

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS VINICIUS AMARAL RIBEIRO

CORPO-CRIAÇÃO
Ressonâncias entre dança e a aprendizagem

Juiz de Fora
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS VINICIUS AMARAL RIBEIRO

CORPO-CRIAÇÃO
Ressonâncias entre dança e a aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Clareto.

Juiz de Fora
2011

*“Não decore passos,
aprenda o caminho”.*
Klauss Vianna

Agradecimentos

Como essa escrita é atravessada por muitas forças, para nomeá-las demandaria um delicado trabalho cartográfico, mas algumas, por sua intensidade, não poderiam faltar no traçado afetivo desse mapa de gratidão.

A toda a equipe do CAIA (Centro de Acolhimento da Infância e da Adolescência) por acolher a dança de braços abertos; ao Studio Viva Dança lugar de grandes encontros; a CAPES pelo incentivo ao estudo; a Soninha por me mostrar que a vida e a pesquisa estão em conexão; aos colegas pesquisadores do grupo Travessia pelas parcerias do trabalho coletivo; aos artistas da dança que encontrei ao longo da vida e em especial aos meus professores dança; aos meus familiares queridos e um carinhoso agradecimento para Maria Helena Falcão Vasconcellos, devir-água no meu existir.

RESUMO

Estabelecendo vizinhanças entre a dança e a filosofia nômade de Deleuze e Guattari, o presente estudo propõe-se a produzir uma experimentação em que as noções de corpo e aprendizagem conquistam sentidos de performance e que nos permitem encarnar, nesta escrita, uma política de narratividade que é atravessada pela a dança, o dançante-professor, os dançantes-alunos. As questões aqui apontadas, mobilizadas por uma investigação cartográfica que perpassa uma oficina de dança e uma escola de dança, abrem discussões acerca das noções de *corpo*, *arte e aprendizagem*, procurando pensar a noção de *corpo-criação* para falar de uma constituição outra do *sujeito* a partir do funcionamento de um dispositivo concreto. O sujeito “cai na roda da dança” e vivenciando as improvisações e as imitações inventivas, produz a roda e se produz na roda, performando e performando-se. O sujeito “cai na aula de dança” traçando linhas de fuga que vazam da forma do conteúdo oferecido para um fluxo coletivo, permitindo assim, a constituição de um modo de existir outro diante da problemática do aprender. A improvisação na roda e a escola de dança como momentos investigativos de campo, ajudam a escancarar o *corpo*, abrindo espaço para a constituição de um *corpo-coletivo*, pensado como um elemento potente para se discutir a educação como processualidade. Trata-se de um estudo que foca um caso específico: acompanha um garoto de 14 anos de idade que, a despeito dos investimentos familiares e dos supostos investimentos da escola, não está alfabetizado e que, através do dispositivo da roda e da escola de dança, cria conexões outras com o aprender. O encontro com este garoto se deu em uma oficina de dança em uma ONG que acolhe crianças e adolescentes com diferentes características, entre elas, supostas dificuldades de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Corpo. Dança. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work intends to set up approaches between dance and Deleuze and Guattari's nomad philosophy to produce an experimentation in which body and learning notions gain performance meanings allowing us to personify, in this writing, a narrativity politics that is passed over by dance, the dancing teacher, the dancing students...restless writing, characterized to displace the body-form to a device that unfold into other ones. Mobilized by a cartographic investigation that pass through a workshop and a school dances, these questions allow a lot of discussions about the notions of *body*, *art and learning*, trying think the *body-creation* notion to talk of another subject constitution front the operation of a factual device. This subject "falls on the dance round" and experiencing the improvisations and the inventive imitations, make the round and make itself on the round, performing and perform itself. The subject "falls on the dance class" tracing escape lines that leak from the form of the offered content to the collective flow, allowing the constitutions of another existence way before to the learning problem. The improvisation on the round and the school dance help to open wide the *body-form*, opening space to the *collective-body* thought as a device to discuss education as a processivity. Through of the improvisation game and joke on the round, a refined attention process pervades the dancing-bodies to the collective of the forces that surrounds the forms of the dance workshop. However, the school dance and its respective classes appear in a reseach as a procedural field that allows us the collective body update that makes reverberate on the consolidated forms of this territory a kind of learning where "dance" the apprentice ballerina, Igor and the dancing-teacher. It is created a words choreography focusing the force lines and the affections that compound the body event on its molecular condition, arranging some resonances between dance and learning.

Key-words: Body. Dance. Learning.

Fluxos do Corpo-Palavra

<i>Aquecimento</i>	9
<i>Na roda</i>	11
<i>Na escola de dança</i>	68
<i>O sujeito cai na roda</i>	98
<i>Uma bruxa voa sobre o mapa</i>	110
<i>Referências</i>	113
<i>Bibliografia Complementar</i>	117

Aquecimento

A cada vez que se conta uma história, se monta uma história. O acontecimento não pertence, congelado, intacto, à espera de que alguém venha retirá-lo do silêncio do passado. Qualquer coisa posta no mundo inicia um percurso próprio, passando imediatamente a se relacionar com o que lhe circunda e lá produzindo a sua própria continuidade. Nesse tipo de contato com o ambiente as ações se modificam para frente e para trás – daí interferirem no que já foi e no que virá. Por isso, não existem fatos puros, apenas fatos contaminados pelo fluxo no qual se inserem e passam a agir. Contar histórias, então, significa recriá-las. O que se escolhe, o modo de reunir e ordenar os dados, a maneira que são relatados - quando amalha tudo isso fica mais fácil de entender as razões que fazem de toda história, na verdade, apenas um entre outros relatos possíveis. Uma história é uma aventura de uma montagem. Ou uma arquitetura composta pelas suas armadilhas. (KATZ, 2003, p.265).

Estabelecendo vizinhanças entre a dança e a filosofia nômade de Deleuze e Guattari, o presente estudo propõe-se a produzir um exercício de experimentação, em que as noções de corpo e aprendizagem conquistam sentidos de performance e que nos permitem encarnar, nesta escrita, uma política de narratividade que é atravessada pela a dança, o dançante-professor, os dançantes-alunos... Escrita inquieta, caracterizada por deslocar a forma-corpo para um dispositivo que se desdobra em outros dispositivos.

Mobilizadas por uma investigação cartográfica que perpassa uma oficina de dança e uma escola de dança, as questões aqui apontadas abrem discussões acerca das noções de *corpo*, *arte e aprendizagem*, procurando constituir a noção de *corpo-criação* para falar de uma constituição outra do *sujeito* a partir do funcionamento de um dispositivo concreto. O sujeito “cai na roda da dança” e vivenciando as improvisações e as imitações inventivas, produz a roda e se produz na roda, performando e performando-se. O sujeito “cai na aula de dança” traçando linhas de fuga que vazam da forma do conteúdo oferecido num fluxo coletivo, permitindo assim, a constituição de um modo de existir outro diante da problemática do aprender.

A improvisação na roda e a escola de dança ajudam a escancarar a *forma-corpo*, abrindo espaço para a constituição de um *corpo-coletivo*, pensado como dispositivo para se discutir a educação como processualidade. Através do jogo e da brincadeira dos improvisos em roda, perpassa nos corpos-dançantes um processo de atenção refinada para

o coletivo de forças que circulam as formas da oficina de dança em questão. No entanto, a escola de dança e suas respectivas aulas, aparecem na pesquisa como um campo processual de dados que nos permite a atualização de um corpo coletivo, que faz vibrar nas formas consolidadas deste território um tipo de aprendizagem onde “dançam” a bailarina-aprendiz, Igor e o dançante-professor. É criada uma coreografia de palavras que se atem para as linhas de forças e para os afetos que compõem o acontecimento do corpo em seu estado molecular, agenciando por isso, algumas ressonâncias entre a dança e o aprender.

Os relatos cartográficos dos planos habitados seguem em itálico, demarcando uma performance textual que movimenta a escrita no tempo presente. Os diálogos que povoam o corpo-palavra são compostos através de um procedimento qualitativo criador, onde na fala encarnada opera-se um instrumental descritivo de linguagem, empenhado em captar as franjas que colocam em movimento o campo e o pesquisador. As conversas lançam o campo problemático desenvolvido para a composição de uma conversação que atravessa o dispositivo. Ao longo de todo o texto optamos pela utilização de notas de rodapé para o aprofundamento específico de algumas questões sem carregar o fluxo do corpo-palavra. Num determinado momento a política de narratividade assume a primeira pessoa do plural reunindo dançarino, pesquisador e professor num movimento de *devir-outro*.

Na roda

Uma digressão do dançante-professor

“Eu fui um menino que foi educado para calar a boca pela família, pela escola, pela igreja, pela cidade, pela dança... mas hoje resolvi falar.”¹

Desde menino ele tem um anseio pelo o movimento com o seu corpo. Vindo de uma família materna em que o artesanato popular em madeira é muito frequente e de um pai que foi craque de futebol de várzea, entre tantas cidades do interior do Brasil, o menino cresce nesta feitura errante. Não tendo disposição para as habilidades de bola e tampouco estimulado a aprender a fazer pilão, tabuleiro e colher-de-pau de jacarandá, ele manifesta o desejo de dançar. Ouve música e vibra. Mesmo sem saber como e onde aprender a dançar, ou mesmo, se isto de que tanto gosta é aprendido em algum lugar, traz no seu coração, pele e ossos este nobre anseio. Ele quer dançar.

Em seu mundo interiorano a dança é algo muito espontâneo e está presente em diversas feições da cultura local. Carnavais de rua, festas juninas e bailes de forró após a missa de domingo atravessam a “anatomia simbólica” (RODRIGUES, 1997, p.43) da infância desse corpo brasileiro. Os pés de um menino da roça crescem sujos de terra vermelha e com bicho de pé. Em ocasiões mais sérias como catecismo, escola e passeio na casa dos parentes calçam-se chinelos limpíssimos. Árvores empoleirantes, pique esconde, goiabada cascão, cachoeiras, mula sem cabeça e barrancos de argila são alguns dos territórios que povoa. Na ingenuidade deste existir provinciano a dança e a multiplicidade da vida se paqueram atrás do adro da igreja. Mas ele quer juntar as trouxas, cair no mundo e aprender a dançar..

Um dia, já não tão menino e com a vontade de ganhar a vida pedindo passagem, ele parte para uma cidade maior que tem fama de moderna e cosmopolita. Encontra com a novidade urbana cantando a música “Sampa” do músico Caetano Veloso: “ Alguma coisa acontece no meu coração.... é que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi... quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto, chamei de mal gosto o

¹ Este pequeno texto é um delírio autobiográfico escrito pelo mesmo autor desta dissertação, durante um curso de improvisação em dança que se chamou “Corpo: um assunto de arte”, ministrado por Dudude Hermann no Festival de Dança de Joinville-SC em julho de 2010. O curso, a artista mineira e os afetos que circularam, trazem para essa escrita um corpo em estado de obra prestes a aparecer e desaparecer.

que vi, de mal gosto, mal gosto... E foste um difícil começo afastado o que não conheço e quem vem de outro sonho feliz de cidade, aprende depressa a chamar-te de realidade...” E é no avesso do avesso desse êxodo rural que ele encontra um professor de dança nordestino que lhe promete ensinar dança moderna se ele fizesse aulas de balé clássico: o balé é a mais perfeita e a mais bela de todas as danças e que, aprendendo a dançá-la, dançaria todas as danças do mundo.

E ele cai nessa lenda. Aprende balé através do método Russo e depois de um esforço descomunal que lhe custam o joelho direito e as costas, participa de grandes espetáculos de balé vivenciando personagens clássicos como o príncipe Albert em Giselle, o Acteon no balé Sylvia, o espanhol Basílio em Don Quixote, o Quebra-Nozes, o sarraceno no balé Raymonda entre outros seres fabulares...

Querendo sair do castelo e dançar coisas mais mundanas, conhece outros professores e outros métodos que lhe estimulam a buscar uma dança que dá passagem para outras sensações. Ele se sente atraído por uma forma de expressão conectada com questões do seu íntimo e com problemas artísticos mais atuais que fadas, camponeses e heróis da mitologia grega. Os problemas de gravidade legados pela dança moderna com sua relação orgânica entre o centro do corpo e as extremidades, bem como, a investigação espacial sugeridas pelo método de criação de Willian Forsythe² lhe impulsionam para outras linguagens coreográficas que reverberam em novas relações com o mundo.

Ao buscar uma graduação que casasse com os seus anseios vocacionais, ele fica muito perdido e sem saber o que fazer. Pois já haviam lhe alertado que “quem mexe com essas coisas de dança deve fazer Educação Física para se dar bem na profissão”. Mas, ele acha que esse curso não tem nada de artístico e se atrai por uma disciplina das Ciências Humanas em que questões culturais e o pensamento se encontram mais envolvidos. Tenta exame e é aprovado para o curso de Filosofia numa faculdade privada

² Willian Forsythe é considerado um dos principais criadores da dança contemporânea. O profundo interesse de Forsythe pelas diversas áreas artísticas levou-o a trabalhar com um vasto leque de projetos, incluindo espetáculos, instalações, artes visuais, arquitetura e criações que investigam o movimento a partir de uma variedade de perspectivas. O trabalho de Forsythe atua na processualidade desta pesquisa a partir de uma de suas propostas de criação coreográfica, em que aborda uma dimensão específica do corpo instituído por Laban, criando um método de investigação espacial através de uma tecnologia de improvisação com alguns pontos corporais que traçam movimentos em forma de curvas, retas, espirais e figuras geométricas. Nos sites www.theforsythecompany.com e www.youtube.com encontramos vídeos, depoimentos metodológicos, informações e criações coreográficas desse importante investigador da dança contemporânea.

de caráter confessional. Mas... Logo filosofia? Como assim? O que você vai fazer com isso? Que viagem louca é essa, menino? Isso serve para alguma coisa no mundo? E ele nem se importa com esses questionamentos e vai em frente com Platão, Kant, Sartre, Metodologia Científica, os Medievais, Lógica, Antropologia, Estética e outros conhecimentos muito interessantes e também muito assustadores.

O desenrolar do seu curso acontece num seminário católico onde grande parte do corpo discente é composto por seminaristas que estudam muito e que são orientados por professores que, em sua maioria, são ou foram padres. Este clima de retidão eclesial propicia ao curso um tom de estudo sério, fazendo com que o dançante-professor crie novos hábitos de leitura e escrita à medida que toma gosto pela disciplina Estética e sua reflexão sobre a arte. Ele se encanta com essa operação racional disposta a compreender os fenômenos artísticos e constrói um itinerário de estudante onde questões e bibliografias dessa natureza povoam o seu interesse de pesquisador. O curso segue religiosamente bem e, no final do bacharelado, quando ele está com os imperativos categóricos do filosofar na ponta da língua, se encontra com uma bruxa-professora que lhe puxa o tapete dos axiomas.

Falando sobre autores pouco discutidos no curso como Nietzsche, Deleuze e Foucault, ela faz da sala de aula um espaço saboroso onde a arte torna-se frequente como tema de reflexão e afeto. No entanto, mobilizada por estes autores (e por uma força dionisíaca que compõe o seu corpo-professora) a arte é experienciada de um modo muito democrático na sala de aula através de uma dimensão afetiva, que não se submete aos esquemas racionais e dogmáticos da Estética moderna. O encontro com essa professora-falcão foi tão potente que incentivou o estudante a pensar sua prática dançadeira produzindo uma monografia de bacharelado interessada pelas ressonâncias entre arte e filosofia na esteira de Deleuze. E foi nesse fluxo intempestivo que o dançante-professor experimentou o pensamento de Deleuze e Guattari... Um dia, descendo de carona da faculdade com essa bruxa-professora, numa conversa e outra sobre arte, ela parafraseou o autor: - Filosofia, arte e ciência são todas produtoras de pensamento. A arte também produz pensamento? Que interessante! Esta frase germinou novos direcionamentos no seu dançar com a filosofia.

Precisando trabalhar para pagar aluguel, antiinflamatórios e suplementos alimentares, ele começa a dar aulas de dança, aqui e acolá. Dar aulas de dança se torna mais atraente que o campo de trabalho oferecido pela licenciatura em Filosofia, pois os seus serviços de dançante-professor são solicitados em diversos âmbitos escolares. Embarca nessa empreitada de peito aberto, porque ministrando aulas de dança se sente tão potente quanto estar no palco dançando. No entanto, desde o começo desse ofício ele se questiona inquieto: O que fazer na sala de aula? Como ensinar? O que ensinar e quando? Com que corpo se ensina e com que corpo se aprende? O que gravita entre o aluno e o professor numa aula de dança? Qual é a dança do aprendizado? Inquietações que se atualizam no dia-a-dia de sua sala de aula e que despertam o interesse investigativo por temáticas dessa natureza no mestrado em Educação. Busca o mestrado nessa área do saber violentado por inquietações do território da sala de aula, onde o corpo a corpo com o dançante-aluno dá o que pensar.

Ele conhece métodos, regras e técnicas de ensino para a dança, mas existe alguma coisa dura nestes esquemas preestabelecidos que lhe incomodam muito quando são simplesmente depositados nos dançantes-alunos, pois nem todos, ou melhor, a maioria mostra um forte desejo de escapar de algum jeito das formas desse dançar pautado em imagens tradicionais. Nas escolas de dança, aonde as pessoas vão para aprender a dançar e fazer apresentações, geralmente num espetáculo de fim de ano para os parentes e amigos, essa imagem de dança se efetiva com mais frequência. Estes dançantes-alunos estando acostumados com um modo de existir mais hierarquizado entre professores, bailarinos e coreógrafos dão corda para aquela forma de saber professoral que dita o que fazer com o corpo no espaço. E às vezes, funciona por alguns instantes na vida deles potencializando um modo de existir específico. Mas mesmo assim, acontecem escapes e resistências criadoras. As escolas de dança também são territórios de criação e invenção. Aliás, dos estratos sempre escapam linhas de fuga que apontam para o avesso das formas: as forças que delas vazam.

No desenrolar do seu ofício, o dançante-professor se encontra com um novo desafio: criar uma oficina de dança numa ONG de Psicologia, onde o foco do trabalho não era ensinar a dançar e levar para o palco, mas instituir um novo espaço para vivências corporais aliadas ao projeto terapêutico desta instituição. Recorrer às velhas

regras e aos métodos universais do ensinar a dançar já não lhe cabe mais. Ele treme, sofre com sua finitude e tenta arriscar algo novo mobilizado por essa angústia. Ele não quer repetir com os seus dançantes-alunos as atrocidades que sente em sala de aula como aluno e anseia por uma conexão mais fluída entre a dança e a vida.

O dançante-professor é sacudido por um problema: O que fazer neste espaço estriado? Como não repetir as formas tradicionais do ensinar a dançar. Ele não sabe o que fazer e vê nesse não-saber algo potente se insinuar. A oficina de dança surge como um lugar sem direcionamentos em relação aos hábitos cristalizados de sua prática docente. O que fazer diante de um corpo-aluno que é encaminhado para uma oficina terapêutica de dança por diversos motivos: dificuldades de aprendizagem com leitura e escrita, deficiências físicas e mentais, traumas familiares, esquizofrenia, dificuldades com a fala, microcefalia, faltas, excessos e falhas? Dançantes-alunos que não se adaptam em estratos sociais como escola, família, igreja e bairro são encaminhados para a oficina de dança, esquivando de regras e demonstrando uma forte resistência ou apatia para procedimentos de aprendizagem em dança que integram os seus corpos na forma-aluno tradicional.

Na oficina de dança, aquele escape dos esquemas pré-estabelecidos que o dançante-professor já havia constatado em escolas de dança, torna-se mais frequente pela resistência que os corpos apresentam as formas tradicionais do aprender a dançar, atualizadas em regras coercitivas que o próprio dançante-professor ajuda a instituir no espaço. Lá a diferença não é apenas insinuada mas, grita e pede um outro corpo para dançar. Um corpo que possa vazar da forma-Eu para um coletivo de forças.

Uma ONG oferece acolhimento de caráter psicológico, fonoaudiológico e terapêutico para duzentas crianças de camadas populares, apostando na construção de um projeto clínico coletivo através de recursos oferecidos por oficinas artísticas de dança, artes plásticas e música. Um dançante-professor é convidado a desenvolver um trabalho de sensibilização corporal com dança contemporânea. Uma sala é reformada para atender a expectativa deste tipo de trabalho artístico: chão de madeira, grande espelho e

uma barra de metal para a execução de exercícios, dinâmicas corporais e alongamentos. O grande espelho, protegido pela barra de metal, traz para sala uma dimensão frontalista, indicando o ponto principal em direção ao qual as atividades devem ser executadas. Um desafio e uma experiência completamente novos para o dançante-professor. Acostumado a se situar como docente em escolas de dança, ocupando o lugar de condutor de criações coreográficas para espetáculos, ele espanta-se, anima-se, revolta-se, é violentado, treme... O espaço da oficina vai, aos poucos, constituindo-se através de um espaço-tempo de produção, em que a coreografia é criada e vivenciada em sala de aula. A condução dança-espetáculo dá lugar à condição performática do durante intensivo da oficina.

Inicia o alongamento-aquecimento de uma aula de dança contemporânea. Os cinco dançantes-alunos estão dispostos pela sala. Colocam-se de frente para o espelho. O dançante-professor posiciona-se à frente deles e os conduz, direcionando os caminhos a serem seguidos com o corpo: torcer a coluna, massagear a nuca, articular o quadril e as escápulas, alinhar paralelamente os pés, expandir a virilha, contrair o abdômen... O dançante-professor acredita que essas ações são saudáveis e que ele, na condição de professor, deve prezar pela saúde corporal de uma turma composta por crianças e adolescentes. Este é o momento inicial da aula, conduzido com prazer pelo dançante-professor. Ah, mas esse prazer vai sendo acompanhado de um cansaço crescente provocado pelas insistências: “faz isso, fulano”; “olha a perna esquerda, menino”; “atenção, respira devagar para o alongamento fluir”...

Uma proposta: “ façamos, juntos, uma roda”. A regrinha de funcionamento da roda: um a um cada dançante cria algum tipo de movimento e os demais o copiam na medida de suas possibilidades e sem a utilização da voz. A intenção é “brincar com o movimento alheio de maneira descontraída”, sem intenções coreográficas de espetáculo ou apresentação para o público. A criação coletiva em dança se insinua no território da sala de aula.

Tímida e lentamente o primeiro líder começa a mexer as articulações de suas mãos em dinâmicas circulares e espanholas. Todos o estão imitando, sentados no chão de pernas cruzadas, sem a utilização de qualquer estímulo sonoro vocal. Todos, inclusive o dançante-professor, tentam copiar as nuances daquele corpo sem a pretensão de fazer igual, mas atentos para a novidade inventiva que dele brota. Terminando sua

proposta, o primeiro líder escolhe o segundo. Agora, batendo os pés no chão em desordenados ritmos, é gerado um barulho estridente que poderia soar como bagunça para ouvidos apurados, disciplinados. Mas o que se vê ali é uma entrega àquela batucada promovida pelo encontro entre a madeira dura e o peso dos pés descalços.

O terceiro líder quer por-se de pé. “Será que pode professor? Sim, claro, pode fazer como quiser, mas cuidado: não tão rápido que você não possa ser acompanhado”. A atenção se volta para o silêncio falante do movimento desse líder que, discretamente, reproduz, ao seu modo, movimentos de hip-hop repetitivos e combinados, como se dançasse no compasso de uma música negra norte-americana, fazendo a galera da roda se animar de um modo contagiante sem música entre passos e palmas. O quarto líder desfaz a roda caminhando livremente pela sala e mexendo os ombros alternadamente para cima e para baixo. Aquele acontecimento transgride a formação principal desse jogo de movimento: a forma da roda já havia se transformado em outro espaço.

O quinto líder é o dançante-professor que retoma a roda evitando o frontalismo narcísico do espelho que havia nesta sala. Olhos atentos para o movimento que ele iria criar: afinal, ele é o professor... Mas o dançante-professor, cansado do lugar da disciplina e beleza apolínea, começa a coçar todo o corpo como um macaco e todos o imitam morrendo de rir, gerando um clima alegre de brincadeira boba de meninada levada. O sexto e último líder da primeira rodada, senta e levanta muitas vezes criando, com o corpo, variados gestos muito difíceis de serem imitados, quase acrobáticos. “Ufa, que difícil!” E a roda segue intensamente. Os líderes rodam várias vezes e com eles a criação de um sem-número de movimentos sutis. Acontece uma imitação contagiante de uma dança que, efêmera, se ergue. Na roda entraram Mozart e Funk carioca, “numa boa”. Rodam também as formas que compõe a oficina, a improvisação da roda faz rodar as formas que compõe o corpo dos participantes e corpo da oficina. Rodam as formas, deformam-se...

Não importa fazer igual, ou ser comandado pelo líder de um modo uniforme, mas disponibilizar-se para o movimento alheio que traz a novidade do universo poético do corpo aberto de outra pessoa. Muito mais que um líder, o criador é um colega de roda que joga, improvisa e brinca, gerando uma delicada percepção e uma atenção sinestésica da dança que levemente se institui no vazamento das formas da oficina. No acaso deste dia, a

abertura para o acaso do improviso em roda atravessa a forma habitual da oficina como um jeito novo que nos ensina a dançar.

A roda acaba rarefazendo-se nebulosa: o tempo cronológico do término oficina indicou o seu fim. A forma do tempo cortou a intensidade que perpassava os corpos, mas é hora de terminar porque todos têm outras coisas a fazer. A roda abre no coletivo dos corpos certa porosidade: “Poxa, que pena que acabou... Tava tão legal”. A roda acontece!

A roda tem a forma geométrica aproximada de um círculo. A circunferência idealmente se define como o lugar geométrico dos pontos que equidistam de um ponto dado, o centro. Ou seja, todos os pontos do círculo mantêm uma mesma distância do seu centro. A roda, porém, distancia-se dessa significação pela ausência de um centro e também pela ausência de uma distância fixa e ideal. Também, não é uma forma mais rígida, como as formas geométricas: trata-se de uma forma com muitos fluxos, uma forma que se faz e se desfaz, mantendo a dinâmica da roda e o movimento dos corpos. Uma forma atravessada por forças: faz-se e desfaz-se, compõe-se e decompõe-se...

A dança, enquanto uma potência da sensibilidade pode situar-nos de maneira afirmativa no mundo, acionando modos outros de existir através dos afetos do corpo que dela e para ela são agenciados. No presente estudo procuramos desenvolver um gesto dançante para uma problemática que atravessa noções as de corpo, de arte e de aprendizagem através de um *dispositivo* que tomamos contato durante os encontros que fizemos ao longo da pesquisa. Essa noção, que enfatizamos, vem se constituindo como um corpo coletivo que tira o aprendizado do lugar e como uma corporeidade sutil, a partir da qual, um modo de subjetivação singular vem brotando nos territórios que lhe colocam em movimento. Na esteira das filosofias da diferença, propomos o dispositivo de *roda* como uma linha de visibilidade e de enunciado para as forças que tomamos contato.

O século XX viu nascer, porém, o investimento em uma noção de filosofia que procurou se constituir de forma distinta do platonismo, tornado hegemônico no ocidente, operando com uma noção de pensamento não tomado como representação e sujeito a critérios de semelhança ou verossimilhança, mas que invista na produção de diferença. Poderíamos colocar, nessa categoria que poderíamos denominar “filosofias da diferença”, autores franceses contemporâneos muito distintos entre si, como Michael Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, mas com uma problemática comum em torno da diferença e da multiplicidade. Deles, foi talvez Deleuze, quem mais investiu na crítica às imagens do pensamento como representação (ver, especialmente suas obras *Lógica do Sentido* e *Diferença e Repetição*) e na possibilidade de construção de um pensamento sem imagem, portanto fora do âmbito da representação. (GALLO, 2010, p.50).

A improvisação com o corpo, como uma prática freqüente da dança contemporânea, potencializa maneiras outras de estar no mundo. Ela *criva no caos* uma produção de pensamento através de signos artístico-corporais que podem atuar em outras instâncias da vida. A dança, nessa perspectiva, é compreendida a partir do conceito de arte que Deleuze e Guattari apresentam na obra *O que é a filosofia?* (1992). Para esses autores, a arte é uma composição de *perceptos e afectos*³, que movimenta, pensamento e sensibilidade, bem como uma maneira de existir em movimento de produção, de *diferenciação* e criação em devir.

Atualizamos com a pesquisa um modo de existir que não separa a produção de pensamento da produção de existência. A vida, a dança e a escrita encontram-se em conexão e processualidade neste estudo. Estamos atentos para certa *ressonância* entre a dança e aprendizagem na vertigem da filosofia da diferença, qualificando as interferências desses dois territórios, através dos signos corporais cartografados a partir de uma vivência de improvisação que nos permite linhas de visibilidade e de enunciado. Cartografia aqui é operacionalizada como *método através*, ou seja, não um método a ser aplicado, mas a ser praticado, experienciado no processo da pesquisa. A cartografia nasce dos trabalhos de Deleuze e Guattari, como um procedimento investigativo que lida com a processualidade

³ Para Deleuze e Guattari, o bloco de sensações é um composto de afectos e perceptos, eles compõem a obra de arte ou a “coisa” que se a sustenta, independentemente de seu criador. “Os perceptos não mais são percepções, são independentes dos estados daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (1992, p. 213).

dos planos, com o movimento das forças no campo de estudo e não com a identidade representativa das formas consolidadas. Propomos no fluxo de um pensamento sem imagem, o dispositivo *corpo-criação* como uma janela que nos oferece visibilidade para a problemática que apontamos.

Mas o que é um dispositivo? É antes de mais nada uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam umas das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a *variações de direção* – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a *derivações*. (DELEUZE, 1996, p.83.).

