



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS GILANO ANDRADE DO ARAÚJO

**PRODUÇÃO DE SABER NO CONTEXTO DA EDISCA – ESCOLA DE DANÇA E
DESENVOLVIMENTO HUMANO: TECENDO UMA PEDAGOGIA DA
EXPRESSIVIDADE**

FORTALEZA

2018

CARLOS GILANO ANDRADE DO ARAÚJO

PRODUÇÃO DE SABER NO CONTEXTO DA EDISCA – ESCOLA DE DANÇA E
DESENVOLVIMENTO HUMANO: TECENDO UMA PEDAGOGIA DA
EXPRESSIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A688p Araújo, Carlos Gilano Andrade do.
Produção de saber no contexto da Edisca – escola de dança e desenvolvimento humano: tecendo uma pedagogia da expressividade / Carlos Gilano Andrade do Araújo. – 2019. 146 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Ângela Maria Bessa Linhares.

1. Dança. 2. Pedagogia da expressividade. 3. Inteligência estética. 4. Produção de saberes. I. Título.

CDD 370

CARLOS GILANO ANDRADE DO ARAÚJO

PRODUÇÃO DE SABER NO CONTEXTO DA EDISCA – ESCOLA DE DANÇA E
DESENVOLVIMENTO HUMANO: TECENDO UMA PEDAGOGIA DA
EXPRESSIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Sandra Petit
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Albio Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma maneira, tornaram possível essa dissertação.

Aos educandos e à equipe da Edisca, por participarem do trabalho de pesquisa de campo.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ângela Linhares, pelo acompanhamento próximo e inspirador.

À Gislene Andrade, nossa mãe, e Hemetério Pereira Araújo, nosso pai, por todo o sentido que nos ofereceram.

Às minhas irmãs, Dora Andrade e Cláudia Andrade pela sorte e alegria de estarmos juntos nessa aventura.

RESUMO

A pesquisa pretende investigar a produção de saber no contexto da Edisca – Escola de Desenvolvimento Humano, objetivando tecer elementos para uma pedagogia da expressividade. Teoricamente, referencia-se na etnocenologia de Pradier (2009) e Bião (2003), no conceito de Corpomídia de Katz (2005) e Grainer (2006), na Antropologia Teatral de Barba (1994) e nos estudos de sensibilização do corpo do ator-bailarino para expressar-se na cena de Burnier (2009); também, no pensamento de Freire (1968), ínsito na sua Pedagogia da Autonomia. Aferindo os fenômenos da produção de saberes, na EDISCA, dialogaremos com a reflexão educacional construída em dança, nesta instituição, lançando bases para uma Pedagogia da Expressividade. A investigação, mediada pela etnografia visual (GUADITANO, 1999) e pelas biografias educativas (DELORY-MOMBERGER, 2008), envolve os processos artístico-pedagógicos de criação e apresentação de espetáculos de Dança –, por meio da práxis em arte e educação que se faz na EDISCA. Através dos saberes de experiência dos seus artistas, professores-coreógrafos e educandos-dançarinos se flagrou elementos de uma pedagogia da expressividade, concluindo-se que será de importância o desenvolvimento do conceito de inteligência estética, vista como o amálgama das dimensões artísticas, políticas e éticas, bem como ressalta-se o valor da articulação arte e vida, em sua existencialidade cotidiana, no contexto de trabalhos educativos que lidam com crianças e jovens de comunidades à margem dos direitos sociais. De maneira específica, considera-se que os processos coletivos de formação em Dança apontam para a aprendizagem e expressão de saberes através dos sentidos do corpo, envolvendo na tessitura as diversas dimensões ontológicas.

Palavras-chave: Dança. Pedagogia da expressividade. Inteligência estética. Produção de saberes.

ABSTRACT

The research intends to investigate the production of knowledge in the context of EDISCA – School of Dance and Human Development, aiming to weave elements for a Pedagogy of expressiveness. Theoretically, it is referred to the Pradier's (2009) and Bião's ethnocenology (2003), Katz's (2005) and Grainer's (2006) concept of Corpomídia, Barba's Theatrical Anthropology (1994) and Burnier's studies about actor-dancer's expressive body sensitization (2009); also, in Freire's thought (1968), and his Pedagogy of Autonomy. Analyzing the phenomena of the production of knowledge, in EDISCA, we will dialogue with the educational reflection built in dance, in this institution, laying the foundations for a Pedagogy of Expressiveness. The research, is mediated by visual ethnography (GUADITANO, 1999) and educational biographies (DELORY-MOMBERGER, 2008), which involves the artistic-pedagogical processes of creation and presentation of Dance performances – through EDISCA's art and education praxis. Observing the knowledge raised by the experience of its artists, teachers-choreographers and students-dancers, we have found elements of a pedagogy of expressiveness, concluding that it will be of great importance the development of aesthetic intelligence concept. Seen as the amalgam of artistic, political and ethics, as well as highlighting the value of the articulation between art and life, in their everyday existentiality, in the context of the educative works that deal with children and young people from communities on the margins of social rights. Specifically, it is considered that collective processes experienced in Dance point to the learning and expression of knowledge through the senses of the body, involving in a tessitura of the diverse ontological dimensions.

Keywords: Dance. Pedagogy of expressivity. Aesthetic intelligence. Knowledge production.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O ESPETACULAR É HUMANO	7
1.1	Dois mais dois igual a nove, ou não: crítica à racionalidade dominante e o elogio à Dança	19
2	DO SAGRADO LUGAR DE DIZER EM DANÇA: A EDISCA – ESCOLA DE DANÇA E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CENA	30
2.1	Genesis de uma pedagogia	37
2.2	Novas lógicas de sentido	50
3	CORPO EXPRESSIVO: UMA GENEALOGIA BIOGRÁFICA	59
3.1	Biografemas de um discurso	71
3.2	Quando o ato ético funda o ato estético – ou o contrário?	77
3.3	Uma asa para eu voar	88
4	AONDE A DANÇA LEVA O CORPO E O PENSAMENTO?: UMA NARRATIVA IMAGÉTICA	97
4.1	Carta I – Balé Jangurussu – Arquétipo: A FORTUNA	111
4.2	Carta II - Balé Koi-Guera – Arquétipo: O XAMÃ	114
4.3	Carta III – Balé Duas Estações – Imagem arquetípica: O SERTÃO	118
4.4	Carta IV – Balé Mobilis – Imagem arquetípica: O ABSTRATO	124
4.5	Carta VI – Balé Sagrada – Arquétipo: A TERRA e SUAS ÁGUAS	128
4.6	Carta VII – Balé Religare – Imagem arquetípica: A ASCENSÃO	131
5	CONCLUSÃO	138
	REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO: O ESPETACULAR É HUMANO

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante. (Paulo Freire).

Quando me vi defronte à escolha e ao tratamento a ser dado ao objeto de pesquisa em educação, nessa dissertação de mestrado, o aforismo de Paulo Freire, “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”, me serviu de grande inspiração e guia no cotidiano da pesquisa. Educar é dar sentido à vida, e a dança lida com sentidos, ainda que não traduzíveis todos com palavras.

A palavra sentido nos remete a, pelo menos, três concepções: uma primeira, que de imediato é associada à ideia de direção, caminho, trajeto, meta, alvo, ou seja, uma noção espacial de deslocamento em direção a uma finalidade. Dessa maneira, a palavra sentido é absorvida como um conceito utilitarista racional que, embora importante, certamente não contempla totalmente a amplitude freiriana de educação.

A palavra sentido pode ser entendida também enquanto significação que não é apreendida pelo conceito. O que algo realmente quer dizer para determinado sujeito e que implicações no contexto mais amplo isso vela ou desvela?

Ainda na esteira de Freire – O que dança Maria? Quem é Maria? Maria pode dançar? Quem proibiu e quem possibilitou Maria dançar? Como essas forças se conflitam e se dizem? Por que Maria não podia dançar? –, perguntava-me. A ideia de problematizar, pois, de conhecer de outro ponto de vista a construção social das realidades, suas contradições e a dialética das transformações, aponta para o sentido político e estético, também ético, da educação.

Outra possível interpretação, mais sutil, da palavra sentido, conduz-nos a traduzi-la como aquilo que foi percebido, apreendido, elaborado e expressado pelos sentidos do corpo. Sentido é tomado aqui como informações sensíveis que afetam o corpo, transformando o sujeito e seu contexto, sendo assim um saber corporificado.

Esse último aspecto foi uma grande descoberta para mim. Desvendou-se um novo paradigma para as minhas reflexões no campo da educação artística. Nele, penso dever considerar a função pedagógica das linguagens da arte junto aos novos modos de conhecer.

Instaura-se aqui, nessa visada, a proposta do paradigma da inteligência estética, provocando a abertura de um campo de construção educativa onde a arte

dialoga com múltiplas dimensões do sujeito e se corporifica através de uma pedagogia da expressividade.

A experiência de um único e qualquer homem ou mulher é essencial e fundamental para trazer ao mundo sua visão particular do todo. Fazendo-se pontífice entre o céu e a terra, cada homem e cada mulher aportam, através de suas experiências pensadas, o que contemplou do mundo das ideias e o que conseguiu concretizar no plano físico, ou de maneira inversa, plasmando ideias e reflexões a partir da observação de sua práxis – a prática refletida.

Nesse sentido, o saber de experiência tem, nesse trabalho, um caminho coletivo, de produção da Edisca, e um sentido único, de produção do sujeito em sua singular manifestação. Assim, proponho pensar a educação a partir da visão do artista e seus processos de produção de saberes, trazendo as questões da arte para o centro da discussão pedagógica.

O artista-pesquisador é um novo personagem no cenário acadêmico. Recorre a métodos científicos para aprofundar o conhecimento da arte, produzindo interações transdisciplinares, ao mesmo tempo em que leva o pensamento artístico ao complexo mundo da linguagem.

O coreógrafo traz consigo modos peculiares de questionar, transformar e desvendar a realidade, próprios do campo estético da dança, articulando o corpo em sua integralidade, no âmbito do espaço e tempo que compõe a cena.

Katz (2005, p. 39) afirma: “O espetáculo de dança desloca o olhar das questões que o atravessam para as que podem incluir sua construção, sempre afirmando uma dimensão simbólica possível de ser expressa e contextualizada.” E completa: “O corpo se faz campo empírico e mídia de si mesmo, expressão poética que emana linguagens através e para os sentidos do corpo de outrem.” (KATZ, 2005, p. 39).

Nesse movimento, busco os processos pedagógicos que ocorrem na relação entre os professores-coreógrafos e educandos-dançarinos durante o desenvolvimento do projeto coreográfico e a consequente pedagogia que emergem da concretude dessas experiências.

A sala de ensaios de dança e o palco são espaços pedagógicos por excelência que aqui devo redescobrir, elegendo o discurso de quem participa como via de confrontação com a sua própria prática, observado pelo pesquisador participante.

A tarefa da pesquisa, então, inclui problematizar o fazer artístico no contexto dos processos criativos e expressivos de espetáculos de dança, relacionando a produção de saberes às dimensões educativa, política e cultural, em uma palavra, humanas, que essa atividade faz implicar na vida dos educandos e educadores.

A implicação, se é um ângulo de meu olhar pesquisador, também o é do artista que pensa, produz e ensina sua arte. O estar implicado indica modos de conhecer, compreender e agir sobre a realidade, operando sob um outro paradigma, o da complexidade, que considera a recursividade como fundamental: quando modificamos algo, isso nos modifica (MORIN, 2000).

Essa aventura pedagógica se mostra aqui através de textualidades que se pretendem científicas e artísticas. Digo aventura pedagógica porque, no início, pouco sabíamos aonde nossa pretensão e sonho ia chegar. Dois aspectos nos impulsionavam a abrir as velas e deixar-nos ir.

O primeiro e fundamental era a consciência que tínhamos, e que se fortaleceu com o tempo, da necessidade de nos posicionarmos, buscando promover a dignidade e os direitos das crianças e adolescentes da periferia a partir da educação e da arte. O segundo aspecto, e essencial, era colocar-nos a serviço dessa causa através da singela e única estratégia que dispúnhamos: a dança que fazíamos.

Animados com as ideias e liderança de Dora Andrade, compartilhando dos mesmos ideais, no seio de uma parentalidade, a equipe de dançarinos que a acompanhava fez a escolha que possibilitou aos milhares de educandos que passaram pela Edisca fazer a travessia da favela aos palcos, às universidades, ao trabalho e à vida digna, com a Dança.

Desde tempos imemoriais, as coletividades se organizam em torno de manifestações ritualísticas e simbólicas para dar relevo e sentido a suas vidas. Assim, a problemática da humanidade, do cotidiano ao anseio metafísico de expressão, se torna extraordinária quando situada na arena da representação, possibilitando outros olhares, compreensões e significações.

Aqui, a categoria **representação** é tomada enquanto modo de apresentação da realidade em um contexto espetacular organizado (PRADIER, 2009), ou seja, aquele em que o pensamento e a ação reorganiza a realidade, dentro de contextos culturais específicos, os espetáculos, elevando-a a uma linguagem extra-cotidiana “para um outro ver”.

A minha curiosidade busca penetrar e compreender analiticamente os processos criativos em que os educandos e educadores, no *lócus* empírico que é o ambiente da Edisca, se implicam com grande intensidade sensível-intelectual na elaboração das questões e linhas de desenvolvimento da construção de espetáculos e sua exposição como obra feita.

Nesse espaço pedagógico que a criação de espetáculos oferece, o corpo, em sua totalidade e potência, é chamado a participar. Todo o campo sensorial de percepção e elaboração de informações, conceitos, problemas e soluções é mobilizado em torno da experiência estética através da ação em cena, tanto daqueles que participam do espetáculo quanto daqueles que o apreciam.

Por pensar nessa perspectiva é que digo que criar espetáculos é projetar universos possíveis reinventando métodos no transcorrer do processo de formar suas obras, em que a totalidade do sujeito se faz presente mobilizando dimensões de si não costumeiramente trabalhadas no cotidiano.

Minha biografia diz da eleição de posturas, autores e do próprio recorte escolhido na pesquisa. A graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará (UFC), com ênfase em antropologia cultural, e a defesa da monografia “A função da arte na construção do humano”, foram desenvolvidas no campo empírico da Edisca, e servem de base para o recorte da dissertação, assim como uma especialização em Antropologia Visual feita na Universidade de Barcelona.

Estudei balé clássico, danças modernas e teatro na Escola de Dança do Teatro Guaíra, em Curitiba. Logo em seguida, obtive o primeiro contrato profissional como bailarino no Ballet Lina Penteadó, em Campinas, São Paulo.

Dois anos depois, segui para Paris com a intenção de continuar meus estudos no Centre de Danse du Marais e no Estúdio de Peter Goss. À época, participei do coletivo de pesquisas em arte contemporânea Decadrage.

Três anos depois, consegui um contrato de trabalho em Rotterdam, Holanda, na Cie De Spigel. Nesse mesmo período, concluí estudos em dança contemporânea e composição coreográfica na Rotterdans Dans Akademie e Kunst Fackulteit Arnhem na Holanda.

Vale assinalar que desenvolvi, durante esse período de estudos na Europa, projetos coreográficos com meu próprio grupo de dança, “Terreiro”, com sede em Rotterdam. Três décadas de trabalhos em dança no Brasil e na Europa como bailarino,

professor de dança e coreógrafo foram me conduzindo à dissertação que ora apresento.

A Edisca é muito próxima. Minha vida parental vive nela. Estive desde o início participando de sua idealização e criação, tendo trabalhado nela por extensos vinte e três anos, com entreatos de estudos e trabalhos profissionais em dança em outras diversas instituições.

As ideias e as posteriores ações para que esse projeto - Edisca - acontecesse foram se gestando e desenvolvendo no seio de minha família, juntamente com os artistas que à época nos acompanhavam: Andrea Soares, Valério Oliveira e Gerusa Pacheco são alguns dos bailarinos do grupo de Dança Dora Andrade que permaneceram como professores participantes da criação e construção da Edisca. Minha mãe, Gislene Andrade, e minhas irmãs, Dora Andrade e Cláudia Andrade, são as idealizadoras e realizadoras que dirigem essa escola de arte.

Sinto-me, por isso, à vontade e desejoso de narrar essa história. Por ter experienciado essa construção pedagógica, principalmente da criação de espetáculos da Edisca enquanto diretor artístico e também assinando as coreografias em parceria com Dora Andrade.

Essa proximidade exige que devo colocar-me, enquanto pesquisador, em um estado de estranhamento do que me parecer familiar, através de um deslocamento crítico. De maneira análoga, tento, contudo, me tornar sensível e próximo, em uma perspectiva compreensiva (GEERTZ, 2000), sem deixar de afastar-me para produzir certos distanciamentos, considerando inquietações e paradoxos, no sentido da curiosidade epistemológica. Assim, tento perceber e desenvolver uma escritura de descrição densa na perspectiva etnológica, sem esquecer de que meu caráter participativo e partícipe do ambiente estudado pode oferecer algum avanço na inteligência do fenômeno.

Cabe à pesquisa explicitar como projetos criativos de espetáculos na Edisca afetam educandos e educadores, mutuamente, produzindo saberes sem patentes, ou seja, aqueles nos quais a autoria se expande de indivíduos que vão compor uma comunidade de sentido.

Devo flagrar os saberes na expressão daqueles que, ao fazerem os espetáculos, recriam variadas possibilidades de leitura de si, bases da experiência estética e formação humana. Assim, a pesquisa propõe produzir novas questões e, quiçá, algum conhecimento que possa fazer avançar a compreensão do tema.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei na minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2015).

Nos processos de criação e construção de espetáculos de dança contemporânea na Edisca, os sujeitos, além de produzirem obras de arte, passam a conhecer e fazer os outros conhecerem o que até então era desconhecido, aquilo que carecia de ser inventado, de tornar-se visível, e base para produção de novos saberes, em um processo dialético permanente.

“No processo de criação coreográfica, o coreógrafo-professor se apresenta como um ator pedagógico diferenciado, posto que trabalha na dimensão da estética”. Desse modo, continua Dora Andrade, em entrevista, “o educador-artista, portando sensitivo e criativo olhar, estimula as diversas outras dimensões do educando”.

É nesse sentido, de ver a dimensão estética junto a outras dimensões do ser que a Dança e a Educação serão tratadas nessa visão do pesquisador.

Na verdade, esses dois aspectos sempre estiveram presentes nas diversas vivências que compartilhei nos lugares onde viajei e vivi, ora como estudante, ora como educador em artes cênicas, muitas vezes como um dileto observador envolvido em minhas *reflexões*. Sempre estive em torno ou no cerne de projetos criativos envolvendo arte, educação e culturas.

Daí a definição do objeto e campo empírico dessa pesquisa, reitero, ser a produção de saberes ínsita nos processos de criação de dança contemporânea da Edisca enquanto ambiente pedagógico que produz conhecimentos por meio de sua pedagogia, nomeada de *educação para o desenvolvimento humano através da arte*, a qual situarei como uma base teórico-prática capaz de assentar elementos para uma pedagogia da expressividade e inteligência estética.

A teoria específica para o estudo das manifestações espetaculares organizadas que dispomos é a *etnocenologia*, sustentada por Jean-Marie Pradier e Armindo Bião. O conceito de *corpomídia* traz a expertise da dança para a problematização e discussão em torno da *teoria da cognição e comunicação* da dança contemporânea desenvolvida por Helena Katz e Christine Greiner. A *antropologia teatral* de Eugene Barba e as *técnicas do corpo do bailarino-ator* de Burnier

complementam o suporte teórico de base. Aferindo os fenômenos da produção de saberes, dialogaremos com a reflexão educacional de base freireana.

De maneira a complementar, ao olhar etnográfico calcado em narrativas, a pesquisa oferece uma textualidade fotográfica dialogicamente posicionado em relação ao texto da dissertação, um outro componente de compreensão do fenômeno na linha da antropologia visual defendida por Guaditano (1999).

Recorro, portanto, aos estudos do espetáculo através da etnocenologia, que é o estudo da cenologia (manifestações espetaculares cênicas) acrescida do prefixo *etno*, o que assegura uma abordagem antropológica do espetáculo a partir das visões de diversas matrizes culturais.

Entendendo que o caráter espetacular é inerente às expressões humanas, a disciplina se propõe a elaborar instrumentos e conceitos que alicerçam os estudos que se debruçam sobre fenômenos da ordem (extra)cotidiana, ritualística e espetacular organizados, onde a representação, a transformação e a comunicação de saberes se manifestam.

Conceituada como o “estudo dos comportamentos humanos espetaculares organizados”, tal assertiva destaca, no amplo universo das expressões humanas, aquelas que se diferenciam pelo caráter de ser algo a ser mostrado ao outro com dinâmica e intensidade diferenciadas. Estas qualidades do espetacular apontam uma delimitação ou direcionamento aos fenômenos que podem ser investigados pelo olhar etnocenológico.

Perceber o outro em seu estado de representação, compreender e participar do jogo de personagens e narrativas é uma ação detectada na história cultural dos seres humanos. A natureza espetacular é compreendida como uma dimensão inerente à existência humana.

Pradier (2009, p. 28) afirma que “Existem tantas práticas espetaculares no mundo que se pode razoavelmente supor que o espetacular, tanto quanto a língua e talvez a religião, sejam traços específicos da espécie humana.” Barthes (2006), por outro lado, reforça o conceito de que toda e qualquer manifestação social dos seres humanos é uma representação que se utiliza de elementos persuasivos do espetáculo para afirmar seus pontos de vista e interesses: “O corpo está sempre em estado de espetáculo diante do outro ou mesmo diante de si mesmo.” (BARTHES, 2006, p. 651).

Pautado em alguns referenciais epistemológicos que direcionam a práxis em dança no âmbito da etnocena, considero que o reconhecimento e o respeito às

distintas alteridades culturais e a transdisciplinaridade na observação, reflexão e criação de objetos espetaculares são marcos discursivos importantes neste trabalho.

A percepção compreensiva do corpo no seu espaço e em seu tempo exige a decifração de códigos das linguagens da fala, do gesto e do ambiente onde a cena se desenrola. O olhar sensível, informado pela cultura, permite a decifração das metáforas do corpo. Desse enfoque, brotam constantes reapropriações, através de contínuas novas formas de criação e recontaminações de informações, em um movimento permanente de recomposições.

Quando se fala na necessidade de apreender e modificar a informação, tornando-a formação e conhecimento, com a qual a educação e a cultura lida, vale recorrer, de início, ao conceito de “meme”, do biólogo Richard Dawkins (2001), para ser capaz de perceber e dimensionar a importância da requalificação da informação, justamente por conta da produção de novos saberes que poderá promover. Dawkins propõe os **memes** como entidades transmissoras, transformadoras e replicadoras de informação, capazes de promover a revolução ou preservação do contexto sociocultural mediante sua emissão.

Assim, tudo aquilo com o que se entra em contato tem a possibilidade de nos afetar, nos transformando em novos transmissores desses memes, dessa vez requalificados e contextualizados no corpo. Precisando de um nome para o elemento semântico que transforma o elemento replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural que transcenda a mimese, cunha-se a palavra meme, originário daí, mas aplicado nessa dissertação enquanto um conceito que tem o sentido de “gene” criador.

Curiosamente, de maneira similar, Barba propõe em sua antropologia teatral uma entidade corpórea que significa, transforma e comunica através do movimento, impressões e afetações corporificadas, sensações essas que modificam o corpo e o ambiente.

Barba (1994) as denomina de *sats*. Esses *sats* são absorvidos, processados e expressados parcialmente ou em sua totalidade através de genealogias do estado corpóreo mobilizadas pelos impulsos e energias desses *sats*, que, somente depois, são expressos pelas linguagens.

Burnier (2009), por sua vez, introduz o conceito da *mimese corpórea* como uma gama de ações físicas que se constituem em repertório gestual-emotivo que será convocado à cena através da memória mental e física do ator-bailarino. Esse cabedal

de imagens e expressões de ações e sentimentos humanos são informações pré-expressivas que, através da inteligência-sensível do artista, serão manipuladas e equalizadas para dar novas formas atualizadas à ação cênica.

Mais uma vez, o termo mimese transcende a acepção original de imitação, tornando-se processos de adaptações e reconfigurações contínuas do pensamento em ato através das tensões musculares, nervosas, energéticas, expressivas acumuladas e a dialogicidade com a ação presente.

Dessa maneira, alinham-se os teóricos aqui elencados na afirmação de que o corpo que se movimenta nunca é. Na verdade, está sendo sempre, reafirmando suas mudanças, transformando e sendo transformado pelo ambiente cultural em que está imerso. E esse é o sentido de educação do corpo sensível que aqui quero abordar.

O corpo é mídia de si, ou seja, carrega seu código próprio de informações, que são constitutivas de sua natureza específica e em constante fluxo de ressignificação. Aqui, a mídia não é vista apenas sob o conceito de veículo de transmissão de informação, mas como o próprio corpo que se enuncia quando apresenta a coleção de informações e saberes que o constitui (KATZ, 2005).

Nesse sentido, o corpo não é um meio por onde as informações simplesmente passam ou são apenas abrigadas, já que toda informação que chega ao corpo entra em contato com outras informações e sensações que elas evocam por afinidades e associações, transformando-se mutuamente.

É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida. A ideia de mídia pensada como veículo de transmissão, captação e novo arranjo de informação emitida. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito, então, ao processo evolutivo de selecionar informações e sensações que vão constituindo o corpo.

Nessa perspectiva, o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação e conectadas com outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento, pensamento e conhecimento. Novas metáforas, novos conceitos e novos movimentos reconfiguram o corpo na dança da contemporaneidade e daí também o olhar crítico sobre o que fazemos do corpo.

A docilidade domesticada pela disciplina dá lugar à permeabilidade de novas significações em torno do corpo e da cultura. A comunicação contaminada pelo

meio e este em constante reinvenção, em movimento, evidenciam o poder do corpo que dança e da crítica que ele reflete e sobre ela se recria.

A compreensão de que corpo e cultura não se dissociam se dá no momento em que percebemos que cultura atua como coautora de sua linha de vida. Ela modifica o corpo a partir dos acordos estabelecidos entre corpo e ambiente em suas interconexões e passa a ser entendida como um mecanismo processual de acesso às informações e de estratégias de produção de saberes e modos de estar. São ações comunicativas nas quais o corpo se diz no ato de se fazer. Dançar é, assim, um movimento cognitivo e comunicativo: “Ao comunicar algo, há sempre deslocamentos: de dentro para fora, de fora para dentro, entre diferentes contextos; da ação para a palavra, da palavra para a ação, da ação para o ambiente.” (KATZ; GREINER, 2008, p. 131).

Por conseguinte, o corpo é um meio sensitivo, e a dança uma transição no ambiente espaço-temporal, percorrido por informações de origem interna e externa. O corpo se movimenta motivado pelo fluxo informacional que por ele passa. Já a informação é o estímulo para que o corpo crie processos – memória, cognição e disposição expressiva – de se utilizar das mensagens que produz e que recebe.

Nesse sentido: cada tipo de aprendizado traz ao corpo uma rede particular de conexões. Quando se aprende um movimento, um novo conceito nomeou-se; aprende-se junto o que vem antes e depois dele. O corpo se habitua a conectá-los. A presença de um anuncia a possibilidade de presença dos outros. Os processos de troca de informação entre corpo e ambiente atuam, por exemplo, na aquisição de vocabulário e no estabelecimento das redes de conexão de sentidos (KATZ, 2005). Essa assertiva propõe o contexto enquanto ambiente plástico que através de modificações qualitativas vai moldando novas realidades e novas maneiras de ser e de se representar, também o corpo, nesse contexto recriado.

Outro conceito que referencia a minha pesquisa é a *ação física*, desenvolvida através do tempo por Stanislávski, Grotowski, Barba e Burnier, inaugurando o teatro moderno. Esse conceito reivindica uma inteligência corpórea que quando trabalhada e ativada proporciona ao ator-bailarino realizar sua dança-pessoal. Uma dança autônoma que transcende a própria técnica, permitindo à sabedoria do corpo se expressar em sua singularidade, plenitude e transcendência.

Otávio Burnier, consagrado artista-pesquisador, criador e diretor do LUME, grupo vinculado à UNICAMP como laboratório de pesquisa teatral, assume que a arte

não está em o que dizer, mas em como expressar o que se tem a dizer. Para Burnier: “A técnica da ação física possibilita a operacionalização e a comunicação entre o corpo e pensamento, dá forma à comunicação de ideias através da expressividade dinamizada pelo ator-bailarino, engendrando a linguagem em que o corpo se diz.” (BURNIER, 2008, p. 107).

Nessa perspectiva, a ação física corporifica os elementos pré- expressivos do espetáculo e os transcende, trazendo à cena o corpo expandido que é a própria encarnação de sua historicidade. É por meio dessa fisicalização que o ator comunica seu conhecimento de vida, sentimento de mundo e sua sacralidade. Para Burnier, a ação física é a poesia do ator-dançarino e devemos distingui-la dos conceitos de atividade, de gesto e de movimento, pois a ação física os abarca e vai além.

Desses conceitos, depreende-se que o corpo é linguagem, resultante da confluência de códigos complexos em múltiplos níveis, faz do trabalho de formação do ator-dançarino uma educação integral. Assim como na antropologia teatral, o corpo extracotidiano de Barba (1994) e também em Burnier (2009) põe ênfase na complexa história das falas sociais do corpo e suas compreensões e expressões da realidade, bem como suas rupturas com essa moldagem. Paralelamente, temos que, se essa historicidade dialoga com a mais expressiva codificação cultural, também possui potência imanente para recriar o novo, projetando-o ao infinito das possibilidades.

A presente pesquisa está distribuída em quatro capítulos: os dois primeiros introduzem e dão a conhecer, gradativamente, a estrutura e a fundamentação teórico-prática que sustentam a dissertação que ora apresento. Definem o objeto de estudo, desenham e problematizam o que será estudado na pesquisa, mostrando o tratamento teórico-metodológico a ser aplicado apresentando gradativamente o campo empírico textual.

Os seguintes capítulos, III e IV, apresentam a genealogia e as matrizes que fizeram com que a Edisca viesse à luz. Também trata das falas sobre as construções e feitura dos espetáculos em sua construção de saberes.

Os biografemas das pessoas e os contextos históricos que compõem o grupo a ser estudado na Edisca; artistas e professores, coreógrafos-educadores e educandos-dançarinos são trazidos para compor, junto às imagens fotográficas, o discurso; suas histórias de vida e os cenários onde se desenrolam os movimentos ascensionais: da vida ao palco e do palco à vida, em uma perspectiva metodológica

etnográfica, trazendo a experiência vivida como base e eixo dos saberes a serem buscados.

