



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

PEDRO SIMON GONÇALVES ARAÚJO

Mediações entre imagens do corpo e da cidade:
reflexões sobre práticas educativas no campo das artes

GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplo: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

PEDRO SIMON GONÇALVES ARAÚJO

3. Título do trabalho

MEDIAÇÕES ENTRE IMAGENS DO CORPO E DA CIDADE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CAMPO DAS ARTES

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Raimundo Martins da Silva Filho, Usuário Externo, em 07/12/2022, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Pedro Simon Goncalves Araujo, Usuário Externo, em 08/12/2022, às 07:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orcao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3383636 e o código CRC 7ECC2CE2.

PEDRO SIMON GONÇALVES ARAÚJO

Mediações entre imagens do corpo e da cidade:
reflexões sobre práticas educativas no campo das artes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Arte e Cultura Visual.

Área de Concentração: Artes, Cultura e Visualidades.

Linha de Pesquisa: Educação, Arte e Cultura Visual.

Orientador: Professor Doutor Raimundo Martins da Silva Filho.

Coorientador: Professor Doutor Odailso Silvando Berté.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Araújo, Pedro Simon Gonçalves

Mediações entre imagens do corpo e da cidade [manuscrito] : reflexões sobre práticas educativas no campo das artes / Pedro Simon Gonçalves Araújo. - 2022.
CCXLIII, 245 f.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins da Silva Filho; co orientador Dr. Odaliso Sinvaldo Berté .

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos.
Inclui lista de figuras.

1. Corpo. 2. Imagem. 3. Cidade. 4. Dança. 5. Educação da Cultura Visual. I. Silva Filho, Raimundo Martins da, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS







FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 12/2022 da sessão de Defesa de Tese de **Pedro Simon Gonçalves Araújo** que confere o título de Doutor em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos dezoito dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "MEDIações ENTRE IMAGENS DO CORPO E DA CIDADE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CAMPO DAS ARTES". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Raimundo Martins da Silva Filho (FAV/UFG), com a presença do Coorientador, Professor Doutor Odailso Sinvaldo Berté (UFSM) e com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM), membro titular externo; Professor Doutor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (UnB), membro titular externo; Professora Doutora Lilian Ucker Perotto (FAV/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Glauco Batista Ferreira (FAV/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Foram realizadas as seguintes recomendações: - Acrescentar nas Considerações Finais reflexões pedagógicas que projetem aspectos das experiências de aprendizagem/formação do autor da tese no decorrer do processo da pesquisa; - Criar um link de acesso a um vídeo que apresente momentos/situações diversificadas dos processos de criação dos sujeitos participantes da pesquisa; - Acrescentar em notas de rodapé descrições contextualizantes das imagens; - Conceituar melhor a ideia de experiência pedagógica-afetiva; - Acrescentar um quadro, um infográfico que ajude a visualizar a organização da produção de dados; - Revisar e dar coerência aos conceitos (nomenclatura) de (auto)biografia, pesquisa narrativa, pesquisa autobiográfica, histórias de vida etc. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Raimundo Martins da Silva Filho, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezoito dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

	Documento assinado eletronicamente por Raimundo Martins da Silva Filho , Usuário Externo, em 22/11/2022, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Lilian Ucker Perotto , Professora do Magistério Superior, em 24/11/2022, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Glauco Batista Ferreira , Professor do Magistério Superior, em 29/11/2022, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Luiz Carlos Pinheiro Ferreira , Usuário Externo, em 01/12/2022, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Samuel Jose Gilbert De Jesus , Coordenador de Pós-graduação, em 06/12/2022, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orcao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 3331236 e o código CRC D6E028AE .

Referência: Processo nº 23070.059680/2022-63

SEI nº 3331236



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

FOLHA DE AVALIAÇÃO

PEDRO SIMON GONÇALVES ARAÚJO

Mediações entre imagens do corpo e da cidade:
reflexões sobre práticas educativas no campo das artes

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)
Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Odailso Berté (UFSM)
Coorientador

Prof. Dr. Glauco Ferreira (FAV/UFG)
Membro interno

Prof. Dra. Lilian Ucker (FAV/UFG)
Membro interno

Profa. Dra. Mônica Borba (UFSM)
Membro externo

Profa. Dr. Luiz Carlos Ferreira (UNB)
Membro externo

Prof. Dr. Thiago Sant'Ana (FAV/UFG)
Suplente interno

Prof. Dr. Fernando Miranda (UDELAR-UY)
Suplente externo

AGRADECIMENTOS

À Deus pela minha saúde para chegar até aqui e sabedoria para enfrentar essa jornada.

Aos meus amados pais e irmã, pelo apoio e amor incondicional, pelo incentivo, acolhimento e força durante todos os momentos.

Ao meu amado parceiro, Frederico, por estar sempre ao meu lado nos melhores e piores momentos e por me impulsionar a seguir sempre em frente.

Ao meu filho de quatro patas, Hans, pelo seu amor e por ser meu companheiro mais fiel.

À minha família escolhida, Rafael, Mari, Tiago, Sara, Léo, Carol, Mário e Hidelbrando, por acreditarem em mim e serem minha rede de apoio e meu porto seguro.

Aos meus queridos amigos e companheiros de doutorado, Camila e Helder, pela amizade, pela inspiração, apoio, desabafos e por tornarem essa caminhada mais leve.

Ao meu querido orientador, Raimundo Martins, que tanto me ensinou e ensina, por ter acolhido a minha pesquisa e confiado em mim, pelo olhar atento e minucioso dedicado à construção deste trabalho, pela sua generosidade, apoio e dedicação.

Ao meu querido coorientador, Odailso Berté, por ter guiado a minha mente inquieta, pelo carinho, leveza, conversas, pelo apoio, incentivo e por ter acreditado na minha pesquisa.

Aos meus queridos companheiros e companheiras do PPGACV, Clícia, Héliida, Ronne, Mirna, Mari e Rogério, pelo apoio, incentivo, ajuda e pelas valiosas partilhas.

Aos estudantes do curso de Licenciatura em Dança do IFG – Campus Aparecida, Welerson, Cida, Karol, Mellyssa, Milena, Joca e Luis Eduardo, por terem tornado esta pesquisa possível, por terem acreditado no meu trabalho, por terem acreditado em vocês mesmos(as), por terem se entregado com tanto carinho e verdade a essa experiência.

Às queridas professoras e parceiras do curso de Licenciatura em Dança do IFG – Campus Aparecida, Rousejanny Ferreira e Luciana Ribeiro, por mais uma vez terem aberto as portas do curso para mim e por terem apoiado meu projeto com tanto cuidado e carinho.

Aos queridos professores e professoras desta banca, Glauco Ferreira, Mônica Borba, Lilian Ucker, Luiz Carlos Ferreira, pela honra de ter vocês como avaliadores, pela leitura atenta, por terem contribuído com tanto afeto para o desenvolvimento da tese e pelas contribuições que ainda serão feitas.

A todos professores e professoras do PPGACV, à secretaria e todos os profissionais que compõem a FAV-UFG.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás-FAPEG, pelo apoio à minha pesquisa, aos pesquisadores e por acreditarem na ciência.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha vida e deixaram suas marcas.

Resumo

Esta pesquisa discute mediações entre imagens do corpo e sua relação com práticas educativas em espaços de ensino de artes a partir de uma experiência pedagógico-afetiva realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia. O trabalho de campo foi realizado com quatro mulheres e três homens estudantes da referida instituição por meio de encontros semanais durante quatro meses no ano de 2019. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram entrevistas em profundidade, anotações no diário de campo e registros audiovisuais. A investigação de cunho qualitativo, utiliza a abordagem narrativa (auto)biográfica articulando os conceitos de corpo, imagem, memória e cidade em sintonia com estudos do corpo e da cultura visual. Aspectos e episódios da minha trajetória, envolvendo experiências e aprendizagens nas cidades de Goiânia e do Rio de Janeiro, enfatizam vivências pessoais que tomam como referência os conceitos de ‘corpomídia’, ‘corpografia’ e performance. Ancorado nos princípios da educação da cultura visual, o referencial teórico estabelece relações dialógicas com imagens e saberes estético-afetivos vinculados a dança, colocando em perspectiva subjetividades e potências do corpo em espaços de ensino. O modo como o corpo pode ser afetado por imagens da cidade, é uma discussão que busca compreender de que maneira esses atravessamentos impactam a formação de indivíduos e geram aprendizados por meio do movimento e da performance, intensificando as percepções de si e apropriações pedagógicas de espaços dentro e fora das escolas. Os resultados da investigação demonstram uma construção de saberes sensíveis dos indivíduos sobre si mesmos a partir do corpo em movimento e de conexões com suas memórias e momentos/episódios de suas histórias de vida. Revelam, ainda, a potencialidade do uso de imagens na relação dos corpos com as cidades por meio da dança e da performance, projetando possibilidades de uso e apropriação do espaço público. A ênfase do corpo nas práticas pedagógicas ganha evidência ao caracterizá-lo como agente na construção de concepções e procedimentos metodológicos humanos, críticos e dialógicos.

Palavras-chave: Corpo; Imagem; Cidade; Dança; Educação da Cultura Visual.

Abstract

This research discusses mediations between body images and their relationship with educational practices in arts teaching spaces based on a pedagogical-affective experience held with students of a Dance Degree course at the Federal Institute of Goiás - Aparecida de Goiânia Campus. The fieldwork was carried out with four female and three male students through weekly meetings in a period of four months in 2019. Instruments used for data production were in-depth interviews, notes in field diary and audiovisual records. This qualitative investigation uses the narrative-autobiographical approach to articulate concepts of body, image, memory and city in line with studies of body and visual culture. Aspects and episodes of my trajectory, involving body learning experiences in the cities of Goiânia and Rio de Janeiro, emphasize personal practices that use as references the concepts of 'corpomedia', 'corpography' and performance. Anchored in the principles of visual culture education, the theoretical framework establishes dialogical relationships with images and dance aesthetic-affective knowledge, putting in perspective body's subjectivities and its potentials in teaching spaces. The ways the body can be affected by city images is a discussion that seeks to understand how these crossings impact the formation of individuals and generate knowledge through movement and performance, intensifying self-perceptions and pedagogical appropriations of spaces inside and outside schools. The results of the investigation demonstrate a construction of sensitive knowledge for the individuals themselves, from their body movement in connection with memories and aspects/episodes of their life stories. They reveal yet, the potential of the use of images with cities through dance and performance, projecting possibilities of use an appropriation of public spaces. The body emphasis in pedagogical practices gains evidence by characterizing the body as agent in the constructions of human, critics, and dialogical methodological procedures.

Keywords: Body; Image; City; Dance; Visual Culture Education.

Resumen

Esta investigación discute las mediaciones entre las imágenes corporales y su relación con las prácticas educativas en los espacios de educación artística a partir de una experiencia pedagógica-afectiva realizada con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Danza del Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia. El trabajo de campo se realizó con cuatro estudiantes mujeres y tres hombres de esa institución a través de reuniones semanales durante cuatro meses en 2019. Los instrumentos utilizados para la producción de datos fueron entrevistas en profundidad, anotaciones en el diario de campo y registros audiovisuales. La investigación cualitativa utiliza el enfoque narrativo-autobiográfico para articular los conceptos de cuerpo, imagen, memoria y ciudad en consonancia con los estudios del cuerpo y de la cultura visual. Aspectos y episodios de mi trayectoria, que involucran vivencias y aprendizajes con el cuerpo en las ciudades de Goiânia y Río de Janeiro, enfatizan experiencias personales que toman como referencia los conceptos de "corpomedia", "corpografía" y performance. Anclado en los principios de la educación de la cultura visual, el marco teórico establece relaciones dialógicas con imágenes y conocimientos estético-afectivos vinculados a la danza, poniendo en perspectiva subjetividades y poderes del cuerpo en los espacios de enseñanza. La forma en que el cuerpo puede verse afectado por las imágenes de la ciudad es una discusión que busca entender cómo estos cruces impactan la formación de los individuos y generan aprendizajes a través del movimiento y la actuación, intensificando las percepciones de uno mismos y las apropiaciones pedagógicas de los espacios dentro y fuera de las escuelas. Los resultados de la investigación demuestran una construcción del conocimiento sensible de los individuos sobre sí mismos a partir del cuerpo en movimiento y conexiones con sus recuerdos y momentos/episodios de sus historias de vida. También revelan el potencial del uso de las imágenes en la relación entre los cuerpos y las ciudades a través de la danza y la performance, proyectando posibilidades de uso y apropiación del espacio público. El énfasis en el cuerpo en las prácticas pedagógicas se hace evidente al caracterizarlo como agente en la construcción de concepciones y procedimientos metodológicos humanos, críticos y dialógicos.

Palabras clave: Cuerpo; Imagen; Ciudad; Danza; Educación de la Cultura Visual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa An(Danças) Goiânia.....	25
Figura 2 - A primeira casa - Rua 20, Ed. Friburgo, Nº. 238, Centro - Goiânia, GO.....	27
Figura 3 - A segunda casa - Avenida Goiás, Nº. 1293, Centro - Goiânia, GO.....	28
Figura 4 - Imagens infância (1)	29
Figura 5 - A terceira casa - Rua 59, Ed. Valença, Nº. 183, Centro – Goiânia, GO.....	31
Figura 6 - A quarta casa - Rua 31, Nº.18, Setor Fama - Goiânia, GO.....	32
Figura 7 - Imagens infância (2)	34
Figura 8 - Jôquei Clube de Goiás - Rua 03, Centro – Goiânia, GO.....	37
Figura 9 - A quinta casa - Av. T4, Nº. 880, Setor Bueno – Goiânia, GO.....	42
Figura 10 - Alexandre, Ana Cristina, Juliana e Cristiano (respectivamente).....	43
Figura 11- Primeira casa no Rio - Rua Sá Ferreira, Nº. 181 - Copacabana - Rio de Janeiro, RJ.....	45
Figura 12 - Segunda casa no Rio - Rua Bolívar, Nº. 42 - Copacabana - Rio de Janeiro, RJ.....	46
Figura 13 - Terceira casa no Rio - Rua 5 de julho, Nº. 350 - Copacabana - Rio de Janeiro, RJ.....	46
Figura 14 - Mapa An(Danças) Rio de Janeiro.....	47
Figura 15 - Fotos espetáculos.....	49
Figura 16 - Fotos aulas de Corpo e Movimento.....	53
Figura 17 - Fotos de aulas de Expressão Corporal.....	58
Figura 18 - Fotos pesquisa de movimento.....	56
Figura 19 - Cenas da peça Café Müller de Pina Bausch.....	61
Figura 20 – Dia 01 – Encontro grupo de pesquisa.....	116
Figura 21 – Dia 01 – Encontro grupo de pesquisa.....	117
Figura 22 – Print Entrevista Luanna Jimenes – parte 02.....	118
Figura 23 – Diário de Campo – Estudante Aparecida.....	119
Figura 24 – Print do Curta “Caminhando com Tim Tim”.....	121
Figura 25 – Dia 04 – Encontro grupo de pesquisa.....	126
Figura 26 – Dia 06 – Grupo de pesquisa – relatos escritos.....	127
Figura 27 – Dia 09 – Encontro grupo de pesquisa.....	129
Figura 28 – Registros da cidade.....	131
Figura 29 – Print Vídeo: Nômades “O Espaço a gente e outros olhares”.....	132

Figura 30 – Print Vídeo: “O corpo da cidade na cidade do corpo” – Cia de Dança Regina Miranda.....	132
Figura 31 – Dia 11 – Encontro grupo de pesquisa.....	135
Figura 32 – Performance Estudante Cida.....	139
Figura 33 – Performance Estudante Joca.....	141
Figura 34 – Diário de Campo – Estudante Karoline.....	142
Figura 35 – Performance Estudante Karol.....	144
Figura 36 – Registros Visita Estudante Luis Eduardo.....	145
Figura 37 – Performance Estudante Mellyssa.....	149
Figura 38 – Performance Estudante Milena.....	151
Figura 39 – Performance Estudante Welerson.....	155
Figura 40 – Performance Pedro.....	156
Figura 41 – Foto panorâmica da Praça Cívica.....	156
Figura 42 – Performance em grupo 1.....	157
Figura 43 – Performance em grupo 2.....	157
Figura 44 – Performance em grupo 3.....	158
Figura 45 – Performance em grupo 4.....	159
Figura 46 – Infográfico produção de dados pesquisa de campo.....	163
Figura 47 – Registros de atividades.....	168
Figura 48 – Registros do grupo de pesquisa.....	175
Figura 49 – Registros feitos pelos participantes da pesquisa.....	177
Figura 50 – Registros visuais das cidades.....	184
Figura 51 – Registros realizados no Diário – Estudante Welerson.....	187
Figura 52 – Registros no diário – Estudante Cida.....	191
Figura 53 – Performance em grupo na Av. Goiás.....	193
Figura 54 – Performance em grupo na Av. Goiás 2.....	195
Figura 55 – Performance em grupo na Av. Goiás 3.....	196
Figura 56 - Performance em grupo na Av. Goiás 4.....	197
Figura 57 - Performance em grupo na Av. Goiás 5.....	198

SUMÁRIO

Ponto de Partida	14
Percurso 1. Revelando memórias e experiências formativas: um corpo que dança.....	20
1.1 Primeira Parada. Aspectos de experiências vividas na relação com a cidade.....	25
1.2 Segunda Parada. Experiências e Aprendizagens com o Corpo.....	47
1.3 Terceira Parada. Dança-Teatro: Aproximando-me de Pina Bausch.....	60
Percurso 2. Itinerários Metodológicos.....	65
2.1 Quarta Parada. Projeto Corpo, Memória e Cidade: construindo narrativas na relação com o urbano.....	66
2.2 Quinta Parada. Reflexões sobre a pesquisa qualitativa.....	74
2.3 Sexta Parada. Conversando sobre a abordagem narrativa (auto)biográfica.....	81
2.4 Sétima Parada. Entrecruzando percursos: narrativas e cultura visual.....	90
2.5 Oitava Parada. Imagens, visualidades e experiências que educam.....	97
2.6 Nona Parada. O corpo como núcleo existencial de culturas, subjetividades, experiências e aprendizagens.....	104
Percurso 3. Memórias e corpo: percebendo as cidades em nós.....	112
3.1 Referências para mapear o percurso.....	112
3.2 Pensando em possibilidades para um percurso mais acessível.....	113
3.3 Contextualizando, detalhando a pesquisa de campo.....	115
3.4 - 1º Trecho: Imagens que florescem na pesquisa de campo.....	117
3.5 - 2º Trecho: Relações que emergem na pesquisa de campo: corpo, memórias e histórias de vida.....	123
3.6 - 3º Trecho: Da pesquisa de campo: relações entre corpo e cidade.....	131
3.7 - 4º Trecho: Da pesquisa de campo: corpo, dança e educação.....	137
3.7.1 Entrevista com Cida: um corpo mais atento para o que está à sua volta.....	137
3.7.2 Entrevista com Joca: inteligências do corpo.....	139
3.7.3 Entrevista com Karol: uma cidade que nos atravessa de várias formas.....	142
3.7.4 Entrevista com Luis Eduardo: a dança pode gerar diferença no corpo.....	145
3.7.5 Entrevista com Mellyssa: sentindo e percebendo-me como corpo!.....	147
3.7.6 Entrevista com Milena: abrindo, ampliando o olhar.....	150
3.7.7 Entrevista com Welerson: o que passa pelo corpo, fica?.....	152
3.7.8 Um professor que dança com os estudantes!.....	155

3.8 – 5º Trecho: Ideias, memórias e evocações reverberando nos corpos.....	160
Percurso 4. Desvendando narrativas de corpos, memórias, imagens e cidades.....	164
4.1 Sobre a análise dos dados qualitativos.....	165
4.2 Memórias e histórias de vida.....	166
4.2.1 Elaborando memórias e experiências através de palavras, imagens e corpos.....	167
4.2.2 Histórias, memórias e movimento: corpos dançantes em formação.....	170
4.2.3 Narrando histórias de vida.....	174
4.2.4 Marcas de memórias no corpo.....	177
4.2.5 Memórias deixadas pelo caminho.....	179
4.3 Cidades (In)visíveis.....	180
4.3.1 Modernização, espetáculo e crise da noção de cidade.....	180
4.3.2 Construindo narrativas imagéticas: um reencontro com as cidades.....	183
4.3.3 Sentindo atravessamentos das cidades no corpo.....	187
4.3.4 Cidades, mazelas e enfrentamentos.....	189
4.3.5 Um retorno às cidades e novos atravessares.....	192
4.3.6 Construindo uma dança-performativa corpográfica.....	197
4.4 Corpo, educação e dança.....	199
4.4.1 Corpo educado e política do corpo (biopolítica).....	199
4.4.2 Ensinando dança.. a importância de vivenciar a dança como uma maneira de aprender..	203
4.4.3 “Corpo, memória e cidade”: espaços para experimentar/ensinar dança.....	206
Percurso 5. Buscando Convergências entre Corpo, Imagens, Memórias, Cidade e Práticas Pedagógicas.....	210
Referências.....	220
Anexos.....	239
Anexo 1 – Termo de Livre Consentimento Esclarecido – TCLE.....	239
Anexo 2 – Lista de Temas Entrevista em Profundidade.....	245

PONTO DE PARTIDA

Esta pesquisa tem como motivação inicial inquietações artístico-afetivas suscitadas pelo processo criativo da coreógrafa e bailarina Pina Bausch, experiência que vivi na Alemanha em 2014. A ação de percorrer o espaço urbano de Wuppertal, cidade personagem das criações de Bausch, propiciou meu encontro com uma cidade que, simbolicamente, representa muito mais que muros, ruas, praças, instituições e vielas por estar caracterizada como espaço de trocas e afetos na área da dança. Em seus processos de criação através da dança, os bailarinos exploravam/experimentavam subjetividades e memórias inscritas em seus corpos como resultado de atravessamentos da cidade enquanto espaço público, privado e *locus* de processos culturais. A partir dessas experiências e vivências cresceram as inquietações propostas nesta investigação diante de uma tomada de consciência da potência dos espaços e suas reconfigurações como interface de percepções do corpo enquanto constructo bio-sociocultural.

Na qualidade de professor, artista e pesquisador, busquei no campo da cultura visual, aliado a práticas educativas e processos de mediação, suporte para o desenvolvimento desta pesquisa que teve como questões iniciais: Como integrar afetações em corpos por imagens e cidades a metodologias de ensino? De que maneira incluir corpos e espaços aos processos educativos? Qual a influência do corpo para a perspectiva crítica do ensino de artes? Destaco nessas inquietações a relação entre corpos, imagem, memória e cidade, tendo como pano de fundo processos educativos discutidos a partir de uma abordagem crítica. Acrescento o objetivo geral desta investigação: Compreender de que maneira os atravessamentos das cidades nos corpos impactam a formação de indivíduos e geram aprendizados por meio do movimento e da performance, intensificando as percepções de si e apropriações de espaços dentro e fora das escolas. Em seguida, apresento os objetivos específicos: Discutir através dos estudos da imagem e da cultura visual modos de ver e de construção de significados; investigar como as imagens e espaços da cidade afetam a formação dos indivíduos; pensar alternativas para integrar o corpo a espaços formais e não-formais de ensino e, abordar a dança e a performance como práticas pedagógicas formativas.

O campo transdisciplinar da cultura visual, ao aprofundar a investigação sobre as imagens e sua relação com sujeitos, incita novas visões estéticas e culturais, abrindo espaço para uma abordagem crítica. Tratar imagens e visualidades de modo crítico e reflexivo é estratégia que contribui para ampliar, aprofundar experiências e produzir conhecimento em um processo de empoderamento dos sujeitos. Nesse contexto, imagens e visualidades propiciam uma compreensão crítica da interação entre processos identitários e experiências vividas que favorecem uma relação dialógica entre imagens, corpos, cidade e narrativas.

Através do corpo experimentamos e percebemos o universo que nos cerca em um processo contínuo de mútua afetação e codeterminação. Esse processo nos mantém em estado de permeabilidade e provisoriedade, predispostos ou, talvez, vulneráveis ao entorno com o qual nos relacionamos e por meio do qual acessamos informações que nos influenciam e constituem.

Nesta investigação, examinei questões referentes ao corpo como interface de apreensão do mundo configurando uma forma de resistência a abordagens positivistas que ainda hoje persistem em currículos, práticas pedagógicas e experiências educacionais em espaços formais e não formais de ensino. Práticas de inibição e privação do corpo marcaram a minha trajetória e experiências vividas como aluno ao longo da formação básica. A privação de liberdades individuais, especificamente aquelas relacionadas ao corpo, de acordo com Foucault (1987), impede que os processos de formação nos acolham por inteiro e, de maneira arbitrária, vigia, pune e restringe. Diante desses argumentos, vejo o corpo como recipiente e expressão de expectativas que incluem dores, amores, tristezas e desejos, como interface de mundos plurais que configuram subjetividades e individualidades, indispensáveis à formação de sujeitos críticos nos espaços de ensino.

Duas vias da minha trajetória de vida se entrecruzam nesse percurso investigativo perpassando as cidades de Goiânia e do Rio de Janeiro. Uma artística e outra pessoal, reconstituídas, mesmo que parcialmente, via abordagem narrativa (auto)biográfica. Enquanto indivíduo em formação, frequentei espaços de ensino nos quais os corpos eram privados das suas possibilidades de expressão. Éramos apenas corpos depositários de uma razão cartesiana, ou seja, “corpos dóceis”. A privação de necessidades de expressão e desejos tornavam o corpo um lugar proibido, inacessibilidade que se estendia às disciplinas de arte.

Pela via artística fui conduzido a espaços de formação, por vezes não formais – cursos, workshops, experiências em grupos de teatro e dança – que, gradativamente, sinalizaram a possibilidade de perscrutar ideias e experimentos em relação ao corpo por meio do movimento, de gestos e ações ligadas a dança, abrindo caminho para uma aproximação das minhas subjetividades, afetos e memórias.

A pesquisa de campo teve como ponto de partida o convite a estudantes do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia, a participarem de uma experiência pedagógico-afetiva que teve início em março de 2019 e contou com a participação de sete estudantes (quatro mulheres e três homens), que se inscreveram por meio de cartas de intenção. O IFG foi a instituição escolhida para a realização da pesquisa de campo devido a parceria com o curso de Licenciatura em Dança durante a realização do mestrado, integrando o Projeto de Incubadora Artística (PIA), um projeto de extensão que é desenvolvido a cada semestre.

Abro aqui um parêntese para conceituar o que compreendo por uma metodologia de trabalho pedagógico-afetiva. Ao longo da minha formação no teatro, o afeto sempre se fez presente nas práticas de ensino, pela palavra, pelo toque, como espaço de expressão da própria identidade, pelo contato com o outro e pelas problematizações das relações do corpo com o mundo. Entendo o afeto como um ato, um gesto, uma egrégora que se constrói a partir de trocas, do olhar e da percepção do outro. O afeto permite a expressão do corpo em sua integralidade como espaço para a floração de sentimentos e emoções. De acordo com Espinoza (2009, p. 96) trata-se de “afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão”. Expandindo o entendimento do filósofo, Almeida (2008, p. 346-347) aprofunda as contribuições de Henri Wallon para a educação ao fazer uma análise do conceito de afetividade, distinguindo-o de suas manifestações. De acordo com o autor, “[...] afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções” paixões e sentimentos. Inicialmente, a afetividade é definida por fatores orgânicos e posteriormente é influenciada pelo meio social. No entanto, questiono o espaço dado aos afetos e às trocas nos contextos de ensino ancorado na afirmação de Almeida (2008, p. 348) ao explicitar que “o meio social é uma circunstância necessária para o desenvolvimento do indivíduo”. Silva (2009, p. 06) aporta contribuição significativa ao explicar que, para Wallon, é através da afetividade que “o homem se apropria do mundo simbólico, dando origem à atividade de construção do conhecimento, viabilizando, assim, o seu desenvolvimento. [...] o conhecimento do mundo objetivo é construído de modo reflexivo e sensível e o pensar, sonhar, imaginar e sentir” estão associados.

Compreendo, assim, que ao aliar o afeto a metodologias pedagógicas, os espaços formais e não formais de ensino tornam-se corresponsáveis pelo desenvolvimento afetivo dos

sujeitos, enfatizando a importância do indivíduo e de sua relação com o outro, possibilitando o estímulo às potências do corpo.

A escolha da abordagem narrativa (auto)biográfica utilizada nesta investigação atende a um critério de dialogicidade que possibilita trânsitos teóricos e empíricos com os campos de conhecimento da dança, dos estudos do corpo e da performance. Os encontros semanais realizados durante um período de quatro meses se revelaram um espaço de acolhimento para a realização de experiências individuais e em grupo cujo objetivo era ajudar a compreender como memórias pessoais e suas relações com a cidade se inscrevem e impactam o corpo. Exercícios de gesto e movimento bem como narrativas visuais e textuais produzidas pelos sujeitos da pesquisa criaram trânsitos, possibilidades de lembrar situações, momentos e episódios vividos no decorrer de suas trajetórias de vida, revisitando, mesmo que parcialmente e momentaneamente, percepções sobre as relações cidade-corpo. O trabalho de campo teve como desfecho a realização de performances individuais e coletivas nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia.

Durante os primeiros anos do doutorado, realizei a leitura do livro “Amores ao Sol”, um romance que narra a história de um peregrino pelo caminho de Santiago de Compostela, Espanha. O caminho é famoso por proporcionar jornada de autoconhecimento aos peregrinos que, durante a caminhada, pontuada por vilarejos, albergues e cidades, enfrentam dores, dúvidas, angústias e tristezas, além de encontros e reencontros consigo mesmos e com outros caminhantes. Ao ler o romance, algumas reflexões sobre memórias e histórias de vida me transportaram a esse lugar de peregrinação acionando a minha imaginação e motivando-me a fazer analogias sobre a reconstrução de experiências de formação, sobre a importância e impacto de vivências e situações que me constituíram como artista, homem, pesquisador e professor. A escrita desta tese se assemelha a uma viagem de autoconhecimento pontuada por familiares, professores, colegas, cidades, paradas, experiências individuais e coletivas que se configuram como uma longa caminhada. Valho-me de algumas metáforas para caracterizar esta investigação como percursos, caminhos, trechos, passagens, episódios, paradas e an(danças) que marcaram minha trajetória nessa jornada investigativa.

A tese está estruturada a partir de cinco percursos. Careri (2013, p. 31) argumenta que com o termo percurso indica, “ao mesmo tempo, o ato da travessia (o percurso como ação de caminhar), a linha que atravessa o espaço (o percurso como objeto arquitetônico) e o relato do espaço atravessado (o percurso como estrutura narrativa)”. Certeau (2014) apresenta o percurso como ato de enunciação. Como parte dos percursos apresento an(danças), linhas que atravessam espaços e experiências inscritas em mapas autorais construindo uma espécie de cartografia que

assinala locais, passagens e travessias. O texto interpõe e intercala narrativas poéticas e pessoais que se desenvolvem por meio de sentidos e significados suscitados por experiências e histórias vividas no decorrer desse itinerário.

No primeiro percurso, intitulado “Revelando memórias e experiências formativas: um corpo que dança”, apresento um relato narrativo-autobiográfico com recortes de aspectos, momentos e episódios da minha trajetória de vida a partir de experiências nas cidades de Goiânia e do Rio de Janeiro, lugares que me ajudaram a desenhar rotas de aprendizagens e saberes do corpo. Reminiscências de ruas, casas, bairros, instituições, corpos e seus contextos me auxiliaram a construir pontes entre as memórias e experiências artístico-educacionais que contam sobre a minha formação até o mestrado, espaço-tempo em que me encontrei envolvido pela cultura visual e sua transdisciplinaridade. Na construção desse percurso dialogo com teóricos da abordagem narrativa (auto)biográfica como Souza (2004, 2006, 2007, 2014), Abrahão (2015) e Passeggi (2017). Interaço com pesquisadores da cultura visual como Mitchel (2002), Martins (2007), Campos (2012) e, ainda, com autores que me auxiliaram a pensar a relação entre o corpo e seus contextos (HISSA e NOGUEIRA, 2013; PEREC, 2001; SPOLIN, 2010; FERRACINI, 2003; BERTHERAT, 2010).

No segundo percurso, “Itinerários Metodológicos”, apresento as escolhas que sustentam e balizam o desenvolvimento desta pesquisa. Em sintonia com a abordagem qualitativa, a investigação percorre caminhos narrativos (auto)biográficos que se entrecruzam com os campos da cultura visual e da educação em artes. Reflexões sobre o corpo, sobre a dança e a cidade estruturam o trabalho de campo assim como os procedimentos utilizados para a produção de dados. Apresento os critérios que orientaram a escolha da instituição e dos colaboradores que participaram da pesquisa detalhando as etapas do seu desenvolvimento, o número de encontros e o período de duração. Neste capítulo, o suporte teórico se constrói a partir de conceitos e reflexões que compartilho com autores como Torregrosa (2017), Bicudo (2011), Skate (2011), Denzin e Lincoln (2010), Strauss e Corbin (2008), Flick (2009), Clandinin e Connelly (2015), Souza e Meireles (2017), Martins e Tourinho (2017).

No terceiro percurso, “Memórias do corpo: percebendo as cidades em nós”, relato a experiência vivida com o grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida. Durante quatro meses revisitamos memórias, recordações, momentos de histórias de vida ao mesmo tempo em que realizamos encontros com espaços das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Para embasar teoricamente essas atividades estudamos e utilizamos os conceitos de corpomídia, desenvolvido por Katz e Greiner (2001; 2005; 2012), corpografia, por Britto e Jacques (2008; 2012) e as noções de performance

apresentadas por Taylor e Steuernagel (2015). Ao longo do percurso descrevo cada encontro destacando as observações e anotações registradas no diário de campo. A realização das entrevistas em profundidade se configura como um momento de abertura que ensejou a manifestação de desejos, ansiedades, frustrações e expectativas, ou seja, compartilhamentos que culminaram em danças/performances realizadas individualmente e em grupo nas cidades contempladas pelo projeto.

Os dados produzidos a partir das entrevistas em profundidade, das anotações no diário de campo e dos registros audiovisuais foram discutidos e analisados no quarto percurso, em três diferentes categorias: Memórias e Histórias de Vida; Cidades (In)visíveis e; Corpo, Educação e Dança. Essas discussões emergem do posicionamento dos sujeitos da pesquisa, suas experiências, preferências e contradições gerando narrativas que dialogam com os elementos teórico-metodológicos que sustentam esta investigação. Alguns autores utilizados anteriormente reforçam, mais uma vez, as discussões realizadas neste percurso: Katz e Greiner (2001; 2005; 2012), Britto e Jacques (2008; 2012), Porpino (2006; 2010; 2018), Freire (1996; 1997), dentre outros.

Os principais resultados da pesquisa são apresentados em forma de síntese no quinto e último percurso. Uma revisão crítica dos resultados possibilitou projeções futuras para a continuidade da investigação visando ampliar o alcance institucional, aprofundar questões, problemas artísticos e educacionais relacionados às demandas pedagógicas contemporâneas. Como parte deste último percurso, relatos de percepções sobre a pandemia permearam os depoimentos dos participantes da investigação revelando o modo como reagiram, bem como as adaptações necessárias para manter, mesmo que temporariamente, suas atividades.

PERCURSO 1

Revelando memórias e experiências formativas: um corpo que dança

A abordagem narrativa (auto)biográfica escolhida para realizar esta investigação advém do meu interesse em compreender, mesmo que parcialmente, inquietações que entrecruzaram o meu processo de formação deixando marcas e pegadas que impactaram de várias maneiras a minha trajetória. Retomar ou revisitar experiências vividas é algo desafiador. Olhar de maneira crítica o próprio itinerário, momentos e passagens do processo de formação, é o equivalente a montar um quebra-cabeças complexo. Aos poucos, por vezes de modo sofrido, peças desse quebra-cabeças da memória vão ajudando a configurar quem somos, localizando singularidades, reconhecendo subjetividades em meio a esse itinerário de deslocamento contínuo. Hernández (2017, p. 53) nos convida a refletir sobre a pesquisa narrativa (auto)biográfica ao afirmar que “[...] não é apenas o conhecimento que gera [sentido], mas a capacidade do pesquisador para dar conta de maneira minuciosa e exigente, daquilo que fundamenta as decisões que vai tomando e das relações que estabelece no processo de escritura”.

Na minha trajetória enquanto artista, professor e pesquisador com frequência me deparei com incertezas, inseguranças e dúvidas, com questionamentos sobre o corpo, sobre sua relação e impacto em relação as imagens e a cidade em contextos educativos. Connelly e Clandinin (1995, p. 16) apontam que “la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación”.

A minha escolha pela abordagem narrativa (auto)biográfica encontra suporte nas palavras de Souza (2004, p. 27) ao argumentar que o conhecimento possibilitado pela narrativa “inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência” colocando-o “frente à análise de seus percursos de

vida e de formação”. Connelly e Clandinin (1995, p. 11), afirmam que “[...] los seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que” nós como seres humanos experimentamos o mundo.

Como pesquisador e em decorrência do meu interesse por ouvir e contar histórias, olho para a cidade como espaço de aprendizagem e ensino, lugar habitado por corpos. Corpos que constroem narrativas imbricadas por identidades, subjetividades e afetos. O geógrafo Yi Fu Tuan (1983, p. 198) apresenta uma perspectiva afetiva sobre lugar, enquanto fragmento de espaço, ou seja, “um mundo de significado organizado” onde se desenvolvem afetos pela experiência dos sujeitos. O autor explica que “lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais (...) Sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos” (ibidem, p. 203), pelos nossos corpos.

Recordo-me, quando adolescente, de olhar os vizinhos do prédio em frente ao meu e criar histórias, narrativas para aqueles corpos distantes, anônimos, desconhecidos. Quais seriam seus amores? Seus sonhos... O que os deixava tristes... Era prazeroso inventar narrativas imaginando momentos, retalhos da vida daqueles indivíduos/personagens que desconhecia.

Hesitei muito e ainda hesito. Seria a minha trajetória de vida tão interessante ou atraente quanto aquelas que criava? Fragmentos, pedaços da minha história de vida seriam passíveis de questionamentos críticos? Hernández (2017, p. 64) afirma que “fazemos pesquisa não apenas para compreender o que nos inquieta, mas para questionar o que está naturalizado”. A minha memória de criança que olha o mundo pela janela, me remete a um verso de Duvivier (2013, p. 13):

*Na rua mena barreto passa uma avó
que nunca teve netos por um feirante
que não se casou e dá olá de longe
para um apontador do jogo do bicho
que perdeu a mãe de trombose e todos
seguem carregando suas tristezas
dentro de sacolas de plástico.*

Organizo esta construção narrativa a partir de momentos, trajetórias e reminiscências que me ajudam a “apreender as aprendizagens experienciais construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2004, p. 215). O saber abrigado pelas experiências, de acordo com Souza (2007b, p.

11), desagua “numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos”. Não se trata apenas de relatar, de contar algo a partir da janela das minhas memórias, mas de extrair de recordações da minha história individual, “[...] dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas” (SOUZA, 2004, p. 174).

Abrahão (2015) considera a memória como componente essencial na pesquisa narrativa (auto)biográfica.

A pesquisa [...] não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise. (ABRAHÃO, 2015, p. 80).

Nesse sentido, invoquei as minhas memórias como um aprendiz que busca nas experiências e vivências da infância e da juventude relações com os ambientes educacionais e nas cidades onde vivi com o intuito de revisitar a minha trajetória de formação e problematizá-la em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Lembro de olhar para a folha em branco e tentar escrever as primeiras palavras. Senti uma sensação estranha, um misto de expectativa e ansiedade. Todo início de jornada amedronta, gera insegurança e incerteza, mas o que importa é a possibilidade de dar o primeiro passo em alguma direção, mesmo que tal direção traduza a sensação de caminhar para algum tipo de abismo. Souza (2007c, p. 19) explica que “enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como ‘processo de conhecimento’ que emerge da recorrência dos referenciais que sustentam”, ou seja, as aprendizagens a partir do que vivemos conosco, com os outros e o ambiente. A potência das narrativas enquanto caminho e “processo de formação e de conhecimento” tem nas experiências vividas “sua base existencial” (SOUZA, 2007b, p. 04).

Ao iniciar esta caminhada fui tomado pela sensação de que tudo estava escuro, mas, aos poucos, as coisas começaram a clarear à medida que, avançando, fui identificando fissuras, fendas, buracos e desníveis. Comecei a conviver com a sensação de que o medo não era da ideia ou da imagem de abismo, mas, de não saber o que encontraria ao caminhar naquela direção.

Esta foi a sensação que me invadiu ao dar início ao processo de escrita desta tese. Muitos receios me atravessaram e puseram sob escrutínio a minha capacidade de responder a este empreendimento. Muitas dúvidas me cercaram em meio a hesitações que me deixaram quase

paralisado. Essas dúvidas e medos iam muito além da escrita. Sentia-me inseguro ao considerar que estava em jogo a possibilidade de revelar, mesmo que parcialmente, como sou, como penso, colocando-me em confronto com meus próprios limites. Souza (2007b, 12) me encorajou a fazê-lo ao explicar que “a arte de lembrar e narrar nossas histórias consiste, num sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se de si”. Continuando, o autor afirma que

a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos. O registro de experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional possibilita ao sujeito, enquanto autor e ator de sua própria história, eleger aprendizagens significadoras e ressignificá-las. (SOUZA, 2007b, p. 12).

Esse confronto com meus limites sugere o princípio de um “desencasulamento”, um sair da casca para enfrentar e explorar outro mundo, seus regimes de convivência, suas temporalidades, seus espaços e dispositivos. A escrita narrativa (auto)biográfica se caracteriza como uma oportunidade para remorar histórias, acontecimentos e reflexões que perpassam as diferentes etapas da minha história de vida. É uma oportunidade para percorrer processos que são constitutivos da minha identidade, do meu fazer docente e da minha formação como pesquisador.

Há algum tempo vinha especulando sobre o motivo que me levou ao espaço da academia. Nunca havia passado pela minha cabeça a possibilidade de um dia fazer um mestrado, um doutorado, ou até mesmo a ideia de ser professor... Isso não cabia no meu sonho de viver de teatro ou de alterar a pulsão para estar em cima de um palco. Mas devo reconhecer que os sonhos também mudam e à medida que isso acontece os pés vão se aproximando cada vez mais do chão, mesmo que a cabeça esteja acima dele. Passamos a enxergar a realidade de outra maneira, novos caminhos vão se abrindo para a realização do mesmo objetivo, porém, vão surgindo outras possibilidades para adentrar essas bifurcações e atalhos que podem ser transformadores. Através desta narrativa rememoro, recupero detalhes de itinerários passados, fazendo um esforço para construir e reconstruir histórias que conto e que contei para mim mesmo e para outras pessoas (NÓVOA, 2001).

A paixão pelas artes segue como componente essencial na mochila que me acompanha há muitos anos. Devo consentir que a descoberta ou encontro com as artes visuais expandiu minhas possibilidades de sonhar e a mudança que esperava fazer a partir da ribalta ganha mais amplitude, consistência e propósito. Ao construir esta narrativa trago a expectativa de me aproximar, me aprofundar em experiências que me trouxeram até aqui, que me conduziram a

esse encontro com as artes visuais, que me ajudaram a compreender o que delas ainda permanece vivo e pulsante. Clandinin e Connelly (2011, p. 51) concebem a pesquisa narrativa (auto)biográfica como “uma forma de compreender a experiência”. Enquanto “sujeito da experiência” abracei a persona que se “expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” como explicita Bondía (2002, p. 25).

Compreendi que iniciava uma nova etapa, mas também que continuavam comigo sonhos, inquietações, afetos, vivências e emoções. De maneira única, eles possibilitaram a minha trajetória até o momento presente, transformando acontecimentos em experiência. Para Bondía (2002, p. 27) “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” e para tanto, não há como, nesta pesquisa, desvencilhar-me das minhas experiências enquanto narrador de mim.

A pesquisa, foco desta empreitada, explorou conexões entre corpo(s) e cidades, percorreu relações que cruzam esquinas das memórias, passam por vielas construídas por imagens da cultura visual e por ruas e alamedas que evocam a educação em artes. Abri-me ao desconhecido, para experiências que não seria capaz de “pre-ver nem pré-dizer” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Ao longo dos primeiros dois anos de doutorado foram vários os desvios que me frustraram antes que eu conseguisse encontrar a avenida principal onde foi dada a largada para essa caminhada que, embora sonhada, sempre me faz sentir que estava correndo contra o tempo. Os desvios geraram ideias e esboços que não vingaram, mas que me ajudaram a visualizar outros horizontes e aprendizados, escritas que precisavam ser feitas, mas que ainda não estavam maduras o bastante, palavras que necessitavam ser rearranjadas e experiências que nos preparam para o momento da partida, uma espécie de início, de fato.

Ao longo desses caminhos tortuosos marcados por curvas desajeitadas fui esbarrando em questões que ainda não havia me permitido pensar. Um projeto de pesquisa para entrar em um programa de pós-graduação é apenas um rascunho cartográfico daquilo que pode vir a ser realizado, mas que dificilmente se efetiva. É uma proposta para revelar algo que motiva, algo que em seu núcleo pulsa mais forte projetando sonhos e expectativas a serem construídas embora, na maioria das vezes, necessitem ser repensadas e rearticuladas para ganhar novos direcionamentos. Assim, também, é o que acontece com a construção de narrativas, hesitações entre idas e vindas, arranjos e rearranjos. Clandinin e Connelly (2011, p. 108) afirmam que “na

construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida”.

Da mesma forma, o que se verá ao longo das próximas páginas é o resultado de uma escrita aberta a imprevistos e acontecimentos, uma pesquisa viva, realizada com olhos e ouvidos atentos. Acompanhando as ideias de Souza (2004, p. 72), posso dizer que,

a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida [...] as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras.

Início descrevendo algumas experiências vividas em cada percurso e parada desta jornada, reconstruindo percepções, episódios e narrativas sobre duas cidades que marcaram a minha vida: Goiânia e Rio de Janeiro. São vivências e relatos peculiares porque funcionam como registros de uma simbiose envolvendo as artes, o corpo e a educação. Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) a escrita de relatos narrativos (auto)biográficos “dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido”.

1.1 Primeira Parada. Aspectos de experiências vividas na relação com a cidade

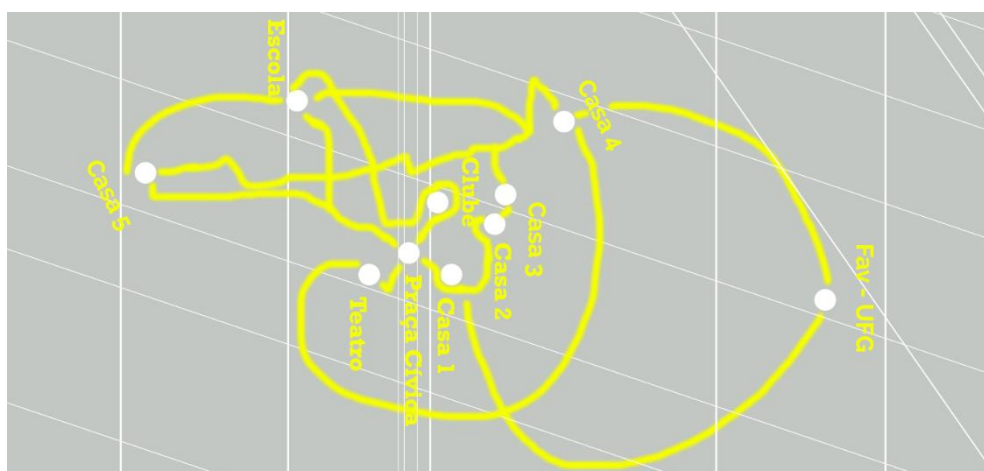


Figura 1. Mapa An(Danças) Goiânia.

Fonte. Acervo pessoal.

Por meio da plataforma Google Maps delimito as distâncias entre os locais de referência para construir o que denomino an(danças). Uma narrativa visual contada por meio de linhas que atravessam a cidade e, em movimentos, como se fossem passos de uma dança, marcam momentos da minha trajetória. Martins e Tourinho (2017, p. 156-157) afirmam que “a narrativa é uma forma de registro e compreensão de aspectos da experiência. Ela tem como agenciamento histórias vividas e contadas que possibilitam mediações entre pensamentos, ação”, contextos e circunstâncias.

As primeiras an(danças) cartografadas nesta narrativa visual (Figura 1), marcam o trajeto da minha caminhada pela cidade de Goiânia, o modo como, pela primeira vez, percebo a cidade, entro em contato com os estudos do corpo e completo o ensino básico. Cada ponto mapeado assinala fragmentos de experiências que recompõem aspectos da minha formação e delineiam meus interesses de pesquisa. Traço, pelo deslocamento do corpo, conexões entre espaços, lugares, casas que suscitam reminiscências visuais e corporais. Careri (2013, p. 31) explica que “o caminhar revela-se um instrumento que, precisamente pela sua intrínseca característica de simultânea leitura e escrita do espaço, se presta a escutar e interagir na variabilidade desses espaços, a intervir no seu contínuo devir”. Assim, iniciei timidamente, o perscrutar de uma caminhada impregnada por histórias, narrativas, cidades, corpos e espaços de ensino.

Estamos no ano de 1988, dia 23 de maio, na cidade de Goiânia. Nesse ano seria promulgada a Constituição que voltaria a garantir direitos fundamentais aos brasileiros que haviam sido eliminados durante o período da ditadura militar. Enquanto memória inscrita no tempo, importa identificar histórica e culturalmente em que esfera se encontram as narrativas. Segundo Souza (2004, p. 64) “a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares” da escola, família, pessoas que cercam o “sujeito narrador” (idem). Ao invocarmos nossa memória, “sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural”. Na qualidade de experiência histórica, “a memória é [...] indissociável das experiências” (SOUZA, 2004, p. 63) dos indivíduos e das culturas.