Considerando que a improvisação em roda dispara certo corpo-coletivo que apontamos e que produz, por isso, a diferença no pensamento e na vida, perguntamos: como pode a dança nos lançar para além e para aquém das fronteiras das subjetividades que se constroem nos estratos educativos que preponderam em nossa sociedade hoje, nos quais a sujeito racional cicatrizou no corpo um modo de existir repetitivo e morto para as potências da invenção? De que modo esse dispositivo pode flexibilizar a insistência das formas, produzindo assim, uma aprendizagem incerta através de franjas e forças coletivas que vazam das formas mesmas? O que o dispositivo “dispara” em seus procedimentos concretos? Como podemos seguir o rastro das suas linhas?

Mobilizados pelo fluxo filosófico de Deleuze e Guattari, ressaltamos, neste recorte inicial de pesquisa, um olhar que se atenta para as relações entre um *corpo-criação* em dança com o processo de aprendizagem incerto que essa filosofia considera. Nesse sentido, nos interessamo-nos por captar as reverberações da dança em modos de subjetivação que desarticulam a forma-corpo através desse dispositivo. Compreendemos, assim, a produção de modos outros de existir, a partir de uma posição corporal no-mundo-com-o-outro em constante aprendizagem com os signos artísticos da sensibilidade e não como um ato recognitivo de um sujeito racional que cicatriza no corpo uma linha molar⁴ a

⁴ Deleuze e Guattari (1992) apontam três linhas: a molar, a molecular e a linha de fuga (ou sub-molecular). As linhas molares são mais estratificadas, de “segmentaridade dura” (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 149), enquanto que as moleculares são menos estratificadas, mais fluidas e que trazem movimento. As linhas de

partir do esquema representativo, reprodutor de formas e imagens pré-estabelecidas do educar em dança.

O recorte de vida que procuramos cartografar espanta por sua potência, surpreende pelo seu caráter inventivo e impele para terras virgens da criação em dança e da pesquisa. No que diz respeito ao campo processual da roda, os movimentos moleculares desse dispositivo não se caracterizam, apenas, pela capacidade que os participantes desenvolvem em copiar o *líder* do improvisado na roda. Não se trata de uma percepção do gesto e de uma aprendizagem de movimentos por representação e cópia do outro, mas um constante lançar-se através das *linhas de fuga* que esses movimentos vão, aos poucos, configurando um outro corpo. O arranjo de forças traçado pelo dispositivo de roda, se desenha de um modo efêmero em sua performance, criando um *si coletivo* que escapa da forma-corpo ou do corpo comum com seus contornos definidos

Foucault pressente que os dispositivos que analisa não podem ser circunscritos por uma linha que os envolve sem que outros vectores deixam de passar por baixo e por cima: “transpor a linha”, como ele diz, será isso “passar do outro lado”? Este superar da linha de forças é o que acontece quando esta se recurva, se torna sinuosa, quando se enterra e se torna subterrânea, ou antes, quando uma força, em vez de entrar em relação linear com uma outra força, se volta para si mesma, actua sobre si mesma e afecta-se a si mesma. Esta dimensão do “Si próprio” (*Soi*) não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que se preexiste que se possa encontrar já acabada. Pois também uma linha de subjetivação, é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o torne possível. É uma linha de fuga. Escapa às linhas precedentes, *escapa-se-lhes*. O “Si próprio” (*Soi*) não é nem um saber ou um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tantos às de forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia. (DELEUZE, 1996, p.87).

fuga, por sua vez, são escapes. Fugir, porém, “é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (p. 62). O molar é o plano das formas instituídas e o molecular, o plano do instituinte. Não são planos separados, ao contrário co-engendram o movimento do mundo, da vida.

Um mundo em criação⁵: uma criação sem criador. Um mundo em movimento. Forças dançam sua dança caótica e geram formas: sempre efêmeras e transitórias. Formas e forças: um mundo instituinte... Um mundo performático atravessado por um corpo coletivo. Corpo que produz mundo, mundo que produz corpo.

Diferentemente da noção de *plano de formas* – que compreende os fenômenos como um equilíbrio da dinâmica das formas, regido por princípios universais que convocam uma tendência ao equilíbrio e à unidade – o mundo pensado como performático é um mundo que se constitui como *plano de forças*, no qual “não existem regras fixas, modos privilegiados de relação” (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2009, p. 97).

A performance da roda encarna aqui um sentido maior de intensidade das forças e menor formatação das formas fixas. Ou seja, uma *forma* mais instituinte que instituída: o foco está no modo de constituir-se, isto é, produzindo-se, criando a singularidade do constituir-se em permanente processo. Performance: vida presentificada no presente, efêmera, contingente, imanente. Vida em permanente criação diante do caos que nos envolve, no qual outros hábitos sensíveis podem ser cultivados no improvisado de uma aprendizagem produzida numa descaracterização das formas. Noutras palavras vida como um acontecimento singular e sensível.

Verificamos isso mesmo no domínio cerebral por excelência da aprendizagem ou da formação de hábitos: embora tudo pareça passar-se em conexões e integrações progressivas ativas, de uma tentativa a outra, é preciso, como mostrava Hume, que as tentativas ou os casos, as ocorrências, se contraiam numa “imaginação” completamente, enquanto com relação ao conhecimento; e, mesmo quando se é um rato, é por contemplação que se contrai um hábito. É preciso ainda descobrir, sob o ruído das ações, essas sensações criadoras interiores ou essas contemplações silenciosas, que testemunham a favor do cérebro. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.273).

⁵ “O que é a criação são as variedades estéticas ou as variáveis científicas, que surgem sobre o plano capaz de recortar a variabilidade caótica” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.265). Deleuze inclui os conceitos da filosofia como elementos de criação e produção de pensamento. Arte, filosofia e ciência são de igual forma produtoras de pensamento, são elas as três caoides, ou seja, criam diante do caos da existência. “Criar é, portanto, uma atividade nômade, já que o sedentário nada mais faz do que reconhecer e reproduzir. O próprio ato do conhecimento é para um nômade um ato de criação. Afinal, como um intérprete de signos, como um egiptólogo, o pensador (ou o artista) é, ao mesmo tempo, um decifrador e um criador de novos sentidos” (SCHÖPKE, 2004, p.184).

No entanto, quando propomos um *corpo-criação* de que *corpo* falamos? Não se trata da forma-corpo, do corpo molar, do fenômeno corpo, do corpo físico ou do corpo objetivo. Tão pouco, pensamos o corpo com uma substância que se opõe ao pensamento e à vida interior, nem mesmo, como sendo uma extensão do indivíduo, nem do primado da sensibilidade sobre o intelectivo. Um *corpo-criação* é um feixe de forças coletivas que desarticula as formas consolidadas entre elas, o *Eu, o Sujeito, a forma-corpo* e sua oposição ao espaço externo. Ele é efeito⁶ do dispositivo singular de roda que rompe com as fronteiras do corpo físico e que se compõe através das forças *de-fora*, produzindo, por isso, um outro corpo que é coletivo, molecular o qual possui um modo de funcionar que compõe agenciamentos com outros corpos e intensidades em movimento.

O aspecto coletivo dessa noção não diz respeito à noção de grupo, de social ou mesmo de uma coletividade que se opõe a uma individualidade. O *corpo-criação* se atualiza no fluxo coletivo das forças que compõem a realidade em seu estado molecular. Ele possui a potência de desfazer as formas, abrindo o corpo-comum⁷ para as forças que vazam das formas, desenhando, assim, a propulsão de linhas de fuga que libera os estratos que cerceiam as intensidades da vida, entre eles os organismos, as identidades, a significância e os modos de subjetivação capturados.

O dispositivo que tentamos palavrear se constitui no jogo estabelecido entre as formas e as forças que Deleuze, junto a Nietzsche, nos sinaliza ao longo de sua obra. Como empenho em desenvolver a noção de *corpo-criação*, não estamos caindo no risco em estabelecer um “deleuzianismo”, repetição representativa tão evitada pelo autor que propõe a criação de novos conceitos. Nosso exercício se caracteriza por compreender o modo de funcionamento de um dispositivo que nos oferece visibilidade para o campo problemático que trabalhamos, por isso, contamos com ferramentas conceituais da filosofia

⁶ Por efeito não estamos nos referindo a uma relação binária de causa e efeito, mas ao encontro de uma prática de improvisação em roda que produz efeitos (linhas de força e de visibilidade), mas também está passível de ser afetada, um efeito coletivo produzido por contaminação.

⁷ Entendemos por corpo-comum o corpo físico e a forma-corpo, o que, na tradição ocidental é estratificado como uma instância que se opõe ao interno e ao intelectivo.

da diferença para fazer *outra coisa* e não para a cristalização de uma “catequese” dos ensinamentos fundamentais desse autor que trabalhamos. A engrenagem de um dispositivo na aprendizagem em dança constitui o nosso campo problemático de pesquisa.

Na gênese desse dispositivo, a dança, o coletivo e as forças atuam como elementos que apontam sentidos outros e encarnam modos de existir específicos disparados pelo plano de imanência em funcionamento da roda. No encontro com plano de imanência da improvisação em roda, acontece algo singular neste estudo cartográfico: um olhar para o campo problemático da forma-corpo e para a maneira com que dela escapam linhas de fuga que abrem as suas fronteiras. Por plano de imanência compreendemos o plano de passagem, o solo ou mesmo o espaço imanente, onde a noção em questão encontra uma engrenagem específica. “O plano de imanência é como um corte no caos e age como um crivo” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.59).

A arte da dança pode disparar na forma-corpo um movimento de desterritorialização onde as formas constituídas - entre elas o corpo-professor, o corpo-aluno e corpo-oficina - tornam mais fluídas, mais intuitivas, conquistando sentidos outros mobilizados pelo jogo de forças que o improvisado com as sensações provoca. Nesse processo coletivo de criação em dança, à medida que o gesto é improvisado pelo dançante-aluno e compartilhado com os demais, percebe-se que ocorre uma descaracterização da forma-corpo para outra coisa que não se situa nas fronteiras do Eu nem do sujeito. No plano de imanência traçado pela roda ocorre um efeito potente que chamamos de *corpo-criação*, que habita uma zona de intensidades mobilizada pelas forças coletivas que os improvisos da dança acionam um de-fora que desestabiliza. Na composição do plano de imanência do dispositivo de *corpo-criação* articulam-se elementos heterogêneos que fazem vazar das formas uma multiplicidade de devires. Não se trata apenas de um conceito como o entende o pensamento da representação, mas de um dispositivo que dispara devires nas formas. Optamos por chamá-lo de “noção” para enfatizar o seu caráter de funcionamento como dispositivo de roda, como um efeito que nos faz ver através de dois tipos de escrita: a dança e palavra, enquanto acontecimentos que o encarnam.

Um conceito é um todo fragmentado. Uma totalidade fragmentária. Isto significa que, em vez de ser algo simples, o conceito é uma multiplicidade, uma articulação de elementos, de componentes, eles

mesmos conceituais, distintos, heterogêneos, mas inseparáveis, intrinsecamente relacionados, agrupados em zonas de vizinhanças ou de indiscernibilidade. (MACHADO, 2009, p.16).

Buscando uma interlocução com autores do pensamento da diferença que problematizam o conceito de *corpo*, traçamos, para o presente estudo, algumas vizinhanças conceituais com a expectativa de compreendermos alguns aspectos desse conceito que tal esteira filosófica considera. Como interlocutores para esse diálogo convidamos José Gil Artaud, Deleuze e Guattari.

José Gil (2001) atribui a natureza do desejo de dançar ao conceito de *agenciamento*⁸. A pluralidade do desejo na dança constitui-se como uma força coletiva que não cessa de produzir novos agenciamentos com o mundo, à medida que a dança traça um plano de imanência com as intensidades do corpo e a plasticidade sutil que este adquire no espaço. O autor reivindica a existência de um *espaço do corpo* no plano traçado pelo agenciamento da dança, ou seja, um prolongamento do corpo no espaço e uma entrada do espaço nas fronteiras móveis da pele que “prolonga os limites do corpo para além dos seus contornos visíveis; é um espaço intensificado, por comparação com tacto habitual da pele” (GIL, 2001, p.58). A dança, neste sentido, segrega, traça um solo e criva um espaço próprio com o movimento do corpo. Ela possui a qualidade de agenciar um plano de imanência com fronteiras móveis através do movimento do corpo.

Que agenciam portanto os gestos da dança? Podemos dizer: agenciam gestos com outros gestos; ou um corpo actual com corpos virtuais que actualizam; ou ainda movimento com outros movimentos. Em todos os casos, a gestualidade dançada experimenta o movimento (os seus circuitos, a sua qualidade, a sua força) a fim de obter as melhores condições para que ele execute uma coreografia. Neste sentido, dançar é experimentar, trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo. Ora, este trabalho consiste precisamente em agenciar. Dançar é portanto agenciar os agenciamentos do corpo. (idem, p.71).

Contestando as significações cartesianas e mecanicistas que absorvem a matéria intensiva do corpo em representações e formas, Gil (2001) propõe um *corpo*

⁸ Agenciamento é “comunicação direta, sem mediação da representação, uma comunicação de afetos de forças” (KASTRUP, 1999, p. 149).

paradoxal “não como um fenômeno, um percebido concreto, visível, evoluindo no espaço cartesiano objectivo, mas como um corpo metafenômeno, visível e virtual ao mesmo tempo (...) um corpo habitado por e habitando outros corpos” (p.68). Uma instância coletiva que coloca em cheque as evidências inquestionáveis da unidade da forma-corpo consolidada na nossa cultura. O corpo paradoxal possui a qualidade de ser no espaço, de devir-espaço agenciando intensidades através do gesto da dança. Ele constitui-se como “um corpo que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos, um corpo que pode ser desertado, esvaziado, roubado de sua alma e pode ser atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida” (p.68).

Pensando a condição criadora da improvisação em roda a partir do fluxo proposto por Gil, compreendemo-la como coletiva não por ser praticada por várias pessoas, nem pelo fato de cada corpo-dançante contar com gestos improvisados de outra pessoa, mas pelo motivo de o gesto dançado acionar um de-fora que estabelece uma fronteira móvel entre as formas que circulam na roda, entre elas: Eu, corpo, aluno, Sujeito, indivíduo, professor, conteúdo, passos, coreografia... “O que é um corpo coletivo?”, para Deleuze e Guattari (1997c), um corpo não se reduz a uma unidade fixa de um organismo ou de uma forma fixa. O corpo coletivo sempre contém franjas e minorias que se reconstituem equivalentes a uma *máquina de guerra* (idem). Um corpo-coletivo possui um jogo de forças que escapa de uma forma estabelecida. Através do agenciamento da coreografia improvisada no *entre* dos corpos-dançantes da roda, ergue-se uma dimensão corporal que flexibiliza as formas, criando um trânsito de forças e produzindo, por isso, “uma individuação sem sujeito, definida por afetos, potências e intensidades...” (MACHADO, 2009, p.16). É nesse sentido que entendemos que o dispositivo de roda produz um *corpo-criação* que dispara forças coletivas e intensidades que desarticulam as formas consolidadas.

Deleuze e Guattari (1997b) abordam a problemática da experimentação com os organismos através de um conjunto de práticas que desarticulam os estratos servindo-se da proposta de Antonin Artaud sobre o *CsO – Corpo sem Órgãos*. No exercício e na experimentação com o corpo pode-se encontrar um grau de intensidade que escapa aos seus organismos - entre eles, os estratos, as formas constituídas, o conjunto de significâncias e subjetivações estabelecidas - fazendo transitar uma matéria de potências

manejáveis que desordenam os organismos consolidados. “Um CsO é feito de tal maneira que só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente intensidades passam e circulam” (p.13). Criar para um CsO ou um *corpo pleno*, implica em *fazer dançar* os estratos que organizam o corpo num movimento liberador de uma matéria intensiva não estratificada, criando assim, um outro corpo, que não impede a circulação do fluxo de intensidades e se conecta com a potência da vida. Entendendo que os estratos e os CsO se movimentam sem se contrapor como instâncias em oposição.

Os autores enfatizam que não se trata de uma total destruição e desorganização do corpo, mas de uma experimentação que possui a potência de lançar esta organização e esta ordenação do corpo para zonas de intensidades não estratificadas - “pois está na lógica anatômica do homem moderno nunca ter podido viver, a não ser como possuído” (ARTAUD, 1983, p.135). Possuído por uma organização que estabelece a consolidação de uma forma-corpo cicatrizada por modos de subjetivação que atualizam os estratos e as identidades.

O CsO está diretamente relacionado com *o campo de imanência do desejo* (p.15) e traça, por isso, uma particularidade específica para o fluxo de sua matéria intensiva de produção do desejo. Pois, segundo Deleuze e Guattari o CsO possui tipos, gêneros e atributos substanciais específicos no fluxo de intensidades. Perpassa no campo de imanência de cada tipo de Corpo sem Órgãos uma fronteira móvel que permite a passagem de intensidades que produzem um outro tipo de corpo, onde o dentro e o fora estabelecem agenciamentos recíprocos.

O campo de imanência não é interior ao eu, mas também não vem de um eu exterior ou de um não-eu. Ele é antes como o Fora absoluto que não conhece mais o Eu, porque o interior e o exterior fazem parte da imanência na qual eles fundiram. (DELEUZE e GUATTARI, 1997b, p.18).

Enfatizando a vizinhança entre a noção de corpo paradoxal de José Gil, o com conceito de *CsO* que Deleuze e Guattari roubam de Artaud, estamos sentindo/pesando que o dispositivo *corpo-criação* que nos esforçamos em palavrear neste estudo nos oferece um horizonte de pesquisa no que diz respeito aos agenciamentos entre arte e educação em que se lança. No entanto, poderíamos nos perguntar: para que estamos nos servindo das

noções de *CsO* e *Corpo-paradoxal* se propomos a engrenagem de uma noção? Porque através do diálogo e interlocução com outros autores alcançamos novos voos.

Quando falamos de *corpo-criação* não estamos mascarando nesta noção o modo como funcionam outros conceitos, chamando assim laranjas de maçãs. Enfatizamos os importantes estudos de Deleuze, Guattari, Gil e Artaud sobre a temática do corpo pela proximidade conceitual que tais estudos fazem com a noção que trabalhamos ao explicar sobre o corpo comum e suas respectivas dobras. Entendemos que na composição de uma pesquisa, assim como na composição de uma coreografia, podemos colocar em jogo conceitos, acontecimentos, afetos, sensações e planos de imanência como ingredientes de visibilidades. Enfatizamos essa questão para que nosso deslocamento entre os autores da “chamada filosofia da diferença” não seja confundido como doutrina ou uma mera catequese de conceitos consolidados, mas o de uma perspectiva que nos fornece visibilidade para aquilo que tentamos compreender.

De fato, por se tratar de uma pesquisa em seu processo inicial, a engrenagem desta noção foi operacionalizada num dispositivo de improvisação em roda numa oficina de dança, onde as formas da oficina se tornam mais porosas através dos jogos de improvisos estabelecidos entre os corpos-dançantes. Mas, na expectativa de alcançar outros territórios, sentimo-nos mobilizados por um de-fora que a noção de *corpo-criação* nos convoca e perguntamos: qual a possibilidade de estendê-lo para além dos limites da roda, ou mesmo em compreender o que esse de-fora pode ajudar na constituição e ampliação mesma do dispositivo? Enfim, como o *corpo-criação* se coloca, para além e para aquém do *corpo paradoxal* e do *corpo sem órgãos*, possuindo ele uma engrenagem própria como um efeito da singularidade do dispositivo de roda?

Novos encontros...

Antes de começar a oficina de dança em um novo dia, o dançante-professor encontra uma grande sacola preta endereçada ao lixo da ONG. Sua curiosidade o

mobiliza para saber o que há dentro desse saco preto. Uma novidade sugestiva se atualiza quando este se depara com vários tubos em formato de cone com mais ou menos uns vinte centímetros de altura, a maioria é de cor preta, embora alguns fossem coloridos. Aqueles cones lhe despertam estranheza e atração neste primeiro encontro. Como eles estavam um pouco empoeirados e destituídos de valor como objetos de uso, depois de limpá-los com um pano úmido, o dançante-professor dispôs aquele não-objeto num canto da sala antes de começar a oficina. O fato de serem resto, entulhos e não terem muita utilidade além de lixo reciclado, já era sedutor e pedia passagem para a experimentação em dança.

Nesta oficina é frequente entre os participantes a utilização de objetos em procedimentos de criação com o corpo. Dança-se com bolas, máscaras, chapéus, lençóis, pompons e outros materiais com funções e significados mais definidos, ou mesmo com um estatuto de coisa mais determinado. Através da improvisação em dança estes objetos conquistam outros sentidos performáticos, em que as bolas se transformam em cadeiras, os chapéus em barquinhos, os pompons em perucas coloridas e os lençóis num corpo ventania pela sala. No entanto, os tubos insinuem uma não-significação. Muito além de lixo, eles surgem como materiais sugestivos para procedimentos de transposição artística⁹. Ao mesmo tempo, há o risco de que durante a oficina de dança eles não despertem qualquer estímulo, interesse ou afeto nos dançantes-alunos e continuem sem valor algum. Mas, mesmo com o risco de voltarem para o lixo, uma sugestão é arriscada...

Quando os participantes entram na sala os seus olhos curiosos logo focalizam aqueles objetos dispostos num canto. O dançante-professor começa o alongamento de frente para o espelho como todos os dias o faz. Nota que frequentemente os dançantes-alunos dão uma espiada para aquele canto. Ninguém pergunta o que é aquilo e por que está ali. O que se percebe durante o aquecimento é que, vira e mexe, aqueles objetos estão sendo sedutoramente espiados enquanto todos fazem massagem nos pés, pernas, pescoço além do trapézio.

Após a formação em roda, com os dançantes sentados de pernas cruzadas, é distribuído para cada participante um tubo preto. Entre sorrisos de surpresa e

⁹ Entendemos por “transposição artística” os procedimentos que possibilitam que os sentidos dos objetos possam ser transmutados através da improvisação com o corpo. Objetos como corpo, tubo, bola, chapéu “viram outra coisa” na performance da roda.

estranhamento os tubos começam a rodar entre eles. Um pergunta disparadora: “quem quer ser o líder?” O menino Igor dispõe-se para a primeira liderança fazendo daqueles tubos peões que giram no chão e depois caem, assumindo uma postura mais curvada para o chão com as costas. Corpo, chão, peões, velocidades e gesto criam conexões no improviso. Os demais participantes tentam executar os movimentos na estrutura corporal que assumem no espaço do jogo. Brincadeira e dança criam parcerias no improviso pueril.

Num rápido intervalo de tempo os tubos se transformam num objeto de percussão batucando no chão de tábua corrida. O líder bate aqui, ali e acolá. Gira o tronco com agilidade e destreza, criando novas estruturas corporais em resposta aos novos espaços do corpo que vai conquistando sentado no chão. Demonstra muita empolgação com aquilo que inventa e vibra por estar sendo imitado. Quando a estrutura rítmica do tubo começa a se repetir demais, ele logo cria outra, mais surpreendente, mais desafiadora, durante a qual a célula coreográfica inicial muda de intensidade. Agora batuca no próprio corpo, alternando entre umbigo, cabeça, joelho e mão. Um jogo mímico se institui nos brincantes tocando nas partes externas do corpo com ritmo e novidade.

A improvisação em roda com estes materiais conquista o interesse da turma. Logo de início, ergue-se efêmera uma dança que se enamora com a brincadeira, na qual rodam os líderes manuseando o sentido que as formas dos objetos assumem junto ao corpo. A improvisação vivenciada com uma turma de crianças e adolescentes corporifica os devires do seu universo pueril através do jogo impessoal instituído pelo menino Igor.

No procedimento artístico de improvisação aqui vivenciado, todo e qualquer corpo é bem-vindo. A dança praticada neste improviso de roda se atualiza através de muitos recursos de expressão com a totalidade do corpo. Desde um simples movimento sem música, uma corrida desatinada pela sala, uma torção dos lábios, um olho arregalado, até improvisos que beiram o teatro com elementos de voz são acolhidos na roda. Tudo o que os corpos-dançantes trazem no fluxo do improviso torna-se uma sugestão interessante para a dança e para a liberação de forças que dela devêm. A improvisação faz com que os participantes percebam a singularidade de movimentos sutis que atravessa a roda deste dia.

Neste fluxo performático, os tubos se transformam num microfone, permitindo que a turma cante, duble e dance de forma mais cômica espalhados pela sala. Durante a criação de outro líder que se coloca em pé no espaço, a proposta é: deixar o objeto cair e a cada queda encontrar um jeito diferente de mover-se no chão. Uma virtualidade infantil atualiza-se entre os corpos, inclusive no dançante-professor, transfigurando a sala de dança num território de trocas de sensações e mobilidades afetivas, onde o dançar é atualizado num devir- brincadeira com o corpo.

Depois de muitas rodadas de líderes, Igor novamente retoma a liderança dos seis dançantes. Ele começa a espalhar todos os tubos pela sala e os demais vão seguindo a sua ação. De repente, o espaço se transforma num novo lugar onde aqueles pequenos objetos ficam espalhados pelo chão da sala. Regra do improviso: mover-se livremente entre os tubos com o cuidado de não esbarrar e derrubar a formação das torres, ou quando alguém esbarrar e o tubo cair, este logo arruma o pequeno acidente e segue em frente dançando livremente.

Igor compõe, junto aos demais, todo um plano de imanência¹⁰ de dança com coordenadas e dinâmicas espaciais muito específicas. Executá-lo naquele instante de improvisação requer de todo o corpo uma atenção muito delicada para a proposta corporal sugerida. É preciso dançar com muito cuidado lidando com o risco de derrubar o tubo e de se atrapalhar. Acontecem atropelos e alguns tubos caem no chão por diversas vezes, mas os dançantes conquistam um tom de atenção que impressiona pelo modo como se movimentam entre os tubos com extrema destreza, ocupando os três planos do espaço propostos por Laban¹¹: alto, médio e baixo.

Num instante fugaz a regra da brincadeira proposta por este líder muda de intensidade. Em vez do cuidado anterior para não derrubar os objetos, a regra do improviso pede para juntá-los rapidamente como se fossem bolas de futebol, gerando um

¹⁰ José Gil (2001) propõe que o sentido do movimento dançado não é transcendente, mas traça um plano de imanência que desencadeia outros agenciamentos, em que o “sentido do movimento é o próprio movimento do sentido” (p.53). A dança, ou a arte, traça um plano de passagem no real, criando blocos de sensações num espaço imanente onde o movimento dançado encontra uma engrenagem, um modo de funcionamento.

¹¹ Miranda (2008) trabalhando com a proposta corporal de Rudolf V. Laban como referência, apresenta uma ampla discussão de seus estudos sobre o movimento, entre eles, os planos espaciais do corpo-espaço: alto, médio e baixo, como elementos do espaço onde o movimento pode ser improvisado de forma tridimensional.

alvorço empolgante através de uma corrida desnorteada pela sala, que entre gargalhadas e tropeços, espalha todo aquele material feito uma enxurrada de chuva brava. Depois os tubos se transformam em espadas, castelos encantados e no momento final da oficina a regra estabelecida por outro líder é de guardá-los com muito cuidado no mesmo saco preto donde saíram. Todos lhe seguiram.

Aquele material que iria para o lixo, torna-se um potente signo de criação da oficina, sendo utilizado em outros encontros com a qualidade de fazer rodar o sentido das formas da oficina, entre ela, a forma tubo, a forma professor e a forma aluno desfazem-se através do improviso num feixe de forças em movimento. Esbarra no corpo coletivo¹² da oficina um aprendizado incerto de dança que estes potentes objetos dispararam através da improvisação. Como palavrear as forças que atravessam este dispositivo de improvisação?

Na oficina desse dia a câmera de filmagem¹³ que acompanhou a roda gera nos participantes uma expectativa com a novidade que o material eletrônico traz com sua presença tecnológica, produzindo sensações de receptividade e timidez. O dançante-professor termina a oficina dez minutos mais cedo para que todos assistam o resultado do processo da improvisação. Entre risadas e olhos arregalados a tecnologia fez dançar os seus signos entre nós. Os corpos improvisam na roda e depois observam-se dançando na tela da câmera. A roda arredonda as relações da oficina...

“O círculo é uma essência fixa ideal, orgânica, mas o redondo é uma essência vaga e flutuante que se distingue ao mesmo tempo do círculo e das coisas arredondadas (um vaso, uma roda, um sol)” (DELEUZE e GUATTARI, 1997c, p.33). Formas e forças se atualizam no jogo brincante da improvisação em roda. O círculo

¹² “O que é um corpo coletivo?”, para Deleuze e Guattari (1997c), um corpo não se reduz em uma unidade fixa de um organismo ordenado. O corpo coletivo contém franjas e minorias que reconstituem equivalentes de uma máquina de guerra que se agencia para fora dos organismos estratificados. Um corpo-coletivo é correlato a um jogo de forças que escapam uma forma estabelecida.

¹³ Um vídeo foi confeccionado para o exame de qualificação desta pesquisa, contendo registros em imagem de algumas rodas de improvisação e seus respectivos procedimentos artísticos na ONG.

convoca ao sentido das formas geométricas e das imagens ideais. O redondo atualiza na roda um movimento mais fluido, encarnando as forças que compõem a virtualidade do gesto improvisado. Nos balanços estabelecidos entre o círculo e o redondo, entre forma e força, um aprendizado incerto com o movimento improvisado vaza na roda. O dançante-professor espanta-se com a potência dessa brincadeira. No redondo improvisado ocorre uma linha de fuga das formas instituídas: oficina de dança, “o” pedagógico, menino incapaz, horário, disciplina, professor mandão, coreografia pronta e conteúdo linear. “O Estado não para de produzir círculos ideais, mas é preciso uma máquina de guerra para fazer um redondo” (p.34).