A partir dos discursos e práticas desses atores da pesquisa, as textualidades grafadas, texto e imagem, permitem ao leitor vislumbrar, para uma futura pesquisa de doutorado, o aprofundamento desses conceitos e concepções que sustentam a original proposição de uma pedagogia da expressividade, que aqui se delinea, e a conseqüente gama de produção de saberes que ela tem o potencial de aportar mediada pela inteligência estética.

Elejo, portanto, buscar o ponto de vista dos sujeitos da Edisca, que dançam e constroem seus processos criativos de invenção de sua arte-mundo em suas reflexões em ato, e a visualidade que se depreende do ambiente pedagógico em que se dá o construto teórico-prático de inventar espetáculos e apresentá-los. No concerto de um paradigma que considera a inteligência estética como fonte de percepção crítica, criação e expressão de saberes, a produção de conhecimento aflora dessas experiências.

A escritura dessa pesquisa inclui uma textualidade visual composta de fotografias, constituindo, assim, um mapeamento imagético que permite uma leitura estética da pesquisa na perspectiva da antropologia visual, segundo Guaditano (1999). Também, as biografias, em seus recortes (biografemas, que são trechos biográficos) que se dão em círculos reflexivos, ao modo de entrevistas grupais, compõem o trabalho metodológico.

Como procedimentos da investigação, temos o Jornal da Pesquisa, que situa o campo como fonte de saber do pesquisador e lhe acrescenta o lugar de sujeito que a si próprio estuda. A descrição, densa nos moldes de uma etnografia textual e visual, é povoada, assim, pelas vozes daqueles que participam ativamente dessas criações espetaculares, em seu movimento de fazer-se e de apresentar-se.

A dissertação permite ainda perscrutar a produção de saber nos espetáculos na Edisca enquanto cosmogonia do gesto, do movimento, do pensamento e da sensibilidade no contexto da educação do corpo sensível. Relaciona a etnocenologia à produção de conhecimento e aos saberes que se conectam a uma aprendizagem espetacular. E, finalmente, mostra a ressonância da pedagogia da expressividade no campo social e cultural onde o atores-dançarinos estão inseridos, indicando as possibilidades de transformação de si, da coletividade e do ambiente contextual.

1.1 Dois mais dois igual a nove, ou não: crítica à racionalidade dominante e o elogio à Dança

A meu ver, o estado da arte dos métodos pedagógicos e processos de formulação de conhecimentos e saberes se encontra carente de inovações epistemológicas. Por responderem, preponderantemente, aos ditames do racionalismo e à pressão do mercado capitalista muito ainda há de ser feito para que a educação atenda as diversas dimensões do humano.

Faz-se necessário a proposição de novas epistemologias, entre as quais incluo a ideia-conceito de uma inteligência estética para mediar a pedagogia da expressividade, apresentada nessa dissertação e se traduz em referencial filosófico do pensamento e as ações dele advindas, pautadas tanto nas questões da percepção e expressão sensível e poética da vida, quanto nos valores humanos exaltados nas formas, conteúdos e justeza ética de suas proposições.

A evocação de modos de conhecer não reconhecidos pelo poder hegemônico devem ser resgatados. Entre eles, estão as epistemologias que propõem o aprendizado e criação de conhecimento a partir da sensibilidade do corpo, em sua totalidade, no campo da arte.

Articular educação e criação de espetáculos, na proposição de uma pedagogia da expressividade em dança contemporânea, me parece envolver, pois, a apreensão, transformação, invenção e expressão de saberes, atitudes e valores pelo sujeito político. Aquele que apreende, transforma, cria e instaura a novidade dentro de um contexto pedagógico, artístico, histórico e cultural.

A dança, que tem o corpo como matéria e essência prima de sua invenção e construção, é um ambiente onde a confluência do pensar, criar, construir, criticar oferece a possibilidade de sintetizar saberes múltiplos. Como pensar através de ações físicas? – já se perguntava Barba (1994). Essa provocação que Barba nos traz me remete ao universo da dança contemporânea e, particularmente, ao repertório de coreografias da Edisca como campo de pesquisa da arte e da educação.

A Edisca é uma entidade viva, interativa e independente, que vibra e emana sua potência a partir de uma comunidade de pessoas: professores, artistas, profissionais de diversas áreas, educandos, familiares dos educandos e público, que de maneira sinérgica e ao mesmo tempo autônoma fazem-se protagonistas em diversos graus de participação.

Criada a partir de uma escola de dança afeita à inclusão, a Edisca veio à luz a partir da experiência de oferecer gratuitamente, no Estúdio de Dança Dora Andrade, aulas de dança para crianças pobres provenientes de favelas e periferias de Fortaleza.

Inicialmente, a escola recebia crianças e jovens da classe média em suas aulas de dança. A ideia de oferecer algumas bolsas de estudos para educandos pobres deu início ao projeto, que rompeu com o modelo das academias.

O drama familiar e social que as crianças traziam consigo e o imenso potencial e talentos que vislumbrávamos nelas estimulou a decisão da equipe a fazer a escolha de dedicar-se exclusivamente às crianças e adolescentes em situação de risco. Os temas dos espetáculos também deveriam advir dessas realidades.

Um sentido de responsabilidade político-social e de realização pessoal e comunitária nos tomou fortemente. A descoberta de que a arte e a dança, em particular, se apresentavam como ambientes pedagógicos, não somente enquanto aprendizagem artística, mas como espaço integrador das diversas dimensões do aprendizado humano, alinhadas para as habilidades e competências exigidas no mundo contemporâneo, fez com que toda a equipe da Edisca entusiasticamente aderisse ao novo projeto.

A Edisca hoje disponibiliza aulas nas diversas linguagens artística: dança (balé clássico, danças modernas, danças populares e dança contemporânea), teatro, cenografia, maquiagem, oficinas coreográficas, aulas de informática educativa, acompanhamento da escola formal, oferecendo também suporte médico e psicológico, nutrição (refeições e lanches), fardamento, transporte e cursos profissionalizantes para os pais.

O repertório de espetáculos de dança da Edisca é reconhecido pelo público e crítica, e estes são apresentados no Brasil e exterior com grande sucesso. Os espetáculos são, em última análise, o agente provocador de todo o movimento ascensional da Edisca.

Para além do sucesso de seus espetáculos, uma outra grande marca da Edisca é o indicador que mostra que cem por cento de seus educandos estão na escola formal e apresentam bom rendimento escolar, e cerca de noventa por cento dos que concluíram o ensino médio estão na universidade. Há um compromisso com a inclusão que define rumos.

Essa constatação me motiva a pensar sobre a relação entre estética e rendimento escolar, coreografias e produção de saberes, espetáculos e sucesso no palco da vida, entre outras possibilidades de reflexão.

Os métodos e processos de produção de saberes que a pesquisa busca identificar no espaço da construção de espetáculos acontecem, segundo a proposta pedagógica da Edisca, em um ambiente de aprendizagem em que se oferece as condições para o educando adentrar ao mundo do conhecimento em sua inserção criativa e produtiva tomando o corpo como uma integralidade.

O ato de educar emerge, então na ambiência educativa viabilizando a possibilidade de transformação do potencial de uma pessoa, talentos e habilidades, em vontade de potência para ampliar cada vez mais o seu conhecimento acerca de si e de seu contexto.

Desse modo, reconhece nas crianças e adolescentes o potencial de se conduzirem com crescente autonomia em suas vidas pessoal, social, cognitiva e produtiva. A Edisca acredita que os talentos transformados em competências e habilidades tornam-se, então, uma fonte de atitudes para que os educandos enfrentem os desafios do tempo e da sociedade em que vivem. Uma crítica à hegemonia da razão em detrimento do conhecimento sensível se torna, porém, necessária.

Considerando as competências, como a capacidade do educando, não apenas aplicar nas suas experiências as habilidades de um conhecimento adquirido, mas, sobretudo, dominar o processo de criação e gestão dessas habilidades como ferramentas de transformação de si e do mundo, a pedagogia da Edisca abre-se ao diálogo com a pedagogia da autonomia de Freire (1968, p. 67):

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõe e da função de cada uma delas. O conhecimento sensível dos ventos e das velas, passa pelo conhecimento de si mesmo e da travessia a fazer no largo mar. Na prática de velejar se confirmam, se modificam e se ampliam os saberes e se mostra aonde eles podem conduzir respondendo a atitude do navegador.

As atitudes são fontes de atos, referem-se ao modo básico como a pessoa se posiciona frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas da vida, dependem do modo como ela compreende e dá significado ao contexto onde está inserida.

Como resultante do processo educativo de desenvolvimento de talentos potenciais para formar uma atitude básica diante da vida, não é somente um aspecto isolado que se coloca, mas a postura fundamental de cada um diante de si, dos outros, do mundo ao seu redor e daquilo que provê significado à sua existência. Essa postura fundamental é resultante da capacidade de cada educando imprimir o seu modo de ver, pensar, sentir, decidir e agir no mundo.

A definição da educação em arte pautada nas competências pessoais, sociais, cognitivas, criativas e produtivas que nos impulsionam a pensar em termos de uma pedagogia da expressividade da Edisca faz parte da resposta às perguntas: Que tipo de pessoa queremos formar? Em que sociedade atuarão?

Certamente, coloca-se o desafio de pensarmos uma pedagogia mais flexível, no sentido rizomático proposto por Deleuze e Guattari (1987, p. 137):

Uma educação com múltiplas entradas e saídas, novos territórios a serem explorados, sem buscar sínteses apaziguantes, fundamentos únicos, hierarquização de saberes, mas percebendo linhas de fuga que apontem para novas e insuspeitáveis direções, espaços e lugares que acolham a corporeidade e sua expressividade, e com ela a intensa paixão de conhecer.

A inteligência estética, nesse quadro, diz respeito a um comportamento sensitivo-intelectual, no qual a noção de belo e justo, em toda sua amplitude, é fonte de direcionamento da atitude, do pensamento e ação das pessoas. A estética não é uma exclusividade das artes, ela define escolhas e comportamentos em todas as áreas do conhecimento.

A arte nos impõe sempre um efeito de distensão e outro de tensão, elevando o ser que se encontra em estado contextual limitante a um estado de exaltação. Exaltado pela beleza, o ser é conduzido ao estado ilimitado, um estado absoluto de plenitude e êxtase.

Desse modo, a beleza liga os estados opostos de sensação e pensamento, dialética e síntese totalizante. Observamos em Schiller que a arte e a educação estética buscam a totalidade do sujeito. A grande obra de arte está sempre revista, rediscutida, pede a sua reinterpretação no tempo e no espaço histórico, aferindo que estes não findam com a finitude da obra de arte. O que seria o ser senão as pessoas, elas próprias, a grande obra de arte?

A mente é determinável apenas à medida que não está determinada de modo algum; também é determinável à medida que não é determinada por exclusão, isto é, à medida que não é limitada em sua determinação. Aquela é mera ausência de determinação (ilimitada porque sem realidade); esta é a

determinabilidade estética (não tem limites porque unifica toda a realidade). A mente é determinada, em geral, tão logo seja apenas limitada; é também determinada, contudo, à medida que limita a si mesma a partir da capacidade absoluta própria. Encontra-se no primeiro caso quando sente; no segundo quando pensa. O que, portanto, o pensar é em vista da determinação, a constituição estética é em vista da determinabilidade, aquele é limitação por força interior infinita; esta é negação por plenitude interior infinita. (SCHILLER, 2004, p. 105).

Relacionando a estética e a ética em Schiller, concebe-se que o belo antecede o bem. O belo deve ser o fundamento do bem e este o fundamento da verdade. Assim, a experiência estética afeta a conduta, as atitudes, os valores; faz emergir o ser renovado, elevado que está da condição vulgar de platitudes convencional e da selvageria do mundo natural, se fazendo cultura e transcendência.

Em sendo vida ressaltada, faz-se espetáculo. A apreciação e a feitura da arte conduzem o ser a confundir-se com a obra de arte, incorporando-a em si e acrescentando-a sua parte.

O que da estética povoa a educação? Poderíamos, professores, nos perguntar. E Schiller (2004, p. 187) nos acode nesse mérito, dizendo do educar: “No silêncio pudico de tua mente educa a verdade vitoriosa, exterioriza-a na beleza, para que não apenas o pensamento a homenageie, mas para que também os sentidos apreendam, amorosos, a sua aparição.”

A estética deve também permear o cotidiano. Pode estar no planejamento e desenho de uma cidade mais acessível, segura, equitativa e harmonicamente distribuída. Poderá habitar uma escola e sua pedagogia, em que predomine a criatividade, a expressividade e diversidade de ideias e modos de ser e conceber mundos.

Articular educação, arte e corpo com estética e ética me parece envolver, pois, a apreensão, transformação, invenção e expressão de saberes, atitudes e valores pelo sujeito político que tem um corpo que se diz. Aquele que apreende, transforma, cria e instaura a novidade dentro de um contexto pedagógico, histórico e cultural. A estética e a ética imanente do corpo que dança deve ser visto como produtor de cultura, possuidor de movimento construtor de saberes.

Dessa maneira observo que a dança se produz no fluxo das imagens espaço-temporais que se alternam entre a narrativa figurativa e abstrações. Nessa diretiva, muito pode ser apreendido, criado e expressado pelo corpo dançante em educação.

Nesse sentido, me volto para a pesquisa das práticas de representações que indivíduos e grupos formulam na Edisca, de maneira a investigar como estas estratégias espetaculares podem alcançar fins de comunicação, afirmação e legitimação de suas subjetividades e coletividades através da dança.

A ideia de que a educação da sensibilidade do corpo viabiliza a sua expressividade em dança nos motiva, nesse estudo, a tentar desvelar os processos pedagógicos existentes na criação de espetáculos da Edisca, de modo a buscar compreender e disponibilizar conhecimentos inscritos nos métodos em que as potências intelectuais, corpóreas, emocionais e espirituais são chamadas para perceber-se e expressarem-se.

Muito se tem proposto e discutido sobre quais estratégias educacionais deverão ser colocadas a serviço das juventudes, e pode-se pensar possíveis propostas de transformação da educação mediante a consideração de outras dimensões que deveriam estar mais presentes na pauta das escolas.

Não é à toa que as políticas educativas neoliberais insistem em eliminar ou não viabilizam concretamente nos currículos escolares a filosofia, a sociologia, a arte e a política que trabalham dimensões revolucionárias como a ética e a estética, que estão sendo postas na lógica da mercadoria ou apropriadas de maneira deformada em função da permanência da desigualdade da distribuição do capital.

As propostas de reformulação e renovação da educação que propõem o reposicionamento dos jovens de maneira a abrir espaços de participação nas decisões que os afetam na escola e em outras instituições formativas são um fato. E se há a reprodução de aspectos institucionais e de formação que devem ser alvo da crítica da cultura, também novas formas de saber experiencial estimulam as juventudes a pensar e agir no ambiente como criadores e produtores de conhecimento, o que nos mostra quão promissoras são novas formas educacionais participativas quando intervêm como crítica da cultura encontrando lugar para propostas de futuro (DAYRELL, 1996).

O estudo e a vivência das linguagens artísticas indicam um caminho para a sensibilização do corpo e expressividade do educando enquanto instrumento primordial de percepção, análise, crítica e recriação do mundo. Dessa maneira, a educação ampliaria seu poder de atuação, tocando dimensões do saber humano que a razão analítico-instrumental, em hipertrofia, não consegue atingir.

É no contato corporal direto mantido com o mundo que nos rodeia que a aventura do conhecer e do pensar o saber humano acontece, sabendo-se que o ser é construído pela cultura. Sem dúvidas, há um saber sensível, ancestral, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais complexos que esses sejam; um saber direto, corporal, que pode mesmo ser anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão; que pode mesmo ser inconsciente ou vir dele. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar nossa atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional que possa transformar a realidade (DUARTE JR., (1998), se nos dispusermos a perceber anomalias na educação que vale questionar e, a partir daí, inventar o novo.

A educação do ser humano para relacionar-se consigo, com outros seres, com a natureza, com as tecnologias e com as dimensões transcendentais da vida necessita passar por amplas e profundas transformações. Se o racionalismo que a sustém reduziu a amplitude do ato de educar, há que repensá-lo e trazer dimensões outras para pôr em pauta. Como a educação poderá se reconstituir para realizar, no cenário em que nos encontramos, sua importante e fundamental missão?

A razão analítico-instrumental engendrada ao longo dos séculos, tornando-se força hegemônica a partir do Iluminismo e culminando na moderna civilização industrial, há tempos emite sinais de esgotamento. Esse esgotamento revela-se na incapacidade da modernidade de dar resposta aos impasses contemporâneos.

A razão, a ciência e a técnica continuam a desenvolver-se cada vez mais. No entanto, as questões humanas de sobrevivência, existência e transcendência, quando chamam dimensões mais inteiras, são deixadas ao largo em função de interesses do mercado e da direção de mão-única que a hipertrofia da razão sustenta.

A evocação de modos de conhecer que foram negados e negligenciados pela ciência e poder hegemônico deve ser resgatada, e as epistemologias do sul tentam essa tarefa. A experiência social invisibilizada, então, é chamada a fazer face à modernidade e suas formas competitivamente desiguais em oportunidades, desequilibradoras ecologicamente da relação natureza-cultura e cerceadoras de devires.

Em nossa perspectiva, que tenta recolocar a dimensão do sensível a partir do corpo, o paradigma da criação de conhecimento a partir da sensibilidade da arte, expõe uma perspectiva em que o sujeito-educando é afetado pelo ambiente, mas de

forma proativa a isso pode responder, propondo sua corporalidade e sendo parte das intervenções que veem o mundo em sua maior complexidade.

Boaventura de Souza Santos (2005), em seu livro *Epistemologias do Sul*, observa que o avanço da ciência moderna, extremamente obediente à razão, está levando à sua própria crise e ao caos social. Consequentemente, se faz necessário a proposição de paradigmas emergentes.

Santos propõe epistemologias dissonantes que, mesmo dialogando com as epistemologias hegemônicas euro, chino e norte-americanas, se construam independente desses centros de influência, forjando valores culturais, científicos e políticos a partir das necessidades e visões de mundo locais, experienciadas socialmente.

A quebra sistemática de paradigmas nas ciências físicas nos oferece exemplos e modelos para o entendimento da necessidade de ousar e avançar para novas epistemologias. Newton concebeu a teoria da gravidade; Einstein nos trouxe a teoria da relatividade; Heisenberg apresentou o princípio da incerteza; Gödel, o teorema da incompletude. Progressivamente, esses cientistas-pensadores nos fazem compreender que o modo de ver o mundo depende das lentes que a mudança paradigmática propõe – o sujeito que vê, pois, interfere no que olha.

É uma característica do novo paradigma, que está no horizonte, a dimensão holística da transdisciplinaridade, que parece aproximar as ciências das artes, gerando novas epistemologias. De maneira provocativa, Christine Greiner (2006), autora cuja obra serve de referência para esta pesquisa, propõe o termo *indisciplinaridades* para universos complexos e transitivos, que exigem rupturas, como o universo da arte.

Epistemologia é toda via de concepção refletida sobre as condições de conhecimento válido; não há conhecimento sem práticas e atores sociais, assim como diferentes tipos de relações originam diferentes epistemologias.

Em *Epistemologias do Sul*, Boaventura se propõe à tarefa de responder às perguntas: Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou um modo de conhecer que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento local e nativo? Quais foram as consequências de tal descontextualização? Seriam hoje possíveis outras epistemologias?

A resposta a tais questionamentos significa o resgate ou recriação de modelos epistemológicos outrora desconsiderados pela soberania epistêmica da

ciência tradicional conservadora e a invenção de novas outras. Isso pode levar a que sejam revalorizadas identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo. Esse foi responsável por imprimir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais.

O mundo é diversificado em relação às culturas e saberes, mas, no decorrer da história da modernidade, se sobrepôs uma forma de conhecimento pautada no modelo epistemológico da ciência moderna, desconsiderando outros saberes e experiências sociais. Assim, essa ação de sufocamento das demais epistemologias e suas culturas acarretaram o que o autor chama de epistemicídio, visto como processo devastador de saberes locais, que desqualifica outras maneiras de pensar e agir.

A diversidade epistemológica é aqui concebida como um campo de desafios em que se procura reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo e pelo racionalismo instrumental na sua relação colonial com o mundo.

Se tudo o que sabemos do mundo, mesmo devido à ciência, sabemos a partir de nossa visão pessoal ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam, o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido. Assim, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1998).

Retomando saberes que foram suprimidos, Santos (2001) propõe um diálogo entre conhecimentos de diferentes culturas e incentiva a criação de novas epistemologias. O mundo é diversificado em relação às culturas e saberes, à revelia da globalização homogeneizante.

Assim, observamos que a educação contemporânea não tem como alvo estratégico o humanismo. Essa está, em grande parte, ocupada em transmitir conhecimentos prefigurados no intuito de sedimentar pensares e fazeres de forma a conservar a acumulação hegemônica e seus mercados. A educação que está aí colocada dá forma a educandos e profissionais treinados, condicionados e induzidos a responderem de forma apática a padrões e normatizações positivistas.

O que venho argumentando nos leva a concluir que vivemos um tempo de crise. Na relação consigo, as pessoas parecem cada vez mais marcadas pela solidão, a ansiedade e o medo, entregando-se aos anestésicos da cultura de massa.

Na relação com os outros, o individualismo alimenta o mito do indivíduo separado do outro. A competição, a exploração e a reificação do ser humano marcam as relações interpessoais enquanto, no plano das relações coletivas, dentro das nações e entre nações, o cinismo e a força bruta ganham cada vez mais espaço. Na relação com a natureza, a quebra sistemática dos ecossistemas vai desequilibrando as bases dos dinamismos que sustentam a vida.

A dimensão transcendente da vida, situada nessa ambiência, é açodada por uma forte crise de sentido, que resulta cada vez mais evidente na perda de respeito pela dignidade e sacralidade da vida em todas suas manifestações (COSTA, (2001).

Os dinamismos econômicos, sociais, políticos e culturais que configuram a presente crise são manifestações fenomenológicas. Todas essas crises são sintomas de uma questão mais profunda: a crise resultante do desenvolvimento desequilibrado do ser humano ao longo do processo civilizatório em que a razão se tornou hegemônica em detrimento de outras qualidades do sentido. Essa hipótese aponta para o que Freud nomeava de “o mal-estar da civilização”.

Perguntamo-nos, então, sobre o sentido educativo que é dado em programas nos quais as estratégias pedagógicas estão apoiadas na estética. Estariam aí os fundamentos para uma pedagogia que retoma a busca da integração equilibradora das diversas dimensões do ser?

Para conhecer a si, ao mundo natural e humano em que estamos imersos, ou seja, para interferir e transformar a sua existência e o entorno, o ser humano não poderá valer-se apenas do conhecimento racional. Ele necessita, para bem empreender essa tarefa, abrir-se a outras formas de conhecimento ligadas às demais dimensões ontológicas e estruturadoras do ser, como afirma Maffesoli (2001).

A proposta feita ainda na antiguidade pela Paideia grega para a educação integral nos ensina que, de forma sistemática, a educação deve contemplar as seguintes dimensões: o Logos (essa atualmente hegemônica), a dimensão do pensamento, da razão, do conceito, da lógica; o Pathos, a dimensão do sentimento, dos sentidos, da afetividade, da percepção sensível; o Eros, a dimensão corpórea,

das emanções vitais, do desejo e dos impulsos, do conhecimento direto; e o Mithus, a dimensão transcendente e espiritual.

Observa-se que essa mesma concepção de aprendizagem integralizadora das diversas dimensões ontológicas já se encontrava em sociedades africanas e asiáticas antigas.

Assim, nas páginas que se seguem, tento buscar a produção de saberes da Edisca, campo empírico rico em possibilidades de descobertas referentes a processos pedagógicos que, além de produzirem obras artísticas, indicam, em sua construção, uma maneira peculiar de produzir conhecimento.

Novas formas de conhecer e expressar exigem uma inteligência estética sensitiva em que aprender fazendo e fazer aprendendo, no contexto da educação por projetos, exige pensamento crítico e construtivo: o olho, o ouvido, a pele, o músculo e o cérebro; o corpo em sua totalidade e sensibilidade são exercitados em direção ao conhecer, a tocar e ser tocado por aquilo que está sendo operado na imaginação e em processo de concretude.

Nessa visada, o trabalho com linguagens artísticas implica reinvenção não só de obras, mas do educando, e é nessa direção que, através dos espetáculos de dança da Edisca, educandos-artistas, de acordo com as necessidades do pensar e do dizer aquilo que se problematiza, dizem de suas realidades e transcendências.

2 DO SAGRADO LUGAR DE DIZER EM DANÇA: A EDISCA – ESCOLA DE DANÇA E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CENA

O corpo enquanto campo de experimentação, transformação e existência sempre estimulou pensadores, em diversas épocas, que nele projetavam suas representações. Atualmente, nos deparamos com o “corpo obtuso”, produzido por uma sociedade guiada pelo consumo e pela aparência. Corpo esse desprovido de sentido, mero cabide de produtos e padrões que lhe são impostos pelo mercado e pela cultura de massas, mediada pelas estratégias de convencimento, assentes no pensamento hegemônico.

Penso que é extremamente necessário requalificar esse corpo enquanto totalidade pensante, sentida e expressa. A educação para o século XXI deve propor-se a essa tarefa de reconduzir o humano em sua inteireza à pauta da escola. Evocar sentido humano à escola depende, sobretudo, de estar atento ao sentido, àquilo que o educando captou e interpretou segundo as factuais da crise pela qual atravessam os contextos culturais dos educandos e a própria lógica de mundialização do capital, que traz uma crise civilizatória.

A dança oferece a possibilidade de se lidar com a integralização das potências do corpo, em sua articulação intrínseca. O pensar com o sentir, vistos no movimento dançado, aportam códigos gestuais e emoção, signo e significação, raciocínio e percepção sensível, como polaridades que na verdade dialogam no mesmo vetor. O corpo humano se constitui, dessa forma, por meio de processos altamente organizados, complexos e interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e de conhecimento em todos os níveis, desde o das substâncias bioquímicas que carregam informações até os mais específicos raciocínios de uma dada modalidade científica ou mesmo da percepção intuitiva e metafísica.

Assim, ao buscar os saberes do fazer da Edisca, estou a ver processos que deflagram a produção de saberes quando do corpo em dança. Para além do espetáculo, um corpo se olha – o do educando-dançarino – e nele se poderia rever o ser a partir da experiência corpórea estética. Nessa medida é que apreendo como os processos e dinâmicas próprias da dança podem ir tomando lugar no corpo.

A Edisca, em sua pedagogia, propõe motivá-los ao conhecimento através da criação de projetos artísticos, sociais, educativos que possam ser desenvolvidos pelos próprios educandos, tratando-os como sujeitos potentes para produzir

conhecimento e realizar obras e não somente como aprendizes que só têm a receber. O que já nos ensinava Freire (1968, p. 77) em sua *Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria criação e sua construção”.

É difícil não haver engajamento quando as pessoas se tornam sujeitos e atribuem um sentido positivado ao estudo ou trabalho que realizam. O que parece um obstáculo – a falta de envolvimento – se torna um caminho para atingir os objetivos, já que assim se apreende o mundo por meio da experiência. Saberes são, sobretudo, relacionamentos de conhecimento aplicados à vida.

O espetáculo de dança contemporânea da Edisca é o espaço de invenção, o projeto para que esse corpo descubra e produza sentidos, exercitando-o continuamente na tarefa de buscar seu lugar e potência no contexto em que cria, representa, aprende e se expressa.

Assim, o problema central dessa pesquisa visa compreender como os processos de produção de saberes se corporificam na concepção e realização de espetáculos, afetando os educandos imersos nessa experiência. Nessa incursão, na qual se verá a produção de saberes da Edisca, devo considerar tanto o pensamento e a ação individual, em suas singulares expressividades, quanto o coletivo envolvidos na criação artística de um espetáculo cênico, fazendo enlace da representação espetacular com a existencialidade do ser.

Alinhado a esse pensamento, a dança contemporânea se inventa em um território transdisciplinar, atravessa disciplinas, dialoga e rompe com elas. Lugar onde a literatura, o teatro, a música, o audiovisual e demais linguagens artísticas fazem intersecção e perdem suas fronteiras. Onde a vida e arte se reportam a questões da existencialidade, temáticas sociais, políticas, culturais provocam os corpos a dilatar-se e construir-se extracotidianamente (BURNIER, 2009) para pensar-se e pensar o mundo, se pondo em movimento no tempo e no espaço cênico, engendrando narrativas e histórias.

A percepção dos desejos e vontades, que fazem com que os corpos dançantes se desloquem criando novas realidades, inaugura uma pedagogia que tem como plataforma o paradigma da expressividade criativa. Uma pedagogia que propõe um diálogo entre ética e estética, política e expressão artística, e, dessa conjunção, a percepção sensível transborda da arte à vida.

É nesse espaço pedagógico qualificado, onde dimensões do pensar, sentir e criar interagem, que o processo de imaginar e materializar espetáculos cênicos produz saberes coletivos germinados por estímulos, provocações, desafios, questionamentos e desejos. Vejamos como se expressa uma bailarina pré-adolescente:

Dançar, eu quero muito. Queria que minha mãe visse. Era meu maior sonho. Mas ela não vem, vive em outro mundo. Eu entendo o mundo dela. Mas ela não vem no meu.
Quando eu danço, eu penso que posso viver diferente. Posso viver noutra lugar. Faz diferença. Porque eu encontro a mim mesma quando danço. Danço e não é só com meu corpo. Danço e fico imaginando onde a dança pode me levar. (Piscis).

Uma pedagogia da expressividade parece fazer apelo às potências do corpo sensível e da inteligência estética. No percurso das formações se recria não só o corpo, mas o olhar para as realidades que se vive. Os espetáculos, geradores de saberes em dança, são também espaços que atraem fluxos de olhares, admiração, processos de dar-se como artista que afeta outros. Nas proposições de transformação dos próprios artistas, todos são tocados pela obra feita. Como se ela voltasse ao sujeito que a fez.

Gosto de dançar porque me veem diferente. Também por isso. Me sinto outra. Gosto de fazer aula de dança, ensaiar, gosto de ver o que o outro faz, coreografar, completar uma dança, um trabalho de cena, mas o espetáculo me leva a ver o que eu sou agora.
O espetáculo me enche de emoção e arranca meu passado, a vida lá fora, que eu vivo, com minha mãe e meus irmãos, eu assumo... Mas eu mudo. Quero mudar. Mesmo que meu passado esteja ali no espetáculo, mas já não é a mesma coisa. (Piscis).

Partindo da compreensão que a categoria do *espetacular*, na sua relação intrínseca com a existência e com a dimensão estética – enquanto expressão organizada com o propósito de ser oferecido à alteridade – está presente em todas as interações humanas, Bião (2003) observa que se faz necessário compreender essa manifestação como algo que vem dela e ao mesmo tempo plasma a realidade de maneira simbólica.