Meus pais Heloisa e Ricardo, e minha irmã Patrícia, me receberam neste mundo com muito afeto, cercado de cuidado, carinho e proteção. Da Maternidade da Mulher, onde nasci, fui levado para a Rua 20, no Centro de Goiânia, minha primeira casa. Não tenho qualquer lembrança dos meses que ali vivi (Figura 2), embora guarde esse lugar como uma memória

tácita, um espaço recôndito, onde teve início a minha história de vida. Apesar da ausência de memória, as imagens daquele lugar me conectam à minha história e muitas outras que me foram narradas constituindo-se como parte de mim enquanto sujeito no mundo. Bosi (1994, p. 55), afirma que “lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

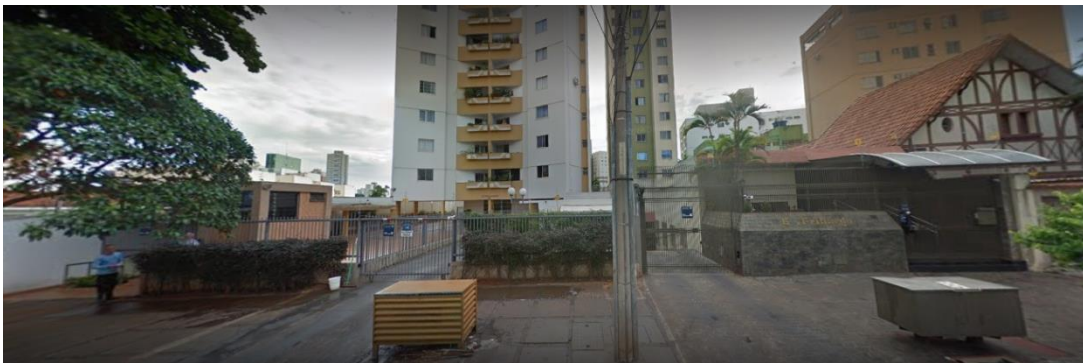


Figura 2. A primeira casa – Rua 20, Ed. Friburgo, Nº. 238, Centro Goiânia, GO.

Fonte. Google Maps

Alguns meses depois a minha família mudou-se para a Avenida Goiás, uma grande avenida que liga vários destinos da cidade porque começa em um dos mais importantes pontos de referência de Goiânia, a Praça Cívica (Figura 3). Minha forte ligação com o centro da cidade e também com a avenida Goiás, tornava-se compreensível à medida que construía esses relatos. As cidades, como espaços de produção de vida, trazem qualidades que nos permitem acessar e sermos acessados. Milton Santos explica que os espaços seriam constituídos como um conjunto de fixos e fluxos. “Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar” (SANTOS, 2014, p. 38). Os fluxos são assim percebidos como “o resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam” (idem). Harvey (2014, p. 143) destaca que “as qualidades humanas da cidade emergem de nossas práticas nos diversos espaços da cidade, mesmo que eles sejam passíveis de cercamento, controle social e apropriação”. Segundo Souza (2004, p. 161) “os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um”. O centro da cidade de Goiânia, personagem importante na minha formação, e o ato de narrar, mostram-se tanto um “fenômeno

quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas” (ibidem, p. 165).

Ao longo dos anos experimentei a minha conversão em novos “eus” ao frequentar a rua, espaço público que também “se converte pela ação social em um bem comum” (HARVEY, 2014, p. 144). Allemand e Rocha (2017, p. 261) afirmam que “os territórios na cidade são formados tanto pelo espaço quanto pelo tempo, bem como pelas experiências dos corpos-sujeitos”, ideia que se apoia na compreensão de que o corpo sofre uma metamorfose nos espaços que ocupa e em um movimento bidirecional transforma o ambiente. Trata-se das existências materiais e sociais pensadas por Santos (2014), a reunião no espaço da materialidade e da vida que o anima.

Careri (2013, p. 51) acrescenta que “o caminhar, mesmo não sendo a construção física de um espaço, implica uma transformação do lugar e dos seus significados”. Para Santos (2014, p. 37) “é o lugar que atribui às técnicas o princípio da realidade histórica, revitalizando seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica”. A própria presença física do indivíduo e o “variar das percepções que daí ele recebe ao atravessá-lo é uma forma de transformação da paisagem”. Mesmo que não haja “sinais tangíveis, [a presença física] modifica culturalmente o significado do espaço e, conseqüentemente, o espaço em si, transformando-o em lugar. O caminhar produz lugares” (idem). Seguindo com Allemand e Rocha (2017, p. 267), os autores reafirmam essa ideia ao afirmarem que

[...] o espaço não existe por si só, mas pode ser compreendido a partir da perspectiva do sujeito que o observa. E nessa relação, o observador não é passivo, já que, de acordo com o princípio da incerteza de Heisenberg, o simples ato de observação de um átomo já altera suas condições. Devido a isso, no momento da observação, o sujeito passa a ser interagente, transformador daquele espaço.



Figura 3. A segunda casa Avenida Goiás, Nº. 1293 - Goiânia, GO.

Fonte. Google Maps

Enquanto morava nesse apartamento dei meus primeiros passos. Aprendi a andar e tive minhas primeiras experiências fora do ambiente familiar. Nesse período frequentei duas escolas, Gotinhas do Saber e Colégio Logus. Embora não tenha conseguido recuperar imagens das escolas, porque elas não existem mais, trago algumas fotos desse período (Figura 4), imagens que me marcaram pela representatividade afetiva e pelas vozes que me acompanharam nesse processo. “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado” (SOUZA, 2007, p. 66).



Figura 4. Imagens infância (1).

Fonte. Acervo pessoal

Essas memórias e histórias revelam “experiências formadoras empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências na itinerância da vida” (SOUZA, 2004, p. 196). A foto em que estou com a minha irmã é um registro do momento em que consegui, pela primeira vez, me sustentar sozinho, ato muito significativo. Ao observar as imagens, reporto-me a um questionamento “sobre o que aconteceu” ou, o que me aconteceu “para narrar as experiências existências e refletir sobre elas” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 122). O Pedro que ali se coloca de pé, inicia a sua excursão pelo mundo em busca de experiências e novos aprendizados.

Do período de 1 a 4 anos não tenho lembranças. Consigo, quando muito, reviver momentaneamente alguns flashes longínquos, esmaecidos, que por vezes parecem ter sido moldados pelas histórias que ouvi de meus pais e familiares e por algumas imagens daquele período, em geral, em álbuns de família. Continuando com Souza (2007, p. 63) “a lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa”. Em diferentes tempos e espaços, nos quais as lembranças se articulam, surgem “as possibilidades de narrar experiências” (idem).

Dessa fase de pré-alfabetização, consigo rememorar, esporadicamente, algumas imagens de datas comemorativas como, o Dia das Crianças, a Páscoa e atividades recreativas como tomar banho de mangueira. O corpo é capaz de registrar sensações de momentos, percepções fugidias que parecem envoltas por uma bruma irreconhecível que se abrem à exploração através da pesquisa narrativa (auto)biográfica. Pesquisar a partir das histórias de vida é se colocar “neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens” para dar sentido a novas experiências (SOUZA, 2007, p. 69). Lembro-me da sensação de euforia, de liberdade e alegria ao tomar banho de mangueira na área da escola.

Compartilho com Souza (2004, p. 27) a percepção de que “lembranças marcantes da minha vivência escolar me fazem redimensionar cotidianamente meu processo identitário enquanto professor.” A vívida memória do meu corpo em movimento, da minha liberdade de expressão nesse recorte da infância, permite, de alguma maneira, justificar a intensidade com que busco a integração do corpo aos espaços de ensino. “É deste lugar [da memória] que analiso o [meu] desenvolvimento pessoal e profissional. [...] Coloco-me no lugar e espaço da criança que fui” (idem) para lembrar, mesmo que palidamente, aprendizagens que me trouxeram até aqui. Saito (2010, p. 56) acrescenta que “a importância do corpo é inegável, no corpo localizam-se os sentidos, olhamos para o mundo pelo nosso corpo e captamos os objetos numa relação com ele. Assim, a composição inteira do corpo está sempre em mudança”.

Depois desse período minha família se mudou para outro prédio na Rua 59, no centro de Goiânia. As lembranças desse lugar são um pouco mais frequentes e às vezes mais nítidas. Lembro de um escorregador grande, de cimento, que havia na praça em frente. Tinha receio de vivenciar aquele espaço, de subir aqueles degraus que pareciam muito íngremes, assustadores, mas que posteriormente propiciaram momentos de prazer e de brincadeiras. Como narrador, valho-me “dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”. (SOUZA, 2004, p. 174-175). Ao experimentar a cidade e o meu corpo de criança, colocava-me a todo momento em negociação com o ambiente, sendo por ele contaminado. Assim como Saito (2010, p. 135), vejo o corpo como “um conjunto de ajustamentos que carrega o ambiente para onde for, em corresponsabilidade. O conjunto das informações e suas conexões é que forma o corpo”. Allemand e Rocha (2017, p. 268) reiteram essa percepção ao sustentarem que “a utilização da cidade de forma ativa pode influenciar significativamente na educação do sensível, possibilitando aos cidadãos a descoberta de seus corpos”.

Na imagem a praça aparece reformada (Figura 5). Todos os dias, minha irmã, eu e a Vani, como chamávamos carinhosamente a ajudante da família que me acompanhou desde o meu primeiro ano de vida, íamos brincar na praça e no escorregador.



Figura 5. A terceira casa. Rua 59, Ed. Valença, Nº 183, Centro – Goiânia, GO.

Fonte. Google Maps

Tenho lembranças do carro que passava na rua vendendo leite. Um senhor chegava em uma caminhonete trazendo na carroceria vários tonéis de plástico azul cheios de leite vindo direto da fazenda. Com a ajuda de uma leiteira despejava nas garrafas pet os litros de leite comprados. Não me dava conta que aquela experiência possibilitava uma série de aprendizados cotidianos que me reportam a compreensão de Freire (1996, p. 22) de que ensinar não é “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Ainda hoje, o cheiro de alguns lugares da vizinhança atíça a minha memória e me faz lembrar algo familiar. Perto do nosso apartamento havia uma senhora que fazia biscoitos caseiros assados em um fogão a lenha. Toda semana eu acompanhava a minha mãe até aquela casa para comprar pão de queijo, broa de milho e biscoito de queijo. A casa era um pouco escura porque tinha poucas janelas e era quente, devido ao calor do forno. O cheiro do pão de queijo e da broa de milho era especial. Sempre que sinto cheiro de broa assando me lembro daquela casa e da sensação de bem-estar que sentia ali. Pouco tempo depois nos mudamos para uma nova casa, mas continuamos indo comprar os biscoitos da mesma senhora.

A relação que estabeleci com a cidade de Goiânia durante a infância e adolescência, revelam aspectos sensoriais e afetivos que trago inscritos no meu corpo, aspectos que, de acordo com Saito (2010, p. 56) apresentamos, “quando construímos algo no mundo [e] o mundo também nos constrói”. Somos fruto das várias influências e “inúmeros fatos que modificam nosso entendimento dele e, em cada movimento, promove-se um novo ajustamento. O mundo

se constrói em um processo incessante e interativo sem uma pre-determinação” (idem). Me agrada a maneira como Gil (2004) percebe os ajustamentos e acordos que vão sendo produzidos entre corpos e espaços. Para o autor, o corpo

compõe-se de uma matéria especial que tem a propriedade de ser no espaço e de devir espaço, quer dizer, de se combinar tão estreitamente com o espaço exterior que daí lhe advêm texturas variadas: o corpo pode tornar-se um espaço interior-exterior produzindo então múltiplas formas de espaço. (GIL, 2004, p. 56).

Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 114) defendem o uso de narrativas (auto)biográficas “como fonte de investigação e método de pesquisa [que] assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade[...] [dos indivíduos] enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela”. Souza (2004, p. 26-27) complementa esse argumento ao afirmar que “a compreensão das implicações pessoais e das marcas construídas na trajetória individual, através de relatos escritos sobre a aprendizagem pessoal [...] revela-se como um fértil exercício de formação e de pesquisa”

A casa para onde nos mudamos, depois de algum tempo, ficava no setor Fama, na rua 31, Nº. 18. Ali morei até os 14 anos (Figura 6).



Figura 6. A quarta casa – Rua 31, Nº. 18, Setor Fama – Goiânia, GO.

Fonte. Google Maps

Hoje a casa é branca, mas já foi verde, azul, salmão e amarela. O imóvel ainda pertence a nossa família. Vez ou outra vou até lá e sempre revisito os quartos, a cozinha e a sala, que pareciam imensos quando ali vivi durante a minha infância e início da adolescência. Souza, Martins e Tourinho (2017, p. 13) apontam que “ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias”, reorganizamos nossas próprias histórias “criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para” aqueles que aguardam “um olhar escrutinador e sensível” (idem).

Visitar aquela casa é uma maneira de reviver momentos, rememorar episódios, situações marcantes que compartilhei com familiares e amigos dos quais fui afastado pelas circunstâncias da vida, ou, porque não estão mais aqui. Os argumentos de Souza (2007c, p. 18) tornam-se palpáveis ao relacioná-los a minha trajetória. O autor explica que a narrativa,

[...] possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida, e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

A analogia entre corpo, memória e cidade me ajuda a rastrear sensações, percepções e imagens. É uma maneira de acessar ideias, espaços e lugares para identificar marcas, sabores, alegrias e cicatrizes que transformam a memória em reflexo desse despertar. Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) “não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar” como damos forma às nossas “experiências e sentido ao que antes não tinha”. Aprofundando essa analogia, faço minhas as palavras de Hissa e Nogueira (2013, p. 56) ao explicarem que ver “a cidade é viver a cidade, experimentá-la em seu terreno, território, mundo”. O corpo, assim como a cidade, deve ser visto, vivido e experimentado como um território subjetivo que abriga ideias, ações, sentimentos, experiências, mundos e aprendizagens. Careri (2013, p. 28) afirma que o ser humano, enquanto nômade, “desenvolveu a capacidade de construir o seu próprio mapa em cada instante, a sua geografia está em contínua mutação, deforma-se no tempo com base no deslocar-se do observador e no perpétuo transformar-se do território”. O território pode ser definido

tanto como um espaço vivido quanto um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. É do campo do familiar e sinônimo de apropriação e subjetivação; marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. Ou seja, não é entendido aqui como algo fixo nem material, é individual e está em relação com o que é familiar para cada sujeito num determinado espaço-tempo. Diferencia-se de “espaço” por ser da ordem do subjetivo. (ALLEMAND; ROCHA, 2017, p. 261).

Hoje, revendo aspectos e momentos da minha própria história de vida, compreendo que durante os anos em que vivi naquela casa fui, pouco a pouco, configurando uma primeira versão de mim mesmo. Alguns traços ainda permanecem, mas, outros, mudaram à medida que fui crescendo, estudando, amadurecendo e gradativamente me confrontando com outras pessoas, ideias e instituições que ampliaram e desafiam minhas visões de mundo. “A escrita de si é

considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373).

Os fragmentos das minhas experiências pessoais, me permitem organizar minha narrativa “através de constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento” (FERREIRA, 2015, p. 31) entendendo que “o aprendizado e o conhecimento de si não acontecem sem o aprendizado dos contratempos e intempéries da vida”, que se mostram importantes para o acesso à realidade em que me encontro em um “processo permanente de formação e autoformação” (FERREIRA, 2015b, p. 137).

Reminiscências dos bolos de chocolate para celebrar os meus aniversários, da família reunida para o café da manhã, das noites em que meu pai ou minha mãe me acompanhavam ao fazer o dever de casa, dos brinquedos construídos pelo meu pai, dos cachorros, que sempre foram a minha paixão, das idas ao mercado para fazer compras e dos passeios de bicicleta com o meu pai aos finais de semana, emergem como transcrições ou traduções de um tempo subjetivo, longínquo que, embora vivido, parece desbotado nos dispositivos da memória (Figura 7). A revisão dessas narrativas me aproxima das minhas experiências formadoras ao me colocarem enquanto investigador de mim mesmo e das minhas próprias trajetórias de formação, compreendendo meus “percursos formativos e autoformativos ao longo da vida” (SOUZA, 2004, p. 261). De maneira complementar Souza (2007, p. 69) acrescenta que

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (p.69)



Figura 7. Imagens infância (2).

Fonte. Acervo pessoal

Embora situadas em um tempo remoto, as memórias e lembranças da infância tornam-se presentes por meio das narrativas que vou construindo e, cada nova linha ou fio tecido, reflete meu processo de constituição “tanto no aspecto da minha formação quanto no tocante à minha autoformação como sujeito”, como enfatiza Ferreira (2015, p. 57). As palavras nos constituem assim como constituem o nosso pensamento, “porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Associo esse período da infância e da adolescência a ideia de liberdade. Brincar na rua, ter o melhor amigo morando na casa em frente, conhecer a vizinhança pelo nome e viver uma sensação de tranquilidade e segurança. São conhecimentos e percepções sobre quem sou, que se apresentam através da abordagem narrativa (auto)biográfica. Para Souza (2007c, p. 16) “o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade”.

Tive, também, o privilégio de viver e compartilhar esses momentos inesquecíveis ao lado da bisavó e da minha avó, que foram morar conosco logo que mudamos para essa nova casa. Recordo com profundo sentimento de saudade a perda que elas passaram a representar quando deixaram o convívio da nossa família. De acordo com Thomson (1997, p. 57), as memórias “giram em torno da relação passado-presente, e envolvem um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas”. A partir delas vamos nos identificando, nos entendendo no passado, presente e vislumbrando futuros. “Como pegadas simbólicas, experiências e afetos vividos e sentidos criam espaços para interpretar aspectos de itinerários subjetivos e coletivos que, via reflexão sensível (ou sensibilidade reflexiva), podem” (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 14) se tornar aprendizagem.

Lugares, assim como ideias, recordações e afinidades nos conectam a outros espaços, territórios e pessoas. Consciente ou inconscientemente elas atravessam o corpo inscrevendo sensações, imagens, emoções e lembranças que configuram, mesmo que provisoriamente, aspectos da nossa identidade. Configuramos os espaços e somos configurados por eles. Para Santos (2014, p. 24-25) o espaço pode ser compreendido como “uma forma que não tem existência empírica e filosófica se a considerarmos separadamente do conteúdo, e um conteúdo que não poderia existir sem a forma que o abrigou”, ou seja, “como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (ibidem, p. 21). Allemand e Rocha (2017, p. 260-261) complementam essa concepção ao afirmarem que

[...] os objetos não existem isolados das ações que agem sobre ele e vice-versa. Esses objetos e essas ações, ainda que sejam de naturezas distintas, só podem ser vistos de certa maneira se pensados em conjunto e em relação. Essas ações são realizadas pela sociedade que interage com o espaço e que deve ser entendida, também, a partir desse sistema de objetos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 180) apontam que ao construirmos uma narrativa “rica em detalhes, escrita com o objetivo de contar uma história [...] é semelhante ao papel que um informador-chave tem para um investigador.” A introdução ao mundo que se quer estudar por meio das experiências e narrativas se dá de maneira única, pois o que acontece se configura em nós de modo individual e ímpar. Por meio de “narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas” podem ser explicitadas (SOUZA, 2014 p. 40). Souza (2007c, p. 20-21) acrescenta, ainda, que “a escrita da narrativa abre espaços e oportuniza o falar-ouvir e o ler-escrever sobre experiências formadoras, descortinando, assim, [...] novas possibilidades através do vivido”. Concordo com Perce (2001, p. 25) ao afirmar que “viver é um passar de um espaço a outro fazendo o possível para não se machucar”.

Não poderia deixar de falar do Jôquei Clube de Goiás (Figura 8), clube do qual éramos sócios e que nos recebeu por anos e anos quase todos os finais de semana. Ali aprendi a nadar aos quatro anos de idade e nunca mais parei. Cheguei a treinar e competir pela equipe de natação do estado de Goiás, mas nunca fui, de fato, competitivo e, por essa razão, abandonei essa prática esportiva. Pratiquei vários esportes acessíveis a uma criança como o vôlei, o basquete, tênis de mesa, ginástica olímpica, karatê e futebol. Mas, pela mesma razão, não me apeguei a nenhum. Meu corpo foi estimulado muito cedo. A práticas de esportes contribuiu para desenvolver um estado de atenção ao corpo que não me recordava de onde havia surgido ou quando havia se iniciado. Em meio a esse processo de recuperação da fragmentos da minha trajetória, construo pontes entre o passado e o presente. O pesquisador, através da arte de narrar “inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais” (SOUZA, 2007c, p. 16) de si mesmo quando narra suas experiências.

A pesquisa (auto)biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular. Da mesma forma, a temporalidade biográfica configura-se como outra vertente estruturante da experiência humana e das narrativas num tempo biográfico, ao explicitar territórios da vida individual e social, através das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, implicando-se com princípios hermenêuticos e fenomenológicos que caracterizam a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão e manifestação. (SOUZA, 2014, p. 41).



Figura 8. Jóquei Clube de Goiás - Rua 03, Centro - Goiânia, GO.

Fonte. Google Maps

A prática de esportes ajudou a ampliar minha compreensão sobre a diversidade de atividades que uma cidade pode oferecer. Era uma época em que se andava muito a pé, em segurança, e os espaços urbanos passaram a fazer parte da paisagem e do meu cotidiano na cidade. Sinclair (1997, p. 01) apresenta de maneira poética seu olhar sobre o caminhar ao escrever que “caminhar é o melhor modo de explorar e tirar proveito da cidade: as mudanças, trocas, rupturas no capacete de nuvens, o movimento da luz na água. O deslocamento sem propósito é o modo recomendado, pisando firme o chão asfaltado” em um devaneio repleto de significações. Revisito, assim, essa aprendizagem experiencial, integrada à minha formação, um “saber-fazer pelas experiências” (SOUZA, 2004, p. 160) vividas na cidade e nos lugares que me atravessaram. Allemand e Rocha (2017, p. 265) ressaltam a importância de espaços que nos possibilitem experiências, uma vez que ao exercerem grande poder sobre nós, as cidades, quando “projetadas privilegiando os automóveis em detrimento dos pedestres, intervêm diretamente na saúde e nos hábitos de seus habitantes dificultando a possibilidade de diferentes experiências sensoriais entre o corpo e a cidade”. Os espaços não sendo vazios e estando sempre em troca e interação com o corpo (ALLEMAND; ROCHA, 2017) abarcam novas significações e produção de conhecimentos por meio de trânsitos e ações.

Lembro de percorrer o centro da cidade sozinho, caminhando e explorando várias ruas até então desconhecidas. O percurso semanal incluía a prática de esporte no Jóquei Clube, a aula de inglês no Centro Cultural Brasil Estados Unidos (CCBEU) e a ida a casa de uma tia. Ao caminhar pelas Avenidas Goiás, Tocantins e Araguaia sempre passava pela praça cívica, referência histórica da cidade, e por várias outras ruas. Percorri esses mesmos trajetos muitas vezes e deixei ali pedaços e flagrantes da minha história a cada passagem. Souza (2004, p. 186) identifica “que as diferentes deslocamentos vividas pelos sujeitos em suas itinerâncias marcam as

buscas empreendidas, através dos valores e dos sentidos estabelecidos em suas dimensões existenciais e relacionais”. Isso me permite reviver e refletir sobre fragmentos de experiências que estavam esquecidos em mim. “As narrativas tratam-se de buscas e de formas de saber-viver que são desenvolvidas pelos sujeitos como possibilidade de compreensão dos sentidos da sua existência” (ibidem, p. 198). O mundo, para Careri (2013, p. 133), a partir do ato de caminhar, torna-se “imenso território estético, uma enorme tela sobre a qual desenhar. [...] Um suporte que não é uma folha branca, mas um intrincado desenho de sedimentos históricos e geológicos sobre os quais simplesmente se acrescenta um novo”. O autor complementa que “a estrutura física do território reflete-se sobre o corpo em movimento” (idem).

Durante essa fase, surgiu o meu primeiro encantamento com o mundo das artes através do teatro. Aos oito anos, participei de uma excursão da escola ao Teatro Goiânia. Assisti a uma peça inspirada na obra de Ziraldo, “O Planeta Lilás”. Lembro que fiquei maravilhado ao ver aquele cenário que, alguns anos mais tarde, me atrairia a esses novos espaços. Pela perspectiva de Souza (2004, p. 162), as narrativas podem ser definidas como experiências formadoras, “porque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-os às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas”.

Outras experiências com as artes pontuaram a minha trajetória ao longo do ensino básico e fundamental. Dos quatro aos catorze anos estudei no mesmo colégio, o Instituto Presbiteriano de Educação (IPÊ). Menezes (2007, p. 26) destaca que

A instituição escolar é um significativo espaço de memórias, mas uma memória que tem uma temática central - a aquisição de determinados conhecimentos sistematizados, escolhidos por um grupo social como imprescindíveis para a sua permanência. Ao mesmo tempo em que “forma personalidades”, as forma segundo o desejo de um tempo e de um espaço determinados.

Nesse período, lembro que as aulas de arte tinham como foco as práticas manuais. Nas aulas de desenho experimentei diferentes graus de dificuldade ao trabalhar as noções de espacialidade, proporção, luz e sombra, reproduzindo objetos e explorando as cores. Realizei trabalhos artesanais com jornal e papéis de vários tipos para construir objetos como cestas, vasos, quadros, além de trabalhos com massa de modelar e até mesmo barro. Com frequência usávamos tintas ou explorávamos elementos do próprio desenho em baixo relevo, utilizando palitos.

Em relação às aulas de Educação Artística, não recorro qualquer atividade envolvendo o corpo, o teatro ou a dança. As professoras exploravam esse tipo de trabalho manual e outras práticas similares. Em conversa com a minha irmã, apenas três anos mais velha e que estudou

na mesma escola, pude constatar as mesmas percepções de que o corpo não era implicado no processo de aprendizagem. Hoje percebo a necessidade de encontrar “uma outra posição interpretativa para o campo” da educação, “que dê conta da diversidade que trazem consigo os dispositivos do afeto, daquilo que está além do conceito, que diz respeito muito mais ao sensível do que ao racional” (SAITO, 2010, p. 33). Complementando as ideias de Saito, Katz¹ (2004, n.p.) explica que:

A razão não é desencarnada nem tampouco transcendente, universal; ao contrário do que se tornou consensual, ela não é sequer consciente e sim, na sua maior parte, inconsciente; também não é literal, e sim, altamente metafórica e imaginativa; e não é neutra, mas sim carregada de emoção. Compreendendo que razão e emoção fazem parte da mesma ação de conhecer, que natureza não se contrapõe à cultura, caminha-se com mais conforto para a hipótese de que o corpo é, então, aquilo que a evolução permitiu que ele fosse – uma seleção entre as informações disponíveis no universo, operada ao longo de milhões de anos, desde que a vida surgiu.

No campo da educação lidamos com as singularidades de corpos em formação que dependem de olhares sensíveis e críticos para o seu desenvolvimento, assim como de compreensões que abracem a corporalidade. “A mente não é simplesmente ‘encarnada’, nem separável do corpo e, sim, uma propriedade emergente, inseparável do corpo e em interação com o ambiente” (SAITO, 2010, p. 57).

Souza (2004, p. 233) expande as ideias de Saito ao afirmar que “as marcas deixadas pela experiência escolar imprimem ritmos e formas de se estar no mundo que muitas vezes cristalizam subjetividades e relações identitárias”. Hoje, compreendo que durante anos, o contato com o meu corpo nos espaços de ensino formais foi suprimido, e que agora me permito questionar os sentidos de minhas “vivências e aprendizagens [...] trajetórias pessoais e [...] incursões” (ibidem, p. 165).

Na escola havia grupos de dança e de música. Durante os anos em que ali estudei participei do grupo de música, do coral e do grupo de louvor que comandava os cultos realizados mensalmente. Sentia-me muito bem. No contexto artístico do coral, de alguma maneira conseguia me esquivar das críticas e hostilidades, um tipo de bullying, que enfrentei em várias situações dentro e fora da escola, em espaços de formação. Como ensina Menezes (2007, p. 26) “as práticas educativas, os processos pedagógicos, estão presentes também fora da escola; que boa parte da formação é autoformação e que é no entrar e sair da escola, no diálogo com formas não sistematizadas de aprender, que o saber se constrói”.

¹ Trecho extraído do artigo Corpomídia: instrumento para caminhar na zona de fronteira. TFC – Revista Eletrônica de Artes Cênicas, Cultura e Humanidades, Edição 01, Ano 1, dezembro de 2004.

O sonho oculto que me movia, era participar do grupo de dança. Ficava encantado ao ver as meninas dançarem nas apresentações de final de semestre. Mas não ousava tomar qualquer iniciativa porque aquela não era uma atividade para meninos, era o que ouvia repetidamente. Naquele contexto, pontuado por normas e preconceitos, a participação de meninos no grupo de dança era algo inconcebível, do mesmo modo que jogar queimada era uma atividade de educação física somente para meninas, e futebol, para meninos. Acrescento que, infelizmente, esse não era o único espaço onde as relações entre gênero e dança eram conflituosas, uma vez que carregamos uma deturpada percepção histórica do espaço da dança na sociedade.

Nanni (1995, p. 07) explica que o caráter sensível da dança enquanto manifestação cultural se perde por meio de intervenções institucionais. “As danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus ‘estados de espírito’, permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser” e de seus aspectos culturais. Via-me, então, enquanto estudante naquele espaço de ensino, restrito a experiências formatadas e unidirecionais em um universo plural de identidades e subjetividades. Abrahão (2015, p. 81) afirma que “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias” de vida. Algo que, de fato, é passível de estabelecer a partir do recorte sociocultural apresentado. Para Castañeda e Morales (2017, p. 85), “as idas e vindas da reflexão da experiência vivida são caracterizadas por vincular o particular com o universal, a própria experiência é potencialmente experimentada por outros”. Abrahão, em sintonia com as ideias de Castañeda e Morales, acrescenta que

Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social. (ABRAHÃO, 2015, p. 82).

As marcas que trago daquela escola, durante o período que lá estudei no Fundamental II - nomenclatura utilizada hoje -, não são positivas. Eu era alvo de chacotas e piadas por ter orelhas de abano e, também, por sofrer reações homofóbicas. Não compreendia o que estava acontecendo e não tinha maturidade para lidar com questões relacionadas a minha sexualidade. Castañeda e Morales (2017, p. 84) identificam que “[...] quando a experiência acontece, o experimentado se incorpora à história da vida não apenas como conteúdo agregado, [...], mas também como conteúdo no ato transformado pela imaginação que adapta o novo ao velho”. Assim, compreendo que ao longo da minha trajetória de vida isso se estendeu a outros espaços

e dinâmicas relacionais, uma vez que a experiência estava inscrita em meu processo de formação. Souza (2004, p. 156) pontua que “a formação acontece no decurso da vida, vinculase ao processo de escolarização e mesmo antes, também porque não se esgota com a conclusão de um curso, estende-se com o ingresso na profissão e prolonga-se como processo formativo” durante a vida profissional e pessoal.

Este relato é uma constatação de que os espaços e lugares que percorremos e nos quais convivemos deixam marcas e traços capazes de moldar a personalidade e a identidade, ou seja, a maneira como enfrentamos o mundo, uma vez que, como pontuam Castañeda e Morales (2017, p. 86), somos inseparáveis “da cultura a partir da qual” avaliamos nossos atos. O aprofundamento interior “possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida”. (SOUZA, 2004, p. 161). Essa constatação ganha o reforço do argumento de Hissa e Nogueira (2013, p. 56) ao afirmarem que “o entorno nos invade [...] somos parte do espaço, assim como parte do mundo, da natureza – feito de paredes que, inventadas também por nós, não integram um todo maciço, mas produzem composições diversas”.

A cada reencontro com momentos e episódios da minha trajetória de formação ficavam mais nítidas inquietações que me ajudaram a pensar possibilidades de integrar o corpo aos espaços de ensino. Martins e Tourinho (2017, p. 150) apontam que quando aprendemos e refletimos “sobre aspectos de nossas experiências de formação, começamos a compreender a importância que essas situações têm para cada um de nós e para a nossa história, pondo em perspectiva o contexto social e institucional do qual fomos parte”.

Minha penúltima casa em Goiânia ou, o último lugar no qual morei com os meus pais e minha irmã, representa uma nova fase na minha vida. Deixei na casa do setor Fama o Pedro criança, adolescente, e vi nascer o Pedro adulto na casa da Avenida T-4, no setor Bueno. No apartamento daquele edifício vivi uma fase impactante, transformadora, que marcou a minha transição para a vida adulta (Figura 9). Tinha a sensação de que algumas camadas da minha pele estavam sendo renovadas e ficando pelo caminho.



Figura 9. A quinta casa - Av. T4, Nº. 880, Setor Bueno – Goiânia, GO.

Fonte. Google Maps

Compreendo assim como Ferreira (2015b, p. 142), que “as experiências são únicas, porque a relação com a vida ocorre pelas reentrâncias dos acontecimentos, nesse olhar pelo espelho retrovisor que percorre passado e presente em busca de sinais.” Ao olhar para trás nesse percurso narrativo, identifico episódios singulares que “foram determinantes para a minha sobrevivência. Sobrevivência da alma, para além do corpo, que alimentou esse ‘desejo de saber e de viver’ a partir de situações corriqueiras, porém, impregnadas de uma força criativa” (ibidem, p. 139), que me trouxeram até o momento presente. Ao trazer à tona imagens dos lugares que integram meu repertório de vida, percebo uma implicação integrada ao espaço-tempo, assim como afirma Souza (2007c, p. 16), ao identificar que “a arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências”.

Lembro-me da alegria que todos da família sentimos ao nos mudarmos para aquele prédio. Era como se estivéssemos chegando em uma nova cidade, um novo contexto. Havia muito da cidade de Goiânia a ser descoberto. A ação de reconstruir memórias, de rememorar situações e afetos, é uma forma de buscar o reconhecimento de si e da própria trajetória, buscar percepções pessoais da realidade “que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências e, mesmo, da perspectiva tridimensional do tempo narrativo” (ABRAHÃO, 2015, p. 93). Ao contarmos nossas histórias, recolhemos indícios valiosos à nossa formação e autoformação. Souza (2014, p. 43) complementa que as narrativas (auto)biográficas, “construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa [...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas” no ato de lembrar.

Aquela criança que havia se encantado com o teatro permanecia motivada e em decorrência dessa motivação buscou e teve uma primeira experiência com aulas de teatro. Durante um ano tive aulas de teatro com o professor Cristiano Mullins no Centro Cultural Martim Cererê. Percorria a cidade de ônibus para ir às aulas que aconteciam duas vezes por semana. Sentia uma sensação de independência por estar fazendo algo sozinho e em busca de uma realização pessoal. Ao fazer essas caminhadas entrava em contato com a cidade e com os corpos que por ela transitam, se deslocam. Para Hissa e Nogueira (2013, p. 58) “o corpo da cidade é movente. Ele não é feito apenas do sítio onde a cidade é erguida, mas da vida dos que fazem o mundo que experimentamos na cidade”. Como afirmam Allemand e Rocha (2015, p. 05) “o ambiente urbano desenvolve corpos que desviam, requebram, realizam trocas, defendem valores e criam espaços únicos”.

Durante aquele ano comecei a explorar, pela primeira vez, a minha corporalidade, a minha voz, os meus gestos e movimentos. Estava em um espaço de formação não formal, mas que me permitia explorar um processo de formação autônomo, “a partir da qual todo nós somos instigados a descobrir e usar as próprias palavras, os próprios gestos, sem mimetizar qualquer conhecimento oco, de formas prontas e significados estigmatizados” (SAITO, 2010, p. I). Continuei as aulas de teatro com as professoras Juliana Imítia, Ana Cristina Evangelista e o professor Alexandre Augusto (Figura 10) na escola de teatro Zabriskie, ainda em Goiânia. Naquele espaço a relação entre cognição, corpo e movimento se davam de maneira leve, sensível, aberta a pluralidades e questionamentos que pudessem surgir.



Figura 10. Alexandre, Ana Cristina, Juliana e Cristiano (respectivamente).

Fonte. Google imagens

Era um espaço de experiências democráticas, ali não estávamos sob nenhum tipo de poder ou controle. Nos era permitido o reconhecimento de nós mesmos. Durante os anos em que estudei na Escola de Teatro Zabriskie observei que minhas percepções em relação ao meu corpo estavam sendo testadas e ampliadas. O trabalho com improvisação, por meio de jogos

teatrais e da dança, funcionava como um processo de libertação do corpo ao mesmo tempo em que apresentava desafios em forma de experimentação. Recordo, claramente, de um exercício que fazíamos nas aulas: dançar com tecidos. Tecidos de diferentes tamanhos, volumes e texturas. A partir dessas experiências íamos adquirindo “ferramentas e estratégias intelectuais de aprendizagem necessárias para dar sustentabilidade à inquietação e curiosidade” (SAITO, 2010, p. 35) Esses exercícios nos instigavam a perceber as múltiplas e diferentes nuances que afetam o corpo e os movimentos que eram realizados através de uma espécie de dança improvisada.

Viola Spolin, pesquisadora de teatro e das artes da cena, argumenta que aprendemos através da experiência. “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo” (SPOLIN, 2010, p. 03). A autora fala de um tipo de experiência que se concretiza em contexto, no momento em que o indivíduo penetra um ambiente. Sinônimos desse ato, em contexto, seriam aprofundar, alcançar o íntimo, possuir, atravessar, transpor, apreender, assimilar. De acordo com a autora, penetrar no ambiente é entregar-se a ele e receber de volta o que ele tenha a dar. Greiner e Katz (2005) ressaltam a correlação entre ambiente e corpo. Essas correlações “pressupõem que o corpo necessite dele, porém não é o ambiente que constrói o corpo, este se organiza pelo fluxo de informações em sentido duplo, de forma contínua, em que um afeta e é afetado pelo outro” (SAITO, 2010, p. 51). A abordagem narrativa (auto)biográfica, para Souza (2007, p. 65) “assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido”.

Por esta razão Spolin (2010) descreve essa experiência como algo que exige um envolvimento orgânico com o ambiente, nos níveis “intelectual, físico e intuitivo”. Saito (2010, p. 68) amplia essa compreensão ao afirmar que

A primeira interação com o mundo acontece pelas vias da cognição corporificada, nos modos como a criança percebe e age nele. O ato de conhecer é dinâmico e o processo se auto-organiza pelas soluções que vão surgindo à medida que o problema é enfrentado em tempo real nas tarefas do dia a dia. Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem ocorre por um mecanismo natural pelo qual os conceitos metafóricos são adquiridos em uma sequência desenvolvimental.

As instituições, escolas, ou, dizendo melhor, os ambientes de aprendizagem corporal por onde passei, trouxeram experiências e ensinamentos valiosos que propiciaram vivências, encontros e afetos que marcaram a minha trajetória. O corpo em contato com esses ambientes absorve ao mesmo tempo em que se relaciona com movimentos, gestos e expressões. Esses

ambientes, em alguma medida priorizaram “a relação corporal, dando possibilidade aos estudantes de expressarem suas emoções, medos, dificuldades”, apontaram caminhos para “uma abordagem que priorize a totalidade do ser humano incluindo a motricidade, o afetivo, o emocional e o social, implícitos na corporeidade” (RIOS; MOREIRA, 2015, p. 51).

Tomar a “escrita de si como um caminho para o conhecimento” não pressupõe reduzi-la a uma “tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas” (SOUZA, 2007, p. 68).

No início de 2010 me mudei para o Rio de Janeiro. Durante os três anos seguintes vivi experiências que perturbaram as configurações de um corpo em constante processo de contaminação. Saí de uma cidade com quase um milhão e meio de habitantes e me mudei para outra com mais de 6 milhões de pessoas. As cidades têm suas peculiaridades. Os hábitos, a cultura, o povo, seus costumes perpassam ruas, esquinas, calçadas. A experiência de morar em outra cidade é transformadora. Hissa e Nogueira (2013, p. 56) apontam que a vida urbana é “feita das relações corpo-cidade, espaço-movimento, afeto-ação. A cidade-terreno é a cidade no nível da rua, produzida por corpos e movimentos, do que está sendo feito da vida urbana. O corpo experimenta a cidade”.

Três casas me abrigaram no Rio de Janeiro (Figura 11, 12 e 13). Outros contornos da minha identidade foram sendo desenhados pela experiência de estar só. Castañeda e Morales (2017, p. 84) afirmam que “as experiências são qualidades do devir no mundo que têm a estrutura de uma história, contam algo em seu próprio conjunto”. A cada nova experiência dava mais um passo rumo ao autoconhecimento e à minha formação, tramados por encontros, partilhas, saberes e derivas.

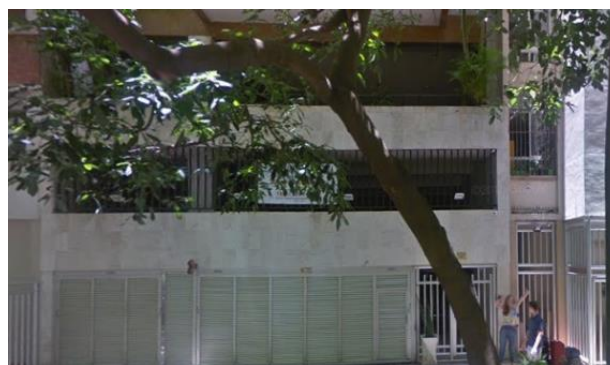


Figura 11. Primeira casa no Rio – Rua Sá Ferreira, N°. 181 - Copacabana – Rio de Janeiro, RJ.

Fonte. Google maps.



Figura12. Segunda casa no Rio – Rua Bolívar, Nº. 42 – Copacabana – Rio de Janeiro, RJ.

Fonte. Google maps.



Figura 13. Terceira casa no Rio – Rua 5 de julho, Nº. 350 - Copacabana – Rio de Janeiro, RJ.

Fonte. Google maps.

Dos meus endereços até a Casa das Artes de Laranjeira (CAL) tinha que tomar um ônibus ou um metrô e um ônibus. Durante 40-50 minutos percorria diariamente o trajeto de casa até a escola de teatro, onde realizei minha formação como ator, impactada por aprendizagens e experiências.

Harvey (2014, p. 134) ao discorrer sobre a cidade, descreve aspectos de “comunalidade”, ou seja, da vida urbana. Explica que a “cidade é o lugar onde pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida em comum, embora perpetuamente mutável e transitória”. Múltiplas derivas diárias permitem talhar uma espécie de bem cultural, constituído por espaços compartilhados, pela língua criada, por práticas sociais estabelecidas, “modos de sociabilidade que definem nossas relações e assim por diante” (ibidem, p. 143). Custódio (2019, p. 14) amplia essa percepção ao elucidar que

as diferentes experiências vividas em uma mesma cidade são produzidas pelo prisma dos marcadores sociais da diferença, que podem ser traduzidos como gênero, raça, classe social, orientação sexual, nacionalidade, etc. Todos esses marcadores estão intrinsecamente ligados a um conceito de materialidade, ou seja, de corporeidade. O

corpo é um instrumento que está em relação com o mundo e desta maneira contribui para o “fazer cidade” e também é produzido por ele.

Allemand e Rocha (2015b, p. 143) complementam essa percepção afirmando que “o corpo e a cidade se relacionam a partir da experiência urbana numa condição de pertencimento mútuo na qual o corpo interage com o lugar e se expressa a partir da sua corporalidade”. Em consonância com esses novos espaços e experiências, me surpreendi ao me dar conta de outras representações de mim mesmo, permeadas por interferências no meu comportamento corporal e afetivo.

1.2 Segunda Parada. Experiências e Aprendizagens com o Corpo

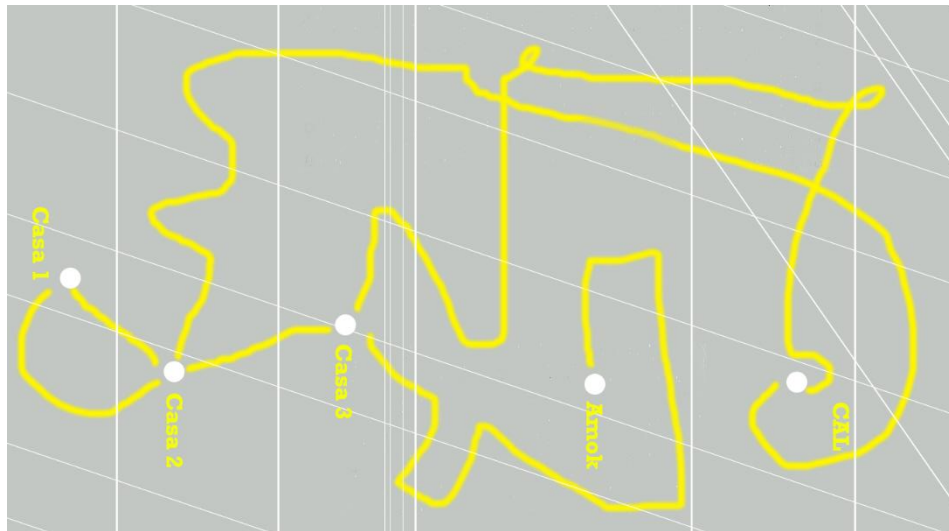


Figura 14. Mapa An(Danças) Rio de Janeiro.

Fonte. Acervo pessoal.

Considero esta pesquisa uma peregrinação, uma viagem rumo a tentativa de mudança na concepção e abordagem do corpo em espaços formais e não-formais de ensino de arte, mudança motivada por vivências pessoais e coletivas que sigo narrando.

Nesta segunda parada (Figura 14) mapeio o percurso de um corpo que, enquanto caminha, aprende e, enquanto se movimenta, visualiza a aprendizagem de novos saberes sobre si mesmo enquanto eu-corpo. Segundo Saito (2010, p. V) “há uma relação entre corpo, movimento e cognição que Mark Johnson, em 1987, apontou como sendo a cognição que surge

da motricidade e que traz a ideia”, como afirma Greiner (2005, p. 129) de “um dentro pra fora e um fluxo de movimento”.

Durante o meu tempo de formação na CAL, vivenciando o teatro diariamente por várias horas, ao longo de três anos, descobri e aprendi sobre mim mesmo. Entendi que o corpo fala, é abrigo para tudo que nos forma material e espiritualmente. Traumas, medos, dores, desejos, alegrias estão ali.

As experiências que vivemos marcam o corpo deixando pegadas das coisas que acontecem e que, de maneira geral, subestimamos como gestos, ideias, movimentos a serem explorados e conhecidos. Martins e Tourinho (2017, p. 155) compreendem que “nos tornamos quem somos através de inter-relações que abarcam imagens, ações, ideias e significados que construímos das percepções de mundo, de outros e de nós, em interação com nós mesmos”. No entanto, temos receio das coisas que ocultamos por debaixo da casca que mostramos aos outros e ao mundo. Por ser uma casca é necessário que seja quebrada para que possamos eliminar aquilo que não é parte de nós ou não nos representa. Preconceitos, repressões, aversões que pouco a pouco vão se cristalizando a ponto de nos confundir e não sabermos mais quem somos.

Algumas leituras e experiências vividas durante o período que estudei no Rio de Janeiro foram me desnudando, elucidando muito do que viria a compreender algum tempo depois, sustentaram os meus interesses de pesquisa e a realização de uma investigação que tem o corpo como peça importante para práticas pedagógicas, uma vez que se integra ao campo da razão e ao mesmo tempo ao campo do afeto, possibilitando a construção de saberes sensíveis. Apresento algumas imagens de diferentes momentos do meu processo de formação (Figura 15), situações que, de certa maneira, traduzem o meu crescimento, a compreensão e apropriação do meu corpo, que foram possíveis graças aos estímulos e provocações que recebi.



Figura 15. Fotos espetáculos.

Fonte. Acervo pessoal.

No espaço de três anos tive dois, às vezes três encontros semanais de cerca de 2 horas cursando disciplinas que tinham como foco a prática corporal e o estudo do movimento. Um dos primeiros ensinamentos foi uma readequação do conceito de corpo, por muito tempo considerado um depositário da razão, um instrumento da mente. A partir das ideias de Merleau-Ponty (1908-1961) esse conceito foi sendo desconstruído, descontinuado. Para o filósofo, estamos integrados ao mundo através do corpo e do pensamento, o corpo é a própria consciência encarnada. Ghiraldelli (2007, p. 92) chama atenção para a observação de Nietzsche de “que o corpo age como um tipo de razão”, associado antigamente à paixão, “ao assumir funções de comando”. Nietzsche considera o corpo como “grande razão”, uma razão “maior ainda que a da mente, a verdadeira razão” (idem).

De acordo com Sousa (2013 p. 17-18) “o nosso trajeto cultural contém traços de uma guerra cientificista entre os racionalistas que acreditavam na razão para a busca da verdade silenciando o corpo, e os empiristas, que valorizavam o corpo e os sentidos”, sendo a razão um impeditivo para o conhecimento do mundo real. Ambas as linhas de pensamento cultivaram a ideia de separação entre corpo e mente, valorizando e reprimindo um aspecto ou outro.

Disciplinas como “Corpo e Movimento” e “Improvisação Corporal” permitiam entrar em contato com uma nova concepção de corpo, integrado à razão, que abandona seu estado cotidiano e é treinado e educado para a prática cênica. Almeida (2004, p.27) reforça que poucas vezes “nos lembramos, por causa da dicotomia corpo-mente que organiza a nossa variante cultural, que o cérebro também é corpo, assim como as nossas emoções (que não os

sentimentos), raciocínios e pensamentos”. A importância de observar as variantes conceituais de corpo e pensar a integração de práticas artísticas no campo da educação está em compreender que os estímulos artísticos dados ao corpo, seja por meio da performance, dança, teatro permitem a percepção do corpo em ação. O que significa pensá-lo enquanto “[...] função estética, catártica, questionadora, transformadora, política e social” (ARCOVERDE, 2008, p. 608) e como autoexpressão do homem e de seus sentimentos. Strazzacappa (2001, p. 79) ao refletir sobre a educação e a fábrica de corpos, papel representado por algumas instituições, afirma que:

a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento é educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando.