A prática de improvisação¹⁴ em roda aqui cartografada começa a ser vivenciada naquele espaço como um jogo produzido no “*entre*” dos corpos que traça um território existencial acionado por forças que escapam às formas. Antes do encontro com esse dispositivo de criação, a oficina de dança era conduzida por um nó de forças hegemônicas, no qual um dançante-professor encarna uma postura detentora do saber sobre o conteúdo da dança. Também ocorriam linhas de fuga e escapes, mas o que prevalecia, de um modo preponderante, eram as práticas consolidadas do ensinar a dançar. Com ideias e esquemas coreográficos pré-estabelecidos, o dançante-professor parte para a oficina com a expectativa pedagógica de que todos aprendam a dançar e que apresentem um bom rendimento naquilo que é pensado ser um conteúdo artístico eficiente do ponto de vista do esperado da turma. Noutras palavras, havia um esquema representativo de dinâmicas corporais no espaço que se repetia, a partir do qual o dançante professor tentava fazer com que os participantes e ele mesmo reproduzissem essas imagens de dança. “No caso da Filosofia, a imagem do pensamento, trata-se, antes de tudo, de uma impotência para começar verdadeiramente e para repetir autenticamente” (DELEUZE, 2006a, p.190).

¹⁴ “No momento, interessa lembrar que ao improvisador em dança é pedido que aprenda uma nova rotina, isto é, que aprenda a desarticular aquilo que estava estabelecido como formas de conexão habitual no seu corpo. Esta, todavia, é uma rotina de ordem um tanto diversa das outras, uma vez que implica, basicamente em buscar recursos exploratórios e não em consolidar famílias de movimento” (KATZ, 1997, p.20).

Deleuze e Guattari (1997c) propõem uma interessante discussão sobre o *Estado* e a *Máquina de Guerra* apresentando importantes conceitos da filosofia da diferença cabíveis neste estudo: *Imagem do pensamento*, *Pensamento sem imagem*, *Forma e Forças*. Mostram como o Estado e a Imagem do pensamento estão correlacionados desde Platão até a atualidade em diversos âmbitos dos saberes e da cultura. A forma-Estado afirma-se através da unidade organizada, de um consenso racional e de uma harmonia universal, garantidas pela troca entre Razão e Estado. Em decorrência dessa parceria o Estado moderno, em suas diversas formas, constituiu-se atrelado a alguns personagens da imagem ortodoxa do pensamento entre eles: *Sujeito*, *Cogito*, *Espírito Absoluto*, *Lei (Psicanálise)*, *Moral*, entre outros que lhe conferem um estatuto de verdade universal. Essa imagem dogmática do pensamento, segundo estes autores, opera com dois postulados fundamentais: *o Todo (Ser) e o Sujeito*, que direcionam o pensamento para o universal, para o verdadeiro e que ordenam a partir de seus princípios. O real é representado pelos conceitos desses postulados que fundam o pensar.

Os postulados não têm necessidade de serem ditos: eles agem muito melhor em silêncio, no pressuposto da essência como na escolha dos exemplos; todos eles formam a imagem dogmática do pensamento. Eles esmagam o pensamento sob a imagem do Mesmo e do Semelhante na representação, mas que trai profundamente o que significa pensar, alienando as potências da diferença e repetição, do começo e do recomeço filosóficos. O pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem. (DELEUZE, 2006a, p. 240).

Tirando o foco do *sujeito universal* e partindo para terras virgens de pensamento e vida, os autores da filosofia da diferença sugerem a criação de um *pensamento nômade*, um pensamento do oriente, um pensamento minoritário, um pensamento *do-fora*, um espaço liso como o mar, as estepes e o deserto. Um pensamento sem imagem que, não estando atrelado a imagens ideais e formas fixas, institui a diferença que grita na imanência. Contrapõem-se à imagem do pensamento e à forma-Estado produtores do *professor-público* com a máquina de guerra criadora do *pensador-privado*, uma vez que este se relaciona de um modo outro com as forças exteriores da imagem interiorizada do pensamento. O pensador-privado, ou mesmo o *artista nômade*

(SCHÖPKE, 2004, p.179), acolhe o estranhamento do existir em sua precariedade, atualizando o acontecimento do menor desvio de uma zona sem canais determinados. Ele esposa um tipo particular de multiplicidades em devir.

Neste sentido, os artistas e os pensadores nômades são esses homens. A reconhecimento e a representação, ainda que úteis do ponto de vista da sobrevivência do homem em sua cultura, são ultrapassadas em favor de um que ousa criar novos parâmetros e novas formas de existência. Daí por que um sedentário jamais pode entender o sentimento de “asco” que um nômade tem pelas chamadas lutas pelo poder e pelo prestígio – parâmetros máximos do mundo sedentário (e motivo maior da prisão do pensamento). (SCHÖPKE, 2004, p.174).

Relacionando a condição de atravessamento do dançante-professor na oficina de dança com a potência desses *personagens conceituais*¹⁵, que encarnam modos de existir distintos, percebemos que na constituição desse dispositivo o dançante-professor é atravessado por movimentos similares tanto do professor-público quanto do pensador-privado. Um deles volta-se para as formas da oficina, para imagens do pensamento verdadeiro e reafirma uma postura pedagógica pautada em imagens tradicionais do dançar corretamente. O outro acolhe o plano incerto das forças e se interessa por atualizar a potência errante que a roda insinua, enquanto um anti-pensamento, uma anti-pedagogia artística que baila com as inseguranças da docência.

“Todo pensador ou artista nômade é necessariamente um criador. Os que nada fizeram além de reproduzir e retratar as coisas são os artistas sedentários – homens de confiança do Estado (ou, pelo menos, homens “confiáveis”)” (SCHÖPKE, 2004, p.172) . A convivência entre pensador-privado e o professor-público na oficina é violenta e afetiva, causando crises, deslocamentos e angústias. Quer dizer, o convívio desses elementos na roda presentifica uma exterioridade que esbarra e pede passagem para as forças *de-fora*.

¹⁵ “Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos” (...) Os personagens conceituais constituem os pontos de vista segundo os quais planos de imanência se distinguem ou se aproximam, mas também as condições sob as quais cada plano se vê preenchido por conceitos do mesmo grupo” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.85-99).

Kastrup e Barros (2009) pensam a condição das oficinas artísticas como espaços de produção de subjetividade e aprendizagem por possibilitar a ação de dispositivos concretos. Nestes espaços coletivos o fazer junto é enfatizado através de práticas flexíveis que podem potencializar a transformação e a criação, disparando agenciamentos múltiplos por meio do material artístico manuseado pelos participantes. Os dispositivos¹⁶ de produção de subjetividade possuem como características o movimento, a transformação e a processualidade. “Trabalhando com um objeto em movimento, como não perdê-lo em categorias fixadas, que deixam fora da cena o fluxo processual no qual as subjetividades foram produzidas?” (p.76).

A oficina de dança em questão inicia os seus trabalhos com poucos dançantes-alunos e sem muitas promessas de espetáculos e aplausos, porém disposta a acolher o que os corpos trazem. Desde um simples gesto tímido com o olhar, até um movimento mais escancarado é bem-vindo. O dançante-professor anseia em encontrar um jeito de atualizar estes canais de expressão sem massacrá-los com métodos e imagens ideais do dançar. Como ativar processos de atualização nos quais o professor seria um disparador desses processos, um ativador, não um condutor do processo?

E ele insiste nisso. Brincando com a incerteza dessa angústia esbarra no dispositivo de roda na medida em que os participantes começam a se imitar numa disposição espacial circular. No entanto, ao lado dessa abertura para a novidade ainda prevalecem algumas imagens pré-estabelecidas do dançar para o professor e para os dançantes-alunos. As formas continuam reafirmadas na oficina em diversas situações: conteúdo, relações, horários, rótulos e frases coreográficas.

O espaço artístico da oficina, enquanto um espaço molar¹⁷ com contornos bem definidos lança-se numa frustrante experiência formalista entre professor/aluno e

¹⁶ As autoras definem dispositivo a partir de Foucault e Deleuze, apresentando as quatro linhas fundamentais que contém um determinado dispositivo: visibilidade, enunciação, força e subjetivação. Enfatizam que procedimentos concretos de dispositivos podem ser descritos por linhas de enunciação que atualizam as suas forças, mediante a relação intensiva entre as palavras e as coisas que Foucault nos sinaliza. Na repetição e na fluência, um dispositivo pode se desdobrar em outros dispositivos: palavra, cartografia, pesquisa, vida. O dispositivo pode ser compreendido como uma “série de práticas que produzem efeitos” (KASTRUP e BARROS, 2009, p.81).

¹⁷ Entendemos que o molar não está separado do molecular e da ação dos devires no movimento do real.

conteúdo/aprendizagem. Nem tudo é potência no dia-a-dia da oficina e este estranhamento instiga a ultrapassar a sua forma comum e a traçar um novo mapa desconhecido no mesmo espaço diferente. A turma insiste em fazer o dispositivo funcionar percebendo que na regularidade da repetição da prática de improvisação a forma circular da roda fica mais redonda e repleta de franjas. A organização das formas da oficina é rasgada com a surpresa e a bagunça num ateliê de virtualidades que se deslocam com o dispositivo.

A prática da improvisação em roda vem se constituindo como um espaço de mobilidades, que possibilita vivenciar ao mesmo tempo o espaço molar da oficina com suas formas bem definidas entre elas os participantes, objetos, músicas, danças e tempo cronológico, bem como permite agenciar a novidade do movimento dançante a partir da criação particular de cada líder. O devir decorrente da improvisação do corpo de um líder ressoa nos demais participantes de um modo contagiante, lançando as formas constituídas desta oficina numa processualidade, que desestabiliza o espaço molar da sala de aula para percepções singulares. Os movimentos moleculares que brotam da improvisação de cada líder e suas dobras nos demais dançadores, fazem rodar no dispositivo um tipo específico coletivo, que se atualiza através da manipulação coreográfica das forças que os improvisos disparam nas formas. Muito além da eficiência do conteúdo dançado e de seu respectivo rendimento pedagógico, acontece uma interessante contaminação do movimento corporal alheio, fazendo fluir uma rede de forças que afetam os participantes em várias esferas existenciais: artística, ética, sexual, política e educacional no sentido redondo que tais termos podem constituir.

Qual a potência dessa performance à medida que lança as formas consolidadas num corpo-coletivo atravessado por uma rede de forças? Como é possibilitado o desdobramento de um dispositivo de improvisação em roda para um outro dispositivo que permite palavrear esse jogo de forças?

O gesto improvisado criva um modo de existir, no qual a dança aciona uma linha de fuga do Eu, do sujeito e do saber-poder do professor sobre a oficina. Ergue-se neste dispositivo de roda um *corpo-criação* que não se ampara por uma individualidade ou por um sujeito professor determinante do conteúdo. A roda aos poucos, no jogo, na descontração e na brincadeira, vai compondo um outro corpo, que devêm dos múltiplos vetores das forças plurais do movimento improvisado que descaracteriza as formas

consolidadas. Atualiza-se através do plano de imanência da roda um dispositivo coletivo que se constitui no jogo de improvisos e na visibilidade que eles permitem, noutras palavras o *corpo-criação* produz-se como um efeito potente dos procedimentos concretos da roda.

Outro ponto de delicada porosidade, que vale trazer a baila nesta escrita, é que nesse clima de jogo entre os dançantes, cria-se um precioso movimento de *atenção sensível* para o corpo do outro e para a multidão de forças que emana dos seus gestos. Ao trabalhar conteúdos coreográficos constituídos por um saber depositário nos dançantes-alunos, colabora-se para o distanciamento dos corpos dos participantes e para o encurtamento da rede de acessos que se encontra no *entre* aluno-professor-oficina. A atenção para o sensível traz uma inusitabilidade especial para estes corpos que dançam na roda de improvisação: corpos habituados a serem tratados como desatentos, hiperativos e incapazes de estabelecer conexões. Que delicioso estranhamento a roda está trazendo aos dançantes-alunos e também ao dançante-professor.

A cada oficina a prática da roda produz um potente movimento de afetação pelo modo como os participantes se lançam na experimentação e na criação de novos corpos coletivos. Existe nesse processo uma virtualidade que pede corpo para dança e palavra para a dissertação. O presente sedutor dessa zona de intensidades se insinua como uma ligeira nuvem carregada de sentidos saborosos despertados pelo fluxo da roda. Diante da singularidade dos improvisos os dançantes são convidados a viver uma coisa de cada vez através do gesto enunciado pelo líder.

A roda vai se constituindo através de um *corpo-criação* coletivo, operacionalizando um escape das formas mais duras para forças mais fluentes que pedem passagem para a palavra e para a pesquisa. Esse dispositivo se *desdobra* (DELEUZE, 1991) em outros dispositivos no processo de descaracterização das formas, produzindo um movimento de linha de fuga que não para de agenciar outros territórios. Pelo fato de encarnar um modo singular de funcionar entre as formas molares da oficina, o dispositivo de *corpo-criação* na roda não se reduz a um mero objeto encerrado por uma pesquisa,

porque ele não para de *dobrar e desdobrar*¹⁸. Ao criar um território existencial ele caracteriza-se como *função de referência* (BARROS e KASTRUP, 2009, p.79) para os seus participantes, estabelecendo condições para um desbloqueio das formas estabelecidas.

O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de desfazer os códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano de procedimento, elas se fazem num campo de afecção onde as partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo. (p.90).

O meu nome é Igor

Numa quinta-feira chuvosa um corpo-menino entra na sala de dança dez minutos após o começo da oficina desse dia. O seu endereçamento para essa atividade parte de um corpo-psicóloga que lhe atende num grupo constituído por outros corpos-meninos com dificuldades de leitura e escrita. O dançante-professor interrompe as atividades para recebê-lo, se apresenta e fala da oficina. Os quatro dançantes-alunos presentes também se apresentam ao corpo-menino que chegou. Quem será ele? Perguntam os olhos. Após tirar os sapatos molhados, ele aproxima-se da “galera” e apresenta-se:

— *O meu nome é Igor.*

— *Quantos anos você tem? Pergunta uma dançante-aluna.*

— *Tenho treze anos.*

— *Só isso! Você é muito pequeno, parece que tem oito.*

— *Não, eu já sou adolescente e tenho treze anos. Responde Igor.*

¹⁸ “O que dispositivo faz ver?” (BARROS e KASTRUP, 2009, p.85). Ou seja, que outros elementos heterogêneos, que outros dispositivos, que dobras e desdobras que o dispositivo agencia na oficina e na pesquisa?

— E você? Pergunta ele, sem lhe dirigir o olhar.

— Eu também tenho treze anos e estou no 5º ano. O meu nome é Vivian, seja bem vindo!

— Obrigado!

Igor agradece meio acanhado. Parece que os demais corpos-dançantes notam que ali começa uma paquera entre eles. Os cupidos voam e a oficina segue...

Sentados no chão e de frente para o espelho, começa o aquecimento e o alongamento cotidiano da oficina. Todos torcem a coluna para a direita e para a esquerda, depois massageiam os pés e os trapézios com bolas, contraem o abdômem e o tronco, alongam a virilha, balançam os ombros e o quadril, inspiram e expiram lentamente de olhos fechados, agacham e levantam numa dinâmica sincronizada que sobe e desce para o chão várias vezes. Depois, todos os dançantes se posicionam em pé alinhando os calcanhares paralelos. Caminham pela sala livremente, primeiro devagar, depois um pouco mais rápido e vão acelerando até alcançar o fluxo de uma corrida entre gargalhadas e tropeções. Em seguida eles diminuem a velocidade produzindo uma música ofegante com barulho das respirações: “Ufa! Ah! Ufa! Ah!”.

O dançante-professor pede que todos façam uma roda e que tenha início a improvisação dos líderes. Pede também que um dançante-aluno explique as regras da brincadeira para Igor. Ele demonstra ter entendido o exercício e mostra-se curioso com o que virá. O mesmo aluno-dançante que explica as regras inicia o seu improviso balançando a perna direita para frente e para trás ao som de uma música instrumental com atabaques de um CD, que outro dançante-aluno havia trazido de casa. Todos o imitam com atenção. Ele troca o balanço da perna para o braço esquerdo, pendulando a mão como um relógio antigo de parede. Quando cansa de improvisar com essa estrutura coreográfica passa a liderança para o novo dançante-aluno afim de desafiá-lo e, ao mesmo tempo para acolhê-lo na roda. Vamos ver o que virá! Exclamam os olhares.

Em pé numa roda, Igor começa a improvisar batendo palmas na frente do corpo, depois ao lado, em cima da cabeça, atrás das costas e próximo ao chão. Desfaz a roda com essas variantes de palmas e sai andando pelo espaço da sala. Desiste das

palmas e balança os braços de um lado para o outro até que a própria velocidade desse gesto se transforme num giro. Investe nisto, repetindo o giro várias vezes e em cada repetição cria um giro novo ocupando novos lugares espaciais pela sala. Os demais corpos-dançantes mostram-se muito impressionados com a multiplicidade de seu improviso. Depois ele para diante do espelho e retoma as palmas anteriores, porém acompanhadas com batidas do pé no chão, criando um ritmo sonoro que lembra capoeira. Ele começa a brincar com as variantes dessa estrutura e vai levando o seu corpo para posições inusitadas, que desdobram uma simples célula de movimentos num grande composto coreográfico. Todos dançam animados por sua capacidade de criar e recriar um simples gesto¹⁹.

O dançante-professor interrompe os improvisos da roda e pede que cada um toque com as mãos em algumas partes específicas do seu corpo, entre elas orelhas, ombros, cotovelos, pulsos, quadril, joelhos e tornozelos. Depois pede aos dançantes-alunos que desenhem no espaço movimentos de retas, curvas e espirais partindo desses pontos corporais sensibilizados. Todos soltam-se no espaço tridimensional da sala traçando movimentos que respondem à intenção dessas linhas escritas pelo gesto dançado. Num terceiro momento ele apresenta, em uma folha, o alfabeto de A a Z escrito por ele em letras de forma. Sugere algumas letras e pede sugestões de pontos corporais para escrevê-las no espaço. Todos experimentam criando novos movimentos a partir das curvas e retas que contém letras como B, N, P e Z. Quando os dançantes cansam de escrever as letras com as partes do corpo, ele pergunta: “- Alguém gostaria de escrever o seu nome para que possamos imitar?” Igor responde empolgado: “- Eu quero! Vamo lá!”.

Na frente do espelho, em pé e sem música ele se lança. Escreve a letra I com o ponto pulso, a letra G, no chão com o tornozelo esquerdo, a letra O girando pela sala com a orelha e a letra R com o cotovelo caindo no chão. Depois ele repete tudo, ligando letra por letra com mais agilidade, enquanto os demais dançantes acompanham-no e vão percebendo em seus corpos o modo com que a palavra IGOR é criativamente escrita no espaço. O dançante-professor retoma o CD de percussão e todos dançam com a palavra.

¹⁹ “Olhando mais de perto para o corpo em treinamento de improvisação, observa-se que todos os novos gestos ou movimentos surgem com o mesmo intuito: serem selecionados para permanecer, sobreviver por um tempo suficiente que permita ser reconhecido como “daquele” corpo” (KATZ, 1997, p.22).

A dança criada através do corpo-palavra só acabou quando o tempo cronológico da oficina indicou o seu fim. Todos foram embora suados, eufóricos, alegres e sacudidos. Igor torna-se um nome marcante entre os corpos-dançantes da oficina.

O meu nome é Igor! I - G - O - R...

Igor por um corpo-psicóloga

Numa conversa com a profissional que atende Igor na oficina de psicologia, ela diz que o adolescente chegara a esta ONG encaminhado pelo serviço de fonoaudiologia de uma instituição de ensino superior onde fazia um acompanhamento e que ele havia sido encaminhado para esta instituição pela escola onde estuda. Devido à desativação daquele atendimento, foi direcionado à ONG para possível continuidade do tratamento que já realizava. Segundo o encaminhamento tratava-se de “problemas de aprendizagem relacionados à leitura, compreensão e dificuldade de atenção”. No entanto, ela afirma que os testes fonoaudiológicos apresentaram-se dentro da normalidade e por isso houve um encaminhamento para uma avaliação psicopedagógica. Porém, através destes testes, foi constatado que Igor possuía um desvio ocular apresentando visão dupla no olho direito. Um encaminhamento oftalmológico foi realizado, entretanto, os resultados ainda não nos foram fornecidos, mas ele já voltou a usar óculos, o que aponta para que algo está sendo feito. Igor diz claramente que está aqui para aprender a ler e a escrever.

Segundo a profissional, o seu encontro com Igor ocorreu em abril daquele ano, momento em que ele já estava há nove meses na instituição. Narra que se deparou com um menino receptivo e com idéias bem articuladas sobre ganhar e perder, diferentemente dos primeiros relatos colhidos no prontuário, no qual ele apresentava comportamentos infantilizados e tentava se esconder entre suas roupas. Sinal de que os efeitos clínicos já estão aparecendo. Entretanto algo lhe chama atenção: a sua altura não condiz com seus treze anos, ele aparentava ter bem menos idade.

Igor durante os seus atendimentos vai tecendo a sua história e seus relatos revelam seu sofrimento diante do olhar que lhe é negado – o olhar do par parental²⁰. Ele mora com os avós maternos desde os oito anos de idade. Seus pais se separaram quando ele tinha cinco para seis anos e atualmente sua mãe mora ao lado da casa dos pais com suas duas outras filhas e o atual marido. A separação ocorreu depois que a mãe de Igor, juntamente com ele, surpreendeu seu marido, pai de Igor, com outra mulher.

Igor também traz histórias de agressão física por parte do pai dirigida tanto a ele quanto à sua mãe. “Meu pai me batia, ele era muito ruim”. Conta ainda que ao criar “vergonha na cara”, revidou uma dessas agressões dando um tapa no rosto de seu pai. Chega a dizer que tem ódio do mesmo.

Na opinião desta psicóloga a dança vem propiciando a Igor a descoberta de um novo espaço, em que surgem interações sociais das mais variadas possíveis. Ela não se refere à oficina de dança na qual ele acaba de entrar, mas à implicação que a dança tem em outras esferas de sua vida. A dança vem se constituindo como um espaço onde ele pode se deparar com o sexual através do contato com as meninas que constantemente lhe tecem um elogio. No campo transferencial trouxe essa questão fazendo um pênis de massinha e endereçando a ela, pedindo que ela fale o que acha dessa produção dele. Entretanto é ele quem trabalha e vai construindo esses encontros e desencontros da vida de forma cada vez mais madura. Parece que aquele que se sentia criança por ser pequeno, está crescendo.

Igor por um corpo-médico

Paciente com dificuldade de aprendizado (não sabe ler e escrever), mas o exame oftalmológico presenciou ambliopia com baixa visão no olho direito (20/125) e 100% no olho esquerdo (20/20).

Alguma coisa tampa as palavras na minha cabeça

²⁰ Na conversa com esta profissional de psicologia que lhe atende, podemos perceber que o procedimento clínico que ela utiliza está amparado pelos critérios da psicanálise e que não couberam, para o interesse central deste estudo, maior aprofundamento e diálogo conceitual.

Visitando o prontuário do projeto sócio-assistencial de Igor na ONG, percebemos que as oficinas que lhe oferecem acolhimento clínico atualizam na palavra coletiva algumas pistas que nos permitem pensar estratégias de visibilidade para criarmos uma outra escrita através daquela palavra que se volta mais para o aspecto clínico de psicanálise. Atendido por profissionais das áreas da psicologia, fonoaudiologia, serviço social, encontramos no seu prontuário individual rastros que nos permitem traçar um mapa de seu movimento na instituição.

Consta naquele prontuário que o seu encaminhamento pela escola deu-se por apresentar problemas de aprendizagem relacionados à leitura, compreensão, dificuldade de atenção e agitação, mas que o motivo psicológico desse endereçamento para a ONG ainda não está esclarecido. Entre os transtornos e dificuldades mencionadas estão: dificuldade de compreender a intenção da mensagem, dificuldade em extrair palavras-chave da mensagem, dificuldade de compreensão da leitura, dificuldade de reconhecer e utilizar padrões temporais da informação acústica, dificuldade em ouvir no ruído e defasagem na atenção. A orientação médica lhe indica o uso de Ritalina²¹ somente nos dias em que vai à escola. No entanto, mesmo diante de um quadro que enfatiza a forma daquilo que lhe falta e que por isso, enumera tantas dificuldades, o texto pontua que Igor responde bem às propostas terapêuticas e se apresenta como um menino meigo e comunicativo que se esconde atrás dos braços. “Quero aprender a ler, mas parece que meu corpo não quer”. Afirma em depoimento psicológico.

O minucioso e descritivo prontuário afirma que estão sendo feitos testes da sua percepção e que não são encontradas alterações muito graves. As habilidades de relação, posição espacial, relação figura fundo, constância de percepção e coordenação viso-motora estão dentro dos padrões de “normalidade”. Parece que nem tudo está perdido e que os técnicos que lhe atende, apostam que ele ainda vai entrar na “forma de um aprendiz-leitor” ou mesmo que vai melhorar e integrar-se na dita “normalidade”.

Pontuam também que Igor se apresenta um pouco infantilizado para um

²¹ A medicação “Ritalina” do laboratório Novartis Biociências e “Concerta” do laboratório Janssen Cilag é uma substância química utilizada como fármaco, estimulante leve do sistema nervoso central com mecanismo de ação ainda não bem elucidado, estruturalmente relacionado com as anfetaminas. É usada para tratamento dos casos de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), narcolepsia e hipersônia idiopática do sistema nervoso central (SNC).

adolescente de treze anos, mas às vezes traz questões sobre namoro e sexualidade. O jovem fala que ainda se sente “criança” porque é “pequeno” demais para essa idade. Atualmente frequenta o quinto ano do Ensino Fundamental e diz que é muito criticado pelos colegas de sala por ser muito pequeno e por não saber ler e escrever. Igor também se mostra angustiado por não saber ler e explica que o seu maior incômodo é a gozação dos colegas, mas prefere, como válvula de escape “sair de perto para não acabar em porrada”. Demonstra que essa “exceção” que vive por causa de sua idade, tamanho e de dificuldade com a leitura é motivo de sofrimento e angústia. Fala que é o único filho que mora com a avó materna e que, a mãe mora ao lado com seu padrasto e mais duas irmãs, pois na casa da mãe não tem lugar para ele, por isso prefere morar com os avós. Acha-se feio por causa do tamanho, diz que só é feliz na escola e que “na hora certa vai aprender a ler”.

Igor diz: “se eu fosse mágico, eu queria aprender a ler pra ninguém rir de mim. Eu acho que tem alguma coisa que tampa as palavras na minha cabeça. Eu acho que essa melhora vai acontecer rápido porque a minha mãe diz que eu meloro a cada dia, mas não consigo juntar todas as letras das palavras. Será que alguém gosta de mim?”.

Igor vem estabelecendo laços afetivos com os outros meninos com quem convive nas oficinas terapêuticas de que participa. Um deles e com o qual vem criando alguns vínculos durante o jogo de dama chama-se Júlio e tem nove anos. Inicialmente não quis contar para o novo amigo que não sabe ler e escrever, mas depois de certo tempo contou para Júlio que comprou uma santinha e ora para ela todos os dias pedindo apenas para aprender a ler. Os dois fizeram um trato: Júlio irá ajudar Igor a aprender a ler e ele ensinará a Júlio alguns passos de hip-hop. “Vai ser tão legal se eu aprender a ler. Quero construir minha vida, quero trabalhar, ler e viajar”.

Na escola pública onde estuda ele vem se destacando em alguns eventos comemorativos pela sua capacidade de dançar. Conta que quando são realizadas gincanas, quadrilhas, apresentações e semanas culturais ele é convidado para dançar devido as suas habilidades. “Eu gosto de dançar, qualquer dança, as pessoas param e ficam me olhando”. Diante deste seu relato surge uma sugestão da psicóloga para que ele conheça a oficina de dança que acontece na ONG. O convite é feito de uma forma bem descontraída e sem muitas responsabilidades de horários e de que ele tenha que

frequentar assiduamente. “É preciso apenas passar lá para experimentar e mostrar o que você gosta de fazer”. E ele se empolga com o convite informal e comparece na sala de dança enquanto começa uma oficina para pré-adolescentes.

No seu primeiro contato com a oficina de dança ele se mostra participativo com as propostas corporais e interage com o dançante-professor e os demais dançantes-alunos. Mostra facilidade nos alongamentos e desenvoltura na hora em que é convocado para ser o líder que improvisa movimentos em roda, apresentando movimentos originais sem inibição para realizá-los. No final da oficina conta sobre uma viagem que fez ao Rio de Janeiro para ver uma premiação de hip-hop. Presenciou quem ganhou o segundo lugar (Lucas), porém “quem ganhou a medalha de ouro mesmo eu não vi, mas o nome do menino era Igor”.

O prontuário apresenta a admiração que o dançante-professor demonstra com a disponibilidade que o jovem mostra para a criação e improvisação de movimentos e fica surpreso ao perceber que sua interação com o mundo é fortemente marcada por intensa expressão corporal. Afinal qual é o corpo que não é marcado pela linguagem corporal? O fato é que Igor apresenta certa potência nessa capacidade de linguagem, sabe disso e brinca com suas possibilidades. E nesse ingrediente é que está a sua habilidade com a dança, por saber o que pode fazer e por gostar muito desse saber corporal que domina. Em contraste com sua dificuldade com as palavras, no seu primeiro contato com a oficina de dança notamos que ele torna-se uma exceção pela sua capacidade de fazer, não por aquilo que o excede como incapaz.