O espetacular é humano. Desde as conversas cotidianas da interação social até os produtos da indústria cultural apresentados em palcos e telas eletrônicas, assim como toda a ritualística das performances profanas e sagradas são expressões cênicas. Os discursos espetaculares, carregados de dramatizações, veiculam o

potencial de aportar conhecimento ao corpo, se valendo dos artifícios e das estratégias da comunicação e também da representação artística organizada.

O corpo produz signos que são sempre culturais, se organizam em sistemas complexos e sobrevivem exatamente da possibilidade de acordos e negociações que mantêm viva a multiplicidade, sobretudo no ambiente evolutivo da educação. Corpo, cultura e educação se organizam e se apresentam em uma ação coletiva e compartilhada que carrega a possibilidade de significação sempre vinculada ao contexto do fluxo de acontecimentos que os relaciona. A ideia de corpo como enunciador de pensamentos e produtor de significados, como assevera Katz e Greiner (2008), enfatiza o aspecto de um corpo que comunica a si mesmo e não deixa que algo o atravesse sem modificá-lo.

Que relação dialética existe entre a modificação do corpo e a transformação do espaço que este corpo habita?

Por se tratar de um projeto em que natureza e cultura não estão separadas, o corpo em dança vive em permanente estado de se atualizar. Esta condição impede de tratá-lo como objeto já pronto. O mais indicado seria pensá-lo enquanto articulador, propositor e elaborador de informações e conhecimentos que o singularizam e alteram o ambiente, pois os trata de modo sempre único (KATZ; GREINER, 2008).

Por considerar a dança nessa perspectiva, vejo que está implicado nessa busca de saberes o modo como as linguagens artísticas, em particular a dança, pode estimular a vontade de aprender, o gosto de conhecer, as habilidades de criar e, principalmente, o prazer de transformar o apreendido em expressões próprias, subjetivas, carregadas de significados pessoais e coletivos.

Poderei supor que seriam os fundamentos estéticos a potência para desenvolver a visão e expressão da condição do educando, seu lugar e o desvendamento de suas realidades, quando da criação de novas formas de arte se toca novas condições de existir?

A educação do corpo enquanto mídia de si, através das linguagens artísticas, especificamente a dança, estimularia a criação de conteúdo e expressão a esse corpo – é bem certo. O entendimento de corpo em fluxo permanente de transformação e agindo num processo de construção de diferenças traz, por fim, como questão, que aquilo a que se denomina corpo é sempre um estado provisório de negociações com o mundo interno e externo, e que atua de modo circunstancial e inconclusivo.

Por dizer o estado de processos de percepções, cognições e ações em andamento, mediadas por afetos, o corpo sinaliza a organização da relação com o mundo, onde tanto opera a regularidade quanto as rupturas. Por isso se pode dizer ser o corpo movimento em permanente comunicação de seus estados e sentidos, relação dinâmica no espaço-tempo, a apresentar-se também como processo e produto histórico resultante de conquistas evolutivas e conexões efetuadas através de gerações.

Quando se olha para o corpo humano, percebe-se que se trata de um espaço privilegiado. Não há melhor lugar para se desenvolver o relacionamento existente entre natureza e cultura. Não há outro lugar tão apto a demonstrar o que vive o humano, o ambiente onde transita, o que de provisório e o que faz remontar à sua história mais profunda. E, ao mesmo tempo, um corpo é uma diferença do único que somos e que faz com que a humanidade se perceba um, sendo cada pessoa tão diferente

Penso que há um fluxo contínuo de informações sendo processadas pelos contextos e pelos corpos que nele estão. O corpo é mídia não apenas como veículo de comunicação entre corpos, mas é produtor de comunicação do que em si se diz, e as negociações desencadeadas pela relação de troca com o ambiente constroem o corpo que atua de modo único no presente atual.

Ao refletir sobre o objeto da pesquisa, produção de saberes em dança, no contexto da Edisca, devemos dar suporte à compreensão de que a dança é construída e constrói esse corpo mediatizado agora pelo ambiente artístico. Além disso, o corpo que dança ao enunciar cultura também é ideia encarnada, ou seja, expõe um conhecimento do que se torna corpo. E do que toca o corpo ou o afeta.

Dançar é, portanto, experiência que restabelece relações vivenciadas corporalmente, em uma situação que se conecta com outras e com a do próprio ambiente de criação, onde o dançarino em conexão com o contexto coreográfico, com outros bailarinos e o público produz novos sistemas de movimentação, de compreensão, de aprendizados de si e, conseqüentemente, novos conceitos o tornam novo. Nessa ênfase da dança como experiência de si, o que singulariza os estudos do corpo que dança é o pensar que mostra como matriz o movimento metafórico que diz de si.

Se o pensamento metafórico se organiza de modo mutante, vale destacar, porém, a singularidade desse processo que se transforma e dá novo sentido a tudo

nele envolvido, seja a própria informação, plantada no corpo onde ela ancora e do qual passou a fazer parte, seja seu caráter de novidade, que estimula o sujeito a atuar.

O dançarino, em um sistema dinâmico e em permanente fluxo de tempo, que atua contaminando ao mesmo tempo em que é contaminado, descreve em tempo real o estado em que se encontra e vai assimilando nessa trajetória algo do conhecimento vivido.

Talvez essa seja uma das dimensões mais importantes do apelo e fascinação que a dança exerce sobre o artista e o público para emocioná-lo: a vida permitindo ser vista em seus movimentos processuais mais sutis de integração do ser com o fazer-se ser.

Por não haver pensamento sem ação nem ação sem pensamento (GREINER, 2006), o corpo que vive a experiência da ação cênica da dança, em toda a sua inteireza, expõe os pensamentos que o constituem. O ser que dança, portanto, está em permanente produção de ideias, reflexões, pensamentos, argumentos de modo que essas ações de produção dos pensamentos e a de produção dos movimentos se constituem juntas e produzem outros signos a partir delas mesmas. O corpo-mídia, então, se mostra como atravessado de significados sociais que a dança pode criticar, despojando-se deles para melhor dizê-los.

Por carregar imagens/pensamentos/informações que indicam seu estado de existir, a dança, nessa condição de pertencer à cultura que transmite, atém-se à esfera do dizer-se, enquanto que, no seu processo de transformação singular, encontra-se no estado de ouvir-se. Esse duplo se enriquece, ainda, por comportar todo um inventário de olhares de diversas culturas, que parece evidenciar-se na composição diversificada do educando-dançarino que aqui estudamos na Edisca.

Pensar o lugar do corpo, em geral e na educação, é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento objetual de práticas educativas, ele se constitui em processo de significação através de sua sensibilidade. E se produções humanas são passíveis de se dizerem por meio do corpo, faz-se importante problematizar o uso político do corpo. Nesse sentido é que se trata, então, de incluir na educação questões significativas que atravessam o corpo, que o livre da domesticação para o capital (FOUCAULT, 1969). O corpo disciplinado, contudo, tem, aos poucos, dado lugar ao corpo que pensa em movimento, vetor de signos inovadores na contemporaneidade.

Foucault (1969) elabora sua teoria sobre os corpos dóceis analisando a formatação das disciplinas como fórmulas de dominação do corpo humano no decorrer dos séculos XVII e XVIII: o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder; que atinge o corpo, não simplesmente ordenando que faça o que se quer, mas fazendo que operem a serviço dos interesses de um sistema, segundo os objetivos deste.

Observamos que esse procedimento forja corpos submissos e exercitados, com potencialidades físicas, porém, fragilidades políticas, uma vez que foram moldados para a subserviência e o desamor. Essa anatomia política é produto de uma multiplicidade de processos que estruturam um corpo específico, rígido, vinculado a um determinado contexto histórico e serventia.

Estaria no sentido de liberdade e prazer que a dança oferece a licença para rebelarmo-nos contra o que nos está imposto e nos limita? Nietzsche só acredita em deuses que dançam! O que é mais crível: o discurso do corpo ou o discurso sobre o corpo? A experiência vivida e vivificada ou a letra morta dos pareceres sobre a vida?

A ciência, a filosofia e a educação criaram, cada uma à sua maneira, discursos sobre o corpo. Os discursos, por sua vez, transformaram-se em atos, em agenciamentos ou uso do corpo nas diferentes instituições. Em geral, os agenciamentos operam pelo princípio dito civilizador, impondo a necessidade do controle do corpo segundo um ideário que não raro o avilta (DELEUZE, 1985).

Percebe-se que o corpo se manifesta como receptor e emissor. Com sua espacialidade diferenciada, a mover-se coloca em cena suas potencialidades criativas em todo e qualquer lugar em que este corpo seja chamado a expressar-se.

Considerando a extensão do conceito de corporeidade, as atuais disciplinas e pedagogias, ao intervir sobre o corpo, passam a considerar que ter o corpo é também, em dada medida, vivenciar princípios normalizadores que demitem o sujeito. É que esse princípio normatizador autoriza uma série de intervenções, práticas corporais e também uma série de interdições corporais que modelam o corpo e nos faz questionar sobre que corpo podemos ter hoje (FOUCAULT, 1969).

Que corpo produz a escola formal? É a escola formal um ambiente emancipador para o corpo? Que lugar tem o corpo nos programas escolares? Que pedagogia concebe o corpo como pensador e pensamento? Foram questões que me moveram à reflexão da pedagogia que se ia construindo na Edisca e sua relação com

a escola pública. Afirmando a arte, as crianças e adolescentes desenvolvem o potencial de se conduzirem com crescente autonomia e criatividade em suas vidas pessoal, social, cognitiva e produtiva, a partir do exercício de seus potenciais no ambiente pedagógico estético.

Assim, se a arte é concebida como expressão de sentimentos e ideias criadoras de possibilidades que permitem organizar experiências, podendo, dessa forma, ser utilizada como ação pedagógica disseminadora de valores e atitudes pautadas na estética e na ética, é também mapa do político em nós. Propondo processos que vão muito além da reprodução de normas, comportamentos e habilidades miméticas de conviver e sobreviver em sociedade, a arte, sob certo prisma, é potente para sistematizar uma crítica da cultura e a sua consequente transformação.

2.1 Genesis de uma pedagogia

A abordagem pedagógica da Edisca, que percorre todo esse texto, possui sua história. Vejamos esse tempo e espaço, e suas palavras.

Era assim que nos direcionávamos. Acolhíamos a ideia de que os fundamentos da nossa pedagogia estavam nas atitudes, fontes de atos; e nas habilidades e competências necessárias ao exercício de cidadania na sociedade contemporânea. Visão adotada e desenvolvida a partir do conceito de educação para o desenvolvimento humano, trazida pela Conferência promovida pela UNESCO em 1989, em Jontien, Filipinas. Educadores de todas as partes do mundo narraram suas experiências, compartilharam saberes e criaram uma proposta educacional capaz de atender necessidade da sociedade do século XXI, com abertura a diversidade de manifestação da cultura e dos direitos humanos. Esses fundamentos nos orientavam e ainda nos orientam, mas sentimos que avançamos com relação a essas concepções. (Arquivo da Edisca).

Essa proposta dialogou com o que sentíamos e fazíamos a esse tempo e um novo paradigma se instalou: perceber as crianças e jovens da cultura periférica urbana pelo seu potencial artístico e humano. Havia de se considerar seus potenciais, seus talentos, suas histórias de vida; seu lado luminoso, criativo e transformador no campo do que Deleuze denomina de devir – estamos em um tornar-se constante.

A experiência artística pode se tornar a oportunidade educativa que lhes é oferecida para impulsionarem a romper limites e constituir identidades capazes de projetar vontades no amplo cenário das possibilidades.

A pedagogia para o desenvolvimento humano via arte na Edisca, mais do que gerar aprendizagens artísticas, visa desenvolver sentidos para atitudes de autonomia e esperança diante do mundo social.

Nesse discurso, o ato de educar emerge aqui como aquele que viabiliza a transformação do potencial de uma pessoa capacitando-a para as exigências do seu tempo e ampliando cada vez mais o conhecimento do sujeito acerca de si e do ambiente cultural diverso contemporâneo. Desse modo, reconhecia-se, mesmo àquele tempo, nas crianças e adolescentes, potenciais para crescente autonomia em suas vidas pessoal, social, cognitiva, criativa e expressiva. Cada competência básica, que se tentava desenvolver, tornava-se, então, uma fonte de atitudes e habilidades para que os educandos pudessem enfrentar desafios da exclusão social.

Comentário à foto 1 – Crianças provenientes da Favela do Baixa Pau e do Morro de Santa Terezinha. Identifica-se em cada olhar sentimentos, expectativas e, principalmente, uma ingenuidade que aos poucos se torna crítica através do contato com a arte.

Foto 1 – Primeira turma de educandos-bailarinos da Edisca em 1991, na antiga sede na Praia de Iracema



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1991).

Pensávamos, na Edisca, em métodos de desenvolvimento de talentos e potenciais do educando em dança e todas as atividades transversais a serem incluídas vieram dando forma ao que se chamava de Pedagogia para o Desenvolvimento Humano via Arte. Não se atrelava os coletivos a uma mera aplicação de saberes adquiridos na Dança, mas tentava-se utilizar as experiências do educando, fazendo-as dialogar com o conhecimento que iam adquirindo em outras instâncias.

Pensava-se que desenvolver capacidades e formar pessoas, nessa linha de desenvolvimento humano via arte, seria educar para formar uma atitude básica diante da vida. Não se pensava somente em um aspecto isolado do desenvolvimento do corpo que dança, mas em modificarmos a nossa compreensão de Si mesmo, dos outros, e do mundo ao redor. Mas isso não era simples. Era, então, uma intuição que se insinuava ao meio de desafios urgentes do cotidiano da escola de dança. Com o tempo, a compreensão de que dança e educação se conjugam ficou mais expressa em nossas ações. (Diário de Pesquisa).

Para isso, seria necessário tirar algo do cotidiano existencial que pudesse prover de significado o que ensinávamos aos educandos oferecendo novos sentidos à realidade. Conhecer sua história e seu corpo na dança e fazê-lo conduzir a vida de maneira estética.

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educando, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, discutir com eles a razão de ser desses saberes em relação ao ensino de conteúdos. Associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade concreta do educando. (FREIRE, 1968, p. 55).

Comentário à foto 2 – Bela e intensa expressividade essa imagem nos evoca. Uma fragilidade que se faz forte na busca do que ainda não se sabe ao certo o que será, mas a intuição afirma que sim: é aqui o meu lugar! Mal saída das fraudas, já se vê vestida de bailarina. Dignidade, altivez e identidade.

Foto 2 – Primeiro dia de aula



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1991).

Por essa época nos visitou o escritor, educador e filósofo Antônio Carlos Gomes da Costa que participou da criação e implantação de diversos programas educativos no Brasil e em outros países, inclusive o Congresso de Jontien. Em trabalhos de consultoria pedagógica à Edisca da Residência Social em Arte e Educação, através do Programa oferecido pelo Instituto Ayrton Senna, nos fez refletir sobre a nossa prática educativa, nos apresentando as linhas teóricas da pedagogia para o desenvolvimento humano. Nossas “aventuras-pedagógicas”, como as chamava, lhes era fonte de pesquisa e escritura, e essa relação foi nos ajudando a disseminá-las com outras organizações educativas. Aprendendo ensinando, ensinando aprendendo.

Participamos, então, das Residências Sociais de Arte e Educação construindo uma estratégia de aprendizagem e compartilhamento de saberes entre instituições sociais que têm a arte como centralidade em suas ações pedagógicas. Visitamos dezenas de escolas públicas, ONGs, fundações culturais, comunidades indígenas e afrodescendentes, favelas e comunidades litorâneas, nas diversas regiões do Brasil por um período de três anos, o que nos trouxe larga experiência. (Diário de Pesquisa).

Assim, podemos dizer que a pedagogia da Edisca compreende que o caminho que vai da aprendizagem à sua aplicação prática passa pelo sujeito que cria; e para isso teríamos de construir mediações necessárias nesse processo. Criação e apresentação de espetáculos, além do treinamento diário em técnicas da arte cênica, se tornaram o itinerário ascensional desses jovens.

O corpo trava-se com a violência; com o medo; com a fome... Mas era e é com esse corpo que se dança. Se percebo a estética como política, levar um corpo a desbloquear-se e expressar-se é também atravessar os limites. Criar, nesse tempo de exclusões, é possibilitar que o corpo fale, diga o que ele pode ser. (Diário de Pesquisa).

Polifonias harmônicas e, por vezes, também dissonantes, atravessadas de sentidos compartilhados e subjetividades, se faziam partituras de movimento no espaço habitado por corpos dançantes. Assim, o trabalho etnográfico envolvendo métodos e procedimentos estéticos exigia-me um comportamento intelectual em que a racionalidade pura cedia lugar ao intuitivo e indutivo, em uma lógica do pensar que extrapolara a razão e conjugava outros modos de refletir sobre a realidade. Era assim que eu fazia a seleção e condução do que deveria ser capturado e descrito para a pesquisa. Eu percebo que as experiências no ambiente da criação de coreografias, repercutem nas falas nas entrevistas; que a experiência de criar dá aos bailarinos e bailarinas uma autonomia vocabular e de ideias que se via na sua própria comunicação.

Busquei, nesse momento das falas, nas expressões faciais e corporais, compreender esse discurso que se dá em várias pistas: o que se diz com a palavra e a expressão que acompanha a palavra, muitas vezes a afirmando e outras a contradizendo. Imagens-diálogos que eu via e também ouvia na intenção de penetrar as camadas da complexidade das linguagens para compreender melhor como esses educandos se expressam, suas visões de mundo e a educação que se faz na Edisca. Isso, pensava eu, mostraria as linhas do nosso trabalho e solidificaria nosso existir/fazer, nosso direito de pensar arte e política a partir de nossa escola de

formação em dança e cidadania. Revia as anotações de campo na Edisca. Os textos nos mostravam, ensaiando os passos ao pensar, o que era a dança naquele mundo nosso.

Comentário à foto 3 – A camiseta denuncia o gosto pelo Surf, por suposto, nascido nas beiras da Praia do Futuro, as ondas e a bola de futebol são atrativos incentivados. Que desejos e caminhos os trouxeram a uma sala de dança?

Foto 3 – Aulas de dança para meninos na Edisca



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1991).

A aprendizagem, em nosso entendimento, é o processo por meio do qual o educando interage, assimila, incorpora, compreende, significa, domina e expressa um conteúdo. Trata-se, portanto, de uma atividade de natureza interativa e aquisitiva. Mas depois, se cria: se inventa a partir das técnicas. A capacitação continuada em dança não se refere apenas ao processo de aquisição de destrezas, embora sua utilização necessite trazermos. Os contextos devem discutir a sua utilização por parte daquele que o diz. Trata-se, portanto, em educação, também da capacidade de pensar o que se aprendeu em esferas ou em diferentes âmbitos da sensibilidade humana. E aí se vai ver o que serve para continuar e o que serve para mudar, a partir dessas atitudes estéticas que geram uma ética. (Anotações de estudos).

Perguntava-se como fazer para educar e atender às poucas oportunidades de vida onde crianças sobrevivem em condições de pobreza extrema; e não se teria

de desconhecer nossos limites. Os estudos de Dança e a criação de espetáculos davam acesso ao conhecimento dos contextos concretos dos bailarinos e bailarinas da Edisca e suas necessidades humanas. Haveria de se trabalhar então o sonho, a utopia.

“Não há entre a ingenuidade e a criticidade uma ruptura, sim uma superação. A superação se dá quando a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica.” (FREIRE, 2002, p. 13).

A pedagogia que se construía tinha como base colocar o educando diante de desafios reais: por meio da dança, se traria as histórias vividas por eles e suas situações existenciais mais duras. Eram biografias que chegavam, nas narrativas da arte, com corpos que dançavam. E eu junto, me re-biografava.

A compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém, inscreve-se num jogo de inter-relações, que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificado, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e a mim mesmo. Somente posso reconstruir o mundo de vida da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e compreendendo-os nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60).

Comentário á foto 4 – Joelma, participou da criação, construção e montagem do Balé Koi-Guera – espetáculo que denuncia o etnocídio indígena. Ela mesma, uma descendente indígena em seus traços físicos e culturais, vinda de Canindé. Ao largo, jovens da comunidade seguindo outras direções e, ao fundo, um casebre de madeira ostentando propagandas de políticos, nas quais se vê a foto do ex-presidente Lula.

Foto 4 – Joelma, bailarina-educanda da Edisca em seu bairro, Praia do Futuro.



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (1997).

A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como escrita de si. A narrativa do outro, é, de certo modo, um laboratório das realizações de biografização, que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sóciohistóricas e de nossos pertencimentos culturais. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Se a narrativa do outro nos constitui, como se está a dizer, e como é a leitura que faço hoje uma história que se retrai e se expõe, nas anotações dos coreógrafos, nas minhas anotações pessoais, nos discursos das pessoas, da Edisca, de suas imagens e imaginário. Havia de buscar na interação dessas narrativas a síntese do que se contar. Seria uma textualidade artística o suporte para essa empreitada? Uma boniteza, na busca da justeza?

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado da estética. Decência e boniteza de mãos dadas caminhando juntas. Transformar a educação em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamental no humano: seu caráter de incompletude e constante estado de formação permanente em busca da beleza e justiça. (FREIRE, 1991, p. 32)

Comentário à foto 5 – É interessante notar que, usualmente, no mundo da dança, nunca se diz “vou assistir aula de dança”, mas se diz “vou fazer aula de dança”. Isso implica o sujeito na tessitura da aula, na construção da lição, na tarefa de concretude participativa do educando-bailarino no fazer-se aula. O domínio pelo educando do processo de aquisição de saberes e de atos necessários para sua formação passa por si, pela reconstrução do que era transmitido em seu próprio corpo.

Foto 5 – Aula de ballet Clássico na Edisca



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2000).

A carta que inspirava a pedagogia desenvolvida na Edisca, naquele tempo, alinhava pontos de um Paradigma do Desenvolvimento Humano, cujos princípios se diziam nos termos seguintes:

- [...] - A vida é o mais e universal dos valores.
 - Nenhuma vida humana vale mais do que a outra.
 - Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo.
 - Para desenvolver seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades.
 - O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que teve e das escolhas que fez.
 - Além de ter oportunidades as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolha.
 - Cada geração deve legar para gerações vindouras um meio ambiente igual ou melhor do que aquele recebido das gerações anteriores.
 - As pessoas, as organizações, as comunidades e as sociedades devem ser dotadas de poder para participar das decisões que as afetem.
 - A promoção e a defesa dos direitos humanos é o caminho para a construção de uma vida digna para todos.
 - O exercício consciente da cidadania é a melhor forma de fazer os direitos humanos passarem da intenção à realidade.
 - A política de desenvolvimento social devem se fundamentar nas liberdades democráticas, nas transformações produtivas, na equidade social e na sustentabilidade ambiental. [...] (UNESCO, 1987, pg. 13)

Comentário à foto 6 – O gesto capturado pela foto lembra a escultura “O pensador”, de Rodin. As mãos que apoiam a cabeça inclinada e o olhar que perde o foco objetivo e migra para a imaginação. Que pensamentos lhes ocorrem quando mobilizam o corpo em uma travessia? Que compreensões e aprendizados estão sendo perscrutados no corpo?

Foto 6 – Educandos-bailarinos momentos depois do final da aula de dança



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1992).

Para nós a assunção de uma pedagogia implicava querer saber: que tipo de pessoa queremos formar? Que pedagogia nos faz mais humanos? Quais rupturas podemos fazer? Como criar condições novas para novos coletivos?

O que se aprendia em um domínio poderia ser parte da leitura e das proposições de outro domínio de saber, isso porque a formação em dança é uma formação multidisciplinar. Freire (1968) observava que uma prática educadora crítica envolvia a dialética do pensar e do fazer, como a da leitura do ontem e do hoje para melhorar nossa prática. Mas, nesse documento que se estudava, se falava em domínios de campos diferentes de saberes que deviam dialogar. Inseria-se, assim, nessa visada, o desenvolvimento das capacidades de aprender ao longo da vida, em todos os espaços onde atuamos, e, mais que conhecer, dominar os processos de produção e gestão de conhecimento.

Mas o que se entendia por assunção, no sentido de levar o educando da Edisca à experiência profunda de assumir-se, como se estudava em Freire?

Outro sentido mais radical tem a palavra assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1968, p. 37).

Comentário à foto 7 – Didatismo é ensinar o aprender ou ensinar a se perceber como aprendiz. Ler os processos de ensinar e aprender de dupla mão. É aprender compartilhar o que se sabe, aprendendo. A imagem exhibe a subjetividade da escritura única de cada um, mas exala que essa escritura é permeada pelo outro e para o outro. Ou então, não tem graça! Como eles mesmos dizem.

Foto 7 – Bailarinos do corpo de baile da Edisca escrevendo suas impressões sobre o novo espetáculo em processo de criação



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2017).

A pedagogia desenvolvida na Edisca percebe que, para aprender ao longo de toda a vida e em todos os espaços é essencial que crianças e adolescentes tenham desenvolvido as competências metacognitiva, ou seja: o autodidatismo [...]

É preciso ser um caçador, um caçador de conhecimentos durante toda a vida. Aprender como se aprende é se tornar didata de nossa própria aprendizagem. Ver todos os espaços como lugares de aprendizagem. Aprendendo e se apropriando do nosso próprio processo de aprendizagem. (Anotações de estudos).

A era do conhecimento requer cada vez mais que as pessoas sejam capazes de construir saberes e habilidades com outros e transmitir-lhes o que sabem, instigando-os a enriquecer horizontes vitais, em uma educação para todas as fases da vida. Ir ao encontro do Si mesmo, no entanto, dava a medida da abertura de uma pessoa que se reconhece em aprendizagens nas suas relações com os outros e nas ações que empreende no mundo, constituindo-se em processos dialéticos e esperançosos.

Comentário à foto 8 – Que corpo é esse que voa, que plaina e rodopia? Que metamorfoses e metáforas exhibe esse corpo na beleza de se dizer presente, autônomo, criativo e único?

Foto 8 – Educando-bailarino da Edisca improvisando movimentos para novo espetáculo



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2017).

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que os professores e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 1968, p. 26).

Comentário à foto 9 – Os educandos-bailarinos aprendem que quando dançam, mobilizam cada parte de seus corpos físicos, mental e emocional. Em suas danças, andanças e pensamentos estão se construindo como pessoa em coletividade. Estão se expandindo em expressividade do que sentem, pensam e projetam esteticamente.

Foto 9 – Momento de descontração antes do ensaio de espetáculo



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2017).

Desse modo compreendíamos que a incompletude é parte essencial de nossa condição humana. A dança lida com isso mediante assumir um desejo de presença. E isso implica em posicionar-se enquanto corpo que se diz, construindo-se através de propostas pedagógicas não instrumentais, dedicadas à formação do ser. Conteúdos pedagógicos que não incluem a liberdade de criar, de dizer-se, de expressar cada maneira própria de se conceber a si e o mundo, desmobilizam o pensar e a ação democrática, participativa e crítica.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de movermo-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. (FREIRE, 1968, p. 91).

Enquanto se procurava padronizações, fórmulas, errávamos. Via-se que os comportamentos gerados pela cultura da periferia também iam permitindo aos educandos formarem uma compreensão e atitude de compromisso com o desenvolvimento do outro e com a solidariedade em família. Iam reinventando em

suas comunidades o que apreendiam na Edisca e o que aprendíamos com eles. Na questão da extensão da concepção de família, isso foi especialmente válido.

Teve um momento em que procuramos a família das crianças. Precisávamos delas. Para fazer o trabalho maior que se vem dizendo. Para atuar no contexto de sua vida pessoal e comunitária. Mas não havia famílias, quer dizer, quase, como as que se imaginava. Havia uma avó e duas filhas; um avô e seus netos; um casal de avós, uma mãe só e seus filhos; um pai no sertão que era pai e o outro que não era; dois irmãos que se cuidavam e dos irmãos menores... Famílias. Não havia família. Havia grupamentos desfalcados, entende? (Sirius).

Também no cotidiano da Edisca se ia aprendendo a mudar de tom, a se adequar às necessidades e irregularidades: o que construíamos aos poucos foi se tornando produção e conhecimento coletivo, extensivo e comunicante com a família, a comunidade e a escola pública, a partir deles, de suas realidades trazidas. Vejamos como expressa isso numa anotação de campo:

Nessa concepção, a Edisca teria de chamar a criança e o jovem para participar ativamente da solução de questões concretas do dia-a-dia, onde cada um se encontrava com outros na formação em dança, mas que os conteúdos provinham da vida cotidiana. Mas, era muita aula, e coreografia, e espetáculos. Daí se teve de fazer tudo por dentro. Dentro da formação em dança se tentava tocar todas as questões, ao máximo. Depois se foi integrando às disciplinas e tentando aproximá-las em um pensamento mais coeso e propositivo e essas compreensões e aprendizados migraram do palco, para casa, para a cidade e para a escola. (Anotações de estudos – Arquivos da EDISCA).

Comentário à foto 10 – Renata e Carla partilham algo entre si e jogam, para quem observa a imagem, a profundidade e gravidade do querem nos contar. Carla mira o papel, a mão de Renata que escrevinha, e essa linha de leitura vai até a face de Renata, que nos diz. No instante em que o fotografo aparece, não se deixam desconcentrar. Seria um desenho, um poema ou uma nova dança a se pensar?

Foto 10 – Educandas-bailarinas estudando no intervalo das aulas



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1993).

Lia-se que uma concepção de viver a cidadania se traduz como forma de desenvolver-se como cidadão, como pessoa e futuro profissional. O protagonismo na Dança era como uma vivência concreta de vida que transcende, da cidadania aplicada. Não seria essa a função essencial de qualquer pedagogia. (Diário de Pesquisa)

2.2 Novas lógicas de sentido

O intelectual e o sensível criam uma relação de empatia. Cumplicidade implícita e invisível, potente para construir e dar sentido mais profundo à realidade que já existe no porvir. A obra de arte se diz a cada momento. Assim que criadores maculam a folha em branco, inauguram o primeiro gesto, dão o primeiro sopro que se

faz som, a obra começa a assegurar-se em autonomia crescente. O discurso da presença mostra uma dança que cria e expressa o movimento invisível e a transforma em visível, recria os mundos e, conseqüentemente, as suas leis. Um mundo feliz ou passível de ser mudado.

Dessa maneira, o que imagem e texto na arte pedem não é só presença: é também ausência. A ausência, necessidade e carência como mote do que se deve buscar. Uma arte do não-dito é base de toda arte. Uma subjetividade que informa, alimenta, constitui e ultrapassa as representações visíveis propondo o ainda invisível, futuro imanifesto à se criar. Das artes da desapareição (LEPECKI, 2016), a dança é a primeira, isto é, constrói e desconstrói subjetividades e obras que se põem nelas.