De acordo com Lourival Prudêncio, ator, diretor, preparador corporal e, à época meu professor, temos dois corpos: um que chamamos corpo cênico, o outro, seria o corpo cidadão. O corpo cênico é aquele que o ator/dançarino se utiliza quando está em cena. Tem um tônus, uma prontidão, está em estado de alerta e atenção e se localiza espacial/posturalmente como o artista em cena. O corpo cidadão se situa fora do contexto artístico, ou seja, o corpo de um cidadão comum que vai ao mercado, paga contas, tem necessidade de comer, beber e dormir. Ainda de acordo com o professor Lourival, cada um dos corpos necessita de alimento para que suas consistências sejam nutridas, mesmo havendo complementariedade na vivência de cada um desses corpos. O corpo cidadão, sua atuação e suas experiências de vida influenciam o corpo cênico e vice-versa. Compreendo a importância desse conceito porque é através do espaço dado ao corpo cênico, que não deixa de ser o próprio corpo, que se desvendam muitas potências subjetivas dos indivíduos que somente a arte é capaz de expurgar e tornar real. Strey (2019, p. 35) argumenta que “ao observarmos o movimento de alguém, não estamos simplesmente percebendo uma coisa em movimento, ou presenciando apenas um movimento mecânico, ao contrário percebemos como gesto expressivo, o que possibilita a expressão da unidade” existente entre razão e ação, entre o que vai chamar de “dimensão física e psíquica”.

Ferracini (2003) apresenta outros termos para o mesmo conceito, expõe outras abordagens conceituais que enriquecem a discussão, como: “corpo-em-vida de Barba², corporeidade da ação física de Luís Otávio Burnier³, transiluminação de Grotowski⁴ ou, atleta afetivo de Artaud⁵” (FERRACINI, 2003, p. 85). O pesquisador é enfático ao dizer que o corpo-subjétil (corpo artístico) não se trata de um corpo extra cotidiano, puro, pois não é possível afirmar a existência de tal pureza. Além disso, o autor discorda da maneira como outros autores apresentam o conceito do corpo da cena. Para Ferracini (2003, p. 85) essas modalidades de corpos existem, mas o que o inquieta é o relacionamento entre eles. Em sua visão, a partir do momento em que possuímos um corpo cotidiano (corpo-físico-celular-nervoso-fisiológico-mental), é dele que deve sair qualquer outro corpo, um “corpo-em-arte” como chama o autor.

Acredito que o lugar do corpo-em-arte é também dentro da sala de aula, uma vez que ao buscarmos a expansão das capacidades dos estudantes, a promoção da liberdade e de ferramentas para uma formação crítica, deve ser também atribuído às práticas pedagógicas a função de permitir a autoexpressão do estudante através da arte e do movimento, como enfatizado até aqui. Seguindo com Strey (2019, p. 35), concordo que a ação tem relação com o pensamento “e não [é] mera ação mecânica destituído de sentido, mas fonte de significação. [...] o gesto nunca é mero movimento de uma coisa, não é apenas expressão corporal, mas expressão de uma pessoa. [...] é comunicação que revela a interioridade da pessoa”.

Penso em corpos-subjétil incorporados a uma educação pautada no saber sensível que, de acordo com a compreensão de Surdi, Freire e Mello (2016, p. 367) oferta ao indivíduo um “poder que vai se constituindo e possibilita que ele dê importância demasiada a alguns campos mais restritos do conhecimento, conseqüentemente, esquecidos, fazendo com que ocorra a integração do homem consigo mesmo, com os outros e com a sociedade”.

Ao promover discussões sobre o corpo no âmbito educacional, busco não apenas a integração do corpo cidadão, com suas fragilidades, questões e relações com o ambiente, busco propiciar alterações, indagações sobre o corpo cênico, ou seja, o corpo da dança, do teatro e da performance.

Em meio a essas várias conceituações, gradativamente fui me dando conta de que estava apreendendo, recebendo estímulos corporais que propiciariam mudanças no meu corpo cênico, um corpo extracotidiano que, conseqüentemente, afetaria o meu corpo cidadão. Concordo com Ferracini ao afirmar que falar do corpo é falar ao mesmo tempo de múltiplos que coabitam um

² Eugenio Barba. Autor, pesquisador e diretor de teatro.

³ Diretor e ator. Intérprete e performer, ligado à antropologia teatral, um dos fundadores e líder do grupo LUME.

⁴ Jerzy Grotowski. Ator, pesquisador e diretor de teatro. Criador da obra “Em busca de um teatro pobre”.

⁵ Antonin Artaud. Ator, pesquisador, autor e diretor de teatro.

mesmo território. Hoje, ao perceber essa aprendizagem corporal retomo algumas experiências corporais com o intuito de aprofundá-las e perceber as possibilidades de transposição para uma pedagogia aberta à educação dos sentidos.

As aulas de Corpo e Movimento (Figura 16) iniciavam com as práticas de alongamento individual. Nos primeiros períodos os alongamentos eram guiados, mas, posteriormente, cada estudante formava o seu próprio repertório após a prática e aprendido com diversos professores. O alongamento é uma “preparação”, uma pré-organização do corpo para a ação. Independente da ação para a qual o corpo será requisitado, o alongamento permite que a flexibilidade seja trabalhada e mantida, dando ao corpo autonomia e mobilidade. Um corpo alongado, aquecido, é um corpo mais disponível, atento, que alcança um estado de concentração e se apresenta menos vulnerável a fatores externos.

Os professores cuidavam para que os exercícios de alongamento fossem compreendidos por todos, para que soubéssemos o que, como e por que estávamos alongando, ou seja, qual a funcionalidade da ação e exercício propostos. Após os alongamentos cada professor trabalhava uma diversidade de jogos teatrais e corporais para ativar o corpo por meio de outros estímulos. Os professores davam tempo para que andássemos pelo espaço, sentindo o corpo que se apoiava no chão pelos pés, o peso do pescoço sobre os ombros, as mãos que deveriam estar leves e soltas, quadris encaixados e olhar atento ao ambiente e aos colegas que cruzavam o espaço. O olhar sempre deveria ser desperto porque nos situa no momento presente. Por meio do olhar o grupo construía laços afetivos, afinidades, cumplicidade, confiança, características essenciais para o desenvolvimento de um trabalho artístico e criativo. Coaduno com as percepções de Surdi, Freire e Mello (2016, p. 369) ao afirmarem que o valor da educação dos sentidos fica nítido “quando voltamos nossa atenção para as possibilidades de perceber a realidade como construção social, em que se intensifica o significado das inúmeras formas de manifestação do tocar, do olhar, do cheirar, do degustar, da conversa e do outro, ou seja, do sentir”. Os autores adicionam ainda que “estar atento a esses sinais pode trazer mais sentido à existência de cada um, abrir-nos aos saberes do corpo e a uma vivência expressiva e transformadora” tão fundamental na nossa educação atual.



Figura 16. Fotos aulas de Corpo e Movimento.

Fonte. Acervo pessoal.

Trabalhar o corpo é, quase sempre, se jogar no abismo, estar disponível para o jogo, para a descoberta, para se desnudar. Ao mobilizarmos sensações e afetos que não são usados no cotidiano, acionamos outro tipo de aprendizagem que, conforme afirma Sousa (2013), gera estranhamento e desconforto.

[...] o desconforto é o melhor lugar para experimentar o diferente e crescer com isso. No entanto, é necessário ousadia, se deixar ir sem freios e descobrir espaços em si que estão prontos para serem mobilizados. [...] o corpo muitas vezes pede para parar diante de uma dificuldade prática, mas quando se consegue comunicar a verdadeira intenção e vontade ao organismo, rapidamente ele se mostra favorável à essa decisão, ficando disponível para o trabalho, cabendo agora alimentá-lo com os melhores alimentos artísticos (SOUSA, 2013, p. 27).

Nesse processo de ampliação do corpo afetivo a angústia que por vezes sentia durante as aulas de corpo e improvisação advinha do medo de me expor, da incerteza, da ansiedade de me colocar disponível. Ainda segundo Sousa (2013, p. 15-16) a singularidade e a disponibilidade “atuam como reguladoras das possibilidades de um corpo. As tentativas de enquadramento social fazem parte da vida desde muito cedo, para a maior parte das pessoas, de forma que o aprendizado da repressão chega e marca” a maneira como esse organismo vai funcionar a partir das convenções e regras sociais. Na educação falamos de um corpo que é apenas disciplinado, e como bem lembra Freire (1989, p. 157) “é chocante, absurda,

escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana”. Rios e Moreira (2015, p.50) nos chamam a atenção para essa reflexão ao dizer:

Percebemos claramente uma educação na qual há uma visão de corpo disciplinado, em que as práticas se limitam ao movimento em busca da disciplina. Esquecemos de que o ambiente escolar deve proporcionar liberdade de movimentos e incentivar a expressividade do corpo, uma vez que o aluno, ao se expressar, consegue expor melhor seus sentimentos, suas emoções e conseqüentemente, se tornar mais crítico e atuante.

O corpo reprimido, tolhido, aprisionado, sente receio que os outros percebam suas fragilidades e inseguranças. No entanto, o que permite essa saída do casulo é a percepção de que enfrentamos esse desafio e desde muito cedo. Como afirma Bertherat (2010, p. 1-2) muitas vezes sem perceber, “desde os primeiros meses de vida, você reagiu a pressões familiares, sociais, morais. ‘ande assim. Não se mexa. Tire a mão daí. Fique quieto. Faça alguma coisa. Vá depressa. Aonde vai você com tanta pressa?’ Atrapalhado, você se dobrou como pôde”. Para nos conformarmos, nos deformamos. “Seu corpo de verdade – harmonioso, dinâmico e feliz por natureza – foi sendo substituído por um corpo estranho que você aceita com dificuldade” (idem).

De acordo com a autora, sofremos diversas influências no decurso da nossa vida. Além da família, outras instituições assumem a responsabilidade de interferir positiva ou negativamente na nossa formação e socialização. Um bom exemplo é a escola, instituição cuja atuação é longa e constante na nossa vida, iniciando na infância e continuando até a vida adulta.

Nesse sentido, a educação envolve dois atores: o educando e o educador. Torna-se complexa porque a aprendizagem é um processo subjetivo, singular. “Cada pessoa irá compreender determinados fenômenos, regras, pensamentos ou ensinamentos de forma única” (SOUSA, 2013, p. 16). Pensando a longo prazo, podemos dizer que é genuína a percepção sobre as interferências sofridas pelo corpo no seu processo de formação.

Rolnik (1993), ao falar sobre o corpo visível, explica que “ao longo de nossa existência inteira e em cada uma das dimensões de que ele [o corpo] vai se compondo, vivemos mergulhados em toda espécie de ambiente, não só humano” (ROLNIK, 1993, p. 242). Para a autora, no plano visível existe uma relação entre nosso ‘eu’ e vários outros ‘eus’ e no campo invisível uma rede formada pelos fluxos que moldam a nossa composição. Ambos estão conectados a outros fluxos que dão lugar a novas composições. O corpo é objeto de uma construção social e cultural. Enquanto o ser humano estiver vivo, estará se construindo e adquirindo novas aquisições mentais e corpóreas. Sousa (2013) complementa as ideias de

Rolnik (1993) ao afirmar que os estímulos, sejam eles grandes ou pequenos, internos ou externos, sempre estarão presentes e atravessando as singularidades perceptivas dos seres humanos, apresentando ao corpo novas informações.

Estar aberto às experimentações propostas pelos professores durante as aulas possibilitava a recepção de outros estímulos pelo corpo, além de expô-lo a novos atravessamentos, tanto no campo visível como invisível, como explica Rolnik (1993). Assim, entendemos que é possível, a qualquer momento, buscar estímulos que tragam à tona vestígios de experiências vividas ao longo da nossa história, experiências que tiveram papel importante na formação do nosso corpo. Para Surdi, Freire e Mello (2016, p. 364-365) o corpo é a “condição essencial para oportunizar a linguagem sensível do mundo. É por meio dele que nossa presença se faz no mundo e, assim, podemos compreendê-lo e dar um significado para ele. Nossa existência se realiza no corpo”. Ainda de acordo com Sousa (2013), o corpo, desde o nascimento, carrega aspectos, marcas da nossa trajetória materializada. A dificuldade de escutá-lo, por vezes, está relacionada a condição de sobrecarga em que vivemos. Exercermos cotidianamente diferentes papéis sociais, condição que, com frequência, impossibilita a escuta corpórea tão necessária e reveladora de nós mesmos. “O saber sensível nos coloca diante do mundo como um ser corporal que interpreta e significa o mundo para dar sentido às nossas experiências e, conseqüentemente, à nossa existência” (SURDI; FREIRE; MELLO, 2016, p. 366). Acrescentam ainda que:

Nosso corpo tem condições de captar a complexidade do mundo com a devida qualidade de detalhes, como os sons, os cheiros, as imagens, os desníveis, as outras pessoas e tudo o mais que compõe o mundo e nos oferece o prazer de viver. [...] O problema está na forma demasiadamente acentuada como se separaram essas possibilidades (conhecer/inteligível e saber/sensível) de conhecer e sentir o mundo e o valor dado aos conhecimentos racionais e abstratos. (idem).

Hoje, revisitando essas vivências e aprendizagens, percebo que a preparação corporal é mais do que uma forma de trabalhar o corpo para um fim específico. É uma maneira de abrir espaço para o autoconhecimento, para percepções da realidade e influências que nos atravessam diariamente. Olivier (1995, p. 60) compreende que “a corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expansivos e com os objetos do seu mundo”.

Para Tourinho e Souza (2016, p. 179), estimular o corpo cênico é de alguma forma “acordá-lo, é buscar sua disponibilidade, sua motivação, é produzir potência humana no seu estado de consciência máximo - estado relacionado às percepções micro e macro espaço-

temporais. Estado de sensibilidade que se dá pela percepção” e, também, pelo comando dos elementos corporais.

A pesquisa sobre movimento e construção de repertório por meio da dança é uma técnica muito utilizada pelos professores, que me despertou para a área de expressão. A expressão corporal tem muito a contribuir para a preparação do corpo dos indivíduos, do dançarino, do ator, porque expande as possibilidades de se comunicar. Tourinho e Souza (2016) detalham esse processo de aprendizagem ao explicar que:

A preparação do corpo deve permear a consciência de que o ser humano pode se dizer inteiro, pela realização de formas, gestos, ações, movimentos. Sem as palavras, ou independentemente delas, [...] é preciso conhecer, exercitar e dominar possibilidades de movimentos de seu corpo, experimentando-as, relacionando-as com elementos espaciais, dinâmicos e temporais, transformando os movimentos em códigos de uma linguagem abstrata, porém expressiva. É preciso repetir buscando o novo, é preciso compreender as articulações, as musculaturas, as forças e os sentimentos humanos mais profundos (TOURINHO; SOUZA, 2016, p. 181).

Segundo Siqueira (2006 apud REIS, 2015, p. 34) “a dança é um meio de expressão e de comunicação complexo que envolve valores, portanto, cultura. O corpo que dança carrega em si informações das relações sociais, culturais e estéticas”. Para Vianna e Carvalho (1990), um trabalho corporal desenvolvido, independente da atividade para a qual é projetado, deve diferenciar os elementos que separam o ator/dançarino em sala de aula do mundo exterior, da vida cotidiana. Não há como deixar o corpo separado daquilo que o faz vivo, sendo necessário um trabalho mais orgânico, algo que era incentivado nas aulas de Corpo e Movimento.

O trabalho corporal ao envolver a dança, possibilita, a quem o experiencia, uma ampliação das percepções relativas ao corpo, uma vez que ali estão sendo exteriorizadas questões que, por vezes, não são passíveis de serem expressas através de palavras escritas ou pela fala. Ao se expressar pela dança, o corpo cênico, que é ao mesmo tempo cotidiano, traz para a poesia dançada aspectos do dia a dia, das vivências, do ser social. Nas palavras de Siqueira,

O gesto dançado, assim como o gesto cotidiano, carrega em si aspectos da história do sujeito, associada a aspectos culturais e simbólicos. Porém, esse gesto é tecido, igualmente, pela relação desse dançarino com o espaço dilatado da cena e pelas inúmeras experiências do sujeito com técnicas de dança que atravessam seu corpo e definem coordenações de base que interagem com diferentes propostas estéticas. Assim, o corpo que dança é, sobretudo, um corpo poético (SIQUEIRA, 2006, p. 118).

Durante as aulas de Expressão Corporal trabalhávamos bastante a técnica da dança contato improvisação, utilizada com os estudantes do curso de Licenciatura em Dança durante a realização da pesquisa de campo no IFG. A história do Contato Improvisação, segundo Leite (2005, p. 91) se inicia nos anos 70 do século passado, nos EUA. Tem início com a pesquisa de movimento de Steve Paxton (bailarino e aikido) “que vinha de uma trajetória de trabalho com Merce Cunningham” importante “coreógrafo, bailarino e professor cuja filosofia estética causou mudanças na dança moderna” (NOVACK, 1990, p. 33). Leite (2005, p. 91) afirma que “estava interessado em descobrir como a improvisação em dança” seria capaz de simplificar a relação e troca entre os corpos. Como parte desse movimento, Paxton também buscava uma mudança estética na dança. Ele se interessava pelas ações e gestos cotidianos do dia a dia, imbuído do princípio de que qualquer corpo pode dançar.

Segundo Faria (2013) essa liberdade e experimentação artística descrita fazia parte de alguns movimentos da dança que se aproximavam dos ideais da contracultura. Assim, o contato improvisação nasce de um questionamento, de uma insatisfação com o comportamento da sociedade americana que vivia um período de guerra e passava por intensas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, assim como o resto do mundo. As artes, e a dança não foram exceção, sofreram fortes influências desse período de transição, determinadas também por uma expansão sensível pelo corpo. Pelas palavras de Nova (2010, p. 11)

Para que o indivíduo possa considerar outros pontos de vista na sociedade é necessário que mesmo com a correria do dia a dia e com tanta ansiedade, pare um momento e perceba seus sentimentos, considere os seus valores, reflita sobre tudo aquilo que está ao seu redor e seja crítico, deixando o imediatismo, buscando alternativas e considerando novas possibilidades. Para isso, a dança pode ser considerada uma possibilidade para contribuir com a formação do indivíduo que está inserido neste contexto.

Ainda de acordo com Faria (2013, p. 92), “para os participantes do movimento da contracultura, essas danças [dança experimental e as danças sociais (dança de salão)], tinham um significado político importante na medida em que evocavam a perda de controle”, a abertura à improvisação o que simbolizava uma renúncia à estrutura social da época. Essas danças permitiam movimentos livres possibilitando a “afirmação do individualismo e da igualdade entre os dançarinos” (ibidem). Desse contexto nasce o Contato Improvisação, considerado uma “nova dança” experimental. “A maioria dos praticantes dessa dança era estudantes das universidades, que buscavam nessa forma de expressão o questionamento de valores sociais e estruturas sociais vigentes, como por exemplo: igualdade entre os gêneros” (FARIA, 2013, p. 92) a liberdade de expressão, além da liberdade sexual, rompimento com hierarquias e uma

maior socialização da dança. O autor toma como referência a conceituação de Kaltenbrunner, (2004, p. 11) para os seguintes termos: “Contato – estar conectado consigo mesmo, com os outros e o mais importante, com o espaço entre. Improvisação – deixar o movimento surgir do momento do contato existente consentindo a aventura do encontro no movimento”.

A prática de contato improvisação se configurava como um jogo que acontecia em pares, trios e grupos. Por meio de movimentos livres (uns respeitando as movimentações dos outros) íamos trabalhando o equilíbrio, os eixos de apoio do corpo, brincando com transferências de peso, observando a força da gravidade e as bases de sustentação e tensão do corpo, muitas vezes necessárias para a estabilidade dos corpos em uma determinada posição. As imagens da figura 17 ilustram alguns desses momentos.

Acredito que não só a prática de contato improvisação por si só, mas também sua representatividade, coadunam com os ideais de ter o corpo em sua integralidade nos espaços da escola. Ao representar possibilidade de experimentação do corpo; afirmação das identidades e subjetividades dos indivíduos; questionamentos de estruturas sociais vigentes; além de guardar a importância do contato com o outro e seu entorno.



Figura 17. Fotos de aulas de Expressão Corporal.

Fonte. Acervo pessoal

Durante o mestrado, tive a oportunidade revisitar a prática da dança contato improvisação durante as pesquisas de movimento com a professora e bailarina Rousejanny Ferreira, uma das minhas parceiras no projeto (Figura 18).



Figura 18. Fotos pesquisa de movimento.

Fonte. Acervo pessoal

Percebo que o processo de formação e preparação corporal por meio das aulas de corpo e movimento, além de aguçar a minha consciência corporal, ajudavam a aprofundar a compreensão do indivíduo como ente sistêmico, um corpo-físicocelular-nervoso-fisiológico-mental. As pesquisas e aprendizagens sobre movimento eram complementadas nas aulas de Interpretação. Nas aulas de Improvisação Corporal recebíamos informação sobre a existência de um corpo múltiplo que carrega o corpo cotidiano/cidadão e o corpo cênico/subjétil/extracotidiano.

Ao longo dos meus anos de formação no Rio de Janeiro tive a oportunidade de participar de workshops e cursos com profissionais especializados em diferentes áreas. Fui convidado e, durante algumas semanas, participei do treinamento do Amok Teatro⁶, que tem uma abordagem embasada na Mímica Corporal Dramática de Etienne Decroux (1898 – 1991). Ele foi um artista-criador-teórico francês que estudou e experimentou a arte do corpo partindo de uma dramaturgia física como base para o trabalho do ator, como afirma Soum (2009).

Etienne Decroux desenvolveu uma técnica corporal que eliminava a palavra focando a realização de movimentos não naturalistas. A decomposição e recomposição do movimento foi objeto de estudo e gerou uma técnica que adotava o tronco como núcleo do movimento. Stelzer (2010, p. 25) afirma que de acordo com Decroux “toda ação e pensamento é trabalho suscetível de uma expressão material através do corpo, que deve ser capaz de criar seu próprio discurso independente das palavras”. Para a autora, o ator deveria ser um “atleta afetivo” capaz de materializar as emoções em cada músculo do corpo, abordagem que se aproxima das concepções de trabalho de Laban. As técnicas propostas por esses pesquisadores foram de extrema validade para o desenvolvimento das práticas junto ao grupo de pesquisa de campo, ao

⁶ Companhia de teatro do Rio de Janeiro fundada por Ana Teixeira e Stephane Brodt.

possibilitarem conexões entre emoções, memórias, sensações, histórias de vida e os movimentos do corpo.

A partir das descrições que trago é possível perceber que muitas experiências que vivi com o corpo e as técnicas com as quais tive contato, guardam similaridades. Algumas delas eram explícitas, outras nem tanto, mas todas elas buscavam dar ao corpo e ao seu estudo um protagonismo. As experiências com o corpo aqui relatadas foram me abastecendo, gerando questionamentos e contribuindo para a formação de uma visão crítica. Fui aos poucos percebendo a importância da corporeidade, que considero imprescindível para a educação, uma vez que “abre um espaço de sensibilização do mundo, vincula tempo-espaço individual e tempo-espaço coletivamente instituído em um movimento no qual o sujeito interpreta a si, o outro e o mundo” (SURDI; FREIRE; MELLO, 2016, p. 368).

1.3 Terceira Parada. Dança-Teatro: Aproximando-me de Pina Bausch

Ao longo desse período de estudos, de descobertas e “desencasulamento”, fui dando mais atenção ao meu corpo e aos sinais que ele emitia. Em meio a essa caminhada fui surpreendido ao entrar em contato com a abordagem de Pina Bausch.

Era uma aula comum de Corpo e Movimento, mas naquele dia, a professora Monnica Emilio havia planejado um momento da aula para apresentar o vídeo de uma coreógrafa e bailarina chamada Pina Bausch (Figura 19). Naquela noite ela nos apresentou o clássico solo de Pina em Café Müller (1978) e vários outros trechos da mesma peça. Achei aquilo atordoante, lindo, melancólico, confuso... A única coisa que conseguia pensar é que um dia gostaria de experimentar o que estava vendo.

Uma figura lânguida, vestindo apenas uma camisola no cenário de um café, com diversas mesas e cadeiras reviradas, movendo-se de forma leve e ao mesmo tempo intensa, livre em um contexto caótico. À sua volta um grupo de atores/bailarinos se entregavam a uma dança visceral. Movimentos rápidos, bruscos, repetidos, mas claramente muito bem concebidos. Nada parecia ser improvisado, sensação que me deixava em êxtase. Fiquei curioso para saber de onde ou como havia surgido a ideia para aquela peça, qual teria sido o processo criativo para que os dançarinos chegassem àquilo que estavam apresentando. Eram muitas as dúvidas e as curiosidades. Estávamos no início do ano de 2011 e em alguns dias a companhia de Pina Bausch, Tanztheater Wuppertal, estaria na cidade do Rio de Janeiro apresentando o espetáculo “Tem Chi”, inspirado na cultura japonesa.

Lembro-me de chegar em casa à noite, depois da aula, e ir para a internet buscar por mais informações sobre Pina Bausch. Passei algumas horas vendo vídeos de seus espetáculos e lendo a respeito do seu trabalho. Alguns meses se passaram e no ano seguinte Wim Wenders lançou uma linda homenagem à bailarina no filme, “Pina”.



Figura 19. Cenas da peça Café Müller de Pina Bausch.

Fonte. Google Imagens

Anos depois, de volta à Goiânia, considerei a possibilidade de fazer um mestrado na área de artes. Não tive dúvidas de que o corpo e suas razões era algo que gostaria de estudar. Estava cercado de dúvidas ao pensar se o Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual aceitaria como pré-projeto a uma pesquisa como essa. Continuava pensando na possibilidade de estudar e entender melhor o corpo e, assim, fiz a tentativa.

Para a pesquisa de mestrado tomei o processo criativo de Pina Bausch como objeto de estudo partindo do recorte de uma de suas obras, o filme “O Lamento da Imperatriz” (1990), único filme dirigido por ela.

O mestrado me daria a possibilidade de vivenciar uma prática investigativa que ainda me era muito estranha, mas despertava a minha curiosidade. Escolhi a linha de pesquisa Poéticas Visuais e Processos de Criação que, em princípio, oferecia espaço para explorar as questões que me inquietavam e incentivava a minha produção artístico-visual. No ano de 2014 iniciava o mestrado com o projeto de pesquisa que teve como título: *Corpos em Movimento sob o olhar de Pina – descobrindo a dança*.

Inicialmente me dediquei a estudar sobre a vida e obra de Pina Bausch para colher informações, depoimentos, leituras que aprofundassem a minha compreensão sobre a abordagem. Elementos como identidade, representação, ressignificação e modo de criar permearam a pesquisa e a minha prática investigativa. Os estudos sobre o corpo ganharam destaque na investigação, pois, além de se configurarem como elementos que haviam

despertado meu interesse pelo corpo e pelo autoconhecimento, também estavam presentes na obra de Pina Bausch por meio da dança-teatro, expressão que passei a explorar.

A pesquisa sobre o corpo realizada durante o mestrado foi videografada culminando em um documentário-diário apresentado como produto poético. Tive o prazer de contar com a participação de dois bailarinos parceiros que foram essenciais para a realização da investigação e que me colocaram em contato com um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás (IFG). A experiência com o grupo de estudantes e os bailarinos deflagrou o meu interesse por processos de mediação como recurso pedagógico nas práticas educativas.

Em 2018 retornei à Faculdade de Artes Visuais para me candidatar ao doutorado. Trazia na bagagem, questionamentos e inquietações decorrentes da investigação que realizei no mestrado. A investigação videográfica e bibliográfica sobre a vida e obra da artista Pina Bausch deixaram evidente que a sua trajetória como profissional está associada à sua história de vida, a episódios e circunstâncias que marcaram o seu percurso e o seu modo de fazer dança, o que diretamente se conectava à proposta de estudo que estava apresentando ao programa de pós-graduação naquele momento.

Pina Bausch nasceu em 1940 na cidade de Solingen na Alemanha. Seus estudos em dança iniciaram em 1955 na *Folkwang Hochschule*, escola de Kurt Jooss, importante nome da dança-teatro. Bausch mudou-se para os Estados Unidos aos 20 anos para estudar na *Julliard School*, instituição de destaque mundial pela formação em dança, teatro, música e artes. Durante o período em que ali esteve, foi convidada para ser bailarina do *Metropolitan Opera House*.

Tendências contemporâneas da dança estavam surgindo, influências que marcaram a sua formação artística e sua ligação com o *Tanztheater*, uma estética da dança alemã que mescla balé, música e teatro. Silveira (2009, p. 17) aponta alguns traços desses movimentos nos EUA que influenciaram a criação artística de Pina: “a presença visceral, direta e aberta para o público [...]; a ênfase no processo, mais do que no produto; a quebra das fronteiras entre as artes e a quebra das fronteiras entre arte e vida, entre outros”. Essas características tornaram-se evidentes quando Pina iniciou seu trabalho na companhia alemã *Tanztheater Wuppertal*, em 1973, companhia ainda em atividade mesmo depois de seu falecimento.

De acordo com Fernandes (2002), o conceito de dança-teatro originalmente havia sido proposto por Rudolf Von Laban na Alemanha dos anos 20 do século passado. No entanto, a dança-teatro ganhou proeminência entre os anos 70 e 80, período de confronto político e cultural na Alemanha Ocidental do pós-guerra. Laban (1978) pensava a dança-teatro como uma arte independente, o movimento em si era sua principal preocupação. Para ele o corpo não é

instrumento, sentimento e forma separadamente, o corpo é um todo inerente ao movimento humano.

Outro traço do trabalho de Laban que ajuda a compreender a obra de Pina Bausch é o desenvolvimento de pesquisas/improvisações com palavras, a chamada dança-tom-palavra, que utiliza o uso de palavras e da voz. De acordo com Sánchez (2010), a dança para Laban é uma forma de dizer o indizível, memórias, sensações, sentimentos interiores, elementos que buscam no corpo um caminho para tradução.

Assim, a coreógrafa se aproximou da dança-teatro por meio da sua relação com grupos de dança na segunda metade dos anos 1960. A Alemanha vivia momentos turbulentos permeados por discussões políticas e reflexões críticas veiculados pela dança, abordagem que demonstrava a aproximação de Bausch com problemas de caráter social.

De acordo com Silva (2005) as peças de Pina, mesmo depois do seu falecimento em junho de 2009, continuam vivas e sendo apresentadas mundo afora pela companhia que ela criou. As peças, em formato de repertório, apresentam traços psicológicos que dialogam, dizem sobre a condição humana. Segundo Cypriano (2005), a subjetividade é um dos princípios utilizados no sistema de criação de Pina. Sua pesquisa criativa tem como premissa não o modo como as pessoas se movem, mas o que as move.

Bausch pensava o corpo como uma bagagem de memórias e sentimentos. Sua dança deve ser entendida, sentida e experienciada. A palavra, assim como no trabalho de Laban, tem o papel fundamental de rememorar vivências, experiências que são trabalhadas pelo corpo e ressignificadas pelos bailarinos.

As respostas às suas perguntas poderiam vir em forma de movimento, palavras, ou qualquer outro suporte. Pina compunha suas coreografias a partir de experiências construídas nos corpos por meio de improvisações que se baseavam nas histórias pessoais de seus bailarinos, que se tornavam mote para a criação de suas peças. Durante a realização do mestrado tive a oportunidade de visitar Wuppertal, cidade sede da companhia de Pina e local onde viveu até o falecimento.

Percorri diversos lugares, estive em algumas das locações de seu filme e pude experimentar durante três dias uma vivência especial com aquela cidade. Como andarilho explorei praças, esquinas, escadas, parques, vielas, diferentes meios de transporte e me permiti viver a experiência de uma performance⁷ urbana. As sensações e sentimentos que vivi naqueles lugares funcionaram como energia criativa para a construir uma partitura de movimentos que

⁷ “Arte de intervenção, modificadora, que visa causar uma transformação no receptor” (COHEN, 2002, p.45-46).

devolvi à cidade por meio de movimentos e expressões corporais naqueles lugares. Foi uma experiência marcante e modificadora. Várias performances foram documentadas compondo um diário de campo, registros e reflexões sobre os dias que passei em *Wuppertal*.

Destaco a compreensão de que o movimento corporal de cada indivíduo é repleto de significados, o corpo é carregado de memórias, sentimentos e vivências. A riqueza presente no corpo e no movimento podem ser expressas por meio de manifestações artísticas como a dança, a performance, o teatro. A palavra é um recurso criativo que pode deflagrar processos de criação. As experiências vividas na cidade de Pina Bausch motivaram esta pesquisa de doutorado. Geraram questionamentos e reflexões sobre a relação entre corpos e espaços urbanos, como os corpos interagem com tais espaços e de que maneira suas identidades refletem o contato com os espaços que habitam.

Assim, esta investigação tem como foco identificar estímulos e trabalhos corporais que contribuam para práticas pedagógicas em espaços educativos reforçando o lugar do afeto na formação de indivíduos, formação que se constrói por meio da relação com o outro, da elaboração de emoções e sentimentos, da compreensão do mundo à volta, seus aspectos reflexivos e sensíveis. Práticas queensem corpo e imagens como potência na formação de sujeitos. Corpos carregados de memórias, sentimentos e experiências, mas, que estão à deriva pelos espaços das cidades. Pensar a relação entre corpo e espaço é uma forma de investigar os espaços urbanos que os corpos ocupam, onde e como espaços e lugares se fazem presentes nos corpos.

PERCURSO 2

Itinerários Metodológicos

Diversos caminhos têm sido abertos para pensar, fazer e refletir sobre pesquisa. Pesquisadores têm indagado e proposto diferentes maneiras de abordar, realizar e publicar os resultados de suas investigações, Denzin e Lincoln (2000, 2010); Bodgan e Biklen (1994); Delory-Momberger (2012, 2016); Souza (2006, 2007). O modo recorrente como a pesquisa tem sido tratada naturaliza uma relação unidirecional que se estabelece entre o objeto de estudo e o investigador, a partir de um olhar ‘objetivo’ (TORREGROSA, 2017, p. 306), como se fosse “possível abster-nos de nossa sensibilidade ou de nossa tendência relacional enquanto investigamos, como se o pesquisador tivesse que cindir-se entre o racional e o sensível, omitindo toda a sua subjetividade quando estuda”.

Em sintonia com as ideias de Torregrosa, as questões trazidas para esta investigação estão relacionadas a minha história de vida e a aspectos, momentos e episódios da minha trajetória. No contexto desta pesquisa os procedimentos metodológicos utilizados são incompatíveis ou, dizendo de outra maneira, se contrapõem a ideia de exclusão das subjetividades. A abordagem qualitativa que orientou e deu suporte a esta investigação se constrói a partir de relatos pessoais, percorrendo caminhos (auto)biográficos que provocam reflexões sobre memórias, subjetividades e afetos.

Esse posicionamento metodológico encontrou amparo em autores como Clandinin e Connelly (2000); Souza (2007); Dewey (2010); Hernández e Valls (2011); Castañeda e Morales (2017); Martins e Tourinho (2017); Goodson (2017), dentre outros. Envolve, também, questionamentos sobre modos de abordar relatos de experiências, narrativas, imagens e visualidades, ou seja, atos de biografar como componentes de investigação cuja dinâmica coloca em perspectiva contextos sociais que focam embates culturais em ambiente familiar, educacional e de trabalho.

Nesse contexto, me incluo como um dos sujeitos da pesquisa de campo que se propõe a explorar a diversidade de sentidos e significados que pode ser explorada a partir de percepções, subjetividades e interpretações que propiciam a constituição de caminhos e abordagens por vezes ainda não explorados. Imagens, visualidades, narrativas e artefatos visuais configuram cenários pedagógicos e poéticos do cotidiano à nossa volta abrindo um leque de possibilidades metodológicas. A cultura visual, por meio de suporte crítico e reflexivo, oferece recursos teórico-metodológicos que nos auxiliam nesta discussão. Ancorado nos princípios metodológicos da pesquisa narrativa (auto)biográfica, realizei um percurso que me permitiu discutir memórias, vivências, experiências pessoais e acadêmicas.

2.1. Quarta Parada. Projeto Corpo, Memória e Cidade: construindo narrativas na relação com o urbano

Ao iniciar o planejamento da pesquisa de campo, acompanhado por dúvidas, inseguranças e incertezas, em meio a leituras, pensamentos e reflexões, uma ideia emergiu e tornou-se recorrente: encontrar uma maneira de tornar a pesquisa viva e potente. A ideia passou a se materializar a partir do momento em que recorri a instituição que abriu as portas abertas para a realização da minha pesquisa de mestrado: o Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida.

Em 2014, conheci a professora/bailarina Rousejanny do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás (IFG), que acolheu a minha proposta e possibilitou a realização do trabalho de campo que culminou com a dissertação de mestrado. O acolhimento da proposta, o interesse pela investigação e a experiência de trabalhar em colaboração com a professora Rousejanny foram marcantes. No início de 2019, após ter cumprido as disciplinas do programa de doutorado e ao fazer o planejamento da pesquisa de campo, recorri, mais uma vez, ao IFG.

Inicialmente, minhas inquietações envolviam dois campos de conhecimento: educação e arte. Mas, gradativamente, passei a expandir essas inquietações no sentido de incluir percepções sobre o corpo e suas memórias, ambos ligados à cidade. Esse processo de expansão foi ficando mais claro à medida que algumas ideias e reflexões alcançaram um ponto de convergência: experiências estéticas em espaços educativos.

Assim, elaborei o projeto de pesquisa. Em seguida, entrei em contato novamente com a professora Rouse que, mais uma vez, foi receptiva a proposta de realização do trabalho de campo. Coincidentemente, as professoras Rousejanny Ferreira e Luciana Ribeiro estavam

buscando um coordenador ou diretor artístico para retomar o Projeto de Incubadora Artística (PIA) do curso de Licenciatura em Dança que reiniciaria naquele semestre.

O projeto “Corpo, memória e cidade: construindo narrativas na relação com o urbano” teve por objetivo estudar, analisar e discutir experiências estéticas em espaços educativos formais ou não formais, estimulando a investigação de práticas culturais a partir da imagem, do corpo e da dança na relação com espaços urbanos. Com a participação de estudantes do curso de licenciatura em Dança do IFG o projeto se propôs a discutir questões referentes ao corpo: Como o entorno afeta a construção de imagens através do corpo? De que forma o espaço urbano afeta a construção de um corpo em movimento? Como as imagens da cidade impactam o corpo? Como as memórias da cidade interferem ou não na formação dos indivíduos? Essas perguntas configuraram os temas discutidos no decorrer da pesquisa que foram acrescidos por imagens criadas através de corpos performativos a partir de referências imagéticas pertinentes à construção teórica e prática do projeto.

Neste projeto, busquei explorar um olhar “afetivo, envolvendo memória, sensibilidade, experiências e subjetividades” (TOURINHO e MARTINS, 2013, p. 72) com o intuito de investigar a relação dos corpos com a cidade, abrindo espaço para reflexões sobre lugares da cidade, a relação que construímos com eles, os vínculos que se estabelecem a partir de memórias na construção de corpos e identidades. Empenhei-me, também, em investigar como atravessamentos sofridos pelo corpo afetam a formação de sujeitos e os modos como o corpo enquanto “mídia desses processos de trocas e contaminações” (BERTÉ, 2016, p. 80) reage por meio da dança.

Considero a corpografia um conceito chave na construção desta pesquisa sobre o corpo performativo atravessado por diferentes vivências e experiências em confronto com a cidade, com o espaço urbano onde nasce, se descobre e se forma, espaço repleto de memórias e afetos. Como pontua Ferreira (2013, p. 30-31) “o espaço urbano não é um lugar aguardando que algo aconteça, ele é o acontecimento com seus emaranhados, deslocamentos e estranhamentos resultantes da ação dos corpos com o ambiente”. Nascimento (2016, p. 02) acrescenta que para além dos novos olhares para a relação corpo-cidade, “a corpografia se traduz num modo diferenciado de sentir a cidade por meio de intervenções e performances estéticas e artísticas que provocam, rechaçam, questionam a espetacularização das metrópoles contemporâneas”. Adiciona ainda que “a corpografia pretende construir uma outra perspectiva sobre as cidades a partir de uma postura política na qual o corpo intervém no espaço urbano por meio de ações artístico-político-culturais, performances e danças” (idem) que de alguma forma questionem as estruturas sedimentadas dos espaços públicos, como avenidas, ruas, praças etc.

Busquei desvendar caminhos para pensar como somos moldados pelos lugares por onde passamos. Como pessoas, contextos e histórias passam por nós deixando marcas no nosso corpo. O conceito de corpografia, trabalhado com os estudantes de dança que participaram da pesquisa de campo, põe em discussão os modos como o corpo ocupa o espaço urbano, experimenta a cidade e seus cenários, se apropria deles por meio de experiências afetivas e efetivas, já que “a experiência física da velocidade – como o deslocamento através de automóveis, trens, metrô – tornou o espaço urbano um mero lugar de passagem, desconectando-o do corpo” como acredita Strey (2019, p. 38). Sennett (2020, p. 16) reafirma esta compreensão ao destacar que “em alta velocidade, é difícil prestar atenção na paisagem”.

Pela perspectiva da corpografia, Domingues (2009, p. 23) apresenta que “a cidade deixa de ser somente uma cenografia por onde usuários circulam e passa a ser vista como um lugar de existência de um corpo que vivencia seu ambiente”. Argumento que dialoga com as ideias de Souza (2010) ao afirmar que tudo o que se sabe, vê e sente é parte de nós mesmos, o corpo é o marco zero do mundo, é a fresta por onde percebemos, recebemos e capturamos os fragmentos que nos cercam. A compreensão de ambos os autores, Domingues e Souza, reforça o posicionamento de Berté (2016, p. 80) ao explicitar que o “corpo é processo, ação, trânsito entre natureza e cultura”.

A pesquisa teve como ênfase imagens do corpo e suas visualidades como “regimes de enunciação visual ou os modos como passamos a ver, pensar, dizer e fazer de determinada maneira e não de outra” (NASCIMENTO, 2011, p. 215), colocando em discussão a relação entre imagens vistas, percebidas e sentidas e, também, imagens criadas a partir de suportes como fotografias, vídeos, pinturas etc. Berté (2016, p. 80) afirma que a dança não é representativa, mas performativa, uma vez que não representa imagens, “mas as (trans)forma, as (per)forma – as realiza de outras formas”. Os estudantes de dança participantes desta investigação, foram incitados a se apropriarem da performatividade do corpo como abordagem que é ao mesmo tempo artística, estética e política. Não podemos desconsiderar o contexto no qual estamos imersos, permeado por discussões que pululam por todos os lados e nos afetam a todo momento. Ancorado nessas ideias e conceitos, construímos em grupo ações de dança e performances em diferentes espaços urbanos - ruas, avenidas, praças, parques - com o intuito de propiciar discussões sobre a apropriação de espaços, a imagem do corpo performativo e suas inseguranças, seus traumas, afetos, amores e sonhos.

Acredito, assim como Allemand e Jesus (2015, p. 60), que “fazer arte também é fazer política e que a cidade é o espaço onde as atividades políticas podem e devem acontecer.” [...] Pesquisar, seja de maneira teórica ou prática no local da cidade “[...] é modificar a sociedade

através de discussões políticas, entendendo que as cidades devem ser locais de apropriação dos cidadãos” (idem). Os autores dilatam essa compreensão argumentando que,

A apropriação das cidades como forma de resistência e de ampliação das possibilidades artísticas é uma maneira de lutar pela sensibilização e aprendizado através da arte-educação. Arte não só como forma de entretenimento e sim arte que realmente seja capaz de produzir pensamentos sobre o mundo em que se vive. Arte capaz de sensibilizar os cidadãos das cidades e, com isso, possibilitar mais e melhores encontros e relações de troca entre as pessoas. Fazer arte na rua é crescer nas brechas do sistema econômico como micro-resistência, colocando-se contra a hegemonização e racionalização das cidades e possibilitando aos espaços públicos darem lugar à construção de conhecimento através da experiência do corpo na cidade. Levar a dança para a rua é tornar as cidades contemporâneas mais próximas dos cidadãos, transformando lugares neutros em espaços singulares e abrir espaço para a diferença, o imprevisto, a novidade. (ALLEMAND; JESUS, 2015, p. 61).

Sobre a pesquisa de campo, a ser detalhada nos próximos capítulos, a ideia inicial era convidar no máximo 15 estudantes, homens e mulheres que estivessem fazendo o curso de Licenciatura em Dança do IFG. A partir do interesse e disponibilidade deles, faríamos um encontro semanal, com duração de aproximadamente 2h no decorrer de meses. E assim foi feito.

Contextualizando, detalhando a pesquisa de campo

A divulgação do projeto para os estudantes de Licenciatura em Dança do IFG foi feita através de cartazes e, em alguns casos, por meio de convite pessoal realizado pelas professoras Rousejanny Ferreira e Luciana Ribeiro. A divulgação visava atrair estudantes com mais de 18 anos que manifestassem interesse em colaborar com uma pesquisa sobre o corpo e sua relação com a cidade, suas imagens e memórias afetivas. Os interessados deviam estar dispostos a participar de um processo criativo colaborativo. Os possíveis interessados foram informados que os encontros do grupo seriam registrados por meio de áudio e vídeo, havendo a necessidade de autorização para uso das imagens de cada participante.

As inscrições foram realizadas durante o período de uma semana. Cada candidato enviou, via e-mail, uma carta de intenção para participar do projeto. Ao final do prazo, dez estudantes se inscreveram. No entanto, por vários motivos, apenas sete participantes (4 mulheres e 3 homens) seguiram no projeto até o final. Segue, abaixo, uma breve descrição do perfil dos estudantes.

- **Mellyssa** é uma estudante negra, casada, com menos de 30 anos. Chegou ao grupo no segundo encontro. O seu interesse em participar do projeto esteve ligado inicialmente ao tema do seu trabalho de conclusão de curso. Durante a realização do trabalho de campo descobriu que estava

grávida, condição que impediu a continuidade da sua participação. Deixou como marca sua luta por espaços de ensino mais igualitários, que aceitem e respeitem qualquer tipo de diferença.

- **Luis Eduardo**, estudante do interior de Goiás, aos 18 anos veio morar em Goiânia para estudar e trabalhar. Explicita que já conquistou muitas coisas a partir do próprio esforço. É sonhador e tem expectativa de avançar e realizar muito mais. Apaixonado pela educação, entrou no curso de licenciatura em dança com o intuito de trabalhar com crianças e adolescentes, área na qual está atuando. Tem 32 anos e ama trabalhar como professor de crianças. Atualmente leciona biologia e dança no ensino básico. Acredita no poder da educação. Na universidade teve a oportunidade de descobrir o alcance e a abrangência da dança como manifestação, prática que pode promover colaboração e pertencimento.

- **Aparecida (Cida)** é uma jovem com pouco mais de 20 anos. Nasceu em Goiânia, mas cresceu em Aparecida de Goiânia. Nutre um carinho especial pela cidade que viu crescer junto com ela. Artista, é curiosa e se vê como uma pessoa dançante. É uma professora que tem entusiasmo pela profissão e que dá ênfase aos cuidados e respeito pelo corpo.

- **Karoline (Karol)** é uma estudante com menos de 30 anos. É tímida, afetuosa e delicada. Tem no corpo uma potência a ser explorada, força que ganhou evidência no decorrer das atividades realizadas no trabalho de campo. Ao longo da sua participação tomou consciência de algumas dificuldades e, com tenacidade, conseguiu traduzi-las em movimento e dança. Acredita na potência de educadores e da educação para formar e transformar indivíduos.

- **João Carlos (Joca)** é um estudante com pouco mais de 20 anos. Veio ao mundo pelas mãos de uma parteira, a Dona Sabina e foi criado em Vila Sagarana, Minas Gerais, onde vive atualmente. Tem alma de poeta. Expressa de maneira diligente seus sentimentos e angústias. Cerratense, poeta, sertanejo, arte educador, artista, é ex-caminhante de veredas do sertão e amante da literatura rosiana.

- **Welerson** tem 23 anos, ex-estudante do IFG, nascido em Goiânia. Licenciado em Dança pela instituição, se interessou pelo projeto com a expectativa de expandir conhecimentos e vivências sobre a dança e o corpo. Questionador e muito atento, participou ativamente das discussões. É curioso, inquieto e está sempre disponível para experimentar novas experiências em busca de conhecimento. Como dançarino profissional é apaixonado pela profissão que escolheu. A pesquisa de campo deveria ter somente a participação de estudantes do curso de dança. No entanto, Welerson foi acolhido, aceito pela coordenação porque auxilia participando de vários projetos do instituto.

- **Milena** é goiana, branca, loira, tem 39 anos e é mãe de uma menina de 2 anos. Dança desde os 3 anos. Inicialmente experimentou, estudou vários estilos de dança. Estimulada pelo

contexto, pelo ambiente no qual cresceu, sempre vivenciou a dança como forma e liberdade de expressão. Para ela, a dança sempre foi uma maneira de manter contato com a Milena extrovertida e livre que era na infância.

1º Trecho: Imagens que florescem na pesquisa de campo...

Em um primeiro momento, a partir do início do primeiro semestre de 2019, foram realizados três encontros semanais, de duas horas, em dia e horário definidos pela coordenação do curso e de acordo com a disponibilidade dos estudantes. Esses encontros tiveram como objetivo familiarizar os participantes com autores e conceitos envolvendo questões relacionadas ao Corpo, a Cidade, incluindo discussões sobre Memória e Imagem. Durante os encontros, os participantes foram estimulados a elaborar um “diário de campo”, um registro com anotações, impressões e percepções, observações e críticas sobre as discussões realizadas pelo grupo.

Os textos e autores discutidos nos três primeiros encontros foram: “Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo” (GREINER; KATZ, 2005); “Corpografias Urbanas” (JACQUES, 2008); “O que são os estudos da performance” (TAYLOR; STEUERNAGEL, 2015). Os textos estudados e discutidos durante o trabalho de campo tiveram como foco os conceitos de corpomídia, de Katz e Greiner (2001, 2005, 2012), de corpografias urbanas, de Fabiana Britto e Paola Jacques (2008, 2012) e, ainda, o conceito de performance de Diana Taylor e Marcos Steuernagel (2015). Esses textos e autores foram complementados com trabalhos de Schechner (2012, 2015), Lepecki (2015), associados ao conceito de Berté (2020, p. 291) sobre dança performativa como “enlaces-fronteiriços entre a dança, as artes visuais e a performance”.

As discussões sobre imagem e memórias tiveram como foco trabalhos audiovisuais. Foram exibidos dois vídeos sobre processos criativos da pesquisadora Luanna Jimenes. A performer utiliza objetos, imagens, palavras e situações do cotidiano em suas criações. Assistimos, também, o filme “O Lamento da Imperatriz” (1990) da coreógrafa e diretora Pina Bausch, que apresenta o corpo e a cidade em estado de mútua afetação em meio a uma dança-performance cotidiana. A leitura dos textos bem como a exibição dos vídeos e do filme contribuíram para contextualizar a proposta do projeto, ou seja, para situar os participantes da pesquisa de campo em relação aos objetivos e a fundamentação.