Na segunda vez que ele participa da oficina de dança mostra certo desânimo com os primeiros exercícios de alongamento, mas logo se solta e apresenta uma potência criadora nos movimentos improvisados em roda. Trabalha bem as noções de limite diante das regras do improviso e do espaço dos outros dançantes-alunos na sala. Ele encarna certo entusiasmo ao realizar movimentos que nem todos conseguem fazer e que colocam em evidência e destaque a sua figura. Ele causa espanto com sua capacidade de brincar com pequenas células coreográficas, misturando movimentos de hip-hop com construções corporais inovadoras no espaço da roda. Ele diz que está gostando da oficina e que gostaria de participar em outros dias além das sextas-feiras para poder dançar mais.

Participando da oficina de dança durante seis meses, o dançante-professor - que mais se espanta com a potência de seu corpo, do que se preocupa com as causas de sua incapacidade de ler e escrever - lhe convida para participar das aulas de dança contemporânea que ministra numa escola de dança. O convite atravessa a família e a sessão clínica como uma linha de fuga que agencia possibilidades e lhe faz vibrar: “Eu quero ser professor de dança quando eu crescer”.

Este mundo: uma monstruosidade de forças, sem início, sem fim, uma firme, brônzea grandeza de força, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, mas apenas se transmuda, inalteravelmente grande em seu todo, uma economia sem despesas e perdas, mas também sem acréscimo, ou rendimento, cercada de “nada” como de seu limite, nada de evanescente, de desperdiçado, nada de infinitamente extenso, mas como força determinada posta em um determinado espaço, e não em um espaço que em alguma parte estivesse “vazio”, mas antes como força por toda a parte, como um jogo de forças e ondas de força ao mesmo tempo um e múltiplo, aqui acumulando-se e ao mesmo tempo ali mingando, um mar de forças tempestuando e ondulando em si próprias, eternamente mudando, eternamente recorrentes, com descomunais anos de retorno, com uma vazante e enchente de suas configurações, partindo das mais simples às mais múltiplas, do mais quieto, mais rígido, mais frio ao mais ardente, mais selvagem, mais contraditório consigo mesmo, e depois outra vez voltando da plenitude ao simples, do jogo de contradições de volta ao prazer da consonância, afirmando ainda a si próprio, nessa igualdade de suas trilhas e anos, abençoando a si próprio como aquilo que eternamente tem que retornar, como um vir-a-ser que não conhece nenhuma saciedade, nenhum fastio, nenhum cansaço (...) quereis um nome para esse mundo? Uma solução para todos os seus enigmas? Uma luz para todos nós, vós, os mais escondidos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais da meia-noite? – *Esse mundo é vontade de potência – e nada além disso!* E também vós próprios sois essa vontade de potência – e nada além disso! (NIETZSCHE, 1999, p.449-450).

As formas e os estratos acompanham a presença do corpo-menino desde o seu primeiro contato com a oficina de dança. Encaminhado para essa ONG pela escola com o diagnóstico de que ele se porta de uma maneira agitada-desatenta e de que não domina com eficiência a forma leitura/escrita para um pré-adolescente de treze anos com

um corpo pouco desenvolvido para forma-adolescente, Igor, que não sabe ler e escrever, não se adequou à forma de menino-leitor atento. Ele é acolhido na oficina de dança e se mostra muito disposto para a prática artística ali manipulada. No entanto, a sua figura é significada pelo corpo-escola e pelo corpo-família através de formas de incapacidade cognitiva e/ou de um garoto que não se adequa, tanto à escola, como à vida domiciliar. Os signos da violência, do desafeto, do desamparo e da incapacidade perpassam a sua forma-corpo.

Quando ele começa a participar da oficina, o dispositivo de criação em roda já está sendo vivenciado com frequência entre os dançantes. No seu encontro com elementos de criação e improvisação em dança, nota-se a liberação de um feixe de forças e intensidades perpassando o seu corpo-dançante e, a partir desse arranjo de forças, acontece uma de-formação dos seus rótulos e formas, à medida que ele expressa um contagiante desejo de fazer através da dança. “Mas enfim, por que querer dançar? Assim que tentamos responder, somos imediatamente remetidos para o desejo, para a própria natureza do desejo. O que se prende com só uma palavra: agenciar” (GIL, 2001, p.70).

O desejo, a vontade e a disposição de Igor atualizam-se em seu empolgante desempenho na execução de coreografias propostas pelo dançante-professor ou na criação de movimentos por ele mesmo improvisados na roda. No contato com o dispositivo de improvisação em roda, o seu corpo-comum agencia com os demais corpos o dispositivo de *corpo-criação* que circula na oficina. O desejo coletivo de dançar faz sambar os rótulos que o acompanham: um menino fracassado, incapaz, deficiente, sem lugar ou mesmo, o de pertencer a uma camada popular sem muitos acessos. Um arranjo de forças compõe essa singularidade humana que cai na roda da dança de braços abertos sem esconder o gosto por fazer aquilo. O dispositivo dobra e desdobra-se.

A câmera, a filmadora, o produto eletrônico que registra imagens da oficina de dança também emite uma rede de signos nesta oficina de que Igor participa. A presença tecnológica sobre um tripé num canto da sala desperta o interesse e produz estranhamento nos corpos-dançantes. Ela é a motivação para que eles se mobilizem para montá-la no início da oficina e desmontá-la no final. Percebe-se que na relação estabelecida entre os corpos-dançantes e a câmera, a presença de um envolvimento atraente e sedutor. A câmera

se transforma num potente signo da oficina, abalando uma rede de relações compostas por formas consolidadas, que dão passagem a um arranjo de forças em movimento de devir.

As forças emitidas pela câmera encontram-se com as linhas de fuga da forma-menino Igor. Um investimento de sentidos perpassa a sua presença captada pela câmera durante a improvisação em roda, criando com palmas, barulhos e deslocamentos espaciais muito diversos em dinâmicas, a ponto dos demais corpos-dançantes não conseguirem acompanhá-lo. Ao ser filmado, enquanto improvisa, o dançante-aluno apresenta uma tonalidade corporal específica, mostrando-se vaidoso no que sabe fazer. Sentindo-se reconhecido e filmado, ele demonstra no seu existir algumas certezas fugazes através dos sentidos que gravitam nos seus movimentos improvisados. Uma virtualidade contagiante embala o dispositivo *corpo-criação* de toda a turma quando Igor lidera o improviso em roda.

Durante o fluxo da improvisação com movimentos, ele apresenta um grande interesse em liderar as criações em roda e este desejo não se manifesta somente porque está diante de uma câmera, mas pelo simples fato de que liderando as improvisações na roda, o dispositivo proporciona à sua figura uma forte intensidade valorativa. Durante uma formação do conjunto dos participantes em meia-lua no chão, Igor cria com seus pés e mãos estruturas rítmicas com três batidas no chão e no próprio corpo (pá, pá, pá), aos poucos vai repetindo esta célula coreográfica no seu corpo-tambor e no corpo-espço. O que caracteriza o aspecto inventivo de sua improvisação é a criação de uma pequena estrutura de movimentos que aos poucos vai brincando com suas possibilidades, desafiando os demais participantes a conseguirem acompanhá-lo em suas variantes. Entre a forma Igor e a força Igor ocorre um trânsito de intensidades que escapa da sua forma-corpo e dissolve-se no coletivo, passamos assim, da metamorfose um corpo-comum para um *corpo-criação*.

Na ocasião em que o dançante-professor o convida para participar de uma aula de dança contemporânea que ministra numa escola particular de dança, os seus olhos brilham diante do desconhecido que o atrai. A novidade se insinua e ele vibra de desejo. De uma forma-menino que não sabe ler e escrever, Igor começa a perceber que a sua entrega com a dança faz com que desloque entre as formas, que geralmente o rotulam, lançando-o para outros territórios conectados com a potência da vida através da arte. Não

estamos falando do corpo de um indivíduo, de um menino, de uma pessoa, mas do corpo coletivo que este modo de existir encarna uma estratégia de ruptura capaz desarticular as formas.

Formas que travam e rotulam a intensidade da vida. Forças da tecnologia imagética que despertam o interesse pelo estranho e que acessam a vaidade. Forças que atravessam o desejo coletivo de dançar e que se atualizam num agenciamento com novos corpos. Forças que o fazem transitar em espaços outros, além das formas estabelecidas. Forças que escapam cuja forma palavra não consegue captar diante da comoção ao vê-lo dançar com tamanho prazer. Este fluxo de intensidades arranja-se no emaranhado de forças que constituem o dispositivo *corpo-criação* que vem ganhando vários “apelidos” nos encontros que faz durante a pesquisa: roda, palavra, Igor. Os movimentos cartográficos dos relatos anteriores que apresentamos são colhidos através de uma estratégia de visibilidade da escrita empenhada em enunciar a palavra a partir dos sentidos corporais que atravessavam o encontro de Igor com a pesquisa, fazendo dele uma personagem que evidencia um modo de subjetivação singular para a problemática que nos instiga.

Como esse dispositivo traz um *de-fora* para dentro da roda em forma de franjas que desestabilizam as formas?

Compreendendo o *sujeito* não como uma instância autocentrada - forma essa consolidada pela tradição ocidental - e a subjetividade não como um correlativo conceitual de psiquismo ou de interioridade, estamos pensando/sentindo que o dispositivo *corpo-criação* permite-nos habitar outros corpos através de uma multiplicidade de forças que dele emanam na performance da dança. Existe, nesse dispositivo coletivo, um corpo específico em que a subjetividade não é aquela amparada por uma individualidade de sujeito-aluno ou por um sujeito-professor determinante do conteúdo, algo potente escapa dessas formas. O modo de subjetivação com que lidamos, vem se caracterizando por romper os limites de dois estratos: o corpo-comum e a forma-Eu.

A oficina, aos poucos, no jogo e na brincadeira do improvisado, vai compondo um *corpo-criação*, que advém dos múltiplos vetores que agenciam o movimento dançado

em roda, desenhando por isso, uma subjetividade em processo, ou seja, um modo de subjetivação em movimento. O que pode acontecer quando a seriedade do aprender enamora-se do o improviso e a surpresa? O que brota dessa *transa a três*? Percebemos tranquilamente que não se deve apressar o tempo, com o risco de perder o tempo-intensivo do acontecimento, quando no acaso de uma oficina cotidiana nos esbarra um acontecimento que encarna um *saber poroso*²² de uma performance circular. Cada gesto de improviso da roda é um acontecimento singular em que o *Eu* encarna um *si coletivo*.

Laura Pozzana de Barros (2008) em seu estudo “*O corpo em conexão: Sistema Rio Aberto*” convida-nos a dar uma particular atenção à condição da roda como um espaço que prioriza o coletivo, onde os corpos são movidos em conexão com o si e o mundo. Apresentando a prática corporal do Sistema Rio Aberto (criada na Argentina na década de 1960, por Maria Adela) Pozzana de Barros enfatiza o aspecto circular da vida como um elemento que atua no sentido de nos despertar para a intensidade movente dos afetos do corpo no coletivo das forças. Nesta prática corporal o método utilizado se constitui *através* da roda, que é o modo como os participantes se dispõem nas atividades e, também, o espaço de passagem no qual eles se movimentam através de uma *imitação inventiva*. A expressão “imitação inventiva” tem lugar junto à noção de invenção: “a invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. (...). A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis” (KASTRUP, 1999, p. 23). Não se trata, então, de uma imitação repetitiva, mesmo implicando uma repetição. Não uma repetição do mesmo, uma repetição da técnica, mas uma repetição que é depuração, que é atenta e inventiva. Por isso ela é performática: “a *performance* não é repetição mecânica, ela implica um agenciamento com fluxos...” (p. 151).

Segundo os relatos da estudiosa e praticante dessa atividade corporal, através da imitação na roda o corpo é convidado a encarnar múltiplos “*eus*” gerando um si

²² A expressão *saber poroso* tem inspiração em Badiou, ao se referir a Deleuze: “A potência de um pensamento é a capacidade de se manter o mais perto possível do infinito, com o mínimo de espessura do abrigo. Um pensamento é tanto mais criativo quanto menor for seu abrigo. Um pensamento poderoso encontra-se, quase nu, no fogo do virtual” (BADIOU, 1996, p. 69). Ou seja, a porosidade refere-se ao abrigo menos espesso, menos “abrigado”. Os poros são os respiros, são possibilidades de respiração, de atravessamentos, de potência.

povoado diante da prática imitativa e da abertura para o outro que, “ao observar um modo de operar com um mecanismo, observa-se como ele engendra sentimentos, pensamentos e gestos que se repetem” (POZZANA de BARROS, 2008, p. 141) num devir coletivo do si.

Pensando com Deleuze (2005) os arranjos coletivos gerados pelo dispositivo de improvisação em roda que aqui ressaltamos, percebemos que o processo de subjetivação que se agita neste encontro, aposta na produção de um *corpo-criação* coletivo que foi instantaneamente erguendo uma coreografia que encarna, por isso, uma subjetividade em contínuo movimento de experimentação. Não há um saber determinado ou um “eu-fixo” que dita as regras da dança, mas uma disponibilidade para o outro e para as forças que dele propagam, com seus movimentos livres, constituindo um *si coletivo* no agora do acontecimento imprevisível da roda. Na abertura para a improvisação e para o acaso, as criações dos *líderes* escapavam às suas próprias *lideranças*, transformando-se em outra coisa desdobrada. O dançante-*líder* não possui, nas rodas, uma posição hierárquica em relação aos outros, pois não é prioridade da brincadeira copiá-lo ou representá-lo, mas dançar junto com a novidade que dele flui. A intensidade da improvisação em roda enfatiza o “fazer junto com o outro” como um importante procedimento artesanal da oficina.

O dançante-professor está imerso na roda se tornando um dos participantes que divide as regras do jogo. Durante os improvisos ele acolhe os afetos dos *líderes* que indicam o que fazer e para onde ir com o corpo no espaço, podendo por isso, precarizar o seu saber-poder e o seu lugar de *liderança* molar diante da turma. Nesse fluxo, a performance que ali se configura, possibilita o arranjo efêmero de um *corpo-criação*, permitindo que, de repente, o sujeito caia na roda afetado pelas forças e pelos sentidos plurais que cada corpo-dançante convoca. É o sujeito-professor ou sujeito da tradição racionalista que cai na roda?

O sujeito é posto a bailar. Ele desliza, escorrega, perde a forma e se descentra com o fluxo daquela realidade redonda, macia em relações por qualidade. Importa pontuar que - sem a pretensão de traçar fronteiras entre o plano cartográfico e o plano conceitual - mas abrindo reticências circulares, que no acaso pedagógico de uma oficina de dança cotidiana, escapa um encontro intempestivo muito além das cicatrizes de uma educação programada e unitária, que nos permite acionar um dispositivo que vem se constituindo como uma prática inventiva de improvisação em dança e como uma noção

que nos fornece visibilidade para esse arranjo de forças. O *corpo-criação* dobra-se e desdobra-se em outros dispositivos em deslocamento produzindo modos de subjetivação singulares.

Lembranças de uma hecceidade. – Um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeitos determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. No plano de consistência, um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude: isto é, pelo conjunto de elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto de dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). Somente afectos e movimentos locais, velocidades diferenciais. Coube a Espinosa ter destacado essas duas dimensões do Corpo e de ter definido o plano de Natureza como longitude e latitude puras. Latitude e longitude são os dois elementos de uma cartografia. Há um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de *hecceidade*²³. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm individualidades de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas e partículas, pode afetar e ser afetado. (DELEUZE E GUATTARI, 1997b, p.40).

A cada oficina de dança a improvisação da roda vem se compondo como um espaço de passagem para certas singularidades que colocam em repouso e movimento individualidades que escapam à própria forma da oficina. O gesto improvisado criva nas relações de força em questão uma *hecceidade*, enquanto um acontecimento singular que brota do corpo do improvisador e que ressoa nos demais de um modo intensivo. Diante desse processo de diferenciação produzido pelo dispositivo, notamos a atualização de um pensamento sem imagem, pensamento como um afeto encarnado, que descentra as formas da imagem dogmática do ensinar a dançar.

A descoberta do acontecimento implica em uma arte das superfícies, em um pensamento que já não procede como por fundamentação ou representação, mas que diz respeito apenas àquilo que acontece, sem remeter-se ao que possa estar por baixo ou por cima. É nesse pensamento do acontecimento que Deleuze diz ser possível perceber a diferença, não enquanto representação, mas em si mesma. (GALLO, 2010, p.52).

²³ “Acontece de se escrever “*ecceidade*”, derivando a palavra de *ecce*, eis aqui. É um erro, pois Duns Scotus cria a palavra e o conceito a partir de *Haec*, “esta coisa”. Mas é um erro fecundo, porque sugere um modo de individuação que não se confunde precisamente com uma coisa ou sujeito” (idem).

No entanto, a roda, ou mesmo a improvisação com o corpo, não nos oferece a certeza de que há uma fórmula que sempre funciona com todos os participantes da oficina. Trabalhar com improvisação, ou fazer funcionar um dispositivo, implica no trabalho atento com os restos que apontam para o avesso da forma, como nos mostra Kastrup (1999). A roda não é a “salvação” da oficina, nem é “aquilo que dá certo” para a turma que não responde “bem” à forma tradicional do ensinar a dançar: o sujeito professor ensina o conteúdo, o sujeito aluno repete e por isso, ele aprende. Na prática de improvisação em roda muitos são os momentos nos quais prevalecem as formas duras de acordo com a configuração das forças em jogo.

De fato, a inversão feita pelo dançante-professor em priorizar os improvisos dos *líderes* ao invés de assumir uma posição hierárquica sobre a turma, vem produzindo nesta oficina um deslocamento para um corpo que se configura num *si coletivo*. O que não quer dizer que a roda se transforma numa regra ou numa “tabuada” para a improvisação, pois juntamente com a potência das singularidades que mencionamos, ocorrem momentos em que o *líder* improvisa mecanicamente, achando chata aquela brincadeira e preferindo que o dançante-professor ensine alguns passos para ele repetir. Às vezes os demais dançantes que observam quem improvisa, nem ligam para aquilo que ele traz no seu gesto e repetem por repetir, porque faz parte da regra. Enfim, do mesmo modo que estamos enfatizando a singularidade potente que a roda escancara nas formas da oficina, também podemos voltar o foco da pesquisa para aquilo que não “dá certo” durante o funcionamento desse dispositivo redondo. Porque não se trata de constatar que a roda assume um procedimento totalitário que integra todos os corpos que improvisam com o *líder*, criando por isso, uma identidade da roda que gera uma eficácia no aprendizado, mas afirmar que o *corpo-criação* dispara um grito, em direção a essa pretensão da “forma” do ensinar a dançar que tenha reduzir-se a um sujeito autocentrado na sua individualidade. O coletivo que é posto a bailar através do dispositivo, nos mostra que sempre ocorrem linhas de fuga das formas, inclusive na própria roda vista como uma forma dura.

Mas será que naquilo que é duro no dispositivo de roda também não habita uma potência, pela sua capacidade de escapar? A roda não é acolhida por todos os participantes da mesma maneira ou com a mesma intensidade, pois existem aqueles

dançantes que não se dispõem à prática de improvisação todo o tempo, mas ficam por ali e participam de um outro modo. Será que o *corpo-criação* extrapola os efeitos da forma roda e invade outros territórios, produzindo assim, um modo de subjetivação que não para de vaziar?

O corpo composto no fluxo multilinear dessa performance vai mais além da nossa forma tradicional de compreender os seus limites e contornos mais habituais. Durante o funcionamento do dispositivo de roda não cabe mais palavrear o corpo como aquele que é oposto ao “espaço exterior” ou ao “espaço interior” dos participantes da brincadeira com o gesto improvisado. O corpo se conecta com um de-fora que a roda faz bailar, criando um corpo de passagem que se agencia com outros corpos que também vaziam das formas. E é por isso que o presente estudo investe tanto na descaracterização das formas e na conexão estabelecida entre os corpos dos dançantes e as intensidades que compõe o *Real* enquanto uma zona de forças, pois tomamos contato com um *corpo-criação* poroso que não para de se agenciar com outras forças e que permite que o sujeito caia na roda erguendo, nesse coletivo, um modo de subjetivação arredondado.

Na página seguinte, apresentamos um improviso de um dançante-aluno feito durante certa oficina, na qual, ele não se sentia muito disposto para participar dos improvisos em roda, preferindo por isso, dançar entre as cores do giz de cera e o seu pé numa folha de papel em branco; estabelecendo, assim, com o redondo do dispositivo, uma conexão particular para o vazamento “dos seus corpos” em linhas que escapam.



Oficina de Psicomotricidade – “Corpo em movimento”

Para um maior aprofundamento sobre o deslocamento de Igor em outras oficinas da ONG, procuramos a profissional de fonoaudiologia que o atende numa oficina que enfatiza procedimentos com palavras, pertencente ao seu projeto terapêutico. Ela recebe-nos entre sorrisos e palavras bem pronunciadas. Propomos que a conversa fosse gravada, mas ela prefere que conversemos sem gravar, alegando que se sente mais a vontade desse modo. Assim, enquanto ela vai falando, vão sendo anotados os elementos que ela traz à baila.

De uma forma bem descontraída a fonoaudióloga explica que a oficina trabalha questões ligadas diretamente ao momento inicial da pré-escrita tais como: noções de lateralidade, de espaço e tempo, discriminação visual e auditiva, orientação temporal e funções intelectivas como: memória, atenção, associação de idéias, compreensão e raciocínio lógico. Aos poucos, a sua fala volta-se para os movimentos de Igor na sua oficina.

“Igor não consegue ler palavras inteiras, ele tenta, mas fica soletrando letra por letra e não consegue compreender toda a palavra. Esta dificuldade que é muito evidente nele, manifesta-se mais na escrita do que na pronúncia das palavras. Mas ele vem caminhando muito bem na oficina através dos procedimentos que seguimos e, venho notando que a dança está contribuindo com esse movimento de situá-lo no mundo. A dança ofereceu um outro lugar para ele e percebo que ele vem assumindo uma posição de responsabilidade a partir desse lugar. Penso que a dança participa intensamente desse efeito “positivo” nele. Não falo somente do desenvolvimento na oficina de fono, mas sinto que a dança lhe ofereceu um outro horizonte, um outro espaço para o corpo.

Quando ele chegou à oficina percebi que ele trazia, de um modo muito evidente, certo desinvestimento afetivo-familiar que o deixava assim meio deslocado no tempo e no espaço, e ainda acho que o seu corpo e suas atitudes falam desse desinvestimento. Por mais que ele já tenha completado quatorze anos, ainda apresenta questões muito infantis e acho que esse sem-lugar que ele opera diante do desejo mãe, se reflete na escola e no seu trato desinteressado com a leitura/escrita. A escola não é um espaço que lhe convoca tanto. Ali o seu desejo não é convocado.

Por isso, acho que, através da dança, ele estabelece um lugar de desejo no mundo e essa referência permitinde-lhe assumir posições em situações muito diversas inclusive na escola e na relação com a leitura/escrita que ainda apresenta traços muito primários. Parece que a dança lhe produz um fôlego, um ânimo, uma força de vontade a mais. Às vezes nas terças-feiras, dia em que nos encontramos, ele sempre fala como muita avidez no final da nossa oficina: Hoje eu vou dançar”.

Oficinão

*Igor obteve alta no atendimento psicológico nesse espaço clínico, mas continua frequentando a ONG por causa das oficinas de fonoaudiologia, em que vem convivendo com as palavras tanto na pronúncia quanto na escrita junto a outros adolescentes. Em uma sexta-feira, durante todo o dia, ocorre um grande evento pertencente a um projeto de sexualidade que se chama “Adolescência na ciranda da vida”, oferecendo oficinas de moda, sexualidade, artes e dança que trazem à baila, através de seus procedimentos artesanais, assuntos como mudanças, adolescência, sexo, paquera, corpo e responsabilidade. A proposta tem como foco reunir pessoas que fazem somente uma oficina isoladamente e que, neste dia, possam vivenciar outras práticas artísticas com todos os participantes do projeto, trocando assim, experiências e compartilhando afetos. Cerca de trinta adolescentes entre treze e dezessete anos comparecem e propõem um nome para o evento: *oficinão*. Igor participa desse encontro todo animado, dizendo que teve que pedir permissão na escola para faltar à aula.*

Aproximadamente quinze adolescentes estão sentados em roda e espalhados no chão manipulando réplicas de pintores, que vão da Renascença até a Arte Moderna do século vinte. Circulam nas mãos figuras que expõem a temática do corpo em seu estado pictural, muitas das quais trazem o corpo nu de divas e prostitutas de tempos memoráveis. Enquanto observam as telas de papel conversam livremente entre si:

- Essa história de que a gente transa para arrumar filho é uma coisa chata

de Bíblia. É claro que quando um homem transa com uma mulher, ela pode ter neném, mas sexo também tem a ver com carinho a dois.

J - *Minha mãe nem pode sonhar que eu falo dessas coisas com minhas amigas. Ela, que é evangélica, diz que isso é coisa do capeta e quando surge alguma cena erótica na novela, ela troca logo de canal, quando não desliga a TV e me manda dormir.*

- *Mas na escola a gente conversa muito sobre esse assunto com os colegas, principalmente em aulas chatas como a de matemática, enquanto a professora passa a matéria no quadro.*

- *Tem hora que eu nem sei o que fazer, porque enchem a nossa cabeça com tanta coisa que eu fico meio perdida. Eu não sei se ouço a minha mãe, o pastor da igreja, a televisão, o professor de ciências ou as minhas amigas na hora do recreio. Tem muita falação no ar.*

Enquanto o assunto flui, todos manuseiam os trabalhos referentes aos mestres da pintura universal e palpitam imediatamente após cada fala picante. Ora ouvem apenas um adolescente que fala, ora criam conversas paralelas entre eles, gerando um ambiente muito descontraído, onde percebemos que estão à vontade para falar. É criada uma atmosfera de cumplicidade entre os técnicos das oficinas e os adolescentes, como se todos tivessem a mesma idade, a ponto de a oficineira de moda espantar-se quando é lembrada aquela brincadeira de “pêra, uva, maçã e salada mista”, surpresa que ficou ao saber que ainda persiste nos tempos de hoje.

No início desta pesquisa a noção de *corpo-criação* é instituída como um dispositivo de escrita que possibilita palavrear as forças processuais com que tomamos contato, fazendo-nos pensar os modos de subjetivação que se configuram a partir do plano de imanência que a improvisação na roda dispara, ou seja, ele surge como um efeito dos procedimentos concretos da roda. No entanto, como esse dispositivo vem se caracterizando como uma visibilidade que acessa o coletivo em outros territórios e que aciona por isso,

um de-fora que mobiliza a processualidade das formas, podemos notar a sua atualização na roda de improvisos sobre sexualidade durante a oficina de artes. Percebemos que o dispositivo coloca em movimento outras rodas, outras danças e isso nos espanta pela sua potência de ruptura.

À medida que o assunto flui entre os participantes sem que osicineiros determinem o que é e o que não é, quando se fala sobre sexualidade, uma força coletiva dança no *intermezzo* (DELEUZE e GUATTARI, 1997a) da conversa. Enquanto circulam nas mãos obras primas da pintura, o bate papo assenta-se de um modo muito descontraído, o que não quer dizer sem intensidade. Os adolescentes sentem-se à vontade para falar e ouvir o outro. Por isso, a estratégia de escrita adotada para essa conversa na oficina, opta em não determinar quem são os sujeitos das falas, na expectativa de ressaltar que o texto produzido é coletivo e embalado por um *corpo-criação* que improvisa no assunto. Aliás, qual é a fala que não é coletiva? Mesmo quando falamos sozinhos, falamos mobilizados por multidões. Convido o leitor a reler a conversa anterior sobre sexualidade sem pensar num “eu” ou num “ele/ela” que conversa, mas na presença de um “nós” que se desloca entre os corpos através de um coletivo que não para de agenciar.

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (...) o que interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas *nós hoje*: quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo? (DELEUZE, 1992, p.123-124).

E a oficina de sexualidade segue ao longo da tarde com novos encontros... Uma outra proposta: desenhar ou pintar alguma coisa no papel em branco que esteja relacionada à pinacoteca, ou com o assunto que povoa a oficina de artes. A sugestão é inserida de uma forma muito sutil, de modo que ela não interrompa a conversa sobre sexualidade, mas que de certa forma, torna os participantes mais introspectivos, voltados para os materiais artísticos, e a conversa desloca-se para aquele que está mais próximo de cada um. Grupos, duplas e pequenos aglomerados formam-se, deitados no chão, mergulhando as cores na folha A4 branca. Igor desenha um coração usando um giz de cera ao lado daicineira de artes, que também desenha, com um lápis marrom, formas abstratas circulares. Impressionado com a agilidade com que ela desenha, ele ressalta:

- Nossa como você desenha bem!

- Obrigada Igor!

- Como é que você consegue fazer tudo isso tão rápido?

- Ah... Eu acho que foi praticando que eu criei esse jeito de rabiscar.

- Aonde você aprendeu a desenhar assim?

- Então, eu fiz a faculdade de artes, mas desde menina eu sempre gostei de desenhar e colorir. A minha mãe comprava umas revistinhas pra mim e eu passava horas e horas brincando com elas. Daí eu fui tomando gosto pelo desenho e pela pintura.

- Eu pensei que a gente aprende essas coisas de desenhar na escola ou em oficinas como essa, mas estou vendo que quando a gente gosta muito de um negócio, a gente tem que praticar sempre, não é?