Comentário à foto 11 – Coreógrafos, professores, ensaiadores e elenco do espetáculo Jangurussu, alguns já vestidos com o figurino por ocasião de um ensaio próximo à estreia. Há de se observar a escala gradual de idades desde crianças, adolescentes até adultos. Essa é uma característica da pedagogia da Edisca. Aprender juntos, com diferentes experiências geracionais.

Foto 11 – Equipe de profissionais e bailarinos à época da estreia do espetáculo Jangurussu



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1995).

Na Edisca, a essa época, ainda havia uma visão que vinha de fora, e que era importante, norteava. Mas fomos, aos poucos, fazendo a leitura da nossa própria prática e invenção de saberes, já que eram nossas. A lógica de sentido era a lógica da arte, e o nosso sentimento estava atrelado ao outro:

Três fontes de saber se tinha de levar avante: iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade). Mas isso ia sendo construído dia a dia. O dinamismo das situações sociais exigia.

Aprender começava pelo o autoconhecimento, para ter-se consciência era preciso, antes de tudo, conhecer-se. E se fazia isso com os desenhos, as pinturas, a música, as falas e coreografias, e principalmente com a qualidade dos percursos pedagógicos para criação dos espetáculos. Aí se aprendia as solidariedades.

Foi ficando tudo nosso, mais verdadeiro (Sirius).

Como observava Freire (1968), ensinar exige acreditar que é possível. Formar uma comunidade de sentido que percebe e se movimenta para mudar o que está colocado, imposto. A criação de uma utopia necessária para mover-se em um ambiente onde as dificuldades estão colocadas como desafios transponíveis e não como uma fatalidade.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Um dos saberes, indispensáveis a quem, chegando à favelas ou a realidades marcadas pela traição ao nosso direito de ser, pretende que a sua presença vá se tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber da história como possibilidade e não determinação. O mundo não é. Está sendo. No mundo da história, da cultura, da política, constato para não me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1968, p. 13).

Os propósitos flexíveis, de que se falava, e que levavam a relativizar verdades e conseguir abrir-se às situações de ambiguidades e indefinições, aprendendo com os erros, impelia os sujeitos da Edisca a aprender a pensar em liberdade, como constante exercício:

No entanto, lembro que se via que o sonho sem projeto é fantasia. O projeto de vida seria, pensava-se, imaginar-se e estabelecer metas e modos de realizá-lo. Definir as etapas para criar estratégias e saber conduzir o processo para torná-lo realidade. Quando se tem um objetivo e se estabelecem a forma, o tempo, as etapas para atingi-lo, transforma-se o querer-ser num projeto de vida; e desenhar um projeto de vida deveria implicar ser autoproposto, para levar à assunção do sujeito à sua história e suas realizações. (Diário de Pesquisa).

Freire discorre sobre o assunto, ao falar da curiosidade do saber, da liberdade e direito da escolha, da autonomia crescente que se deve dar ao educando:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. O bom clima pedagógico-democrático é o que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que tanto sua curiosidade quanto sua liberdade estão em permanente exercício (FREIRE, 1968, p. 42).

Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e

mais autenticamente quanto mais eficazmente construa a minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 1968, p. 53).

Comentário à foto 12 – A cada imagem fotográfica, muitos signos e significados a desvelar. O olhar e o que deles induz significação se tornam síntese de todo o inventário imagético. Seriam mesmo os olhos o espelho da alma e do corpo? Os braços e mãos evocam um enquadramento do que se deve ver. Um futuro, uma promessa de vida, uma esperança.

Foto 12 – Bailarina da Edisca em ensaio



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2015).

Falava-se, nesse tempo, como mostram as anotações dos sujeitos, em educação por projetos. O espetáculo é o projeto comunitário que mobiliza todas as dimensões da Edisca. E foi dessa prática de criar espetáculos que veio se mostrar a Pedagogia da Expressividade que aqui aludimos.

Comentário à foto 13 – Quando se tem um projeto, a vida tem sentido. Faz sentido aquilo que contribui para o querer-ser. É o rumo traçado entre o presente e o futuro desejado. Ser capaz de atribuir sentido e significação à vida é uma importante fonte de realização no mundo marcado por uma intensa busca de novas fontes de significado. Na foto, bailarinos da Edisca se preparam para uma foto em Viena durante a tournée da Companhia de Dança da Edisca na Áustria e Alemanha. Em Viena, dividimos o palco com o Ballet de Viena e a Orquestra Sinfônica de Viena.

Foto 13 – Tournée dos bailarinos da Edisca à Alemanha e Áustria



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2003).

O projeto e o sentido da vida nos dão determinação. Autodeterminar-se é ser capaz de escolher o caminho que se quer e não deixar que outros o façam. Escolher projetos pessoais e comunitários, definir dentre eles aqueles quais se decide transformar em realidade e ir ao encontro de realizá-los são resultantes da autodeterminação.

Autodeterminação dá à pessoa a resiliência, ou seja, a capacidade de resistir a adversidade, de não se deixar destruir nos períodos difíceis. A pessoa resiliente funciona no modelo de desafio: cresce na adversidade.

Realiza-se em cada passo dado na direção do projeto de vida traçado. É querer ver cumprido seu potencial de realização como pessoa, profissional e cidadão. (Anotações de estudos – Arquivos da EDISCA).

A confluência desses conceitos no campo pedagógico da Edisca parecia proporcionar o desejo de apropriação dos saberes produzidos coletivamente. Resignificar a nossa atuação em arte e educação seria observar, também, os efeitos estruturantes dessas vivências coletivas e assumir que isso é verdadeiramente ser político. O que nos dava a ver a função crítica da estética quando colocada em ação no campo humanístico.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Como experiência especificamente humana, a educação implica o esforço tanto da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia a educação ser somente uma dessas coisas. A qualquer dessas hipóteses e da reprodução da ideologia dominante ou sua contestação, a educação jamais foi, é ou poderá ser neutra. (FREIRE, 1968, p. 95).

Nesse andamento, o professor-coreógrafo que ensina, mostra aos alunos como ele próprio aprende, posto que ele também ainda não sabe o que pode gerar o ambiente da experimentação. Dessa maneira, a relação sujeito/objeto é abolida. O educador-coreógrafo e o educando-bailarino se colocam no mesmo patamar de ignorância-sábia, ou seja, um não-saber provisório que impulsiona ao devir-sapiente. Estão juntos em busca de um saber que está à inventar-se. No entanto, essa ignorância-sábia está fortemente permeada e dinamizada por critérios e propriedades do universo da criatividade, improvisação, inventividade, intuição, premonição, inspiração e categorias afins do pensar mágico, o pensar criativo, ou seja conhecimentos que brotam intuitivamente, um conhecimento ancestral atualizado em memória afetiva (Diário de Pesquisa).

A coreografia-aula, a coreografia-lição, assim, é um dos possíveis espaços da pedagogia da expressividade, uma questão em aberto para potencializar novos desafios pedagógicos. Zona de não-conhecimento, de suspeição, de recriação e invenção. A coreografia não é, a coreografia são organizações semânticas aleatórias que se dão no espectador e no bailarino através do caos inventivo que vai tomando forma e sentido a partir dos sentidos que lhes são dados. Tanto na sua construção quanto na sua apreciação.

Diz respeito a história particular de cada sujeito impresso em sua evolução e se desprendendo dela. Manifesta uma diversidade de proposições e emanações que se fazem sentidos espectrais, como uma luz que atravessa as várias faces de um cristal.

Sendo assim, a dança possui força autônoma que se insere nos corpos através de suas experiências em dança-vida. Zonas desconhecidas ou envoltas em sombras se revelam nas escolhas do seu lado possível.

O discurso do espetáculo é flexível na estruturação dos sentidos, e construção do enunciado. Os diversos campos vão se reconfigurando e potencializando diversos modos de fazer, diversos caminhos e possibilidades, outros enunciados em potência se prenunciam e renovadas cumplicidades se dão a saber.

O que há de similar entre pedagogia e coreografia, talvez seja as operações de metáforas signo e no modo como tais gesto-palavras estabelecem conexões significativas e complexas. Identificar e sistematizar as múltiplas e coexistentes acepções nos contextos da pedagogia em dança é analisar o discurso semiótico expressivo, gramáticas e semânticas do sentir, como modo de dar a ver.

Vale refletir também sobre as implicações da metáfora da dança e do teatro em discursos e saberes não artísticos, procurando compreender como ambas, metáfora e invasão semântica estão a construir realidades-mundos e as novas relações que com os mundos criados estabelecemos. Paulo Freire já situava a criação do novo- para ele, ensaio da esperança. E cuidava de observar que para se criar o novo se tinha que problematizar o futuro. Como seria isso? Propondo os possíveis do sonho nos contextos da vida social e da educação, Freire questionava a ideia de se ver o futuro como algo fixo e inexorável, propondo, então, a pedagogia da esperança como esse abrir-se humano ao novo que humaniza as formações sociais.

Somos nós, participantes do mundo de que fazemos parte, que movemos e somos movidos, no fluxo contínuo da vida e transformador do real. Somos nós, criaturas duplas, atores e espectadores, visíveis e invisíveis, que existimos no mundo e construímo-nos nele (PAIS, 2017).

Que mundo queremos e que responsabilidade temos em construí-lo?

A tensão estabelecida entre múltiplos processos de pensamentos não-escritos, e não-inscritos, e difusos e errantes e múltiplos em processos de atualização desses pensamentos é dança. A coreografia e a dança estão profundamente ligadas à questão do saber, mais especificamente, à reivindicação do que ainda não se sabe. Processo e resultado, conteúdo e lacunas de uma obra que se constitui em aberto.

Sabedoria e ignorância, saber e não saber. O erro se tornando base de acerto enquanto uma variação que se debulha em várias verdades outras. Visto que o erro, ao existir, imprime sua identidade inequívoca preme de outros modos de ser. Um direito a uma existência errante como negação ou contraponto a uma certeza trôpega. Destruição do suposto saber em função de um saber-porvir.

Comentário à foto 14 – Dessa maneira, foi se criando um perfil de educador que pudesse conduzir essa pedagogia sensível nas práticas diárias. Um educador sensível às questões humanas e sociais que afluíam ao cotidiano dos educandos e competente para garantir a qualidade técnica e expressivas exigidas pela a linguagem da dança integrando-as multidimensionalmente.

Foto 14 – Momento de descontração na sala de dança



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2015).

Como observava Freire (1968, p. 82) sobre o assunto:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade criativa do educando, e em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem a criativa subversão do educando, termina por igual tolhendo sua própria criatividade.

Nesse momento da pesquisa, assumir a proposição de uma educação estética seria crucial para o período histórico que atravessamos e nos exigiria refletir sobre uma pedagogia que possa acolher e dar sentido aos dilemas da sociedade contemporânea. O mais importante não é a instrumentalidade da inteligência estética

e sim, o que pode gerar, em termos de civilização, a potencialização da estética na formação educativa de pessoas singulares, criativas, críticas e subversivas, comprometidas com suas culturas.

3 CORPO EXPRESSIVO: UMA GENEALOGIA BIOGRÁFICA

A imagem traz consigo ausência e presença.
(Pascal).

A Dança é a arte do gesto, da expressividade corporal. Parceira da música e dos silêncios, talvez não necessitasse da palavra para existir. No entanto, como tudo no universo, necessita de um nome para nomeá-la, de palavras para conceituá-la e de conceitos para desafiá-la; aqui, a dança se apresenta em forma de texto. Uma textualidade que se mostra em imagem e palavra construída no percurso de uma etnografia visual (GUADITANO, 1999).

A palavra na dança vai além de comunicar aquilo que o gesto não alcançou. Ela antecede o que está presente na cena, no coro, no roteiro, no corpo e em todos os meandros de sua criação. A palavra está atrás da imagem. Falar a palavra que dance ou provoque o dançar; cantarolar a música que se faz discurso, dramaturgia, texto; palavrear o grito ou sussurro que atravessa o espaço que a cena produz é um dançante palavrear.

A experiência da imagem, anterior à da palavra, vem enraizada no corpo, diz Bosi (1977), em seu livro “O ser e o tempo da poesia”. Eu diria que as imagens de minha infância impregnaram meu corpo, produziram saberes e vivências, estimularam as escolhas, talentos e vontades, construíram esse corpo que se move, que pensa e que fala.

Essa genealogia do ser e a cosmogonia do saber se inserem nas pessoas, em suas histórias de vida, na singeleza dos encontros e acontecimentos, nas descobertas das experiências fundantes. É assim que escolho o método etnográfico e proponho narrativas biográficas tecidas por uma outra camada de informação, essa sensória e visual que é a fotografia.

Minhas memórias de infância estão em mim, mesmo antes de eu nascer. Minha avó me contou tudo sobre minha mãe, sobre meu pai e como eu vim a este mundo. E essa crônica falada está escrita/inscrita em minha memória/corpo através de imagens, muitas delas criadas dentro de uma conveniência de alojar esses sentimentos e sentidos de forma a dar coerência a minha existência.

Como eu vim a esse mundo?

Gislene, minha mãe, uma menina de dezessete anos, bem criada, católica, prendada, embora de família modesta, estudava no Colégio 7 de Setembro – já um excelente colégio. Estudos de qualidade foi sempre a maior herança que os pais poderiam dar aos filhos, assim bradava a minha avó Doralice. Minha mãe sempre ia bem nos estudos e além disso apitava jogo de futebol dos meninos e fazia embaixadas como nenhuma menina da época. Participava também das dramatizações teatrais na escola e, na igreja, desenhava e era considerada pelas amigas muito revolucionária, o que se confirmou pelas posições políticas de esquerda e feminista que assume até hoje.

Meu pai, Hemetério, vinte e três anos, vindo dos lados da Paraíba de uma comunidade por nome Ipalmirim. Era homem bonito, inteligente, criativo e aventureiro. Músico, tocava clarinete na banda da cidade natal e ganhava mais algumas moedas nos palcos de bares e cassinos. Papai nasceu com um dom da palavra e tornou-se eloquente advogado e professor.

Era carpinteiro, trabalhava muito bem a madeira, construiu o altar-mor da igreja de sua cidade natal.

Chegou à Fortaleza em tournée do Grand Circo Brasil, aportando no bairro do Pan-americano onde exibia seus talentos de apresentador e mágico. Possuía um curso na escola agrotécnica do município de Bananeiras na Paraíba, que o permitiu fugir do cabo da enxada que meu avô, Vicente, poeta repentista, dava a cada filho. (Diário de Pesquisa).

O ato de ver apanha não só a aparência da coisa, mas alguma relação entre nós e as aparências: primeiro e fatal intervalo – diz Bosi (1977). E continua dissertando sobre esse intervalo que fica entre nossa relação com as coisas e as coisas mesmo: haveria uma coexistência de tempos que marca a ação da memória? O passado fica no agora e convive com ele? E a imagem?

Meu pai, eu ainda o escuto falando suas ideias, pouco afeitas a um chão fixo e rígido. Com o poder de comunicação e suas histórias mirabolantes, alcançava todas as mocinhas que estivessem ao alcance do seu raio de ação, até onde chegava o som de seu microfone ou do seu clarinete.

Formada a imagem, busco aprisionar a alteridade estranha das coisas e das pessoas (BOSI, 1990). Assim, eu me deixo ficar como um espectador, enquanto minha memória se narra como cenas.

Quando, em um belo dia, ele viu minha mãe passar com minha avó a caminho da Igreja de São Pio X. Meu pai deu, então, para andar em missas ao invés das festas, jogatinas de baralho e passeios a cavalo com donzelas mais afoitas com quem casualmente se envolvia.

Ainda imagino a comoção de meu pai quando viu minha linda mãe passar com seus cabelos encaracolados, rosto delicado e corpo moreno, na beleza brejeira de quem aos dezessete anos ainda não tinha namorado.

Meu pai procurou o padre da paróquia e se ofereceu para gritar o leilão que angariaria fundos para terminar a torre da igreja. Durante a apresentação das prendas a serem arrematadas pelos fieis, fazia brincadeiras para animar o público. Entre galinhas recheadas, bolos de milho, panos bordados e demais ofertas a serem leiloadas estava um buquê de rosas que ele dizia ser rosas roubadas para presentear à dama mais mimosa do leilão e que não tinha

preço. Todos riam divertidamente, menos meu avô, que já tinha notado a eloquência e flerte jogados para cima de minha mãe.

O estatuto desesperante da transcendência à memória, diz Bosi (1990), derrama-se pelos percursos das imagens. Essa visualidade apresentada através das histórias de minha avó, minha segunda mãe, posto que fui criado por ela até os onze anos de idade, e a dramaticidade de sua subjetividade pinçava aqui e ali novas cenas, inventadas, creio eu. Essas estórias da relação da filha dela com o estrangeiro, chegavam a mim com grande carga emocional.

Nas imagens que eu criava para ilustrar a minha história contada por minha avó sempre cabiam a ficção e a recriação como modos de acomodar a memória. Minha avó lembrava passagens e se deleitava em contar com altas doses de dramaticidade a história de como eu vim parar no mundo. (Diário de Pesquisa).

Poderia eu apanhar o voo da imagem de tudo isso nas mãos? A imagem do objeto-em-si é inauferível, e quem quer apanhar para sempre o que transcende o seu corpo acaba criando um novo corpo: a imagem interna, o desenho, o ícone, a estátua. A memória que se pode adorar ou esconjurar. Mas que assume, nem bem-acabado e posto à nossa frente, o mesmo estatuto desesperante da transcendência. Assim, nos percursos da imagem, por mais que se evite a presença, não se consegue nunca suprimi-la (BOSI, 1977).

Ainda me lembro bem, eu tinha por volta de 9 anos de idade, estávamos deitados no chão, eu e Dora, minha irmã, brincando de decifrar imagens nas manchas que a chuva imprimira no telhado.

Eram incríveis aquelas mil peças expostas sobre nossas cabeças e cada uma com dezenas de possibilidades de associações imagéticas. Elefantes, girafas, monstros, foguetes, castelos, mil figuras e abstrações se mostravam enquanto imagens de um fantástico museu a serem localizadas e decifradas.

Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, tem-se a consciência de que o que se vive e se torna mesmo sua vida só se torna por meio de figurações com as quais represento a minha existência. A primeira dessas figurações, a mais matricial e abrangente, aquela que de certa maneira enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem a palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo da vida (DELORY-MOMBERG, 2008).

Criávamos estórias interligando aleatoriamente, sem uma ordem expressa, ao nosso gosto, os personagens e cenas impressos nas telhas, como em uma revista em quadrinhos em que as páginas podiam ser lidas em qualquer direção.

O corpo era exigido nesse processo de concepção e invenção. O corpo em sua totalidade, pois cada imagem imprimia sensações da imanência que se desprendiam da forma externa para dar concretude à imaginação.

Cada desenho permitia interpretações diversas e isso nos instigava a brincar de criar brincadeiras. Entre outros jogos, localizar entidades e objetos nos desenhos das manchas e perguntar para o outro onde estava essa determinada imagem, onde estaria a outra telha/tela relacionada a essa.

Via-se o mesmo que o outro estava vendo e se a relação de uma imagem com a outra tinha o mesmo sentido que o outro concebia. Será que a cor azul que vejo é o mesmo azul que você vê? Perguntávamo-nos, já projetando para o futuro alguma filosofia.

Intrigava-nos a impossibilidade de uma pessoa ver algo da mesma maneira que outra veria.

A questão de como o outro veria o que vemos ou se seria possível fazer deslizar nossas percepções junto ao outro, compondo coisas e se distinguindo ao mesmo tempo daquilo que é do outro, sempre me inquietou, especialmente quando estou criando coreografias. (Diário de Pesquisa).

Ríamos muito e percebíamos que cada olhar tinha uma interpretação diferente das imagens e das simbologias que a cada um diferentemente se plasmava e afetava. Onde eu via uma baleia, por exemplo, Dora via uma montanha; onde eu via uma cobra, Dora via um rio; a letra n era vista como as costas de um camelo e um camelo como um camelo também, só que de cabeça para baixo, e esse jogo durava horas.

Desde pequeno, o meu corpo e os corpos das coisas que habitam o mundo eram confrontados e mediados pela estética, plenos de substâncias da memória e de uma prospecção de um futuro que se avizinhava a cada momento, um futuro imaginado.

A ideia de existência das coisas, para mim, estava não somente ligada à forma espacial que elas apresentavam, mas à evolução de movimento que a imaginação criava e às estórias enredadas a esses objetos. Isso me dava uma

sensação de liberdade e autonomia que me retirava das constrictões de uma outra realidade, essa racionalizante e triste.

O espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato aquele no qual nascem nossas histórias, ou seja, construções segundo as quais apreendemos nossas vidas. Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar, nós a narramos (DELORY-MOMBERG, 2008).

Lembro que papai, com seu senso de pesquisador, amava fazer experiências e demonstrá-la para os filhos e para quem estivesse ao redor. Tinha o espírito do performer, acho que resquícios dos tempos de mágico que migrou para a profissão de professor. Havia aprendido a fazer enxertos de plantas e, quando tinha tempo livre, cruzava espécies de flores, obtendo novas espécies com coloração híbrida, e presenteava à filha predileta, Dora (a caçula, Cláudia, ainda não havia nascido).

Inventava coisas. Lembro de um cata-vento ligado a um sistema de irrigação que tínhamos no quintal, foi invencionice dele. O sistema alimentava também um aquário em forma de lago com peixes e plantas exóticas. Nossos pais não cansavam de nos surpreender. Tenho dezenas de cenas para vos contar, mas, por economia, vou selecionar algumas.

Uma sexta-feira depois do trabalho, chegaram em casa, meu pai e minha mãe, com uma novidade, um kit de aeromodelismo com motor e tudo, para fazer os finais de semana mais interessante.

Passamos meses bricolando aquele artifício que nos conectava ao sonho de voar. A gente sempre ao redor ajudando, fazendo perguntas e torcendo para chegar o grande dia, mas a engenhoca insistia em não levantar voo.

Ler os croquis e orientações técnicas, montar detalhadamente cada peça do aviãozinho, motorizá-lo e fazê-lo levitar foi uma longa experiência marcante de convivências recheadas de ensinamentos da física aerodinâmica, da ciência de perscrutar a direção dos ventos e a formação de nuvens, da localização espacial e tantos outros segredos da arte de voar, que papai ensinava-nos sempre em um tom professoral e afetuoso. (Diário de Pesquisa).

Sim, a aeronave levantou voo. O controle remoto fazia a minha imaginação viajar longe a bordo do nosso brinquedo.

Por estarmos no que se pode chamar de modernidade, a problemática das linguagens nos atravessa. Deveremos, portanto, ter uma ideia do que consideramos narratividade, como ato de preservação e, também, criação. Podemos dizer, em princípio, que narrar é o lugar de problematizar os sentidos coletivos; é lugar de pensar

os possíveis, o que temos como projeto futuro (LINHARES, 2014). Nesse devir, quando pensamos educação como projeto em ação e os saberes como cultura, então, se torna premente a pergunta sobre o que se transforma e o que se preserva como patrimônio imaterial enquanto memória. Como esses atos domésticos, quando elevados ao nível de experiências fundantes, nos transportam através do tempo, inspirando e expressando suas influências em nossas vidas?

Tempos depois, meu pai, dessa vez por sugestão de minha mãe, nos presenteia com um projetor de imagens. O advento do audiovisual chega a nossa casa. Acompanhando a máquina de projetar, uma coleção de slides e filmes que iam desde o cotidiano de índios do Xingu até acervos dos museus mais importantes do mundo.

Convidávamos os vizinhos para ver “o novo milagre tecnológico” e nós crianças, cobrávamos um precinho simbólico aos espectadores para completar a vaquinha da pipoca e do refresco de maracujá. (Diário de Pesquisa)

Apropriar-se, subverter e recriar culturas, identifico, já acontecia de maneira cotidiana na minha casa, em que saraus de poesia, concertos de música e bailes de aparência despretensiosas disfarçavam reuniões do grupo de amigos de meus pais, da faculdade de direito, ciências sociais, história e filosofia, que resistiam clandestinamente ao regime político militar que atravessávamos.

A casa em que morávamos durante a infância foi desenhada por meu pai e minha mãe, e até a gente pequena participava, levando um tijolo de cada vez. Feita de traz para frente, do quintal para a rua, realizou-se em arquitetura inusitada para aquele tempo e causou estranhamento aos transeuntes e piadas dos amigos, por ter portas e janelas circulares, teto com diversos ângulos de quedas d’água, que para uns parecia uma igreja e, para outros, uma casa de gnomos. Não me ofendia morar em uma casa de gnomo, até gostava de ser assim considerado diferente.

Volto no tempo, ainda decifrando o corpo que dança. Tentando mapear essa memória impregnada em meu corpo que continua me educando, chego na adolescência do tempo.

Minha mãe me deu de presente um violão. O meu pai, algum tempo depois, comprou um piano usado para os filhos se iniciarem na música erudita. Dora já dançava, eu gostava de cantar ao violão e dedilhar o piano em improvisos que me deleitavam, mas que incomodavam um pouco a quem ouvia. Contava casos com todo o corpo encarnando os mais diversos personagens, mugangueiro que era. Meu corpo me procurava, cavando um lugar de se dizer.

Nesse tempo, minha mãe professora de história; e meu pai professor de ciências físicas e biológicas traziam para nossas viagens pelas estradas do sertão à bordo do carro, verdadeiras aulas de campo. Meu pai descrevia a

paisagem com conceitos da geografia, geologia e botânica e minha mãe trazia as histórias, as lendas e tradições. (Diário de Pesquisa).

Esses contextos familiares e sociais, as viagens, a proximidade da arte, dos livros e das ideias iam formatando uma percepção sensível ao belo e ao humano, construindo uma maneira de pensar curiosa, crítica e inquieta com as coisas do mundo.

Deve-se acrescentar que a cultura é gestada, pensada e expressa nesses entre lugares, que são espaços não institucionais, fazendo com que seja buscado visceralmente no cotidiano o saber gerado pela experiência sensível, na qual o que parece ser banal eleva-se ao nível do espetacular, e o performático se diz como gesto educativo humanizador.

Vi quem sou através da arte. Foram as vivências com a arte que me deram um corpo simbolizado. Consciências e corpos são duetos que se conjugam no infinito.

Me disseram que todas as circunstâncias vivem dentro de nós. Nós, quer dizer, a Terra inteira. O ato de viver é uma obra. Como todo ato artístico, pode-se compará-lo a um bailarino que em seu movimento muda a cena. Transpõe a imagem desta vida, e assim, modifica a imagem da vida em que se pensa o real. Assim é que a vida funciona como a dança: sai e volta a ela. Como obra interminável. (Diário de Pesquisa).

A pedagogia da expressividade evoca sensações que a esse corpo impacta em sua inteireza, dando vazão a novas formas e modos de expressão moldados pela mão da inteligência sensível. E, assim, as vivências da infância foram construindo as condições para que nossas escolhas fossem nos dirigindo a criarmos o projeto de dança e educação.

A Edisca nasceu na cozinha de nossa casa, no quintal, no jardim. Nas pequenas e grandes vivências cotidianas, suponho. Nos encontros diários em torno da mesa de comer, Gislene nos estimulava para seguirmos os nossos talentos e, principalmente, colocá-los a serviço das causas espirituais.

Lembro, quando criança, que íamos à instituição Lar Torres de Melo, onde minha mãe desenvolvia um trabalho humanitário. Cantávamos ao violão e líamos para os idosos. Ajudávamos no que dava. Percebíamos a transitoriedade e a pergunta pela finitude ou infinitude da vida.

Ouçamos a própria voz de minha mãe, Gislene, uma das coordenadoras e criadoras da Edisca:

Desde pequena meus filhos são inclinados a linguagens artísticas. Quando eles eram muito pequenos mesmo e eu era diretora do Lar Torres de Melo, que naquele tempo se chamava Asilo de Mendicidade, eu levava todos cinco para lá. Os dois menorzinhos iam menos, mais os três mais velhos quase sempre iam comigo.

Era o lugar de uma pobreza inimaginável. E eu levava todos os meus filhos para lá, para que pudessem alegrar o ambiente, fazer algo assim como eu fazia, para dar um pouco de si. Assim eu pensava.

Então meus filhos liam para os velhinhos, tocavam violão, teclado, cantavam, e Dora dançava, colocava todos para dançar. Eu tinha a impressão que meus filhos todos iam me ajudar; iam ajudar os velhinhos. Eu não percebia ainda que eles ajudavam a si mesmos. (Gislene).

Expressão de uma vida, a ida ao mundo de fora do ambiente da própria casa representava, para a mulher, sair de um destino previsto e repetido secularmente. A saída, então, do mundo privado e do profissional, corresponderia a uma entrada no ambiente social mais aberto. E, neste caso, a experiência de trabalho humanitário viabilizava e enriquecia.

Mesmo para uma pessoa independente como minha mãe, as constringências do lar a restringiam. Mamãe preferia educar os filhos fora de casa, nos lugares de convivências: no trabalho, lazer, teatro, cinema, passeios em outras cidades.

Neste tempo, não se falava em ONG; não havia políticas públicas para velhos, nem para jovens e eu desconhecia que houvesse algo para crianças nesse sentido. Então as pessoas se mexiam para fazer algo. Penso que isso foi formativo para meus filhos. Mas naquele tempo eu não pensava isso, fazia espontaneamente, porque era meu jeito de ser, caminhar com os filhos para onde eu ia.

Eu vinha do interior. Meu pai era de Redenção, por ali era uma serra só. Não tinha divisões. Ele tocava violão e minha mãe cantava com ele, fazíamos dramas, que eram uns teatros feito pelo povo. Havia canções, personagens e enredo. Eu tinha a ideia dos dramas e minha mãe e meu pai tocavam e cantavam. Minha mãe fazia as roupas de papel crepom e todo mundo daquele tempo levava muito a sério os dramas. Todos esperavam. E havia um momento em que todos dançavam xote. Serra Verde, Serra de São Bento, serrotes... A gente andava por ali tudo fazendo os dramas, tocando, cantando e dançando. (Gislene).

Dramas eram peças de teatro, dança e música, um musical, reunidos em situações espetaculares organizadas, como conceitualiza a etnocenologia às formas étnicas de expressão performática dessa natureza (PRADIER, 2009).

Eu tinha naquele tempo um álbum de recortes de revistas só de balé. O diretor de meu colégio – eu estudei na Escola Normal Justiniano de Serpa, quando o diretor viu meu álbum torceu assim e rasgou-o todo. Cortou meu álbum em pedacinhos. Artistas não tinham boa fama. Mas havia gente que mesmo assim fazia arte, até desde outra encarnação!