2º Trecho: Relações que emergem na pesquisa de campo: corpo, memórias e histórias de vida

No segundo trecho do trabalho de campo os colaboradores foram convidados a percorrer, através da memória e do corpo, espaços, locais e lugares da cidade que considerassem importantes na sua trajetória/formação enquanto indivíduos. Espaços que, de algum modo ou, por alguma razão, considerassem significativos em relação ao modo como se percebem hoje como habitantes da cidade, locais e lugares que tenham deixado marcas no corpo. Os estímulos e informações enviados por e-mail e no grupo de WhatsApp, revelavam, a cada dia, memórias de pessoas, de sentimentos, experiências em relação a lugares da cidade. Assim, durante três encontros, foi possível registrar vivências corporais que permeavam lugares “públicos” e “privados” da cidade: igreja, escola, casa de infância, casa da avó. Nos três encontros seguintes solicitei que construíssem um diário visual da cidade. Complementando a atividade corporal os colaboradores foram incitados a construir narrativas escritas, fotográficas e em desenho como uma maneira de reforçar, intensificar a experiência ao traduzi-la para outras mídias.

3º Trecho: Da pesquisa de campo: relações entre corpo e cidade

Com os registros do segundo trecho concluídos – percorrer espaços, locais e lugares da cidade que considerassem importantes na sua trajetória/formação identitária e corporal via memória, registros e narrativas – os colaboradores passaram a apresentar para o grupo os locais, lugares e trajetos registrados. Em rodas de conversas, cada estudante revelou, identificou e detalhou para o grupo os lugares escolhidos, revisitando imagens, vivências e sentimentos, compartilhando reminiscências afetivas e experiências vividas pelo corpo e com o corpo nos espaços da cidade. Foram necessários três encontros para que os colaboradores da pesquisa trocassem ideias, visualizassem imagens e observassem o percurso escolhido por cada colega. Durante esses três encontros desenvolvemos uma espécie de refinamento da pesquisa de movimento iniciada nas etapas anteriores. Essa etapa culminou com a construção de células coreográficas que, posteriormente, foram apresentadas pelos participantes em lugares escolhidos por eles. Eles tiveram liberdade para traduzir, por meio de movimentos corporais, percepções, sentimentos e afetos vividos ao percorrerem e/ou revisitarem os espaços/percursos urbanos escolhidos.

4º Trecho: Da pesquisa de campo: corpo, dança e educação

No quarto trecho do trabalho de campo os estudantes foram convidados a confrontar ou, aproximar as partituras corporais, narrativas escritas e cartografias desenhadas no espaço urbano, ou seja, no local que haviam escolhido para elaborar o percurso proposto na quarta etapa e que motivou a elaboração delas. O intuito dessa atividade foi despertar a atenção de pedestres e transeuntes para a realização das partituras corporais sendo realizadas no espaço urbano que lhes deu origem. Foi, também, uma maneira de suscitar o interesse, a curiosidade e, talvez, até mesmo alguma reflexão daqueles pedestres e transeuntes que foram surpreendidos com a dança/performance. Uma maneira de ressaltar que os espaços urbanos importam porque são parte da experiência vivida dos habitantes da cidade e, em alguma medida e de diferentes modos, moldam a experiência dos indivíduos. Nesse sentido e contexto, dança e performance caminham juntas porque podem ressignificar espaços urbanos, propiciar uma reapropriação de locais, lugares da cidade caros aos seus moradores.

Foram realizadas seis performances individuais, cinco em Aparecida de Goiânia e uma em Goiânia. Uma performance coletiva foi realizada na cidade de Goiânia. João Carlos e Mellyssa realizaram suas performances no IFG. A estudante Aparecida escolheu a praça da Matriz em Aparecida de Goiânia como espaço para performance. Welerson e Karoline realizaram suas performances no centro de Aparecida, na praça próximo ao Sesi e em frente ao Shopping Aparecida, respectivamente. Milena decidiu por uma praça no Parque Amazônia, em Goiânia. A performance coletiva realizada na avenida Goiás, cidade de Goiânia, foi feita sob a minha coordenação. Luis Eduardo não conseguiu realizar a performance na sua escola, mas permitiu que o acompanhasse durante uma manhã na escola. As performances foram registradas por meio de vídeo e fotografia e tiveram a duração de alguns minutos. A performance coletiva durou aproximadamente uma hora.

5º Trecho: Ideias, memórias e evocações reverberando nos corpos...

O último trecho do trabalho de campo ocorreu durante dois dias no Instituto Federal de Goiás. No primeiro encontro após a realização da performance coletiva na cidade de Goiânia, os estudantes foram convidados a descrever e apresentar o modo como pensaram e vivenciaram, através da expressão corporal, as ideias, conceitos, cidades, memórias e imagens estudados e discutidos. O foco desta atividade foi compartilhar a maneira como exploraram, via movimentos corporais, imagens registradas e concebidas a relação corpo-espaço urbano. Em

um segundo encontro nos reunimos com a professora Luciana Ribeiro para que os participantes compartilhassem percepções, sugestões e críticas sobre o projeto artístico desenvolvido durante o semestre. Dúvidas, descobertas, inseguranças e inquietações foram partilhadas com muito afeto e respeito.

2.2. Quinta Parada. Reflexões sobre a pesquisa qualitativa

A partir do breve relato da pesquisa de campo realizada, desenvolvo agora as bases metodológicas que possibilitaram a sua execução. Início conceituando e contextualizando-a no bojo da pesquisa qualitativa.

De acordo com Bicudo (2011, p. 18), a pesquisa qualitativa traz em sua formação pares que enunciam o seu caráter investigativo. Para o autor, os pares objeto/observador, fenômeno/percepção, expressam caminhos diferentes, ou seja, modalidades que configuram abordagens investigativas que trabalham com a qualidade. O par objeto/observador traz em sua concepção uma atitude de separação entre aquele que realiza a observação e o objeto que é observado, como “se a qualidade fosse do objeto e se mostrasse passível de ser observada”. Abordagem adotada por vários campos de pesquisa como, por exemplo, a Psicologia, essa vertente possibilita que a percepção do sujeito ganhe voz dando relevância ao que se busca compreender qualitativamente. “A inteligência de uma pessoa doa-se nas ações contextualizadas dessa pessoa, passíveis de serem percebidas em nuances de modos de proceder por aquele que percebe. Não há uma separação entre o percebido e a percepção” (BICUDO, 2011, p. 19) daquele que percebe, já que é exigida a correlação de sintonia, compreendida pela autora como doação, ou seja, uma mútua exposição de ambos. Essa vertente metodológica concebe a investigação sem que haja uma definição preexistente daquilo que será percebido. Merleau-Ponty (1990) reforça esse posicionamento ao afirmar que “a percepção dá-nos ‘verdades’ como presença, o que significa que a clareza do percebido dá-se pontualmente no momento do ato da percepção” (idem).

Para Bicudo (2011) a concepção fenomenológica do conhecimento e da realidade na pesquisa qualitativa parte do par fenômeno/percepção. O termo fenomenologia é composto pelas expressões *fenômeno* mais *lógos*, sendo o fenômeno relativo ao que é percebido ou intuído, e *lógos* ao que é desenvolvido pela consciência e em cujo processo de construção a linguagem se faz presente, seja como estrutura ou como capacidade de comunicação. Isto é, parte-se de um fenômeno que é observado, percebido, e da realidade que o cerca, sendo as

vivências dos sujeitos que as experienciam construídas por meio de expressões, ou seja, a descrição é parte fundamental na pesquisa qualitativa.

Ainda de acordo com Bicudo (2011, p. 30)

[...] fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo.

No ato de intuição o sujeito desenvolve um movimento de articulação e conexão que não se dá de forma isolada. A autora complementa esta explicação ao dizer que a experiência quando ocorre, ainda não é refletida, havendo no “fluxo do vivido, momentos de tomar ciência do vivenciado” (ibidem, p. 33). Bicudo (2011, p. 38, grifo da autora) sintetiza sua perspectiva sobre o processo da descrição ao dizer que,

a descrição, como o significado da própria palavra, descreve, diz do ocorrido como percebido. [...] Pode ser uma descrição efetuada pelo próprio sujeito que vivencia a experiência, relatando-a em suas nuances. Pode ser um relato do pesquisador que, estando junto à situação em que as vivências se dão e com o sujeito que as vivencia, descreve aquilo por ele visto, isto é, percebido. É importante que destaquemos que não se trata de o pesquisador dizer *foi assim*, mas *conforme percebi, ocorreu de tal modo*. A descrição é sempre explicitada pela linguagem e é por isso que solicita análise e interpretação.

De maneira cautelosa a autora acrescenta que “não se tem, a priori, um quadro de categorias de como se deve interpretar o relatado, mas há que ficar atento ao rigor para não se cair prisioneiro do achismo”, ressaltando a importância da visão subjetiva, seja ela do pesquisador ou dos sujeitos investigados. Desse modo, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador buscar características que se mostrem relevantes, não sendo necessário que a “análise e interpretação” sejam “conduzidas para articulações de sentidos manifestados, caminhando-se em direção a convergências/divergências e explicitação das compreensões que vão se constituindo” (BICUDO, 2011, p. 20). Nesse sentido, a abordagem qualitativa não visa a construção de ‘verdades lógicas’ ou a confirmação de hipóteses sobre o que se investiga.

As afirmações da autora elucidam, ao mesmo tempo em que confirmam os princípios que orientam a abordagem qualitativa imbricados na ideia de que lidamos com subjetividades, percepções e contextos. Há um rigor que deve estar presente no planejamento e na realização da investigação, rigor que exige do pesquisador atenção e acompanhamento criterioso no desenvolvimento pesquisa.

Skate (2011) refere-se a belezas e desafios que a pesquisa qualitativa apresenta e que estão em sintonia com a investigação desenvolvida. Para o autor, o estudo qualitativo é interpretativo, respeita e encoraja a intuição, abraça múltiplos significados que podem surgir e cultiva a abertura para lidar e receber bem o inesperado. Tomando como referência os sentidos que emergem das relações humanas e sua diversidade de pontos de vista, valoriza as interações que se estabelecem entre sujeitos e pesquisador.

Ainda segundo Skate (2011, p. 25), o estudo qualitativo é experiencial, “é empírico e está direcionado ao campo. Enfoca as observações feitas pelos participantes [...]” e, portanto, é, também, situacional, voltado “aos objetos e às atividades em contextos únicos”. Defende que “cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalização”. Compreende que ao buscar assimilar e dar lugar às percepções individuais “busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade” (idem). Fazendo uma síntese das ideias do autor sobre a abordagem qualitativa, compreendemos que:

Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos. (SKATE, 2011, p. 41).

Denzin e Lincoln (2010, p. 17) corroboram com esses princípios ao argumentar que a pesquisa qualitativa é “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Compreende um grupo de “práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” transformando-o em uma sucessão de “representações”. Para os autores, as representações incluem “as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias as gravações, os lembretes”. Assim, a abordagem qualitativa busca “entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (idem). Busca ressaltar a natureza “socialmente construída da realidade” a relação íntima entre o que é estudado e o pesquisador, além das “limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 23). Além das rodas de conversa e das entrevistas, o processo de coleta de dados se deu também pelos diários de campo por parte dos colaboradores e pelos registros fotográficos e audiovisuais.

Como instrumento de coleta de dados em pesquisas científicas, os diários de campo guardam um frescor que dá vitalidade aos depoimentos e observações dos sujeitos da pesquisa. Reforçando este argumento, Alaszewisky (2006, p.02)⁸ afirma que:

A forma precisa dos diários varia. A forma mais simples é o log [registro] que contém um registro de atividades ou eventos sem incluir comentários pessoais sobre tais eventos. [...] Diários mais complexos incluem não apenas um registro de atividades e/ou eventos, mas também um comentário pessoal refletindo sobre papéis, atividades e relacionamentos e até mesmo explorando sentimentos pessoais. (Tradução nossa).

Gradativamente, essas técnicas foram sendo ampliadas e aprofundadas deixando de ser apenas “depoimentos escritos regularmente com caráter pessoal” e passando a incluir outros tipos de relatos, observações, impressões e percepções registrados “não apenas por religiosos e nobres, mas por cientistas, arquitetos e outros” (ZACCARELLI; GODOY, 2010 p.551).

Para Oliveira (2014, p.73-74), o diário de campo “apresenta inúmeras possibilidades de utilização que envolvem a abordagem qualitativa de cunho (auto)biográfico”. Apresenta, também, as perspectivas do pesquisador ou pesquisadora, assim como “as diversas teias que envolvem cada momento, do campo de pesquisa/lócus ao diálogo com os escritos que emergiram das diversas observações”. Por ter um caráter subjetivo e intimista torna-se um dispositivo na investigação, além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o investigador (MACEDO, 2010). Araújo et. al. (2013, p.54) descrevem diversas maneiras de utilizar essa técnica de produção de dados:

O diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (idem).

Um argumento relevante apresentado por Zaccarelli e Godoy (2010, p.555) em relação ao uso dos diários e da entrevista em pesquisas qualitativas, é a vantagem de ser uma forma menos invasiva para acessar grupos. Os autores explicam que utilizar métodos tais como “entrevistas ou observação pode envolver o investimento de muito tempo e energia com o propósito de gerar confiança e acesso entre pesquisador e pesquisados, o que é facilitado com o uso dos diários”.

⁸ The precise form of diaries varies. The simplest form is the log that contains a record of activities or events without including personal comments on such events. [...] More complex diaries include not only a record of activities and/or events but also a personal commentary reflecting on roles, activities and relationships and even exploring personal feelings.

Entretanto, como pontos desafiadores no uso dos diários de campo está o esforço de persuadir os participantes a preencherem o diário. Nem sempre o entusiasmo será o mesmo do início, por exemplo, “pois essa é uma tarefa que exige comprometimento e dedicação” (idem). A habilidade para escrever pode surgir também como empecilho, situação que me direcionou a permitir uma abertura maior no formato da apresentação das narrativas apresentadas pelos participantes da investigação.

A entrevista em profundidade foi escolhida como um dos caminhos para a coleta de dados por tratar-se de um processo que permite o “exame de sentimentos e atitudes”, como afirma Gray (2012, p. 299). Considero a pesquisa realizada com os estudantes, uma pesquisa sensível e, portanto, aberta a condutas mais próximas, acolhedoras e com abertura para a fala. Para Arksey e Knight (1999, p. 32), a “entrevista é uma forma poderosa de ajudar as pessoas a explicitar as coisas que até então estiveram implícitas – formular suas percepções, seus sentimentos e entendimentos”. Fiz uso de uma lista flexível de temas (anexo), uma vez que não queria controlar o direcionamento das entrevistas, além de deixar espaço para que perguntas adicionais pudessem ser feitas. Acompanho Gray (2012, p. 302) ao afirmar que o objetivo é “explorar os sentidos subjetivos que os respondentes atribuem a conceitos ou eventos. Esse aprofundamento também pode permitir levar a entrevista por novos caminhos que [...] ajudem a alcançar os objetivos da pesquisa”. Bogdan e Biklen (1994) apresentam que dentro da investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas maneiras. Inicialmente, como estratégia para a coleta de dados ou como ferramenta utilizada em conjunto com outras técnicas, análise de documentos, observação participante, dentre outras. Em todas estas situações, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Nesse caso específico, as entrevistas seguiriam como suporte para complementar os dados coletados ao longo dos encontros.

Partindo de uma observação das entrevistas por meio da abordagem narrativa (auto)biográfica, Schütze (2010, p. 213) afirma que “a entrevista narrativa [auto]biográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia”. A entrevista se desenvolve por meio de três partes centrais definidas pelo autor. A narrativa inicial, em que o entrevistado apresenta aspectos da sua vida, sobre uma fase específica, ou sua história de vida como um todo. Na segunda parte da entrevista, “o pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados

na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido” (SCHÜTZE, 2010, p. 213). Já a terceira parte consiste em uma teorização ou descrição de fatos, situações e de si mesmo. Compreendo, no entanto, que cada pesquisador, ciente dessas etapas, deve juntamente com seus entrevistados desenvolver o processo da melhor maneira possível, extraindo o máximo das entrevistas, uma vez que estamos lidando com pessoas, emoções e com o fator imprevisibilidade. Não penso na existência de uma linearidade assim como pontuada na literatura pelos autores. Souza (2014, p. 42) acrescenta que as entrevistas narrativas abrem “muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos”. De fato, isso foi algo percebido ao longo das entrevistas. Conseguimos construir um espaço de partilha e confiança para as narrativas. Foram aos poucos dando significado às suas experiências e histórias de vida que muitas vezes se cruzaram às minhas.

A organização das entrevistas individuais foi feita a partir de um roteiro de ideias, já que “oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem aos sujeitos a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135). Busquei autores que definem como condição para a produção da riqueza ou, dizendo melhor, da autenticidade dos dados, deixar os sujeitos à vontade para falarem de maneira livre.

Os autores revelam que “ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não o avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137). É compreender que enquanto estamos no papel de observadores, de entrevistadores, não nos cabe juízo de valor sobre atitudes, pensamentos e crenças dos participantes de um determinado grupo. Segundo Bogdan e Biklen 1994, p. 139) “os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”. Vale ressaltar que “ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, [o sujeito] organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância” (SOUZA, 2011, p. 217).

Reiterando os princípios epistemológicos e metodológicos dos autores com os quais dialogo neste capítulo, Strauss e Corbin (2008, p. 23) adicionam o ponto chave da escolha pela pesquisa qualitativa nesta investigação, uma vez que pode se referir à “vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos” além de possibilitar estudos sobre fenômenos sociais e culturais. Ou seja, estão falando da natureza de um problema de pesquisa que demanda abordagem que permita “obter detalhes intrincados sobre fenômenos

como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais” (STRAUSS; CORBIN 2008, p. 24). Durante todo o processo de pesquisa de campo estivemos imersos na exploração de sentimentos, emoções e sentidos pelo corpo, que encontramos por meio da dança, de movimentos livres, palavras, imagens, narrativas e histórias de vida, formas de expressão.

Denzin e Lincoln (2010) observam que a pesquisa qualitativa abarca uma série de materiais empíricos “– estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos” vividos pelos sujeitos.

Para Flick (2009, p. 23) é indispensável que seja considerado na pesquisa qualitativa “a escolha adequada dos métodos e teorias convenientes [...] no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas”. Essa escolha tem como pressuposto uma postura reflexiva sobre a pesquisa como meio de gerar conhecimento, ou seja, algo que vai além da diversidade de “abordagens e métodos”. Por princípio, a pesquisa qualitativa deve demonstrar, revelar a variedade de perspectivas daqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente, buscando por “significados sociais e subjetivos a ele[s] relacionados” (ibidem, p. 24). Ainda de acordo com Flick, “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes” (idem) uma vez que lidamos com diferentes pontos de vistas e circunstâncias sociais. Enquanto grupo, tivemos o privilégio e oportunidade de lidar com diferentes identidades, pontos de vista, bagagens e corpos que, com suas nuances e diferenças, representam marcadores sociais trazidos para a discussão.

Flick (2009) destaca a pertinência da reflexividade do pesquisador e da pesquisa, ao constatar que a subjetividade de todos os envolvidos é também parte do processo de investigação. “As reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, consistindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25).

Fica evidente a diversidade de caminhos e possibilidades de estruturar a pesquisa qualitativa que inclui “diversas abordagens teóricas” e métodos. “Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida”. Uma segunda corrente de pesquisa “estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas” (idem). A variedade de abordagens e caminhos é um reflexo das diversas maneiras de abordar e fazer pesquisa qualitativa.

Denzin e Lincoln (2010), olhando pela perspectiva do pesquisador, consideram-no como um “indivíduo que confecciona colchas”, um *bricoleur* que pode ser teórico, político, narrativo ou interpretativo. O interpretativo “produz uma *bricolage* – ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (ibidem, p. 18). Nesse contexto, a *bricolage* vem assumindo “novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação” (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 18). Cabe ao pesquisador *bricoleur* buscar as ferramentas e os materiais necessários para o alcance de seus objetivos, podendo sugerir novas técnicas, caso haja a carência.

Trata-se de um “campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. [...] Trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas” (ibidem, p. 21). Considerando as características desse campo ‘interdisciplinar’ ou ‘transdisciplinar’ a ética na pesquisa ganha destaque ao falarmos da relação de “pesquisadores com as pessoas e os campos que pretendem estudar” (FLICK, 2009, p. 51). Há que se evitar danos aos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa, prezando sempre pelo respeito às suas necessidades e interesses.

O aporte desses autores auxiliou, orientou e balizou as minhas motivações e intenções ao propor e desenvolver esta investigação. Ao bricolar temas como corpo, educação, arte, cidade e cultura visual, as escolhas metodológicas propiciaram as condições necessárias para a discussão e análise dos dados produzidos no trabalho de campo - narrativas visuais, imagens (fotografias), cartografias em desenho e textos. Como uma *soft science*, a pesquisa qualitativa abre espaço para o estudo de ideias e ‘coisas’ consideradas intangíveis.

2.3. Sexta Parada. Conversando sobre a abordagem narrativa (auto)biográfica

A escolha da abordagem narrativa (auto)biográfica foi definida a partir das questões-problema que deram origem a esta investigação. O corpo, como tema eixo da pesquisa, permeia um processo sensível que envolve afetos, memórias, vivências e, em decorrência, narrativas que pressupõem enlances com outros campos de conhecimento.

Rodriguez (2014, p. 83-84) ressalta que “Historia de vida, narrativa biográfica, autobiografia, biografia, han sido algunos de los conceptos [...] a través de los cuales se rescatan las vivencias en la historia y en los diferentes contextos”. Para a autora, ao ser estruturada, a autobiografia dá oportunidade ao sujeito de reconstruir processos e refletir sobre

eles. Bolívar et. al. (2001, p. 87) caracteriza a autobiografia como “autocreación (poiesis) y autoconstituición de la identidad por medio de la narración”. Rodríguez (2014, p. 86) reafirma a função da narrativa como elemento “ineherente a la acción de hablar o escribir sobre la propia historia de vida [...] el método más antiguo utilizado para transmitir saberes fue la narración de historias, práctica que continuó con el paso del tempo por no requerir más elementos” que um indivíduo falante, um ouvinte, a memória e a habilidade de estruturar de maneira coerente os eventos reais ou fictícios.

Souza e Meireles (2017, p. 127), ampliando o conceito de narrativa para o campo da educação explicam que “as biografias e (auto)biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através de movimentos narrativos, das representações dos diferentes sujeitos e atores sociais sobre as relações consigo próprios, com os outros”, com seus contextos culturais, sociais e históricos envolvendo uma considerável diversidade de sentidos. Clandinin e Connelly (2015, p. 165) corroboram com esses conceitos e argumentos ao explicar que “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa”.

Assim, encontro na abordagem narrativa (auto)biográfica o suporte necessário para trabalhar com narrativas visuais, escritas, orais, corporais e com imagens que me permitem fazer um mergulho nas influências “da história social, especificamente das contribuições teórico-epistemológicas da história cultural, ao prestar interesse pelo cotidiano e pelas singularidades humanas no âmbito do público e do pessoal” (SOUZA; MEIRELES, 2017, p. 127-128).

Revisitando momentaneamente a concepção histórica, os autores informam que a Escola de Chicago, no final do séc. XIX, foi responsável pelo nascimento da pesquisa narrativa (auto)biográfica como perspectiva metodológica no campo educacional, atualizando o processo de escrita e repensando o espaço do pesquisador no texto. A objetividade extrema, ainda vigente naquele período, começou a perder espaço e, gradativamente, passou a possibilitar que se estabelecesse uma relação entre o pesquisador e as coisas que acontecem na pesquisa. Essas iniciativas contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, abordagem na qual o pesquisador utiliza a escrita como forma de construir narrativas de investigação, dando relevância a sua presença e participação no texto.

Nesse sentido, o ato de narrar é um convite ao investigador para que compartilhe aspectos/momentos da sua experiência, constituindo um processo artesanal, uma maneira de tecer sentimentos, afetos e memórias que perpassam as experiências tornando imprescindível a

presença da sua voz. Trata-se de outra maneira de fazer pesquisa, mais pessoal, humana e subjetiva, colocando em perspectiva percepções e vivências, tipos de saber que se entrelaçam “às histórias individuais, coletivas e sociais dos sujeitos” (SOUZA; MEIRELES, 2017, p. 128). Ao longo de todos os encontros do grupo de pesquisa, busquei entrecruzar aspectos/momentos das minhas experiências às experiências dos colaboradores, tentando vincular as narrativas subjetivas de cada um às discussões e questionamentos levantados.

Mieke Bal (2009, p. 19 apud MIRANDA, 2017, p. 264) afirma que a “narrativa é um modo, não um gênero”. Para a autora, a narrativa é uma força viva que constitui “uma importante reserva de repertório cultural que nos permite dotar de sentido este mundo caótico e aos episódios incompreensíveis que acontecem nele”. Fazendo uma analogia com a cultura, Martins e Tourinho (2017, p. 153) explicam que “praticamente tudo pode ser percebido e interpretado como narrativa”. O foco da narrativa de maneira ampla se encontra na experiência humana, “busca que sempre envolve ações cognitivas e afetivas, entrecruzadas” (ibidem).

Nas últimas décadas as narrativas “transformaram-se em espaço dinâmico de discussão intelectual e reflexão teórica ganhando predominância na cultura acadêmica contemporânea” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 153). Para Hernández (2017), o processo da escrita não deve ser apenas descritivo, mas deve possibilitar a reflexão adquirindo uma função de avaliação ética e moral. O ato narrativo nos conecta novamente com aquilo que foi vivenciado. Castañeda e Morales (2017, p. 85) chamam atenção para o fato de que realizamos “a experiência no mundo porque nosso corpo é capaz de expressar simbolicamente a estimulação, a percepção e as sensações” que são produzidas e produzem a nossa caminhada pelo/no mundo. Hernández e Valls (2011, p. 10) complementam o argumento dos autores explicando que

o processo narrativo de uma autobiografia pode ter seu ponto de partida no presente, mas não deve evitar reconstruir um passado que olha em direção ao presente e em direção ao futuro. Esse diálogo entre momentos temporais nas experiências do sujeito que (se) narra é fundamental em um relato autobiográfico escrito no âmbito de uma pesquisa (HERNÁNDEZ; VALLS, 2011, p. 10).

Ainda de acordo com Hernández e Valls, não há motivos para limitar a perspectiva narrativa ao campo biográfico, podendo incluir questões culturais, sociais e históricas. Afinal, o que está sendo construído em forma de relato são as experiências dos pesquisadores e dos sujeitos em um processo de colaboração.

Em sintonia com Dewey (2010), podemos situar a experiência como características do devir no mundo em forma de histórias com argumentos próprios e qualidades particulares. Martins e Tourinho (2017, p. 153) descrevem a experiência como “o modo como sentimos e

organizamos [os] fragmentos vividos...”, ou seja, como configuramos “a prática de vida”. Essa noção de experiência inclui o modo como o indivíduo percebe, sente, experimenta e apreende momentos em diferentes configurações de tempo e espaço.

Delory-Momberger (2012, p. 524) amplia esta noção ao ressaltar que a pesquisa biográfica “introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência”, construindo sentidos entre imagens e narrativas de vida que passam a significar pelo ato de narrar. Associada ao ato de narrar, Abrahão (2018, p. 28) esclarece que a escuta “tem se constituído em conceito operativo relevante do referencial epistêmico em pesquisa (auto)biográfica segundo diversos autores”. Josso (2002) enfatiza a necessidade da busca por uma escuta sensível que, segundo Abrahão (2018, p. 28) se dá “não só de si próprio enquanto narrador [...] como do outro na outra ponta”. Marinas (2007, p. 20), complementando o argumento de Josso, explica que “escuchar es no obturar, no interrumpir, ni con saber (del tema), ni con interpretación (di quien habla). Porque quien está hablando concede una palabra dada cuyas dimensiones e implicaciones no conoce en su totalidad”, nem ao menos parcialmente.

Delory-Momberger (2016, p. 42) chama atenção para o processo que ela denomina biografização como “o conjunto de operações e de comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para darem-se uma forma própria em que se reconhecem e são reconhecidos pelos outros”. A narrativa de si, para Abrahão (2018, p. 31), se apresenta como “um processo privilegiado dessas operações de biografização” permitindo que haja um “diálogo interior da pessoa consigo mesma e com os outros”. O saber surge dessa forma, como um produto de relações inter e intrasubjetivas. Em sintonia com as ideias de Pinho e Ribeiro (2018, p. 130) Souza (2006) alerta para o fato de que “o respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias, e de suas narrativas são princípios colocados para os sujeitos envolvidos desde o início do trabalho”. Essa compreensão, segundo Pinho e Ribeiro (2018, p. 130) reforça e explicita a “necessidade da escuta sensível do Outro”.

A partir das narrativas (auto)biográficas, não é o passado que se modifica, mas a relação que o sujeito estabelece com a sua história. Nesse sentido, a narrativa “[...] é um instrumento de historicidade, pois permite que o sujeito ‘trabalhe’ sua vida. Contar sua história é um meio de jogar com o tempo da vida, de reconstruir o passado, de suportar o presente e de embelezar o futuro [...]” (GAULEJAC, 2009, p. 65). (PINHO e RIBEIRO, 2018, p. 130).

Não estamos apenas falando da soma ou acúmulo de experiências, mas sublinhando que “qualquer forma [que] condensa a experiência atual, vale-se daquilo que é sabido e projeta ao

sujeito ante a aventura da vida da qual ele elaborou muito para a realização de seu projeto” (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p. 89). Tornamo-nos quem somos por meio de “inter-relações que abarcam imagens, ações, ideias e significados que construímos das percepções de mundo, do outro e de nós, em interação com nós mesmos” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 155).

Para os autores, a narrativa de um acontecimento, no fluxo do cotidiano das relações, é uma “oportunidade de revisitar e reorganizar” (ibidem) a experiência. Como humanos, temos a capacidade de representar relatos pessoais pelo conhecimento que temos deles, pois, “não apenas damos significado à nossa experiência ao narrar nossas vidas” (ibidem, p.158). Damos, também, de acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) significados às nossas vidas ao

[...] encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização.

Complemento que não apenas as narrativas verbais, visuais ou escritas possibilitam rearranjos das experiências, mas, também, as narrativas do corpo, construídas por movimentos, ressaltando que ao mesmo tempo que é objeto, o corpo é também sujeito. Para Almeida (2004, p. 27-28) “ele é a interface perfeita entre natureza e cultura, entre indivíduo e sociedade, entre autonomia e regulação”. Ao discutir pesquisas sobre experiências entre corpos e cidades Jacques (2002, p. 63) traz uma valiosa colocação sobre as imbricações dessa relação ao explicar que é “quando o passo vira dança que o espaço em movimento pode ser apreendido. Essa compreensão de espaço se faz através do corpo, através da ginga, uma vez que o próprio espaço é gingado”. Por meio do movimento trazemos à tona os espaços do/no corpo.

Nesse processo de estudar como os indivíduos dão forma as suas experiências, Suárez (2017, p. 10-11) aprofunda esse conceito ao afirmar que a pesquisa narrativa, ou biográfico-narrativa, traz como uma de suas características o pluralismo metodológico, o “reconhecimento de uma multiplicidade de formas de se construir saber e compreensões científicas”. A partir da pesquisa narrativa (auto)biográfica “novas e outras posições de enunciação, práticas discursivas e discursos sobre a própria vida, a experiência vivida, o lugar habitado e o tempo transitado na cultura contemporânea começam a disputar seu lugar na conversação pública” (idem) com legitimidade e visibilidade.

Castañeda e Morales (2017, p. 86) reforçam o argumento de Suárez ao observar que o “indivíduo é inseparável da cultura a partir da qual avalia seus atos”. Embora no processo de

escrita os indivíduos se valham de si mesmos, não é possível a dissociação do mundo social já incorporado, uma vez que somos um conjunto de relações sociais. “Os laços sociais têm efeito de instituição e são o cenário a partir do qual a interação ocorre” (idem). Esses laços sociais, segundo Souza, Martins e Tourinho (2017, p. 13), também contribuem para que as narrativas sejam

construídas na experiência como atos de formação e transformação de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias de vida. [...] As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar os modos de produção cultural e social, pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes.

Souza (2007), fazendo suas as palavras de Ferreira (2017, p. 326), acrescenta que ao invocarmos “determinadas cenas guardadas na memória, devemos atentar para que ela não se fixe apenas no campo subjetivo, mas também se situe num contexto histórico e cultural, sendo, também uma experiência histórica indissociável das experiências” vividas por cada indivíduo e também de cada cultura. Para o autor, a memória em seu âmbito narrativo marca o olhar do indivíduo sobre si mesmo em diferentes perspectivas de espaço/tempo que “se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências”. (SOUZA, 2007, p. 63).

A partir do momento em que situamos a arte como ponte entre pesquisa e educação, estamos possibilitando um encontro com subjetividades e experiências. Esse encontro abre espaço para apreender como subjetividades e experiências estão sendo sentidas, vividas, interpretadas e configuradas como parte da enorme diversidade de significados humanos passíveis de serem elaborados como narrativas que afetam e mobilizam os indivíduos. Como observa Dewey (2010), a ciência afirma e a arte expressa porque a expressão é diferente da enunciação; a arte é a própria experiência porque desenvolve um saber intuitivo e sensível.

Goodson (2017, p. 39) traz algumas reflexões pertinentes acerca do avanço das narrativas individuais, ou seja, narrativas de vida. Destaco o aspecto “individualizante”, o risco que se corre ao desconsiderar o contexto e a “localização histórica em dado tempo e lugar”, por meio dos quais são construídos os relatos pessoais de vida. Os relatos se constroem sob circunstâncias históricas, sociais e culturais que auxiliam na compreensão dos dados que emergem. Entretanto, vale destacar, acompanhando Castañeda e Morales (2017, p. 83), que a compreensão do particular não é necessariamente um reflexo de uma estrutura social, pois “os indivíduos não são cópias da sociedade”. Cada indivíduo vive suas experiências subjetivamente e essas, por sua vez, geram um constante devir, refazendo e ressignificando memórias e estados

anímicos. Os indivíduos podem utilizar diversos suportes e aparatos capazes de veicular experiências e memórias como a fotografia, o vídeo, entre outros, que revelam, de alguma maneira, aspectos do cenário sócio-histórico-cultural. Por meio da dimensão material e imaterial constroem-se narrativas relativas ao campo sendo estudado. O cotidiano, as práticas diárias, as rotas, as caminhadas, os diários individuais foram bases e ao mesmo tempo incitadores de narrativas e experiências dos colaboradores do grupo de pesquisa. Por meio das trocas identificávamos as congruências e divergências dos diversos cruzamentos e trânsitos experienciados pelos corpos nas cidades. Segundo afirmam Allemand e Rocha (2015, p. 143)

A cidade contemporânea, apesar de se caracterizar como o lugar das diferenças, da diversidade racial e cultural, das conexões e das redes de fluxos, cumpre também uma série de funções estabelecidas pela sociedade e traduzidas nas normas sociais que delimitam e organizam os espaços e seus usos. Neste sentido, atividades que estejam fora destes limites acabam por questionar o que é permitido na cidade e podem abrir outras possibilidades. A arte de rua é uma destas atividades que ao romper com esta “normalidade” da urbe transgredindo as regras do uso espacial da cidade, recria o espaço urbano.

A pesquisa narrativa (auto)biográfica permitiu a introdução de “métodos de estudo mais pessoais, próximos às pessoas em suas situações cotidianas. São as pessoas, em sua prática diária” se revelando e se apresentando por meio de seus relatos (TORREGROSA, 2017, p. 306-307), favorecendo a inclusão de experiências humanas. Desse modo, o cotidiano é recriado e as relações (participação e/ou colaboração) entre investigador e sujeitos geram a emergência de novos saberes, em uma dimensão mais relacional. Essas relações – investigador-sujeito - configuram as condições necessárias para estabelecer a narrativa (auto)biográfica como metodologia, embora alguns cuidados sejam sempre necessários.

Pinho e Ribeiro (2018, p. 130) destacam que “a narrativa sofre a influência do contexto em que ocorre, do lugar social que o sujeito ocupa quando narra, para quem narra, em que circunstâncias, com que objetivos”. Cada narrativa é incopiável, “é um acontecimento único, assim como o tempo”(idem). Esses argumentos deixam evidente que não há como nos apartarmos do meio em que a experiência e a narrativa acontecem, condição que nos dá valiosas pistas sobre as mudanças sociais existentes e como as diversas experiências “estão sendo vividas, percebidas e interpretadas em diferentes contextos” (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 14). Complementando e aprofundando esses argumentos, os autores afirmam ainda que:

Estudos sobre a subjetividade dos indivíduos, sobre novos tipos de individualidade e convivência, e sobre a diversidade de significados humanos têm contribuído para o

desenvolvimento de análises narrativas que cartografam experiências de vida em entornos culturais contemporâneos (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 14).

Compreendo, assim como apresenta Torregrosa (2017), que a pesquisa que se utiliza do fazer artístico e da narrativa coloca em xeque os métodos científicos para seguir o caminho do imaginário, da experiência. Além disso, concordo com Torregrosa ao propor que existem “formas híbridas de conhecer o mundo através do corpo, dos relatos e dos sentidos” (TORREGROSA, 2017, p. 309). Há na narração, ainda de acordo com a autora, uma oralidade que não é composta apenas de palavras, “mas de gestos, olhares, corporalidade, desenhos ou poemas” constituindo “os relatos que são tecidos em diversas dimensões para desvendar a complexidade das vivências” (ibidem, p. 310). Reforçando o posicionamento de Torregrosa, Abrahão (2018, p. 68) afirma que “a narrativa em seus diversos modos de expressão – oral, escrita, imagética, videográfica – mobiliza processos reflexivos, conhecimento e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha”.

A partir desse entendimento, é possível afirmar que as narrativas sempre trazem sentido, interpretação e expressão e, nesse contexto, nos defrontamos com as imagens que não estão alheias às construções narrativas (auto)biográficas. As narrativas visuais possibilitam um trabalho com questões da experiência de formação dos indivíduos que “são constituídas por imagens ou referências imagéticas isoladas, dispersas” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 163). A maneira como expressamos nossa visão de mundo e de uma cultura determinada é a narração (BRUNER, 1997).

Sentindo-me amparado e estimulado por esses autores, desenvolvi uma narrativa genuína, subjetiva, mas, também, viva, com a expectativa de poder contribuir para a produção de conhecimentos ancorados em vivências, subjetividades e experiências que estão delineadas ao longo desta jornada. Acompanhando os argumentos de Martins e Tourinho (2017, p. 156), tenho a expectativa de que esta investigação me auxilie a “compreender as relações entre o mundo da memória, as lembranças, as imagens e as subjetividades a partir de experiências e representações de sujeitos e suas trajetórias”.

Historicamente, a construção de narrativas revela uma relação íntima com imagens, razão pela qual associo esta investigação aos estudos da cultura visual. Sérvio (2015, p. 152), concebe as imagens como “parte substancial dos debates dos estudos de cultura visual”. No entanto, o autor esclarece por meio de sólida argumentação, que o “objeto da cultura visual é a dimensão cultural da experiência visual” (idem), incluindo as imagens e experiências mediadas pelas imagens.

Propicieei aos colaboradores desta pesquisa a oportunidade de se conectarem com suas histórias de vida e, a partir delas, tecerem novos conhecimentos sobre si, sobre suas trajetórias, apoiando-me no princípio de que a narrativa (auto)biográfica pode estabelecer links potentes entre o indivíduo e o seu passado. Acompanho os argumentos de Torregrosa (2017, p. 318) ao explicar que “as pessoas através das narrações contribuem com suas interpretações, suas perspectivas, seus ressentimentos, seus desejos e imaginários. As narrações das pessoas se reinventam, se reordenam, se põem em contexto, se amplificam a partir da textualidade” e também das imagens. A partir de práticas reflexivas sobre suas trajetórias os sujeitos são capazes de repensar sua história, se redescobrimo e se reinterpretando.

Tomando como referência a pesquisa de campo realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Dança, creio que construímos um espaço de compartilhamento, de troca. Reportando-me a afirmação de Hernández (2017a, p. 193), posso dizer que a construção narrativa (auto)biográfica “é conseguida com a participação de outros no trabalho em grupo. Não é uma escrita solitária, exige o suporte do grupo para manter esse encontro constante consigo mesmo”. Ainda segundo o autor, é por meio da consciência grupal que se partilha a imagem e a escrita para que a leitura, os relatos, dentre outros, se façam circular.

O trabalho de construção de processos narrativos através do corpo partiu da compreensão de que “não ficamos unicamente na dimensão da escrita textual da oralidade, inclusive; integramos a completude das pessoas a partir do intercâmbio no qual os corpos expressam também o modo de vivenciar certas situações” (TORREGROSA, 2017, p. 310). A manifestação artística, de acordo com a autora, facilita o encontro entre o textual e o sensível – compreendido pelo sonoro, corporal, visual, tátil – sentidos que trazem à tona realidades por vezes não possibilitadas unicamente pela escrita.

“A riqueza de termos a dimensão artística nas pesquisas narrativas”, ainda conforme Torregrosa (2017, p. 311), se dá pela abertura a tudo o que emerge, seja por meio da performance, de desenhos, movimentos etc. “As manifestações artísticas facilitam outros processos de compreensão e de relação que não aparecem na linearidade da escrita” (ibidem, p. 313). Desse modo, criamos diálogos não lineares por meio dos quais entram em jogo os sentidos, as interpretações, as experiências.

2.4. Sétima Parada. Entrecruzando percursos: narrativas e cultura visual

É notória a ênfase da cultura visual em relação às realidades visuais. Mas para abordar realidades tão diversas são necessárias terminologias que, ao serem usadas de maneira simultânea, geram dúvidas e incertezas entre professores, estudantes e pesquisadores.

Fazendo uma síntese desse percurso histórico, cabe ressaltar que o termo Belas Artes “afirma-se como sinônimo de arte acadêmica, com o aparecimento das Academias de Arte no século XVI até o seu auge no século XVIII, e expõe uma clara separação dicotômica entre os conceitos do que nós entendemos hoje como arte e artesanato, artistas e artesões” (DIAS, 2011, p. 44-45). Com o surgimento das escolas de Belas Artes surgem também as distinções entre as artes menores e maiores. Gradativamente, novos padrões estéticos foram sendo criados culminando na separação dos conceitos de ‘artista’ e ‘artesão’. As artes aplicadas, ainda segundo Dias (2011), tornam-se referência dos modos de produção voltados para o cotidiano - tapeçaria, gravura, cerâmica -, e as Belas Artes ou, as artes maiores, mantém sua ênfase no desenho, na pintura e na escultura. Durante muito tempo o conceito de Belas Artes foi dominante e, ainda hoje, exerce forte influência sobre esse campo do conhecimento.

No entanto, pouco a pouco, a instituição Belas Artes foi perdendo espaço, inicialmente “pelo Movimento de Artes e Ofícios, e depois pelo Art Nouveau, pela experiência da Bauhaus, pela *art deco*, mas também em parte devido ao Modernismo. Estes movimentos e experiências repeliram o conceito das Belas Artes” (DIAS, 2011, p. 46) ao borrar fronteiras entre várias dualidades – “arte e artesanato, arte e indústria, artista e artesão, função e forma, utilidade e ornamento” (idem).

A perda de sentido do ‘Belo’, em consequência do movimento modernista, abriu caminho para as Artes Plásticas, termo que passou a ser adotado para a escultura, a pintura e o desenho. Durante esse período, o autor explica que “a multiplicação e desenvolvimento de novos meios de comunicação e mídias contribuíram para a produção de novas formas de expressão em arte contemporânea, como a arte conceitual, o *site specific*, a *performance*” (DIAS, 2011, p. 47). Além das linguagens tradicionais foram incluídas ao grupo do desenho, da pintura e da escultura, a gravura, as performances, instalações, happenings e diversas outras formas de expressão que até então não faziam parte dessas linguagens.

Nesse contexto, as Artes Visuais surgem como referência

aos novos meios tecnológicos de produção da imagem e decorre do desejo de autonomia sustentado por um argumento perceptivo, o da visão. É por isto que as artes visuais é uma classificação que busca abarcar todas as possibilidades

de construção da imagem em que o visual é priorizado. [...] As artes visuais englobam no campo da imagem a utilização de novas tecnologias para instalações, performances, vídeo-arte, web-arte, fotografia, cinema, televisão, vídeo e computador. Assim as artes visuais estendem-se, a princípio, a todo o território da visualidade, do design à comunicação visual, do cinema a arte tecnológica digital. (DIAS, 2011, p. 48-49).

Duncum (2011, p. 21) vai além das explicações histórico-conceituais desenvolvidas por Dias ao afirmar que “a cultura visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas”.

Assim, essa ampla gama de objetos e artefatos visuais compõe o campo de estudos da cultura visual como “campo transdisciplinar ou pós-disciplinar... [como] um espaço de convergência que agrega discussões sobre diversos aspectos da visualidade, buscando fomentar e responder questões que se entrecruzam” (OLIVEIRA, 2009, p. 215). Para Nascimento (2011, p. 210), falar em transdisciplinaridade é uma forma de caracterizar “como o campo da Cultura Visual é alimentado e se efetiva mediante a articulação de diferentes saberes para compreender os efeitos e o poder dos processos de subjetivação exercidos pelas imagens” sobretudo na contemporaneidade. Tomando como referência as palavras de Mirzoeff (2003), Oliveira (2009) acrescenta que “a cultura visual estuda e investiga a imagem como via de acesso ao conhecimento como possibilidade” (idem).

Ainda de acordo com Dias (2011), no início do séc. XXI, no Brasil, o termo Cultura Visual passou a ser encontrado com frequência em estudos de arte e arte/educação, associado aos estudos do social e da cultura, explicitando vínculos com diversas disciplinas como sociologia, antropologia, sociologia dentre outras.

A pluralidade desse campo e desse objeto de estudo compreendido como cultura visual, abarca múltiplas visões ao mesmo tempo em que permeia muitas formas de pensar “a orientação teórica e metodológica de seus estudos”, como afirma Aguirre (2011, p. 73). Segundo o autor, o nascimento do termo é comumente atribuído à historiadora Svetlana Alpers, embora ela própria tenha reconhecido que o termo surge com Michael Baxandall. Mas Aguirre faz importante ressalva ao reconhecer que é “Mitchell (2003) quem define o estudo da cultura visual como o estudo que abarca tanto as representações visuais que a constituem, como a forma na qual são vistas” (AGUIRRE, 2011, p. 74).

Os estudiosos da cultura visual têm como foco de suas investigações as diversas transformações que ocorreram no mundo da arte e que marcaram o nascimento da área. Dias (2011) destaca que o caminho percorrido pela arte foi marcado por desvios e bifurcações. Esses

desvios e bifurcações, de acordo com Aguirre (2011, p. 70), propiciaram o nascimento de um campo de estudos que vem para quebrar as “grandes narrativas universalizantes, abrindo espaços para um estudo muito mais detalhado que dê conta das especificidades circunstanciais e contextuais de seu objeto de estudo”. Além disso, traz um novo posicionamento para a arte na sociedade, relacionando a arte e a política, propondo uma nova política da estética, bastante discutida por Rancière (2005) ao compreender a política como essencialmente estética, fundada em um mundo sensível assim como as expressões artísticas.

Ao pensar, analisar e discutir a partilha do sensível, Rancière explica que há um jogo de decisões sobre quem tem competência pra ver e dizer, sobre quem pode ter acesso e, também, as qualidades dos espaços do ver. Ao permitirmos que a estética ganhe outros espaços, estamos abrindo possibilidades de acesso às artes em suas mais diversificadas formas. É uma maneira de poder deixar ver e poder deixar dizer.

A virada imagética, explicitada por Mitchell (1995), e linguística, analisada por Rorty (1979), estão associadas ao posicionamento crítico de Rancière (2005), posicionamento que a cultura visual também toma para si ao eleger como um de seus focos a conscientização do poder nesse campo de estudos. O contato e, de maneira específica, a “leitura” de imagens, conforme propõe Aguirre (2011, p. 80), proporciona uma compreensão crítica “dos mecanismos de dominação que se põem em jogo mediante tais imagens” e contribui para “desconstruir os referentes culturais, sociais, políticos e estéticos que a cultura visual traz na conformação de mundos possíveis e de novos âmbitos de identidades e desejos”.

A força das duas viradas – linguística e imagética - foi decisiva no sentido de gerar a partir de desvios e bifurcações novos horizontes epistemológicos. Mas faz-se necessário destacar a virada que caracteriza as percepções, ações e narrativas dos seres humanos como constructos culturais, situando, em contexto, seus sentidos e significados: a virada cultural. Aguirre (2013) afirma que essa revolução foi decisiva para instituir os estudos da cultura visual, deslocando o conceito de arte para uma realidade sócio-histórico-cultural, reaproximando a arte da estética do cotidiano.

Essa perspectiva teórico-metodológica deixa de lado uma preocupação histórica com a “definição” do que seja arte para concentrar esforços epistemológicos no sentido de ampliar essa percepção estética e recolocar a arte no espaço da vida cotidiana. O adequado é mover o “debate do âmbito do ontológico – se algo é arte ou não o é, e se merece ser tratado dentro de alguma ordem de distinção – para trazê-lo ao âmbito dos usos: em que momento, sob que circunstâncias alguns fatos ou artefatos da cultura visual podem ser” (AGUIRRE, 2011, p. 76) abordados como componentes estética e culturalmente singulares.