- É isso mesmo é praticando que se aprende. Você gosta de desenhar Igor?

- Gosto, mas não gosto tanto, gosto mais é de dançar. Danço toda hora: em casa, na rua e até na escola. Agora eu também estudo numa escola de dança.

- Nossa! Vejo que você tem praticado muito, não é?

- Tenho sim, estou ensaiando para um espetáculo sobre o Brasil.

- Que legal! O que você vai dançar nesse espetáculo?

- Dança contemporânea e balé. Você sabia que eu fui convidado para

dançar balé em outra cidade?

- Sabia não, que bacana!

- É isso aí, quando eu crescer eu vou ser um grande dançarino.

O corpo é tão-somente um conjunto de válvulas, represas, comportas, taças, ou vasos comunicantes: um nome próprio pra cada um, povoamento do CSO, Metrópolis, que é preciso manejar com o chicote. O que povoa, o que passa e o que bloqueia. (DELEUZE e GUATTARI, 2007b, p.13).

Um corpo-coletivo arredonda as relações da oficina de sexualidade. Aos poucos, a roda, enquanto um espaço de improvisação, vai perdendo a sua “forma inicial” e conquista outros espaços de atualização do corpo-criação. Corpo, esse, que é coletivo e está em comunicação com outros territórios, pois não cabe, para esse dispositivo, uma relação de teoria/prática, na qual um conceito ilumina um objeto e o sujeito fala sobre o fenômeno, mas o entendimento de que é uma mobilidade que não para de se deslocar num revezamento de devires entre os corpos. A roda extrapola a prática de improvisação e vaza para outras terras onde as formas se colocam num constante arredondamento: falas, desenhos, conversas, relações... A roda continua rodando, mas os ingredientes que ela coloca em movimento fazem com que ela adquira outros contornos e outros sentidos, que nos põem em contato com um plano afetivo que expõe o mapa de modo de subjetivação em processualidade. Por que falar sobre sexualidade numa pesquisa sobre dança e aprendizagem? Ou melhor, o que gravita no subsolo da fala sobre sexualidade?

O *platô* (DELEUZE e GUATTARI, 1997a) da aprendizagem humana compõe-se no plano incerto da vida. Território de fronteiras móveis no qual se encontram forças *ativas* que potencializam práticas pedagógicas outras, bem como, forças *reativas* que travam a diferença. Um crivo no caos: deparamo-nos com o lugar, ou melhor, o não-lugar que a forma-corpo ocupa num processo de aprendizagem representativo regulado por um sujeito racional. Aprendemos constantemente com o corpo – sentidos, intensidades, movimentos, ossos, vísceras – e, no entanto, abandonamos essa potência da sensibilidade

na educação escolar, por nossa incapacidade de ouvir a música que dele emana, surdos que estamos para as forças do sensível, forças essas que, às vezes não conseguimos definir com palavras, como nos sugerem Deleuze e Guattari (1997a), estruturas *a-significantes* que explodem no corpo. Ainda insistimos em imagens pré-estabelecidas do aprender que estratificam a sensibilidade.

Aprendizagem não se refere a sair de um estado, no qual não se conhece algo para um outro, no qual passa se conhecer algo, apreendendo um conteúdo. A aprendizagem é aqui, junto a Kastrup (1999, 2000, 2001), invenção de si e do mundo, co-engendramento. Portanto, aprender não é reconhecer, mas enfrentar a condição de pertencimento ao mundo, de emaranhamento existencial, relacional com a vida. Aprender é produzir modos de existir no mundo, produzindo o próprio mundo e produzindo outros corpos. Aprendizagem é escape, fuga do controle. É o rompimento da forma-eu para um corpo coletivo. Aprender “é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente” (KASTRUP, 1999, p. 152).

Aprender com o *corpo-criação* implica em estarmos constantemente porosos aos afetos sensíveis que sacodem nossas formas tradicionais de pensar e agir. O corpo é uma matéria intensiva que produz saberes plurais. Ele é o solo onde a criação pode contaminar todas as faculdades humanas em desacordo: sensibilidade, entendimento, memória e imaginação. Mas o corpo também pode ser o território onde se opera um tipo de aprendizagem que repele aquilo que é criação e volta-se mais para a repetição das formas, sabendo que a criação e a repetição compõem os corpos. No entanto o *corpo-criação* em dança, enquanto um efeito do dispositivo de roda que enunciamos, é correlativo à potência de pensamento e ação, onde dançam o *atual* e o *virtual* num revezamento de forças que descaracterizam as formas consolidadas. Corporeidade atravessada por uma intensidade de signos artísticos que colocam a forma-corpo num desassossego, gerando uma alavanca para o encontro com uma aprendizagem em devir.

Para Deleuze em *Proust e os signos* (2006b) tudo é signo. Do corpo e para o corpo emanam signos. Nesta obra o aprendizado é pensado a partir da sua constante relação com a intensidade *signos da arte*, especificamente a arte da literatura. Propondo uma linguística do signo a partir dos fluxos e das intensidades, e não da transcendência do significante, o autor aponta um caminho específico para o aprendizado, através do

manuseio dos signos da literatura de Proust na busca do conhecimento. Porém, Deleuze sugere que nem todos os signos são capazes de romper os limites de sua intensidade no processo de aprendizado. Somente os signos da arte afirmam a diferença pura com seus sentidos plurais e estão livres da lógica da identidade representativa e da transcendência do significante.

Interessam-nos, nesta pesquisa, os signos que a improvisação em roda nos propicia, experimentar um aprendizado de maneira performática, compreendendo o caráter singular de cada signo criado nas rodas que cartografamos. A obra de Deleuze acima mencionada impele-nos a pensar os signos com que tomamos contato na roda. Voltemos a alguns deles. Quando no início deste texto apresentamos num relato cartográfico os seguintes signos: “*batucada promovida pelo encontro da madeira dura com o peso dos pés*” e “*começa a coçar o corpo como um macaco*” transporta-nos para uma rede afetiva que a improvisação propaga numa roda específica, onde esses signos, de certa forma, conseguem palavrear o efeito do *corpo-criação* em movimento na oficina.

A roda, como um signo artístico coletivo, é uma composição de sensações grávida de sentidos, que apontam para um modo particular de aprendizado em dança²⁴. Os signos da improvisação na roda possuem a potência de criar sensibilidade no insensível, pensamento no impensável e dança no corpo-inércia, gerando, por isso, uma temporalidade não linear e intempestiva. Somos impelidos a aprender sentidos outros, à medida que os signos da dança colocam nossas faculdades num *acordo discordante* que engendra o pensar no pensamento, deslocando-nos para o aprendizado da diferença, aprendizagem essa, sem uma imagem referencial. Na performance da roda, o corpo-dançante que improvisa passa por um tumultuado processo de aprendizagem de novas dinâmicas de movimentos, novas percepções coletivas de corpo, espaço, gesto e música, novas configurações neuro-musculares, que podem ressoar na construção de sentidos outros à medida que os corpos-dançantes tomam contato com uma intensidade afetiva de um de fora que entra na roda, produzindo modos de subjetivação em constante *mu-dança*. O sentido do gesto improvisado compõe-se na relação coletiva com outros corpos.

²⁴ “Quando um corpo aprende a dançar promove uma das mais extraordinárias assembléias entre as suas aptidões evolutivas, uma vez que dançar implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos entre os sistemas evolutivos na formação do corpo humano” (KATZ, 1997, p.15).

O sentido é um acontecimento puro, uma *relação* (uma vez que pressupõe o encontro de corpos). (...) A “estrela da manhã” e a “estrela da tarde” têm o mesmo referente, mas como efeito de suas relações com outros corpos, elas se apresentam diferenciadas. Para sermos mais precisos uma lógica dos sentidos, pressupõe um mundo de puras relações diferenciais. Isso quer dizer que um corpo não tem qualquer sentido em si, mas adquire um ou vários no instante mesmo em que se relaciona com outros. (SHÖPKE, 2004, p.182).

É embaraçoso perceber que aqueles dançantes-alunos são agregados no espaço da oficina pela “falta”, pela “necessidade”, pelas “dificuldades”, pela “deficiência” – são considerados, pela escola, como deficitários da aprendizagem: não conseguem aprender a ler, não sabem escrever, são incapazes de se alfabetizarem. Aqueles corpos-crianças são corpos-fracassos na forma-escola por não se subordinarem às imagens pré-estabelecidas do aprender ou, por não se adequarem à forma do aprendizado idealizada na nossa cultura escolar hegemônica. Entretanto, quando *líderes*, são corpos-movimento, *corpos-criação*. Movimentos sutis, inusitados, até mesmo para corpos-dançantes em espetáculos experimentais de dança contemporânea. Uma vibração contagiante perpassa, diante do inusitado que o outro traz para o compartilhamento da roda e nesse movimento de devir algo potente acontece.

Deleuze (2006a), criticando a imagem dogmática do pensamento ocidental que nos legou certa idéia de aprendizagem como busca de resultados a partir de princípios fundamentais pré-estabelecidos, embala-nos com suas palavras:

Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas é uma tarefa infinita, mas essa não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo Idéia reguladora. E, finalmente a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, 2006, p.238).

As ressonâncias entre dança e aprendizagem que perpassam um *corpo-criação* não se reduzem a imagens do dançar caracterizadas por determinar práticas corporais pré-estabelecidas. A técnica da dança com suas organizações estéticas, espaciais e pedagógicas encarnam neste estudo o sentido de um espaço *estriado* de práticas corporais

a serem depositadas nos alunos-dançantes, ou melhor, *cicatrices* da identidade racional que direcionam o corpo para os estratos consolidados. Referimo-nos à forma-dança que organiza a matéria intensiva do corpo em imagens do dançar verdadeiro, belo e correto. Porém, percebemos, com esse trabalho, que, no exercício imanente da improvisação e da mimese dos líderes, o *corpo-criação* encontra um fio de aprendizagem em deslocamento. Um fio que lança o corpo-dançante para a experimentação e para o manuseio sensível do/com o material artístico improvisado. Por isso, aprender a dançar pressupõe um contato saudável com o estranhamento, o erro e o não-saber. O plano afetivo com que lidamos enfatiza uma “certa” disposição para o movimento e a criação, por se tratar de um plano de imanência que dá passagem para os procedimentos de uma prática artística que mais se compromete em experimentar com gesto dançado, do que reproduzir imagens a priori do dançar. Lidamos com o suor, o alongamento, o cansaço e a exaustão do corpo na execução dos gestos. A aprendizagem através da dança, enquanto um exercício de devir, convoca-nos para a experimentação do corpo-comum com outros corpos em vazamento, ressoando num modo de subjetivação inacabado que acolhe a potência do acaso improvisado como um gesto que se conecta com o coletivo. Assim sendo, aprender é estabelecer agenciamentos com outros corpos.

Se entendermos o aprender flauta como um agenciamento maquínico com a flauta, aprender seria eliminar distâncias. Aprende-se entre a boca e a flauta, aprende-se no meio, na superfície de seu acoplamento, fora do campo de representação. Como no caso da adaptação com o meio, trata-se de tirar partido dos constrangimentos materiais da flauta. Tira-se partido da flauta quando o movimento de soprar consegue agenciar-se com a disposição do instrumento e gerar, o som e o aprendiz. Pensando o acoplamento como agenciamento maquínico, fica evidenciado que o produto da aprendizagem não é uma repetição mecânica, repetição do mesmo, mas atividade criadora, que elimina o suposto determinismo do objeto ou ambiente, atividade sempre em devir. Aprende verdadeiramente aquele que cria permanentemente na relação com o instrumento, reinventando-se como músico de maneira incessante. (KASTRUP, 1999, p.173).

É na experimentação com a vida que fervilham os devires que dançam as possibilidades de um *corpo-criação*. A roda, nesta pesquisa, vem se constituindo como um plano de imanência performático que propaga uma multidão de *signos artísticos*, que encarnam um modo de estar no mundo numa posição de mobilidade inquieta. Performance

redonda, enquanto um modo de existência, criando um corpo-todo-pensamento e um pensamento-todo-corpo no aprendizado com os signos. A aprendizagem que ressoa um *corpo-criação* atravessa o movimento cartográfico dessa escrita, diante dos signos que nos esbarram na prática de improvisação em roda. Retomemos o plano afetivo que alguns signos produzidos no dispositivo de roda.

Num rápido intervalo de tempo os tubos se transformam num objeto de percussão batucando no chão de tábua corrida. O líder bate aqui, ali e acolá. Gira o tronco com agilidade e destreza, criando novas estruturas corporais em resposta aos novos espaços que vai conquistando sentado no chão. Mostra muita empolgação com aquilo que inventa e vibra por estar sendo imitado. Quando a estrutura rítmica do tubo começa a se repetir demais, o líder logo cria outra, mais surpreendente e mais desafiadora, na qual a célula coreográfica inicial muda de forma e intensidade. Agora o tubo batuca no próprio corpo, alternando entre umbigo, cabeça, joelho e mão. Um jogo mímico se institui nos brincantes tocando nas partes externas do corpo com ritmo e novidade.

Podemos perceber que o tubo transforma-se num potente signo de improvisação em roda, acionando um movimento de aprendizagem que atualiza um universo afetivo que circunda o coletivo dos corpos. Um de-fora compõe o *corpo-criação* com a aprendizagem do movimento na oficina durante os improvisos dos líderes. Passemos para outro signo.

Na frente do espelho, em pé e sem música ele se lança. Escreve a letra I com o ponto pulso, a letra G no chão com o tornozelo esquerdo, a letra O girando pela sala com a orelha e a letra R com o cotovelo caindo no chão. Depois ele repete tudo, ligando letra por letra com mais agilidade, enquanto os demais dançantes o vão acompanhando e percebendo em seus corpos o modo com a palavra IGOR é criativamente escrita no espaço. O dançante-professor retoma o CD de percussão e todos dançam com a palavra.

Nesse plano afetivo, especificamente, notamos o acontecimento de um aprendizado mobilizado por dois signos: os pontos corporais sensibilizados e as letras do alfabeto escritas no espaço por tais pontos criando um nome, uma palavra em devir-dança. O traçado das linhas do alfabeto ressoa nos corpos-dançantes uma atenção refinada para o gesto improvisado que as letras disparam no coletivo da roda. As letras são dançadas pelo corpo e conseqüentemente a palavra IGOR constrói uma arquitetura espacial de gestos, despertando um contagiante fluxo criador entre os corpos-dançantes. O nome agora é um signo de dança produzindo deslocamentos de sentidos e tonalidades de movimentos muito sutis. O corpo-palavra improvisado na roda descaracteriza as formas estabelecidas da oficina através de um de-fora que produz a diferenciação no aprender a dançar através da espontaneidade do jogo e da brincadeira.

Tentar girar, cair, tentar de novo, cair novamente, tentar de outro modo e criar um giro novo. Aprender com o giro e com os sentidos que este signo convoca na sensibilidade. Sabendo que nunca se sabe como alguém aprende a girar e que o aprendizado com os signos da arte é involuntário. O acontecimento do aprendizado como dança, implica em deixar-se afetar pelas forças de-fora, daquilo que é estranho, inquietante e sem sentido, e que por isso, faz transitar devires que atravessam tanto quem dança como quem se deleita com uma coreografia, produzindo um modo de subjetivação que abre mão da forma corpo como uma identidade fixa, para perde-se no fluxo efêmero dessa arte fugaz, que se configura no *entre* dos territórios que se encontram.

Não existe um começo e um fim no aprendizado com o *corpo-criação* que a dança do dispositivo de roda pode constituir. A arte de aprender torna-se uma vontade inacabada. Aprender com a dança, nesta perspectiva, é poder se lançar no fluxo do movimento da vida como uma obra de arte em processo de experimentação. Força impessoal que transborda as composições coreográficas, criando espaços outros de pensamento, que ressoam em espaços outros de vida. Aprender a dançar dispõe-nos numa relação com o não-dançar e com o acaso. A conquista de um passo ou de uma sensação coreográfica requer um contato involuntário com o erro e com o desacordo entre corpo e pensamento. A dança, como aprendizado, é constantemente provocada pelo caos, enquanto uma inquietação que lhe tira a tranquilidade. Aventurar-se em movimentos involuntários e incertos sem a promessa de uma bela dança ou de um aplauso correspondente, é lançar-se

no exercício de criar a *diferenciação* no aprendizado. É necessário desaprender a dançar para encontrar na multiplicidade da vida a diferença que faça vibrar um *corpo-criação* que dança diante do abismo. Passemos para outros territórios num fluxo de dobra do dispositivo...

Na escola de dança

O dançante-professor atua como docente numa escola livre de dança²⁵, que oferece cursos de balé clássico, jazz, dança contemporânea, sapateado, dança de salão e yoga. Neste espaço de educação informal enfatiza-se um aprendizado em dança com cento e vinte dançantes-alunos que aprendem coreografias e se apresentam num teatro, geralmente no final do ano letivo. O conteúdo artístico trabalhado é destinado, em sua maioria, a meninas de classe média, salvo alguns meninos e alguns adultos que frequentam as aulas e estabelecem outros endereços com o dançar. Opera frequentemente nessa escola um modo de existir que atualiza imagens estéticas que a menina quer ter e que a escola e a família se esforçam com unhas e dentes, para que ela alcance: ser bailarina.

A escola possui um amplo espaço para acolher a meninada se movimentando pra lá e pra cá. Dividida em duas grandes salas com barra, espelho e aparelho de som; um longo corredor com uma recepção habitada por uma secretária que além de receber as mensalidades, arruma os cabelos e o uniforme das bailarinas-aprendizes. Possui também um grande vestiário feminino com um banheiro, além de um outro um pequeno banheiro para os poucos indivíduos do sexo masculino que circulam por

²⁵ Para Terra (2010) os cursos livres de dança ou “as escolas, estúdios e academias têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança. Seguramente podemos afirmar que a maioria dos artistas da dança desenvolve seus estudos e chega à profissionalização por essa via” (p.73). Mesmo havendo outros caminhos formativos como os cursos técnicos de dança, os grupos populares, os bacharelados e as licenciaturas.

ali: pais, namorados, irmão de bailarina, o dançante-professor e Igor, que há dois anos frequenta aulas de balé e dança contemporânea na escola.

Após ministrar duas aulas de dança clássica numa quinta-feira para duas turmas de seis e nove anos de idade, o dançante-professor permanece na sala, com a porta aberta ensaiando alguns passos de uma coreografia de dança contemporânea que ele vai apresentar com uma flautista num festival que acontece na mesma cidade da escola. Enquanto ele se esforça para dar conta dos giros e saltos que criou, percebe que é observado por uma bailarina-aprendiz que não é sua aluna. Sentada na porta da sala de dança com olhos arregalados, ela é atraída pelo seu ensaio, enquanto aguarda a sua irmã sair de uma aula de balé clássico na sala ao lado. Alguma coisa naquele ensaio interrompe o seu jogo de amarelinha no corredor e direciona-a para aquela performance do dançante-professor, às voltas com o seu corpo numa sonata de Bach para flauta.

Termina o ensaio e a aula de balé da irmã, o pai da bailarina-aprendiz aparece, como todas as quintas o faz, e leva suas filhas para casa. Entra na sala de ensaio a secretária com vassoura e balde para limpar o recinto para o dia seguinte. Eufórica ela se dirige ao dançante-professor que está num canto secando o suor, ofegante de tanto repetir a sua coreografia.

- Você viu como a bailarina-aprendiz fica encantada contigo?

- Pois é, eu percebi. Ela parece que curte essa dança por ser diferente do balé clássico, não é?

- Não é não, acho que gostou de você porque ela tem um probleminha.

- Como assim um probleminha? Alguma coisa física ou psicológica? Não parece...

- Não, o problema dela é que ela só gosta de coisa de menino e a família preocupada com esse desvio comportamental já aos sete anos, a colocou no balé para ver se ela conserta. Deve ser por isso que ela gosta de você, por ver um homem dançando, né!

- Ela gosta de dançar? Pergunta o dançante-professor.

- Gosta nada, ela detesta ficar na sala com aquela roupinha rosa, fazendo o que a professora de balé pede para outras meninas fazerem.

- *E a irmã dela gosta?*

- *Ah, a irmã dela é uma gracinha, tão delicadinha, vai até dançar um solinho da coreografia da pipa no final do ano.*

- *E como a professora faz para cativá-la na aula de balé?*

- *Ela combinou com a bailarina-aprendiz que ela não está ali dançando balé, na verdade ela está ajudando a professora, ela é uma ajudante da professora...*

- *Por que a família não a coloca em outra atividade enquanto a sua irmã está dançando. Ela precisa ficar aqui sozinha?*

- *Não, você não entendeu o que está em jogo. Ela não fica aqui sozinha. A família paga para escola um outro valor além das aulas em que ela participa, para ela ficar por aqui e aprender a gostar de coisas de menina. E tenho certeza de que ela vai melhorar!*

O senso comum apresenta perguntas a serem problematizadas em contexto educacional na área de dança se desejarmos ultrapassar preconceitos e discriminações. São elas: “quem pode dançar”? Ou ainda, “quem pode dançar o quê”? Essas perguntas estão diretamente relacionadas ao conceito de corpo. Frequentemente ignoramos a multiplicidade de corpos em nossa sociedade que estão também presentes em nossas salas de aula. (MARQUES, 2007, p.38).

Muitos endereços levam os indivíduos a dançar e muitos são os endereços onde se pode aprender a dançar. As escolas de dança são comumente espaços comprometidos com esse tipo de educabilidade que se empenha no aprendizado com a arte. No entanto, através dessa educação informal são atualizadas nos corpos imagens disciplinares voltadas principalmente para o corpo feminino. Muito além de formar uma bailarina ou uma solista de balés de repertório, as escolas de dança decalcam nos corpos enunciados moralizantes que idealizam bons modos e hábitos elitistas para se tornar uma princesa. Noutras palavras, dançar balé também pode assumir a condição de uma educação extra que as meninas e moças de classes média/alta podem pagar para adquirir elegância e experimentar alguma arte numa embalagem requintada nos moldes do romantismo europeu.

A lógica da corte, campo de origem da mais conhecida das danças cênicas do ocidente – o balé, construída por rígida hierarquia piramidal no topo da qual estão os professores que centralizam decisões, ações e conhecimento quase inquestionáveis, está presente na maior parte das escolas-livres através do ensino da “técnica balé” que se aplica longe da montagem, produção e difusão de espetáculos que lhe são historicamente fundadores. Cada uma dessas escolas/academias pode ser considerada uma filial do que denomino a primeira “multinacional da cultura/arte” - o ensino do balé. Uma multinacional estruturada de maneira informal e por rápida e eficaz implantação, haja vista a estrutura de modelização estar presente na figura (e memória corporal) de professores de balé, espalhados pelos quatro cantos de um planeta de cartografia ampliada após a Segunda Guerra Mundial. Em cada filial, à figura do professor bastou, e ainda basta, acrescentar uma sala de aula, barras, espelhos, piano/pianista ou aparelho de reprodução mecânica/digital de música ou estudos musicais para aulas. A prática da dança despoja-se de estratégias artísticas da invenção que lhe foram estruturantes, agregando-se-lhe de maneira superficial os sonhos de construção de um ideal centralizado num tempo-espaço europeu da segunda metade do século XIX. (NAVAS, 2010, p.60).

Acontece que numa escola de dança também ocorrem escapes das formas hegemônicas. Muitos são os corpos que não estão ali comprometidos com esse projeto estético em ser uma bailarina magra, alongada e delicada, tão pouco o ensino da dança se destina somente a esse ideal artístico do século XIX exaltado pelo balé clássico. Inclusive, nas aulas de balé pode-se trabalhar outras qualidades artísticas e pedagógicas em dança dependendo da relação que se estabelece com o conteúdo clássico. Já é frequente em algumas escolas a mentalidade que considera que para se aprender a dançar não é necessário um determinado tipo físico e que acredita que o ditado que reza que “quem dança balé clássico, dança todas as danças” é uma lenda antiga para se ganhar mensalidades e manipular corpos.

“Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuição de intensidades (...)” (DELEUZE e GUATTARI, 1997b, p.22). *Nesse sentido, as escolas de dança, bem como as aulas de dança, podem se tornar potentes territórios de mobilidades onde outros encontros entre corpos e afetos são atualizados, pois percebemos que são instituídas novas relações com os estratos, à medida que são*

criados dispositivos que possibilitam a conquista de novas terras através do manuseio da intensidade dos corpos. Todo corpo é bem-vindo à dança.

Este ano a escola prepara um espetáculo sobre o Brasil no qual as diversas modalidades de danças vão abordar temáticas da cultura nacional. O dançante-professor leciona na terça-feira e na quinta-feira dança contemporânea e balé clássico, consecutivamente, para uma turma composta por seis bailarinas-aprendizes e Igor. Uma aula de balé clássico, geralmente, organiza-se em dois momentos: a barra e o centro. Na barra são executados exercícios específicos que preparam o corpo para se movimentar no centro da sala de aula, entre eles, pliê²⁶, battement tendu, battement jeté, rond de jambe a terre, battement fondu, frappé, adágio e grand battement. Nesta aula os passos do centro são feitos em frente ao espelho e em diagonal, divididos da seguinte maneira: adágio, pirouette, allegro e grand allegro. Durante os exercícios da barra e do centro são utilizadas músicas com andamentos específicos tocadas por piano e reproduzidas por um aparelho eletrônico de som.

As seis bailarinas-aprendizes estão todas de coque no cabelo e uniforme da escola composto por collant e saia preta, meia-calça rosa e sapatilha rosa. Igor se apresenta para a aula de balé vestindo roupas que um menino de sua idade geralmente usa no dia a dia. Do uniforme de bailarino, Igor usa somente uma sapatilha preta, o restante de sua roupa é composto por uma bermuda azul e uma camiseta vermelha com o super-homem desenhado. Típico traje de moleque jogar bola e brincar de queimada na rua...

Um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira ainda diz respeito ao gênero. Dançar em uma sociedade

²⁶ A nomenclatura dos passos em francês é mantida nas aulas de balé clássico desde a sua criação na França aristocrática até os dias de hoje nas diversas escolas de balé entre elas, a russa, a inglesa, a francesa, a dinamarquesa, a italiana e até mesmo a escola cubana, compondo um quadro plural que aponta para uma diversidade de métodos que abordam a linguagem do balé de diferentes formas, o que implica na existência de “balés clássicos” e não de “um balé clássico” como uma unidade coesa e universal de linguagem artística. No entanto, toda essa diversidade de métodos utiliza a língua francesa como expressão da coreologia do balé, edificada durante longos de trabalho, pesquisa e experimentação na história da dança.

machista como a nossa ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “efeminação”, “homossexualismo”. Pesquisadores têm apontado que esse preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente, associado ao conceito de dança contido no imaginário social do mundo ocidental. Ou seja, mesmo nunca tendo assistido um espetáculo de balé clássico, muitas vezes a dança é diretamente associada a ele, e, conseqüentemente, à “graça, delicadeza, leveza e meiguice” que, no Brasil, são muitas vezes tidas como características absolutamente avessas à virilidade. (MARQUES, p.39, 2007).

No entanto notamos que a presença de Igor na aula de balé entre as bailarinas-aprendizes não é recebida de forma preconceituosa. Pelo fato de ser um adolescente que apresenta traços viris, tanto em suas atitudes, quanto no seu modo de se vestir e interagir com elas, notamos que sua figura desperta nas demais, sensações que dizem respeito ao feminino e ao sexual na pré-adolescência. Outro fator que vale pontuar é que essa aula de balé é ministrada por um professor e não por uma professora de saia rosa e fita no cabelo, fator que parece deixá-lo mais à vontade para receber o balé clássico sem resistências e tomar gosto por essa linguagem de dança. Percebemos que as meninas recebem o Igor sem preconceito por ele ser viril... E se ele não fosse “viril”? Haveria, invariavelmente preconceito? Será que toda a relação nesse contexto perpassada por preconceitos?

Não se trata de um “menino pobre” fazendo atividade de “menina rica”, porque não pode pagar judô ou natação, mas é exatamente nessa exceção, exatamente na singularidade do encontro entre a dança e Igor que perpassa um desejo coletivo que agencia, apontando que a vontade de fazer está no ar. A partir dessa experiência cartográfica compreendemos um pouco mais quando Deleuze e Guattari (1997b) diz que o agenciamento é sempre um desejo coletivo. O desejo de fazer tem a ver com forças coletivas que se encontram e isso fica muito enfatizado no corpo-criação que é disparado por esta singularidade humana chamada Igor ao transitar com a dança em outros territórios.

Uma aula clássica é repleta de formalidades artísticas e uma delas pede que quando a turma for composta por dançantes de ambos os sexos, a moças devem vir à frente e fazer os exercícios primeiro que os rapazes, que estes, na posição de cavalheiros devem cortejá-las o tempo todo e fazer os exercícios atrás delas ou após a sua execução.

Coisas do balé... Mas isso não diz respeito somente a formalidade de cavalheiros. Acontece que na técnica do balé existem exercícios e passos feitos para ambos os sexos, nos quais a dama prioriza movimentos nas sapatilhas de pontas com equilíbrio, agilidade e leveza, enquanto os cavalheiros devem usar ao máximo a sua musculatura masculina para girar e saltar, além de levantar as moças nos duetos ou pas-des-deux, ou seja, quando dançam em casal. Porém estamos lidando com uma turma de iniciantes no balé composta por crianças e adolescentes que executam, tanto na barra, quanto no centro, passos e dinâmicas iniciais que preparam os corpos para o virtuosismo dessa arte no futuro.