O Asilo, para eu e meus filhos, foi nossa iniciação espiritual e em arte. Nesse tempo eu estava sofrendo muito com a separação de meu marido e foi lá que eu aprendi a servir. Foi nesse tempo também que entrei na porta do

espiritismo kardecista; foi aí que eu fui conhecer direito quem era o Mestre Jesus. Jesus disse: - Eu sou o caminho, a verdade, a vida. Quer dizer: perdoe, sirva e ame. (Gislene).

Em um recorte epistemológico, essas narrativas descrevem o percurso que as pessoas que idealizaram a Edisca realizaram. Todas as bases de conhecimentos, saberes e experiências da infância se pronunciavam e apontavam para a criação da Edisca. De onde eu estava, buscava nas entrevistas a história que gostaria de narrar à pesquisa, em meio ao labirinto etnográfico que eu tinha de decifrar. A maneira como nossos pais, em especial nossa mãe Gislene, nos educou, está impressa geneticamente no DNA da Edisca.

Em seu estudo intitulado “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, Stuart Hall (1997) observa que a cultura penetra todos os ambientes da vida social contemporânea, daí hoje ser compreendida como um espectro mais amplo, mais abrangente, de instituições e práticas, que são construtoras da subjetividade das pessoas, constituindo, em seguida, seu mundo objetivo. Nessa perspectiva, o cultural está constantemente fazendo o pedagógico e vice-versa, na medida em que a cultura se torna o tecido das práticas e reflexões educacionais.

A representação mental, pré-escritural, o fato biográfico, encontra a narrativa como sua forma de expressão mais imediata, a ponto de se confundir facilmente com ela. O espaço-tempo da representação biográfica toma do discurso narrativo seus princípios de organização e de coesão: sucessão e causalidade narrativa, sintaxe das ações e das funções, dinâmica transformadora entre sequências de abertura e de fechamento, orientação e objetivo (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Foram essas vivências, amálgamas de consciências e corpos, formadoras desse devir de dançador, que é a própria imagem desta vida, assim diz Dora Andrade:

Tudo, não. Não tenho essa ilusão. Mas não deixo de perceber que há intervenções que definem rumos. As experiências fundantes que são lembradas ao longo da vida. Por exemplo, eu aprendi, no tempo em que a gente ia com a mamãe ao Asilo, a tirar bicho de pé. E há uma sabedoria aí. Isso tem uma precisão que define. (Dora Andrade).

As potencialidades da dança já estavam sendo elaboradas por mim nos jogos corporais da infância – o Futebol e a Capoeira – e nas interações, que as artimanhas do corpo expressavam como realidade construída.

Eu jogava futebol nos campos de peladas do bairro, chegando inclusive ao time infanto-juvenil do time do Ceará, na categoria chamada “dentes-de-leite”, onde se garimpava futuros craques. Eu fazia muitos gols apesar do corpo franzino e displicente. Acho que por sorte ou então poderia ser devido a arte da Capoeira, que eu também praticava à época, o passe de mágica que me oferecia os truques e artimanhas físico-espaciais para deslocar o goleiro.

Enquanto isso, Dora, minha irmã, já frequentava aulas de ballet clássico no Teatro José de Alencar, com o mestre Hugo Bianchi, estudava inglês no IBEU. Inscreveu-se em um intercâmbio artístico-cultural ganhando assim uma bolsa de estudos. Viajou aos Estados Unidos para estudar dança e aperfeiçoar a língua inglesa e volta com a ideia e vontade de se tornar professora de dança, com apenas quinze anos de idade.

Nosso pai constrói, então, no quintal da casa uma sala de dança, com espelhos, barras e um sistema de som e lhe dá de presente de aniversário. Foi aí que a escola de dança de nossas vidas começou. (Diário de Pesquisa).

Continuemos a prospectar essa genealogia. Vale lembrar que a estratégia de pesquisa é conduzir a narrativa etnografia sobre várias pistas, vários planos e enredos; polifonias e rupturas temporais, estratos da memórias e discussões em suportes midiáticos: corpo, escrituras, fotografias vão se combinando, se expandindo e se condensando, produzindo texturas de sentidos.

No balé... antes era só clássico que valia. Dança moderna era algo rejeitado. Dora fez mais: foi se inclinando para botar música brasileira na dança que fazia. E logo abriu uma Academia em Sobral, e em Quixadá... Em Fortaleza, também, na Avenida João Pessoa. Antes, ela deu aula primeiro lá em casa. Era assim.

Em Sobral, as meninas ricas da Academia da Dora compravam collants (roupas de dança) novos e doavam os collants usados. Então, Dora e Cláudia reuniam as crianças da favela do Trilho para presenteá-las; punham-se em banhos para se cuidarem, e vestiam-se com os collants. Depois ensinava todas elas, as crianças e jovens, a dançar. Eu pegava baciadas de verduras, então, e fazia uma sopa, para as meninazinhas do Trilho.

Daí a Dora resolveu fazer grupos de crianças e jovens que dançavam. E eu fiz um grupo de colagistas, que passavam o domingo lá em casa. A gente fazia a sopa de soja e ia distribuir nas comunidades. E comigo estavam quilombolas, pessoal das pastorais. Esse pessoal ficou bom em tudo: fotografia, colagens, fazendo arte com conteúdo questionador. Hoje em dia cada um tem destaque nessas lutas por Políticas Públicas, por Justiça Social. Sempre fiz colagens. Desde aí. E pintava. Primeiro tentei pintar com pincéis, mas meus filhos mexiam, perdiam, e daí eu passei a pintar com os dedos mesmo. (Gislene).

E de início houve uma bifurcação: formação em dança para pessoas da classe média e formação em dança para pessoas da favela do Trilho.

Durante algum tempo Dora fez as duas coisas: dança de Academia e dança em trabalho social. Em Sobral a gente fazia festivais de dança com as meninas ricas. E com o dinheiro arrecadado, Dora ajudava os internatos, que eram abrigos, de Sobral mesmo. Enquanto isso, o trabalho social de Fortaleza era mesmo com as crianças do Trilho. Mas essa ideia foi ampliando. E se afirmando. (Gislene).

E os espetáculos, mesmo com essa face dupla de lugares e inserções sociais, possuíam a diversidade da vida e da existencialidade juvenil que se ensaiava:

Dora criava espetáculos arregimentando a criançada da redondeza do bairro. Organizávamos bailes, festinhas e desfile de moda para angariar fundos para investir nas produções artísticas. “Dançávamos até debaixo do Boi”, como recorda, Dora. Escolas, praças públicas, mobilizações grevistas, casamentos, aniversários, programas de calouros, qualquer situação era sempre motivo para dançarmos. (Diário de Pesquisa).

A situação foi evoluindo tanto que tivemos que mudar a maneira espontânea como conduzíamos a escola social para algo mais organizado e pensado, pois, antes, fazíamos tudo intuitivamente.

Nós pegamos, então, um espaço na Praia de Iracema. Naquele tempo a Praia de Iracema tinha quase que só armazéns. A gente alugou um casarão, na Rua Dragão do Mar. E começamos a atender as crianças do Morro Santa Terezinha e Poço da Draga ao lado. As crianças vinham para a dança e via-se a fome. Então, começamos a fazer também comida para elas. (Diário de Pesquisa).

No campo biográfico da pesquisa, lembrava-me de minhas perspectivas juvenis. Percebo bem como a dimensão da cultura define as identidades e os pertencimentos. Mas também define afastamentos – que me impeliram para longe no espaço –, me levavam a estar entre tantos atravessamentos culturais, no tempo em que estudei e trabalhei na Europa.

A escrita de uma memória, na qual os inícios da Edisca correspondiam ao tempo juvenil, mostra uma narrativa que vem pelo grupo familiar, a partir da voz de minha mãe, evidencia sua proeminência.

Gislene, minha mãe, com formação em História e experiência em salas de aula nos era um tesouro para consultas. Além da contribuição intelectual e emocional, minha mãe nos deliciava nos intervalos dos ensaios com caldos de ovos, servidos com torradas de pão-dormido e sucos das goiabas tiradas do pé.

Dora precursora dessa trilha, certamente passou por situações difíceis e delicadas nessa travessia, não somente conceitual, mas principalmente de ordem material financeira, mas não estava só. Com a ajuda de nossa mãe Gislene, na concepção de itinerários pedagógicos e feitura de figurinos; nas compreensões sobre o processo educativo e roteiros coreográficos, nos textos poéticos e dramaturgias que nos inspiraram a dançar, fomos sobrepondo às dificuldades fazendo as coisas acontecerem, mesmo sem saber onde iam dar. (Diário de Pesquisa).

Tudo que penso e elaboro intelectualmente passou anteriormente pelos filtros dos sentidos do corpo em experiência e foi somente depois decodificado,

analisado e materializado em linguagem no pensamento. As sensações, percepções, o corpo e suas memórias são matéria-prima para formular as abstrações, princípios e conceitos que utilizo na arte e na ciência. E também servem para estimular e imprimir ações.

A esse tempo eu participava da bandinha na Escola Técnica, desenhava charges na revista dos estudantes e fazia de conta que estudava mecânica de máquinas e motores. No entanto, não perdia uma aula sequer de desenho técnico, adorava projetar e desenhar.

Fazia teatro na Casa de Cultura Francesa, com direito a estreia no Teatro Universitário em peça de Ionesco, A Cantora Careca. Flanava entre o Estoril e a Volta da Jurema nas noites, e descia carretilhas de peito nas ondas que quebravam na praia dos Diários. (Diário de Pesquisa).

O corpo que se chama à cena não possui apenas uma materialidade, mas traz desejo, essência e potência das culturas que se mostram e se escondem nele. Como observa Bião (2009), ao falarmos em corpo na cultura, trazemos uma ambivalência, uma polaridade entre “o que se retira e o que se mostra”, algo que implica saber o que recuar e o que colocar em evidência na crítica da cultura.

Já tínhamos muita estrada percorrida nos palcos e ainda éramos muito jovens. Dora tinha academias em Quixadá, Sobral e Fortaleza. Foi a primeira a descentralizar a dança cênica de Fortaleza, até onde eu sei.

Nos multiplicávamos em mil para dar conta das aulas de dança e montagens de festivais de dança das escolas e apresentações em festivais com o grupo Dora Andrade. Dora já havia criado os espetáculos: “As mães da Praça de Maio”, de cunho político e social; “Negro”, que colocava questões de etnias e gênero, “Elementais”, que trazia a temática ecológica, “Iniciação”, que apresentava a dimensão espiritual como via de realização humana. Como pode-se notar, já a esse tempo, se delineava a orientação política que a Edisca herdou. (Diário de Pesquisa).

Aqui, neste tempo e espaço do casarão, da Praia de Iracema, já pensávamos e criávamos um repertório de crítica social e cunho político. Vejamos o contexto visual que nos traz essa temporalidade e espacialidade:

Foi no encontro com as crianças das comunidades que a gente significou que dança dava sentido ao que vivíamos nesse determinado contexto. O que nos afligia? Dançar! Isso era o desafio. Mas, havia ainda um país invisibilizado que se dizia com a gente.

Uma tarde de ensaios, estávamos na sede da então Escola de Dança Dora Andrade, no primeiro andar de um casarão da rua José Avelino, na Praia de Iracema, no intervalo, mirando a rua. Observávamos uma criançada solta a brincar nas calçadas: correndo, saltando, falando alto, repercutindo dramas na rua do abandono educativo oficial e familiar, se educando por si mesmas no espaço que a cidade lhes oferecia.

Eram crianças da Favela do Baixa Pau, localizadas nas imediações das Pontes da Praia de Iracema. Descemos as escadas para conhecê-los. Eles, de imediato, perguntaram o que fazíamos lá em cima, naquela sala com aquela música estranha. Para explicar, convidamos as crianças para subirem e assistir a segunda parte de nosso ensaio de dança. (Diário de Pesquisa).

As crianças ficaram surpreendidas com tanta novidade. Aquietaram-se da sofreguidão das brincadeiras jocosas e pareciam que, com seus olhares intensos, penetravam no espetáculo que viam, criando sentidos e assimilando intuitivamente aquela linguagem de gesto que ia além da própria dança.

Depois dos aplausos, continuamos a nos conhecer mutuamente. Uma menina mais afoita foi logo perguntando: o que é isso que vocês fazem? E ela mesmo foi logo emendando: “eu consigo fazer isso que vocês estão fazendo!!!”.

Ficamos surpresos e comovidos, quando ouvimos: - “eu consigo fazer isso que vocês estão fazendo”; ecoou fundo em nós aquela voz. Foi nos dado a chave que abriria as portas de acesso ao sentido de inclusão e elevação que a dança que fazíamos poderia assumir.

Partindo dessa ambivalência entre ocultar e mostrar, que é outra face da questão do mudar e preservar em educação como cultura, chegamos à ideia de que o oculto nos salta aos olhos, e de que se tem invisibilizado muito da riqueza das culturas. Os corpos subalternizados ficam obscurecidos e invisíveis.

Por que a dança os vê? Como a dança dá visibilidade a esses corpos? De que substâncias são preenchidos esses corpos pela dança? O que irradia desses corpos e transforma a dança e a cultura?

É no que se nos oculta e se nos mostra na cultura que seguimos trazendo o corpo à cena e, com ele, novos modos de dizer e de fazer aparecer o inominável, até então. Assim é que aquela pequena menina do Baixa Pau me fez pensar educação como interação cultural, buscando aproximar saberes. O corpo em dança se apresenta, assim, como o lugar do sujeito se dizer e, em se sabendo, por meio de uma experiência cultural, passa a pensar qual será o lugar de sua humanidade, no que se poderia chamar a cena dos mundos.

3.1 Biografemas de um discurso

Como a educação poderá realizar, no cenário em que nos encontramos, sua importante e fundamental tarefa de conceber o corpo como parte do processo

educativo? Como a educação em arte poderia encantar e fazer multidões de jovens expandir seus potenciais sensíveis e criativos? – eu me perguntava. A pergunta que se coloca atualmente é: como socializar a beleza do humano ao fazermos a crítica da cultura e criarmos mundos por meio da dança?

A dança, enquanto forma, pedia um substrato, o pensamento que se faz dançando. Então, eu trafegava entre essas linguagens buscando uma intersecção, ora na dança, ora no teatro, ora nas artes plásticas e em outros *entre* espaços da cidade e suas artes do dizer.

Cedo percebemos, eu e Dora, que o corpo em dança se postava de modo a romper a apatia da vida automatizada e excluída, e repunha a crítica a padrões de normatizações que teciam o bio-poder e suas estratégias de silenciamento. E, era no corpo em dança, um corpo que rompe com a redução da matéria e vira possessão do novo, que aprendíamos a nos encontrar e assim resgatar nos outros as culturas e seus diálogos. (Diário de Pesquisa).

A bifurcação entre dança de academia e dança social não era uma questão de forma, era uma escolha estética e ética, mediada por uma concepção de educação e uma construção teórico-prática que chamo de inteligência estética.

A favela do Trilho nos acordou para a possibilidade de atender a essas crianças e jovens que estavam abaixo da linha de pobreza, como dizíamos naquele tempo. Mas foram as duas academias, as travessias culturais que nos ajudaram a ler com a prática a necessidade de uma escolha.

Existiriam padrões estéticos na criação do mundo, nas proporções e dimensões das coisas e seres, na textura ou lisuras dos objetos e seus perfis diferenciados? Seria o ser humano a medida das coisas do mundo?

A educação, assim como a entendemos, fundamenta-se na socialização. É uma interação na qual as pessoas se engajam para se fazerem, isto é, para fazerem-se humanos, tanto coletiva como pessoalmente.

No entanto, não é qualquer olhar educacional que leva à dança que fazemos. Na entrevista feita, de cunho biográfico, Dora Andrade assim se refere às representações sobre a Edisca e seus alunos e alunas concretos.

Até nesta nova sede acontecia ainda coisas assim. Uma criança uma vez passou mal e foi até o banheiro e vomitou só farinha. Doutra vez, uma avó vinha trazendo uma criança para dançar e quando chegou aqui na porta desmaiou de fome. Então antes de pensar em oferecer ballet tínhamos que alimentar o corpo dessas crianças, dessas mães. Oferecemos, a mais de 25 anos, a refeição mais importante do dia, o almoço, todo dia, a uma média de 450 alunos. Os alunos que estudam na Edisca pela manhã almoçam e vão para a escola pública formal e os que chegam para o turno da tarde na Edisca,

vêm direto da escola, almoçam e depois vão para as atividades da Edisca. Há também os lanches!

A gente optou por essa gente. Foi uma opção nossa. Este é um grupo de pessoas com todos os problemas que envolvem situações extremas. Mas, também, cheias de possibilidades, potenciais e talentos.

Baixa escolaridade; violência em casa e na rua; gravidez precoce; fome... Aqui a gente sabe que cada ano de escolaridade que aumenta diminui a gravidez precoce, previne a inserção na criminalidade. Desde o ano de 2000 – que não temos gravidez precoce na escola, mas infelizmente perdemos alguns meninos para as facções.

As crianças daqui vêm de Bom Jardim, Jangurussu, Messejana, Praia do Futuro. As estatísticas são altíssimas, nesses lugares dos extremos dos problemas sociais. O Ceará pacífico são áreas mapeadas como de extremo risco...

Agora tem mais as facções. A periferia da cidade está toda loteada, nessas grandes áreas, sobretudo, com territórios demarcados pelo narcotráfico. Os meninos, então, ficam querendo fazer o batismo nessas facções para se proteger, para andar nas suas áreas... E eles nos contam, a gente vê que as facções mais populares são as mais violentas. Já perdemos nestes vinte e sete anos alguns alunos para o crime. A situação de nossos educandos na comunidade não é uma coisa idílica. (Dora Andrade).

Foto 15 – Antiga sede, localizada na Praia de Iracema, onde a Escola de Dança Dora Andrade se transformou em Edisca, Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1993).

Nesse cenário, se vê emergir uma idealização das possibilidades da Edisca. Como conseguir supor que a luta para elaborar um projeto de futuro junto às juventudes em uma instituição-escola fosse não apenas exercitar a utopia de criar um caminho, mas amplificá-lo como uma barganha política através da arte?

Agora, quando consigo assegurar pelo menos cinco anos de permanência dos educandos aqui na Edisca, e quando eles conseguem cumprir isso... a jovem ou o jovem vai se formando, e acessa a faculdade, ou vai tendo condição de ter trabalho digno, carteira assinada para dar aula de dança e outras inserções.

Alguns não estão na universidade, mas não estão também no crime; têm vida organizada; estudam, criam filhos ou ajudam em casa; possuem seus trabalhos. Não têm um futuro tão glamoroso, mas há algumas conquistas (Dora Andrade).

Foto 16 – Atual sede da EDISCA, localizada no Bairro Água Fria, próximo à UNIFOR



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2015).

Dora encampa a afirmação de um sentido estético-político na pedagogia da Edisca, e isso significa uma concepção de arte e vida:

Na Edisca, o cerne de nossa pedagogia reside nos processos artísticos e que envolvem a construção de espetáculos. Tem um projeto que a gente chama Balezão. Envolve 100% dos alunos e alunas da Edisca, a primeira oportunidade de todos pisarem o palco. É nas várias oficinas de linguagens e técnicas de construção de espetáculos que as crianças e jovens vão se envolvendo e assumindo a sua parte na criação e realização do espetáculo. É um processo de apropriação de técnicas e métodos, mas há principalmente experimentação. Experimentação e pensamento sobre aquilo que é vivenciado. Há esse envolvimento de todos com as visões do que se faz; experimentam coreografias, revelam o que fazem, dialogam com os outros, trocam ideias e concepções para a feitura do espetáculo... Tudo é criação estética e nada é repetido. (Dora Andrade).

E é nesse espaço de fricção, entre o ético, o político e o estético, que avança o pensamento – ou tenta avançar – da escola de Dança sobre o fazer da criação em arte:

Para mim, criatividade não é coisa que brota do nada, tem a ver com vivências; com um ambiente estético da nossa escola, com as formas que o espetáculo expressa, com as cenas do espaço que a pessoa habita. E ali há trocas de ideias, há aproveitamentos, oportunidades. A criatividade tem uma função prática de solucionar problemas e de se relacionar esteticamente. Você passa a desejar para si essa condição do pensamento e imaginação em que habita. A estética vem dessa relação com o cotidiano. O nível de organização, exigência e estética em tudo o que fazem é recorrente e garante conquistas fora da Edisca – ouço esses comentários dos que saem daqui. (Dora Andrade).

Dessa maneira é que a educação, eu diria – ao olhar o que vinha de lembrar e figurar como imagem-rememoração nessa cartografia biográfica –, torna mais vasto meu poder de dizer quando traz as culturas de uma coletividade; de uma comunidade de sentido que, por sua vez, imprime suas visões sensíveis.

E por a arte tocar as demais dimensões do conhecer humano em que a razão analítico-instrumental *per si* não é suficiente que insistimos nesse roteiro pedagógico. Resiste, contudo, na arte, uma centelha que avança e abre-se à educação como um campo de possibilidades de intervenções pedagógicas de um corpo que se movimenta e se pensa em ato artístico. O ato artístico, então, funda o ato estético – ou o contrário?

E, se assume o valor de uma ética partilhada como estética, Dora percebe limites invisíveis, do “lá fora” que ela não pode alcançar:

Escuto dizerem que a arte resolve tudo. Não é. Mas, também o contrário não é verdade: a arte não é só a obra, é a vida. O estético puxa o justo, o ético. Preciso dizer que o que digo é uma percepção pessoal. Eu estava dizendo que a arte, mesmo a arte feita de modo consequente não pode tudo. Mas há uma relação profunda entre fazer arte e sua relação com a vida. Reconheço o poder tremendo de transformação da arte, e ela transforma de dentro para fora. Mas não é qualquer arte que faz isso. Porque é importante que o processo educativo seja consequente, e que seja ministrado por pessoas que tenham o domínio daquela linguagem e de outras dimensões do educar. (Dora Andrade).

Comentário à foto 17 – Jacinta, aluna da Edisca, em estado de contemplação-reflexão defronte à casa onde mora no Morro de Santa Terezinha. Vemos, ao fundo, a cidade de Fortaleza em seus arranha-céus próximos à precariedade da favela.

Fotos 17 – Imagem do contraste urbano e aluna da Edisca em seu bairro



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1998).

Comentário à foto 18 – Já aqui, Jacinta está dando aulas na Edisca rodeada por seus alunos. Comparando as duas situações, observamos um salto qualitativo na vida de Jacinta, um deslocamento civilizacional. Os educandos-bailarinos são estimulados a desenvolver seu talento em direção ao ensino da dança e a criação de coreografias.

Foto 18 – Aula de dança. Jacinta e seus alunos



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2014).

3.2. Quando o ato ético funda o ato estético – ou o contrário?

A educação estética é essencial ao processo de humanização, promove a compreensão do que significa ser gente. Acesso ao conhecimento com o qual podemos construir o devir solidário. Desafia-nos, pois, a produzir mediante ação conjunta no mundo social mediante a interação com nós mesmos, aspectos esquecidos ou sonegados em educação (BECK, 2001).

Até hoje é assim. Se a criança tiver uma roncha é preciso saber o que está acontecendo com ela. Não se pode ver uma criança machucada e fazer que não viu. Então eu no duro, no duro, sempre amei as pessoas aqui na Edisca. E comecei criando jogos e fazendo colagens para ajudar o aprendizado. Sem metodologia não daria para levar. As crianças vinham de situações terríveis. Eu sabia passos, objetivos, procedimentos... Mas isso tudo era um ajudar. Não se pode pensar pelas crianças. Eu dava esse lugar a elas, de pensarem por si mesmas. (Gislene).

Volta o ético sobressaindo-se e trazendo um mundo que necessita compor sua existencialidade no

Por exemplo, chegou até a Edisca um transexual, de dezesseis anos, negro, analfabeto; a mãe foi assassinada pelo narcotráfico e o pai é estivador sazonal e alcoólatra. Mora no Bom Jardim... Há um trabalho maior aí... da nossa parte. Temos que aprender a lidar com todos que nos achegam. Uma vez fui para o Lixão do Jangurussu; convivi com eles, vivi com eles. Então, nunca mais os vi como antes. Quando penetro e compreendo os dramas pessoais e coletivos dessa gente, me torno corresponsável por suas vidas. (Dora Andrade).

O argumento da multicultural, contudo, deve se atar em situações limítrofes. Não se pode tudo, parece clamar Dora Andrade, hoje. Mas se pode continuar tentando ao máximo.

Hoje, 68% dos educandos que atendemos estão abaixo da linha de pobreza. Eles estão com menos de três refeições dia. E numa situação limítrofe. Às vezes, em uma crise extrema, as pessoas de uma comunidade entram em uma situação mais dramática, que se relaciona com o tráfico ou o crime. Mas, basta a pessoa se abraçar com algo possível de ser considerado uma forma de inserção social, inclusão, para a família toda sair daquela situação. Uma criança que consegue fazer um movimento dentro do compasso da música é uma resolutividade que representa uma habilidade artística. Mas há outras necessidades, outras etapas nesse aprendizado na Edisca. Há estratégias para isso. O que importa mesmo é que haja um espaço para aceitar as pessoas como elas são e propô-las novas descobertas. (Dora Andrade).

Comentário à foto 19 – Como seres humanos, projetamos e colocamos diante de nós a imagem do ser que desejamos ser. Esforçamo-nos para nos tornar o ser pretendido, individual e coletivamente, aderidos que estamos a um processo de socialização contínua, humanização contínua.

Foto 19 – Criança fazendo o teste de seleção para a escola de dança Edisca



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1999).

As crianças da periferia chegam à Edisca com a idade entre 6 e 12 anos, através de uma audição em dança. Trata-se de uma seleção a partir de critérios bem definidos: potencial físico e talento para as artes cênicas (que, a bem da exatidão, vale dizer, todas as crianças possuem em menor ou maior grau), habitarem em áreas da periferia de Fortaleza, serem de famílias que necessitem um suporte por estarem no limiar da pobreza, estarem regularmente matriculadas em escolas públicas.

Digo sempre. Toda vez que eu tiver duas crianças para uma vaga, a que vai ser acolhida será a mais vulnerável. Eu digo que aqui não é só uma casa, é uma causa. Para mim, receber uma criança que eu posso cuidar das suas mazelas psíquicas e físicas, que nós possamos proporcionar a formação em dança que oferecemos, que é de certa forma uma educação integral; já é uma esperança para que eles próprios encontrem seus caminhos. (Dora Andrade).

Foto 20 – Crianças esperam o momento para realizarem o teste para selecionar os futuros educandos da Edisca. Cerca de dez candidatos para uma vaga é a proporção que ocorre às audições de dança. Percebe-se na imagem a expectativa de serem aprovados



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2017).

Chegam ao primeiro dia de aulas na Edisca com os olhos brilhando e um orgulho imenso de estarem vestindo a roupa de dança com a marca da Edisca estampada no peito. Esse desejo já vem do imaginário que elas tecem se inspirando nas crianças e adolescentes de seus bairros que já participam da Edisca e que se apresentam em grandes teatros pelo Brasil, aparecem nas TVs, nos jornais, se apresentando em festivais, viajando pelo mundo com suas artes de encantar.

Rapidamente, assimilam as rotinas da escola de dança, dos ateliers de artes plásticas e oficinas gráfico-pictóricas, dos grupos de discussões e convivência do setor de psicologia, frequentam com entusiasmo as aulas de complementação à escola formal e informática educativa.

No entanto, o grande sonho mesmo é tornarem-se bailarinos e bailarinas. Como mobilizar intensa e profundamente crianças e jovens em torno de um projeto educativo? A grande resposta é pedagógica: transportar a energia imanente de um sonho, de um projeto de vida, para outras áreas da vida.

Pyxis - A gente poderia falar de nossa experiência de criar espetáculos.

Sagitta - Antes do espetáculo *ser experimentado em dança*, a gente discute a ideia. E vai fazer várias oficinas, para aquela ideia ser trabalhada; oficinas que movem a escola inteira.

Pisces - E se vê primeiro as pessoas disponíveis. Antes de fazer o movimento da formação da coreografia a gente tenta ver o que se tem, com quem se conta, que bailarinos ali vão dançar.

Pavo - A gente escuta também o que o coreógrafo propõe; e tenta ter um entendimento sobre os sentimentos dos personagens. E os temas. É como se a gente começasse se colocando na pele do outro.

Ursa Mayor - A gente vai se colocando na pele do outro, para caracterizar os personagens que vão estar em cena.

Comentário à foto 21 – As audições mobilizam centenas de aspirantes. Para as crianças selecionadas e seus pais, aceder à Edisca é uma vitória comemorada. Para aqueles que não foram admitidos naquele período escolar, resta o consolo de poderem retornar na próxima audição. Há jovens que tentaram três ou quatro vezes até serem admitidos.

Foto 21 – Crianças aguardando ansiosas o início do teste de seleção para a Edisca



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2017).

Nesta entrevista coletiva, que acima expomos, feita com os alunos e alunas da Edisca – os nomes dados a eles são nomes de estrelas, de cometas, de constelações e, portanto, fictícios, como anteriormente temos feito –, deles se tem uma colheita de sentidos e formas, falas e desejos que compõe, o imaginário da Edisca.

De partida, vejo que, ao tomar um corpo que se diz na Dança como objeto de estudo nesta pesquisa, percebo que nele se tem as várias dimensões do ser sendo ativadas; nelas se recolhe o potencial de intervenção da arte.

Em uma entrevista, em grupo, as crianças contam da elaboração do espetáculo Jangurussu, dentre outros que lembravam, trazendo os elementos de uma

abstração que se corporificava em arte, trazendo a superação de um abismal campo morte-vida:

Comentário à foto 22 – Cena de abertura do espetáculo Jangurussu, na qual se vê a representação da rampa e das pessoas que sobrevivem do lixo do Jangurussu, de onde vem a inspiração para o espetáculo, e, também, algumas centenas de educandos provenientes de lá e das redondezas. Vê-se ainda a figura mítica de um anjo que desce ao chão em solidariedade.

Foto 22 – Cena do espetáculo Jangurussu



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1995).

Ursa Mayor – Por exemplo, o espetáculo Jangurussu. O Jangurussu. As meninas moravam lá. Havia meninas e meninos que moravam lá. Muitos. A gente falava e fazia o espetáculo sobre o Jangurussu, o lugar onde a gente viveu e ainda vive. Muitos de nós. Então a gente trazia uma carga emocional e de sentimento muito forte para a construção do espetáculo.

Lyra - Eu participei do espetáculo Paidéia, inspirado na educação da Grécia antiga, participei com doze anos. Eu tinha doze anos. Hoje tenho vinte. Fui ensaiadora, com doze anos. Fiz a oficina de maquiagem, de figurino. E fui adquirindo conhecimento prático. E teórico. Tanto prático como teórico, mais abstrato. Este foi o primeiro passo.