A cidade, o corpo e a vida são um campo aberto, preche de possibilidades para explorar suas múltiplas facetas por meio das experiências cotidianas, abrigadas em uma estrutura de espaço-tempo. Para Santos (2012, p. 22) “o espaço aparece como coordenador dessas diversas organizações do tempo, o que permite, por conseguinte, nesse espaço tão diverso, essas temporalidades que coabitam no mesmo momento histórico”. Temporalidades pertencentes aos objetos, por vezes convergentes ou divergentes a uma materialidade que estabelece a noção de tempo dos indivíduos. Santos complementa o argumento afirmando que

A cidade é o palco de atores os mais diversos: homens, firmas, instituições, que nela trabalham conjuntamente. Alguns movimentam-se segundo tempos rápidos, outros, segundo tempos lentos, de tal maneira que a materialidade que possa parecer como tendo uma única indicação, na realidade e não a tem, porque essa materialidade é atravessada por esses atores, por essa gente, segundo os tempos, que são lentos ou rápidos. Tempo rápido é o tempo das firmas, dos indivíduos e das instituições hegemônicas e tempo lento é o tempo das instituições, das firmas e dos homens hegemonzados. (idem)

Nesta investigação, imagens, visualidades e narrativas são impactadas por interconexões “segundo certas variáveis como projetos arquitetônicos, sistemas econômicos, culturais e políticos, acontecimentos e marcos históricos, entre outros. [...] ligação [que] se refere à capacidade dos espaços urbanos permitirem contatos, movimentos e agências corporais” (STREY, 2019, p.38).

É um campo de estudos que não “procura entender os objetos como signos, como códigos a serem decifrados, mas como modos de pensamento construídos a partir de sintonias e interpretações” (MARTINS, 2005, p. 141). Fazendo uma analogia, podemos dizer que esses princípios podem ser utilizados para pensar discursos visuais e não-visuais e, imagens. Tourinho (2009, p. 145) detalha esses preceitos ao explicar que “o mundo visual também junta diferentes discursos – imagem e palavra, por exemplo – e é construído a partir de articulações que os indivíduos percebem, produzem, participam, criticam e transformam” ao viverem suas experiências.

Imagens são presença constante e marcante nas nossas experiências e no processo de construção de narrativas. Segundo Martins e Tourinho (2017), as imagens guardadas e preservadas na nossa memória são marcas de vivências que nos formaram e nos formam como indivíduos. “Processadas culturalmente como visualidades e transformadas em experiências, essas imagens têm potencial educativo para ir além das práticas de apreciação ou de uma concepção formal de estética” (ibidem, p. 163), uma vez que suscitam, segundo Efland (2004, p. 229) “compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual,

de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula”. As relações de poder estão por toda parte, “em todos os lugares e na relação que se estabelece com todas as imagens” (NASCIMENTO, 2011, p. 217).

A todo momento estamos em contato com imagens, sejam elas “imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e sabores” (MARTINS, 2009, p. 34) que coexistem com imagens exógenas que chegam até nós por meio da televisão, do cinema, da publicidade e das redes sociais. Essas são mais algumas evidências de que somos animais visuais, “que habita[mos] a iconosfera, essa zona onde as imagens são apresentadas como onipresentes” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 187).

Nesse contexto de saturação visual, Tourinho e Martins (2013, p. 63) explanam que nos sentimos encharcados em “profundas transformações que afetam o modo como concebemos o mundo e interagimos com ele e, principalmente, inquietam-nos e indagam sobre nossa relação com os processos e práticas de pesquisa com e sobre imagens”. A contemporaneidade, em seu âmbito social e cultural, abriga experiências cotidianas dos sujeitos trilhadas “por uma espiral de imagens visuais que se descolam através de múltiplas situações, meios e contextos” como afirma Pla (2013, p. 157). Hernández (2011, p. 33) reforça esses posicionamentos ao dizer que “as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas” que nos auxiliam a pensar o mundo e a nós mesmos enquanto sujeitos.

Segundo Pillar (2012, p. 03), “a palavra imagem abriga, em sua amplitude, não só criações artísticas, mas também produções de mídia, objetos do nosso cotidiano, lugares, pessoas, enfim”, aquilo que é visível e percebemos visualmente. Estamos sitiados por imagens disseminadas por uma multiplicidade de aparatos visuais. As imagens nos invadem, nos afogam, nos tornam reféns sem que tenhamos tempo de desenvolver uma compreensão crítica sobre elas ou a partir delas, uma maneira sub-reptícia de moldar, plasmar a formação cultural, visual e identitária de pessoas.

Evidentemente, na atualidade a circulação e o acesso que temos, os modos interpretativos e interativos que estabelecemos com as imagens, são completamente diferentes das épocas anteriores. Mudaram os suportes, as tecnologias, as formas de visualização e o modo de nos posicionarmos em relação às imagens; porém, as imagens continuam narrando o mundo, instituindo saberes e verdades. (CUNHA, 2015, p. 168).

Vicci (2015, p. 48) corrobora com os argumentos apresentados por Cunha e por Tourinho e Martins (2013) ao afirmar que estamos a todo tempo negociando, consumindo e nos confrontando com uma infinidade de imagens “das quais nos apropriamos e ressignificamos

consciente e inconscientemente”. Essas imagens, conforme esclarecem Tourinho e Martins (2011), muito mais que certezas, vínculos e interpretações, criam acordos e desacordos. Elas podem gerar discursos, gestos, questões e dúvidas, além da incorporação de novas imagens. Lidamos com a complexidade da experiência visual a todo tempo.

Rogoff (1998), fazendo referência aos estudos da imagem, destaca a experiência visual ao explicar que,

[...] em um nível nós certamente focamos na centralidade da visão do mundo visual a produzir significados, estabelecer e manter valores estéticos, estereótipos de gênero e relações de poder na cultura. Em outro nível nós reconhecermos que abrir o campo da visão como uma arena na qual os significados culturais são constituídos, também, simultaneamente, ancora nela um grande espectro de análises e interpretações do áudio, do espacial e das dinâmicas psíquicas do espectador. (ROGOFF, 1998, p. 24, apud AGUIRRE, 2011, p. 78).

Abrir o campo visual e das imagens implica, de acordo com Rogoff, uma abertura à diversas apreensões e percepções que o cercam. As imagens, enquanto mediadoras de significado, assim como a linguagem, possibilitam diversas interpretações, modos de pensar, fragmentos de realidades, contextos e comunidades (TOURINHO; MARTINS, 2013).

A potência cultural e social presentes no campo das imagens e das visualidades depende da relação com o outro, relação que dá vida à intertextualidade uma vez que as imagens não falam sozinhas, elas acionam “a importância da audiência enquanto agente produtor de significado na construção do olhar” (CAMPOS, 2007, p. 59). Para Hernández (2013, p. 83), no campo da cultura visual essa convergência se traduz como “um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade a que se vinculam”.

Martins (2009a, p. 115) destaca que a cultura visual delimita, assim, um campo transdisciplinar, “alinhado às abordagens pós-estruturalistas, com foco nas visualidades contemporâneas enquanto práticas culturais, seus fluxos, as relações que os sujeitos estabelecem com elas, nas intrincadas dinâmicas das relações sociais”. Nos estudos de cultura visual, a relação de recepção das imagens com os indivíduos sociais, é um processo intimamente ligado àquilo que de fato se compreende como cultura.

Sérvio (2015), parafraseando Canclini (2005, p. 41-42), discute com profundidade esta questão ao argumentar que “[...] a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. A cultura apresenta-se como processos sociais”, condição que justifica a dificuldade de seu estudo porque ela (cultura) nunca se apresenta da mesma maneira. As diferentes apropriações e recepções sociais de mensagens e bens, permitem a geração de novos objetos. Por esta razão a cultura

“passou a ser definida assim a partir da compreensão de que o significado das coisas, eventos ou pessoas não é inerente a [eles próprios] [...]. Assume-se então, que o significado é algo construído, sempre contingente, mutante” (SÉRVIO, 2015, p. 168), e que para ser estudado é necessária uma aproximação de contextos sociais específicos. Interpretar e produzir significados é parte de um processo que implica a formação dos sujeitos, a constituição de suas histórias sociais. “O olhar envolve aprendizados culturais que se produzem através de nossas relações sociais” (ibidem, p.175).

Em sintonia com esses princípios e autores podemos afirmar que pesquisas no campo da cultura visual devem adequar-se às dinâmicas e demandas contemporâneas, devem optar por ou construir metodologias “fluidas, diversificadas e abertas à utilização de abordagens criativas”. Ao estudar o visual, “a pesquisa nos encaminha para estudar as culturas, ou melhor, uma fatia, um aspecto dessas culturas” (TOURINHO e MARTINS, 2013, p. 64). Segundo Hernández (2013, p. 79) o interesse e reconhecimento desse campo de estudos está amparado por duas razões apontadas por Banks (2010): “a onipresença das imagens em nossa sociedade”, conforme examinamos há pouco e, também, por uma desconfiança de que as imagens possam “desvendar aquilo que não é possível por outros meios”.

O campo da cultura visual reforça a importância da relação dos artefatos visuais e das imagens criando situações “que conversam com, repudiam e/ou indagam as que escolhemos” (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 65). Em concordância com essa ideia, Hernández (2013, p. 83) observa que são as relações que mantemos com os objetos que dão relevância às pedagogias da cultura visual. Relações que configuram a noção dos indivíduos como “produtores de cultura visual [...] na medida em que não se trata somente de fazer com, mas também de ser com as representações e artefatos da cultura visual”.

Ao discutir a relevância das pedagogias culturais, Pla (2013, p. 158) acrescenta que a onipresença da imagem a capacita/habilita a se transformar em diversos suportes e meios, além da própria “condição fluida do visual”. Essas qualidades “levam o debate da cultura visual um passo além da mera discussão sobre qual repertório de artefatos visuais deve ser ou não considerado. O que está em jogo é a experiência cultural dos sujeitos”.

Observando esse processo do ponto de vista da investigação, podemos dizer que não há um eixo definido para o pesquisador, condição que o incentiva a “olhar para vários lados, em várias direções e planos, em tempos e fluxos diversos”, como afirmam Tourinho e Martins (2013, p. 67). Essa condição que desestabiliza o investigador é, também, a mesma que o habilita a construir um caminho para a produção de conhecimento. Os autores ressaltam que:

o pensamento social contemporâneo tem dado ênfase à relação dialética entre “reflexão epistemológica” e “pesquisa empírica”, relação que tem sido objeto de discussão e crítica ao destacar a importância do contexto social como foco de análise que inclui a produção, a circulação, o consumo e o uso de imagens. (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 68).

Em sintonia com o pensamento social contemporâneo, a pesquisa de campo nesta investigação é concebida como um dispositivo de aproximação do pesquisador com a realidade social das imagens. A aproximação entre reflexividade e pesquisa empírica, segundo Tourinho e Martins (2013, p. 68-69) “nos ajuda a compreender não apenas o valor, mas, sobretudo, a potência que o uso de imagens e artefatos visuais propicia na produção de conhecimento”. Hernández (2013, p. 78) complementa e reforça o posicionamento de Tourinho e Martins ao caracterizar os estudos da cultura visual como uma metodologia viva, em constante “transformação, na medida em que novas situações políticas, dilemas éticos, documentos históricos, viradas conceituais e novos objetos, artefatos e mídias, assim como ambientes de cultura visual e perguntas colocadas pela cultura visual” interferem nas nossas visualidades.

As experiências cotidianas “constituem um mecanismo de construção de conhecimento que exige refletir de forma permanente sobre as condições de expectativa das imagens e, ao mesmo tempo” sobre a abertura para se criar outras imagens que entrem em diálogo e confronto com “as quais nos vinculamos” (VICCI, 2015, p. 48). Nesse sentido, o cotidiano, como um complexo de imagens e visualidades latentes, o corpo e a cidade, são elementos imagéticos que devem ser estudados, investigados.

As cidades são importantes espaços de subjetivação e devem ser pensadas como tal – espaços de liberdade, de criação, de arte, comandadas pelas pessoas. [...] e para produzir espaços de liberdade, é preciso que as cidades sejam pensadas por diversas áreas do conhecimento, de forma cada vez mais democrática, para que todos tenham o direito à cidade, cada qual à sua maneira, diversas cidades em uma. (ALLEMAND; ROCHA, 2017, p. 274).

Da mesma maneira, a relação corpo - imagem não acontece de modo linear, mas, de maneira viva, atravessada por afetos e projetando o corpo como “processo, ação, trânsito entre natureza e cultura” (BERTÉ, 2016, p. 80).

2.5. Oitava Parada. Imagens, visualidades e experiências que educam...

Como vimos na seção anterior, o campo da cultura visual, mais do que estudar e investigar a produção de imagens, tem por implicação elementos que envolvem a criação, a recepção, interpretação e representação de significados, dando atenção para as visualidades e

suas reverberações. Nascimento (2009, p. 46) considera a cultura visual uma área que compreende “a arte como uma modalidade de prática discursiva e não-discursiva corporificada em técnicas e em efeitos de saber e poder. [...] É atravessada pela positividade do saber, ou seja, pela consolidação e transformação de um sistema” de enunciados que se convertem em imagens, quando falamos de artes visuais. O multiculturalismo, assim como a cultura visual, dá lugar, valoriza o diferente, permitindo que se reflita, se questione aquilo que nos é familiar ou comum. Para dar algum sentido e/ou significado ao que vemos, devemos buscar o “olhar diferenciado, que foge ao conforto e estabilidade das rotinas visuais”, que Tourinho e Martins (2011, p. 61) denominam “olhar crítico”. Esse olhar “nos ajuda a desenvolver uma atitude analítica, reflexiva, que aguça nossa compreensão sobre o quê, porque e as condições em que estamos vendo, [...] nos habilita a extrair, dialogar e processar” as informações, construindo significados e diferentes maneiras de ver.

Uma leitura que muito me marcou sobre a construção desse olhar crítico e sobre as inquietações em relação ao que nos é familiar, ou seja, os parâmetros que contribuem para a formação de novos olhares e percepções envolvendo a educação em cultura visual, foi um relato publicado pela pesquisadora Luciana Borre Nunes (2015). A autora problematiza a experiência vivida ao ministrar a disciplina ‘Currículo e Cultura’ no Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Os discentes ou, professores em processo de formação, enfrentavam o desafio de lidar com situações de homofobia em sala de aula. Ao planejar uma proposta, Nunes sugeriu como trabalho pedagógico o livro infantil *Olívia tem dois papais*, e o mangá *Laila*. Ambos propõem discussões sobre o universo da diversidade sexual, tema que em um primeiro momento foi rejeitado e encarado com espanto pelos estudantes.

Nunes (2015), ao fazer o relato, apresenta a seguinte pergunta: “até que ponto estamos realmente interessados no trabalho pedagógico com a diferença?” ao mesmo tempo em que identifica “a ausência de narrativas de determinados grupos ou a construção de determinadas visões sobre esses grupos a partir de lugares privilegiados é um dos fatores que contribuem para que” a discussão dessas obras “causem espanto, apreensão e cuidado” (ibidem, p. 116). Além disso, faz questionamentos a partir da compreensão de que a cultura visual e suas imagens apontam “um caminho de aprendizagens relacionais [...] [ao problematizar] processos subjetivos de estudantes e estudantes”. Em síntese, “o interesse da cultura visual está mais focado nas relações que temos com a produção de imagens e artefatos culturais e com os colegas (interpessoais) do que com os artefatos em si” (NUNES, 2015, p. 118). A maneira de lidar com a situação e os questionamentos propostos pela autora configuram um exemplo sobre como a cultura visual pode revigorar os processos pedagógicos ao valorizar e explorar o entorno dos

sujeitos, suas questões, suas necessidades, ampliando e legitimando vozes e experiências direta ou indiretamente associadas às imagens.

Como determinadas imagens e artefatos culturais são produzidos? Em que contextos? Como a escola pode trabalhar pedagogicamente com imagens e artefatos culturais produzidos pelos estudantes? Por que as narrativas de *Laila* e, *Olívia tem dois papais* causaram receio nos estudantes? [...] Por que e em que contexto esses materiais foram produzidos? Que vozes estão presentes – buscam legitimidade – nesses materiais? (NUNES, 2015, p. 118).

Trata-se de um relato que ganha potência pedagógica ao permitir, em um dos casos, que a narrativa de uma travesti ganhe representatividade ao ser discutida com estudantes de Licenciatura em Artes Visuais. Ao escreverem e desenharem *Laila*, os estudantes se permitiram explorar a vida, a intimidade, os desejos, a família, o trabalho da personagem que tem uma vida real e que serviu de referência para a construção do roteiro e das imagens (GALOSC, 2010).

Para Aguirre (2011, p. 73), “a missão educativa que cabe supor para a cultura visual não consistiria tanto em evidenciar relações de poder, mas na provocação de rupturas, nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer”, como discutimos anteriormente. Pensar a partilha do sensível na prática, pressupõe identificar lacunas a serem preenchidas, reconhecer brechas ainda presentes em decorrência da ausência de protagonismo. Stuhr (2011, p. 132) reforça a posição de Aguirre ao explicitar que a “educação fundamentada na cultura visual tem passado por um processo de transformação até abarcar a interação entre questões de diferença e comportamento vinculado a perspectivas socioculturais mutáveis e conflituosas”.

No cotidiano escolar, estamos pensando juntamente com indivíduos em formação, que necessitam de espaço para a expressão pessoal, para ampliar visões de mundo que a cultura visual proporciona através do contato com o meio “físico (por meio dos sentidos), emocional, cognitivo e espiritual (estética)” (STUHR, 2011, p. 134). Quando não há uma partilha do sensível, espaços pedagógicos se tornam inacessíveis, irrelevantes, vozes se calam e a arte deixa de cumprir uma função política.

Essa mudança de percepção da arte, observa Aguirre (2013, p. 82), tem se tornado significativa na educação, “já que o próprio espírito integrador da arte e da vida que anima qualquer visão culturalista está no germe de qualquer concepção educativa que se preocupe a procurar um acesso generalizado e democrático à recepção e à produção cultural”. Essa abordagem pedagógica, com ênfase nas imagens e sua disseminação, elucida o modo como as visualidades podem favorecer a formação de identidades e ideologias, requisitos necessários para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora.

Perspectivas educativas que tem como foco a atenção aos sujeitos da aprendizagem, considerando-os capazes e não apenas subjugados, são ferramentas pedagógicas da cultura visual para “impulsionar tal sensibilização ou empoderamento criativo” (AGUIRRE, 2011, p. 92). O que qualifica e diferencia tais ferramentas é a maneira de problematizar as interpretações que surgem da interação com as imagens, partindo do princípio de que “imagens de vários tipos, quer estejam dentro, quer estejam fora do contexto escolar, podem ser vistas como modalidades de currículos, de percursos que nos fazem pensar, ver, agir e dizer” (NASCIMENTO, 2011, p. 221) de uma determinada maneira e não de outra. A cultura visual tem sua ênfase na compreensão de que os regimes discursivos se envolvem e interferem no processo de produção, distribuição e recepção das imagens. “O discurso, tal como as imagens, são vistos como uma prática, resultante das relações de saber e de poder. As imagens, de qualquer tipo, veiculam significados porque fazem parte do processo de dispersão do discurso” (ibidem, p. 214).

Uma educação em artes embasada nos princípios da cultura visual propicia caminhos para pensar e abordar a prática diária dos estudantes no contexto escolar. Ao receberem estímulos à investigação e à percepção dos discursos e valores recebidos e motivados por imagens, os estudantes são estimulados a pensar as narrativas individuais que constroem através de diversos suportes como uma maneira de discutir e partilhar aspectos de suas identidades e subjetividades. Hernández (2011, p. 44) expõe de modo bem didático, alguns frutos que podem surgir da estreita relação entre cultura visual e educação em artes. Para o autor, é necessário que:

- (a) propiciem-se situações e experiências nas quais se possa aprender a estabelecer vínculos entre imagens, objetos, artefatos relacionados com as experiências culturais do olhar e colocá-los em relação com seus contextos de produção, distribuição e recepção, além de com as experiências dos sujeitos;
- (b) investiguem-se os efeitos dessas relações nas construções subjetivas de diferentes audiências e instituições produtoras e divulgadoras de cultura visual; tudo isso com a finalidade de (c) estabelecer processos de compreensão que permitam detectar regularidades e diferenças e desvelar as posições de poder sobre as quais o conhecimento construído se estabelece; ao mesmo tempo em que (d) possibilite elaborar/criar narrativas visuais, por processos e meios diversos, nas quais se ponha em evidência a capacidade de resistência, autoria e ação dos aprendizes. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 44).

Ucker (2009, p. 80), em concordância com Hernández, explica que desenvolver uma pesquisa em sintonia com os conceitos da cultura visual pressupõe levar em conta se o que está sendo representado visualmente traz posições discursivas que nos auxiliam a pensar o mundo, a pensarmos como sujeitos. Se nos ajudam a compreender que as representações “fixam a realidade de como olhar deve ser olhado”. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 38).

A cultura visual abre um enorme leque de possibilidades para estudo e atuação pedagógica, possibilidades que fui percebendo pouco a pouco ao longo da investigação para a dissertação de mestrado. Até então, minha percepção se pautava no estudo de imagens que refletiam significados, traziam representações e marcavam o estudo do corpo apenas como um processo criativo confinado a produção e recepção de imagens. No entanto, ao me aproximar do viés poético que envolve os processos de criação, meu interesse foi ativado por inquietações associadas ao ensino de arte e que partilham, com a cultura visual, um olhar crítico sobre o histórico das práticas pedagógicas.

Assim, ao final da pesquisa de mestrado, eu já havia despertado para pensar os processos de mediação de imagens do corpo no contexto cotidiano, orientado por um viés pedagógico. A oportunidade de me aproximar de ideias e pesquisadores que estão discutindo alternativas pedagógicas para pensar o poder das imagens no contexto da escola foi, ao mesmo tempo, encorajador e inquietante, pois, lidar com o incerto, exige um olhar atento, uma atitude analítica e reflexiva que “nos habilita a extrair, dialogar e processar informações, criando outras formas de ver e construir significados” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 61).

No primeiro semestre do doutorado recebi convite do meu orientador para escrever com ele um artigo para a revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Segundo ele, poderíamos pensar juntos as temáticas que havia proposto no projeto de doutorado, relacionando-as ao campo da educação. As palavras-chaves que sinalizam o conteúdo do artigo são: arte; corpo; cotidiano; educação; estética; imagem e, agora, acrescento, ainda, a dança como percurso pedagógico para explorar experiências estéticas no ensino de arte.

A elaboração desse artigo possibilitou reflexões valiosas a partir de leituras e de conversas com o orientador, dentre as quais destaco a perspectiva crítica da educação que dialoga com a cultura visual e as artes. Esse trânsito entre as áreas se dá por meio de estudos sobre relações de poder e saber que buscam “confrontar narrativas com lógicas e valores contrastantes para fazer pensar sobre as possibilidades de empreendermos mudanças ou oscilações no presente” (NASCIMENTO, 2009, p. 50).

As reflexões críticas sobre o campo da educação descortinam um “espaço rico de cotidianos que se produzem e se transformam nas suas mais variadas formas” (UCKER, 2009, p. 79) intensificando uma preocupação com os resíduos cartesianos que ainda estão presentes nas práticas diárias nos espaços de formação. Como reflexo desses resíduos podemos citar o empobrecimento da pluralidade latente nesses cotidianos além da imposição de “formas únicas e objetivas de ver e aprender” (idem). Estamos falando de uma educação escolar que se organiza

“em torno de conjuntos normativos, estruturas hierárquicas, disciplinamento do espaço, do tempo, dos corpos, de comportamentos, que atendem a demandas internas institucionais, e externas relativas ao contexto sociocultural e histórico” onde está inserida (MARTINS, 2009a, p. 109).

O artigo escrito para a revista da Furb me estimulou a refletir sobre temas e autores como Giroux (1999), Freire (1997), Deleuze e Guatari (1995) que discutem a teoria crítica como uma prática de educação em busca por emancipação e mudança social, embora ainda enfrente “barreiras e resistências que, de maneira sub-reptícia, mantém os interesses de um *status quo* na tentativa de influenciar e/ou orientar as práticas educativas” (ARAÚJO; MARTINS, 2019, p. 124).

A teoria crítica na educação tem como destaque, na perspectiva de Freire (1997, p. 13), a humanização do ser humano como uma maneira de desnudar a realidade e permitir ao sujeito a consciência da sua “real vocação: a de transformar a realidade”. Aborda o processo de formação humana como ferramenta capaz de dotar os indivíduos com habilidades para mudar a realidade dos contextos nos quais estão inseridos. Assim, a teoria crítica propõe uma formação “ampla do homem como um ser social e político, capaz de pensar e problematizar a sua existência a partir de um paradigma crítico de pensamento” (BARONI; SANTA, 2015, p. 151). Complementando as ideias de Baroni e Santa, Porpino (2018, p. 94) argumenta em favor da educação como uma aprendizagem da cultura que “nos faz pensar em um educar que transita necessariamente pelo passado, na criação do presente e na transformação de novas perspectivas para o futuro”.

Nascimento (2009, p. 42) reforça essas ideias e argumentos ao dizer que “a cultura visual oferece alternativas para romper com as narrativas educacionais conservadoras com procedimentos de ensino e de organização curricular”. Além de preconizar que “o planejamento e o trabalho educacional sejam construídos coletivamente e de maneira transdisciplinar”. O autor também ressalta que a abordagem da cultura visual não descarta um diálogo com a história da arte, no entanto, não partilha das mesmas concepções formalistas e lineares da produção artística. A cultura visual não “tem pretensão de enaltecer a arte e os artistas, mas questionar como as imagens fixam, disseminam e interferem nas interpretações sobre nós, sobre os outros e sobre o contexto no qual estamos inseridos” (ibidem, p. 46). Pereira e Martins (2009, p. 71) reiteram esses conceitos ao explicar que “as imagens nos inquiram, apertam-nos, formam-nos, transpassando heterogeneamente subjetividades e identidades”. Martins (2007, p. 05) aprofunda esses argumentos de modo pedagógico ao detalhar que,

o papel que as imagens desempenham na cultura e nas instituições culturais não é o de refletir a realidade ou torná-la mais real, mas de articular e colocar em cena a diversidade de sentidos e significados. Embora indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade convivam com as mesmas imagens, cada um as vive e interpreta de maneira diferente, distinta, criando brechas e espaços de diversidade.

Despertar essa consciência por meio das práticas pedagógicas é encaminhamento que se coaduna com o pensamento emancipatório, ou seja, despertar os indivíduos a se apropriarem da sua existência, de seus corpos, cultivando experiências estéticas a partir de suas vivências. Para Aguirre (2011, p. 89), os estudos relacionados à cultura visual no campo das artes e da arte/educação devem configurar a “adoção de uma posição crítica e de um reposicionamento das relações entre arte e política”. Ao mesmo tempo, o autor reconhece a necessidade de ir além da identificação de regimes e lógicas de poder que produzem essas posições hegemônicas porque a “compreensão dos mecanismos de dominação não garante em absoluto a transformação das consciências e situações” (ibidem, p. 90) sendo necessário outras ações que impulsionem essa transformação.

Estamos vivendo tempos de mudanças velozes descritas por Bauman (2001, p. 13) como momento de “redistribuição e realocação dos poderes de derretimento da modernidade” onde “configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito”. Tempos estranhos delineados por novas agendas, por lutas que, com frequência, repaginam e atualizam questões antigas que continuam merecendo a nossa atenção – feminismo, racismo, homofobia, concepções de poder confusas e contraditórias. Tempos povoados por narrativas plurais, manifestações e discursos que “sempre dizem algo e criam possibilidades para que algo seja dito. (...) Discursos, também como práticas, como processos, trajetos que percorremos para, e quando, fazemos e/ou dizemos algo” (TOURINHO, 2009, p. 141). Tempos e agendas que exigem esforços investigativos para encontrar/construir modos alternativos de compreender e lidar com o cotidiano, com as experiências que permeiam e impactam os âmbitos socioculturais e afetivos.

Revedo a perspectiva crítica da educação em artes, Baroni e Santa (2015, p. 154) intensificam suas recomendações em relação a necessidade de conceber

[...] o espaço da escola como local em que os sujeitos possam pensar criticamente o mundo e a si mesmos. Espaço para despertar e familiarizar os indivíduos com experiências culturais e estéticas a partir do corpo, que promova abertura ao colocar em perspectiva o contexto embrião de mundo que a escola representa. Referimo-nos às práticas pedagógicas que coloquem em evidência o mundo em “suas vivências concretas, suas características culturais, de classe, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, perspectivas e esperanças”.

Em sintonia com Baroni e Santa, Aguirre (2011, p. 82) reconhece que somente uma proposta educativa emancipadora pode articular um deslocamento do “estético” para os diversos âmbitos da vida cotidiana “como reflexo das transformações culturais e, especialmente, da virada cultural que permitiu aproximar as artes da vida real, propiciando a intervenção educativa em todas as ordens da prática estética” (AGUIRRE, 2011, p. 82).

Essa transformação é possível por meio de um ensino emancipador e agregador que tenha como foco a experiência (AGUIRRE, 2011). Do “ponto de vista educativo, o que interessa da experiência é sua capacidade para se converter em detonante da transformação pessoal de seus usuários” (ibidem, p. 84). Araújo e Martins (2019, p. 132) concordam com Aguirre ao argumentar que são necessários “espaços abertos às experiências que agreguem os campos da arte, da educação e da pesquisa, sem ignorar o poder das imagens e os significados do corpo”. No ensino de arte a experiência tem por objetivo articular de forma orgânica a reflexão e a prática, a inteligibilidade e a sensibilidade (BREDARIOLLI, 2016), estimulando um processo emancipatório e um acesso mais democrático à recepção e à produção cultural por meio de investigações e práticas pedagógicas que aproximem os campos da arte, da cultura visual e dos estudos do corpo.

Assim, o processo de emancipação no ensino de arte, ancorado em experiências proporcionadas pela cultura visual, pode formar sujeitos “sensíveis, críticos e éticos que estejam [...] [com] disposição [...] de romper com os regimes do sensível imposto pela política estética herdada da modernidade e para dispor de critérios de justiça que eliminem ou aliviem” prática de exclusão (AGUIRRE, 2011, p. 92). Sujeitos receptivos a expansão e deslocamento de percepções e concepções estéticas ainda arraigadas aos cânones da modernidade, possibilitando a diversificação e ampliação do repertório de imagens e visualidades construídas ou relacionadas às subjetividades, sentimentos e afetos que carregamos.

2.6 Nona Parada. O corpo como núcleo existencial de culturas, subjetividades, experiências e aprendizagens

Ao fazer esse mergulho nas águas da cultura visual constato que questões referentes às imagens, à estética e às visualidades, seus modos de apreensão e o olhar crítico, são dispositivos imprescindíveis para nos ajudar a refletir sobre as tensões que envolvem saberes, poderes e políticas da arte.

Nesse espaço de trânsitos, partilhas de afetos e subjetividades, corpos são o suporte que emprestam existência e vitalidade a narrativas e discursos. O corpo enquanto produtor, ator e

autor de gestos, movimentos e narrativas visuais e não visuais, se reveste de concepções estéticas e aprendizados, podendo manter ou romper as amarras que o instituem e situam nos espaços da arte. Maneiras de desestabilizar as ações do corpo em espaços de ensino formal, ou de infiltrá-lo em espaços de aprendizagem não formal, são desafios que explicitam e instituem as pedagogias culturais. Voltando com Aguirre (2011, p. 83), podemos dizer essas ações e aprendizagens “devem ser revistas e convenientemente articuladas com outras dimensões do estético de grande relevância para a edificação do sujeito e para melhorar o empenho de quebrar o regime de divisão do sensível herdado da modernidade”.

Pensar a presença do corpo na educação é, também, refletir sobre o modo como enfrentamos os problemas que o configuram como tal. Dizendo de outra maneira, educar o corpo é proporcionar a expansão de seus protagonismos num universo convencional marcado por privações do pensar, do falar, do sentir e do agir em espaços e tempos que necessitam renovações constantes. Nesta perspectiva, sensibilidade, afeto e reflexão são forças que instituem ao mesmo tempo em que mobilizam as políticas estéticas. As dimensões do humano e do afetivo são fundamentais para pensar as ações e sentidos do corpo na educação. Aguirre (2011) advoga a existência de um espaço que não exclua a complexidade e a multiplicidade que há nos seres humanos, diversidade de vozes, gestos e movimentos que necessitam ser ouvidos e vistos, pois não há como afastar o corpo e suas subjetividades do processo da educação.

Ainda de acordo com Aguirre (2011, p. 88), podemos afirmar que o trabalho com a “arte e a cultura visual, sempre aberto ao cruzamento de múltiplos usos e significações, é terreno fértil para a geração de emergências surpreendentes e de rupturas emotivas que podem se converter em rupturas simbólicas e estéticas”.

Essa maneira de abordar e discutir questões referentes ao corpo na educação me provocou ao mesmo tempo em que me estimulou na consecução desta investigação. Aguçou a minha percepção e interesse por narrativas do e pelo corpo como parte do processo de formação de estudantes e educadores em práticas do ensino de arte.

Comungo com as ideias e com a compreensão de Katz e Greiner (2005) sobre o corpo como a fresta por onde percebemos, recebemos e capturamos os fragmentos que nos cercam. As autoras explicam que,

o corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (KATZ; GREINER, 2005, p. 130-131).

A potência dos argumentos de Greiner e Katz torna evidente a relevância da experiência existencial do ser humano com a ajuda do próprio corpo (VIANNA, 2005). Essa construção se refere também à construção do indivíduo se considerarmos que o modo como pensamos, agimos, sentimos e percebemos envolve processos “corpoconectivos”, ou seja, “procedimentos cognitivos sensório-motores e conceitual-abstratos do corpo, [que são] são indissociáveis, tanto na formação de conceitos como na estruturação de experiências” (RENGEL, 2007, p. 40).

O entorno no qual estamos inseridos e com o qual fazemos trocas e nos relacionamos nos afeta ao mesmo tempo em que o afetamos. Katz (2010) concebe essa relação como um tipo de ‘codeterminação’, uma maneira de pensar corpo e cultura, explicitando que não há a existência do corpo fora da cultura. Berté e Tourinho (2014) pensam a relação entre corpo e cultura como ‘corpomídia’ referindo-se às experiências e referências presentes no corpo para negociar significados com o contexto, com outras trajetórias e interesses.

O conceito de corpomídia, concepção do corpo como uma mídia de si mesmo, faz referência ao processo de evolução, pois seleciona informações construtoras do corpo que se faz informação/imagem e se manifesta como parte da cultura, da história e da sociedade. Nesse contexto Katz e Greiner (2001, p. 72) reconhecem na relação corpo-ambiente a “inevitabilidade [do corpo] ser contaminado e contaminador”. O corpo pode ser compreendido como um arquivo vivo de memórias, histórias, contextos e pessoas que nos atravessam.

Esses conceitos instigaram ao mesmo tempo em que explicitam minhas inquietações nesse campo de estudos que “discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas principalmente”, como forma de “compreender o papel social da imagem na vida cultural” (MARTINS, 2007, p. 26). As imagens atravessam o processo de formação e educação ao desafiar e provocarem o corpo. “Olhamos para elas em consonância com as abordagens da cultura visual e das pedagogias culturais” (BERTÉ; TOURINHO, 2014, p. 93).

A cultura visual, como campo emergente de pesquisa, quer auxiliar indivíduos e, “principalmente, os estudantes, a desenvolver uma visão crítica em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a criar e aguçar um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder” (MARTINS; SÉRVIO, 2012, p. 72). Os autores advogam a necessidade de desenvolver uma postura crítica frente às imagens, algo que pode ser construído por meio de pesquisa e de práticas pedagógicas que tenham como foco os processos de resignificação e apropriação “dos discursos cotidianos”.

Os afetos e experiências presentes na relação com as imagens auxiliam os sujeitos a compor a sua posição no mundo. Para Berté (2015, p. 76), os afetos “possibilitam pensar sobre

como objetos, imagens, outros corpos e situações podem afetar o corpo e também sobre como impressões, marcas, imagens, imaginações, ideias – emergidas dessas interações” podem afetá-lo.

O corpo é também uma superfície “de escrita para (...) os textos que nele se inscrevem sejam [eles] materiais ou simbólicos” (SANTOS, 2006, p. 47). Superfície que absorve experiências, vivências e afetos passíveis de serem narrados. Desse modo aprendizagens passam a habitar os corpos e a memória, gradativamente elas “constroem-se, transformam-se e circulam de forma corporizada ao mesmo tempo em que se reafirmam e se confrontam em seus vínculos” (VICCI, 2015, p. 55). A construção de aprendizagens, como parte da relação que se estabelece entre corpos e imagens, ganha forma como saberes que são partilhados por meio de movimentos e imagens estáticas ou em movimento.

As reflexões sobre o corpo, seus movimentos e suas imagens no campo da educação propiciam um encontro com a performance enquanto conhecimento acadêmico e prática pedagógica. Segundo Santana (2014, p. 46) o início desse movimento, de acordo com Torrens (2008) acontece nos EUA ao longo dos anos 70, avançando pela Europa, América Latina e Ásia nos últimos 20 anos.

Santana (2014, p. 47) argumenta que, apesar dos avanços, ainda seria necessário desenvolver uma abordagem teórico-crítico-metodológica para utilizar a performance nos espaços de ensino. Na sua pesquisa de pós-doutorado o autor afirma ter encontrado uma “rede profissional bastante produtiva” formada por professores, pesquisadores e artistas atuantes em espaços formais e não formais de educação. Mas insiste na necessidade de desburocratizar essa modalidade de conhecimento para que possa alcançar as escolas como prática pedagógica impulsionada por processos interdisciplinares, iniciativas e movimentos críticos visando a ampliação do sentido da educação. “Através de uma pedagogia da ação, talvez seja possível vislumbrar um ensino de artes que busque a experimentação e a processualidade, além de certo apuro estético – ou espanto – que caracteriza a natureza irreverente da performance” (SANTANA, 2014, p. 47). Historicamente é possível encontrar importantes personagens que ampliaram o campo pedagógico dos estudos do corpo e da performance.

Dentre as figuras vinculadas rizomaticamente ao tema, destaca-se Antonin Artaud que acreditava ser o teatro o lugar de se refazer a vida. Inspirado na maneira mítica/mística das danças e rituais que conheceu em Bali e junto aos povos Tarahumaras, entendia o corpo como fundamento primordial da arte, defendendo a espetacularidade do rito, rejeitando a supremacia da palavra e prenunciando um novo papel para o espectador; sem dúvida essa foi uma contribuição ímpar para o cultivo daquilo que viria a ser a performance. (SANTANA, 2014, p. 51).

A cena performativa nos anos 50-60 trouxe a incorporação de novas estéticas do corpo performático e formas de expressão como os happenings, instalações, *body art*, que inclusive influenciaram a dança-teatro, modalidade artística abraçada por Pina Bausch. Schechner (2012) acrescenta que esses movimentos marcaram os posicionamentos políticos dos jovens da época na luta pela igualdade de direitos humanos, momento em que pairava o sentimento de um futuro mais promissor, enquanto nas artes havia uma clara oposição aos padrões estéticos da época.

Santana (2014, p. 52) apresenta o “corpo, assumindo uma função ampliada, e a memória associada à noção de autobiografia”, temas que emergem a partir de “atos e cerimônias”. Nesse contexto a performance emerge como uma maneira de romper com “definições rígidas de arte, artista, espectador, obra, texto, imagem, ritmo ou cena” como uma “emergência da arte enquanto matéria da própria vida” (ibidem, p. 59). Por meio da criação de movimentos, o corpo organiza “suas imagens-ideias e dá-las a ver como imagens-ações, [o que] possibilita compreender a dança [e a performance] enquanto forma de fazer-dizer o que [o indivíduo] sente e pensa sobre o que o afeta” (BERTÉ, 2016, p. 61), sobre o que se aprende, sobre o que se é ou tem se tornado.

Neste trabalho, tomei a cidade como possibilidade investigativa. A cidade com suas imagens, seus movimentos, suas reverberações no corpo de estudantes como processo de construção de narrativas e experiências. Além de um abrigo de culturas diversas, percebo a cidade como potência que reverbera em estruturas físicas e emocionais, urbanas e humanas, oferecendo imagens ou “redes de imagens” que “fluem como discursos instituintes e, com absoluta pregnância, se estendem por todo o planeta e açambarcam todos seus habitantes, se não sempre e ao mesmo tempo, em algum tempo e em algum espaço, por mais fugidios” que possam ser (FILHO, 2011, p. 192). Para Allemand e Rocha (2017, p. 268-269) a cidade é também “lugar da política, lugar de luta de classes, onde os desejos dos diversos grupos de seus habitantes se mostram”.

Com a ajuda do autor posso dizer que lidamos com um microcosmo marcado por uma heterogeneidade cultural, uma instalação e organização político-social que produz imagens em fragmentos. Essa cidade-tudo, como Filho (2011, p. 193) a denomina, apresenta elementos que permeiam o espaço, “os homens, as mulheres e suas diversas culturas, com seus abrigos identitários, suas linhas de fuga e seus sistemas de clausura, exclusão e pertencimento lhe habitam e atravessam com seus corpos encarnados e simbólicos, visuais e afetivos”. O autor aprofunda essa ideia por meio de metáforas que delineiam a complexidade desse cosmos humano.

Ao longo do tempo, em decorrência de toda sorte de delírios coletivos, de desejos e de apostas estéticas, sobretudo aquelas deflagradas na modernidade e radicalizadas pelos fluxos capitalísticos, a *polis* conquistou dimensões simbólicas tão alargadas e complexas que, para além de depender de localizações nacionais realizou-se na atração e concentração de todo tipo de sujeitos individuais e coletivos. Mais do que a localização dos corpos físicos de seus habitantes, a *cidade-tudo* é imaginal, é imagética, é visualidade em permanente visualização. (FILHO, 2011, p. 194).

Nas ruas, nas feiras, no trânsito, nos fluxos e nas redes virtuais, o corpo vibrante da cidade-tudo apresenta, expõe como se fossem vísceras suas múltiplas imagens. Nesse empreendimento sobre a cidade, seus espaços, seus corpos e suas imagens tive o prazer de encontrar a produção de autores que transbordam as suas áreas de formação em busca de compreensões sobre a cidade, o urbano e suas questões.

O conceito de corpografia - um corpo que ocupa um espaço urbano - parte da premissa de que corpo e cidade se relacionam por meio da experiência urbana, mesmo que de maneira involuntária, processo que Katz e Greiner (2001) caracterizam como uma inevitável contaminação.

Britto e Jacques (2008, p. 79) afirmam que “a cidade é lida pelo corpo como conjunto de condições interativas e o corpo expressa a síntese dessa interação descrevendo em sua corporalidade”. A corpografia urbana pode ser compreendida como uma cartografia realizada no corpo e pelo corpo, uma memória, um registro experiencial da cidade, inscrito em diversas escalas de temporalidade que configuram os corpos daqueles que a experimentam.

Complementando as ideias de Britto e Jacques (2008) de que as mais diversas experiências urbanas podem se inscrever no corpo, Domingues (2009, p. 02-03) afirma que “os gestos e movimentos do corpo que fez a experiência urbana já revelam suas corpografias”. Reconhecer a cidade como ambiente que possibilita a existência do corpo, é reconhecer, também, que a cidade “tanto promove quanto está implicada nos processos interativos gerados de sentido implica” (BRITTO e JACQUES, 2008, p. 82), ou seja, que a cidade permite a continuidade da corporalidade daqueles que nela habitam.

Assim, é possível pensar o conceito de ‘corpografia’ em relação ao conceito de ‘corpomídia’, um corpo que é mídia de si mesmo, corpo que, segundo Greiner e Katz (2005 p. 130-131) é local de cruzamentos e não espaço onde informações são apenas armazenadas. Albuquerque (2014, p. 05) vê a cidade como um contracampo, como o “campo [que] define o lugar do escriturado, portanto, ficção que torna o imaginado a certeza e o contracampo o espaço do real, lugar ainda destituído de escrituração e, portanto, espaço da incerteza”.

Concordando com Albuquerque, vejo a cidade como contracampo, não especificamente no seu sentido urbano, frio, posto e mencionado com frequência, mas como um lugar de história, espaço de afeto, de contaminação, que só pode ser visto de fato pelas lentes de um corpo aberto. O encontro cidade-corpo ou corpo-cidade nos ajuda a pensar para além daquilo estabelecido enquanto visualidade. Ao abordar os conceitos de campo e contracampo Albuquerque (2014) propõe uma reflexão acerca daquilo que se estende para além do objeto pesquisado, do campo delimitado. Assim, olhar a cidade pela perspectiva do contracampo é dar lugar aos elementos que a formam, ou seja, as pessoas, os eventos, os atos performáticos diários realizados por todos nós, eventos que dão a ela parte do seu sentido.

Acredito na riqueza de representações imagéticas projetadas pelo, com, ou a partir da interferência do corpo em espaços urbanos ressignificados. Corpos que incomodam e podem ser incomodados interferindo em lugares dos quais se apropriam, mesmo que momentaneamente, redesenhando, de alguma maneira, um perfil do urbano. Compreendo essas representações como inscrições no corpo de indivíduos que experimentam a cidade por meio de gestos, movimentos, percepções e performances que configuram, de alguma maneira, cartografias da vida urbana. Esses processos acontecem

Através da apropriação, da experiência efetiva ou prática dos espaços urbanos, pela própria experiência corporal, sensorial, da cidade. A redução da ação urbana, ou seja, o empobrecimento da experiência urbana pelo espetáculo, leva a uma restrição das possibilidades perceptivas do corpo que, então, se configura sob um padrão de corporeidade mais restrito, e os espaços urbanos se tornam simples cenários, espaços desencarnados. (BRITTO; JACQUES, 2008, p. 80).

O performer, enquanto agente que interfere e modifica o espaço urbano em diversas escalas de temporalidade se faz cartógrafo de seu próprio corpo deixando-se inscrever pelo desenho e composição, pelo pulsar de cada lugar, pela vivência de cada espaço. Ao interromper ou compor o cenário urbano o corpo propicia novos entendimentos sobre o que seja a cidade e as imagens geradas nesse processo são um estímulo à reflexão. Langdon (2006, p. 166) se reporta a Bauman (1977) para definir a “performance como um evento comunicativo no qual a função poética é dominante, sendo que a experiência invocada pela performance é consequência dos mecanismos poéticos e estéticos produzidos”. Para a autora, há na realização da performance a construção de um estranhamento do cotidiano que leva o espectador a ter um olhar não-cotidiano, olhar que dá lugar à experiência.

Assim, abre-se a possibilidade de pensar o processo de educação em arte embasado em conhecimento e estudos associados a estética do cotidiano como fonte de ricas vivências entre

corpo e cidade, vivências que produzem sentidos e significados por meio de imagens e visualidades. Imagens que são fruto de experiências urbanas inscritas no corpo como registro das múltiplas configurações e diferentes contextos que compõem a cidade. Visualidades que geram conhecimento ao impactar corpos abertos, pré-dispostos ou não a receber, produzir e dialogar com as imagens.

PERCURSO 3

Memórias e Corpo: percebendo as cidades em nós

3.1 Referências para mapear o percurso

Foram apresentadas, até o momento, experiências corporais, afetivas e sensíveis que marcaram minha formação pessoal/profissional e apontaram caminhos para a realização desta investigação que busca ampliar perspectivas teóricas ao implicar corpos em um saber-fazer artístico-pedagógico. Neste percurso, experiências vividas na pesquisa de campo com estudantes do IFG serão descritas a partir do meu diário de campo, dos diários dos estudantes, de registros audiovisuais e entrevistas individuais realizadas.

O estudo poético inspirado na pesquisa de Pina Bausch, desenvolvido durante o mestrado motivou/gerou o tema desta pesquisa. Essa motivação possibilitou, mais uma vez, o contato com os estudantes do Instituto Federal de Goiás (IFG) com a expectativa de explorar/investigar a potência da conexão pesquisador-artista-professor em um projeto criativo-pedagógico. De volta ao IFG em 2019 como colaborador do Projeto de Incubadora Artística (PIA) no curso de Licenciatura em Dança, abri-me a uma experiência estimulada por encontros e reverberações dos espaços nos corpos, um processo afetivo e dialógico que incorpora cidades, memórias e histórias de vida. O projeto “Corpo, Memória e Cidade: construindo narrativas na relação com o urbano” embasou-se em vivências pessoais anteriores, em grupos e escolas de teatro, cursos e workshops de dança, no encontro com a arte de Pina Bausch e, especialmente, no seu processo de criação.

Através de uma abordagem orientada por um fazer-pensar pelo corpo e no corpo, surgiram as seguintes perguntas: Como as imagens, espaços da cidade e seus atravessamentos nos corpos impactam a formação de indivíduos? Como integrar o corpo aos espaços formais e não-formais de ensino? Como abordar a dança/performance como prática pedagógica formativa? Tomando como referência a perspectiva narrativa (auto)biográfica reuni os

seguintes elementos para reflexão: corpo, imagens e cidade, em diálogo com a cultura visual e a educação.

Desde o primeiro encontro do grupo tive a preocupação de propiciar espaço para partilhas e escutas atentas, princípios que se tornaram pilares desta investigação coletiva permeada por episódios de histórias de vida, relatos e inquietações pelas imagens e cidades. Conexões entre corpos, cidades e imagens, fundamentaram a relação que se estabeleceu entre os estudantes e as cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, duas cidades que se tornaram múltiplas a partir dos diferentes olhares e apreensões dos espaços e conhecimentos construídos pelas experiências vividas.

Uma perspectiva crítica perpassou o projeto e teve como alicerce a experiência visual e exercícios com imagens que contribuíram para o contato dos estudantes com suas próprias histórias de vida a partir de visualidades, memórias, corpo, movimento, elementos que geraram novas associações, construções narrativas e perspectivas sobre os conceitos que embasaram a investigação: corpografia, corpomídia e performance. Nesse sentido, a investigação integra imagens, narrativas visuais e corporais associadas a discursos e relatos.

Realizar uma investigação tendo como perspectiva metodológica a pesquisa narrativa (auto)biográfica exige um olhar atento e sensível aos dados que envolvem o processo de análise. Nuances de falas, gestos e escrita devem ser interpretados em contexto e em sintonia com a potência de cada narrativa, subjetividade e história de vida, condições/situações que interpretar e traduzir neste percurso. Entendo, ainda, que o ‘não dito’ é, também, uma maneira de ‘dizer’ preche de significados que podem nos auxiliar a perceber, ver e compreender para além do que está explícito. Por entre histórias, narrativas e movimentos, fomos sendo guiados em meio a espaços, experiências individuais e coletivas que serão apresentadas a seguir.