Após terminarem as reverências femininas e masculinas, o dançante-professor pede que todos sentem-se no chão numa roda, fala da proposta do espetáculo do final de ano e pede aos dançantes-alunos que pesquisem para a terça-feira seguinte na aula de dança contemporânea, alguma coisa sobre maracatu. Surge uma pergunta de uma bailarina-aprendiz:

- A tarefa pode ser feita na escola?

- Sim, pode ser feita na biblioteca da escola ou em casa. Diz o dançante-professor.

- Pode ser feita na internet?

- Sim, claro que pode!

- Mas é para trazer algo escrito, desenhado ou impresso?

- O que vocês trouxerem será muito bacana e ajudará na composição da coreografia de dança contemporânea, que traz como tema elementos da cultura popular brasileira.

Eufóricas todas as bailarinas-aprendizes começam a falar onde e como farão a pesquisa sobre o folguedo pernambucano, dizendo conseqüentemente o nome da escola particular onde estudam, quando são interrompidas por uma fala masculina categórica:

- Eu vou pesquisar, mas não vou ler nada não! Exclama Igor.

- *Por quê? Pergunta uma delas abismada.*
- *Ah... Porque eu não gosto de ler.*
- *Nem um desenho você vai trazer?*
- *Se eu souber desenhar esse tal de maracatu eu desenho, mas ler eu não vou não.*
- *Aonde você estuda? Pergunta uma outra curiosa.*
- *Eu estudo na Escola Estadual Fulano de Tal, entra burro e sai animal.*

Todos caem na gargalhada, enquanto o dançante-professor vai abrindo a porta da sala indicando o final da aula, pois o espaço será usado para outra aula de balé clássico.

O arranjo que compõe o coletivo dessa roda de conversa entre os dançantes está envolto por um jogo de forças que se encontram e se compõem: escola, dança e leitura. Uma delas, a escola formal, faz-se presente no universo afetivo de uma aula de dança, onde não é freqüente o posicionamento dos dançantes-alunos a partir de procedimentos artísticos, nos quais se tem que ler ou pesquisar algum assunto. Os corpos trazem tonalidades de surpresa diante da solicitação da realização de uma pesquisa sobre maracatu, porque, habitualmente, no senso comum, os alunos de uma escola de dança estão nesse espaço para dançar, não para ler, pesquisar ou desenhar. E é no fluxo desse estranhamento produzido que, tanto a leitura do mundo, através da dança, quanto a leitura como prática do letramento formal, tornam-se forças que arranjam sentidos outros no corpo-criação que atravessa o final de uma aula de balé. Através da sugestão da pesquisa sobre a dança do maracatu percebemos que Igor encontra a leitura de uma outra maneira.

O que significa ler? Quem poderia responder de forma definitiva a esta pergunta? Como fazê-lo? Quais pressupostos e visões do mundo envolve cada pretensão de resposta? A pergunta, que afortunadamente não pertence a ninguém, como todas as questões interessantes, pressupõe outras: o que significa pensar? O que significa estar no mundo? Como nos relacionamos com os outros e com o mundo? E também ajuda a pensar outras questões: por que lemos o que lemos? Para que o fazemos? Quantas formas há de se ler o que lemos? Quais as relações entre elas?

Enfim, as perguntas são infinitas. Há também infinitas maneiras de lê-las. A leitura é ela mesma infinita. (KOHAN, 2011, Tudo sobre leitura).

Talvez possamos criar algum sentido para a pergunta de Kohan (o que significa pensar?) recorrendo a Deleuze e Guattari (1992,) juntamente com o plano afetivo com que lidamos. Para a dupla o pensamento não é uma atividade restrita à filosofia. Arte e ciência também produzem pensamento, traçando seus planos a partir de outros procedimentos. No caso da arte da dança, especificamente, a produção de pensamento tem como elementos blocos de sensações²⁷ produzidos nas coreografias que resultam em uma obra de arte.

No entanto, ao deslocarmos a noção de dança como produção de pensamento e conseqüentemente, como produção de sentido de existir, um modo de subjetivação específico configura-se quando percebemos a proximidade de Igor com os signos afetivos da dança. Notamos que novas conexões são estabelecidas com o mundo que o cerca, tanto na improvisação em roda quanto nos passos marcados da aula de balé. Não estamos querendo dizer que Igor está aprendendo a ler, ou mesmo se interessando pela escola formal porque está dançando. Não se trata de uma relação causal ou binária que coloca a dança como uma heroína do bem que faz milagres na aprendizagem. O que queremos ressaltar é que junto à dança esse corpo-coletivo vem constituindo modos de existir que estão agenciando novos canais entre ele e mundo, conexões essas que apontam para certa produção de pensamento como expressão sensível da potência da vida. Novas formas de leitura são encarnadas nesse corpo, considerando o modo potente como proporciona atravessamentos nos territórios onde dança. A dança não é a causa de Igor estar assim ou assado, mas é exatamente nos encontros singulares estabelecidos entre essas duas instâncias que podemos pensar na possibilidade da atualização de um corpo-criação encarnado no arranjo de forças de uma aula.

Quando nos perguntamos quais os motivos que afastam Igor da leitura e da

²⁷ Segundo Deleuze e Guattari são os blocos de *perceptos e afectos* que sustentam o plano de composição da arte. “Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos sensações. As sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios, e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços de sombra e de luz” (1992, p.216). Mesmo com os autores não abordando a dança neste texto, servimos-nos da visibilidade desses conceitos para pensar tanto a dança como obra de arte quanto a produção de pensamento e vida que dela advém.

escrita, para um adolescente que acaba de completar quatorze anos, muitas causas e efeitos surgem à tona de um modo explícito. Respostas fáceis nos brotam na ponta na língua o que decalcam formas e significantes capturados que vão da família, passam pelo contexto social e dissolvem-se na forma de deficiência visual desse corpo. Mas como o presente estudo não investe nas certezas de uma relação causal e atém-se à processualidade sutil que a dança está produzindo junto ao corpo coletivo que o compõe, chegamos a outras questões: ler para quê? Escrever para quem? Será que a leitura, a escrita ou a escola formal estabelecem algum agenciamento com o mundo que o envolve?

Se fizermos um exercício de experimentação de pensamento a partir do arranjo de forças que compõem essa aula de dança e deslocarmos o sentido tradicional de aprendizagem como aprendizado de conteúdo onde se decalcam imagens do aprender/ensinar, para um modo de aprender afetado por forças e intensidades em ruptura, deparamo-nos com percepções sutis mobilizadas por um corpo-criação que agencia um trânsito entre territórios do saber e da sensibilidade atravessando a sala de aula. Tomamos contato com uma produção de pensamento singular que se atualiza na leitura do mundo e do outro que Igor vem crivando. Algo potente perpassa no encontro entre Igor e a dança e, talvez, cartografar possa ser o ato de permitir a passagem desse arranjo de forças para as palavras.

Um traço intensivo começa a trabalhar por sua conta, uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens se destacam e a hegemonia do significante é colocada em questão. Semióticas gestuais, mímicas, lúdicas etc. retomam sua liberdade na criança e se liberam do “decalque” (...) (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p.24-25).

Na quinta-feira seguinte ocorrem novos deslocamentos com essa turma na aula de balé clássico. O dançante-professor, durante a execução dos exercícios da barra, não somente mostra e marca os passos para os dançantes-alunos repetirem num segundo momento, mas também faz todos os exercícios e dinâmicas junto à turma, assumindo uma posição de que fazendo junto, cria-se um fluxo participativo, além do mais, ele também

dança e, por isso, precisa trabalhar constantemente o seu corpo para a morada dessa arte efêmera. Dançar para esse corpo é assumir uma posição geográfica diante do mundo e do outro.

A maioria dos dançantes-alunos dessa turma está frequentando esta escola pelo segundo ano. Por isso, já passaram por uma série de vivências tanto em sala de aula quanto no espetáculo do ano anterior, o que lhes permitiu maior familiaridade com o dançar; por isso, é proposto pela direção da escola que essa turma produza duas coreografias. Uma delas, que se chama “Coroa”, já está em andamento na aula de terça-feira e vem se constituindo a partir de elementos de folguedos populares como maracatu, boi-mamão e congado, somados à movimentação de danças moderna e contemporânea já trabalhadas. A segunda dança, que tende para o universo estético da dança clássica, naquele dia teve o seu início de feitura.

É tarefa delicada criar uma coreografia com passos do balé e ambientá-la no contexto da cultura brasileira, pelo fato de estarmos lidando com procedimentos artísticos em composição para um espetáculo infantil que está, de início, enfatizando a pesquisa com aspectos genuínos da nossa cultura como bossa nova, frevo, chorinho, floresta amazônica, Carmem Miranda e curupira. Como explorar a linguagem do balé clássico com uma turma que vem tomando gosto por esse tipo de dança, num contexto atravessado por temas antropofágicos da cultura nacional?

Uma sugestão: criar junto aos dançantes-alunos uma coreografia que expresse o Brasil colonial e que fale dessa realidade de nossa história usando a linguagem coreográfica do balé, ambientada numa cidade histórica que traz imagens de corte, damas, alferes, sinhás, vestidos de renda e casarões. Surge um desafio, como encarnar esse universo histórico com uma turma que em sua maioria não trabalhou esse conteúdo na escola formal? Como compartilhar esses signos de dança no coletivo dos corpos? O dançante-professor termina a barra da aula de balé clássico e reúne toda a turma numa posição de roda. Sentados no chão, ele lança uma pergunta:

- Quem descobriu o Brasil?

- Como assim? Quem descobriu o Brasil!? Exclamam os olhos espantados por terminarem suados uma barra de balé clássico e se depararem com a

história brasileira. Mas o dançante-professor insiste:

- É isso mesmo gente, quem foi que descobriu o Brasil?

- Ah... Eu acho que foi um tal de Pedro. Responde uma bailarina-aprendiz cheia de dúvidas e ainda perplexa pela dissonância que esse assunto está produzindo na aula de balé.

- Qual Pedro? Esmiúça o dançante-professor.

- Pedro Segundo.

- Tem certeza que foi esse Pedro Segundo que descobriu o Brasil?

- Não, foi o Pedro Primeiro o pai dele, eu acho. Que foi um Pedro eu sei que foi. Só não sei se foi o Primeiro ou o Segundo. E enquanto ela mal termina de falar Igor entra na conversa todo entonado, como quem havia decorado a resposta para uma prova:

- Quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral, que chegou aqui em Mil e Quinhentos com uma expedição de treze caravelas à procura de ouro e pedras preciosas.

- Nossa que legal Igor, é isso mesmo! Então quer dizer que antes de nossa época, antes dos dias de hoje, havia um outro Brasil? Pergunta o dançante-professor.

- Havia sim, os portugueses vieram pra cá para criar cidades, fazendas e trouxeram os negros para trabalhar para eles.

- Como será que viviam essas pessoas na época em que o Brasil era colônia e pertencia a Portugal? Como eles se vestiam, como andavam pelas ruas, será que eles dançavam?

- Isso eu não sei não, mas gostaria muito de saber.

Termina a roda de conversa no chão com essa frase curiosa de Igor, enquanto o dançante-professor prepara a turma para experimentar alguns passos de um minueto barroco. O tom de curiosidade lançado por Igor traça um plano afetivo, onde a coreografia sobre o Brasil colonial encontra um solo fértil de interesse entre as demais dançantes. O mesmo adolescente que é marcado por um não saber ler e escrever, abre espaço para a potência do coletivo e faz bailar entre nós temas da escola formal,

disparando um corpo-criação que agencia intensidades que vão da história do Brasil decorada, até a sua atualização sensível nos corpos que dançam.

A história da dança esteve por longos anos atrelada à história dos movimentos artísticos da música erudita do ocidente. Antes de seu estatuto de autonomia artística, a dança era submissa aos critérios musicais de criação cênica, noutras palavras, se dançava conforme a música. E isso é muito evidente no período barroco quando grandes compositores como Bach, Vivaldi e Handel criaram peças para as cortes da Europa dançar pelos salões da aristocracia, entre elas, sarabandas, allemandas, quadrilhas, minuets e bourrées. Contagiado pelo fluxo desse rococó musical, o dançante-professor inicia com a turma, de forma descontraída, alguns passos de um minuetto barroco de Bach, no qual vários pares de bailarinas-aprendizes posicionam-se de mãos dadas formando um corredor em que Igor, o único cavalheiro, se apresenta nobremente no final deste túnel de damas e sinhás.

Os dançantes-alunos começam a coreografia caminhando pela sala como se estivessem no salão de uma cidade histórica do Brasil colonial, depois, par a par, as damas cumprimentam-se e perfilam-se em duas filas laterais para começar o passo inicial do minuetto com a música, mas num relâmpago temporal é chegado o final da aula de balé e a coreografia é interrompida nesse rascunho. As damas vão para o camarim para desfazerem os coques dos cabelos, suadas que estão, usando aquelas meias quentes. Igor, todo entusiasmado, fica na sala de aula treinando abertura de pernas, incentivado pelo dançante-professor que desliga o aparelho eletrônico que reproduz CDs.

Nesse dia, Igor faz quatorze anos e comemora essa primavera numa aula de balé. A aula de dança vem se constituindo como um espaço de mobilidades, onde ele demonstra estar à vontade para mexer com seu corpo em sua totalidade: sensibilidade, conhecimento, atenção, signos, saberes e afetos. “Se o aprendizado nos traz um ganho, se ele em alguma medida nos forma, é no sentido da inscrição corporal do conhecimento” (ESCÓCIA; KASTRUP e BARROS, 2009, p.203).

Conforme já mencionamos neste trabalho, compartilhamos o entendimento de que aprendizagem não se refere à passagem de um estado no qual não se conhece algo, para um outro, no qual se passa a conhecê-lo e de que aprender não é reconhecer, mas produzir modos de existir no mundo, produzindo o próprio mundo como uma expressão de sensibilidade e afecção. Assim, notamos que o envolvimento de Igor com os signos da dança está lhe permitindo incorporar novas atitudes através de uma outra posição no mundo, capaz de conectar corpo e sensibilidade como matérias manejáveis no ato involuntário do aprender.

Embalado por passos do balé clássico o conteúdo da história brasileira conquista uma nova intensidade entre os corpos-dançantes. O desejo de saber e o desejo de dançar pede corpo para se atualizar em vários territórios do seu existir. Muito além de respostas decoradas para uma prova escolar, a temática do Brasil colonial presentifica-se, fazendo pulsar a vontade e o interesse entre os dançantes-alunos em se relacionar com esses signos, seja dançando, seja conversando sobre o tema. O conteúdo, que geralmente é aprendido na escola formal, é incorporado pelo coletivo dos corpos através dos poros de um modo saboroso, conquistando terras do não-saber, colorindo com criação aquele espaço virgem da ignorância e, possibilitando um outro tipo de cuidado com aquilo que não se sabe. Com isso, não queremos enfatizar nenhum contraste entre o modo de aprender este conteúdo na escola formal e o modo de aprender na aula de dança, assumindo um aspecto valorativo da segunda sobre a primeira. Somente ressaltamos que através da dança o conteúdo foi convocado de um outro modo que dispara o desejo coletivo.

Neste arranjo processual de forças, a relação entre corpo e subjetividade se redimensiona, tudo é corpo: movimento, aula de balé, conteúdo escolar, diálogo em roda, música barroca, interesse, voz... O corpo é um coletivo de intensidades que se atualiza na aula de dança produzindo devires nas identidades consolidadas. Noutras palavras, aquilo que vem se instituindo neste estudo como *corpo-criação*, vê nesse deslocamento coletivo uma ressonância sutil entre a dança e o aprender, enquanto um contorno que dá sentido para o encontro de linhas de forças em ação de ruptura que tomamos contato.

A noção de *corpo-criação*, a que buscamos dar sentido, sem querer encerrar ou definir como um objeto, vem se compreendendo como um feixe de forças que desarticula a forma-corpo das fronteiras do *Eu* cartesiano tão consolidado em nossa cultura

educacional. Desde os jogos de improvisação em roda vivenciados na ONG, até as aulas de balé clássico das quais Igor tem participado na escola de dança, percebemos uma processualidade potente em andamento. O modo de subjetivação produzido nesse arranjo de forças é caracterizado por romper com as fronteiras do corpo físico de um indivíduo para se compor com as forças de-fora, criando um outro corpo que é coletivo, molecular e que possui um modo de funcionar que cria agenciamentos com outros corpos e intensidades. Não se trata mais do Igor adolescente, do Igor que não se alfabetizou por diversas circunstâncias ou mesmo o Igor “talentoso” para a dança, mas o modo de existir Igor que desarticula algumas formas e identidades estabelecidas. O *corpo-criação* entra na dança da vida e faz requebrar as formas em diversos estratos, atualizando sentidos outros os quais estamos chamando de aprendizagem em devir.

“Sou bom em matemática e ruim em português”, afirma Igor numa oficina de fonoaudiologia. Recorremos novamente ao prontuário de Igor na ONG, no período em que ele já está participando da escola de dança e encontramos o registro²⁸ de alguns deslocamentos que este território vem conjugando com sua figura. Os efeitos das vivências na escola de dança são delicadamente descritos por vozes de algumas profissionais das oficinas de psicologia e de fonoaudiologia juntamente com os seus procedimentos clínicos. No entanto, é empenho dessa escrita colher algumas linhas de fuga nessas hipóteses diagnósticas, estabelecendo com o texto descritivo do prontuário uma ressonância sutil com o deslocamento de Igor na escola de dança e na vida. De que modo outras vozes falam desse vazar das identidades e das formas?

Durante um diálogo tenso em uma oficina, Igor diz que não irá frequentar mais as aulas do balé, pois está saindo muito cansado da escola e prefere brincar na rua com seus colegas. A psicóloga intervém, pontuando a importância do convite que lhe foi feito, bem como, o quanto seus colegas do balé estão perguntando por ele. “Até as meninas?”, pergunta ele em voz baixa. Sobre esse assunto, Igor também coloca que

²⁸ Seguem em aspas as falas (vozes) que estão registradas no prontuário, tanto as falas de Igor, quanto as falas das profissionais da ONG e dos familiares de Igor.

algumas pessoas, na rua onde mora, estão falando que o homem que faz balé é gay, mas no momento em que a psicóloga pede sua opinião sobre essa questão sua posição é contrária: “Eu acho que dançar não é coisa de gay, eu faço porque eu quero e não tô nem aí”. Igor fala que está ficando com uma menina há duas semanas e reafirma que quer sair do balé porque os passos estão muito difíceis. A psicóloga lembra que ele já havia lhe falado sobre os seus sonhos com a dança para ela e que, muitas vezes, temos que superar obstáculos para alcançar o que queremos. Enquanto a conversa flui, Igor percebe que, no momento em que fala sobre o balé, um colega da oficina ri dele, mas ele logo se pontua diante desse riso, dizendo que gosta muito do balé e que isso não é coisa de “viadinho”.

Quinze dias depois de voltar à escola de dança todo animado, ele reencontra-se com a psicóloga e diz que voltou a dançar, porque aquilo “pode ser a minha grande oportunidade”. A psicóloga argumenta que talvez aquela não seja a única oportunidade, mas que é uma entre tantas oportunidades que ele tem. Ele prossegue dizendo que voltou para a dança e que agora irá levar a sério, demonstrando muita expectativa para a apresentação de final de ano que em breve fará, na qual ele terá o papel principal da coreografia infanto-juvenil.

Na semana seguinte, chega dizendo, junto à psicóloga, que tem boas notícias, conta que está “quase lendo”. Durante as atividades fala da mãe, fala que ela é “sagrada” e que a ama muito. Diz que sua avó é a sua “segunda mãe”. Depois fala do colégio como um lugar em que gosta de ir, pois lá está aprendendo a ler. Nesse fluxo a psicóloga pede para ele demonstrar o que ele tem aprendido na leitura e ele apresenta algumas palavras lidas bem devagar que terminam em palmas de todos que participavam da oficina.

O texto do prontuário descreve que Igor fica muito feliz com esse acontecimento, dizendo que ele sente-se aplaudido, como nas apresentações do balé, e que está melhorando a cada dia que passa. A psicóloga relata que percebeu essa melhora e acha que a dança vem ajudando nisso. Depois ela pontua que a dança também é um aprendizado muito bacana como ler e escrever. Ele fica reflexivo enquanto a oficina segue. Minutos depois a psicóloga convoca Igor a pensar em sua “alta” no atendimento de psicologia, apontando os seus progressos durante esses dois anos em que faz atividades neste espaço clínico. Ele diz que não gostaria de sair da ONG e ela reforça que “aqui é

somente um lugar de passagem”, mas ele demonstra não gostar muito da ideia de partir, devido aos vínculos afetivos que construiu ali. Conta em seguida que antes “tinha um péssimo comportamento na escola e que agora ele se sente mais controlado”. Associa essa melhora, ao remédio controlado que diz estar usando e acredita que o tratamento que ele vem fazendo nessa ONG o ajuda no comportamento da escola.

Em outro encontro Igor fala sobre o “médico de crescimento” que está visitando nas últimas semanas e que irá fazer uma grande apresentação de dança onde ele será um soldadinho no meio de muitas bailarinas. Descreve a coreografia que conta a história de um soldadinho e de uma bailarina que “vivem tristes e depois se encontram e tudo fica lindo”. Ressalta também que a roupa que vai usar é muito bonita, que possui um chapéu de soldado e uma farda vermelha. O prontuário registra que no momento em que ele conta todo empolgado a sua apresentação, um colega da oficina pede a ele para mostrar os passos dessa dança para ver se era verdade essa história de “soldado e bailarina”. Igor esquiva-se da proposta, dizendo o que ele faz na coreografia não cabe nesta sala e encontra uma saída convidando o colega para ir assisti-lo. Termina a oficina com a expectativa da frase: “Tá todo mundo convidado, viu gente”.

O prontuário descreve que a avó do adolescente informa que Igor foi suspenso da escola e que ela está recebendo outras reclamações sobre o comportamento do neto no colégio. Após a conversa com a psicóloga em que a avó pede socorro para as travessuras escolares, Igor entra para a oficina contando como foi bacana a sua apresentação de soldadinho e que toda a sua família esteve lhe assinto dançar no domingo anterior. Sem muitos pudores fala de sua suspensão no colégio dizendo que “entrou numa briga”. A psicóloga intervém dizendo que ele tem algumas escolhas a fazer: “ser o menino que todo mundo aplaudiu de pé, enquanto dançava, ou o garoto que pode ser expulso do colégio, o que seria um grande vaia, já que ele gosta tanto da escola”. Ele não responde nada e, meio sem graça, fica pensativo, escondendo-se atrás dos braços. E se ele fosse os dois, o menino aplaudido e o menino expulso da escola? Enfatizamos essa questão, pois pensamos que ele não tem que ser “isso ou aquilo em contradição”, como aponta o texto produzido pela psicóloga.

Nesse mesmo dia, ocorre um outro encontro com a profissional de fonoaudiologia e Igor chega contando para ela que deu tudo certo em sua apresentação

do soldadinho, enumerando nos dedos as pessoas de sua família que o prestigiaram. Pergunta se ela tem mãe e pai e diz que está começando a aprender a ler, mesmo mostrando muita dificuldade com as letras como “J e G”. Terminada a sua sessão na oficina de psicomotricidade, a avó é convocada pela fonoaudióloga para uma conversa. Durante a conversa ela conta que vem percebendo algumas melhoras na leitura do neto. Fala ainda sobre o balé, sobre a importância que ele dá às apresentações. Afirma que vem aceitando melhor a ideia de se despedir da ONG e está contanto para todo mundo que foi convidado para se apresentar em outra cidade no interior do estado de Minas Gerais, onde “vai ficar num hotel muito bacana”.

No encontro da semana seguinte já tendo se apresentado como convidado em outra cidade, ele chega à oficina de fonoaudiologia atrasado dizendo que a avó pegou o ônibus errado e neste instante começa a ser zoadado pelas meninas da oficina, porque apresentava um chupão no pescoço. Quando lhe perguntam se não se sente incomodado com a gozação, ele diz que não se incomoda e confessa que arrumou uma namorada na viagem que ele fez. Pontuou ainda, que está gostando da menina com quem ele dançou balé, mas que o chupão no pescoço não foi ela quem fez.

“A enxurrada vem descendo morro a baixo e quando ela descansa, deixa pra trás um rastro incerto que conta do encontro entre a água e a terra. Contornando formas prestes a escorrer e a desmanchar de novo, a enxurrada deixa a sua marca”.²⁹

Faltam duas semanas para o espetáculo que a escola está preparando o qual já tem nome: “Brasil de toda a cor”. Para que essa empreitada aconteça, levando ao palco cento e vinte crianças e adolescentes, todo um procedimento de produção mobiliza o entorno que compõe a escola: pais, alunos, direção, professores, costureiras, cenógrafo, iluminador, entre outros personagens, que se envolvem até altas horas da madrugada trabalhando em suas próprias casas. É curioso notar que, quando o público assiste um trabalho dessa natureza artística, ele não imagina o que está por trás desse bordado

²⁹ Texto produzido pelo mesmo autor desta dissertação, enquanto observava uma chuva torrencial em frente a loja de artesanato de seu avô no interior de Minas Gerais num dezembro inesquecível.

coreográfico. Talvez a “magia” do acontecimento da dança tenha a ver com essa dimensão preparatória, pois é criada durante o processo de produção, toda uma competência para a feitura da arte, ou mesmo uma disposição para o fazer artístico, implicando crises, resistências, aprendizados e superações dos envolvidos, desde a costureira do figurino até os dançantes-alunos que vão para o palco. Enfim, o minucioso trabalho que entrelaça a dança e a educação no contexto das escolas livres, articula-se através de diversas esferas coletivas que agrupam para a engrenagem daquela “magia”, que alguns lhe atribuem quando estão diante do movimento fugaz do espetáculo de dança.

Muitos são aqueles que procuram uma escola de dança para esse fim: dançar num palco e ser assistido pelo público. Essa finalidade, por diversas razões e desejos particulares, atrai muitos corpos em busca das luzes da ribalta. No entanto, é delicado dizer que o desejo de cada um direciona-se para esse objetivo que, geralmente, encerra as atividades letivas da escola no final do ano, mesmo sabendo que elas nunca se encerram e que vão para casa, os sonhos, as brincadeiras e as dissertações de mestrado. Alguns dançantes-alunos fazem a opção de não participar do espetáculo, preferindo frequentar as aulas semanais e fazendo da sala de aula o grande espetáculo para o desejo coletivo que o mobiliza para estar ali. Outros até demonstram certo interesse em se apresentar, mas não se dispõem aos procedimentos que tal processo demanda, entre eles, os ensaios extras, as demoras na costureira, as marcações de palco, as mudanças de última hora na coreografia, as alterações diárias do espetáculo, as cartas e mais cartas aos pais, informando valores a cumprir e responsabilidades esquecidas, que vão da cor meia da calça ao horário e data agendados no teatro que receberá o evento. Por isso, notamos que muitos são os endereços que levam os corpos a procurarem as escolas livres de dança, e muitas são as relações que cada um estabelece com o processo de criação desse espetáculo. Noutras palavras, não existe para tal procedimento uma identidade coesa de dançante-aluno, aliás, é no dia-a-dia incerto da escola que podemos tornar visível o plano de forças com que lidamos, plano esse que extrapola a binariedade professor-aluno.

Diante de tamanha descrição de responsabilidades, o presente texto pode passar a impressão de que toda essa demanda está relacionada com a produção de um espetáculo de uma companhia profissional que fará uma turnê pelo país, mas não é, ou

pelo menos não é ainda. Lidamos como uma teia de relações que põe em movimento o universo de crianças e adolescentes que vão para o palco. Por isso, é importante ressaltar que para que “a coisa aconteça” no dia marcado com tantos participantes, muitos são os tropeços entre os professores e a direção da escola, entre os pais e os alunos, entre os coreógrafos e as costureiras, entre o cenógrafo e o iluminador e que como não podíamos esquecer dos desencontros e tensões geradas entre alunos e professores.

A data do espetáculo aproxima-se e o dançante-aluno desaparece dos ensaios por causa da prova de ciências, ou porque tem um aniversário para o qual é mais importante para ele ir. O figurino, que agrada a uma maioria e desagrade a uma minoria, demanda um outro tipo de atenção estética. A “mamãe” que reclama que sua bailarina-aprendiz não está aparecendo na coreografia, porque está na fila de trás e, não compreende que a sua notável estrelinha ainda não tem condições psicomotoras de ficar na fila da frente, por uma série de razões como noções de espaço cênico, musicalidade e marcação de palco, qualidades essas que, geralmente, são mais exaltadas e produzem hierarquias. Acontece também o fato de a professora criar uma coreografia na qual todos dançam os mesmos passos. Não conseguindo essa proeza que tenta integrar uma identidade dançante na turma, ela se indis põe com aqueles que não conseguem executar os passos e estabelece um movimento de exclusão, pelo simples fato de eles não se adequarem à forma-coreografia para todos. Nesta etapa final dos ensaios multiplicam-se as estratégias criadas pelos professores para que as coreografias sejam memorizadas a qualquer custo, seja pela repetição exaustiva, ou através de outros caminhos como conversas, filmagem dos ensaios e limpeza dos erros, compondo um plano de forças em que se confrontam desejos, tensões e prazeres.