Lembro que tanto eu como minhas amigas fizemos oficinas para Coreógrafos; Ensaíadores; Figurinos; Maquiagem; Caixa Cênica... A Caixa cênica é toda a composição do teatro: o que aparece e que não aparece, fica nas coxias. As varas de iluminação, as rotundas; o linóleo, os bailarinos e as bailarinas...

Lepus - Houve também Oficinas de Objetos Cênicos. A gente pintou todas as coxias, lembra? Os panos da caixa cênica todos foram pintados como cenário... A gente criou na hora, fizemos alguns rascunhos e já começamos... Sempre dá certo, quando a gente tá concentrado as ideias fluem.

Começa aí, portanto, nesse “corpo-a-corpo” primordial, mantido entre o educando e a Edisca, o ser e saber-se ser, a aventura do conhecer e do saber humano

que é ampliado em um corpo que dança. Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, ativo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais técnicos ou abstratos que esses sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio, reflexão e emoção. E será para essa sabedoria primordial e participativa, que me faz voltar a atenção para refletir acerca das bases em arte, sobre as quais repousam as oportunidades educativas na Edisca, que podem migrar para qualquer escola, por mais especializada que ela se mostre (DUARTE JR., 1998).

Nessa travessia em que me encontrava, vendo a vida lá fora e a da Edisca, deparava-me com a invisibilidade das rotinas diárias e a minha bússola assinalava que o familiar era estranho. Aulas de dança, ensaios e apresentações obedeciam a planejamentos, processos e rituais que, de tão usuais, não eram mais vistos por mim. As chegadas das crianças e jovens, também, estavam sendo naturalizadas pelo pesquisador.

Busco outro momento das entrevistas, as crianças, me voltando para as falas delas, para a maneira como elas representam a experiência de dançar na Edisca. Isso tudo para me manter atento, sensível e perscrutar a pesquisa que se faz. Elas mostram o entusiasmo sobre temas que as encantam: a experiência que iam adquirindo ao dançar, a felicidade que isso oferecia à elas.

Criar grupos de dança, companhias de dança.

Ursa Minor - Agora, por exemplo, acabamos de criar uma Cia. Infantil.

Ursa Minor - Tipo assim. A Dora falou da ideia. Disse que ia experimentar pra ver se dava certo. A gente pensou, tentou e algumas coisas deram certo. Outras não deram certo. A gente gosta muito de coisas que não dão certo. Elas dão o que pensar. (Risos)

Ursa Minor - Não. Alguma coisa a gente aproveita. Para ir tentando sempre. Porque é a partir de vários erros, que é uma coisa fora de lugar, que não serve naquela hora, para o que você quer ali, que a gente tenta e acerta. Que a gente vai arranjando. Mas, pode servir noutro lugar. Então, pra gente não tem erro!

Ursa Mayor - A gente vai aproveitando algumas coisas dessas tentativas. O Caio sempre erra e tu, que é o coreógrafo, sempre pega algo desses erros e faz coisas lindas. Você propõe coisas novas a partir do que ele faz, os erros da gente se transforma em coisas novas.

Ursa Menor - Mas a gente aproveita o que fez. As coisas vão dizendo se é boa ou ruim. Vão abrindo espaço para outras. Vão pedindo.

Pyxis - Abrindo o caminho para o que a gente quer criar mais exatamente.

Sagitta - Às vezes a gente muda muito: a música, a coreografia, tudo. Uma coreografia é uma coisa que se faz passo a passo. As coisas que deram certo, que eram mais voltadas para o tema vão ficando as outras a gente retoma depois. Tem cenas e movimentos que estavam ali pertinho e a gente não via. Tinha que ter alguma coisa para que elas aparecessem. E as tentativas mostram o que é mais apropriado pra cada cena.

Comentário à foto 23 – Cena do espetáculo Koi-Guera, no qual as crianças indígenas executam uma coreografia inspirada em movimentos de animais. O mimetismo criativo e a síntese expressiva dos bailarinos encantam as plateias.

Foto 23 – Cena do espetáculo Koi-Guera da Edisca



Fonte: imagem capturada pela fotógrafa Mila Petrillo (1997).

Os aprendizados feitos nos espetáculos da EDISCA, como se está a ver pela fotografia e pela própria visão dos seus participantes, parecem extrapolar a dimensão racional, produzindo questões cuja solução se dá através da rede de imaginação, criação, analogias e sínteses produzidas pelo pensamento estético. Isso pode permear a leitura de si mesmo em outros domínios da existência.

De maneira específica, observo como esses saberes repercutem na vida social e cultural dos educandos, educadores e de outros sujeitos que fazem e assistem ao trabalho artístico da Edisca.

Aprende-se experienciando. Vê-se que há um desocultar “o que estava pertinho e a gente não via” e todo um passo a passo da cena é partilhado com outros.

A percepção do corpo sensibilizado pela dança, pela dramaturgia do gesto e da intuição criativa daqueles que exercem a faculdade de realizar em seus próprios corpos transformações qualitativas de apreensão e expressão de Si, na arte, parece torná-los, aos bailarinos, um outro de si mesmo. Isso parece proporcionar uma leitura capaz de empoderar coletivos e sujeitos singulares. (Diário de Pesquisa).

Assim, considerando o corpo um complexo mapa do desejo das culturas juvenis na modernidade, entre outros aspectos inerentes que deles emanam, crianças

e adolescentes, como segmento específico da sociedade, possuem características peculiares, e suas formas de dizer quando se fazem por meio das artes do corpo, como dissemos, alma das culturas.

Foto 24 – Elenco do espetáculo “Duas Estações” agradecendo os aplausos do público no Teatro José de Alencar. À frente, vemos Dora Andrade, Manassés de Sousa (compositor da trilha musical original para o espetáculo) e Gilano Andrade



Fonte: imagem capturada pela fotógrafa Mila Petrillo (2000).

Lepus - A coreografia é uma coisa nova que acontece na nossa vida. A gente fica emocionada. E quando as pessoas na plateia começam a aplaudir, no dia da apresentação é maravilhoso. Me senti mais forte. E fui passando o que eu queria passar para as pessoas. Eu queria que elas entendessem o que a gente estava dizendo. Aplaudissem. Era arte e a gente estava tentando dizer coisas que são importantes para gente e para o público também.

Pisces - Na Edisca a gente tem de se dedicar para ficar bonito. Na escola, quando tem arte, não é assim. O mais importante lá na escola é todos participarem e os trabalhos são feitos no meio de outros trabalhos que a gente tem de se ocupar, que os educadores acabam por aceitar o que a gente faz, mesmo se esforçando pouco. Os professores da escola não levam tanto tempo com a arte, por isso não fazem um trabalho que continua assim como aqui, dia a dia e que vai exigindo mais e mais.

Aqui a gente tem que vir todo dia, vai aprendendo. Para construir a disciplina, dos horários, das coreografias, dos compromissos com as oficinas, dos estudos de apoio para a escola, das leituras, de tudo...

Sagitta - Na escola, não. A força que a gente precisa para levar a escola é a convivência. É ver um mundo quase tão difícil, quase tão doido assim de problemas como a nossa casa. Difícil assim como a realidade de coisas que faltam para a pessoa viver como gente, entende? Difícil porque a gente está ali com nossos irmãos e vê como a escola não está conseguindo segurar muitos deles, que vão para o mundo do crime, da facção, de tudo que é loucura. Digo loucura porque eles fazendo isso, me falam que não estão ligando para mais nada, nada mais, e a gente diz que eles podem fazer muito mais, mas eles não acreditam. Eles não acreditam mais. Parece que já viveram tanta violência, tanta coisa difícil que não acreditam mais neles mesmos, nem em ninguém. Isso é o pior. (Andrômeda).

Eu observava que havia algo na narrativa que trazia o vivido transformado, como na biografia, na fotografia ou na coreografia: “Quando queremos nos apropriar de nossa vida nos narramos” (2008, p. 36), dizia Delory-Momberger. Mas o que se fazia e se poderia perceber era uma figuração de si, que vinha pela narrativa. No entanto, na arte havia um Outro maior, um saber que colava no corpo e acrescentava um extrato de experiência novo. O da criação.

Hydra - Faço o curso de Nutrição na Unifor (Universidade de Fortaleza). Ganhei uma bolsa de estudos e estou estudando lá de manhã. E fico de 13 às 17 na Edisca, fazendo Dança. Sempre fui dos Estudos Avançados na Edisca. Então, à noite, eu estudo as coisas da Faculdade. Daí a gente acaba que deixa as coisas do bairro de lado para focar a Dança e a faculdade.

Puppis - Eu faço o Curso de Enfermagem, enfermagem presencial, na Faculdade. E marketing digital online, distância. Vou de manhã para a faculdade e aqui venho de tarde. Esqueço o mundo lá fora, quando estou aqui. Fico completamente aqui.

Em casa, quando chego de noite, ainda tenho de trabalhar, porque faço algumas produções de eventos. São mil coisas, a gente fica em mil coisas. Faço contato de noite pelo celular, nos trabalhos de marketing, e as reuniões de trabalho de direção dos eventos faço aos domingos. Vivo em casa, na periferia, uma vida; e vivo outra vida que eu escolho.

Comentário à foto 25 – O cuidado de quem foi cuidada. Educandos que alcançam maturidade artística e compreensão pedagógica se tornam instrutores na Edisca.

Foto 25 – Aprender e ensinar: passar à frente o conhecimento



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2003).

De repente, vida e arte em intersecção fazem um laço; condensam fios e marcas. E a história que ficara debaixo de alguma dobra, acorda no presente.

– Minha família veio de Jubara. Meu avô, pai de minha mãe, fazia uma roça e outra e depois foi se firmando marceneiro. Teve seis filhos com minha avó. Quando foi um tempo, ele já veio só, para cá, separado de minha avó. Veio para cá, para Fortaleza.

Minha avó ficou ainda em Jubara. Como o quintal da casa de minha avó em Jubara era uma lagoa, ela lavava roupas para viver. Assim. No quintal. Estendia a roupa no quintal e lavava a roupa no fundo do quintal, que era uma lagoa.

Minha avó era muito rude; achava que mulher era assim, para servir o homem, e que ela tinha de fazer tal coisa. Minha mãe, então, foi cuidada pelos irmãos, porque eram muitos, como eu disse. Quando minha mãe completou dez anos, minha avó passou a levar minha mãe para trabalhar lavando roupa com ela. Minha mãe fez isso mesmo: ficou lavando roupa, como minha avó, até hoje. Do mesmo jeito que minha avó.

Minha avó, quando veio para Fortaleza também, passava todo dia por aqui, vindo do bairro Edson Queiroz para o Alvorada. E um dia, passando por aqui, minha mãe viu que tinha Dança, aqui. Lá em casa ela via que eu passava o dia dançando... E viu que tinha mais comida, reforço escolar, e um teatro lindo que logo ela viu. Minha mãe, no dia seguinte me trouxe para fazer um teste, foi conversar com as pessoas da Edisca, e eu fiquei. Aqui eu tinha liberdade. Lá em casa eu tinha uma educação muito rígida. E aqui eu escutava:

– Você tem que ser você.

E a dança me dava asas. Mais conhecimento... E eu fui me conhecendo mais. (Hydra).

Comentário à foto 26 – Três gerações: avó, mãe e filha. E uma ruptura com aquilo que era dado às mulheres. Hoje, a dançarina escolhe seu caminho.

Foto 26 – Krisla em casa com a família



Fonte: imagem capturada pela fotógrafo Fernando Barros (2014).

Foto 27 – Elenco do espetáculo Duas Estações se maquiando com uma base de argila e água, criando a impressão de serem figuras de barro



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2000).

Através de aproximações sucessivas e críticas eu ia escutando o campo, ia me distanciando da anterior visão minha do cotidiano.

Eu ia tendo de realizar uma reflexão da ação cotidiana, revendo limites e desafios no que os sujeitos narravam.

A expressão de uma prática pedagógica não é fácil de se ler. Mas, considero que o autoconhecimento era uma via dessa pedagogia da expressividade. (Diário de Pesquisa).

No contexto da fala, Dora Andrade fez sua intervenção; situou-se como aprendiz de Si com suas próprias lembranças. Esse olhar distanciado e perto a etnografia me ensinava. Essa narrativa mostra como os educadores dançarinos vivem tensões, contradições, de toda ordem, entre sua vida e a dança.

Tenho duas filhas adotivas. Ambas chegaram para mim com dois dias de nascidas. Uma é preta, a outra é branco leite. Eu colocava música erudita para a mais velha, a minha filha branca. Eu bordei um livro contando a história dela. E cantei a história dela. Essa menina tem onze tatuagens, piercings etc., sua maneira de estar no mundo. Ela desenha muito bem e já trabalha desde novinha.

Já a outra, é extremamente organizada. Colocava desde pequena até etiquetas com os nomes e os lugares das coisas nos cantos certos. São criaturas tão diferentes! E o que fiz por uma fiz pela outra! Daí eu vejo eu e a Cláudia, minha irmã. Sou meio desorganizada e a Cláudia não. Então vejo que estas diferenças nenhuma delas são boas integralmente, isoladamente. O bonito, o bacana é a diferença. É conviver com estas diferenças.

Uma vez minha filha mais velha disse que ia me denunciar para o conselho tutelar. Porque disse que eu só vivia na Edisca, e não ficava em casa com

ela. O pai dela neste tempo me ofereceu o dobro do que eu ganhava para eu ficar em casa. E menos na Edisca. Trouxe a Isabel para dentro da Edisca. Mas, depois de alguns anos ela decidiu que a dança não é a sua praia. Percebe como tudo é muito imprevisível?!

Como resolvi isso? Eu fiz parto muito tempo em uma maternidade. Fiz curso de parteira. Um dia, fui ver uma criança que disseram ter morrido ali. Eu desenrolei a criança, soprei sobre ela e vi que ela ainda estava viva. Peguei a criança viva e coloquei no colo. Depois saí carregando a criança e levei para a incubadora. A criança me olhou, viva, com os dois olhos assim. Nunca mais me esqueci de seus olhos. Bem abertos, me olhando. E o fato é que eu pegara uma criança tida como morta em um momento exato. Tive a ação exata e salvei a criança – contei para minha filha. (Entrevista à Dora Andrade).

E depois de se emocionar um pouco, Dora concluiu: “Depois que contei essa história, minha filha me perdoou. Entendeu porque fico tanto tempo na Edisca. Que as quero muito. Mas tenho muito o que fazer fora”.

3.3. Uma asa para eu voar

Cumprindo esse andamento, convoco a imagem em prosa de Guimarães Rosa (2000, p. 230), que diz do ser que se insinua das sombras em busca da luz que o revelará:

Dentro de cada um, sua pessoa mais sensível e palpante se cachava, se retraía, sempre sequestrada; era preciso espreitar, sob capa de raras instâncias, seu vir a vir, suas trêmulas escapadas, como se de entes da floresta, só entrevistados quando tocados por estranhas fomes, subitamente encantados, à pressa se profanando.

Nesse ritmo, podemos dar partida a transformações que se erguem na crítica da cultura e que, ao fazerem uma leitura do corpo, de maneira a ir matizando releituras do caminho, nos mostram cartografias do vivido. Carta cifrada: condensa ditos, não ditos e interditos. Nesse campo empírico da Edisca, então, tento dizer de aprendizagens.

Nesse conjunto de falas, ressaltavam os textos-imagens de uma etnografia visual que eu fazia, buscando uma maneira de dizer-me em linguagem acadêmica. Procurava eu também uma asa para voar?

Comentário às fotos de 28 a 39 – As fotos dão a ver a linha de vida de Krisla, a menina que saltou da periferia de Fortaleza para os palcos do mundo e também das competições de Ginástica Rítmica. Estuda Educação Física e transita na vida como artista, estudante, professora, ginasta e treinadora.

Foto 28 – Menina do Jangurussu se pronuncia defronte a câmera com a finalidade de ser vista. Tempos depois, ela conseguiria se tornar uma bailarina, como se segue narrando



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2014).

A corrida fortuita traz uma contraluz. A luz que a expõe ao mesmo tempo dilui a cor, as linhas e os preenchimentos, uma pálida sugestão da figura humana como em uma foto amarelada pelo tempo. O riso é o que ela tem para ser localizada. A menina que ri. A insistência em tentar ser feliz, a resistência que construíra. Mas era também o riso de quem quer dançar ou de quem vai dançar. E prepara o corpo para reinventar-se. Vamos?!

Fotos 29 – A tela “O Grito”, de Edward Munch, sendo exposta em um museu, e a célebre foto de Hiroshima, ícone da violência da guerra



Fonte: Banco de fotografias da World Press Photo (2018).

A imagem-texto da menina da rampa do lixão do Jangurussu evoca a tela “O Grito”, do pintor Eduard Munch, e também a foto de crianças gritando de pavor e dor após o lançamento da bomba sobre o Japão. Esse tríptico reverbera o contraponto do sorriso sem graça, que dissimula a tristeza e abandono da criança nos destroços do Jangurussu.

A criança da foto do Jangurussu é uma figura de menina desterrada, que possui apenas seu corpo que grita para um mundo surdo e anestesiado. Quando

percebeu a oportunidade, a nossa personagem, menina do lixão do Jangurussu, se anuncia à câmera dizendo “eu existo”, com um largo sorriso, que em nada denuncia os abusos sociais e as fomes da miséria: como se gritasse?

Comentário à foto 30 – É estratégico na concepção da Edisca se localizar em um dos bairros ditos nobres de Fortaleza. O fato da sede não estar localizada dentro da comunidade faz com que os educandos atravessem a cidade diariamente para ir à Edisca. Chamamos isso de “ocupação em trânsito” ou mesmo aula de campo, esse atravessar a cidade e suas leituras críticas, afetos e projetos alimentados. Às crianças e acompanhantes são oferecidas, pela Edisca, as passagens.

Foto 30 – Educandas-bailarinas no ônibus em direção à Edisca



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2015).

O sorriso é a reinvenção de si, a resistência que construíra e a vontade que as animam.

Foto 31 – Aula de expressão corporal na Edisca



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2016).

Foto 32 – Krisla e companheiras de dança ouvindo orientação dos coreógrafos



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2016).

Foto 33 – Ensaios coreográfico



Fonte: imagem capturada pela fotógrafo Fernando Barros (2016).

Foto 34 – Aula de alongamento e flexibilização corporal



Fonte: imagem capturada pela fotógrafo Fernando Barros (2016).

Foto 35 – Krisla em exercício de improvisação coreográfica



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2016).

Foto 36 – Krisla à porta de sua casa



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2016).

Foto 37 – Krisla mostra suas dezenas de medalhas ganhas em competições de ginástica rítmica



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2016).

Foto 38 – Krisla em treinamento no quintal de casa



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2016).

Foto 39 – Krisla em improvisação coreográfica



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2016).

4 AONDE A DANÇA LEVA O CORPO E O PENSAMENTO? UMA NARRATIVA IMAGÉTICA

O visível e o imaginado. O que se mostra e o que se recolhe na obra de arte?

Foto 40 – Expressividade e comunicação entre educandos-bailarinos durante ensaio de dança



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Penso que agora, trazendo cartas, posso mostrar sutilezas que a palavra não alcança. Imagens fotográficas vão, assim, constituindo-se em uma cartografia dos espetáculos e de histórias de vida. Itinerários de pessoas e da pesquisa. Como isso se constituiu uma forma de olhar etnológico?

Com a etnografia visual, eu pleiteava combinar um olhar para a imagem e o texto biográfico – biografemas, que são unidades menores recortadas-, em tessitura, imagem e palavra, e seus desdobramentos e significados no dia a dia, na interação social. O contexto social maior em que os sujeitos estavam inseridos não fugiu ao meu olhar. A interação através da tradução das imagens fotográficas poderia me ajudar a compreender significados que, pela minha proximidade com o *lócus* do estudo, estariam difíceis de ver. Como posto por Erikson (1990), ao falar da atitude do etnógrafo diante da pesquisa: eu deveria ser abrangente, sem ser abstrato; ser empírico, sem ser positivista; ser rigoroso, sem ser obsessivo.

Fazer relação entre objetividade e subjetividade é sempre aventura. A abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, considera que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzidos em números, e eu focaria nas impressões e percepções advindas dos diversos modos de aproximação e absorção do objeto pelos sujeitos, segundo postula Gil, 2007).

Estudando o método etnográfico, ele orientava que o mundo natural e o fenômeno enquanto experiência vivida seriam fontes diretas para a coleta de dados, e o pesquisador, aquele que observa de maneira participativa, deveria fazer registros e descrições densas, analisando o fenômeno a partir do próprio olhar e do olhar dos sujeitos implicados. A abordagem etnográfica a qual essa pesquisa se enquadra, conforme classificada por Merriam (1995), é fenomenológica e, por isso, busca os dados e experiências daqueles que vivem e questionam determinada realidade.

A fenomenologia (phainóimenon, fenômeno, aparência) é a teoria segundo a qual não se conhecem as coisas como são, mas como nos aparecem. Certamente existem coisas reais, mas não somos capazes de conhecer sua essência.

Segundo Reale (1992, p. 89), com a expressão fenomenologia, costuma-se indicar todas as doutrinas que reduzem o conhecimento ao mundo dos fenômenos, excluindo qualquer possibilidade do conhecimento absoluto do objeto em si.

A fenomenologia de Kant admite a existência de algo metarracional como limite a cognoscibilidade do sujeito, reputando que nós só conhecemos "fenômenos", relações entre coisas, mas não "a coisa em si mesma". Para Kant, espaço e tempo são apenas formas de nossa intuição, funções de nossa sensibilidade que, inconsciente e involuntariamente, colocam nossas sensações em justaposição e sucessão tentando tatear a realidade. Não são apenas as determinações intuitivas das coisas que provêm, segundo ele, de nossa consciência, mas também as propriedades conceituais.

Propunha a etnografia, em seu caráter subjetivo e aproximado do fenômeno, que eu buscasse linhas de narrativas que poderiam se cruzar na confecção de texturas da escrita de muitas vozes. Textualidades abrindo-se em fotografias, biografias e biografemas (DELORY-MOMBERGER, 2008). As linhas de compreensão buscavam o próprio fazer do espetáculo, como criação, vendo aspectos dessa tessitura, segundo os sujeitos educadores e crianças e jovens educandos da Edisca.

As categorias ou temas que foram elencando durante o trajeto descritivo não foram escolhidos previamente. E ali eu estava vendo as cartas-fotografias das peças de teatro-dança que se faziam. Assim como no transcorrer da criação coreográfica, a textualidade das imagens da pesquisa se construía a partir de sua própria potência que se enunciava, se exibia em ensaio e se apresentava. Exigia de mim, pesquisador, um sentido agudo de observação, apreensão e discernimento.

A partir dessa premissa etnográfica, assumo que a pesquisa admite vários vieses - entradas e saídas- e, para cumprir sua finalidade, exige certa dose de criatividade e engenhosidade do leitor para confeccionar leituras junto à imagem e texto. Penso que os sentidos da imagem nos conduzirão a outras pistas, outros discursos, a níveis sensíveis de comunicação fazendo apelo a uma visualidade, a uma emotividade, a uma inteligência estética.

É, sim, uma cartografia etnográfica. Isso devido à característica de se aproximar da antropologia visual, na utilização de imagens, dialogando com textualidades. As entrevistas em grupos e individuais, fotografias, biografias e biografemas, me deram acesso ao campo e me levaram para lá de onde os educandos ficavam no contexto de ensaios: levaram-me às suas representações da realidade. A maneira como formulavam dentro si suas propostas de vida.

Foto 41 – Elenco do espetáculo “Koi-Guera” se maquiando no camarim do Teatro José de Alencar



Fonte: imagem capturada pela fotógrafa Mila Petrillo (1997).

Cada momento de reflexividade do pesquisador sobre a pesquisa modificava o caminhar. Eu criava um movimento próprio, mas o olhar dos sujeitos levava a novas questões. Indução e dedução estariam constantemente em diálogo: o olhar do sujeito e o contexto educativo da Edisca, vinda de anotações de arquivos meus. Procedimento analítico, assim, eram cartas-signos, de fato, que assim como as coreografias dos espetáculos, exigiam criação e inventividade.

Foto 42 – Cena do espetáculo “Koi-Guera”, Teatro Municipal de São Paulo

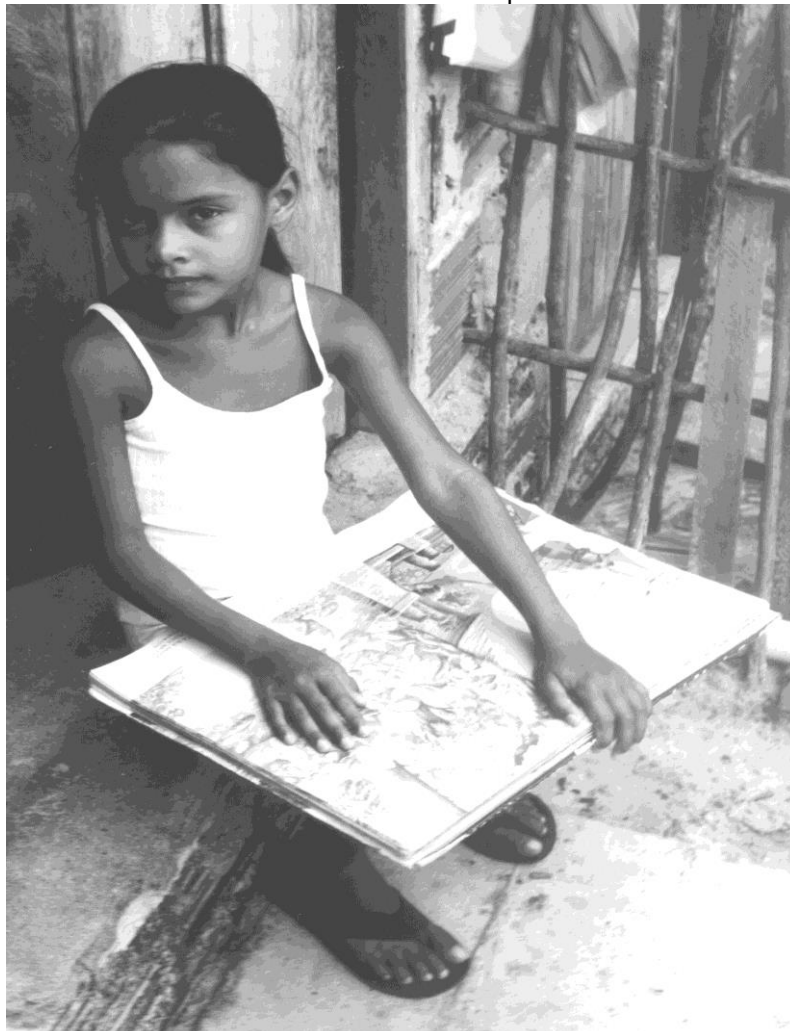


Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Malinowski (1978) fora pioneiro na visada etnográfica. Durante período em que a supremacia do paradigma positivista era enorme, se veio a pôr em causa a fiabilidade deste conhecimento advindo das situações do outro e aceitando subjetividades. Seu estudo como pesquisador teve projeção, e seu inusitado método foi registrado no seu livro “Argonautas do Pacífico Ocidental”.

Comentário à foto 43 – A fotoetnografia é uma técnica que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação cotidiana, no campo do outro, e que permite uma análise compreensiva. Observar a expressão corporal dessa criança dar a compreender muito mais que mil palavras.

Foto 43 – Menina da Edisca estudando à porta de casa



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2008).

Segundo Achutti (2004, p. 25), Malinowski “[...] não foi o primeiro a levar a câmera para o campo, mas talvez tenha sido o primeiro a utilizar os recursos visuais como principal ferramenta no trabalho de levantamento e tratamento de dados etnográficos.”

No primeiro capítulo do seu livro “As palavras e as coisas”, Michel Foucault (2000) se dedica à análise da tela “As meninas”, do pintor espanhol Diego Velásquez. Seu texto é dedicado a pormenorizar os aspectos da pintura, comparando seus elementos, sejam esses personagens, objetos, descrição da cena, linhas, perspectivas, cores, texturas, signos e sentidos dados pela expressão visual.

Porém, mais do que uma análise estética de detalhes materiais, Foucault rediscute os conceitos de representação e do olhar. Quando a figura do próprio pintor, Velásquez, pintando as meninas em seu atelier, está representada na obra e este dirige o olhar para quem está apreciando a pintura, novas questões se impõem.

O pintor coloca as modelos entre o espectador e ele mesmo. A tela que ele pinta na imagem da pintura está posicionada de maneira que o espectador possa ver apenas o fundo da tela. Há algo que o espectador busca captar na tela que está dentro da tela. Seria a própria subjetividade do artista? Ao fundo, à direita de quem aprecia a obra, está uma porta entreaberta, por onde entra a luz, como a indicar que o “real” está lá fora e que na pintura habitam as subversões necessárias para se questionar a realidade.

Pintor, tela, modelos, a cena, tudo está contido na tela maior, até um espelho que obliquamente coloca a possibilidade do próprio espectador ver-se, também ele, representado na tela. Mais do que uma pintura, Velásquez nos propõe uma quebra de paradigma do olhar.

Desse modo, o pintor olha, mas esse olhar segue em direção a um ponto invisível na tela, fora da tela, saltando da tela. Os espectadores podem facilmente identificar esse ponto, pois seríamos nós mesmos, o nosso olhar, esse ponto, como se o pintor estivesse a nos lembrar disso. As meninas também dirigem o olhar para o espectador como se este tivesse o poder de perturbar os acontecimentos no interior da tela, o olhar que modifica a realidade.

Velásquez, desse modo, observaria o observador do quadro e o faria refletir sobre isso. Foucault institui “As meninas” como “pedra de toque” para um novo paradigma de conhecimento e para uma visão de mundo que se tornou predominante na sociedade moderna, e que ainda hoje rege as sociedades complexas, pois reconhece nessa pintura o nascimento da ideia nova de representação.

Foto 43 – Reprodução da pintura de Velásquez, “As meninas”



Fonte: Banco de fotografias da World Press (2018).

A análise de Foucault é de que, na pintura de Velásquez, há a ruptura com a representação clássica e, a partir dela, abre-se um espaço no pensamento, nos indivíduos, na sociedade, para novas formas de pensar e ver o mundo.

Ainda há, na pintura, elementos que não podem ser representados, pois o espelho que está na pintura reflete os espectadores. O sujeito é historicamente posterior, mesmo que seja convocado pelo olhar do pintor, como se Velásquez estivesse colocando em questionamento o paradigma predominante naquele tempo e criando o lugar para uma revolução do conhecimento.