3.2 Pensando em possibilidades para um percurso mais acessível

Ao longo do desenvolvimento desta investigação, tive a oportunidade de ser apresentado à pesquisa desenvolvida pela professora Mônica Barboza e outros pesquisadores sobre acessibilidade em dança para pessoas com deficiência visual. Sua pesquisa parte da importância de pensar a dança para todos os corpos, que é expressa em todas as línguas, uma dança plural, mas ao mesmo tempo complexa, uma vez que ainda não se trata de uma realidade (BARBOZA et al., 2021). Os pesquisadores enfatizam a importância de recursos de acessibilidade como a Audiodescrição e a Descrição de imagens. Segundo afirmam:

Pessoas com deficiência são artistas e públicos que apenas se distinguem pela singularidade na condição física, sensorial, mental e/ou intelectual. Na dança, não podemos mais admitir um corpo específico, de um padrão ideal, que é considerado capaz ou incapaz de dançar e ser artista. Na verdade, a dança com e para pessoas com deficiência não deixa de acontecer por causa da condição singular delas, mas quando uma política inclusiva essencial é esquecida: a acessibilidade. (BARBOZA et al., 2021, p. 31-32).

Nesse sentido, apesar desta investigação não estar ligada diretamente a uma vertente de “pesquisa acessível”, considero imprescindível trazer o estímulo à construção de uma dança acessível que “contemple quem está na cena e fora dela” (idem) e, que, enquanto produção científica, permita o acesso a mais e mais corpos. Busco e defendo a integração dos corpos aos espaços de ensino, reconheço a importância de alertar educadores para a urgência de integrar corpos que necessitam de algum tipo de estratégia de acessibilidade. Como bem pontuam os autores, é “urgente eliminarmos distâncias entre pessoas com e sem deficiência. A dança que acolhe as diferenças não é um convite e uma realidade se não houver proximidade, vínculo, reconhecimento e empatia!” (BARBOZA et al., 2021, p. 32).

O uso dos recursos da Audiodescrição e da Descrição enquanto possibilidades de trabalhar a acessibilidade a partir de imagens estáticas ou em movimento é algo recente, segundo Barboza, Rocha e Taschetto (2021, p. 01). No Brasil, esses recursos acompanharam o surgimento do “Festival Internacional Assim Vivemos de Filmes’ sobre e com Pessoas com Deficiência” em 2003, que introduziu a Audiodescrição no país. O processo de Audiodescrição “demanda um trabalho especializado, técnico e complexo” realizado por profissionais capacitados. Embora esta pesquisa não contemple imagens em movimento, me dispus a experimentar a prática da descrição de imagens a partir do convite de Barboza, Rocha e Taschetto (2021, p. 02) ao afirmarem que “qualquer pessoa que tem interesse, disposição e consciência de seu papel social pode realizar Descrições, sejam elas livres ou mais elaboradas”.

Ao longo dos próximos percursos, elegi algumas imagens produzidas na pesquisa de campo e no processo de criação em dança para realizar a descrição e permitir que, a partir de *softwares* denominados “leitores de tela”, as informações sejam transmitidas às pessoas com deficiência visual. Em relação aos leitores videntes, esta é uma oportunidade para refletir sobre o importante e urgente papel da acessibilidade em todos os campos de atuação. Vale ressaltar que, pela primeira vez, realizo o exercício da descrição de imagens de acordo com orientações e estudos da área. Ressalto, ainda, que a descrição de imagens não será feita em todas as imagens devido ao número elevado. De acordo com Barboza, Rocha e Taschetto (2021),

Primeiro, é preciso descrever somente o que está visível na imagem. Não é um trabalho de deduções ou interpretações. Por isso, a necessidade de buscar a maior precisão e objetividade nas palavras! Não roube da pessoa com deficiência visual o direito de interpretar e inferir suas próprias conclusões. Vocês só devem descrever o que estão vendo, com as palavras mais adequadas para que a pessoa com deficiência visual construa uma imagem mental a partir de seu texto. Quanto melhor e mais precisa a audiodescrição ou a descrição, mais próxima será a imagem mental criada pela pessoa que a acessa. (BARBOZA; ROCHA e TASCETTO, 2021, p. 05).

Enquanto pesquisador que constrói uma pesquisa viva, entendo que atravessamentos vividos durante a caminhada são bem-vindos para que rotas sejam alteradas/ajustadas e novos aprendizados reverberem em práticas e saberes.

3.3 Contextualizando, detalhando a pesquisa de campo

O grupo de pesquisa “Corpo, Memória e Cidade: construindo narrativas na relação com o urbano”, foi realizado no Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida, na cidade de Aparecida de Goiânia, juntamente com um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Dança. Teve início no dia 22 de fevereiro de 2019 e término em meados de julho do mesmo ano. Formado por sete participantes, quatro mulheres e três homens, o grupo se reuniu uma vez por semana, às sextas-feiras, em encontros de duas horas, das 15h às 17h. As inscrições ocorreram, na semana anterior à data de início, através do envio de cartas de intenção. Ao todo foram recebidas dez cartas de estudantes interessados na possibilidade de crescimento acadêmico, profissional e artístico, por meio de projeto.

Destaco o trecho da carta de um dos estudantes, pela poética do relato de vida apresentado. Ele expõe sua relação afetiva com a cidade, percebida enquanto corpo, através de uma costura entre a temática do projeto (corpo, memória e cidade), percepções, sentimentos e expectativas.

*Em 1999, fui agarrado no mundo pelas mãos de Dona Sabina, a parteira mais velha da Vila de Sagarana, Minas Gerais. O sertão veredas da prosa e verso de Guimarães Rosa. Sou cerratense, corpo negro, sertanejo e quem sabe poeta. [...] Como me dana algo que sempre deslumbrou minha infância a tão falada “cidade grande”. Até os 17 anos de vida eu nunca havia deixado os entornos de minha Vila de Sagarana, no vale do rio Urucuia. [...] **Eu resolvi vir a existir, em ser-tão a ser urbano e quiçá também sertão.** Não compreendo bem como a grande cidade me afeta, mas sei que no tempo que estou aqui sou “metamorfose ambulante. (Excerto 01 - Carta de Intenção – Estudante Joca – 02.19).*

Seu texto traduz uma cidade que habita em nós. Nas palavras, no sotaque, nas pessoas, nas histórias, nas memórias. Sua fala permitiu uma viagem a um pequeno povoado que marca

um corpo cerratense, negro, sertanejo, de onde surgem as narrativas. Sennett (2020, p. 15) salienta que “as relações entre os corpos humanos no espaço é que determinam suas reações mútuas, como se veem e se ouvem, como se tocam ou se distanciam”. Penso que as experiências inscritas no corpo delineiam as percepções do espaço à nossa volta, o que faz com que sejamos capazes de dizê-lo pela escrita, pelo corpo, pela fala.

Os encontros do grupo de pesquisa foram organizados em dois eixos principais, a partir das temáticas da “memória” e da “cidade”, ambas permeadas pelo corpo. Em todos os encontros foi separado um tempo para as rodas de conversa que aconteceram antes ou depois das práticas corporais. Definimos que os próprios estudantes seriam os responsáveis por guiarem exercícios de alongamento (Figura 20), de consciência corporal, improvisação, entre outros, tendo, obviamente, a minha supervisão e direcionamento quando necessário. Esses trabalhos permitiam despertar o corpo e abri-lo à percepção de estímulos vindos do ambiente, dos colegas, do espaço externo, além de zelar por uma execução mais consciente dos movimentos, evitando danos físicos. Havia riqueza nas intervenções realizadas pelos colaboradores ao disporem de diferentes repertórios de trabalho, trazendo variados estímulos e provocações ao corpo durante o trabalho inicial.



Figura 20: Dia 01 - Encontro grupo de pesquisa, em 22/02/2019.

Fonte: Acervo Pessoal

Nas cinco etapas seguintes farei uma síntese do que foi desenvolvido nos encontros, ressaltando aspectos que se distinguiram e ensejaram o surgimento das categorias de análise que serão abordadas no próximo capítulo. Treze encontros em grupo foram realizados no IFG, além dos encontros individuais com cada um dos estudantes nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia e um encontro do grupo na cidade de Goiânia.

3.4 – 1º Trecho: Imagens que florescem na pesquisa de campo...

No primeiro contato, que ocorreu no dia 22 de fevereiro de 2019, nos demos a conhecer. Apresentei-me como pesquisador, expus meus interesses, minha formação e expliquei, a partir dos Termos de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) – exigidos pelo Comitê de Ética – como o projeto seria desenvolvido, etapas e objetivos. A entrega dos diários de campo aos estudantes foi realizada para que pudessem utilizar como um espaço de expressão verbal e visual, deixando ali relatos e percepções de cada encontro. Aparecida, Luis, Welerson, Milena, Joca, Karol e Mellyssa se apresentaram e explicaram os motivos que os havia levado até aquele espaço (figura 21).



Figura 21: Dia 01 – Encontro grupo de pesquisa, em 22/02/2019.

Fonte: acervo pessoal

Percebi em suas falas curiosidade sobre como a relação corpo-cidade, assim como a retomada de memórias e histórias do corpo, seriam pesquisadas. Levei-os a uma reflexão inicial sobre os espaços da cidade. Que espaços eram esses pelos quais transitavam diariamente? Já haviam se tornado paisagens invisíveis? Que espaços os marcavam e por quê? Que lugares poderiam gerar novas apropriações?

Considero os três primeiros momentos, realizados entre fevereiro e março, como encontros conceituais e inspiracionais, em que pudemos acessar os principais conceitos da pesquisa, referências teóricas e poéticas, além de realizar a troca de percepções e questionamentos suscitados pelos materiais. Foram entregues três textos-guia para as nossas discussões, sendo eles: “Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo” (GREINER; KATZ, 2005); “Corpografias Urbanas” (JACQUES, 2008); “O que são os estudos da performance” (TAYLOR; STEUERNAGEL, 2015).

Foram também apresentadas duas entrevistas realizadas e disponibilizadas pelo portal “Através”⁹ com a atriz, pesquisadora e performer Luanna Jimenes¹⁰ (figura 22), artista que teve o prazer de conhecer no Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual realizado pela FAV-UFG no ano de 2015. Foi, também, exibido o filme “O Lamento da Imperatriz” (1990), único filme dirigido pela bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch, que traz em sua narrativa a integração entre dança, cotidiano e o espaço urbano.



Figura 22: Print Entrevista Luanna Jimenes – parte 02.

Fonte: Youtube.

Destaco inicialmente, a partir do material da performer Luanna Jimenes, a percepção de liberdade criativa e as diferentes maneiras como podemos afetar, questionar e provocar através de imagens e, ao mesmo tempo, sermos afetados, questionados e provocados por elas. Como pontua Sander (2012, p. 34) sobre o trabalho da artista, seu movimento em performance aparece “como elemento de trânsito entre imagens, como um elo de ligação que une um antes e um depois [...] usado como ponte que leva de uma imagem à outra”. Ou seja, seu trabalho se dá em atravessamento e fluxo constante com as imagens.

Detalho a recepção do filme de Bausch pelo desconforto e incômodo causado no grupo, mas que ofereceu aos estudantes novos impulsos criativos, concepções diversas sobre a apropriação dos espaços urbanos, a relação corpo-cidade, além de despertar importantes reflexões. “O Lamento da Imperatriz” é uma obra de Bausch que foge ao convencional e, portanto, desperta estranhamentos. O filme perturba pela ausência de linearidade e significados prontos e diretos para suas imagens. Durante sua exibição os participantes do grupo fizeram caretas, balbuciaram palavras e seguiram inquietos até o fim. Deixaram claro que o filme era

⁹ Portal Através – Disponível em: <www.atraves.tv> Acesso em 05 de fev. 2019.

¹⁰ Entrevista Luanna Jimenes – parte 01. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jk05IxbbrNA>> Acesso em: 05 de fev. 2019. Entrevista Luanna Jimenes – parte 02. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aTS1TOqAvI0&t=55s>> Acesso em: 05 de fev. 2019.

confuso, sem nexos, estranho e angustiante. Perceberam, entretanto, a relação nítida entre personagens e ambiente, além dos novos significados trazidos aos espaços pela realização de ações cotidianas fora de seus contextos. A estudante Aparecida (Cida) explicita a fragmentação presente no filme em seu diário de campo (Figura 23), a partir da maneira como apresenta suas ideias e percepções, entrecruzando imagens, recortes e palavras.



Figura 23: Diário de Campo – Estudante Aparecida, não datado.

Para a estudante, por não oferecer informações de antemão ao espectador, o filme parece uma colagem de pensamentos, ideias que se sobrepõem e se atravessam à medida que se distanciam. Traz informações picadas, decompostas, atração ou repulsão que se compõem. Percebe a presença do tempo dilatado, pensamento acelerado que se anuncia, mas não se completa.

Percebi como as imagens os havia provocado partindo da premissa exposta por Martins (2010) de que as imagens “devem ser tratadas como potencial dialógico para múltiplas possibilidades de interpretação, como uma forma de compreensão da experiência [...] para construir narrativas”. Ou seja, estávamos juntos desenvolvendo um processo de mediação a partir das imagens, que seguiria se expandindo ao longo dos encontros.

Ao final das considerações apresentei os motivos de ter exibido o filme: a expansão de repertório artístico; percepção de uma estética que foge aos modelos do belo e do linear; além de ser uma obra desconhecida de Pina Bausch que traz novas percepções sobre a apropriação dos espaços urbanos por meio de performances cotidianas. O filme possibilitou reflexões sobre a relação dos corpos com a cidade, levou-os a refletir sobre os lugares que os tocam, lugares

que habitam todos os dias, a olharem para suas derivas pela cidade. Seriam elas lineares ou fragmentadas?

Em relação às discussões despertadas pelos textos, foram várias as considerações trazidas pelos estudantes. Inicialmente, um deles afirmou que o texto “Corpografias Urbanas” (JACQUES, 2008) levantava uma crítica ao uso dos lugares urbanos na atualidade. Pelas suas palavras, era como se os lugares estivessem sendo higienizados e tudo aquilo que fosse considerado sujo, imundo, passasse por uma limpeza ou descarte, o que também o incomodava.

A percepção apresentada pelo estudante se conecta ao que Jacques (2008, p. 01) propõe sobre o processo de espetacularização que “parece estar diretamente relacionado a uma diminuição tanto da participação cidadã quanto da própria experiência corporal nas cidades enquanto prática cotidiana, estética ou artística no mundo contemporâneo”. Exemplifica que a cidade-espetáculo sofre um processo de “museificação e patrimonialização, e o surgimento da cidade-parque-temático e de uma disneylandização urbana” (JACQUES, 2005, p. 17). Para o estudante, esse processo de museificação da cidade reverberava tanto na prática artística quanto social, já que não eram excluídos apenas os fazedores de arte, mas também os cidadãos comuns que performam suas dores e mazelas diariamente pelas ruas. Sua ideia traduzia o posicionamento das autoras ao abordarem os espaços e cidades desencarnados, espaços não apropriados e cada vez mais privados.

Falaram também sobre a potência que há em se expor às contaminações pelos espaços, entendendo o corpo como resultado de diversos atravessamentos e informações, uma estrutura em constante processo co-evolutivo com o ambiente, afastado da ideia de corpo-recipiente. Um corpo que é mídia de si mesmo, corpomídia, contaminado e formado pelas informações que o cercam. Corroborando com as ideias do estudante, Katz e Greiner (2001, p. 72) atestam haver entre corpo e ambiente a “inevitabilidade de ser contaminado e contaminar”. Identificaram como exemplo, o espaço da universidade como lugar de contaminação, o que os levou a modificar e ampliar a visão sobre a dança, assim como a ampliar entendimentos e percepções a respeito do corpo. Suscitavam a partir das discussões, reflexões sobre a presença e afetação dos espaços nos corpos e vice-versa, havendo sim a compreensão da importância de um aprofundamento sobre essa temática.

Durante a roda de conversa a estudante Cida lembrou do curta-metragem, “Caminhando com Tim Tim¹¹” (Figura 24), que retrata a caminhada de uma mãe e um filho, um bebê de um ano e cinco meses, da casa onde moram até a casa da avó na cidade de Porto Alegre – RS. Se

¹¹ Encontro com Tim Tim. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>> Acesso em: 10 de mar. 2019.

fazia presente mais uma vez a discussão sobre o vínculo existente entre corpo e cidade. Para ela, há diferentes caminhos traçados pela mãe e pela criança, uma vez que as atenções e estímulos também são diferentes a partir da disponibilidade de cada um em percorrer aquele mesmo ambiente. Em seu diário de campo, a estudante deixa um depoimento carregado de poesia e afeto sobre sua lembrança e inquietações geradas pelo vídeo.

*Relembrei desse vídeo com a imersão no projeto. Ele me leva a refletir sobre a **importância que damos ao nosso dia a dia, ao tempo e às relações**. Me parece que nos envolvemos em **afetos rasos; contatos ausentes; presença precária**. Corpo que olha, mas não vê nada. De começo e fim, o meio inexistente e se insiste é pedra no caminho. Esse vídeo me faz um convite... Mais que perder tempo, é ganhar tempo; ganhar companhias, sorrisos, descobertas, laços afetivos, vida. Uma **breve infinita pausa**, para um oi; parada; ver o tempo passar, render-se a cheiros, sabores, texturas e cores. Tropeçar, se lambuzar. Receber oi. Se assustar, tropeçar, cair, levantar. Incomodar(-se), provocar, capturar, convidar. **(Des)lugar de encontros e desencontros para nada, mas para tudo**. Abertura à singularidade, mesmo que com as mesmas pessoas, lugares e rituais, é um caminho que se faz a cada passo. Simples, imenso, intenso. (Excerto 02 – Diário de Campo – Estudante Cida - não datado).*

O curta, para a estudante, despertava a percepção da ausência de conexão entre indivíduos e espaços, possibilitada pela pausa, pelo afeto, pela rotina, pelo encontro. Destaca elementos pelos quais identificamos o que está à nossa volta: cheiros, sabores, texturas e cores. O que mais havia para descobrirmos sobre os atravessamentos das cidades em nós?



Figura 24: Print do curta: “Caminhando com Tim Tim”.

Fonte: Youtube.

Para Santos e Allemand (2017), as afetações chegam ao corpo por meio de recortes, mas trazem em sua essência significações ampliadas que devem ser observadas e aprofundadas. A cidade pulsa através de seus espaços como um organismo vivo, integrado e para compreender e decodificar sua dinâmica há que se olhar mais além.

Em consonância com essa discussão, o estudante Flávio apresentou uma crítica à percepção romântica da relação entre corpo e cidade, como exposto em sua fala abaixo. Haveria apenas um recorte a ser apresentado? Questionou a possibilidade de mostrar em sua investigação corporal o lado “obscuro” que percebia nessa relação, questionamento com o qual concordei. Pontuei que estávamos desenvolvendo um trabalho em grupo, que tinham total liberdade de seguir por caminhos que se sentissem convidados a seguir, e que, ao mesmo tempo, fossem capazes de observar os diversos recortes e dar destaque às diferentes perspectivas ligadas a esse todo denominado cidade.

Muitas vezes esse corpo enquanto cidade ou na cidade... as histórias desse corpo não são romantizadas, sabe? [...] A performance urbana não é só essa lindeza também dos processos de criação. Eu passo dois, três meses em um processo de criação vou e arraso na performance. A gente tem que pensar que a performance se dá com aquela pessoa alcoólatra que você vê caindo no meio da rua, que automaticamente você está[se sente] sendo contaminado por ela. Essas coisas do dia a dia são coisas que atravessam a gente e performam o tempo todo. (Excerto 03 – Grupo de Pesquisa – Estudante Flávio, registro realizado em 08.03.19).

Através da sua fala, o estudante nos convidou a questionar as ideias já postas e, por vezes romantizadas, da presença dos corpos performativos nas cidades. Não seriam eles também “corpos cotidianos” e não necessariamente “corpos artísticos”? Onde poderíamos encontrar a performance cotidiana mostrada por Pina Bausch em seu filme? A abordagem da “performance cotidiana” trazida pelo estudante coaduna com princípios estabelecidos da performance enquanto área de estudos. Em entrevista a Diana Taylor, Richard Schechner (2015, p. 25) destaca o surgimento dos estudos da performance em meados da década de 60 do século passado. Segundo o autor, “houve uma confluência particular de ideias vindas da antropologia, da linguística estrutural, da psicologia, da sociologia e da estética”. Em um contexto de confronto às autoridades governamentais, epistemológicas, intelectuais ou artísticas, perceberam na prática corporal “noções políticas e sociais de levar o seu corpo para a rua”, como uma “inteligência ativa epistemológica, política e estética”. No campo antropológico, pesquisadores como Irving Goffman e Victor Turner “estavam enxergando qualidades performativas na vida cotidiana” (idem). O olhar do estudante para a performance, além de potencializar a perspectiva inerentemente crítica da prática, também ampliava o enfoque dado pela pesquisa que estávamos realizando.

Seguindo com as discussões sobre os textos, a perda do entrosamento entre corpos e cidades foi levantada pelo estudante Luis Eduardo. Ele trouxe a percepção da cidade enquanto espaço representativo da cultura de um povo, havendo, no entanto, um distanciamento entre

cultura e cidade, desgaste e comercialização das identidades culturais, o que levava a uma descaracterização da “verdadeira essência” e histórias existentes no espaço. Segundo ele, a pintura no corpo se torna mercado. A baiana do acarajé se tornou visitação. Percepções que refletem a não valorização da cultura e dos espaços. Seu incômodo se dava pela falta de possibilidade de explorar o que está à nossa volta e forma a nossa identidade individual e cultural.

Como exemplo, o estudante afirma que os espaços educativos “*tiram a parte experimental da cidade*”. Os estudantes ficam apenas dentro de sala, não há a exploração dos próprios espaços da universidade, o gramado, os arredores. “*Muito se fala sobre o espaço, sobre o aproveitamento do espaço, a apropriação do espaço, mas ficamos dentro da caixinha que é a sala*”. (Excerto 04 Estudante Luis Eduardo – roda de conversa, registro realizado em 08.03.19). Compreendi em sua fala uma insatisfação ligada à perda de elementos caros à nossa construção identitária, e ao mesmo tempo uma provocação ao desenvolvimento do projeto.

3.5 – 2º Trecho: Relações que emergem na pesquisa de campo: corpo, memórias e histórias de vida

Dias antes da realização dos encontros do grupo de pesquisa, os estudantes recebiam por e-mail e/ou WhatsApp alguns estímulos que seriam elaborados e discutidos em grupo durante os encontros. Destaco as provocações enviadas no início do nosso trabalho com as memórias no dia 15 de março. Pensem nos lugares que são representativos para vocês; nas marcas que esses lugares deixaram; nas situações vividas nesses lugares; nas sensações e emoções despertadas por eles. Essas marcas mudam quem vocês são hoje? O que de bom e/ou de ruim levam desses lugares?

Dei início ao encontro do dia 15/03/2019 com uma roda de conversa para que pudessem revelar suas impressões em relação ao material enviado. Uma das estudantes (Karol) afirmou que os lugares ligados à sua infância ficaram em evidência em suas reflexões. A casa da avó, a escola, a casa da infância, entre outros. No entanto, ela pontuou não ter se lembrado de lugares da cidade. Achei curiosa a distinção realizada por ela entre os “lugares da memória” e os lugares da cidade, o que aparentemente carregava uma distinção entre espaços públicos e privados da cidade. Entrava em pauta mais um ponto a ser aprofundado no próximo percurso.

Estaria a ausência de lembranças dos “espaços públicos” da cidade relacionada à falta de acesso a esses lugares, ou não lugares, também chamados de “vazios da cidade” ou “territórios atuais”? Segundo Jacques (2013, p. 08-09) “essa prática específica de um tipo de

espaço também específico, seria um tipo de exploração, um atravessar desses ‘territórios atuais’”, que Careri (2013) chama de vazios da cidade, “que, obviamente, ao se aproximar deles e ao adentrá-los, são sempre, como diziam os artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica, ‘vazios plenos’, plenos de descobertas e de possibilidades” (JACQUES, 2013, p. 09). Percebi a partir das indicações da estudante e de outras que foram surgindo que estávamos ali recuperando a ligação com a cidade e reeducando nossos olhares, uma vez que vários deles apontaram a existência de uma memória da cidade apenas durante a infância.

Esses não lugares ou vazios urbanos, a partir do momento em que se deixam explorar e atravessar, tornam-se meio-lugares ou vazios plenos, o que Jacques (2013, p. 10) considera “próximo do que Michel de Certeau chamou de lugar praticado. O meio-lugar não seria exatamente um lugar preciso, nem um não lugar, mas a sua prática, a sua apropriação ou seu uso”. O processo apresentava possibilidades para que os estudantes reconquistassem práticas individuais e relações com os espaços da cidade por meio do acesso às memórias com os lugares, assim como através de registros visuais e experiências corporais nos e com os espaços. O que ficava nítido era a ausência de registros atuais da relação dos estudantes com a cidade, a partir de um existente afastamento. Mas qual seria a causa desse afastamento?

Sennett (2020, p. 17), de alguma maneira indica a presença de uma superficialidade na relação corpo-cidade, ao afirmar que “navegar pela geografia da sociedade moderna requer muito pouco esforço físico e, por isso, quase nenhuma vinculação com o que está ao redor”. E, portanto, poucas experiências no campo da memória. “O viajante, bem como o telespectador, vivencia o mundo como uma experiência narcótica; o corpo se move de maneira passiva, anestesiado no espaço, para destinos estabelecidos em uma geografia urbana fragmentada” (idem) e não contínua. Era possível perceber elementos desta reflexão na fala dos estudantes ao pontuarem transitar pelas cidades sem atenção e ao conferirem ao projeto a possibilidade de reaver os vínculos com os lugares, a atenção à caminhada e às experiências nos espaços.

Tínhamos, a partir dos relatos dos estudantes, duas concepções de lugar e de memórias, o que Careri (2013) denomina de percurso sedentário e nômade. “O percurso sedentário estrutura e dá vida à cidade, o nomadismo considera o percurso como o lugar simbólico em que se desenrola a vida da comunidade”. Haveria assim, através das memórias, um acesso dos participantes aos lugares em que se permitiram ser nômades, um acesso às cidades nômades, sobre as quais “ocorre o deslocamento, aquela parte da paisagem caminhada, percebida e vivida” (CARERI, 2013, p. 42), o que não mais acontecia.

Instiguei-os, assim, a se aprofundarem nessas memórias, a perceberem o caminho que estavam utilizando para acessá-las; o porquê de cada memória; quais os sentimentos e afetos

presentes; a importância das memórias; de que forma se sentiam modificados pelas memórias; que espaços eram esses; a importância desses espaços; as pessoas presentes nos espaços. Permite que iniciassem um vasculhar das memórias do corpo e das lembranças que surgiam (Figura 25). Puderam passear pelo espaço através da imaginação e do corpo em movimento. Pedi que refletissem sobre as mudanças no corpo. Que idades tinham? Quem eram os amigos? Onde viviam? Com quem viviam? Esses elementos permitiam tornar aquelas memórias mais vivas, presentes. O conceito de Corpomídia tornava-se palpável, uma vez que estávamos investigando como suas vivências haviam transformado seus corpos e como seus corpos as estavam transformando naquele momento. Como pontuam Katz e Greiner (2001, p. 07),

Os processos de troca de informação entre corpo e ambiente atuam, por exemplo, na aquisição de vocabulário e no estabelecimento das redes de conexão. Há algumas evidências em teoria de sistemas dinâmicos de que o ato de aprender um movimento implica num acoplamento entre sistemas de referência que vão mudando gradualmente de moldura. Tendo a estrutura de fluxo, o movimento irriga para frente e para trás plugando o corpo a cadeias cada vez mais gerais. Nesse aspecto, vê-se instalada no corpo a própria condição de estar vivo e ela se apoia basicamente no sucesso da transferência permanente de informação.

Aos poucos eles iam ganhando consciência do vocabulário corporal de cada um e das possibilidades de conexão entre memórias e movimentos. O repertório de cada corpo, as diferentes formas e intensidades de movimento, assim como a exploração do espaço eram únicos. Novas propostas de movimentação surgiam a partir do que iam retomando e dos diferentes estímulos que recebiam, como apresenta o estudante abaixo:

*Hoje o encontro pra mim foi bem diferente. Parece que a minha ideia ficou centralizada. Essa ideia do trabalho com as mãos. Aí foi diferente porque não me remetia a pessoas mais, me remetia a locais em que eu tive contato com esses trabalhos. Sei lá, passar esterco no fogão, depois me veio massar o chão pra fazer o piso da casa, depois **me veio trabalhos manuais com terra**, me veio muita terra. E depois me veio também **fazer armadilhas pra pegar pássaros na infância**, também muito da adolescência, da juventude. E me remeteu muito a esses trabalhos, essas ideias... **os movimentos iam me levando a lembranças** principalmente ligadas ao trabalho. Aí em um momento **a única pessoa que me remeteu foi o meu pai**, porque acho que foi uma pessoa que me mostrou muito do trabalho. E foi interessante, não me senti tão emotivo, mas **me senti conectado com a dança, com as lembranças**. Mas eu não senti o que elas expressavam no momento, mesmo que eu soubesse os sentimentos que elas traziam, mas foi uma coisa mais de **ser corpo**. (Excerto 05 – Grupo de Pesquisa – Estudante Joca, registro realizado em 12.04.19).*



Figura 25¹²: Dia 04 – Encontro grupo de pesquisa, em 15/03/2019.

Fonte: Acervo Pessoal

Durante os encontros, sempre havia espaço para que apresentassem suas percepções e apontassem suas perspectivas sobre o desenrolar do projeto. Destaco a sugestão dada por eles, durante um dos encontros, de explorarmos lugares reais da cidade a partir de laboratórios ou intervenções em locais escolhidos por eles. A ideia havia surgido a partir de uma provocação para que explorássemos “de verdade” os espaços da cidade, fora da sala de aula, uma vez que gostariam de vivenciar essa experiência na prática. Poderiam ser os lugares que estavam trabalhando nas investigações de movimentos ou novos lugares, já que alguns não mais existiam ou se tornaram inacessíveis. Definiram que cada um teria como tarefa pensar nos lugares que gostariam de ir e a motivação por traz dessa escolha. Destaquei que isso era algo relevante, por ser uma possibilidade de se desprenderem das memórias e abrirem espaço para percepções atuais dos espaços. Que novas bagagens e percepções afetariam seus corpos? Eles sugeriram, ainda, que durante os encontros, fôssemos coletando sentimentos e sensações ligados a esses lugares, para que isso os ajudasse a identificá-los e a encontrar esses lugares no corpo, no movimento.

Estimulei-os a se recordarem dos lugares que estavam trabalhando. A se lembrarem das referências que vinham coletando ao longo das semanas. Imagens, fotografias, conversas,

12 Descrição da Figura 25: Fotografia horizontal e colorida de duas mulheres em performance em uma sala. A mulher à esquerda é jovem, com pouco mais de 20 anos e tem estatura mediana. Tem a pele morena e longos cabelos pretos, lisos, presos com um coque. Usa uma camiseta branca de manga curta e uma calça de malha preta. Ela está de perfil para o observador com as pernas levemente abertas e tronco inclinado para frente. É possível ver suas pernas apenas até a altura do joelho. Seu braço esquerdo está torcido para traz e o dorso de sua mão esquerda encostado em suas costas. Seu braço direito está levemente suspenso e realiza um movimento de elevação do cotovelo para o alto. A mulher um pouco mais atrás e à direita é jovem, com pouco mais de 20 anos e tem estatura mediana. Tem a pele clara e longos cabelos pretos, lisos, soltos que vão até a altura da sua cintura. Usa uma camiseta de manga curta cinza e uma bermuda de malha preta e uma meia de cano baixo branca em um dos pés. Ela está de perfil com o corpo levemente voltado à direção do observador. Suas pernas estão levemente abertas, braço esquerdo flexionado com o cotovelo voltado para cima. Seu braço direito está encoberto pelo corpo. Seu pescoço está inclinado para traz e seu cabelo está em movimento. Elas estão em uma sala branca, com duas janelas entreabertas ao fundo. O piso é de cerâmica clara e lisa. E junto à parede do fundo está uma barra de ferro utilizada em aulas de balé.

histórias. Era muito bonito e emocionante percebê-los nessa imersão, deixando que as lembranças e os lugares começassem a aparecer no corpo por meio de pequenos movimentos, lágrimas, sorrisos, como se tudo o que possuísem de bagagem quisesse se comunicar nos movimentos. Aquele era um espaço de escuta do corpo. Os encontros os apresentavam novas possibilidades de experimentação da dança em processos educativos, partindo da memória para o desenvolvimento de uma criação mais livre e desvinculada de uma estética limitada. Encontravam nos sentimentos e sensações, uma maneira de conectarem lugares, movimentos e corpo. Os desencadeamentos sensoriais e emocionais os possibilitavam criar movimentos recheados de histórias de vida.

O processo de investigação corporal se desenvolvia de maneira muito diferente entre todos. Para alguns havia uma linearidade em suas memórias, outros resgatavam memórias diferentes a cada encontro e uma maneira de possibilitar a elaboração do que estavam vivendo eram os espaços de livre expressão (Figura 26). Com o uso de canetas e cartolinas, manifestavam por meio de desenhos, palavras e frases o que estavam sentindo. Traziam à tona sentimentos, impressões, palavras que traduziam suas investigações, novas imagens despertadas pelas provocações dos encontros, assim como novos questionamentos, como esse que apresento abaixo. Iam forjando suas próprias metodologias de trabalho a partir de suas percepções e narrativas.



Figura 26: Dia 06 – Grupo de pesquisa – relatos escritos, em 26/03/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Durante os encontros realizados a partir de 05 de abril, foi feito um convite aos estudantes para que construíssem diários visuais da cidade, o que se deu em busca de novas percepções e diálogos com os espaços, para que pudessem, aos poucos, se apropriarem das “suas cidades”, trajetos e paisagens. Convidei-os a realizarem os registros através de foto e/ou vídeos, uma vez que como afirmam Berté e Tourinho (2014, p. 76), “ao perceber-se desafiado por informações e imagens, eventos e fenômenos do ambiente através de relações que estabelece e das quais faz parte, o corpo questiona o que já sabe, interpela novidades, seleciona” processa e transforma. Assim, as narrativas visuais poderiam ajudá-los a se aproximarem de suas cidades e percepções sobre elas, não sendo, no entanto, algo obrigatório. Possibilitariam mapear lugares, histórias, sentimentos, estimulando assim o processo criativo (novas memórias, novos lugares, novas sensações).

Penso como Hernández (2007, p. 11) ao afirmar que as “as narrativas são formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência”, além do que, a partir delas, somos capazes de elaborar e falar sobre o que nos cerca, sobre a nossa realidade. A cada escolha visual e decisão na construção das narrativas, aos estudantes era dada a possibilidade de expor um recorte de suas experiências. Considero relevante o estímulo ao trabalho com imagens no campo da educação, assim como foi feito a partir das narrativas, confirmando a asserção de Martins (2010, p. 25) ao explicitar que “imagens podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional e à pesquisa aproximando estudantes do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem”. Se queremos realmente formar indivíduos livres, críticos e cientes de suas capacidades e responsabilidades perante o mundo, há que se apoiar em estratégias que se vinculam à dimensão sociocultural na qual os indivíduos são forjados e que explorem suas subjetividades e perspectivas sobre a realidade.

Após seis encontros, entre fevereiro e abril de 2019, trabalhando mais especificamente a temática da memória, que perpassou suas cidades e histórias de vida, realizamos o fechamento do primeiro ciclo, que demos o nome de “Memória”. Neste dia puderam revisitar no corpo os lugares que haviam percorrido nos últimos encontros, as memórias e histórias de vida que emergiram, assim como as imagens descobertas e/ou produzidas. Durante este encontro puderam lembrar sentimentos, sensações, os movimentos surgidos durante as investigações corporais e conectarem-se novamente às descobertas realizadas no/pelo corpo. Ao final decidimos que seria importante compartilharem as investigações de movimento entre eles. Cada um pôde ir ao centro da sala e se apresentar ao grupo (Figura 27). Por fim, nos reunimos na roda de conversa para que expusessem suas percepções dessa etapa.

Segundo relatos dos estudantes, essa etapa havia sido desafiadora, além de terapêutica. Tiveram momentos para dançar suas lembranças. Destacaram a profundidade do projeto por permitir compreender que o corpo fala, que nele estão presentes marcas, histórias e processos vividos e quase esquecidos. A partir das retomadas experimentaram o fortalecimento de quem são, aprendizados sobre si mesmos. Ao reviverem suas memórias puderam compreender melhor o caminho percorrido até aquele momento. Reviveram a infância, lugares em que cresceram e que marcaram suas trajetórias. Haviam passeado por lugares desconfortáveis, prazerosos e sido também surpreendidos pelas memórias, como pontuado por um estudante.



Figura 27¹³: Dia 09 – Encontro grupo de pesquisa, em 26/04/2019.

Fonte: Acervo pessoal

*A cada estímulo que você dava, a cada pesquisa corporal que a gente realizava aqui em laboratório, isso ia me levando para lugares diferentes e às vezes envolvendo as mesmas pessoas, às vezes não. Foi um mergulho muito bacana na **minha trajetória de vida** mesmo, de como **isso me atravessou para que eu chegasse até aqui**. Hoje, assistindo eles, consegui me ver em várias movimentações que eles realizavam. Era como se cada um estivesse contando um pedaço da **minha história através do corpo**. Porque eu me vi muito na movimentação de cada um. Eu fiquei imaginando aquele momento em que a gente fez as palavras, e aí eu pensei que essas palavras pudessem ter atravessado todos, porque em alguns momentos eu conseguia me ver na movimentação deles. A **intensidade com que cada um trazia a movimentação** me recordou muito a pesquisa que eu vinha fazendo, como se eu tivesse **um tempo pra me ver**. Foi muito bacana essa experiência de estar de cá. Porque às vezes a gente está de lá e não sabe o que está fazendo, porque eu mesmo fico imerso. (Excerto 06 – Grupo de Pesquisa – Estudante Welerson, registro realizado em 26.04.19).*

¹³ Descrição Figura 27: fotomontagem de 3 fotografias coloridas de três mulheres, uma em cada imagem, em performance em uma sala durante o dia. Na lateral esquerda da imagem vê-se o registro de uma mulher jovem, de pouco mais de 20 anos de estatura mediana. Ela tem a pele parda e cabelos crespos vermelhos na altura dos ombros. Usa uma calça de malha cinza claro e uma camiseta de manga curta preta. Está deitada de costas para o chão, em decúbito dorsal. Suas mãos estão sobre o rosto. As pernas estão suspensas, plantas dos pés voltadas para cima e joelhos flexionados. No centro da imagem, uma mulher jovem, de pouco mais de 20 anos de estatura mediana. Tem a pele clara e cabelos pretos. Usa uma bermuda cinza escuro acima dos joelhos e uma camiseta rosa claro de manga curta. Está de perfil direito com o tronco girado para frente e a perna e pé direito voltado para a direção do observador. A perna esquerda está atrás e o pé esquerdo voltado para a lateral. Tem o cotovelo direito sobre o rosto. É possível observar apenas um pequeno recorte da parte de trás da sua cabeça. Na lateral direita da foto outra mulher jovem, com pouco mais de 20 anos e estatura mediana. Tem a pele clara e cabelos pretos lisos presos com um coque. Usa uma camiseta cinza com um desenho colorida da Minnie na parte da frente e uma bermuda preta na altura do joelho. Está de frente para o observador. Pernas esticadas, levemente abertas, cotovelo esquerdo suspenso na altura da cabeça. Sua cabeça está virada para o lado esquerdo (à direita do observador). A mão direita está apoiada sobre a bochecha direita e seu queixo voltado ao ombro esquerdo. As três mulheres estão na mesma sala. Uma sala branca com um piso de cerâmica claro e duas janelas entreabertas por onde vemos apenas um recorte de algumas folhagens do ambiente externo.

Por meio de estímulos advindos ora da memória, ora dos movimentos reviveram histórias ligadas às suas trajetórias e perceberam as múltiplas informações inscritas em seus corpos, pela ajuda dos movimentos enquanto canal de acesso.

Ao final de cada trecho realizei um apontamento das principais temáticas que se mostraram relevantes para posterior aprofundamento no percurso seguinte e que foram fundamentais para o emergir de possíveis categorias de análise. Nesse primeiro trecho, destaco uma riqueza de questionamentos levantados pelos estudantes a partir das provocações e das experiências investigativas entre corpos, imagens e cidades. Começo pontuando a crítica ao uso dos lugares na atualidade, ideia relacionada à espetacularização das cidades e à consequente diminuição da participação cidadã nos espaços públicos e da perda de entrosamento entre corpo e cidade. Uma percepção que levantou uma problemática posterior sobre a existência ou não de uma distinção entre os lugares da memória e os lugares da cidade, assim como entre seus acessos a espaços públicos e privados. Estaria a ausência de lembranças dos espaços conectados à falta de acesso aos lugares públicos? Isso justificaria, da mesma forma, a ausência de lembranças dos espaços na vida adulta e a presença das memórias apenas durante a infância? O que teria gerado o afastamento dos estudantes dos espaços da cidade? Em estado de coresponsabilidade e co-afetação, essas questões apontam aos estudantes uma possível perda de identidades culturais ligadas a uma desvalorização e comercialização dos espaços e da própria concepção de cultura.

Para além disso, os processos de investigação corporal permitiram aos estudantes acessarem muitas informações inscritas em seus corpos. Memórias já “esquecidas”, atravessamentos por pessoas e relações, transformações sentidas a partir dos espaços e de suas experiências, assim como histórias de vida e aspectos sobre a identidade e formação de cada um que puderam ser acessadas pelos movimentos e que se tornaram objeto de inquietação por parte dos estudantes.

Estava nítida a importância da existência de uma categoria que abarcasse os questionamentos que entrelaçam a relação entre corpos, imagens, espaços desencarnados, espaços públicos privados da existência humana, cidades presentes apenas nas memórias e cidades que se tornaram invisíveis. Além de uma outra categoria, que pudesse atentar para as informações, memórias e histórias de vida inscritas em seus corpos, para a maneira como os afetavam e contribuía para suas formações enquanto sujeitos. “Histórias presentes no corpo” foram a tônica presente nos diversos relatos apresentados.

3.6 – 3º Trecho: Da pesquisa de campo: relações entre corpo e cidade

Para o início do novo ciclo “Cidade”, compreendido entre os meses de maio e junho, trouxe como material de trabalho os diários visuais das cidades, além de referências de produções de grupos de dança que utilizaram a cidade como temática, uma vez que os estudantes se mostraram curiosos para conhecerem e discutirem esse tema. As imagens dos diários (Figura 28) construídos pelos estudantes apresentavam diversas perspectivas sobre suas cidades, apontando caminhos para uma percepção de como as compreendiam e representavam. As cidades tornavam-se visíveis a partir dos ritos, do cotidiano, das pessoas, da natureza, das ruas, casas, céu e árvores. Novas relações estavam sendo construídas nesse processo de reaproximação de seus corpos com aqueles espaços, repletos de memórias e histórias de vida.



Figura 28: Registros da cidade – não datado.

Fonte: Acervo pessoal

Durante a semana que antecedeu o primeiro encontro do novo ciclo, enviei algumas questões para reflexão. Que mensagens trazem em seus corpos? O que o seu corpo consegue traduzir? O que gostariam de dizer para a cidade a partir do corpo?

Iniciamos o encontro com a apresentação de dois materiais fílmicos, escolhidos por estarem ligados à temática “cidade-corpo”, por trazerem abordagens distintas em suas produções, além de diferentes perspectivas de criação em dança a partir das cidades. Foram eles: o trabalho do Nômades Grupo de Dança (Figura 29), da cidade de Goiânia, que em seu último projeto (até a data do encontro) “O Espaço a gente e outros olhares” (2018) desenvolveu uma pesquisa ligada às cidades de Goiânia, Pirenópolis e Goiás Velho. E o trabalho da Cia de Dança Regina Miranda do Rio de Janeiro (Figura 30), “O Corpo da Cidade na Cidade do Corpo” (2015).

Um dos processos criativos acontece em relação direta com a cidade, o outro em referências sonoras, visuais e cenográficas. Apesar dos distanciamentos, era possível perceber as cidades nos movimentos dos bailarinos e no que traziam enquanto provocações. Puderam, mais uma vez, ter acesso a materiais inspiracionais, observar possibilidades de criação e olhar criticamente e reflexivamente para a maneira como aqueles corpos expressavam a relação com a cidade.



Figura 29: Print Vídeo: Nômades “O Espaço a gente e outros olhares”.

Fonte Youtube¹⁴



Figura 30: Print Vídeo – “O Corpo da cidade na cidade do corpo” – Cia de Dança Regina Miranda.

Fonte Youtube¹⁵.

¹⁴Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uiQi3JLcFUc>> Acesso em: abril de 2019.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEI-_NyuDTs> Acesso em: abril de 2019.

Por estarem demonstrando certa ansiedade sobre como o processo seria finalizado, pedi que sugerissem algumas ideias sobre a construção ou não de um produto ao término das atividades do grupo. Assim, foi decidido em conjunto que fariam a construção de células coreográficas ao final de cada encontro, para que não houvesse uma interferência no processo de experimentação de movimentos. Rejeitaram a ideia de construir uma coreografia ou algo que os prendesse a uma técnica. Gostariam de deixar o campo aberto às experimentações e aos sentimentos. As células criadas seriam o ponto de partida para o trabalho na semana seguinte e culminariam, ao final, em uma estrutura aberta para que a partir dela pudessem se deixar atravessar por novas interferências. Trago abaixo a fala de um dos estudantes que apresenta a síntese do que foi discutido pelo grupo.

*Gosto da ideia de construir uma **partitura a partir do que a gente viveu**. Acho que ter um tempo pra gente ver o que o nosso corpo já conseguiu alcançar através das indicações e a partir daí a gente **ir construindo células**, mas não necessariamente que isso seja o trabalho, mas que seja um work in progress, **algo que vai se construindo e se modificando**. Saber corporalmente onde a gente conseguiu ir, o que a gente conseguiu alcançar, para **a partir daí a gente poder construir**. (Excerto 07 – Grupo de Pesquisa – Estudante Welerson, registro realizado em 05.04.19).*

Conversamos sobre a importância de vasculharem suas cidades nesta nova etapa, buscando a percepção dos atravessamentos vividos diariamente, as afetações das cidades presentes em seus corpos e as provocações suscitadas pelos diários visuais. Essa seria a primeira experiência do grupo partindo da cidade enquanto foco criativo.

Para uns, suas cidades representavam possibilidades, diversidade de pessoas, arquitetura, cores, identidades, grupos. Mencionaram o choque cultural entre a cidade do interior e a cidade grande, latente de oportunidades, descobertas e liberdade. A presença de novos hábitos que produziam também novos corpos. As cidades em seus relatos abrigaram doces memórias, passaram por transformações trazidas pela civilização e urbanidade. Matas e córregos deram lugar a ruas e estradas.

No decorrer das formações, trocas e mudanças, os corpos dos estudantes iam se conectando aos diversos ambientes que os atravessavam se colocando como um conjunto de condições para que as interações acontecessem em decorrência das cidades implicadas na corporalidade de seus habitantes. Para Britto (2010, p. 14) o ambiente não é para o corpo "meramente um espaço físico disponível para ser ocupado, mas um campo de processos que, instaurado pela própria ação interativa dos seus integrantes, produz configurações de corporalidade e ambiência". A cidade seria assim entendida como um campo de processos no

qual a experiência urbana se dá e se inscreve “no próprio corpo daquele que a experimenta e, simultaneamente, também configura sua corporalidade, mesmo que involuntariamente” (idem). No depoimento abaixo, percebemos na fala do estudante a conexão estabelecida com a cidade ao longo de sua formação e a relação de afeto existente com os espaços e memórias construídos. A transformação se deu de maneira partilhada, recíproca e contínua assim como pontua Britto (2010).

*Pra mim, Aparecida é uma **cidade que vive em transformação**. Porque eu morava aqui do lado antigamente, onde é o centro olímpico. E isso aqui era tudo **mato**. Tinha um córrego enorme onde você podia tomar banho. Era limpíssimo, tinha lugar assim que tinha poço de água, parecia uma piscina. Então eu vivi tudo isso aqui e aos poucos **vi isso sendo destruído também**. É muito bom **ver a mudança da cidade**, mas também é muito ruim ver tudo aquilo que foi se perdendo. Até hoje eu lembro do meu aniversário de 4 anos. A gente não tinha dinheiro para nada, mas tinha um monte de fruta. E o meu aniversário foi com goiaba. Era tudo de goiaba. Sempre que eu como doce de goiaba eu lembro desse dia. Foi muito importante e muito forte pra mim estar participando desse projeto porque eu **revivi muitas coisas que aconteceram comigo**, coisas boas e ruins. Cada lugar que eu passei, cada grupo que eu participei **contribuiu um pouco para a pessoa que eu sou hoje, pra movimentação que eu tenho, pra memória corporal que eu tenho e o quanto isso me influencia a estar no lugar que eu tô**. (Excerto 08 – Grupo de Pesquisa – Estudante Welerson, registro realizado em 03.05.19).*

A cidade estava presente em cada corpo ali presente, bastava que se reconcilhassem com suas vivências e memórias para que suas histórias de vida presentes no corpo pudessem ser reconstituídas pela experimentação do movimento. Pontuaram ser a cidade uma delimitação territorial, repleta de relações, de povo, transformação, o urbano. O projeto os estava possibilitando uma reaproximação com suas cidades e o desenvolvimento de novas relações e compreensões sobre elas. Mas de que forma a cidade havia afetado a formação de cada um enquanto indivíduos?

Os participantes da pesquisa responderam a essa pergunta expondo momentos ligados à formação educacional, aos diferentes lugares pelos quais passaram e o que esses lugares os ensinaram em termos de comportamento. Destacaram também as pessoas que estiveram presentes e que atravessaram suas existências e formações. Souza e Meireles (2017, p. 127) apontam que “as biografias e (auto)biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através de movimentos narrativos, das representações dos diferentes sujeitos e atores sociais sobre as relações consigo próprios, com os outros”, com contextos culturais, históricos e sociais. Dessa forma, ao construírem seus relatos aproximavam-se mais e mais de suas próprias experiências e histórias de vida.

Durante esse encontro, no dia 03 de maio, enfatizamos o trabalho com a cidade enquanto temática. Eles puderam se aproximar novamente de suas cidades por meio da construção dos diários visuais, que expuseram a diversidade presente em suas representações. O contato com as produções audiovisuais das duas companhias de dança, possibilitou trazer à tona uma reflexão sobre o que as cidades fomentam em nós, de que maneira se fazem presentes no nosso cotidiano, na nossa formação e de que maneira essa relação se faz poética.