Deleuze (2006a) desenvolve uma profunda crítica aos pressupostos do pensar, visitando uma série de esferas culturais que vão desde o pensamento representativo até os estratos que recortam a realidade a partir de formas, identidades e generalizações conceituais. Em contrapartida, propõe a criação de um pensamento sem imagem que atualiza um modo de existir e que, através da sua singularidade radical, não se encaixa nos esquemas cognitivos estabelecidos pela lógica da representação. Neste sentido proposto pelo autor, abordar a produção de um espetáculo numa escola livre de dança, sem considerar as multiplicidades situadas nas diversas relações desse contexto de

educação informal, é considerar, de certa forma, que todos dançam uma só dança pautada numa imagem do aprender e que estabeleçam somente um tipo de relação muito evidenciada no contexto da educação em geral: o aluno não sabe e ele deve aprender para poder saber. Existe, sim, um projeto e uma finalidade de fazer acontecer um espetáculo numa determinada data, mas percebemos que “no durante” desse processo intenso, multiplicam-se as relações que cada participante estabelece com a unidade desse projeto.

Acima mencionamos alguns escapes que esse processo de ensaios pode atualizar, quando se torna uma proposição unitária, operacionalizando uma forma que tenta integrar toda a realidade da escola como um todo coeso e uniforme. Essa possível identidade é atravessada por saberes e práticas movidos pela expectativa de que todos participem, de que todos, de igual forma, envolvam-se com o espetáculo, que aprendam a dançar ou que aprendam alguma coisa com esse processo, enfim, podemos enumerar uma série de “razões de eficácia pedagógica”, que tal discurso³⁰ unitário empenha-se em produzir nos corpos participantes. Em contraponto a tantos escapes, também percebemos que muitos são os dançantes-alunos que “curtem” todo o processo de produção do espetáculo, fazendo dele uma instância particular em suas vidas, que desterritorializa as “responsabilidades e pressões” e encarnam relações outras, à medida que criam para si um sentido particular para aquilo que é direcionado para todos, pondo em cheque essa imagem generalizante que a proposta pode instituir. E não é pelo fato de alguns dançantes-alunos “comprarem a ideia do espetáculo”, como se diz, que podem ser representados como bons alunos, como alunos talentosos, alunos sem problemas, alunos com capacidades extraordinárias entre outras formas. Por se tratar de um contexto educacional que estabelece uma vizinhança direta com a arte, notamos que cada corpo criva um sentido singular com as propostas vivenciadas nos ensaios. Mas, será que essa relação intensiva é propriedade exclusiva da arte, ou ela também pode ser vivida em outros contextos educacionais que se sacodem diante da unidade dos discursos? Ou ainda,

³⁰ “O uso do termo discurso, que aparece na teoria da educação artística desde os anos 1990, refere-se ao contexto da semiótica e da sociologia, bem como correntes proeminentes do pensamento francês dos anos 1970, notadamente Foucault, Lyotard, Barthes, Kristeva, Bourdieu, Derrida, Deleuze, Guattari, e outros cujos textos fundamentais continuam a inspirar teorias de cultura, antropologia cultural, estudos visuais, artes visuais, filmes, fotografia, vídeo e meios de comunicação” (FULKOVÁ e FULKÁ, 2010, P.134). No presente estudo nos propomos pensar o termo discurso para as relações estabelecidas entre dança e educação na esteira do pensamento diferença que Foucault e Deleuze sinalizam.

em que medida os ditos contextos “educacionais formais” podem criar um modo artista de viver as suas práticas, escapando das formas através de um corpo coletivo?

Porém, o espetáculo tem que sair a qualquer preço. E na expectativa de atender a essa demanda, as aulas semanais da escola direcionam a maior parte do seu tempo cronológico para os ensaios e para os acabamentos finais das coreografias. Neste período de produção do espetáculo, geralmente, mudam-se os procedimentos diários das aulas, em função de uma atenção especial que tal empreitada demanda. Tanto nas aulas de jazz quanto as de balé e sapateado, de certo modo, começam como um breve alongamento-aquecimento e logo partem para os ensaios das coreografias. Esse procedimento também pode ser notado nas aulas de dança contemporânea que está trabalhando há seis meses uma coreografia criada pelo coletivo da turma. Intitulada “Coroa” e com base em sua estrutura frases de dança contemporânea com passos de folguedos populares brasileiros como congada, boi-bumbá e maracatu, a coreografia vem exigindo um árduo trabalho da turma para fazê-la funcionar nos seus sete minutos. Contando com a presença de um grande Boi-bumbá, essa coreografia desenvolve rodas, filas e formações bem marcadas no espaço cênico, exigindo que os ensaios tornem-se um ambiente técnico e artístico que permita o movimento de sensações.

Os seus efeitos do ponto de vista das formas³¹ já são percebidos nesses ensaios finais, pois percebemos que os dançantes já compreenderam os lugares que ocupam, as oitavas musicais em que dançam determinados passos, as formações em conjunto com e sem a presença do boi-bumbá, os braços e pernas que se repetem, as pausas, as corridas pelo palco, como começa e como termina a coreografia, o modo de utilizar os bastões com fitas, entre outros direcionamentos. Se formos abordar essa composição coreográfica a partir da ótica das formas, podemos enumerar os bons resultados que ela já apresenta com os dançantes alunos, só que isso não basta, ou melhor não são as formas que produzem a intensidade da dança, mas as forças que escapam delas e não se deixam representar. O que não quer dizer que esse resultado não tenha qualquer valor, pois as formas e os resultados formais também mobilizam os corpos e traçam sentidos educacionais e artísticos. Não estamos destituindo essas conquistas da

³¹ Compreendemos que os efeitos das formas e das forças produzem-se simultaneamente nos corpos.

coreografia, nem mesmo convocando uma guerra às formas, mas sim, trazendo à baila um outro tipo de relação que se pode estabelecer com essa nossa maneira unitária de lidar com as formas, que insiste em não perceber que mesmo estas também estão passíveis a franjas que apontam para as multiplicidades e os devires. E o empenho desse relato poussa a sua atenção cartográfica na processualidade dos ensaios de dança contemporânea.

A coreografia Coroa pode ser encarnada como uma unidade coesa em que todos dançam passos iguais o todo tempo, ou mesmo como um bloco de sensações uniformes que os dançantes repetem incansavelmente em busca de uma forma perfeita para a sua performance. A cada ensaio a turma pode fazer um exercício de retorno ao mesmo, mobilizada pela forma de um ideal artístico a ser atualizado no trabalho da sala de aula. Doce ilusão representativa! A fragilidade dessa possível identidade é escancarada, quando notamos que, mesmo diante de uma coreografia onde todos dançam os passos iguais e possuem um lugar determinado nas filas, escapam franjas capazes de tornar visíveis os movimentos que descaracterizam essa “forma ideal” da coreografia. Os passos são os mesmos para todos os participantes, mas através da relação intensiva que cada um estabelece com essa forma, criar-se na dança um lugar de passagem de forças, cujo ensaio da Coroa é um acontecimento particular que se desloca em remoinho.

Enxurrada

Batendo e espumando na calçada,
Celeremente desce em remoinho
Ladeira abaixo a túrbida enxurrada.

Negra, arrastando os ramos encontrados,
Cada vez mais se engrossa encapelada
Arremessando aos bueiros com violência
Folhas e areia. Sobre tal esteira.
Cruza e prossegue em grande desalinho.

Assim os fortes levam na carreira
Os fracos, folhas mortas da existência
Que os preservam dos bueiros do caminho.

(REALE³², 2008)

Observando de perto a coreografia produzida entre a chuva e a enxurrada morro a baixo numa determinada rua, notamos que, nas estiadas, formam-se rente às calçadas alguns aglomerados de areia, terra, folhas e pedrinhas. A chuva passa e ali no canto despercebido, deixa aquele rastro de barro traçado por curvas, que nos falam do namoro da terra com a água e sua despedida da enxurrada. E assim, meio ao acaso é que se forma e se “trans-forma” aquele desenho prestes a desaparecer, dependendo da intensidade do sol ou da força da próxima chuva. Pensando o ensaio da coreografia Coroa no fluxo desse devir-enxurrada, notamos que cada encontro com a turma é um acontecimento atravessado por linhas de forças que se compõem “assim ou assado”, dependendo do modo com que se misturam água e terra na enxurrada da sala de aula.

O dançante-professor vem se empenhando muito na produção dessa coreografia, tanto nos retoques finais de toda a dança quanto na sua performance, pois é ele quem conduz o boi-bumbá entre os dançantes-alunos em alguns momentos da Coroa. Por isso, durante os ensaios ele vem assumindo a posição de “fazer com” a turma os passos que são seus (os do boi) e ainda ajudar a turma com uma “cola”. Quando ele percebe que os passos estão fora da música, ou quando nota que alguém esqueceu algum movimento, ou mesmo quando a dança está atrasada ou adiantada demais, ele ajuda a turma dançando junto, para a coreografia chegar ao seu desfecho final naquilo que foi combinado por todos e que sempre “fura”. Considerando a existência dos mais variados contratempos e desacertos durante o ensaio, que não permitem que a coisa inteira chegue ao fim, nota-se que o clima dos ensaios, às vezes, esquenta entre gritos e palmas para que aquelas coordenadas combinadas pelo menos aconteçam.

Numa certa aula tudo corre “bem” e sem muitos dissabores durante o ensaio da Coroa, apesar da presença de um visível cansaço que absorve a turma a cada dia que se aproxima a apresentação. Cansaço e prazer enlaçam-se nos corpos nos ensaios

³² **Miguel Reale**, autor nascido em São Bento do Sapucaí, 6 de novembro de 1910, foi um filósofo, jurista, educador e poeta brasileiro. São muitas as suas obras literárias de poesia e prosa tais como: *Poemas do Amor e do Tempo* (1965), *Poemas da Noite* (1980), *Figuras da Inteligência Brasileira* (1984), *Sonetos da Verdade* (1984), *Vida Oculta* (1990), *Face Oculta de Euclides da Cunha* (1993) e *Das Letras à Filosofia* (1998).

finais. Mas, nesse dia, o dançante-professor, mobilizado por um instinto apolíneo de limpeza dos movimentos para que a dança possa caminhar sem sua presença no palco, resolve não passar a cola. Senta-se numa cadeira de braços cruzados, em frente à turma, e, sem dar uma palavra sequer, pede para a turma passar a coreografia cinco vezes consecutivas sem pausas. Será que por assumir uma posição de cobrança, o dançante-professor deixa de ser aquele “camarada bacana” que dança junto com toda a turma, para se tornar uma figura autoritária que pune os erros com o olhar? Correndo o risco de aumentar ainda mais a atmosfera de tensão que já se insinuava na sala, ele assume o desafio desse procedimento. Agora os dançantes-alunos terão que se arrajar sozinhos e sem a sua cola. No entanto, antes de começar os cinco ensaios seguidos da coreografia, Igor pergunta com raiva jogando o seu bastão de fitas no chão:

- Na hora da apresentação você vai ficar na coxia marcando para a gente repetir?

- Não vou não e é por isso que vocês estão ensaiando a coreografia várias vezes.

- Então quer dizer que eu vou ter que pensar enquanto eu danço no palco?

- Sim, na hora de dançar você vai ter que pensar com todo o seu corpo.

- Ah! Que cosia difícil!

Diferentemente da noção de plano de formas – que compreende os fenômenos como um equilíbrio de dinâmica das formas, regido por princípios universais e identidades que convocam uma tendência ao equilíbrio e à unidade – o mundo pensado como performático é um mundo que se constitui como plano de forças, enquanto aquele onde se arranja o jogo da multiplicidade intensiva da vida. No entanto, compreendemos a composição do real a partir da ação de formas e forças, porém nosso esforço é frisar o movimento das forças pela sua ação desestabilizadora diante de vigência das formas. Não enfatizamos uma dicotomia entre formas e forças, mas tentamos elucidar as linhas de força que vazam das formas mais duras.

Quando retornamos à frase inicial desse texto “faltam duas semanas para o espetáculo que a escola está preparando...”, poderemos, logo de cara, nos lançar no plano

de forças para qual ela nos convoca. O corpo-palavra traz no seu enunciado primeiro uma força que nos situa na expectativa de que algo tem que ser produzido com urgência, pois faltam duas semanas para que a atividade aconteça. Porém, cada ensaio já se torna um acontecimento singular no qual se arranjam forças que vazam da formas dessa urgência do fazer artístico e do aprendizado coreográfico como ideal representado nos corpos em uma finalidade. Os ensaios, assim como as rodas de improviso do início da pesquisa, tornam-se territórios permeados por signos que falam dos escapes produzidos nas formas tradicionais do aprender a dançar e convocam nossa atenção para aquilo que se produz durante os ensaios, não para o seu resultado final. As forças que escapam da unidade dessas formas põe-nos em contato com uma potência que produz, nesses territórios, alguns modos de subjetivação no que diz respeito aos trânsitos entre a dança e o aprendizado, onde o corpo-criação se dobra e se desdobra em novas linhas que nos fazem ver.

Na feitura plural para o espetáculo “Brasil de toda cor” os ensaios disparam o dispositivo de corpo-criação, enquanto uma estratégia de visibilidade que nos permite palavrear alguns movimentos do corpo-a-corpo dessas singularidades que se encontram e se desencontram diariamente na enxurrada da sala de aula. Mas, será que é o plano de forças dos ensaios que dispara esse dispositivo, ou será que é o dispositivo de corpo-criação que dispara a visibilidade das forças nos ensaios de sala de aula? Pensamos que é na relação intensiva desse plano de forças com o dispositivo em questão, que o acontecimento/pesquisa se dá, pois não é o campo que fornece uma noção que nos permite um discurso sobre, mas é exatamente no encontro da palavra com o arranjo de forças, que as instâncias se co-engendram, tornam-se possíveis de existir com suas curvas de visibilidade e suas curvas de enunciação.

Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de “fissura”, de “fractura”. Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, e é o que ele chama de “trabalho no terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de leste ao oeste, ou em diagonal. (DELEUZE, 1996, p.84).

O dispositivo dobra-se e desdobra-se trançando diferentes contornos de

acordo com os elementos que ele encontra na enxurrada incerta da pesquisa através de linhas que não param de escapar para outros terrenos. Problematizamos tais questões por nos interessarmos, neste momento, em cartografar o descolamento desse dispositivo na relação intensiva com a escrita, no entanto, em outros momentos do texto, enfatizamos a sua dobra em outros territórios. Aqui pontuamos a relação que o corpo-criação conjuga com a escrita, outrora, enfatizamos o efeito a partir dos improvisos de roda, nos movimentos produzidos entre Igor e a dança, nas ressonâncias entre a dança e o aprendizado, enquanto uma compreensão do corpo como uma instância coletiva que não para de agenciar com outros corpos e intensidades em movimento, enfim, durante todo o texto o dispositivo de corpo-criação produz e é produzido através do encontro das forças que desarticulam as formas consolidadas. O dispositivo é o efeito de uma enxurrada que começou com os improvisos de roda e que não para de se lançar para outros territórios em movimento.

Respeitável público é chegado o dia do espetáculo da escola! Atrás do palco todos aguardam o toque do terceiro sinal para dar início à apresentação do espetáculo “Brasil de toda cor” e mostrar aquilo que foi trabalhado com tanto esforço e dedicação nos últimos seis meses. Na coxia, ansiosos, os dançantes-alunos com seus figurinos coloridos preparam-se para entrar em cena. A platéia, muda, aguarda o que virá. Olhamos para o lado e num camarim perto de um bebedouro, deparamo-nos com Igor sentado no chão fazendo aquecimento nos pés: ponta, flex, ponta, flex, ponta, flex...

Usando um figurino de balé clássico com sapatilhas, meia, casaca e colete, Igor, todo maquiado, espera o contra-regra vir chamá-lo para se posicionar para dançar a coreografia “Brasil Colonial” com sete bailarinas-aprendizes. Num átimo de tempo, fotografamos com o olhar aquele corpo-dançante pronto para entrar em cena e, rapidamente, fazemos uma digressão do nosso primeiro encontro com ele na oficina de dança há dois anos, na ONG, num dia chuvoso. Lembramos não só da sua empolgação em ser o líder dos improvisos na roda, criando com tubos que batucavam no espaço, bem como, o modo contagiante com que ele dançava o seu nome no espaço com algumas partes

do corpo. De lá pra cá muita coisa mudou nesse modo de existir. Se ele já aprendeu a ler e escrever de fato, isso não é tarefa que nos propomos a resolver. Mas, olhando esse corpo aquecendo-se para entrar no palco como um bailarino-aprendiz, podemos visualizar a potência que esse coletivo dispara no percurso dessa pesquisa.

A concretude intensiva ao vê-lo aquecer-se, compondo para si um modo de existir em movimento com a dança, afeta-nos diretamente no coração, ou melhor, nos pés, que deram mobilidade para este estudo: a noção de corpo-criação e o seu deslocamento em vários territórios através desse corpo aberto chamado Igor. E a digressão que rapidamente fazemos diante dessa personagem, abre-nos uma clareira de visibilidade para aquilo com que estamos lidando nesse ofício de escrever dançando e dançar pesquisando: o dispositivo de roda dobra-se no dispositivo (ou na noção) de corpo-criação, que se desdobra no corpo-criação coletivo produzido por Igor, que redobra na escola de dança com suas linhas de ruptura, que não para de dobrar em outros dispositivos e que permite-nos palavrear algumas ressonâncias entre a dança e a aprendizagem enquanto um movimento de descaracterização das formas. Este é o esqueleto que articula o que nos propusemos a pesquisar, um dispositivo que não para de agenciar outros dispositivos e que nos encontramos que fizemos recebe o nome de corpo-criação. Um nome aberto para ser ocupado por vários sentidos e acontecimentos. Essa é a partitura que nos faz improvisar algumas vizinhanças entre a dança e a educação na esteira do pensamento da diferença.

E é diante desse encontro singular que ocorre num certo camarim, que entendemos “o que é isso com que nos deparamos” a todo tempo, que tanto nos fascina e nos faz ver. Quando observamos Igor aquecendo-se para entrar em cena, parece que a “nossa ficha caiu” para o traçado da costura de pesquisa que está em jogo. Igor é um menino, ele é um modo de existir, também é um dançante-aluno e uma personagem que coloca o dispositivo em movimento, tornando visíveis as forças que nos afetam.

O seu corpo comum vai se constituindo através de um corpo-criação coletivo, operacionalizando um escape das formas mais duras para forças mais fluentes que pedem passagem para a palavra e para dança. Esse dispositivo se dobra (DELEUZE, 1991) em outros dispositivos no processo de descaracterização das formas, produzindo um movimento de escape que não para de agenciar linhas de forças em movimento. O corpo-

criação é disparado pelo improviso da roda, vaza através do corpo dessa personagem central da pesquisa, que perpassa por uma escola de dança e que pede passagem para outros corpos e outras rodas em movimento de desterritorialização. Com isso, não estamos apontando a incidência de uma relação representativa de teoria/prática na constituição do dispositivo, em que um conceito ilumina um objeto, mas o entendimento de que ele não para de se deslocar num constante revezamento de devires entre territórios. O corpo-criação é...e...também...e assim vai...

Este dispositivo possui um mecanismo versátil de se conectar com a potência da vida. Pelo fato de encarnar um modo singular de funcionamento entre as formas molares que encontra tanto na roda quanto na escola de dança, ele não se reduz a um conceito que representa objetos e fenômenos que observa, porque ele não para de dobrar e desdobrar em novas linhas que vazam das formas. O corpo coletivo que ressaltamos, pode ser chamado de um espaço plural de corpos, criação da dança enquanto esta possibilita um alargamento do corpo empírico dos dançantes para além dos seus contornos definidos, criando assim, um espaço intensificado, onde se agenciam corpos atuais que se conectam com corpos virtuais, estes propriamente em movimento de deformação das formas. Quando tentamos entender o que é esse dispositivo encerrando-o num significado preciso, ele já vazou para outros corpos. O corpo-criação possui buracos, comportas, canais e bueiros de onde vazam linhas de ruptura nas identidades consolidadas.

Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjectivação, linhas de brecha, de fissura, de fractura, que se entrecruzam e se misturam, acabando umas por dar noutras, ou suscitar noutras, por meio de variações ou mesmo de mutações de agenciamento. Decorrem daí duas consequências importantes no que concerne a uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não têm nem mesmo coordenadas constantes. O Uno, o Todo, O Verdadeiro, o objeto, o sujeito, não são universais, mas processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de subjectivação, imanentes a dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam noutro dispositivo. (DELEUZE, 1996, p.89).

O espetáculo de hoje, enquanto o de plano de imanência no qual atua o dispositivo de corpo-criação, presentifica a concretude da ação de certas linhas de força que lançam a forma dura do espetáculo para um processo em vazamento, acionando a dança como um valioso elemento de produção de si e do mundo. A matéria encontra-se com a força da arte e dessa materialidade atravessada, compõe-se um outro elemento que vaza da forma mesma de espetáculo para um mecanismo de produção. Talvez ancore nesta relação o aspecto “sagrado” da arte, não como um desvio para o transcendente, mas como um procedimento imanente de colocar matéria em movimento, criando um outro universo que faz com que os “in-divíduos” saltem daquilo que é repetição da realidade para um processo de diferenciação.

Tanto a roda quanto a escola de dança são territórios móveis onde se opera a aprendizagem inventiva que ressaltamos, enquanto uma linha de fuga que atravessa fronteiras fixas. Elas são o solo fértil e a matéria bruta nas quais estão emaranhadas as conexões entre a dança e a educação com que tomamos contato, fazendo do corpo-criação uma clareira de compreensibilidade, uma inteligibilidade, uma noção fabricada, ou mesmo, um dispositivo que dispara a dança e a escrita. Na conexão que tais linhas estabelecem nesses territórios, percebemos a gênese de uma estratégia de visibilidade que enuncia o movimento de ruptura daquilo que se encontra bloqueado para a criação. Pois nas formas mais duras podemos ver o agenciamento de linhas de força que vazam para a afirmação da potência da vida.

(...) um dispositivo comporta linhas de forças. Dir-se-ia que elas vão de um ponto singular a um outro, nas linhas de luz e nas linhas de enunciação; de algum modo, elas “rectificam” as curvas dessas linhas, tiram tangentes, cobrem os trajectos de uma outra linha, estabelecem o vaivém entre o ver e o dizer, agem como fechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a batalha. A linha de força se produz “em toda a relação de um ponto a outro” e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, ela está estritamente enredada nas outras e é todavia desenredável. (DELEUZE, 1996, p.85).

Embaraçada entre as linhas que compõem o fluxo do corpo-palavra, uma aprendizagem singular perpassa os planos de imanência em que atuamos. Invisível e indizível ela atravessa o dispositivo conectando lugares distantes e pondo em movimento

elementos dessemelhantes. Conexões essas, difíceis de serem enunciadas por uma identidade do aprender representada “em” um objeto de pesquisa, mas do aprender da pesquisa “com” os planos habitados que tanto nos ensinam, pois a linha de aprendizado em dança que desembarçamos, dispõe-nos numa relação com o não-dançar, o não-saber, com o acaso e com o avesso do avesso das formas com que lidamos.

A percepção de uma linha de ruptura requer o contato involuntário com o erro, com os restos, as insistências e com o desacordo nas formas e nas identidades consolidadas que investem na repetição do mesmo. Procuramos ressaltar nos relatos cartográficos aquilo é disforme no constituído. Por isso, o sentido de aprendizagem que trazemos fala da ação dessas linhas de fratura que o dispositivo pode enunciar na roda, na escola de dança, através de Igor e no próprio movimento de devir em que a escrita se lança, assumindo para si um sentido do aprender como um nomadismo naquilo que está consolidado, ação essa capaz de presentificar uma exterioridade que esbarra e pede passagem para as forças de-fora (DELEUZE e GUATTARI, 1997c).

O espetáculo que descrevemos não começa após o terceiro sinal, nem termina com um possível aplauso final, porque ele está acontecendo e posiciona-se “entre” as coisas e as palavras. Ele apresenta o itinerário de um intermezzo intensivo da matéria em seu estado inacabado, em seu estado possível, em que a ação de linhas de ruptura fala de um movimento silencioso que se entrecruza nos corpos um modo de subjetivação em vazamento.

O sujeito cai na roda

A linguagem do conhecimento no cenário contemporâneo vem se remexendo em função da multiplicidade de devires que requebram as fronteiras da pesquisa. Enquanto que na modernidade buscava-se a hegemonia do significado dos conceitos, direcionando o discurso para uma função unitária, explodem neste nosso contexto de ressaca da racionalidade, estratégias artísticas de rachar as entranhas da língua, para que deste estremecer, produza-se uma escrita mais porosa. A palavra e seus jogos contextuais não se encontram, como outrora, encerrados numa unidade de sentido para alguns pensadores que lhe conferem um estatuto artístico no interior das Ciências Humanas. Tal efeito refletido na linguagem escrita é resultante de uma situação de crise em que se encontram alguns conceitos absolutos da racionalidade.

Partindo do ponto de vista em que uma problemática filosófica ampara e, também, desampara a construção de paradigmas numa determinada época, discorreremos brevemente acerca da importância da noção de *sujeito* moderno, sua situação de crise, bem como sua relação com o corpo, apresentando sua interdependência com o modelo representativo da racionalidade e sua conexão com o pensamento da diferença que possibilite a caracterização de uma subjetividade em processualidade. Para pensar assim, servimo-nos dos modos de subjetivação que se configuram em torno daquilo que, ao longo dessa pesquisa chamamos de *corpo-criação*. Nosso intuito não se caracteriza por querer traçar uma genealogia do sujeito ou mesmo uma possível superação do sujeito. Essa tarefa demandaria procedimentos mais profundos. O que nos propomos, nessas considerações finais, é pensar algumas relações entre subjetividade e corpo a partir do campo problemático traçado por essa pesquisa, recorrendo, por isso, a alguns episódios da história da razão, para situar o lugar de onde falamos sobre os *modos de subjetivação* que envolvem o dispositivo.

O conceito de sujeito foi desenvolvido por uma perspectiva discursiva da ciência moderna e da filosofia ao abraçar a totalidade dos fenômenos através do instrumento universal da razão. O *plano de imanência* desse termo do vocabulário filosófico (ABBAGNANO, 2000, p.929) agencia sua estrutura lógica interna com outros elementos externos do saber, estabelecendo *vizinhanças conceituais* (DELEUZE e GUATTARI, 1992), sejam elas outros conceitos da filosofia ou a sua inserção no mundo e na história. Descartes, Kant e Hegel aderem a este instrumento intelectualivo: a capacidade humana de se apropriar plenamente da verdade científica. Tal tendência implica na afirmação do sujeito como um elemento absoluto do saber e a consagração da filosofia com a ciência suprema das luzes, cicatrizando na corporeidade da cultura ocidental um modo *recognitivo* (DELEUZE, 2006a) de pensar e agir com o corpo.

Descartes, no ímpeto de rever os paradigmas teológicos deixados pela escolástica medieval, cria um conceito de sujeito em comum acordo com a lógica matemática, que busca a constatação de uma identidade racional em idéias claras e distintas. Só seria verdadeiro aquilo que o *eu cogitante dubitante* pudesse duvidar e esclarecer minuciosamente. Para termos acesso aos objetos da realidade e às verdades do *Ser*, precisamos reconhecê-los sob a luz da razão plena. Pensar é racionalizar através de um sujeito intelectualivo que produz um acesso à realidade com um critério mais verdadeiro do que aqueles produzidos pelos enganosos sentidos do corpo. O sensível na esteira do platonismo ocidental não oferece ao sujeito uma exatidão racional dos objetos. No entanto, mesmo com toda essa afirmação da razão como visão de mundo por excelência, este tipo de discurso não nega a existência de Deus e conta com essa instância para sistematizar sua metafísica, que não abriga a totalidade dos objetos sensíveis no seu procedimento metodológico.

Em vez de ser um estímulo, o sensível é um obstáculo para o pensamento. A inteligibilidade de uma coisa em vez de ser um resultado da violência da sensibilidade, que faz pensar, que força o pensamento é dada pelo afastamento do sensível. (MACHADO, 2009, p.42).

O sujeito cartesiano é substancial e transcendente, ao passo que em Kant o sujeito é uma função transcendental do pensamento que sintetiza, a partir da qual o ser humano colhe os fenômenos da realidade. Kant, ápice da modernidade filosófica, vê no

pensamento de David Hume uma oportunidade de rever os paradigmas deixados pelo cartesianismo e por toda a filosofia desde Platão, responsáveis por separar pensamento e realidade, ideia e corpo. Para o empirismo de tradição inglesa, os sentidos, a experiência e a sensação são importantes passos para se alcançar o conhecimento, porém, para Kant a sensibilidade se apropria dos fenômenos do mundo organizando-os em categorias de *tempo* e *espaço*. A razão humana estrutura a realidade captando os fenômenos a partir de condições dispostas no próprio pensamento universal. O sujeito transcendental olha o mundo a partir da conexão entre sensibilidade e razão, na qual o tribunal da razão avalia as condições de um fenômeno ser verdadeiro e legítimo. Réus do tribunal da razão, corpo e arte estão absorvidos pelo esquema representativo da racionalidade que encerra todos as suas singularidades na unidade determinada pela estrutura analógica do sujeito transcendental.

Estamos no fim do século XVIII e as descobertas da física e da astronomia ressoam no pensamento iluminista uma tendência do saber científico para se orientar por critérios verificáveis. As descobertas de Copérnico, Galileu e Newton abalam as bases da ciência europeia diante da constatação de uma situação de crise em que se encontravam os fundamentos do pensamento científico. Kant organiza uma visão de mundo na qual o sujeito transcendental adverte que somente seriam verdadeiros os juízos capazes de serem comprovados na realidade. Toda essa discussão atribui um novo lugar para a sensibilidade e para o corpo como notáveis fontes de percepção da realidade, desde que fossem orientados por categorias racionais. E nesse sentido as singularidades do corpo continuam absorvidas por um discurso racional que nega tudo aquilo que não passa pelo direcionamento do sujeito transcendental, construindo uma forma de subjetividade que cicatriza no corpo-comum um modo de existir direcionado para o racional. Também no campo das artes com toda a sua riqueza e diversidade de produção de pensamento comum a essa área sensível do saber, o sujeito transcendental desenvolvido pela Crítica da Razão Pura de Kant, esforça-se por dar conta dessa força ilógica que povoa a criação artística através da análise Estética, caracterizada por construir um discurso científico que absorve todos os devires e sensações da obra de arte na identidade do conceito racional. A dança, nesse contexto de tanta clareza reflexiva, nem é considerada com uma arte à altura da música, da poesia, da pintura ou da arquitetura, mesmo estando presente entre as mais

primitivas expressões do humano com seu corpo. O sensível e o corpo continuam absorvidos pela identidade racional representativa.