Assim, o ser humano como objeto e sujeito das representações é uma invenção, não é uma descoberta. Vale ressaltar que a análise de Foucault recai sobre a busca por elementos subjacentes através de partes da obra. Assim, ele trafega de um detalhismo minucioso para uma reflexão ampla e estética, abstrai da pintura os elementos para discutir não só a pele das aparências, mas o sujeito que as lê.

Desse modo, a interpretação de uma representação passa por modificações ao longo de sua existência e, mesmo sendo muito posterior ao quadro de Velásquez, irá sentir os efeitos do momento histórico que ela instaura no seu

interior. Há de se compreender que são as representações feitas do quadro que irão modificá-lo, é através e a partir do conceito de **representação** que a fotoetnografia irá se identificar para reconhecer uma necessidade de mudança em seu olhar.

Também se pretende ler as fotografias pelos seus aspectos estéticos e suas significações, contrapondo reflexões sobre a fotografia, a etnografia e outros debates nesta leitura. Há aqui, contudo, um entendimento outro sobre o que a imagem representa – se é que podemos falar apenas de representação ao tratarmos das imagens – e as muitas possibilidades de leitura. Pois, o avanço trazido pelas reflexões sobre a representação permite, hoje, um outro olhar sobre as imagens.

Questiona-se a natureza do chamado “real” que a etnografia pretende decifrar: Pois este “real” que imaginamos poder atingir, segurar, captar, descrever ou capturar não é outra coisa senão uma mobilidade que nos deixa em constante estado de admiração. Ela é uma fantasmagórica presença, efêmera e complexa, por estar sempre em viagem, isto é, por encontrar-se em perpétua situação de representação. Basta olhar como o dia dá lugar à noite e às estrelas. Conseguiria a fotografia segurar, ao menos por um segundo, a forma estática em que se apresenta, mas atravessada de vetores que a levam a apresentar-se sempre renovada?

Isso quer dizer que, seja por meio da observação direta, seja por meio da fala, da escrita, da fotografia ou de todos os outros suportes comunicacionais, somente conseguimos alcançar e nos deparar com representações deste mundo, isto é, com estilhaços e películas de uma casca e de raízes muito mais profundas. E também que dessas representações só poderemos pretender tornar possíveis outras representações, isto é, novas interpretações (SAMAIN, 2012).

Foucault afirma que, no quadro de Velásquez, há um reconhecimento do caráter construído das reflexões de textos etnográficos que não retira dessas a sua possibilidade de criar teorias, permite aos leitores e escritores – ou quaisquer produtores de conhecimento - de assim a construírem, imaginá-las.

A pesquisa etnográfica pode conter reflexos imagéticos que, quando relidos teoricamente, vão traduzindo na imagem avanços tanto na intervenção quanto no olhar. A inteligência estética é um guia, como a etnografia, que punha novas cartas, estabelecendo novos traços de visualidade no meu olhar.

O texto não basta por si só. A imagem precisa ficar ao lado dele. Juntos, acoplados, inter-relacionados constantemente, então, assim, ambos proporcionarão o sentido e deixarão ver o que não se poderia saber antes desse dueto.

Foto 44 – Elenco do espetáculo Koi-Guera se congraçando após o espetáculo



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Eu observava que Malinowski, sem abdicar do que estava fazendo ali, na sua pesquisa, se afeiçoava aos povos estudados. Ficava muito tempo convivendo e trocava aprendizados e informações, certamente embasadas no respeito e no sentimento solidário.

Usufruí da admiração dos nativos; a afeição mútua, o respeito e a amizade que a convivência permitia. Ensinava aos nativos o uso do equipamento fotográfico, utilizava suas fotos e comentava o resultado. A antropologia visual não era para ele um meio de ver e registrar. Era uma forma de perceber e interagir com o outro. Eu aprendia com ele. (Diário de Pesquisa)

Isso ressalta, também, a possibilidade de os etnólogos utilizarem fotografias produzidas por outros e pelos próprios pesquisados em seus estudos como rico discurso poético e simbólico, abstendo de fazerem apenas seus próprios enquadramentos e escolhas antecipadas. Ver como seria que o outro veria.

Nesta pesquisa, utilizo o acervo audiovisual e fotográfico da Edisca e dou prioridade à poética de Mila Petrillo, fotógrafa especialista em Dança, que dedicou muitos dos seus trabalhos a programas pedagógicos em arte por todo o Brasil. E, também, apresento fotografias de Fernando Barros, fotografo que acompanha a Edisca há alguns anos.

Através da experiência de etnógrafos, temos exemplos de como a fotografia pode ser um dado específico da pesquisa. O uso da fotografia para sistematizar gestos e posturas padronizados das culturas, conceitos de comunicação não-verbal e estudos de fotografias para estabelecer aspectos dos significados

comunicativos no uso do corpo espacialmente são. Há um traço em comum entre essas linhas de pesquisa: a constatação de que a linguagem da imagem produz e não só reproduz. Cria, portanto.

Agora vou apresentar o dueto maior, entre as falas e os códigos de comunicação que estão no âmago do movimento gestual tentarei perceber e decodificar o que era óbvio e eu já não via. Ao buscar habitar as imagens do movimento dançado, delas extrairia conhecimento. Assim, o valor da imagem é o discurso e o sentido que ela produz em nós. Na imagem, não há um dizer rígido, ela se comunica quando o texto leva ao mergulho visual. Nas proximidades das imagens de corpos e danças, eu poderia entender melhor conteúdos narrados na etnografia.

[...] o etnólogo necessita do registro visual da experiência de campo. Para ele, não é nem um objetivo de sua profissão, nem um remate de sua cultura, nem uma aprendizagem técnica. Representa um momento crucial de sua educação, antes do qual ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após o qual, somente, estes conhecimentos se "prenderão" num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhes faltava anteriormente. (LÉVI-STRAUSS, 2007, p. 415-416).

Foto 45 – Equipe de audiovisual formada por alunos da Edisca trabalhando na documentação visual do espetáculo “Sagrada”



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2007).

O aprendizado através da pedagogia da expressividade teria de comportar uma leitura da imagem. Merleau-Ponty (1998, p. 105), no texto “De Mauss a Claude

Lévi-Strauss”, afirmava que "o emparelhamento da análise objetiva com o vivido talvez seja a tarefa mais específica da etnografia, distinguindo-se de outros métodos das ciências sociais". E prosseguia o autor:

Claro que não é possível, nem necessário, que o mesmo pesquisador conheça por experiência todas as verdades de que fala. Basta que tenha, algumas vezes e bem longamente, aprendido a deixar-se ensinar por uma outra cultura pois, doravante, *possui um novo órgão de conhecimento*, voltou a se apoderar da região selvagem de si mesmo, que não é investida por sua própria cultura e por onde se comunica com as outras. (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 199-200, grifos meus).

No processo de criação e montagem de espetáculos da Edisca, a fotografia e o vídeo são utilizados como ferramentas de visualização e compreensão-crítica do processo da construção artística. As improvisações de movimentos, as cenas já concluídas e também as coreografias que estão sendo compostas são filmadas em vídeo, fotografadas e visualizadas por todo o elenco com a finalidade de provocar estudos e discussões entre as diversas linhas do discurso que está sendo construído e também observar questões técnicas, estéticas e de comunicação tanto do corpo quanto dos outros elementos que compõe as diferentes mídias em que a imagem aparece.

Rever as cenas através das imagens filmadas oferece novas compreensões à equipe. Os materiais coreográficos são vistos sobre um outro suporte, a tela de projeção ou reprodução, oferecendo novas leituras e compreensões do que está sendo testado, criado e ainda não tem uma forma definida. Visualizar o que está sendo construído através de fotografias e vídeos traz subsídios enriquecedores para o espetáculo, para a percepção e análise das danças pessoais e do conjunto.

Na Edisca, que o audiovisual faz parte do processo criativo e até mesmo do próprio espetáculo que em sua maioria dialoga com imagens fotográficas e vídeos, sendo elas incorporadas como cenografia ou servindo de base para a construção imagética que se expressará no corpo do dançarino quando esse buscar na memória impulsos que estimulem a materialização de gestos e movimentos que representam aquele acervo de ideias, imagens e comunicação.

Dessa maneira, percebe-se que a antropologia visual já está contida nos próprios processos de invenção de espetáculos da Edisca, sobretudo por ocasião da pesquisa relativa à temática a ser levada ao palco.

A gente faz oficinas, de tudo. E filma o que vai fazendo. Olha e reolha. Mostra para o outro. Discute em grupos com o pessoal que está coreografando. E com o pessoal do figurino, cenário, tudo. Às vezes a gente está experimentando coreografar outras vezes o experimento é fotografar a coreografia e assim vamos analisando uma linguagem a partir de outra. As imagens e gravações que a gente vai fazendo são importantes para a gente ver o que vai olhando. E o que o outro olha do que a gente fez e ver. Pensar o que a gente vai criando, entende? (Órion).

A fotografia permite um processo de registro e análise. Assim, quando fotografamos ou observamos imagens, devemos nos considerar empenhados num trabalho de sutilezas.

Neste caso, como se vê, não se trata de um trabalho fotográfico simplesmente, mas da imagem atrelada a um olhar de um fazer científico.

A imagem, hoje, não pode mais estar separada do saber científico. A etnografia não dispensa os recursos visuais – e não são recursos apenas como um suporte de pesquisa, mas imagens que agem como um meio de comunicação e expressão do comportamento cultural. A Antropologia Visual não almeja, dentro dos novos padrões de pesquisa, apenas esclarecer o saber científico, mas dizer da pesquisa através de imagem. Esteticamente compreender melhor o que o outro tem a dizer para outros que querem ver, ouvir e sentir. (COLLIER JUNIOR, 1993, p. 53).

Foto 46 – A coreografa Dora Andrade criando pinturas corporais para o espetáculo “Koi-Guera”



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Se acrescentamos mais autores a essa lista, além de *experiência*, como aparece na citação de Lévi-Strauss, ou *um novo órgão de conhecimento* (Merleau-Ponty), outras ideias virão para descrever esse momento decisivo da imagem.

No trabalho de campo de todo pesquisador, muitas vezes eu percebia, como via no meu, que eu lançava mão de metáforas, de aproximações, como tentativas de cercar a especificidade da compreensão da imagem. (Diário de Pesquisa).

A revisão de algumas dessas tentativas pode ser de importância. Mariza Peirano (1995), em "A favor da etnografia", por exemplo, fala em "resíduos" - certos fatos que resistem às explicações habituais e só vêm à luz em virtude do confronto entre a teoria do pesquisador e as ideias nativas; a imagem primária e a que se faz texto para nós mesmos.

Márcio Goldman (2003, p. 97), no artigo "Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia", refere-se à "possibilidade de buscar, através de uma espécie de 'desvio etnográfico', um ponto de vista descentrado". Um olhar fora do foco do que seria o estabelecido. Ele nos lembra que será preciso juntar os "anthropological blues", de Roberto DaMatta (1999), às expressões *experience-near versus experience-distant* (experiência de perto e experiência de longe) usada por Geertz (2000), entre tantos outros métodos etnológicos. Assim como, refere-se a uma determinada situação do trabalho de campo em que o pesquisador "é afetado" pelo objeto de estudos e também afeta ao que vê.

As cartas-fotografias com que componho uma etnografia visual, penso, produzem *insights e saberes*, uma forma de aproximação própria da abordagem etnográfica que produz um conhecimento diferente do obtido por intermédio da aplicação de outros métodos. Um conhecimento que se depreende da imagem e do texto, alternadamente e simultaneamente.

Trata-se de um caminho que supõe um determinado tipo de trabalho de se ler, de ficar colado ao campo de modo contínuo e, em algum momento, como mostrou Lévi-Strauss, os fragmentos das imagens vão se ordenar, perfazendo um significado até mesmo inesperado.

E já que estamos no campo das metáforas de aproximações e distanciamentos, mesmo correndo o risco de enveredar por um meio místico, não resisto a fazer mais uma comparação, dessa vez buscando ajuda na tradição oriental com um exemplo do amplo repertório das estórias zen-budistas.

A literatura sobre a experiência do *satori* - estado de iluminação da mente que desperta e que adquire uma nova forma de percepção - conta histórias que guiam o aprendiz e mostram as particularidades das vivências de iluminação. Uma dessas histórias fala da experiência de Kyogen, um praticante que, após muitos anos de meditação e estudo, chega à iluminação, ao *satori*, quando, numa das incontáveis vezes em que varria o pátio do mosteiro, é tocado pelo som do pedregulho que, ao ser projetado pela vassoura, bate contra a haste de um bambu. Aquele ruído fortuito foi o fator casual e externo que fez sua mente despertar para a resolução do *koan* (espécie de enigma, proposição paradoxal) proposto por seu mestre e, em consequência, para um novo entendimento da natureza das coisas, até então percebidas de acordo com o seu padrão alienado, longe do que seria essencial.

Foto 47 – Cena do espetáculo “Sagrada”



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2011).

O *satori* não foi causado por um acaso. Houve esforço. Trabalho e iluminação. Não foi um acontecimento fortuito. O bambu ou a pedra não possuíam dons mágicos, nem se fazia isso, nesse lugar, de imantar objetos com desejos. Mas houve algo ou alguma qualidade intrínseca que fez o súbito *insight aparecer, despertar, se manifestar*.

E o mestre comenta que o *satori* foi produzido por um estado de atenção anterior, uma qualidade de prestar atenção em virtude de uma predisposição, de um

estado de busca de percepção viva e contínua (voltada e incorporada, dia e noite, para o deciframento do *koan*), e de forma que o incidente trivial, o objeto causal, não foi a causa: funcionou como a chave que abriu o reordenamento da mente, capaz agora de ver as coisas sob uma nova perspectiva.

4.1 Cartografia I – Balé Jangurussu – Arquétipo: A FORTUNA

Utilizo estas imagens, que chamo fotocartas, como elementos visuais de uma etnografia que me conduz a dois movimentos: o movimento de deixar-me levar por elas, já que há procuras inconscientes; e, ao mesmo tempo, eu as conduzo como leituras imagéticas e conscientes do campo da pesquisa.

Foto 48 – Anjo Caído – Personagem do espetáculo Jangurussu



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1995).

“Fortuna” é um dos movimentos da Ópera Carmina Burana, que faz parte da trilha sonora do Balé Jangurussu. Fortuna também é uma carta do Tarot e, mais

do que abundância, se refere ao *naco* que cabe a cada um. O *naco* não oferecido pelo destino, mas pelos humanos. *Naco* que significa resto, migalha, lixo, na vida dos que faziam o Jangurussu. *Naco* que advém de contextos onde se tem apropriações indevidas das riquezas produzidas pelos coletivos das culturas. E, culturas se dizem sempre, mesmo invisibilizadas pelo que hegemonicamente se põe no poder.

O espetáculo Jangurussu traz ao palco a dura vida de pessoas que sobrevivem do aterro sanitário das grandes cidades, catando e retirando do lixo seu sustento e sobrevivência.

Tem-se no espetáculo Jangurussu a visão de crianças disputando com urubus pedaços de alimento em decomposição, mães amamentando seus filhos malnascidos sentadas sobre montanhas de lixo; homens duelando pela posse dos melhores dejetos. Contudo, se tem a beleza intrínseca do humano que, apesar de tudo, brilha. Insiste em habitar suas almas e corpos em promessa sempre de vida mais larga.

As possibilidades e limites do viver e sobreviver em condições difíceis foi o que motivou e inspirou a criação desse espetáculo, que busca promover uma reflexão sobre a construção social dessa realidade. Suas circunstâncias do presente são, também, uma aposta nas possibilidades de superação.

Foto 49 – Cena do espetáculo Jangurussu: A denúncia



Fonte: imagem capturada pela fotógrafa Mila Petrillo (1995).

Foto 50 – Cena do espetáculo Jangurussu: Ascensão



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1995).

Foto 51 – Cena de abertura do espetáculo Jangurussu: Anjo Caído



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1995).

Decodificar os sinais que dão a conhecer exige liberdade de experimentar-se, de abraçar as circunstâncias e pisar caminhos novos para apropriar-se de sentidos do que se estuda em dança e do que se representa em fotografia.

Visto dessa maneira se faz necessário se voltar aos interesses artísticos como fonte de conhecimento e estar atento à simbologia que as imagens deixam ver. A importância da leitura da imagem, feita no próprio âmbito da criação e da leitura do espetáculo, não reside apenas nos minuciosos aportes que a arte toca, mas na vida cotidiana que se torna espetacular, como temos realçado, e o que sobra da imagem e não é imediatamente perceptível. Se dá no conjunto de associações que a imagem traz; ao que do não dito ela arranha, à natureza da pele, da memória que exala ao caráter distintivo de seu objeto.

Nas fotografias que permeiam essa pesquisa, tem-se cartas dessa etnografia visual, que nos dão suporte ao texto que elas deflagram e que, por sua vez, as chamam novamente.

4.2 Carta II - Balé Koi-Guera – Arquétipo: O XAMÃ

Essa carta pertence ao arquétipo que denomino do Xamã, o curador, o invocador do mundo que vinha antes de nós, que permanece e que é esse em que estamos. Seria o pesquisador um Xamã contemporâneo a evocar conceitos, rezas e rituais acadêmicos para que as forças da natureza e seus mistérios se manifestem e se dêem a conhecer?

Buscar o arquétipo do Xamã significava para mim uma via de conhecimento feita pela via transcendente. A inteligência e sensibilidade que chama potências esquecidas, escondidas, adormecidas.

O chamado ao Xamã é representado aqui metaforicamente pela busca ao que parece ter ficado perdido na cultura e em nós. Os ancestrais, o sagrado, as plantas e bichos – os animais de poder, as entidades míticas, as figuras arquetípicas... O tambor e os cânticos como veículos das profecias, que em todos os tempos existiram nas diversas matrizes culturais espiritualistas para desvendar os mistérios, em rituais outros da modernidade, que assim evoca o caráter divinatório do ato de perscrutar fenômenos humanos. (Diário de Pesquisa).

Vista assim, a imagem do que se dança volta ao conjunto dos bailarinos como informação de cena. Desde a feitura do espetáculo é assim. A imagem não é só registro de comunicação não verbal e pode se seguir de fala, da palavra, de textos literários e dramáticos e da música, evidentemente.

No entanto, em se tomando o gesto e o movimento como elementos essenciais iconográficos da dança, vê-se e ouve-se o discurso do corpo. As imagens que dialogam com o movimento são também compositórios de palavras, sons, ruídos, poesia e prosa do dizer-se em dança.

Comentário à foto 52 – A carta-arquétipo, “O Xamã”, é a carta retirada do espetáculo Koi-Guera e mostra-nos um primeiro movimento que identifica em nós, as lutas dos povos indígenas para serem autodeterminados em seus direitos e cultura. Nos levam a uma dimensão do arquétipo Xamã que corresponde a sabedoria e espiritualidade.

Foto 52 – Cena do espetáculo Koi-Guera: Dueto de Pai e Filha



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Foto 53 – Cena do espetáculo Koi-Guera: O Nascimento das Crianças



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Foto 54 – Cena do Balé Koi-Guera: Verso e avesso



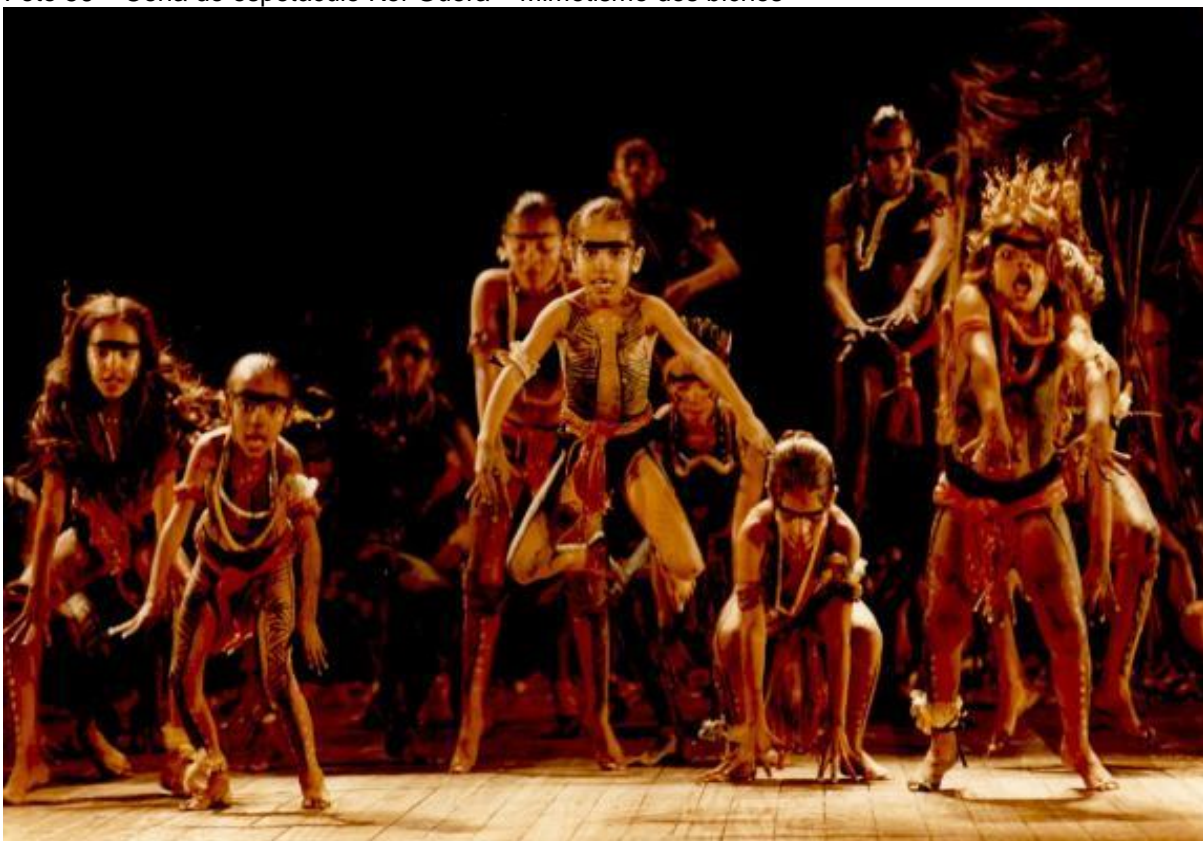
Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Foto 55 – Cena do espetáculo Koi-Guera: O Barco



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Foto 56 – Cena do espetáculo Koi-Guera – Mimetismo dos bichos



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Na morte anuncia-se a vida, a renovação? – a gente se perguntaria. "Koi-Guera", o nome do espetáculo, que em tupi guarani quer dizer "Aquilo que será morto, sacrificado", sensibiliza e estimula a refletir sobre o índio que está em cada um de nós: onde estará o negro, o indigente, o refugiado? Onde estará em nós esses múltiplos de nós mesmos? Onde estará a memória que se perdeu? Quando uma cultura morre, o que morre em nós?

Digo de Koy-Guera que o próprio título do balé traz essa imagem de algo que está e de algo que interfere nesse estar. Algo desagregador penetra numa estrutura idílica que se pensava estar inteira.

Aquele que deve morrer? – era o subtítulo de Koy-Guera. Pensávamos, então, o que estávamos sacrificando nesse projeto colonizador que ainda se sustenta?

As cartas que seguem são formas de resistência esperançosa, imagens de espetáculos que são a síntese de narrativas vividas e imaginadas. Prospecção de um futuro mais justo e feliz.

4.3 Carta II – Balé Duas Estações – Imagem arquetípica: O SERTÃO

Foto 57 – Foto do cartaz de divulgação do espetáculo "Duas Estações", mostra entidades da mitologia popular, deuses que fazem chover



Fonte: imagem capturada pela fotógrafa Mila Petrillo (2000).

O balé Duas Estações – inspirados nos grandes clássicos da literatura brasileira, Euclides da Cunha e Guimarães Rosa, apresenta um nordeste luminoso, um povo belo e forte, que ainda vivencia a solidariedade, a fé e a resistência. Cria o esperançar (FREIRE), que se traduz por movimentos microscópicos e graúdos, gestos de revoluções.

A concepção do espetáculo Duas Estações tem sua matriz no realismo fantástico, ambiente onde se recria a realidade com pinceladas generosas de surrealismo, sua fonte de inspiração.

A imagem dos sertões comparece fortalecida de conceitos artísticos da contemporaneidade: o mote dos repentes, das emboladas, das levadas de coco e maracatus reincidentem em outra velocidade, trazendo outras configurações que tocam dimensões contemporâneas. Mas que permanecem evocando outros tempos e espaços.

Duas Estações revisita a ancestralidade. As matrizes de formação das etnias. A memória ancestral que está em cada um de nós, que precisa ser ativada. As composições cênicas despertam essa memória ancestral, superfícies e níveis do corpo e da memória escondidas. Contidas. Invisíveis. Trabalhar o corpo, então, não é só adestrá-lo a uma disciplina corporal e técnica em dança; é acordá-lo, chamá-lo a buscar em suas fontes internas.

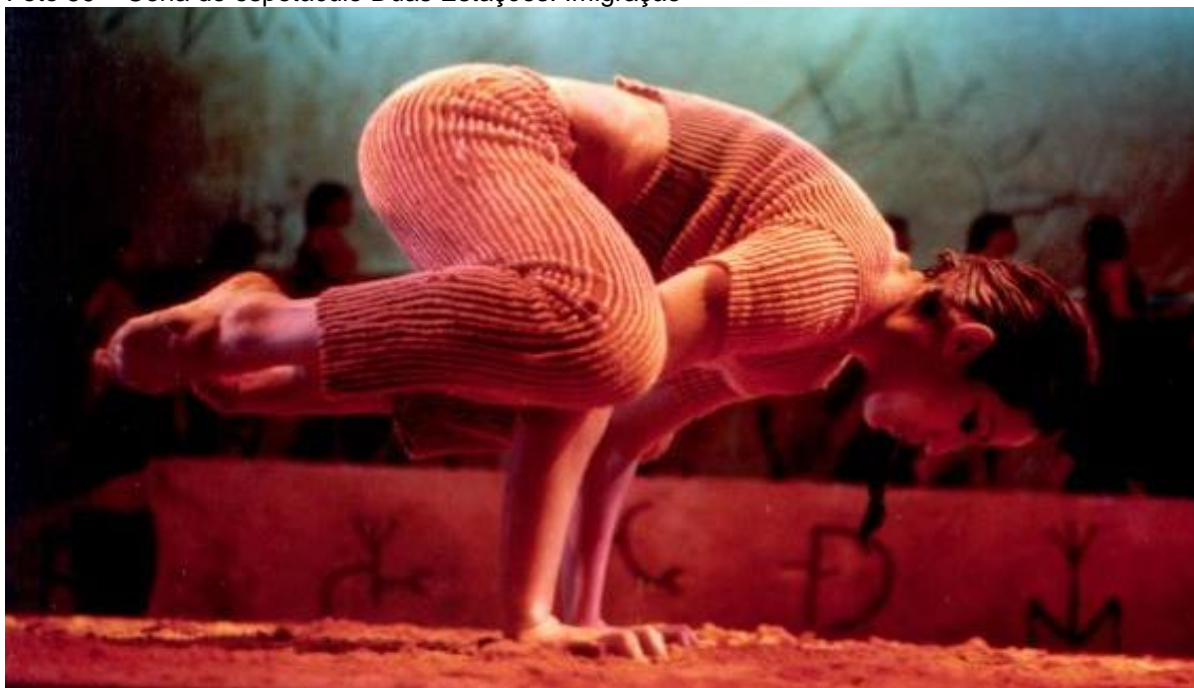
Foto 58 – Abertura do Balé Duas Estações



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2000).

Essa arqueologia de que falo, na questão da ancestralidade, contém elementos semelhantes aos sats de que fala Barba (1989). Os sats condensam informações no corpo, unidades de informação corporificadas. E quando estas informações são ativadas, expandem-se em conhecimento e o que ficou retido como memória por vir.

Foto 59 – Cena do espetáculo Duas Estações: Imigração



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2000).

Assim, a pedagogia da expressividade coloca a memória como um efeito diáspora: um lugar de lugares sempre recriados. Mostra a necessidade de estudar o significado dos instrumentos que a gente traz para ler a obra, o espetáculo. A necessidade de um entendimento dos diferentes *lugares* e pontos de visadas.

No espetáculo Duas Estações, por exemplo, vimos que todas as histórias traziam sertões. O sertão que se trazia na memória era um sertão vivido e outro imaginado.

Para acordar minha própria memória eu precisava dos atores-bailarinos. Para manifestar essa memória era preciso que o bailarino e a bailarina se apropriassem de um chão imagético, de sentimentos que se tornaram sentidos no corpo e que os impulsionassem. A obra nunca acabava, sempre aberta se propunha em diversas possibilidades. Pedia sempre meu pensamento e intuição. E dos educandos-bailarinos essencialmente, visto que para o coreógrafo o corpo do outro é uma prolongação do seu corpo-criação. Ao mesmo tempo, ressentia-se da crítica daquilo proposto enquanto ação poética em dança e sua potência de indicar caminhos.

A gente falava sobre a própria criação, metacriação comunitária. Para apresentar o espetáculo tinha de se ter artificios e artesanias para acordar formas do perceber a obra por todos. Uma base de sustentação empírica e

de virtualidades do pensar-se em ato de dança, com as metáforas da linguagem.

Porque a obra nunca passa, nunca acabada, se reinventa no que não foi dito. Compreender bem o que se dizia com a obra feita era documentar a prática cultural real dos bailarinos atores quando a concretizavam. E isso precisa se renovar em cada nova série de apresentações. Com novos olhares de estudo, de como a obra se modifica, simplesmente porque nos modificamos com o tempo e a percebemos nova. (Diário de Pesquisa).

Lidar com essa memória ancestral mostra que a realidade aponta para outras dimensões e potências que não foram expressas ainda, mas que estavam lá. Sempre era assim: algo não tinha sido expresso ainda. Precisava-se novo mergulho. O sertão de Duas Estações, mesmo inspirado em leituras de Euclides da Cunha e Guimarães Rosa, narrava o corpo de um novo desenho das cenas trazidas, um desenho particular.

Eu tinha a necessidade de tornar o que eu via dos espetáculos, da sua boniteza, explícita; queria acordá-los em outra lógica, colocar para ver aquilo que passava despercebido, até mesmo e principalmente, por quem tinha tanta proximidade e envolvimento. Não apenas conseguir ver o fenômeno como pesquisa, era o caso de enxergar o espetáculo como invenção de saberes, mas de um distanciamento, de um novo ângulo de observação, de uma outra lente para enxergar-se de fora.

Comentário à foto 60 – Os bailarinos buscam o equilíbrio dinâmico, um eterno lançar-se. Pensamento-carne a construir-se enquanto corpo-mente expandido, exercitando-se na arte da levitação, da respiração, dos voos plainados, dos devires sonhados, das misé-en-scenes do encantamento, convencimento e sedução.