O trabalho corporal que seguia sendo realizado (Figura 31), nos levaria até os lugares da cidade escolhidos por eles. A partir dali recuperariam histórias, memórias e ligações afetivas com as cidades e mais especificamente com um único lugar. As células coreográficas construídas seriam performadas pelos estudantes, nos locais escolhidos, como uma forma de devolverem à cidade uma parte daquele processo, permitindo que outras pessoas também pudessem reconhecer e perceber novas ocupações dos espaços pela arte. Durante os próximos três encontros desenvolveriam uma construção corporal relacionada às percepções dos espaços. Aproveitando o ensejo, outras provocações foram feitas: Que cidade é essa que me formou? Que cidade é essa que me abriga? O que eu quero dizer para essa cidade? Que marcas eu trago no corpo?



Figura 31: Dia 11 – Encontro grupo de pesquisa, em 17/05/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Os estudantes refletiram sobre o que os havia levado a construir cada movimento, cada pedacinho de movimento... as mãos, o pescoço, a posição dos pés, das pernas? Pedi que analisassem com detalhe cada parte da célula que haviam criado. Retomaram os movimentos, deixaram o corpo livre novamente para criar a partir de novos sentimentos e sensações que surgiram. Ao final, três deles pediram para apresentar o que haviam construído para o restante do grupo.

Antes de concluirmos o último encontro, agendamos visitas individuais aos locais escolhidos por eles. Esta etapa os havia reaproximado de suas cidades através de um reencontro por meio dos diários visuais. Eles ganharam, mesmo que parcialmente, consciência de como estão as cidades implicadas em suas corporalidades, sendo os ambientes não apenas espaços a serem ocupados, mas campos de processos contínuos através de interações. Instituições, grupos, contextos, afetavam seus modos de pensar, sentir, agir e ser corpo. Um olhar mais aprofundado caberia em outro momento, para que essas cidades ora visíveis e ora (in)visíveis em nós pudessem ser repensadas.

Ao longo dos dois trechos anteriores, observei que aos estudantes foi dada a possibilidade de experienciarem um processo de pesquisa em dança e, enquanto pesquisadores e participantes, de construírem a partir de suas vivências, caminhos e metodologias próprias no papel de futuros educadores. Destaco a presença das imagens, referências poéticas e das narrativas textuais e visuais como elementos potentes na organização e elaboração de suas experiências. Eles vivenciaram um processo criativo permeado e estimulado por imagens e visualidades em diálogo, questionando, incitando a reflexão e, ainda, demonstrando novos caminhos didáticos para o ensino. A junção entre teoria e prática ao longo do percurso, foi identificada como algo relevante, além dos espaços para diálogo, proposição e construção de conhecimento de maneira compartilhada, crítica e sensível. Caberia assim, uma categoria de análise que abarcasse a relação entre a educação e o corpo, o impacto causado por essa experiência, assim como pelo processo de formação enquanto educadores de dança. O que havia surgido em termos de novas possibilidades? Como enxergavam a importância do corpo na educação? Quais eram suas expectativas como futuros educadores? O que levariam dessa vivência para a sala de aula?

Ainda sobre a emergência de uma categoria voltada aos questionamentos referente à relação corpo-cidade, entendo a possibilidade de olhar para a reaproximação dos seus espaços a partir da construção de imagens, além do contato com memórias e histórias de vida que perpassam casas, ruas e nossos próprios corpos. De onde partiam suas visões e conceituações sobre cidade? Que transformações seus espaços haviam gerado? Qual seria o impacto de suas intervenções urbanas a partir de células coreográficas? Essas eram novas inquietações que caberiam a essa possível categoria.

3.7 – 4º Trecho: Da pesquisa de campo: corpo, dança e educação

No dia 04 de junho, após a finalização dos encontros em grupo, demos início às entrevistas e visitas individuais aos locais escolhidos pelos estudantes nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia. O intuito era que pudessem realizar novas apropriações dos espaços e ao mesmo tempo deixarem registrado, a partir do corpo, mensagens às suas cidades. Cada um dos estudantes escolheu um local representativo na sua trajetória de vida em uma das cidades. Em dias e horários escolhidos por eles, nos encontramos. Os encontros se deram entre os meses de junho e julho com um estudante de cada vez, para que pudéssemos juntos transitar pelo espaço, dialogar sobre a importância daquela escolha, além de deixar um registro corpográfico por meio de danças/performances. Entendi que seria oportuno realizar entrevistas em profundidade com os estudantes durante as visitas, uma vez que estariam em um contexto de privacidade e conforto para compartilharem novas histórias e relatos que se entrecruzaram ao processo e às investigações de movimento.

Os encontros aconteceram de maneira diversa, como se a energia e a demanda de cada estudante solicitassem um tipo de visita ao espaço, um tempo, um formato, um diálogo. Assim fizemos, respeitando a individualidade de cada um deles. Trago abaixo um breve relato de cada um dos encontros e o que suscitaram em termos de temáticas para posterior aprofundamento.

3.7.1 Entrevista com Cida: um corpo mais atento para o que está à sua volta

No dia 07 de junho de 2019, me encontrei com a estudante Cida no lugar onde havia escolhido para a realização da sua performance (Figura 32), a praça da igreja da Matriz de Aparecida de Goiânia. A entrevista aconteceu na tarde de um dia ensolarado e com bastante movimento. A cidade de Aparecida representa para ela o espaço em que se encontra, onde estão os seus laços, seu refúgio. A escolha se deu por ser um espaço de passagem, de encontros. Segundo a estudante, apesar das mudanças físicas, esse é um local que acompanhou sua trajetória e ainda se faz presente em sua vida. A entrevista se desenvolveu como uma conversa enquanto percorríamos o espaço. Quando perguntada sobre como havia sido o projeto, ela afirmou que a permitiu explorar a sua relação com as memórias, com pessoas e situações a partir de lembranças que registravam seu encontro sua cidade e o modo como se percebe nela. Foi um processo investigativo, de pesquisa e de contato com a cidade que nunca havia vivenciado. Segundo o relato da estudante, esse processo possibilitou a construção de um corpo mais atento e alerta ao universo que a cerca, ao cotidiano. É importante perceber isso em sua

fala porque o processo de fato buscava devolver atenção ao entorno, à cidade, às suas imagens, à cultura e pluralidade presente em suas estruturas que perpassam corpos, formam e transformam indivíduos. O projeto havia despertado na estudante uma atenção a esse importante caminho na formação de sujeitos críticos.

*[...] nesse processo de abertura pra pesquisar acabo ficando curiosa também, e eu fico feliz por isso, por estar me deixando **ficar curiosa pelo processo, pela cidade** e também com o olhar e o corpo mais atento para o que está à minha volta. Porque às vezes a gente passa na correria e não presta atenção nas coisas, **não presta atenção na gente**. [...] A gente começa a se sentir **mais pertencente** do que a gente tá fazendo, vendo e vivenciando também, porque a gente passa a prestar atenção nas coisas e... se tem uma pessoa no caminho, ou às vezes uma árvore que não está mais, ou uma pedra, um tijolo fora do lugar, uma mudança que acontece, e a gente vai... eu acho que é assim que a gente vai **criando mais laços** com o que a gente tem de cidade. (Excerto 09 – Entrevista – Estudante Cida, registro realizado em 07.06.19).*

Ao mesmo Cida tempo relatou que o projeto trouxe novas definições do conceito de cidade, antes ligado apenas às noções aprendidas nos livros de Geografia. Os registros visuais da cidade por meio do diário a possibilitaram identificar suas próprias concepções sobre cidade, a partir de outras percepções e atravessamentos. Os fios, as placas de trânsito, o próprio IFG, dentre outros elementos.

Ainda de acordo com a estudante, o projeto foi um convite para perceber o que está à nossa volta, mas que se torna invisível pela velocidade da vida. Ela identificou que a cidade tem também a sua performance, presente no vai e vem das pessoas, nos acontecimentos, lugares, cheiros, barulhos etc. A cidade performa e nos afeta a partir de estruturas criadas por ela, destacou. Para ela, enquanto a cidade está em movimento, é como se fossem sendo construídas camadas que também nos constroem e nos colocam em movimento, mesmo que gradativamente.

O desenvolvimento de sua partitura corporal partiu das lembranças que tinha da praça. A fonte, a água, as cores, as árvores e as situações vividas no espaço foram elementos que serviram de inspiração para a sua construção. As palavras que a inspiraram foram transformação, encontro e (des)feito. Transformação de si e do espaço que foi revitalizado, desfeito e refeito, encontros com pessoas, família, amigos.



Figura 32¹⁶: Performance Estudante Cida, em 07/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Sentiu-se muito bem após a realização da performance na praça. Teve a percepção de que tudo aconteceu muito rápido, mas pôde notar as pessoas em volta caminhando, e se sentiu afetada pelo próprio espaço e pela luminosidade enquanto realizava a performance, algo até então inusitado para ela. Para Cida, a performance se dá em um diálogo instantâneo com o que está à volta, *um trabalho corporal para lidar com as coisas que vêm de fora*. (Excerto 10 – Entrevista – Estudante Cida, registro realizado em 07.06.19). A relevância da performance está em afetar o outro, mesmo que minimamente, gerar curiosidade, interesse, chamar atenção para o que está acontecendo.

Quando perguntada sobre a importância do corpo na educação, Cida destacou que se trata de reconhecer o corpo como algo potente e muito importante para a existência dos sujeitos no mundo. Segundo ela, o curso de licenciatura em dança a permitiu essa abertura para novas compreensões e sentidos sobre o corpo. O corpo nos aproxima do que estamos fazendo, o corpo permite o afeto e a transformação que vamos agenciando e rearranjando, o que no campo da educação se mostra uma força a ser melhor detalhada. Como o corpo, a dança e a educação poderiam se cruzar e se retroalimentar?

3.7.2 Entrevista com Joca: inteligências do corpo

No mesmo dia (07.06. 2019) me encontrei com Joca no gramado do IFG para que ele realizasse a sua intervenção. O critério para a escolha do IFG levou em consideração o fato de

¹⁶ Descrição da Figura 32: Fotografia horizontal e colorida de uma mulher em performance em um ambiente externo durante o dia. A mulher, do lado direito, quase ao centro da foto é jovem, com pouco mais de 20 anos e tem estatura mediana. Tem a pele morena e longos cabelos pretos, lisos, presos com um rabo de cavalo. Usa uma camiseta branca com alguns desenhos em vermelho na parte da frente, uma calça de malha preta e uma sapatilha preta. Ela está um pouco afastada do primeiro plano da imagem. Está de frente para o observador com o braço esticado à frente, tronco levemente inclinado à frente. Com a perna direita levemente flexionada à frente toca o chão com a ponta do pé. A perna direita se mantém esticada. A mulher dança em uma praça pública. Ao fundo e na lateral em segundo plano, vemos algumas pessoas sentadas e andando. Observamos também algumas construções e letreiros de lojas que não estão visíveis.

ser o local onde passa a maior parte do seu dia e onde estabeleceu os principais vínculos com a cidade de Aparecida de Goiânia. Tornou-se um espaço de casa e de existência para ele. Um espaço diretamente vinculado a sua trajetória e que, ao mesmo tempo, representa um lugar de descobertas, alegrias, aprendizado e solidão.

Quando perguntado sobre os atravessamentos do espaço no seu corpo, identificou a percepção de uma potencialidade própria e do corpo. No IFG pôde descobrir a inteligência e escuta do corpo, além de novas buscas enquanto sujeito no mundo. Percebia-se naquele momento como um investigador da historicidade do corpo, das memórias, como uma criança descobrindo coisas, lugares, aprendendo a se portar em certos espaços, desvendando a própria noção de cidade, que foi ampliada pelo projeto.

Inicialmente, durante a pesquisa, suas memórias o transportavam para o sertão, para as pessoas de lá, mas com o tempo, foi sendo gradativamente alterado e possibilitando o contato com esse novo espaço. Joca relatou uma memória muito viva de criança quando ajudou seu pai a assentar um piso de barro, a construir um fogão de barro... O trabalho braçal... Segundo ele, seu corpo foi memorizando uma existência ancestral vinda dos seus pais e avós, um trabalho relacionado às mãos aos pés.

A partir do projeto começou a pensar e perceber a afetação da cidade em nós, começou a se dar conta da potência do movimento. Algo que afeta a forma de andar, de respirar, de comer. O trabalho de registro visual da cidade foi um desafio importante para o estudante. Segundo ele, ao investigarmos as memórias, os lugares de existência da cidade na sua vida ficaram ainda mais nítidos. As práticas realizadas o permitiram olhar com mais cuidado para o que é movimento, para a sua potência e relação com o corpo. A enxergar, mesmo nos gestos mais simples, o corpo se comunicando. Destacou também um olhar para os sentidos e significados dos movimentos, além de enfatizar a inteligência do corpo que age, reage, altera seu comportamento a partir de tudo o que o impacta e traz como resultado novas informações.

*[...] você entende o que é o movimento... Então, o quanto a gente **interioriza o movimento** e a partir do momento que a gente tem a capacidade de olhar pra esse movimento e realmente fazer ele ser proposital, não só repetir, porque a gente repete muito e não só repete, constrói, a gente constrói por cima disso, **corporiza isso** pra gente, mas essa **inteligência do corpo** sendo levada para um lado em que ela seja... esteja comigo. Como eu consigo me movimentar? Acho que essa é a minha pergunta, que eu estou me fazendo mesmo. (Excerto 11 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).*

Ele percebeu uma nova cidade em si mesmo ao adotar outra postura, ao modificar sua maneira de sentar-se, de se portar. Entende que passou a observar o mundo de outra maneira, a

se observar enquanto corpo de forma distinta. Compor a sua partitura foi algo divertido e prazeroso. Ao mesmo tempo em que relaciona a sua percepção à cidade, busca com ela um diálogo, revive lembranças do trabalho, impulsos da sua existência e da sua história gravadas no corpo. É uma percepção da cidade como lugar profundo que traz à tona questionamentos. Durante sua intervenção (Figura 33) no espaço do IFG sentiu o espaço através do sol, da grama irregular, do vento, dos barulhos. Teve sua dança afetada por esses novos elementos.



Figura 33¹⁷: Performance Estudante Joca, em 07/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Sua performance conecta-se ao movimento, ao que as pessoas fazem da cidade, as existências que nela habitam, à performance da cidade que está no movimento. A cidade performa o que foi criado para ela. Para Joca, as intervenções no espaço da cidade são fundamentais para tornar a arte ponto de contato. Para as pessoas olharem, escutarem, perceberem, corporizarem, para fazer algo ou nada com isso. Trazem a possibilidade da própria intervenção e do atravessamento, assim como aconteceu na sua própria história. Acredita que mudou a sua trajetória após ter sido impactado pela arte, pela dança em um espetáculo, levando-o até onde estava naquele momento, em busca do próprio corpo.

Quando perguntado sobre a importância do corpo para a educação, Joca afirmou que enquanto o corpo se forma, formam-se também os indivíduos.

*[...] como o **corpo é atravessado pela dança na escola, né... e como esse formar do corpo realmente forma, proporciona o desenvolvimento das crianças, das pessoas, o desenvolvimento motor, a percepção, o mundo, o conhecimento, o olhar para o outro né... a dança permite isso... o movimento em si permite isso, essa coisa do movimento intencional de***

¹⁷ Descrição da Figura 33: Fotografia horizontal e colorida de um homem em performance em um ambiente externo e gramado durante o dia. O homem no centro da foto é jovem, com pouco mais de 20 anos e tem estatura alta. Tem a pele negra e cabelos curtos pretos. Usa uma camiseta roxa e uma calça de malha cinza que bate na altura das panturrilhas. Está descalço na grama. Está de costas para o observador. Seu tronco está inclinado para a lateral esquerda da foto e seus dois braços juntos e esticados para a lateral esquerda. Suas pernas estão levemente abertas. O homem dança em um espaço aberto, gramado, bastante amplo e bem ao fundo vemos algumas árvores altas espalhadas.

observar o outro, de entender também seu próprio corpo, observar as suas possibilidades, suas limitações. Se educar motoramente também, é muito fundamental. (Excerto 12 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).

Para o estudante, uma criança que é privada do contato com o seu corpo se desenvolve sentindo a ausência de uma parte de si mesma. O corpo é silenciado, acarretando uma ausência de escuta e expressão. O movimento, segundo Joca, possibilita o autoconhecimento, a noção das nossas limitações, a compreensão do outro. Como futuro professor, espera respeitar a “palavra do corpo” e provocar no estudante a importância do corpo, a descoberta, o olhar, o olhar para outro, para sua cultura, ser um fomentador de ideias nesse contexto.

3.7.3 Entrevista com Karol: uma cidade que nos atravessa de várias formas

Karol começou o nosso encontro, realizado em 4 de julho, apresentando o seu lugar, uma antiga indústria abandonada, próxima à casa da sua avó, hoje ocupada por um shopping. Ali passou muito tempo da sua infância brincando com os primos. Era um lugar cheio de recordações das quais destaca a abstração do mundo real pelas crianças em busca de um sentir intenso das experiências, como a brincadeira de entrar escondido em uma fábrica perigosa. Segundo ela, algo que perdemos é a habilidade de fazer, de imaginar essas coisas depois de adultos. Apesar de não podermos estar exatamente no lugar da sua memória, porque a fábrica foi destruída, Karol me levou a uma praça em frente, pela proximidade geográfica, um lugar que remetia à brincadeira, principal recordação do lugar. Em seu diário de campo, a estudante deixou um pequeno verso sobre essa lembrança, juntamente com um desenho (Figura 34):

*Era só uma fábrica abandonada.
Mas a imaginação de uma criança que
corria o mais rápido que podia.*

*Era só uma fábrica abandonada.
Mas que despertava um desejo
De conhecer mais a cada vez que
Entrávamos.*

*Era só uma fábrica abandonada.
Mas que foi testemunha
De momentos lindos na minha vida.*

(Excerto 13 – Diário de Campo –
Estudante Karoline, não datado).



Figura 34 – Diário de Campo –
Estudante Karoline, não datado).

Ao trazer esse relato poético e sua imagem, a estudante assume a sua compreensão sobre os impactos da cidade. De maneira denotativa esse impacto se dava pelo movimento da cidade, pelos carros e ruídos. No entanto, havia uma espécie de impacto nos corpos, a ser aprofundado, que acontecia de maneira silenciosa, porém aguda, promovendo novos trânsitos internos e externos nos corpos.

Quando perguntada sobre o projeto, destacou que lhe trouxe uma visão mais ampla da cidade, do meio em que vive, de suas afetações em nós e de um processo de composição mútuo - um meio que nos compõe e que é também composto por nós. Revelou que cada um dos ciclos suscitou uma reflexão diferente. O ciclo em que trabalhamos a memória estaria mais ligado às emoções e o ciclo relacionado a cidade a algo mais físico. Entendeu que a principal marca da cidade inscrita em seu corpo é a percepção da maneira como se coloca e age no mundo, além da presença das memórias no corpo. A compreensão de que o seu corpo é uma construção de histórias, memórias e lugares, afeta diretamente os movimentos que realiza. Nunca havia parado para dar ouvido/atenção às memórias do corpo. A relação com as memórias estava apenas no campo imagético, condição que foi alterada a partir da presença do movimento, afetando inclusive a compreensão sobre si mesma e sua identidade. Corpo, memórias e história de vida passaram a se conectar através do movimento, suscitando novas reflexões.

Karol passou a perceber a pouca atenção dada à sua cidade na idade adulta, percepção que foi modificada com a participação no projeto. Ao falar sobre sua investigação de movimentos para a construção da partitura, explicou que se colocou como observadora do movimento da cidade, de uma grande performance onde tudo é corrido, cronometrado, acelerado. Tentou trazer um outro olhar para essa cidade que está sempre acelerando, correndo e desviando nossos olhares da sua rotina sufocante. Criou um contraponto a partir da pausa, do movimento lento, como um convite à percepção do que está ao nosso redor. Para a estudante, realizar a partitura (Figura 35) em um espaço aberto, movimentado e cheio de olhares permitiu a percepção de novos sentidos para os seus movimentos. As pessoas não percebem o que está em volta, muitas vezes há tantas coisas bonitas, mas as pessoas não repararam, segundo ela.



Figura 35¹⁸: Performance Estudante Karol, em 04/07/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Durante a entrevista Karol rememorou algumas situações que foram bastante dolorosas. No entanto, explicou que conseguiu ressignificá-las, entendendo que essas lembranças e situações foram importantes para o seu crescimento como pessoa. Ressignificou também a sua própria relação com a cidade. A estudante havia deixado em seu diário de campo relatos do encontro em que trabalhamos com a identificação dos lugares, marcas e memórias. Fiquei feliz ao perceber que havia vencido uma barreira e dado um novo significado às suas lembranças, como deixou registrado.

*Relembrar sensações, lugares foi muito doloroso, não me contive e desabei no choro. Por anos eu tentei apagar da minha memória coisas que aconteceram, principalmente na minha infância. É o que mais me machucou. Confesso que saí do encontro com uma energia tão ruim, mas que de alguma forma **queria visitar aquele lugar**, como se eu quisesse resolver tudo aquilo que ficou esquecido anos atrás... **A partir da memória encontrar uma tranquilidade e ver que tudo já tinha passado e que estava tudo bem.** (Excerto 14 – Diário de campo - Estudante Karol – não datado).*

Karol destacou durante a nossa conversa, a importância das intervenções na cidade para que se construa nas pessoas uma conscientização da necessidade da pausa para observar o que está ao redor. Quando abordei a importância do corpo para a educação, a estudante afirmou que percebe o corpo como um abrigo de múltiplas potências, um poderoso caminho de autopercepção para ser usado e percebido de várias maneiras. Como professora, pretende ser

¹⁸ Descrição da Figura 35: Fotografia horizontal e colorida de uma mulher em performance em um ambiente externo durante o dia. A mulher, que está à direita da imagem, é jovem, com pouco mais de 20 anos e tem estatura mediana. Tem a pele clara e longos cabelos pretos, lisos, soltos que vão até a altura da sua cintura. Usa uma camiseta de manga curta cinza e uma bermuda de malha preta. Está descalça, um pouco afastada do primeiro plano da imagem e de frente para o observador. Está apoiada com o pé direito no chão e o pé esquerdo levemente levantado tocando apenas a ponta do pé no chão. Seu joelho esquerdo está levemente flexionado e em direção ao joelho direito. Tem o tronco levemente inclinado para frente, a mão esquerda sobre a nuca e cabeça voltada para baixo. O cabelo solto cobre o rosto. O braço esquerdo está coberto pelo corpo. A mulher dança em um espaço aberto gramado e atrás dela, com uma certa distância, está uma rua em alguns carros. Não há pessoas na praça. Apenas o troco de uma árvore em primeiro plano e um vaso de cimento com uma palmeira seca sobre um suporte de cimento.

capaz de levar bons momentos e reflexões aos seus estudantes com a expectativa de mudar, mesmo que minimamente, a vida das pessoas com as quais cruzar. Fazer com que compreendam de que forma se colocam no mundo e apresentar a força e a potência da dança enquanto canal de mudança e de autopercepção.

3.7.4 Entrevista com Luis Eduardo: quando dança pode gerar diferença no corpo

O espaço da cidade escolhido por Luis Eduardo, foi a escola onde dava aula de Biologia e Dança. O dia em que fizemos a visita à escola, em 04 de junho, não foi possível apresentar sua partitura porque ele estava dando aula e preparando os estudantes para dançarem quadrilha na festa junina (Figura 36). Pude acompanhar um pouco da sua rotina, ver a sua relação com os estudantes e perceber que trabalhava em um espaço no qual se sentia em casa e pelo qual nutria muito afeto, conforme relatou em seguida. Ao me convidar para ir a sua escola Luis quis compartilhar a sua experiência enquanto educador.



Figura 36: Registros Visita Estudante Luis Eduardo, em 04/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Para Luis, o projeto de pesquisa foi muito significativo pessoal e profissionalmente. Revelou-se como um caminho para expandir seu repertório, viver novas experiências com a dança, ampliar sua qualificação e conhecimento, além de se reconhecer enquanto artista em dança e para a dança. Segundo ele, o fato de o curso de licenciatura ser o seu primeiro contato com a dança, estar no projeto permitiu valiosas reflexões. Luis destacou a relação que se estabeleceu entre corpo e cidade, a possibilidade de encontrar a dança na cidade e nas memórias, a percepção de uma dança livre, menos formal e presente no cotidiano. A partir do projeto conseguiu enxergar a cidade de uma maneira mais profunda, passou a vê-la como algo que está

ao nosso redor a todo momento, sua estrutura, elementos e possibilidades de formação e afetação, assim como outros estudantes salientaram anteriormente.

A pesquisa para Luis foi uma experiência de muitas reminiscências. A partir da investigação de movimentos reconstruiu parte de sua trajetória de vida até aquele momento. Rememorou a saída da sua cidade, a sensação de estar abandonando a família, a busca pela liberdade ao se mudar para uma cidade maior para realizar seus sonhos, o forte vínculo com a sua mãe e várias memórias da infância. A partir das imagens mentais, a cidade se fez presente como referências de momentos vividos com seu pai e seu irmão e em lugares específicos. A igreja que frequentou durante boa parte da sua vida, a escola onde estudou e teve sua primeira experiência de socialização com amigos e professores e onde começou a descobrir, aos poucos, quem era.

Ao pensar em possíveis lugares para realizar a sua intervenção, a escola teve um peso especial como lugar para compartilhar a sua experiência como educador e agente de transformação na vida dos estudantes. A escola para ele é o ambiente onde deseja estar, onde pretende envelhecer. Não haveria outro espaço para visitar, senão aquele.

Quando questionado sobre o significado de cidade, Luis afirmou que para ele a cidade significa liberdade, expressão, segurança. Segurança para ser quem é. Realizou um paralelo com a sua vida no interior, um espaço de tolhimento, de repressão e preconceitos. A partir das diversas vivências propiciadas pelo projeto foi possível desvendar um lado da cidade que ainda não havia conseguido perceber. As pessoas, as cores, os prédios, as árvores, o movimento constante, elementos assimétricos e criativos que perpassaram a criação da sua partitura cuja ênfase foi uma reflexão sobre a construção da cidade no corpo.

A presença da cidade na vida do estudante tornou-se muito forte a partir das memórias e imagens que se conectam à sua formação, à sua trajetória, levando-o até o espaço da escola. Ao abordar o papel do corpo na educação, o estudante afirmou que percebeu essa importância na prática. Ao propor uma disciplina eletiva de dança à escola, Luis pôde trabalhar com os estudantes o que estava descobrindo na faculdade. Possibilitou aos seus estudantes que experimentassem a dança de maneira livre, que descobrissem o potencial e as diversas vertentes da dança. Conforme relata, essa experiência gerou um grande impacto físico e emocional no corpo dos estudantes.

*[...] quando você dá essa oportunidade ao indivíduo de experimentar a dança, de diversas formas e mostrar para eles que **a dança tem diversas vertentes**, tem muitas possibilidades e que você pode realizá-las de diversas formas, de formatos diferentes, **a gente vê essa diferença no corpo**, vê essa diferença na vivência deles. Foi isso que eu consegui. Consegui visualizar*

essa mudança na corporeidade deles, e nos seus hábitos diários. (Excerto 15 – Entrevista – Estudante Luis Eduardo, registro realizado em 04.06.19).

Para Luis, o lugar do corpo é também na escola, pois o corpo está presente no tempo e no espaço e a escola deveria abraçar essa oportunidade. Acredita que quando a escola conseguir deixar de lado o pudor e os preconceitos em relação ao corpo passando a ver e tratá-lo como potencial de trabalho educativo, os estudantes terão ganhos no campo pessoal, físico, cognitivo e emocional como indivíduos. Passaremos a aceitar nossos corpos, a nos conhecer e a conhecer nossos limites.

Luis nunca havia experimentado um processo de intervenção urbana como o proposto pelo projeto. A experiência de levar sua partitura para o espaço da cidade foi importante para mostrar que a arte e a dança estão presentes no cotidiano e são capazes de transformar o mundo e as pessoas.

3.7.5 Entrevista com Mellyssa: sentindo e percebendo-me como corpo!

A escolha do lugar para Mellyssa teve relação com o seu processo de transformação pessoal, um lugar que a permitiu enxergar o mundo de maneira diferente, ou seja, o IFG. Na entrevista, realizada em 06 de junho, ela afirmou que o espaço da instituição a encanta pela mistura existente entre prédios e natureza, uma das suas paixões. Ela destacou a presença cotidiana de colegas e professores que a ajudam nessa caminhada de constante transformação e que constituem simbolicamente esse espaço.

Quando questionada sobre os possíveis lugares para o desenvolvimento do trabalho, destacou que os parques e o IFG geravam nela uma maior identificação pela presença da natureza e da pausa, uma espécie de contraponto ao movimento constante da cidade. Durante a etapa de registros visuais da cidade, percebeu esse convite à pausa como um convite para realizar uma observação mais atenta dos lugares por onde passa diariamente. Trouxe como exemplo o terminal de ônibus e a feira onde trabalha. Segundo a estudante, a partir do olhar e da observação tudo muda. Ao pararmos para olhar, conseguimos ver o outro, ver as diferenças. O projeto a ajudou a perceber a performance da cidade, as sensações e sentimentos que fazem parte da nossa trajetória de vida nesse contexto. Viveu momentos de estudos e práticas que a fizeram olhar para a cidade de maneira mais sensível, a perceber as relações que construiu, os lugares que a formaram e a transformaram no que ela é hoje.

Para Mellyssa, pensar sobre a afetação dos espaços nos corpos, é também pensar nas pessoas que ali habitam. As dinâmicas construídas pelas práticas cotidianas na cidade afetam nosso modo de agir. O convívio em sociedade vai sendo aprendido e assim vamos sendo impactados por mudanças que se instituem em nós. No IFG as relações também sofreram mudanças. Para ela, o espaço escolhido agora representa liberdade e, simultaneamente, uma redução da ideia de pudor em relação ao corpo. Percebe que foi amadurecendo ao longo do curso a partir de trocas e experiências vividas que gradativamente alteraram a sua percepção do corpo.

*[...] a gente faz trocas aqui. Eu consigo **sentir muito mais o meu corpo** hoje em dia. Eu percebo tudo no meu corpo, por conta das aulas, por conta das percepções, pensar como esse corpo anda, **como esse corpo respira**, como esse corpo se movimenta. Então assim, não tem como... Quem entra aqui sai modificado, com o corpo e a mente modificados. É um **lugar de transformação** mesmo. (Excerto 16 – Entrevista – Estudante Mellyssa, registro realizado em 06.06.19).*

O relato de Mellyssa torna perceptível a potência do trabalho dos educadores no curso, algo que poderia ser transportado para outros espaços a partir das observações e da capacidade dos educandos, do estímulo às suas sensibilidades e a ampliação de repertórios físicos e intelectuais.

Durante a nossa conversa a estudante relatou que o processo havia sido desafiador pela sua carga emocional. Trouxe à tona algumas memórias esquecidas, mas, para sua surpresa, ainda repletas de significado. Percebeu o quanto as mudanças internas podem repercutir no corpo e na realização dos movimentos. Nas suas relações no e com o IFG, aos poucos foi construindo uma percepção da tolerância e valorização da diferença, as diferenças entre culturas, crenças e valores, algo que tentou traduzir na sua partitura corporal (Figura 37). O processo de pesquisa se realizou por meio de palavras e imagens trabalhadas nos encontros que possibilitaram a construção dos movimentos, como uma resposta aquilo que se vê e sente. Para ela, a performance acontece a partir do momento em que algo representado no corpo chega até o outro e o afeta. A validade das intervenções urbanas está na possibilidade de poder transformar, de aproximar artista e público, de gerar reflexão e novos olhares para os espaços.

Em seu diário de campo, Mellyssa apresenta algumas frases que marcaram a construção da sua partitura de movimentos: *respeite o outro; somos todos iguais; temos a mesma casa; os mesmos sonhos; seja tolerante; viva a liberdade*. Em seguida ela disse apresentou um depoimento construído através de outras palavras: *apaixonada, mulher, gentil, feliz, plena,*

realizada, sensível, forte, guerreira, humilde de alma, reflexiva, recíproca, consciente. (Excerto 17 – Entrevista – Estudante Mellyssa, registro realizado em 06.06.19).

As palavras ajudaram a estudante a expressar aspectos, momentos da sua performance como uma maneira de gerar no outro e em si mesma um novo posicionamento crítico, de incitar reflexão e ação para transformar espaços, indivíduos, posturas e pensamentos.



Figura 37¹⁹: Performance Estudante Mellyssa, em 06/06/2019.
Fonte: Acervo pessoal

Mellyssa salientou a importância das performances como uma abordagem que torna possível um contato maior entre artistas e público. A partir do momento em que isso se dá no espaço urbano, emerge uma capacidade de gerarmos mudanças nos espaços e nas pessoas, mesmo que de maneira momentânea.

Mellyssa também passou a perceber o corpo como lugar de expressão e de autoconhecimento no contexto da educação como um caminho de expressão dos sentimentos, desejos e necessidades dos estudantes. Considera o corpo um lugar de libertação, um canal de aproximação que se dá pelo contato físico e pela fala. Por meio do corpo conseguimos levantar questões que não seriam possíveis de outra maneira. Enfatizou a necessidade de explicitar com mais clareza e profundidade as riquezas do olhar e do corpo no contexto da educação.

¹⁹ Descrição da Figura 37: Fotografia horizontal e colorida de uma mulher em performance em um ambiente externo durante o dia. A mulher no centro da foto é jovem, com pouco mais de 20 anos e tem estatura mediana. Tem a pele negra e cabelos crespos vermelhos na altura dos ombros. Usa uma blusa listrada nas cores vermelho e branco e uma calça preta. Está descalça. Está de frente para o observador com o rosto levemente voltado para o chão. Seus braços estão abertos na altura dos ombros e as mãos abertas. Seu tronco está levemente inclinado para frente e tem a sua perna esquerda à frente da direita. A mulher dança em um espaço aberto com grama bem aparada. Ao fundo da imagem vemos apenas o recorte de algumas construções. Sob os seus pés vemos uma sombra de uma árvore refletida na grama cinza esverdeada.

3.7.6 Entrevista com Milena: abrindo, ampliando o olhar...

A entrevista com a Milena foi realizada em 07 de junho. O lugar escolhido foi uma praça no setor/bairro onde nasceu e que mantinha o hábito de levar sua filha para brincar na referida praça. Apesar de a praça não manter a configuração/formato que marcou a sua infância, o lugar ainda oferecia referências visuais muito semelhantes, como o trepa-trepa (estrutura de metal, colorida e piramidal) onde brincou com o seu irmão quando criança. O espaço físico da praça, mesmo não representando muito para ela, trazia muitas recordações do seu entorno.

Por ser no bairro onde nasceu, suas histórias estavam ligadas àquele espaço. Lembrou-se da creche onde sua mãe trabalhou e onde a ajudava a dar aulas, das experiências que teve nas escolas e como isso marcou a sua trajetória em busca da docência. Destacou a presença da dança na sua vida desde muito cedo e a forte relação com a cidade de Goiânia. Seus aprendizados e marcas possibilitaram construir o seu corpo, um corpo que dança, um corpo menos tímido e que é veículo de expressão e de sentimentos. A sala de dança era um espaço muito representativo, lugar onde conseguia se desligar do mundo e, aos pouquinhos, se conectar pouco a pouco com ela mesma.

Para Milena, a cidade, ao mesmo tempo em que é sinônimo de caos e de barulho, também traz um pouco de paz ao lembrar pedaços de experiências e histórias vividas. As brincadeiras na enxurrada da chuva, o contato com o mato, o colo do avô! Cada lugar por onde passou foi deixando marcas, foi construindo fragmentos/momentos que hoje se revelam na dança e na sua maneira de ser e estar no mundo.

Durante a realização do projeto, algumas memórias de infância foram sendo ressignificadas. Memórias longínquas, porém, felizes, tornaram-se menos ingênuas ao se misturarem e contaminarem aspectos relacionados a dureza da vida adulta. Isso foi muito significativo para Milena ao compreender que aspectos e fragmentos das suas histórias de vida podem ser apreendidos, transformados e dançados pelo corpo. A dança não vem necessariamente de uma música ou de uma história contada, é possível construir algo a partir do próprio corpo e pelo corpo. Pela primeira vez Milena se sentiu capaz de verbalizar algo sobre o corpo. Apesar de ter sido um processo doloroso, em alguns momentos, sentiu uma enorme satisfação.

As percepções da cidade tiveram reflexo na maneira como passou a enxergar a sua vida, a sua relação com a mãe, com a sua filha, estimulando a abertura de novos espaços simbólicos, novos significados para algo que estava esquecido. O processo de registro visual da cidade a

fez entender que de alguma maneira somos parecidos com os prédios que nos rodeiam. Vamos recebendo novos tijolos a cada nova experiência e quando tudo se fecha, a vida termina.

O processo de construção da partitura veio como uma mensagem à cidade, mas Milena não se sentiu à vontade para compartilhar comigo. Com as memórias da cidade estavam presentes também memórias de família, de amores, dores, pressões do dia a dia, coisas boas e ruins que ganharam potência nas palavras e no corpo. Um desabafo construído de maneira fluida. Para Milena, estar presente na cidade e realizar a sua partitura (Figura 38) foi como fechar um ciclo, acrescentar um elemento que estava ausente e a impedia de concluir essa etapa da sua trajetória, chegar a um ponto final.



Figura 38²⁰: Performance Estudante Milena, em 07/06/2019.

Fonte: acervo pessoal

Após a participação no projeto, a estudante se dá conta que, agora, consegue perceber a performance da cidade, mesmo nas pequenas coisas. O projeto trouxe de volta a importância de observar e sentir as pequenas coisas da vida, coisas que, embora possam parecer insignificantes, dão sentido ao cotidiano.

Você começa a abrir mais o olhar, né? Igual nós estamos aqui, eu estou vendo o pessoal passando, e aí você começa a ver como se os pequenos gestos, uma pessoa indo para o banco,

²⁰ Descrição da Figura 38: Fotografia horizontal e colorida de uma mulher em performance em um ambiente externo durante o dia. A mulher no centro da foto é jovem, com pouco mais de 30 anos e tem estatura mediana. Tem a pele clara e cabelos longos lisos e castanho claros quase na altura da cintura. Usa um leve vestido de malha na altura dos joelhos e com alças largas. Está descalça. Está de frente para o observador, de pé com os pés juntos e corpo esticado. As duas mãos estão sobre o rosto. Seus cabelos estão soltos sobre o dorso. A mulher dança em uma praça em um espaço aberto e gramado. Atrás da mulher observamos dois balanços e duas gangorras. Próximo a nós, à direita, há parte de uma estrutura de um outro brinquedo. O dia está bastante ensolarado e pode-se observar o reflexo da estrutura de um brinquedo em formato piramidal refletido na grama cinza esverdeada.

peessoas dirigindo, como se fossem pequenas coreografias. Queira ou não, esses gestos são rotinas da vida, e se a gente começa a gravar isso vai registrando pequenos vídeos, filmes, quase igual ao da Pina que a gente viu. (Excerto 18 – Entrevista – Estudante Milena, registro realizado em 07.06.19).

Destaco a riqueza do relato da estudante ao fazer referência ao filme de Pina Bausch associando-o ao processo criativo, uma maneira de relacionar a possibilidade de uso de imagens e de referências visuais para trazer à tona questionamentos e reflexões críticas. Quando perguntada sobre a importância do corpo para a educação, ela, rapidamente, se remeteu à sua experiência de formação. Acredita que diversos desgastes emocionais poderiam ter sido minimizados caso o corpo estivesse presente no seu processo de formação. Entende a dança, por exemplo, como um canal de expressão e de transmissão de conteúdo. Conecta o processo de aprendizado do corpo às múltiplas inteligências. Compreende que é uma oportunidade de desenvolver nos estudantes uma outra modalidade de formação, que não precisa ficar restrita às aulas de dança. Para Milena, o corpo pode ser integrado a várias outras disciplinas, caracterizando-se como um caminho sensível e viável de comunicação.

3.7.7 Entrevista com Welerson: o que passa pelo corpo, fica?

Welerson elegeu o bosque/praça próximo ao Sesi de Aparecida de Goiânia para realizar a sua performance. No início da entrevista, realizada em 06 de junho e que aconteceu durante uma caminhada, ele foi relatando os motivos de ter escolhido aquele espaço. A presença das árvores foi algo que destacou como relevante para a sua escolha, pois elas nos ensinam a sermos resilientes diante da vida, a nos refazermos e nos reconstruirmos. Relatou, ainda, algumas memórias relacionadas àquele espaço. Momentos vividos com o pai, com colegas da escola... Apesar da transformação e das alterações físicas, o bosque ainda mantinha algumas características como a preservação ambiental e alguns espaços que faziam parte da sua trajetória.

Para Welerson, aquele espaço o acompanhou durante várias fases da vida. Algumas decisões importantes foram tomadas ali. Decisão seria a palavra que definiria as marcas deixadas por aquele espaço. Naquele contexto, escolheu a dança para fazer parte da sua vida e se tornar a sua profissão, algo que hoje traduz e confirma a sua escolha ao mesmo tempo em que o revela ser quem é.

Em relação ao seu desenvolvimento enquanto pessoa, dançarino/performer, fez, mais uma vez, um paralelo com o espaço. Segundo Welerson, assim como aquela praça/bosque,

creceu, se transformou e buscou novos caminhos. Para o estudante, independente das experiências e experimentações, continuamos o processo de ser quem vamos nos tornando.

*[...] por mais que a gente cresça, experimente várias coisas, experimente várias estéticas de dança, a gente sempre vai ter aquela que é nossa. Aquela **dança que vem de dentro**. Assim como esse ambiente, que permaneceu sendo ele. [...] **O que passa pelo nosso corpo fica**. Então, assim... as **memórias**, tanto corporal, quanto de movimento, sempre vão estar presentes na gente. As mudanças vêm, mas aquilo **que passou fica guardado**. De certa forma tá ali com você. Então quando você vivencia algo, aquilo vai contigo até...* (Excerto 19 – Entrevista – Estudante Welerson, registro realizado em 06.06.19).

Ao abordar a existência de uma identidade própria dos indivíduos, Welerson aponta caminhos à percepção do conceito de corpomídia. Entende o corpo como um campo de negociações entre o que chega e o que segue em um fluxo contínuo de afetação e transformação. Ao mesmo tempo em que as “informações do meio se instalam no corpo”, esse mesmo corpo, alterado por elas, segue em relação com o meio “mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca” (GREINER; KATZ, 2001, p. 71). No campo da educação, essa seria uma maneira de levar aos educandos o entendimento de seus modos de ser, agir e pensar, e, simultaneamente, revelar o crescimento e mudanças possíveis através de impactos e atravessamentos que chegam ao corpo de diversas maneiras.

O projeto foi muito significativo para o estudante ao possibilitar que seguisse em contato com a dança e com o ensino, mesmo depois de formado. Inicialmente, os encontros o levaram a vários lugares da sua infância, rememorando memórias boas, tristes, decepções etc. Mas essas memórias propiciaram espaço para uma compreensão da finitude e impermanência das coisas. Foram diversos episódios de momentos com o pai e o irmão que não estão mais aqui. Essas evocações foram desafiadoras, mas também trouxeram um sabor de aconchego, eivado de saudades, aconchego que possibilitou a identificação de acontecimentos que, embora tardios ou longínquos, fizeram parte da sua formação enquanto indivíduo. Welerson acredita que a relação corpo, memória, cidade traduz um pouco da subjetividade que o faz ser quem é, do mesmo modo que o ajuda a compreender como esses episódios nos constroem, o quanto a cidade representa para nós, não apenas enquanto matéria, mas enquanto afeto e evolução.

Durante a conversa, Welerson relatou um episódio instigante. Em um determinado dia, a partir das orientações para a investigação sobre movimento, imagina que reviveu a gestação na barriga de sua mãe. Nasceu de 10 meses, quase morto e, naquele dia, de alguma maneira ou em alguma medida se deu conta do quanto foi difícil nascer, vir a esse mundo. Apesar de ter sido algo intenso, experimentou uma sensação gratificante ao se dar conta de que estava vivo e

ao se defrontar com algo estranho, uma memória dolorida e profunda que não tinha como evocar. Destacou, mais uma vez, a relevância de um sentimento de resiliência ao abordar a relação corpo-cidade.

Quando questionado sobre a sua relação com a cidade, explicou que a cidade representa um recomeço, uma transformação, considera-se privilegiado ao acompanhar e vivenciar essa transformação da cidade de Aparecida de Goiânia. Prédios sendo construídos, espaços sendo restaurados, a cidade se tornando, talvez, mais autônoma, independente, assim como as pessoas.

No decorrer do projeto, o estudante construiu uma partitura/mensagem baseada na relação entre construção, reconstrução, resignificação. Uma maneira de externalizar o processo de fazer e refazer o vivido ao longo dos encontros. Sua performance (Figura 39) foi realizada ao lado da sua árvore preferida. Após a realização da performance afirmou que muitos encontros e recordações estiveram presentes na sua movimentação, que havia sido tomado por uma sensação de libertação associada a representatividade dos movimentos e do lugar escolhido.

O projeto proporcionou a Welerson um espaço de percepção e compreensão colocando em evidência o seu corpo em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Destacou a importância do trabalho com os diários visuais da cidade, experiência que possibilitou uma percepção do que acontece e está à sua volta, da simplicidade e riqueza existentes nos caminhos que percorremos diariamente.

Enquanto discutíamos a relação corpo-educação, Welerson afirmou que os caminhos do corpo precisam ser respeitados. Como professor, considera importante a aproximação com os estudantes. Para conviver e respeitar as pluralidades e especificidades dos estudantes é necessário que o professor esteja aberto às possibilidades e questionamentos que surgem dos corpos e os enigmas que o corpo dos estudantes representa, guarda. Cada corpo tem a sua dança passível de ser construída a partir de histórias e influências específicas. Como educador entende que o seu papel é instigar, fazer os estudantes investigarem possibilidades, sem abandonar ou deixar de reconhecer suas potências. Como educador, revelou seu desejo de propiciar espaços de aprendizagem como espaços férteis para o desenvolvimento de seres humanos no processo de ensino.



Figura 39²¹: Performance Estudante Welerson, 06/06/2019.

Fonte: acervo pessoal

3.7.8 Um professor que dança com os estudantes!

Após a realização da visita individual a cada um dos estudantes, senti que seria importante que pudessem compartilhar comigo a experiência de visitar o meu lugar, a avenida Goiás, um espaço muito significativo para mim na cidade de Goiânia, espaço que marcou diversas fases da minha vida. Como mencionei no primeiro capítulo, a primeira casa onde morei e onde comecei a perceber a cidade ficava na avenida Goiás. Além de ser um lugar representativo da cidade de Goiânia, a avenida se tornou um lugar simbólico na minha trajetória de formação, como se através dela pudesse construir uma linha do tempo para recontar e analisar aspectos da minha trajetória.

Realizamos esta visita em 28 de junho de 2019, no dia e horário disponibilizados pelos estudantes. Nos reunimos inicialmente na Praça Cívica e ali compartilhei os motivos da escolha daquele lugar para realizar aquela atividade. Em um dos encontros com os participantes da pesquisa, informei que também estava desenvolvendo minha partitura ligada a um lugar da minha memória e que em momento oportuno eu iria lhes apresentar esse lugar. Eles pediram para ver a partitura (Figura 40) desenvolvida a partir do local escolhido.

²¹ Descrição da Figura 39: Fotografia horizontal e colorida de um homem em performance em um ambiente externo durante o dia. O homem no centro da foto é jovem, com pouco mais de 20 anos e tem estatura mediana. Tem a pele clara e cabelos curtos. Usa uma camiseta azul acinzentado de manga longa e uma calça de malha azul com uma listra branca na lateral. Está usando meias. Está de perfil direito com o tronco inclinado para frente. A cabeça está voltada para o chão e os braços abertos na altura dos ombros. As pernas estão flexionadas. A perna esquerda está cruzada atrás da perna direita e a lateral do pé esquerdo está apoiada no chão. A perna direita está cruzada à frente mantendo o joelho direito sobre o esquerdo. O pé direito está totalmente apoiado no chão. O homem dança em uma praça sobre um piso de ladrilhos de cimento. Ao fundo da imagem vê-se um gramado e algumas plantas baixas plantadas. No canto lateral direito algumas árvores. No chão vê-se o reflexo das árvores presentes na praça. O dia está bastante ensolarado.



Figura 40: Performance Pedro, em 28/06/2019.

Fonte: acervo pessoal

Foi gratificante expor minha investigação de movimento para eles. Senti-me parte do grupo, acolhido, e essa atitude de certa forma nos conectou ainda mais. A partir dali nos unimos nessa experimentação na avenida Goiás. Era um dia de muito movimento, de muito barulho, de trânsito intenso. A cidade parecia estar pronta para nos receber. A única orientação dada aos estudantes foi para que se permitissem a experiência de vivenciar a cidade naquele momento. As partituras construídas por eles poderiam servir como base para o início do trabalho, mas, que se deixassem impactar pelas pessoas, pelos olhares, sons, e uns pelos outros. Fizemos um aquecimento e uma preparação na Praça Cívica (Figura 41) e seguimos para a avenida Goiás.



Figura 41: Foto panorâmica da Praça Cívica.

Fonte: Site Olhares²² (Foto de Thiago Brandão Barbosa).

Como aquela era uma experiência nova para quase todos os estudantes, senti timidez e apreensão em relação a como a atividade se realizaria. Dei início ao trabalho corporal partindo

²² Disponível em: <<https://olhares.com/praca-civica-foto9582971.html>> Acesso em julho de 2019.

de um exercício que havíamos realizado diversas vezes durante os encontros da pesquisa, o “Coro e Corifeu”. Nesse exercício, um dos estudantes lidera e os outros seguem os movimentos criados (Figura 42). Nossa prática naquele dia se deu de maneira muito silenciosa. Fomos nos aproximando e nos entendendo pelo olhar, deixando que nossos corpos se percebessem.



Figura 42: Performance em grupo 1, em 28/06/2019.