Se no ambiente teológico da Idade Média o corpo é visto como uma matéria que corrompe o acesso à Verdade e a Deus, no ápice da afirmação da razão moderna como a juíza dos sentidos, encontramos o adestramento do corpo numa racionalidade categórica que lhe impõe um modo de pensar e de agir universais. Tal postura científica possibilita o desenvolvimento de uma série de práticas que vão da medicina até a arte, cicatrizadas pela condição de que o sujeito racional pode dar conta dessa máquina viva a partir de leis verificáveis. A forma-corpo, aos poucos, vai se consolidando como um estrato significado e educado em várias esferas da cultura ocidental, nas quais a sensibilidade continua sendo adestrada pelas cicatrizes da razão. As faculdades do conhecimento exercem sobre a forma-corpo uma *relação representativa* (DELEUZE, 2006a) pautada em imagens transcendentais. No entanto, encontramos na vertente contemporânea do pensamento da diferença com a qual esta pesquisa dialoga, um olhar para o aprendizado através da sensibilidade, que aponta para uma educação através dos sentidos do corpo.

O aprendiz, por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É essa a educação dos sentidos. E de uma faculdade à outra, a violência se comunica, mas compreendendo sempre o Outro no incomparável de cada uma. (DELEUZE, 2006a, P.237).

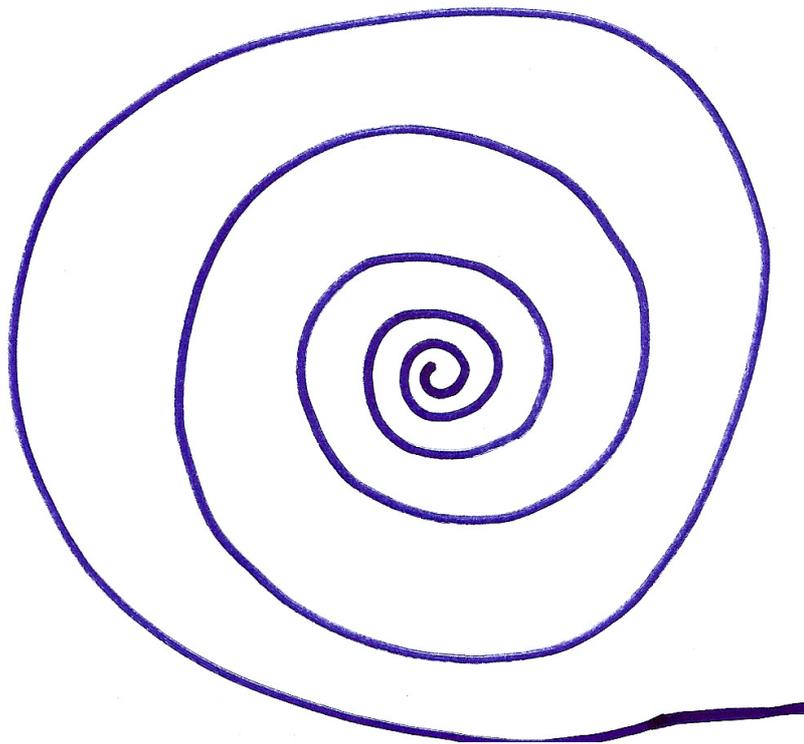
No clímax do século das luzes, a Europa festeja uma série de acontecimentos históricos posteriores à revolução francesa, que apresentam a percepção de que a realidade histórica está mudando e é preciso de uma nova fundamentação metafísica que possa captar esse devir da realidade³³. O idealismo alemão personificado na obra de Hegel preocupa-se em resolver o aspecto incognoscível dos fenômenos deixado pela herança kantiana, enquanto uma incapacidade de efetivação da razão no mundo. Hegel analisa o devir histórico da razão como um processo de constante aperfeiçoamento. Todo o concreto, todos os fatos, todos os corpos são espiritualizados pela *consciência racional do espírito absoluto*, a partir da percepção de que existe um movimento dinâmico de mudança da

³³ O sentido de devir aqui empregado é aquele temporal e histórico, assim como ele é pensado pela esteira do idealismo alemão de Hegel e sua dobra no materialismo histórico de Marx.

realidade como expressão dessa mesma razão. A filosofia está no topo da evolução do pensamento como um amadurecimento da autoconsciência no saber absoluto, qualificado por absorver o devir da história na identidade racional “através dessa substância espiritual” (BRAS, 2003, p.65). A ação do sujeito para esta corrente ideológica é um processo racional que permite que a razão humana possa contribuir para a efetivação da liberdade do homem na história. À medida que a realidade vai se *devenindo* (idem) com ações racionais, ela vai se subjetivando no espírito absoluto, através de um corpo marcado pelas cicatrizes deixadas pelo modelo mecanicista/racionalista, enquanto um modo de existir que cerca a matéria intensiva da vida e estratifica-se na forma-corpo.

A dialética de Hegel propõe um infinito movimento contraditório no mundo e no pensamento. A dimensão lógica do conhecimento pautada no devir da realidade, implica numa dimensão ontológica em que o espírito absoluto absorve esse processo racionalmente. Nas esferas da ética e da política, as implicações da dialética no movimento da consciência racional fundamentam as ações da sensibilidade através de lutas, mudanças e revoluções. O corpo é o instrumento da razão na história seja na arte ou na luta armada. Tal subjetividade infligiu derradeiros fatos políticos nos séculos XIX e XX, que se amparavam na incessante expectativa da razão como o instrumento regulador do existir.

Ao longo da constituição da cultura ocidental encontramos a insistência hegemônica de um *modelo representativo de saber* (DELEUZE, 2006a) que direciona as singularidades da imanência para uma *imagem ortodoxa e transcendente de pensamento*. Corpo e arte são absorvidos pelo esquema racional desta tradição, cicatrizando um modo de existir que consolida a manutenção das formas tanto no corpo, quanto na arte. Nota-se que é estratificada uma subjetividade que se direciona para o verdadeiro e para as identidades cristalizadas. Mas a vida, como um plano de forças caóticas, ou mesmo, como uma matéria de intensidades manejáveis, possui a potência de escapar de todo e qualquer estrato que tenta regulá-la em formas, cicatrizes e categorias racionais.



Produzido por um corpo-dançante durante a oficina de dança na ONG.

Na atualidade constatamos a proliferação geográfica de ciências, saberes e práticas plurais interessadas numa discussão menos estratificada sobre o corpo e a subjetividade, partindo de recortes distintos da noção de sujeito centrado na razão tão afirmada pelo pensamento racional. Tal efeito se caracteriza por estarmos vivendo num contexto em que conceitos universais são questionados por novos olhares que se despedem dos valores absolutos da modernidade racional. “O pensamento já não se descreve como pensamento do corpo, mas como corpo do pensamento, quer dizer tendo a mesma plasticidade, fluência e consistência que os movimentos do corpo” (GIL, 2001, p.52). Mas, mesmo diante desses novos olhares afirmativos, são muitas as incidências do sujeito racional na formulação de um pensamento estratificado, que ainda persiste na cicatrização do corpo em práticas educacionais de dança – e, de resto, em práticas educacionais mais gerais – caracterizadas por absorver os devires³⁴ da realização dessa arte através do

³⁴ O sentido de devir aqui é empregado como aquilo que se opõe a uma identidade representativa, ou seja, a multiplicidade singular do Real em movimento, tal qual a pensam Nietzsche e Deleuze.

esquema recognitivo. Com o intuito de direcionar esta crise do sujeito para terras virgens da racionalidade moderna, em que a linguagem escrita pode ser habitada por forças corporais que afetam o sensível sem a gaiola da razão, propomos um olhar sobre a subjetividade para além das cicatrizes do sujeito, ou mesmo, para os modos de subjetivação em vazamento das formas.

Para Jorge Larrosa (2005) em seu texto “*A libertação da liberdade: Para além do sujeito*”, o pensamento de Nietzsche sinaliza um outro olhar sobre a subjetividade contemporânea a partir de um processo avaliativo de vida que sofreu a noção de sujeito moderno em seu esforço para atingir a Razão e a Verdade. Segundo o autor espanhol, o pensamento nietzschiano contrapõe a maioridade racional da modernidade kantiana a uma menoridade intempestiva e infantil, para a qual o corpo e a arte assumem posições vitais na construção de um sujeito que requebra com o acaso que bate à porta. O sujeito maduro, maior de idade, é crítico e identitário, é aquele que se rege pela verdadeira razão, pela autêntica moral e pela verdadeira liberdade. Ele recorta os significados dos fenômenos a partir de suas categorias racionais. Enquanto que, a menoridade presente no espírito de criança, da qual fala Nietzsche, é o espaço liso do devir e do jogo involuntário das intensidades da vida.

Nesse sentido, o dispositivo de *corpo-criação* que habitamos (roda e escola de dança) nos coloca em contato com um modo de subjetivação em movimento que contribui para a atualização de um corpo coletivo que encarna o acontecimento dança através do afetivo, impelindo os corpos que dançam para ir além de suas formas, inventando possibilidades outras de sensibilidade. Política de subjetivação inquieta e transgressora que acolhe as forças sensíveis da criança que joga com o agora do acontecimento na imanência da vida.

A busca pela infância, para Larrosa, tem o sentido nietzschiano de uma disposição para nos desprendermos de nosso saber, de nossa vontade e de nosso poder. Ela arranja-se num delicado desprendimento de si como descentramento de identidades, que produz um processo de (de)subjetivação, em que “a partir daí, a partir de sua própria destruição, como sujeito, pudesse surgir o novo” (LAROSSA, 2005, p.119). Subjetividade aberta ao imprevisto que bate à porta, aberta à possibilidade de criação de sentidos plurais no corpo e com o corpo, pois não é mais o sujeito que cicatriza a univocidade do sentido e

dita as regras do jogo do existir, mas vê-se lançado às linhas de forças do jogo numa relação de contingência e finitude com a existência.

Nietzsche convida-nos à reflexão conectada à intensidade da vida em sua realização no aqui e agora da existência com seus acontecimentos errantes e singulares. Num movimento de incerteza entre pensamento e realidade, deparamo-nos com aquilo que é *sem sentido* e com o devir que sacode nossas maneiras estratificadas de pensar e agir no mundo. Situação de crise que enfrentamos constantemente como corpos-educadores. Problemática existencial flexível lançada num instante fértil que pode aguçar uma atenção pedagógica outra, capaz de acolher o acaso e a incerteza com que, tanto o dançante-aluno quanto o dançante-professor, se deparam constantemente. Algo nos escapa e, assim, podemos nos abrir a acontecimentos outros. Os modos de subjetivação nas veredas do mundo contemporâneo aponta-nos para a constatação de uma contingência entre o ser e o não-ser, e esse espaço da atuação do devir traz para o ser humano a percepção de sua pequenez no cosmos, sua possibilidade de presentificar-se.

Nietzsche avalia a produção dos valores absolutos e da moral no Ocidente como a construção de certa defesa ou proteção cultural contra os efeitos daquilo que tenta esfacelar a precariedade da vida. Nesse sentido, ele não se coloca totalmente avesso à moral, elegendo o aspecto contingente da existência, mas pergunta em que medida a moral, enquanto uma necessidade fisiológica de sobrevivência, desenvolveu-se unicamente num modelo socrático, cristão ou racional como uma unidade de estratificação afirmada historicamente no ocidente? “Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, pleno ou vazio, independente do Bem e do Mal e qualquer valor transcendente: o único critério é o teor da existência: a intensificação da vida” (MACHADO, 2009, p.27). A partir dessa esteira de pensamento vitalista que podemos dar sentido neste estudo às *cicatrices da razão* como acontecimentos encarnados, que atualizam a unidade do sujeito racional e o decalque transcendente sobre um corpo vital, produzindo, por isso, uma forma-corpo e uma hegemonia do ego, do Eu.

Diante do *Real* ³⁵ podemos dançar sob vários pontos de vista distintos, que não necessariamente se fundamentam na verdade unitária do sujeito moderno. Quando constituímos uma maneira de existir de que emana a afirmação da vida, nosso corpo e a interação dele com o outro e com o mundo são sentidos nas multirelações a que nos lançamos de forma aberta e processual. O elemento vital da avaliação está presente na experiência do acontecimento do corpo e, nesse sentido, o elemento diferencial do existir vai se constituindo na produção de vida no aqui da imanência, onde a esfera do sensível pode reverberar em outros espaços do existir.

Estabelecer uma crítica dos valores que negam a intensidade da vida não diz respeito de rever a pertinência desses valores transcendentais no nosso presente, mas à necessidade de fazer dançar, no Real, uma *vontade de potência* que permite vibrar o novo no pensamento e na sensibilidade. O corpo, em sua presença, traz uma composição que emana forças ativas e reativas através de afetos que, às vezes, não conseguimos sintetizar em palavras. Assim sendo, ele compõe-se como um transmissor e um catalizador dessas forças, que estão em constante jogo de atravessamento durante o processo do existir. “Digo: o real não está nem na saída nem na chegada; ele dispõe para a gente é no meio da travessia” (GUIMARAES ROSA, 1986, p.52).

Da filosofia clássica herdamos uma trilogia que fundamenta o sentido do valor a partir das interconexões entre *Ser*, *Verdade* e *Bem*. O problema da ética para Nietzsche não está em escolher o Bem, ou a Verdade e sua consequente posição ontológica. O desafio no qual somos lançados é para o modo através do qual avaliamos a vida e o tipo de relação que estabelecemos com os valores que assumimos. A ética localiza-se num princípio diferencial sutil através da escolha dos valores que norteiam não só a afirmação ou a negação da vida, mas também, o modo de existência que os mesmos valores corporificam em nós.

Existe, para esse autor dançarino, uma espécie de esperança empenhada em novo recomeçar que possa tatear o mundo como um bebê, que lentamente possa ir tocando o seu entorno sem noções prévias ou direcionamentos. Nietzsche aposta no auto

³⁵ Para Deleuze, o *Real* é constituído pelo atual e pelo virtual. Porém, “Isso que se chama de virtual não é algo a que falta realidade, mas que se engaja num processo de atualização seguindo o plano que lhe dá sua realidade própria” (DELEUZE, 1992, p.04).

engendramento da vida como potência impessoal que atravessa o sujeito e produz uma confiança na realidade, não no sentido macro, mas a partir das micro-transformações que pululam no Real, enquanto um emaranhado de linhas de forças que vazam das formas.

O que se reivindica com o corpo e a partir da vida é uma grande crítica à condição do saber absoluto que se apresenta na pretensão de julgá-la. Quando o homem aparece na Terra, ele surge como um ser vital, como um corpo aberto para a existência, mas no momento em que começa a se colocar a partir de sua consciência crítica e analógica, ele passa a interpretar o mundo de um modo soberano e arrogante no enfrentamento do devir que vaza das formas. Esse tipo de inteligibilidade foi, ao longo dos séculos, constituindo-se como metafísica no sentido clássico e moderno, como uma estrutura inteligível que muniu o sujeito de um saber-poder sobre a vida. Nietzsche tenta romper com o monolítico dessa imposição da razão através da utilização de uma linguagem aforista, na tentativa de que o corpo-palavra permitisse a expressão da vida em sentidos outros, sem cicatrizá-la em modelos unitários, mesmo entendendo que o sujeito que fala está amarrado às tramas do poder da linguagem.

Como descabelar o sujeito de seus poderes, de suas formas e de seus valores fundamentais para criar espaços outros de linguagem onde a vida possa ser expressa e constituída de maneiras, palavras e corpos outros? Já que o sujeito, o saber e o poder (FOUCAULT,1979) estão correlacionados como um inteligível que submete a multiplicidade da vida, o desafio do presente, no presente, é criar estratégias afirmativas outras que possibilitem situar o acontecimento da vida sem monitorá-la. É uma busca pela compreensão dos significados para manter-se na vida e diante dela, estando no meio, no *entre* das coisas com sua vulnerabilidade e finitude, produzindo assim, processos de subjetivação efêmeros como uma dança que escapa e sai correndo. Uma *política de subjetivação performática* compõe-se e é atravessada por emaranhados de forças que esbarram no corpo e produzem deslocamentos. “Um De-fora, mais longínquo que qualquer exterior, ‘se dobra’, ‘se redobra’, ‘se reduplica’ de um De-dentro, mais profundo que qualquer interior tornando possível a relação derivada do interior com o exterior” (MACHADO, 2009, p.179).

Na contemporaneidade os processos de subjetivação estão se constituindo na busca de maneiras outras de existir, já que os valores absolutos não respondem mais ao

devir que sacode a sensibilidade dos corpos. A *subjetivação molecular*, enquanto um processo sutil, é distinta da noção *molar de sujeito*, que se encontra refém de formas de saber-poder, que insistem em cicatrizar no corpo, um modo de existir que consolida as formas de uma subjetividade estratificada direcionada para a unidade representativa. A subjetivação, para Deleuze (2005), é um fluxo multilinear que vai se arranjando aos poucos, e através da fluência de uma música que se compõe com as forças de-fora que ao esbarrarem no corpo, o tira do lugar num rodopio, criando outra coisa que não divide o dentro com o fora. Instituinto assim, um corpo coletivo que vaza das formas consolidadas, ou mesmo, um *corpo-criação* em movimento com as forças de-fora.

Conectar-se com o “fora”, com o exterior – eis o que significa a expressão “o pensamento ao ar livre”. Também Foucault, segundo Deleuze, tratou dessa espécie de nomadismo do pensamento com o termo que foi traduzido por “de-fora”. Segundo Deleuze, o “de-fora” foucaultiano diz respeito às forças. Toda força remete necessariamente a uma outra força; as forças estão sempre em relação. (SCHÖPKE, 2004, p.176).

Se habitamos um mundo povoado por uma multiplicidade de linhas de forças, se já não nos responde mais a dicotomia binária sujeito/objeto, interior/exterior e corpo/alma, o processo de subjetivação ensejado por um *corpo-criação*, lança-se no *Real* afetado pelas forças que estão no exterior de uma identidade coesa e harmônica. A educação, pensada nesta vertente e com um rumo não programado, pode acionar a novidade que faça dançar linhas de ruptura em constante processualidade com o de-fora. “Existe pois um devir das forças que não se confunde com a história das formas, visto que opera numa outra dimensão” (DELEUZE, 2005, p.118).

No encontro com as forças arredondadas do dispositivo que atualizamos neste estudo, os corpos-dançantes são atravessados por um coletivo de forças de-fora constituindo um outro corpo, enquanto um espaço plural de corpos que operacionaliza um processo de subjetivação afetado pelas forças para a qual o próprio dispositivo converge. O *corpo-criação* encarna um modo de existir singular à medida que escancara a insistência das formas estabelecidas, possibilitando um agenciamento que desbloqueia aquilo que se encontra engessado para a criação de formas mais porosas. A impessoalidade desse dispositivo enfatiza a potência incerta das forças pelo seu poder de afetar e ser afetado por

outras forças, gerando um aprendizado específico que se configura neste jogo de forças através da gestualidade do corpo. Afetos ativos e passivos que se conjugam no alvoroço da vida, dando passagem para um corpo resistência, ou mesmo, um corpo coletivo conectado com a intensidade da vida, “pois a vida é potência do fora” (MACHADO, 2009, p.176).

Por isso, à medida que atualizamos um dispositivo de dança como produção de pensamento e conseqüentemente, como produção de sentido do existir e afirmação da vida, notamos a ação concreta de uma linha de ruptura que se configura diante da proximidade estabelecida entre Igor e os afetos da dança. Percebemos a ação de novas conexões com o mundo que lhe cerca, tanto na improvisação em roda, quanto nos processos vividos nas aulas da escola de dança ou mesmo em outras esferas do seu existir. O que queremos ressaltar é que junto à dança esse corpo-coletivo vem constituindo outros modos de existir que estão agenciando novos canais entre ele e mundo, conexões essas que apontam para certa produção de pensamento como expressão sensível da potência da vida. Novas formas de leitura são encarnadas nesse corpo e a partir dele, considerando o modo potente com que proporciona agenciamentos que fazem sambar os rótulos que o envolvem.

Desde os jogos de improvisação em roda vivenciados na ONG, até as aulas da escola de dança, percebemos a deformidade das formas através da concretude de um dispositivo em andamento. O modo de subjetivação produzido nesse arranjo multilinear de forças é caracterizado pelo vazar das fronteiras do corpo físico de um “in-divíduo” para se compor com as forças de-fora, criando um outro corpo que é coletivo, molecular e que possui um modo de funcionar que cria agenciamentos com outros corpos e intensidades, possibilitando assim, um aprendizado sutil nas micro relações do *Real*. O modo de subjetivação produzido pelo *corpo-criação* caracteriza-se como um potente efeito da desdobra do dispositivo de roda que corporifica a singularidade da dança.

Uma bruxa voa sobre o mapa...

Entre gargalhadas, incertezas e vassouradas de devir, uma bruxa traça um voo panorâmico sobre o mapa desenhando pelo corpo-palavra. Na expectativa de encontrar uma visibilidade do modo como se arranja o emaranhado de linhas de forças que atualizam essa escrita, ela percebe que as ressonâncias entre dança e aprendizagem aqui configuradas, posicionam o dispositivo de corpo-criação numa relação intensiva com o campo de pesquisa habitado: roda e escola de dança. O que não quer dizer que as fronteiras do mapa-palavra se encerram numa relação representativa de sujeito/objeto, conceito/fenômeno, ou mesmo, teórico/campo. Relação, também pode soar como envolvimento, produção, furo e transposição. O mapa não possui contornos e formas fixas no que diz respeito aos sentidos atualizados pelo dispositivo. A bruxa avista desvios no território...

Por mais que a dança seja um campo de mobilidades e um espaço para a invenção coletiva que aponta para certa corporeidade sutil, ela não é regra nem um correlato empírico do corpo-criação. A dança não é o bem, ou o espaço do possível, repleto de potências e virtualidades “angélicas”. Ela também atualiza formas, organismos e estratos. Nos encontros enfatizados neste estudo entre o dançante-professor e a roda, entre a improvisação e o dançante-aluno, entre Igor e a escola de dança, acontece um agenciamento desestabilizador, tanto para a arte, quanto para a pesquisa em

educação, à medida que o acontecimento de uma força coletiva somado ao pensamento da diferença nos possibilitou pensar uma noção germinal, que de certa forma, consegue palavrear a processualidade que tomamos contato. O dispositivo roda disparou um plano de imanência onde a noção de corpo-criação encontrou corpo para a dança e verbo para a escrita. No entanto, na expectativa de dar as mãos para o desconhecido, deslocando o que está constituído para outros platôs, nos deparamos com novas questões que apontam para a configuração de outros mapas:

— O que o dispositivo roda de fato traz de-fora como forças que desarticulam as formas?

— Como propor a noção (ação) de corpo-criação para territórios educacionais de ensino formal como uma sala de aula? Uma aula de matemática, por exemplo?

— É possível estendê-lo para espaços educacionais onde a dança e a arte não são questões prioritárias, mas pode atuar de um outro modo na descaracterização das formas?

— Que modos de subjetivação o corpo-criação agencia em outros espaços onde a dança não é uma personagem principal?

Enfim, não é objetivo da pesquisa reproduzir os ingredientes desse dispositivo em outros acontecimentos, não se trata de um crivo onde uma noção ilumina um objeto ou um fenômeno. Ao trabalhar com processos e modos de subjetivação em movimento encontramos uma palavra-referência que, de certo modo, consegue abrigar os sentidos e as forças coletivas que tomamos contato. Como a noção de corpo-criação vem se caracterizando como um dispositivo que acessa o coletivo dos corpos e, que aciona por isso, um de-fora que circunda o vazamento das formas, nossa curiosidade vem sacudindo os limites do corpo-palavra na expectativa de ampliá-lo para novos sentidos em novos territórios. A justaposição entre o dispositivo e o campo aonde ele foi problematizado, mobiliza angústias, buracos e vazios que geram outros problemas, e que convocam, por isso, novos escapes para a pesquisa.

E, justamente, a tarefa do cartógrafo é a de acompanhar os movimentos. Perceber entre sons e imagens a composição e decomposição dos territórios, como e por quais manobras e estratégias se criam novas

paisagens. Quais linhas predominam em sua articulação? Das linhas de fuga às linhas mais duras, qual a relação entre elas? O quanto as linhas de vida estão capturadas? Qual a força que as mantêm? (MAIRESSE, 2003, p.270).

Na feitura desta escrita opera um desejo coletivo que aposta na tentativa de educar através/com a dança, produzindo um deslocamento que joga a dança para conexões outras com a leitura, a pesquisa e vida. O parto dessa escrita foi aos poucos compondo a ação silenciosa de um movimento comprometido em presentificar a potência de um dispositivo de aprendizagem que aponta para possibilidades que vazam das formas. O conjunto multilinear do corpo-criação, ao explicar questões sobre dança, corpo, aprendizagem e processos de subjetivação, tocou espontaneamente em questões íntimas do humano.

O encontro da pesquisa com Igor nos relata a ação dessas linhas atuando naquela porção de vida que se encontra engessada para o movimento. Igor encarna neste estudo a potência do corpo-criação por extrair uma singularidade naquilo que é igual para todos; naquela faceta da vida que é repetição para todos. Nenhum Nietzsche, Deleuze, Guattari ou Forsythe com seus instrumentos conceituais, conseguem acolher essa diferença que vaza naquilo que é identidade nos procedimentos de aprendizagem generalizantes. Abordando diversos assuntos ao longo da escrita, não poderíamos nos esquecer do encontro da palavra com essa sutileza do humano que pede passagem para a pesquisa/vida. No fato de ele não saber ler/escrever é que habita a ação sutil da potência da exceção que escapa das formas ao vê-lo dançar. Muito além dos conceitos que bailam ao longo desta dissertação, ou mesmo no trabalho árduo de trazê-los para a imanência do texto, a singularidade deste estudo habita no “absurdo” de atualizar a potência de um corpo que não sabe ler/escrever e consegue abrir os corpos para outras possibilidades de aprendizagem e de vida. A tarefa de alcançar os empenhos da ginástica conceitual a que nos propomos, se dilui diante do modo espontâneo em que a pesquisa aborda o humano em sua singularidade dançadeira. A bruxa foge num voo de alegria.

Referências

ARTAUD, Antonin. **Os escritos de Antonin Artaud**. Tradução de Cláudio Willer. Porto Alegre: L&P Editores, 1983.

BADIOU, Alan. O que é pensar? **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: PUC, 1996.

BRAS, Gérard. **Hegel e a arte**: Uma apresentação à Estética. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

FULKOVÁ, Marie; FULKA, Josef. Discurso de filosofia na educação artística. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI (Orgs). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2010.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o Barroco. Tradução de Luiz Orlandi, 2ª ed. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.

_____. **Foucault**. Tradução Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. **O Mistério de Ariana: Cinco Textos e uma entrevista de Gilles Deleuze**. Tradução Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, Passagens, 1996.

_____. **Proust e os signos**. Tradução de Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celina Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, vol.1, 1997a.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, vol.3, 1997b.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, vol.5, 1997c.

_____. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

ESCÓCIA, da Liliana; KASTRUP, Virgínia & PASSOS, Eduardo. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.201-205.

_____. da Liliana; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 92-108.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: Do método à Arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tânia Mara Galli & KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GALLO, Sílvio. Filosofias da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p.49-64.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

_____. **Movimento total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2001.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (Coord.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2001.

_____. O devir-criança e a cognição contemporânea. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000, p. 373-382.

_____. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos funções do dispositivo na prática cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.76-91.

KATZ, Helena. Past Forward: Arquiteturas e armadilhas de Ana Tereza de Keersmaeker. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (Coord.). **Dança e Educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003, p.265-271.

_____. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: Editora Univercidade, 1997, p. 11-24.

KOHAN, Walter. **A força infinita da ignorância**. Disponível em <<http://tudosobreleitura.blogspot.com>>. Acessado em: jan.2011.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade: para além do sujeito. In: _____. **Nietzsche e a Educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: Do método à Arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tânia Mara Galli & KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola** - 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MIRANDA, Regina. **Corpo-Espaço: Aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Nietzsche: obras incompletas (1873)**. Coleção “Os Pensadores”. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1999.

NAVAS, Cássia. Centro de formação: o que há para além das academias? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane e MARINHO, Nirvana (orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010, p.57-66.

POZZANA DE BARROS, Laura. **O corpo em conexão: o sistema Rio Aberto**. Niterói: EDUFF, 2008.

REALE, Miguel. **Enxurrada**. Disponível em <<http://peregrinacultural.wordpress.com/2008/11/27/>>. Acessado em: nov.2008.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira,

1986.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. *Bailarino – pesquisador – intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane e MARINHO, Nirvana (orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010, p.67-76.

Bibliografia Complementar

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FUX, Maria. **Dança Experiência de Vida**. Tradução de Norberto de Abreu e Silva Neto. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1983.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade, educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NAFFAH NETO, Alfredo. **Nietzsche**: A vida como valor maior. São Paulo: FTD, 1996.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.