Foto 60 – Cena do espetáculo Duas Estações – Brincadeiras de Quintal



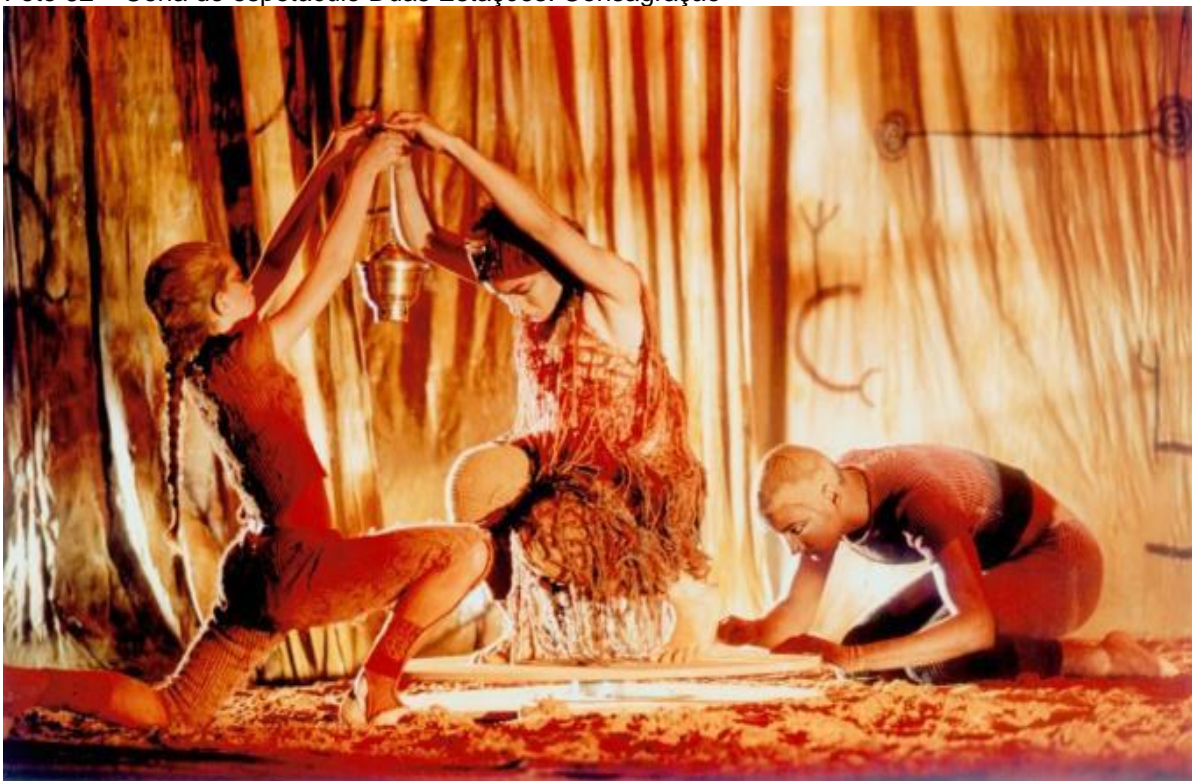
Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2000).

Fotos 61 – Cena do espetáculo “Duas Estações”: Êxodo



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2000).

Foto 62 – Cena do espetáculo Duas Estações: Consagração



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2000).

A estética da vida se baseia no valor da diferença e não na sua anulação. As coreografias devem herdar a cor das características, dos temperamentos de cada um, a singularidade dos corpos e do que mais seu cada um pode dizer de seu jeito.

A criação de cada pessoa pode se tornar visível, corporificada porque há um olhar endereçado a ela. Desvenda-se a história pessoal como um lugar que, quando se lê, provoca um deslocamento do compreender o outro em si mesmo, solidaria e eticamente humano.

Na coreografia, isso é um material primeiro, matéria-prima, as histórias de vida: cada um caminha fazendo suas articulações vivas que se corporificam na obra. Um mapa da pele e sua porosidade que deixa entrar e sair. Essas articulações desvendam e constituem redes de significados com suas características culturais e sócio-históricas: “As articulações vivas têm o efeito de dar a ver corpos: corpo do intérprete – que com a sua simples presença abre uma rede de significados, expectativas, signos e convenções históricas, culturais e sociais.” (BOUDIER, 1998, p.85).

Durante essa captura, essa exposição das articulações-signos, tem-se o olhar do coreógrafo ali perto. Por sobre, por baixo, ao lado. Mudando as posições de seu olhar na criação dos coletivos. Ora propõe, ora acorda algo comum e escuta; ora pensa o que foi mostrado, após uma proposta de trabalho, ora recebe a produção de um trecho quase feita, de algum bailarino ou bailarina. Como uma criança inteira que chega do parto.

Há alguns marcos que não se deve deixar de considerar. Cada um cria e pode ter um lugar de ver o todo diferente do nosso. Ao lado da criação que é improvisação e composição ao mesmo tempo está nos marcos da coreografia, que dão sentido ou, pelo menos, capaz de produzir sentido a partir de algo que se pode tornar visível, legível. Pulverizar o que espalhei no ar. É um passo. Reorganizar e desenvolver os fragmentos, o seguinte. Dessa forma se parte de potências pequenas de energia e gesto, para potências maiores (Diário de Pesquisa).

4.4 Carta IV – Balé Mobilis – Imagem arquetípica: O ABSTRATO

Foto 63 – Cena do espetáculo Mobilis: Evolução



Fonte: imagem capturada pela fotógrafa Mila Petrillo (2003).

Assim, no espetáculo *Mobilis*, observamos um outro elemento que é colocado no espetáculo, a improvisação e o acaso: a própria autonomia da obra de arte, o campo de expressão estética imanente, definindo os caminhos da construção artística. Vejamos esse aspecto.

O ator-bailarino, a cada movimento e gesto, aprende a coreografia, aprendendo de si mesmo.

A percepção é uma janela que vem do corpo. Se abre por dentro, mas vai para fora.

Há um nível de percepção da aparição em que se parte para nosso devir pessoal. O fazer vai se singularizando e se tem um criador único assim como é cada ser humano.

Todos são assim, não só os grandes; se o processo criativo coreográfico, no início, acontece de modo inconsciente, pode haver aprendizagem quando retoma-se criticamente o que se produziu de maneira espontânea, particular, tornando-se mais conscientes as singularidades de cada um.

Quando a obra-espetáculo vai se tornando consciente, vai empurrando o criador ator-bailarino para novas aventuras. O corpo fica mais atento ao que a obra em feitura dita. Mas tudo isso brota de técnicas corpóreas, sistematizadas ou não. Desde os movimentos engendrados para se sobrepôr as necessidades físicas cotidianas até os treinamentos corpóreos codificados. Sem a técnica, você diz para a mão “faça isso” e ela não faz. O pensamento não manda no corpo. O corpo é pensamento condensado. (Diário de Pesquisa).

Foto 64 – Cena do espetáculo Mobilis: Equilíbrio dinâmico



Fonte: imagem capturada pela fotógrafa Mila Petrillo (2003).

Então, o que parecia aleatório poderia não ser; partia-se da forma livre, de métodos abertos; mas ia-se pouco a pouco restringindo e direcionando as intervenções. Ela própria, obra de arte, exigindo precisão de acertos e erros dentro de sua lógica interna.

A cada passo o artista se transforma em artesão. Sabe que todas as formas perfeitas já se encontram em estado latente de criação, em um plano ideal superior, e que o artista enquanto médium, meio por excelência, canaliza, filtra, decanta, materializa aquilo que é ideia no reino do insondável. Através de sua sensibilidade de alquimista da arte permite trazer à luz do dia a novidade. (Diário de Pesquisa).

Assim, penso que estamos a ver as bases que são lançadas através da reflexão das práticas da Edisca para pensarmos uma inteligência estética, um olhar estético que promove escolhas, que define rumos e destinos. Partimos da leitura de mundo de um corpo que dança constituindo um saber indispensável para lidar com a complexidade da atualidade.

Foto 65 – Fotografia do cartaz de divulgação do espetáculo “Mobilis”



Fonte: imagem capturada pela fotógrafa Mila Petrillo (2003).

Dessa maneira, intuir é o que nos resta para a eternidade que se avizinha, para a pedagogia que se avizinha. Intuir é um modo de ver com os olhos do espírito. É perscrutar no mundo das ideias a manifestação daquilo que ainda invisível pede para ser dito.

O visível e o invisível não se opõem, não se excluem, mas se implicam em um movimento único. Imagine as faces de uma moeda. Enquanto vejo uma delas a outra desaparece, e assim é o visível e o invisível. Movimento de aparição e desaparecimento, mudança, transformação, recriação e invenção. O espetáculo não se restringe ao visível, nem a vida o faz. (Diário de pesquisa).

Quando se vê o outro, e vem a intuição do que em nós também habita, tem-se um diálogo estético. Manifestando-se enquanto comunicação, os traços da dança são caligrafias que plasmam nossas memórias sensíveis e retornam para a obra de arte seu caráter compreensivo, fortalecendo ainda mais sua potencia de dizer-se. Só existe arte se houver observador.

Vejo agora que as cartas de nossa etnografia visual constituem um movimento ascensional do sujeito. Quando tudo era ainda o vazio percebido, o Verbo se fez gesto e movimento, expansão. Se fez manifestação. De onde surgem os corpos, os nomes, os conceitos. (Diário de pesquisa).

Comentário à foto 66 – Fotografia do espetáculo Mobilis obtida com um efeito de ampliação no tempo de abertura da câmera que prolonga e dilui o gesto. Uma tentativa de capturar em um fotograma, o antes e o depois da relativa fixidez da imagem fotográfica.

Foto 66 – Cena do espetáculo Mobilis: Porvir



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2003).

Tais razões não estão relacionadas à mudanças estéticas e formais, mas a um deslocamento profundo na nossa maneira de compreender os modos de pensar Dança e Educação.

A Dança contemporânea por sua abordagem interdisciplinar, começou a desestabilizar as categorias que definiam funções na coreografia, levantando a questão:

- O que é Dança hoje?

A pedagogia da expressividade parece refletir a necessidade crescente de reflexão que questione novamente suas próprias premissas e auto evidências e lhe traga uma consciência sobre novas possibilidades pedagógicas que a dança oferece. (Diário de Pesquisa).

Foto 67 – Cena do Espetáculo Móbilis: Vórtice



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2003).

O estético dialoga com um conhecimento do que vem do interior e do que se expressa no exterior. O expressivo lida com os diversos trânsitos de informações requalificadas. Por essas reflexões que vimos de dar corpo, penso que há uma complexidade na criação e execução nas criações de dança na Edisca, que indica transversalidades, promovendo trabalhos sustentados por várias áreas disciplinares. O que se tenta superar aqui não é apenas a excessiva voz do mercado e os condicionantes culturais, dos automatismos e das restrições corporais, que o sujeito traz de seu cotidiano. O que se tenta exaltar aqui é o corpo-alma criador que carrega em si a transgressão, o meio de subverter, de produzir novas realidades.

Quando pensamos o espetáculo Móviles, estávamos com a ideia de que havia uma articulação sutil entre os planos micro e macro do universo e queríamos mostrar isso em dança.

A articulação desses campos de energia tinha a natureza de uma conexão espiritual. Havia que se lidar com essas energias no trabalho cênico. Sua potência. Troca. Expansão. Contração. Tensões. Campos sutis. Muitas vezes o espetáculo é minimizado em seu poder. Mas ele alimenta revoluções microscópicas, que impactam o ambiente onde estas partículas-onda estão inseridas. (Diário de Pesquisa).

4.5 Carta VI – Balé Sagrada – Arquétipo: A TERRA e SUAS ÁGUAS

Foto 68 – Cena do espetáculo Sagrada: Água



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2011).

Foto 69 – Cena do espetáculo Sagrada: Água



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2011).

Foto 70 – Equipe de audiovisual composta por alunos da Edisca realizando registros do espetáculo “Sagrada”



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2009).

Foto 71 – Cena do espetáculo “Sagrada”: Ritual Circular



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2011).

Comentário à foto 72 – Sagrada é o espetáculo que traz a expressão da sacralidade da vida. Passeando no corpo, imaginadas baleias e mares, circuitos sanguíneos, artérias, rios e corações. Águas. Tambores, macacos, coito de aves, coqueiros, brotos, ninhos e mel. Barrigas cheias de vida e vivos rebentos entre fomes e medos, metrópoles, torpedos, ilha e vulcão. O ser humano tão perto da divindade quanto da barbárie.

Foto 72 – Cena do espetáculo Sagrada: Amor Cósmico



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2011).

A cena é um espaço cosmogônico, gerador de expressividade. É nela, em suas leis físicas e suas propriedades, em seus instrumentos que a cosmogonia se exerce como espaço gerador de expressividade.

A caixa cênica se torna espaço da gênese de uma iconografia que se organiza no sensível e se manifesta na realidade posta no espetáculo. Expressão de realidade que na cena utiliza-se de um corpo afetado, tocado e transfigurado.

Corpo que se propõe, uma vez transformado, a modificar o contexto social e humano que pede modificação. É aqui que a pedagogia da expressividade, em seus elementos, tem um aspecto político diferenciado, pois se coloca como crítica e proposição.

Aquele que recepciona o espetáculo, por isso, é intimado a se colocar como parte da cena que, inacabada, pede sua participação. É dessa forma que o espetáculo não se conclui; nele, se revisita a ótica que aquela expressão dá ao mundo.

A água, no Sagrada, tem um sentido de molde, de não se reter, mas transbordar; e nessa medida, a água representa o uso de elementos fluidos, que vão

nutrindo o espetáculo. O uso desses elementos cênicos nos oferece um lugar simbólico que invade outros, funcionando como imagem-substância geradora de metáforas diversas, que vão admitindo vários estados de movimento e repouso.

No fazer do Sagrada, olhava-se o mundo com os olhos dos que dançavam suas imagens. As imagens agora se diziam nos gestos, a livre dança do que fica no corpo e não é devorado pelo corpo das cidades, mas torna-se matéria outra. Sutil transmutação.

A resistência a toda forma de barbárie deveria ser buscada, nunca apenas esperada sem ação. Aqui a ação de transmutar é a de prosseguir experimentando, criando, dando forma ao ainda inominado.

Sendo assim, a coreografia é o conjunto das infinitas possibilidades de expressar uma questão; nesse sentido, ela nunca é. Ela está se tornando. Nesse sentido, há de se falar também nas coreografias criadas por aqueles que estão a apreciar.

Ver o que não foi visto e dar a conhecer possíveis projeções que implicam o olhar do outro, do espectador lançado sobre o espetáculo, que o atravessa e sempre a modifica é criar junto, comungar. Como incorporar essa dupla via de apreensão e expressão à educação?

4.6 Carta VII – Balé Religare – Imagem arquetípica: A ASCENSÃO

O espetáculo RELIGARE é um chamado silencioso. Um grito que está em tudo que há, porém inaudível nesse mundo onde a opacidade impede de ver. No espetáculo, nem tudo é traduzível algo permanece ao nível do intangível, porém sentido. O gesto é puro, vem antes da palavra, e não a mimetiza. Passa dela, atravessa o tempo, o que se queria dizer; ultrapassa o que é dito como palavra e o que é interdito.

Foto 73 – A conexão entre o espírito e a matéria se diz no corpo



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2015).

Foto 74 – Cena do espetáculo Religare: Ritual de Passagem



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2015).

Foto 75 – Educando-bailarino improvisando e criando linguagens para o espetáculo Religare



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2015).

Comentário à foto 76 – Nesse vaivém entre as imagens e textos, o verbal e o pictórico se tornam cúmplices da elaboração de uma prancha, uma cartografia. Aqui as palavras sugeridas pelos gestos se tornavam novos campos de desvendamento. Imagem chama o texto e se faz texto.

Foto 76 – Cena do espetáculo Religare – Crucificação

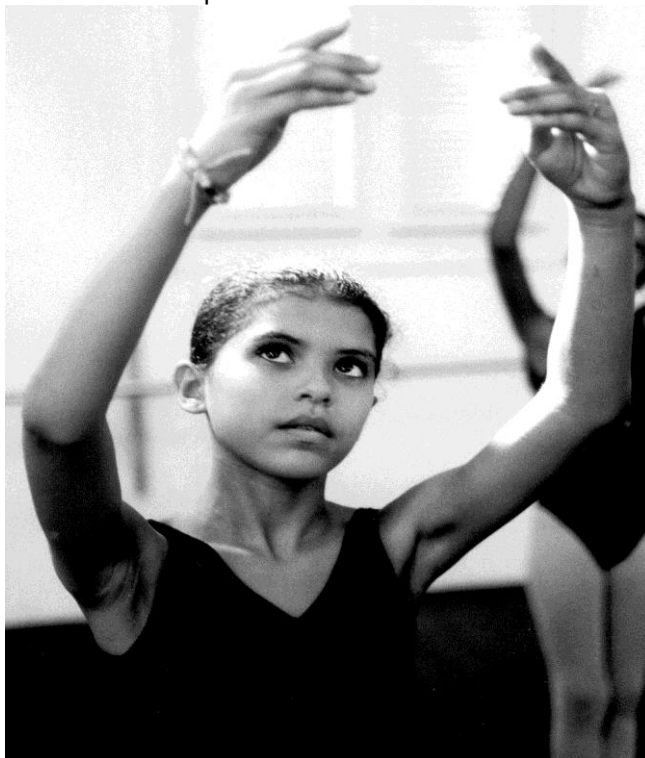


Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2015).

Quando se olha o fazer do outro em cena, essa visualidade é posta à prova. Mostra uma expressividade e pede, de certo modo, um retorno. Ao que foi e agora volta como cena nova de um olhar transformado. As pessoas vão

mediando essa voltagem e essas intensidades de tessituras, essas visões passam a ser apropriação de todos. Ao se ver, a bailarina constrói compreensões mais amplas e profundas do que se tentam ensiná-la. (Diário de pesquisa).

Foto 77 – Educanda-bailarina se auto observa construindo a expressividade



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2000).

Comentário à foto 78 – O fazer coreográfico e o dançar, na cosmogonia em que a Dança se cria e se expressa, manifesta-se plural, expansivo, abarcando variados domínios do sujeito. Ao mesmo tempo nutridos por variadas fontes de conhecimento, não necessariamente cênicos ou artísticos, se liga a uma poética do sentido inscrita na singularidade de cada obra e de cada um através de imagens.

Foto 78 – Educando-bailarino da Edisca em treinamento



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2015).

Comentário à foto 79 – Uma vez que o educando-bailarino chega da comunidade à Edisca e ancora seu barco cheio de histórias vividas e a se viver, exercita-se no campo do querer-ser. Potência e sonho se enlaçam.

Foto 79 – A lição de cada dia na barra de dança



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Foto 80 – Momento em que a avaliação é feita em sala de aula



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (1997).

Vale lembrar, o que proponho com as fotografias é uma determinada maneira de apreensão, processamento e expressão de realidades distintas em planos distintos de manifestação imagética, cuja dinâmica de operacionalidade se vale do campo de percepção e apreensão da inteligência estética em diferentes níveis, compondo um âmbito que é o espiritual. O que se colhe da imagem, senão a nós mesmo que a olhamos e a transformamos, traduzindo-a a partir do inventário de informações e afetos que nos habitam. – O ato cênico é ambiente em que as questões da intersubjetividade que envolvem o cotidiano das pessoas, podem ser pensados pelo sensível e o estético, enquanto busca de humanidade nos sujeitos.

Foto 81 – Cena do espetáculo Religare: Levitação



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2015).

Foto 82 – Educando-bailarino da Edisca voando. Educação Estética, uma Asa para voar



Fonte: imagem capturada pela fotografo Fernando Barros (2015).

5 CONCLUSÃO

O discurso que aqui apresentei, se pretende de caráter artístico e científico. As duas formas de fala do pesquisador. Artístico, significa dizer que uma vez produzido por um esteta, toma nuances vertiginosas de metáforas, imagens e subversões de sentidos. Obra em curso de fazer-se e provocar modos diversos de reflexão.

De outra visada, tem-se o olhar da subjetividade científica, construção de saberes pelo próprio pesquisador, que toma a si próprio, corpo e pensamento como testemunho de uma visão particular das concepções possíveis. Sua maneira única de ver se considera assim científica, posto se tratar de uma etnografia.

Vimos, até aqui, que o espetáculo é o campo empírico e se dá, em sua grandeza e versatilidade, como espaço impulsionador a outros níveis de aprendizagem com suas criações, métodos mutantes em seus modos de experimentar, fazendo das diversas dimensões ontológicas vias de aprendizagem e construção do real e do imaginado.

Os universos da arte absorvem e transmutam sínteses e antíteses, versões e seus avessos. Tudo é matéria prima para alquimicamente transcender em luz, em consciência acrescida, em conhecimento e saberes – quando o espetáculo cria, ou a obra de arte se faz, o sujeito experimenta um sentido de pertencimento, imprimindo sua parte na obra. Isso é a essência e o fundamento da pedagogia da expressividade proposta.

O que aqui se buscou compreender foi como a criação de um espetáculo de dança envolvendo saberes multidisciplinares se ajusta, se justapõe, se hibrida e se transforma em saberes novos: pedagógicos e artísticos, aproximando, como se disse até aqui, o estético, o educativo, o ético e o político.

Uma Pedagogia da Expressividade teria de falar uma língua humana, um idioma da esperança, o Esperanto de uma Babel reconstruída; se manifestar pedagogia permeada pelo pensamento estético, ético e político no ambiente da criação de espetáculos e da vida. Ao aventurar-se, criando novos mundos concebíveis por a via da imaginação criativa e inventividade artística, o sujeito realiza que algo ainda é possível; que a transformação e recriação são a base da vida.

Dessa forma, cada criação e execução, ensaio e obra apresentada, pensadas em suas efetuações performativas, refazem o presente e conjugam com o

futuro, compondo possibilidades. Operando com as mediações do pensamento, do sentimento e da visão estética, a partir do corpo que dança, tem-se a alma do ser, que percorre espaços e temporalidades se recriando, se propondo.

A partir de problematizações, pesquisas, formulações e escolhas de caminhos possíveis nas salas de ensaios até as imediatas decisões que modulam cada gesto na sua potência anterior, antes que se faça ato em cena, a dança se faz processo pedagógico, metodologia de ser e estar presente na obra e na vida, aprendizagem de criação de possibilidades infinitas.

O campo da dança exerce seu domínio e o ser lança-se no fluxo de conhecer conhecendo-se, aprender fazendo-se e refazendo-se, criar recriando-se, pensar pensando-se, realizar-se se realizando com os outros. Isso seria uma forma de inteligência estética: pensar ação em arte, feitura de obras como uma poética da vida.

Assim, a educação estética se torna aprendizagem do corpo multidimensional integralizado em conhecimento justo e belo. A inteligência estética abrindo caminhos para a intuição, criatividade e visão holística do mundo. Bachelard, (2005) no que nos concerne, ilumina e dá pistas quando diz que a ciência é a estética da inteligência. Ciência, aqui, tomada etimologicamente como ato de saber. Desse modo, nos induz a ligar estética à ética para não se ter o risco de fazer ciência para poucos. Uma forma de estar em coletivos, educando-se em comunhão, como diz Freire (1968).

Haveria uma inteligência estética capaz de abarcar as diversas maneiras de observar a realidade, dirigindo e inspirando o pensamento; capaz de operar com essas bases espirituais (estéticas e éticas) e políticas, pela via do corpo como registro do sensível?

Quando proponho a inteligência estética como maneira de ver e dar a ver o mundo existente no sujeito e o que pode ser o seu contexto, não estou propondo propriamente uma função utilitarista, mas um estado elevado de perceber, pensar e agir influenciado pela estética, em sua ampla acepção de ética do espírito, situada politicamente.

O que vimos de expor, me leva a pensar elementos para uma Pedagogia da Expressividade, que se faz mediada pela inteligência estética. Assim, temos:

- - A pedagogia da expressividade em Dança se faz a partir de espaços pedagógicos onde o sujeito tem a oportunidade de se autoconhecer dentro do contexto em que ele vive;
- A pedagogia da expressividade implica em uma junção íntima de teoria e prática, uma prática que vai se tecendo junto com a teoria e que, em dança, se mostra também como resolução estética que se chama espetáculo;
- Os métodos e processos de criação são inventados para satisfazer as necessidades de cada espetáculo, em que as soluções são específicas para a temática; a articulação da forma e conteúdo se faz como situação espetacular organizada.
- No ambiente de construção de saberes, os educadores o produzem tanto quanto os alunos ou educandos partindo do mesmo ponto do não saber em direção à criação da novidade;
- Em se criando o espetáculo, então, se está recriando maneiras diversas de conhecer;
- E quando é o corpo que diz desse conhecer, admite-se que os processos pedagógicos se dão no corpo e na esfera do sensível.

Nessa perspectiva, a pedagogia da expressividade toma sua própria existência para estudo, como um ritual de exaltação. Um outro patamar de questões lhe é colocada; a existência pessoal e coletiva lhe é incorporada.

Assim, uma questão levada ao palco é um método de reconstrução da realidade, representação paradigmática móvel desse contexto. O espetáculo dá, então, visibilidade à problemática de comunidades, de etnias, de grupos sociais; oferece uma saída através da reflexão estética transformadora. Há, nesses processos, uma inteligência estética que se comunica com essa ideia de uma dança guiada por uma pedagogia da expressividade.

A compreensão da criação levanta também a possibilidade de algum acontecimento, trivial ou não, concreto ou virtual, pessoal ou coletivo se tornar ato de corpo. Que não é só corpo, é corpo simbólico. E essa simbolização permeia os atos de dança. E, por isso, precisa ser precedida e preparada por uma presença continuada de outro olhar. O olhar do educador, do ensaiador, do coreógrafo. Sujeitos com a atitude criativa e proativa de quem visualiza uma obra aberta.

Em um momento, os gestos são fragmentos, mas depois se tem um todo, um movimento composicional coletivo que dá pistas para irmos de volta ao outro, aos outros da criação que estão criando conosco. E para irmos de volta à concepção originária que se tinha em mente, quando se começou a criar o espetáculo. Quer dizer, sempre se retorna à obra para dizê-la de novo. E para construí-la também. Porque toda obra é incompleta e a incompletude é o espaço de criação para outros olhares. A obra de arte nunca deixa de ser coletiva, embora tenha assinaturas.

Conclui-se que, a realidade do espetáculo, quando se apresenta, e se torna expressiva, se desloca para um espaço-tempo extracotidiano, se eleva a um plano de plataforma: altar a altaneira margem. Lugar de apreciação, transmutação, transfiguração. Uma arena invisível, um terreiro, um círculo de ritual sagrado e profano ao mesmo tempo vai dando seguimento aos atos cênicos e às situações do real que ali transmigram e se sucedem.

Vimos que a Inteligência Estética faz a mediação nessa Pedagogia da Expressividade porque se observa que, nos processos artísticos são chamados a operar esquemas cognitivos estéticos e éticos. O que se reivindica na Inteligência Estética é uma maneira de se postar ante as questões da vida e fazer escolhas éticas. O mergulho experimental no universo estético educa o corpo, a percepção, a razão, o sentimento e os sentidos do corpo que apreendem, transformam e expressam visões-de-mundo originais, justas e possíveis dentro determinado sistema.

Portanto, a Pedagogia da Expressividade em dança é centrada na experiência artística, representação extracotidiana das dimensões que implicam a transformação de si e dos contextos do sujeito. Diz-se que houve uma significação no corpo, uma afetação do corpo sensível e expressivo que se faz presença e decisão.

A Pedagogia da Expressividade envolve, assim, ver a significação dada pelo sujeito ao seu contexto e a perspectiva de recriação e ação que se abre diante de um ser que se pensa estético. A inteligência estética é a pedra angular de uma pedagogia da expressividade.

Foto 83 – Cena do espetáculo “Religare” da Companhia de Dança da Edisca. Coreografia de Dora Andrade e Gilano Andrade, assim como todos os outros espetáculos aqui apresentados



Fonte: imagem capturada pela fotografa Mila Petrillo (2015).

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. Vicenza: Neri Pozza Editore, 2014.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BARBA, Eugene. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BECK, Aaron. **Teoria e terapia cognitiva**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2001.
- BIÃO, Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana**: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- BIÃO, Armindo. Um trajeto, muitos projetos. *In*: BIÃO, Armindo. **Artes do corpo e do espetáculo**: questões de etnocenologia. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2003.
- BIÃO, Armindo; GREINER, Christine. **Etnocenologia**: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.
- BOUDIER, Marion. **Textos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator**: da técnica a representação. Campinas: Editora UNICAMP, 2009.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro?**: das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COLLIER JUNIOR, John. **Antropologia visual**: a fotografia como método de pesquisa. São Paulo: EPU: Edusp, 1993.
- COSTA, Antônio. **Por uma educação interdimensional**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DARBON, Sebastien. O etnólogo e suas imagens. *In*: SAMAIN, Étienne. **O fotográfico**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2000.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1999.

DELORY-MOMBERGUE, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1988.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1998.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2014.

ERIKSON, Erik. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1968.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Gen: LTC, 2000.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas das ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 445-476, 2003.

GREINER, Christine. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2008.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2006.

GUADITANO, Rosa. **Raízes do Povo Xavante**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

GUATTARI, Felix; DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

KATZ, Helena. **Um, dois, três a dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: [s. n.], 2005.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Arte e cognição**. São Paulo: Annablume Editora, 2008.

LEPECKI, André. **Singularities**: dance in the performance age. Editora Routledge, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Olhar, escutar e ler**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LINHARES, Ângela. **Fronteiras da educação**: o tortuoso e doce caminho da sensibilidade. Unijuí: Editora Unijuí, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Campinas: Papirus, 1998.

MERRIAM, John (org.). **Enciclopédia da literatura**. Springfield: Merriam Webster, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIS, Ana. **Performance na esfera pública**. Lisboa: Orfeu Negro, 2017.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PRADIER, Jean-Marie. **Ethnoscénologie**: les incarnations de l'imaginaire. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2016.

PRADIER, Jean-Marie. **La croyance et le corps**: esthétique, corporéité et identités. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 2009.

REALE, Miguel. **Paradigma da cultura contemporânea**. São Paulo: Saraiva. 1992.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAMAIN, Ettiënne. **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora UNICAMP, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHILLER, Friedrich. **Fragmentos de preleções sobre a estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

UNESCO. **Carta da UNESCO**: paradigma da educação para o Século XXI. Jontien: Edições UNESCO, 1987.

WORLD PRESS PHOTO. **Banco de fotografias**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.worldpressphoto.org/>. Acesso em: 3 jan. 2019.