Fonte: acervo pessoal

Utilizamos os elementos a volta a nosso favor, trazendo-os para a dança. O semáforo, a faixa de pedestres, postes, árvores, bancos, prédios e vários outros. O estranhamento e a curiosidade das pessoas eram visíveis. Algumas paravam para observar, outras apenas olhavam e logo seguiam, pessoas nos carros interagiam com buzinas e assim íamos seguindo o nosso fluxo. Olhando-nos, deixando que as nossas partituras dialogassem entre elas e que novos elementos fossem sendo incorporados às partituras a partir de reações, expectativas, olhares externos e atravessamentos experimentados/vividos naquele espaço (Figura 43).



Figura 43: Performance em grupo 2, em 28/06/2019.

Fonte: acervo pessoal

Aos poucos fomos observando e buscando compreender, mesmo que parcialmente, a nossa dinâmica que ora se desenvolvia em grupo, ora individualmente. Foi gratificante observar e perceber como as partituras, antes mais rígidas e com estruturas fechadas, foram ganhando flexibilidade e abertura. Nos deixamos atravessar pela cidade e uns pelos outros. O improvisado foi surgindo timidamente entre nós e a dança foi ganhando novos contornos algumas vezes pela iniciativa de indivíduos sozinhos, outra vezes em dupla, em trio e em grupo (Figura 44). Mesmo que, em diversos momentos, não estivéssemos interagindo diretamente uns com os outros, nos percebíamos como participantes ativos da performance.



Figura 44: Performance em grupo 3, em 28/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal

A avenida Goiás ganhou novas apropriações. Naqueles momentos voltou ou passou a ser encarnada. Através da dança, da performance dos corpos, foi ganhando outros sentidos, novos significados. Construímos novas paisagens por meio de uma caminhada dançada, atravessada e incorporada à estrutura que nos rodeava (Figura 45). Como explica Careri (2013, p. 133),

o mundo torna-se um imenso território estético, uma enorme tela sobre a qual desenhar através do caminhar. Um suporte que não é uma folha branca, mas um intrincado desenho de sedimentos históricos e geológicos sobre os quais simplesmente se acrescenta um novo. [...] A estrutura física do território reflete-se sobre o corpo em movimento. (p.133).

Foi surpreendente e gratificante compartilhar essa experiência com os estudantes. A teoria das performances urbanas sempre permeou o curso, no entanto, poucas vezes eles puderam desenvolver uma prática que os conectasse aos espaços da cidade através da dança performática ou da performance, como eles mesmos nomearam a atividade realizada nesse processo. Enquanto performer, mas ao mesmo tempo como observador do que eles estavam realizando, pude constatar muita entrega e abertura para aquela experiência. As discussões e experiências individuais relacionadas às memórias ao longo dos meses do projeto e a construção de novos olhares para elementos presentes na cidade foram valiosos como aprendizagens que aquele lugar da cidade nos ofereceu em termos de estímulo e experiência criativos durante pouco mais de uma hora.



Figura 45: Performance em grupo 4, em 28/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Ao final do encontro, nos reunimos novamente no IFG após a performance (Figura 45) em grupo, para um momento de relaxamento e reflexão. Eles não se mostraram muito abertos para conversar sobre a performance que haviam realizado. Estavam cansados e um pouco dispersos. Apenas lanchamos e usufruímos aquele momento em conjunto.

3.8 – 5º Trecho: Ideias, memórias e evocações reverberando nos corpos...

Após a finalização do projeto, a professora Luciana Ribeiro, responsável pelo PIA (Projeto de Iniciação Artística), do qual o projeto “Corpo, memória e cidade” fez parte, pediu que nos reuníssemos para fazer um relatório sobre a realização do projeto e ouvir o depoimento dos estudantes que participaram. Esse encontro aconteceu no dia 9 de setembro de 2019, no IFG.

Comecei destacando a perspectiva metodológica adotada na realização do projeto alicerçada nos princípios da pesquisa narrativa (auto)biográfica. O trabalho com narrativas e histórias de vida foi destacado pelos estudantes como uma oportunidade para trocas de experiências, partilhas de sentimentos e vivências que enriqueceram as discussões. Ainda de acordo com os estudantes, a diversidade de ideias, percepções e relatos de experiências ampliou horizontes ao mesmo tempo em que alargou pontos de vista. Eles salientaram a liberdade dada a cada um para que se sentissem parte do projeto podendo contribuir direta, indiretamente ou de maneira compartilhada no processo de construção da investigação através de narrativas plurais concebidas com o corpo, com imagens, palavras, textos orais e escritos. Para um dos estudantes, essa liberdade ganhou forma como autonomia para agir, criar e refletir em conjunto, para desvelar e conhecer o corpo, sem amarras a qualquer padrão estabelecido.

*Não é um projeto que teve uma linha exata, uma técnica, uma imposição, foi um projeto muito.... “Eu vou dar um comando e a partir desse comando você se manifesta, se vira”. Isso é bom, criar a partir disso é bom. Vivenciar isso é muito bom. Porque quando você entra numa sala de balé, tem toda uma técnica, você vê que **seu corpo não comporta aquela técnica**, que você não tem disciplina para aquela técnica, você se sente muito desfocado. Agora quando você entra numa sala para trabalhar com uma perspectiva contemporânea, ou um projeto como esse - **Corpo, Memória e Cidade** -, **te faz caber na dança**. (Excerto 20 – Roda de conversa – Estudante Luis Eduardo, registro realizado em 09.09.19).*

As narrativas, ao valorizarem histórias de vida, vivências e experiências, gradativamente foram construindo uma percepção identitária dos sujeitos, ajudando-os a olhar sobre si mesmos e sobre o mundo a sua volta, suscitando um olhar reflexivo sobre o vivido. As rodas de conversa e as entrevistas individuais somaram-se às narrativas dando visibilidade a cada um, suas ideias e percepções.

Ao se conectarem com seus corpos, subjetividades e identidades os estudantes pouco a pouco passaram a tomar consciência dessas mudanças. Ao rememorarem momentos, episódios

e situações das suas trajetórias, narrativas e corpo, se tornaram catalizadores nos processos de formação.

*[...] eu pude perceber essa **relação entre o corpo e as memórias**, porque apesar de que o corpo vai se desenvolvendo ao longo dos anos, essa **memória fica impregnada**. Quando eu falo desse corpo, não é só esse corpo enquanto matéria, mas tudo que eu fui construindo, relacionado ao movimento, às pessoas, as emoções que vão se tornando memórias também no nosso corpo. Eu pude reviver pessoas que não estão mais aqui, mas que fizeram parte desses momentos da minha vida e que, mesmo não estando aqui hoje, se fazem memória e se mostram através de outras as possibilidades. (Excerto 21 – Roda de conversa – Estudante Welerson, registro realizado em 09.09.19).*

Diferentes noções de espaço tornaram-se, também, recorrentes nas rodas de conversa e nas discussões ressaltando a importância dessas noções do cotidiano de sala de aula. Quando convidados a observarem as cidades e seus lugares, os participantes da pesquisa estabeleceram relações de troca e interação identificando alterações e contaminações em espaços e estruturas, ampliando ou reconfigurando a consciência de seus corpos, de si mesmos e de saberes. Cada lugar guarda numa relação tempo-espaço que pode se tornar disponível a reelaborações por meio do corpo, de investigações de movimento, da dança, trazendo à tona conteúdos que não são associados ao cotidiano.

*[...] acho que foi isso que fez com que o projeto continuasse com riqueza e intensidade, até mesmo em relação à intervenção que a gente fez no centro de Goiânia. Você via, mesmo nos momentos/movimentos isolados, que **cada um trazia a sua história**.... Mas quando isso voltava para o grupo trazia um viés de coletividade, cada um querendo apresentar um pouco do que vivenciou, um pouco da história que **entrelaçava e perpassava a performance**. Então foi um momento muito rico pra mim, observar meus próprios colegas, observar a trajetória de cada um, a forma como cada um vê o projeto, vê tudo isso. A forma como cada um foi se **constituindo enquanto pessoa** nesse processo. (Excerto 22 – Roda de conversa – Estudante Welerson, registro realizado em 09.09.19).*

As cidades e seus espaços materializam o cotidiano, a cultura, afetos, elementos formadores e transformadores que compõem esse cenário. O contato e conexão com as suas cidades foi significativo para os estudantes como uma maneira de refletir sobre a homogeneização ou anulação das singularidades em uma sociedade que se organiza a partir de padrões.

A performance e a dança podem ser consideradas ferramentas que ajudam a construir/desenvolver apropriações de práticas e espaços ampliando as possibilidades de contato dos sujeitos com as produções artísticas que saem de locais restritos e fechados como

museus, e teatros para ganhar as ruas. A responsabilidade por uma ampliação dos pontos de contato dos indivíduos com a arte, segundo os estudantes, estaria também nas mãos daqueles que pensam e educam. Como futuros licenciandos ou licenciados em formação, a experiência de construir e participar de intervenções urbanas ajudou-os a compreender a validade dessas ações como recurso pedagógico-afetivo para aproximar instituições de ensino de arte da sociedade para incorporar outros espaços de ensino uma estética dos afetos, dos sentidos.

A construção do diário de campo teve um importante papel no sentido de aproximar os estudantes dos seus processos individuais. Essa técnica, utilizada em abordagens de pesquisa qualitativa, além de funcionar como recurso para a produção de dados, criar espaços para a reflexividade, mas, especialmente, para uma análise crítica da realidade.

Pensamento e reflexão sobre as práticas educativas permearam o projeto. Estávamos, a todo momento, discutindo como poderíamos deslocar para o espaço de sala de aula aspectos, fragmentos daqueles saberes construídos em grupo. Vários estudantes relataram que já estavam utilizando parte de suas experiências nos estágios, nas aulas de dança, experimentando a viabilidade de trazer imagens, memórias, pedaços das histórias de vida para o cotidiano pedagógico tendo o corpo como foco e mediador dessas relações.

De alguma maneira, respostas às perguntas que propus se fizeram presentes nos depoimentos dos estudantes, por vezes, reverberando em forma de reflexão:

*[...] no dia que você começou a fazer as perguntas e começou a fazer essa conexão do corpo com a cidade, o que essa cidade realmente representava, naquele dia foi um choque. Eu até lembro que comecei a chorar assim do nada, porque foi um choque perceber como essas **memórias realmente influenciaram meu ser**, me influenciaram, me fazem ser o que eu sou hoje... E posso dizer que eu, enquanto pessoa, enquanto artista, como bailarina, conheci um **caminho de pesquisa** para fazer essa **junção corpo, memória e cidade** de maneira prazerosa. Eu consegui passar por tudo, refletir sobre tudo isso, consegui ter uma visão de todo, não apenas olhando racionalmente, mas **pensando como corpo**. (Excerto 23 – Roda de conversa – Estudante Milena, registro realizado em 09.09.19).*

A última etapa de trabalho reuniu muito do que foi desenvolvido no projeto. Conceitos, reflexões e performances marcaram cada um dos participantes, todos mais atentos a cidades e corpos, mais alertas ao universo que nos cerca. O corpo em movimento explicita percepções e inteligência que podem gerar autoconhecimento e consciência nos indivíduos.

O trabalho de campo propiciou aos participantes experiências que associam cidade, corpo e memórias fazendo emergir categorias que possibilitam o aprofundamento do tema. Embora tenham sido trabalhadas em conjunto, essas categorias merecem ser analisadas de maneira didática, separadamente. O corpo, em conexão com a cidade, vive transformações nas

suas estruturas e relações, recebendo e deixando marcas em espaços e lugares por vezes não mais existentes, mas, desvelando-se como um registro vivo desses impactos e influências.

O reconhecimento dos corpos é, também, o reconhecimento da existência dos sujeitos no mundo como expressão de afeto, de autoconhecimento, tornando possível uma compreensão de si mesmos e suas relações. Esse reconhecimento torna-se significativo, ainda, como força latente que desvela movimento e dança como abrigo e radiação de múltiplas potências.

Nesse contexto, corpo, cidades, memórias, imagens e visualidades, reconfiguradas a partir de referências poéticas e performances deram forma a processos de ensino de arte. Desse modo, Memórias e histórias de vida, Cidades (In)visíveis, Corpo, educação e Dança, emergiram como categorias ligadas às histórias e memórias dos estudantes; as cidades e seus impactos na formação dos indivíduos; a relação do corpo com o campo da educação, questões/discussões que serão tratadas no próximo percurso.

Abaixo apresento um infográfico com as etapas e respectivas datas da produção de dados durante a pesquisa de campo.



Figura 46: Infográfico produção de dados pesquisa de campo

Fonte: Acervo pessoal

PERCURSO 4

Desvendando narrativas de corpos, memórias, imagens e cidades

[...]
 Quando eu for, um dia desses,
 Poeira ou folha levada
 No vento da madrugada,
 Serei um pouco do nada
 Invisível, delicioso

Que faz com que o teu ar
 Pareça mais um olhar,
 Suave mistério amoroso,
 Cidade de meu andar
 (Deste já tão longo andar!)

E talvez de meu repouso...

(Trecho do poema “Mapa” de Mário Quintana –
 Excerto 19 - Diário de Campo - Estudante Mellyssa, s/d).

Diversos foram os impactos vividos pelos estudantes durante a pesquisa de campo. A partir das relações e experimentações construídas com elementos imagéticos, imaginários e físicos das cidades, novos corpos e questionamentos foram acionados. O intuito deste capítulo é desvendar reverberações de uma experiência pedagógico-afetiva vivenciada pelo grupo de sete estudantes do curso de Licenciatura em Dança do IFG, assim como perscrutar o processo construído por eles a partir da análise dos diários de campo (cedidos pelos estudantes), das rodas de conversa e das entrevistas em profundidade. O objetivo é discutir/analisar temas que se mostraram mais relevantes, afetações diretas e indiretas e, ainda, de que maneira a pesquisa reverberou em cada um dos participantes. Destaco a importância de analisar como os estudantes responderam as questões iniciais da pesquisa: Ao afetar os corpos, como imagens e cidades podem integrar metodologias de ensino? De que maneira corpos e espaços podem subsidiar

processos educativos? Quais as influências do corpo para uma perspectiva crítica do ensino de artes?

Ao se abrirem a um encontro consigo mesmos, a partir de suas histórias, memórias e cidades, os estudantes construíram rotas para a investigação e experimentação de seus caminhos de formação como artistas e educadores. Fizeram nascer diversas corporalidades através de uma síntese “dos processos vividos pelo corpo na cidade, que se expressa numa espécie de cartografia de experiências produzida pelo e no próprio corpo, como resultante das suas interações com e na cidade” (BRITTO, 2013, p. 37). A partir da análise, identificaremos a potência dos trajetos percorridos pelos estudantes e de que maneira se deixaram tocar por estímulos, percepções, provocações e questionamentos.

4.1 Sobre a análise dos dados qualitativos

Refletir sobre a análise de dados qualitativos demanda cuidado, responsabilidade e sensibilidade para extrair informações e detalhar direcionamentos para subsidiar a interpretação. Miles e Huberman (2014) observam nos estudos qualitativos um caráter de inegabilidade que, segundo Gray (2012, p. 399), ganham potência no “sabor mais concreto e vívido [das palavras], mais convincente ao leitor do que as páginas de números”. Segundo o autor, a análise qualitativa se desenvolve através de um mapeamento dos dados identificando coerência com as perguntas da pesquisa além dos padrões que se manifestam, ou seja, questões, temas, palavras-chaves que se tornam pertinentes à categorização dos dados. Enfatizando a importância do conjunto, aponta a relevância da análise de dados secundários, dados produzidos e analisados por outros pesquisadores. É significativo, entretanto, que haja a reflexividade do pesquisador, circunstância que para Gray (2012, p. 403) “envolve um entendimento de que o pesquisador não é um observador neutro, estando implicado na construção do conhecimento”. Considerando as características de análise, o autor reforça que os processos de descrição e categorização devem ser aprofundados para que seja possível expor, compreender, interpretar e detalhar matizes e nuances construídos como resultado do contato e da discussão dos dados. A partir do material produzido na pesquisa de campo, três categorias de análise emergiram: Memórias e Histórias de Vida; Cidades (In)visíveis; Corpo, Educação e Dança.

A categoria Memórias e Histórias de Vida tem como foco as relações dos estudantes com memórias, experiências e relatos de vida que apareceram em diversos momentos delineando uma sinergia entre corpo e movimento. Ainda nessa categoria, os participantes descreveram e identificaram momentos e características de suas formações enquanto sujeitos.

A categoria Cidades (In)visíveis surge como uma maneira de abraçar as diferentes percepções e conceituações de cidade que apareceram ao longo do projeto, ampliando as concepções iniciais ao mesmo tempo em que apontaram especificidades do espaço físico, ou seja, do urbano. As cidades criadas ou, imaginariamente concebidas pelos estudantes, abarcam espaços associados diretamente a pessoas, espaços, referências de outro tempo e que não mais existem. Nesta categoria são problematizadas as relações dos corpos com os espaços, assim como as consequências desses atravessamentos.

A categoria Corpo, Educação e Dança abrange boa parte dos questionamentos propostos nesta investigação buscando refletir sobre o lugar do corpo na educação, ou seja, o modo de abordar a dança como uma prática pedagógica passível de aproximar os sujeitos de suas subjetividades, de processos de formação e autoconhecimento em espaços formais e não formais de ensino. Vale ressaltar que o modo como estas categorias foram organizadas visou apenas facilitar a análise, a interpretação e a construção das ideias porque elas estão interconectadas.

4.2 Memórias e histórias de vida

O trabalho de campo realizado com os estudantes do curso de Licenciatura em Dança do IFG se caracterizou como um espaço de encontro, trocas, descobertas e partilhas abrindo espaço para que o grupo compartilhasse sensações, afetos e histórias de vida por meio de narrativas corporais, visuais e verbais. Nesse sentido a pesquisa de campo foi realizada em sintonia com as concepções de Porpino (2006, p. 101) ao afirmar que “sentimento e forma podem ser entendidos a partir de um sentido existencial, de uma relação dialógica, ou seja, um não pode ser entendido fora da relação com a outra, pois formam um todo que se transforma” ao transbordar possibilidades de comunicação e expressão individual.

Como mencionei no percurso anterior, o engajamento e a segurança dos estudantes para partilharem suas experiências levou algum tempo porque esses vínculos foram se estreitando gradativamente, a cada encontro, gerando as condições necessárias para que se identificassem e compreendessem melhor a pesquisa. De acordo com Momberger (2016b), o comprometimento e entrega dos participantes são características essenciais para o desenvolvimento de saberes singulares. Para que essas informações e saberes se tornem acessíveis é necessário que os participantes se dispam de receios e bloqueios a ponto de derramar suas histórias de vida por meio de narrativas, para navegar em suas nuances e descobertas.

Tendo como abordagem metodológica a pesquisa narrativa (auto)biográfica, a investigação privilegiou o olhar para as experiências e relatos individuais, considerando que no processo autobiográfico é preponderante o estímulo a rememoração de experiências, inclusive no que tange a autoformação do indivíduo. Para Bondía (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido, a pesquisa narrativa (auto)biográfica explora narrações em profundidade como uma maneira de rememorar informações e vivências do indivíduo sobre si mesmo, sobre o cotidiano e sobre os outros, tomando como referência as subjetividades, as experiências, os saberes.

4.2.1 Elaborando memórias e experiências através de palavras, imagens e corpos

Desde o primeiro encontro o projeto foi permeado por palavras, ideias, questionamentos e provocações que funcionaram como estímulo para suscitar nos estudantes reflexões, dúvidas e enfrentamentos sobre aspectos de suas histórias de vida. Na primeira página do seu diário Mellyssa apresentou palavras/ideias que a instigaram durante a leitura do texto de Helena Katz e Christine Greiner: “*pensar o corpo como infinitas possibilidades que se conectam, formam uma rede de conhecimentos internos*” (Excerto 19 - Diário de Campo - Estudante Mellyssa, s/d). A leitura dessa frase me levou a fazer algumas reflexões. Estávamos partilhando conhecimentos sobre corpos, conectando-nos através de aspectos, situações de nossas histórias de vida, de saberes cotidianos compartilhados oralmente, corporalmente e através de imagens que se construía e reconstruía a partir de atravessamentos que surgiam a cada dia. Havia, de fato, uma rede de conhecimentos, fazeres e experiências que abrigavam e davam vida aos nossos corpos. Mas, como isso se ocorria? O artifício da livre expressão foi um caminho utilizado pelos estudantes na construção de novos sentidos e aprendizados que nos ajudaram a tatear e buscar compreender ideias, pensamentos e memórias.

Vários sentimentos e percepções foram destacados pela estudante no diário possibilitando uma aproximação do seu processo interior, carregado de afeto, atenção e incômodo: “*sentimentos que foram e voltaram; novos olhares; Deus! desejo de ser melhor; frustrações; ser livre no movimento; colocar pra fora o que pensava ter esquecido; tristeza; emoções externas; lugares que me movem; corpo expressão; compartilhar; alegrias; se deixar sentir*” (Excerto 20 – Diário de campo – Estudante Mellyssa, s/d). Nos diários de outros participantes (Figura 46) palavras, impressões, sensações e sentimentos, revelaram, também, mesmo que parcial ou timidamente, a maneira como estavam vivenciando o processo

deflagrado no decorrer das atividades da pesquisa de campo ou, como estavam percebendo e acolhendo as experiências.

Aos poucos, pude constatar que os diários ganharam relevância. A experimentação, como espaço pedagógico para uma livre construção de “caminhos metodológicos”, por vezes repletos de hiperlinks, revelou provocações vindas de outros caminhantes e diferentes visões estéticas. Ao analisar aquelas páginas me interessava compreender como os participantes se conectavam e refletiam sobre aquelas experiências e aprendizados, quais as implicações de suas práticas e escolhas nessa associação envolvendo experimentos, experiências e memórias. Ao me ver inundado por palavras, ideias, descrições e reflexões, busquei um ponto de referência que me ajudasse a elucidá-los.

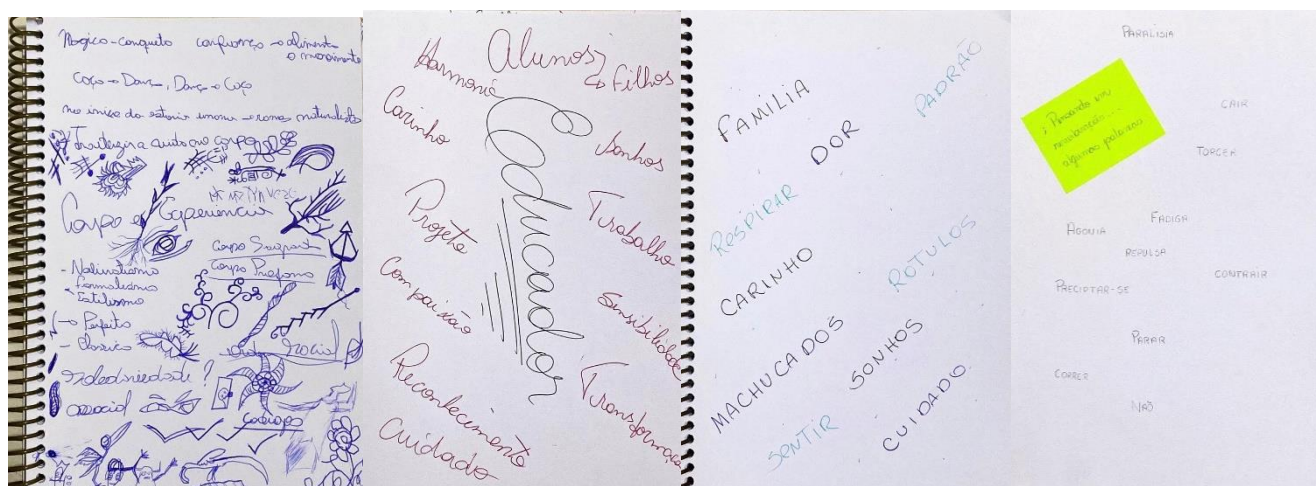


Figura 47: Registros de atividades

Fonte: Registros nos Diários dos estudantes Joca, Luis Eduardo, Karol e Aparecida (respectivamente) – s/d.

Bondía (2002, p. 21), ao comentar sobre a pertinência do nosso contato e do uso das palavras, explica que “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos” ou sentimos aquilo que nomeamos. Em sintonia com Bondía, posso dizer que por meio das palavras os estudantes eram capazes de expurgar um pouco do que estavam sentindo, ensaiando uma tomada de consciência talvez um pouco mais clara através da experimentação e do estudo da relação corpo-movimento numa perspectiva artística.

Conz e Vitiello (2012, p. 61) falam sobre o processo de perceber o corpo como autor e caminho para o autoconhecimento ao explicarem que “o corpo é memória viva, em constante (re)criação. Não é um depósito, um baú de acontecimentos. É corpo presente no momento

presente”. É esse estado de presença que impede a noção de corpo enquanto recipiente. O acesso a tudo que nos forma necessita partir do corpo porque é através dos sentidos que construímos nossas memórias. Fiamoncini (2003, p.65) reforça este argumento ao afirmar que “tudo o que nos chega por meio dos órgãos dos sentidos traz consigo uma impressão, ou melhor, um significado”. Um saber sensível que se refere “às impressões primeiras que temos de tudo que está a nossa volta e à incorporação destas a tantas outras” que já são parte de nós e das nossas experiências.

Memórias prazerosas assim como memórias desagradáveis surgiram ao longo das atividades realizadas durante a pesquisa de campo, contribuindo para desnudar situações subjetivas e aspectos de identidades que emergiam como obstáculo a ser enfrentado. Como apontam Castro e Berté (2019, p. 271), “o processo de rememorar, através da reflexão sobre as experiências, faz do corpo lugar de trânsito contínuo entre aquilo que foi, que pode ser, que deixou de ser, que busca ser”. O corpo, enquanto abrigo de identidades e estrutura viva, tornava-se um mapa para projetar alternativas às perguntas e dúvidas que surgiam durante as reflexões.

A percepção da memória e suas reminiscências como elementos formativos dos indivíduos e suas identidades emergiam à medida que os estudantes se permitiam o trabalho de perscrutar bagagens e vivências presentes em seus corpos, movimentos e gestos. Ao nos permitirmos o estado de exercício de percepções no contato com o universo extracorpóreo, nossos órgãos do sentido se deixam permear, transformando-nos em um todo sensível e aberto ao que nos chega.

*É engraçado porque eu lembro que depois daquele **trabalho de corpo com a memória**, os meus **lugares de existência ficaram mais efetivos** ainda... eu lembrei da encruzilhada que sempre passo para pegar o ônibus de volta... de quando eu estava lá na porta de casa saindo para pegar o ônibus... assim, e minha mãe olhando para mim: "Cê tá indo?" Minha mãe não querendo muito que eu viesse. E sei lá... Quanto **isso me marca** ainda, me remete, vem imagens na cabeça também. **Aquilo que você imagina, aquilo que te compõe fotograficamente enquanto memória, e aquilo que você consegue registrar.** (Excerto 21 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).*

Na entrevista, Joca relatou como o trabalho realizado em grupo havia aguçado o seu olhar para o entorno em momentos presentes e passados, reportando-se a esse trânsito contínuo entre o que foi e o que pode vir a ser. Ao acessar suas memórias, via-se montando um quebra-cabeças que envolvia e, por vezes, explicitava momentos, episódios, aspectos da sua história de vida e da sua formação. As memórias e vivências rememoradas contribuíram para suprir lacunas na compreensão da identidade aos estudantes. Através do corpo e das imagens, evocaram

reflexivamente momentos/situações da subjetividade de suas existências, acontecimentos, afetos e pessoas.

4.2.2 Histórias, memórias e movimento: corpos dançantes em formação

Não por acaso, a relação movimento-dança tem como ênfase a construção de um processo pedagógico-afetivo que torna evidente a importância e a potência de referentes como memórias, desejos e estados anímicos. Por meio das ações do corpo (re)configuramos as estruturas emocionais e psíquicas. Estamos a todo momento em interação com o mundo, percebendo, absorvendo e processando corporalmente o conteúdo dessas interações. Damásio (2011, p. 169) detalha esse processo ao explicar que:

O que memorizamos do nosso encontro com determinado objeto não é só sua estrutura visual mapeada nas imagens ópticas da retina. Os aspectos a seguir também são necessários: primeiro, os padrões sensitivo-motores associados à visão do objeto (como os movimentos dos olhos e pescoço ou o movimento do corpo inteiro, quando for o caso); segundo, o padrão sensitivo-motor associado a tocar e manipular o objeto (se for o caso); terceiro, o padrão sensitivo-motor resultante da evocação de memórias previamente adquiridas relacionadas ao objeto; quarto, os padrões sensitivo-motores relacionados ao desencadeamento de emoções e sentimentos associados ao objeto. (idem).

Ao explicitar com propriedade detalhes da relação memória-corpo, o autor apresenta diversas camadas de construção de memórias que agregam diferentes sensações cinestésicas. Percorrendo o caminho inverso, podemos dizer que as memórias também se tornam acessíveis ou podem ser despertadas pelas partes que a compõem. Um cheiro, um toque, um movimento, um olhar, um som podem desencadear no corpo estímulos específicos ou estímulos múltiplos. Diferentes padrões sensório-motores, ou seja, as vivências do corpo em movimento, projetam caminhos de acesso aos sentidos ao mesmo tempo em que propiciam experiências que acrescentam lentes de apreensão e compreensão dos fenômenos ou, do mundo que está a volta. Em seu diário, Karol descreve a experiência de perceber memórias em seus movimentos:

*Como falar em memórias é difícil!... me passam tantas coisas lindas na cabeça, mas as ruins insistem em tomar conta. Automaticamente, **quando essas memórias encontram uma forma de sair da cabeça e da imaginação, elas reverberam em meu corpo e viram movimentos. Eles ficaram tão presos em mim, eu não conseguia mover e ao mesmo tempo sentia que esse era o movimento ou a falta de movimento que meu corpo queria dizer, ou que estava com medo de seguir.** (Excerto 22 – Diário da estudante Karol – s/d).*

Estar quieta ou realizar um movimento mais contido, era a forma de seu corpo expressar o que estava sentindo internamente. Era o modo do seu corpo processar memórias despertadas por uma das vias sensoriais, conforme depoimento da estudante. A reverberação externa condiz com os movimentos internos, ou seja, na dança, o movimento presentifica, mesmo que timidamente, uma consciência do próprio movimento, conseqüente do próprio corpo e de si mesma.

Aos poucos as memórias vão sendo ressignificadas, estimuladas por novas informações e experiências. O corpo em movimento configura e (re)configura elementos internos, pedaços, fragmentos de subjetividades. Segundo Katz e Greiner (2005, p. 130), “como fluxo [que] não estanca, o corpo vive no estado do sempre presente, o que impede a noção de corpo recipiente” diante de inúmeros atravessamentos por novas informações e vivências que o impactam continuamente.

Algumas memórias, quando acessadas, ganham novos significados carregados de mais sentidos. Castro e Berté (2019, p. 270), apoiados em Greiner (2005), compreendem a memória como um processo de recategorização. A autora “[...] enfatiza que os momentos, imagens e experiências que nos compõem se tornam memórias, em um contínuo processo de (re)criação, (re)categorização, (re)formulação, (re)significação”.

A afirmação da autora me reporta ao relato de Milena ao descrever uma memória de infância (re)significada e se perceber uma criança muito solitária. Por muitos anos a memória da menina que brincava no parquinho era considerada algo prazeroso, que trazia saudades. Mas, após o trabalho de investigação corporal, aquela memória ganhou um novo sentido. O processo de ressignificação foi desafiador, extrapolou o espaço da pesquisa e alcançou o seu núcleo familiar.

*... é como se o meu corpo fosse falando para a minha cabeça o que eu estava passando. E aí eu acho que por isso o processo foi tão sofrido. **Porque pela primeira vez eu consegui verbalizar algo no corpo.** E realmente saber que não estava tudo tão bem resolvido igual a cabeça resolve, **o corpo ainda tinha marcas que nem a cabeça sabia**, por isso que foi meio sofrido. (Excerto 23 – Entrevista – Estudante Millena, registro realizado em 07.06.19).*

Ao fazer e pensar a dança como caminho de expressão, como pontuou a estudante, a estamos tratando como linguagem, “uma das línguas nas quais o corpo se manifesta” e por meio da qual “a visualidade se destaca” (KATZ; GREINER, 2012, p. 04). Para as autoras, a dança existe na “visualidade que materializa. Quando se diz que a dança ‘expressa uma verdade interior’, se diz, também, que a dança traz à luz uma ‘verdade interior’ que vive em algum quarto escuro do corpo” (idem). Em contato com suas memórias, Milena se permitiu, por meio

do corpo e da dança, trazer à tona sentimentos e sensações que emergiram estimulados por movimentos que propiciaram outra compreensão sobre si mesma e sua infância. Vianna (2005, p. 111) afirma que, “se quisermos que ela [a dança] se torne uma forma de expressão” é indispensável a “descoberta do eu interno, de um ser único, individual e criativo”, que se revela quando nos abrimos ao processo, esse fluxo contínuo, incessante que existe em nós.

Ao mesmo tempo em que os participantes viviam um processo de autodescoberta, concebiam e percebiam outras possibilidades e alternativas pedagógicas nas atividades do grupo. Castro e Berté (2019, p. 271) reafirmam a relevância desses princípios ao afirmar que:

Estruturar um processo criativo de dança com as experiências dos dançarinos, instigando-os para que suas memórias e recordações sejam mote para a criação artística, pode ser entendido como um modo de construir redes de sentidos que os colocam em contextos, espaços e ambientes comuns. Isso possibilita que nossas danças contaminem-se entre si, forjando espaços coletivos que interferem na (re)construção das subjetividades.

De acordo com os autores, lembranças, pessoas e lugares transformam-se em pistas sobre como memórias e recordações, como mote para a criação artística, fluem nos corpos quando acionadas para construir redes de sentidos. Segundo Vianna (2005, p.20), através da dança o homem é capaz de manifestar “os movimentos do seu mundo interior, tornando-os mais conscientes para si mesmo [...] pela dança ele reage ao mundo exterior e tenta apreender os fenômenos do universo”. A dança é, também, um processo de formação que possibilita relações recíprocas de troca de afetos e experiências entre os sujeitos e o mundo. Porpino (2018, p.112) comenta que “a dança nos faz lembrar que a dimensão poética é tão necessária à vida quanto à dimensão prosaica. [...] Essa dimensão poética presente e gerada no corpo pela dança abre perspectivas mais amplas” para uma compreensão do mundo, do próprio corpo e da identidade.

Para alguns dos estudantes participantes, os processos vivenciados a cada encontro aconteciam de maneira crescente, para outros, eram pontuais, mas as emoções estavam presentes por meio de memórias que seus corpos traziam inscritas em seus movimentos. As despedidas ao sair de casa em busca de um sonho, as ruas onde cresceram, trabalharam e criaram vínculos, era como se diversos momentos, movimentos e memórias inscritos no corpo estivessem sendo revisitados.

*Mas eu penso nas memórias... Por que é isso que me faz né... **O que me faz é de onde eu venho [...] as histórias se constroem tanto de você mesmo, sabe! Eu estou construindo a minha história e estou construindo a minha memoricidade.** Minha memória na cidade também, mas ela é tão só. Sabe... eu lembro de mim na rua, eu lembro de mim sentado, pensando, sabe... E sei lá... eu venho de um lugar onde era tão estranho, eu fugia para ficar só e agora eu corro*

*para não ficar só. As memórias que eu tenho de lá são sempre com pessoas que eu conheço, que eu sei das histórias, eu acho que essa construção é diferente. É uma **construção de memoricidade** mais próxima.* (Excerto 24 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).

Desde o primeiro momento Joca demonstrava compreender a importância do seu lugar de origem na sua formação. Ao escrever a carta de intenção, deixou claro o papel e as influências da vila de Sagarana na sua identidade. Por meio de relatos, descreveu as influências que marcavam seu corpo e sua identidade, o espaço que elas ganharam na composição e (re)configuração que aconteceram quando do contato com uma nova cidade. Reconheceu que, em algumas situações no novo contexto cotidiano, sentia-se como uma criança, tateando, começando a experimentar e aprender as coisas. Coisas simples como o estranhamento ao se deslocar/locomover em outra cidade, o contato com situações de violência perto de casa, até mesmo pegar o ônibus. De alguma maneira esse trânsito dialógico com a memória o deixava em estado de alerta, aberto a um possível estado de (re)criação do passado que nutria uma construção no presente.

O termo “memoricidade”, utilizado por Joca em dois momentos, chamou a minha atenção. Desconhecia o autor e o significado do termo, do conceito. Encontrei uma revista do museu da cidade de São Paulo que trazia o termo no título: “Memoricidade – A Revista do Museu da Cidade²³”. A revista, voltada à publicação de reflexões sobre a cidade de São Paulo, é um espaço para discussões sobre questões históricas e contemporâneas. Encontrei outra referência ao ler um texto do antropólogo Duarte (1983) que em uma publicação sobre a construção social da memória moderna utiliza o termo memoricidade.

Aprofundando a busca, constatei que a raiz etimológica da palavra ‘memoricidade’ nos remete ao sentido de ‘possessão’ – *enthousiasmos* -, palavra que no grego antigo simbolizava alguém possuído ou inspirado por um deus. Há, também, uma referência à titânide “Mnemosine”, deusa que na mitologia grega preservava as pessoas do esquecimento, ou seja, era a personificação da memória. A par dessas informações de caráter etimológico, verifiquei que o estudante havia apenas associado as duas palavras - memória e cidade -, criando, assim, o sentido de uma existência da memória ligada a cidade.

Ao ouvir e, posteriormente, ler as narrativas apresentadas pelos estudantes participantes da pesquisa de campo, percebia sujeitos, corpos e contextos de vida diferentes, vindos das mais diversas origens, de diferentes famílias, escolas, oriundos de condições socioeconômicas e localizações geográficas muito diversas.

²³ <https://www.museudacidade.prefeitura.sp.gov.br/revista/sobre-a-revista/>

Ao longo de alguns meses de trabalho, os estudantes passaram a conviver com outras noções e concepções de memória. De algo afastado e esquecido no tempo e na mente, gradativamente passaram a conceber a memória como algo latente no corpo, passível de ser acionada e reconfigurada no presente, componente subjetivo que atua no processo de ressignificação do eu, do eu-corpo. Um corpo que, de acordo com Porpino (2010, p. 04) é, também, “território bio-cultural de memória” e que através da dança é capaz de “retomar o passado [para] criar o presente”. O depoimento de Karol explicita momentos da sua relação com as memórias no corpo e a importância dessas descobertas no processo de aprendizagem:

... de umas semanas para cá eu entendi que o meu corpo fala muito mais do que eu imaginava. Às vezes a gente deixa algumas coisas na memória, dessas coisas que a gente não quer lembrar, que a gente acha que esqueceu, mas a gente não esqueceu. Tá no nosso corpo, é só uma questão de segundos pra gente poder lembrar, é só um empurrãozinho a mais... mas isso nos faz tão bem, nos fortalece enquanto pessoas. É com essas coisas que a gente aprende novas coisas, novos jeitos. (Excerto 25 – Rodas de conversa – Estudante Karol, registro realizado em 26.04.19).

Os canais de comunicação do corpo podem se tornar audíveis conferindo algum tipo de autonomia aos estudantes enquanto indivíduos no mundo por meio de vivências, experiências e memórias. Como pontuou um dos estudantes, “**reviver as memórias me faz entender como cheguei aqui. Reviver o que eu passei, reviver como foi a minha infância, os lugares onde eu cresci... me fizeram entender toda a caminhada que eu realizei**”. (Excerto 26 – Grupo de Pesquisa – Estudante Luis, registro realizado em 26.04.19). Como educadores, é necessário reconhecer que “a memória marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam como lembranças e as possibilidades de narrar experiências” (SOUZA, 2007, p. 63). As memórias, assim (re)construídas, passam a fazer parte desses corpos e das histórias a serem contadas a partir de experiências futuras.

4.2.3 Narrando histórias de vida...

As pesquisas narrativas (auto)biográficas enfatizam o valor das experiências e das vivências como essenciais às dimensões do conhecimento à formação identitária dos sujeitos. Elas são caracterizadas como abordagem globalizante e dinâmica da construção de si em constante disponibilidade da existência. De acordo com Josso (2016, p. 70-71) elas demandam “uma atenção consciente ou escuta sensível do que é manifestado da nossa existencialidade, no

tempo presente”. O fazer narrativo não é apenas descritivo, mas reflexivo e em conexão com a experiência vivida.

Com base nos relatos dos estudantes sobre suas vivências, conforme registros realizados no decorrer das atividades da pesquisa de campo, a construção de novos saberes ganhava espaço por meio de um processo relacional envolvendo o pesquisador e os participantes da pesquisa de campo, algo esperado em uma pesquisa narrativa (auto)biográfica. Segundo pontua Torregrosa (2017, p. 304) a pesquisa narrativa (auto)biográfica possibilita que as experiências humanas e os relatos produzam outro tipo de investigação, “outra maneira de abordar o conhecimento, originada de uma dimensão mais relacional, introduzindo a participação ou a colaboração de sujeitos, na qual o pesquisador se aproxima do tema estudado”.

Na prática, enquanto provocador de um grupo de futuros educadores de arte nessa jornada metodológica, me confrontava com ambos, um desafio e um estímulo, na expectativa de que os participantes observassem as mudanças/transformações que ocorriam no decorrer do processo e a importância do compartilhamento na construção do conhecimento. Desse modo, a pesquisa narrativa (auto)biográfica possibilitou a aproximação entre pesquisador e participantes da pesquisa bem como a aproximação e diálogo convergentes em relação às situações/discussões que eram o foco da investigação. A cada encontro instigava-os no sentido de observar que as aprendizagens que estávamos desenvolvendo desaguariam em algum tipo de confronto e diálogo com a diversidade de aspectos ligados à formação de cada um.

Os diários (Figura 47), enquanto registros das atividades, tiveram um papel importante no sentido de reconectar os estudantes às suas experiências ao mesmo tempo em que criaram um ambiente de cumplicidade propício à reflexividade. Desenhos representando o corpo, movimentos, dança, memórias, esboços de ideias, pensamentos, colagens de textos e imagens funcionaram como pegadas, vestígios de experiências para as quais os estudantes associavam algum significado.



Figura 48: Registros do grupo de pesquisa.

Diários de Cida e Joca (respectivamente), s/d.

Esses diários, muito peculiares e por vezes associados a universos poéticos específicos, traziam narrativas escritas e visuais que contavam histórias enriquecidas por detalhes e nuances. Os diários de Cida e de Joca, continham desenhos relacionados à sua ancestralidade evocando movimentos do corpo.

*Eu estou nessa busca de entender o que é o movimento, o corpo em si, entender essa minha corporicidade, essa historicidade do corpo. **E a dança está me ensinando que o corpo tem essa história, essa coisa que a gente carrega, dos ancestrais, de nós mesmos, do que você viveu até aqui...** o que você está vivendo... quem passou por você... o que passou por você, né?! (Excerto 26 - Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).*

Posteriormente, pude verificar que o desenho representa o conceito de “Sankofa”, um pássaro com a cabeça voltada para trás, mantendo um ovo com o bico, conceito que propõe olhar o passado, transformar o presente e construir o futuro. Martz (2021, p. 11), aprofunda esse conceito ao afirmar que “o corpo é um campo de manifestação das memórias. A ancestralidade quando ganha corpo se manifesta e se ressignifica no aqui agora.” Ainda segundo a autora, “o corpo é quem traz a potência da materialidade das coisas no tempo presente, encruzado com outros tempos, vivências e pensamentos”. O corpo se configura como um canal de comunicação com o ancestral, atravessando “a noção de dimensão” (idem) e de tempo. Assim, o corpo, enquanto potência material e como canal de comunicação, media um reencontro com histórias anteriores que ficaram marcadas em memórias profundas, produtoras de conhecimento, memórias do corpo, do gesto. Muito da ancestralidade se faz presente por meio de narrativas inscritas em memórias. Desejos, necessidade de expressão que transbordam nesse diário.

*Eu quero dançar o trabalho, o tempo, as pessoas, as novidades. **Como o movimento me afeta, este semestre pude tocar em um lugar muito forte na minha formação... compreender que o movimento existe e como ele é importante na dança. Pude entender como os sentimentos têm ligação com os movimentos, músculos, pele, ossos, vísceras. Corpo, mente, cabeça, coração e estômago.** (Excerto 27 – Diário do estudante Joca, registro s/d).*

Além das palavras, havia nas narrativas dos estudantes espaço para uma oralidade composta por “[...] gestos, olhares, corporalidade, desenhos ou poemas” constituindo “relatos que são tecidos em diversas dimensões para desvendar a complexidade das vivências”, conforme pontua Torregrosa (2017, p. 310). Aos poucos, emergia a construção de experiências sensíveis por meio da investigação, abarcando subjetividades, aproximando os participantes de

si mesmos numa dimensão relacional, dialogando com o contexto do qual fazem parte e com episódios/momentos das suas histórias de vida.

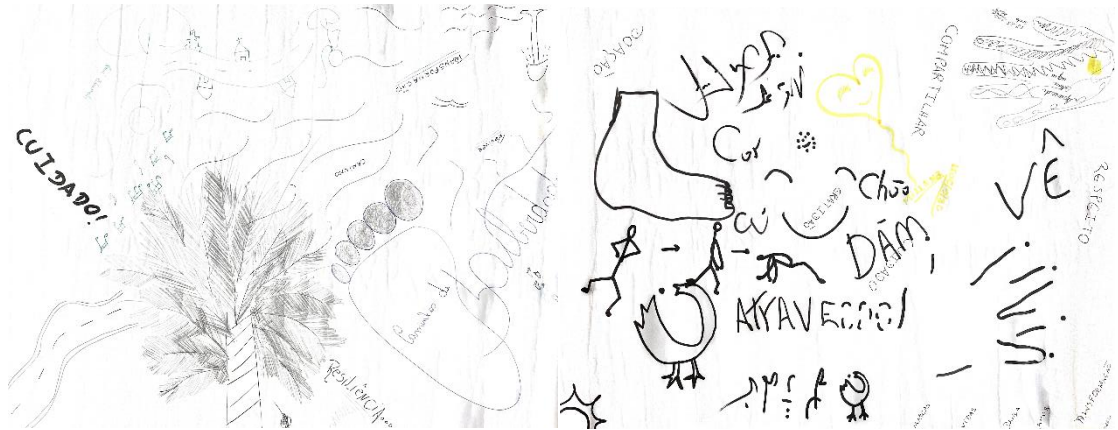


Figura 49: Registros feitos pelos participantes da pesquisa, s/d.

Fonte: Acervo pessoal

Destaco a imagem de dois registros (Figura 48) realizados pelo grupo. Com frequência, após a realização dos exercícios de movimento ou das rodas de conversas, os participantes utilizavam cartolina para registrar suas percepções. Construía narrativas subjetivas que passeavam por palavras, ideias, gestos e afetos que os haviam tocado: gratidão, compartilhamento, marcas, vida, amor, transformação, doação, cuidado, resiliência, reviver, liberdade – desenhos que se conectavam a memórias e lugares.

4.2.4 Marcas de memórias no corpo

Ao transcrever as entrevistas e fazer a leitura dos diários pude constatar que os estudantes viveram a experiência de trazer à tona memórias relevantes que, além de nutrir percepções, possibilitaram descobertas sobre cada um deles. Um relato compartilhado por Welerson me chamou a atenção:

[...] quando começaram as indicações de movimento e a pesquisa corporal eu me senti dentro do ventre da minha mãe. Eu não sei se foi pelo fato de eu ter escutado toda a história um dia antes, mas eu me senti dentro do ventre dela, eu consegui sentir... não sei se eu revivi aquele momento, mas de alguma forma pra mim foi sufocante me sentir lá dentro e sem saber como sair. [...] Naquele momento do projeto, me senti dentro da barriga da minha mãe, não conseguia sair, não achava brecha e talvez a minha movimentação tenha representado um pouco essa sensação. (Excerto 30 - Entrevista – Estudante Welerson, registro realizado em 06.06.19).

Damásio (2011, p. 167) argumenta que possuímos o que ele nomeia “arquitetura da memória”, ou seja, registros “de visões, sons, sensações táteis, odores e percepções”. Para o autor, o que “normalmente denominamos memória de um objeto é a memória composta das atividades sensitivas e motoras relacionadas à interação entre o organismo e o objeto durante dado tempo” (ibidem, p. 169). Sousa (2013, p. 08) explica que de acordo com a embriologia de David Boadella “o feto é alcançado pelos estímulos quando ainda está na barriga da genitora, antes mesmo de fazer parte do mundo externo. Iniciando uma relação de troca que se estende até o dia da morte. A forma como as pessoas lidam com esses estímulos” configura pedaços, fragmentos da sua história de vida e da sua individualidade. Em sintonia com esse princípio, Greiner (2005, p. 131) afirma que “a mídia a qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo corpo. A informação se transmite em processo de contaminação”. Ou seja, no corpo há sempre a relação de algo com algo no espaço. “O que se move, se move em relação a algo e ambos se localizam numa determinada relação” (KATZ, 2005, p. 58) espaço-tempo. Retomando as narrativas e os desenhos dos estudantes, posso dizer que as afirmações de Greiner e Katz corroboram a ideia de confluência de tempos possíveis que os estudantes experimentaram envolvendo a tríade corpo-memória-história de vida. Nesse sentido, memória e narrativa se tornaram ponto de convergência em exercícios/atividades que evocaram experiência vividas em momentos longínquos das trajetórias dos estudantes.

[...] eu comecei a lembrar do trabalho na casa do meu pai, quando a gente era criança, sei lá, muito tempo atrás, a gente construía as coisas. Era uma casa, um barracão assim no meio do nada. Toda a floresta em volta, a gente tinha muito medo de onça lá, essas coisas, eram super distantes... A gente fazia o chão pisando, pegava o barro e fazia o próprio chão... a gente também construiu um fogão lá, com barro mesmo, a gente pegava o barro amassava, pisava e depois colocava no fogão. Aí eu fiquei lembrando esses trabalhos [...] todo esse trabalho! Eu acho que fui memorizando também essa existência ancestral que vem da minha mãe, do meu pai, dos meus avós... Do trabalho com as mãos, principalmente com as mãos, mas com os pés também, os pés ali pisando... Essa coisa de manusear as coisas, de tocar. Então acho que é esse trabalho com a mão que me marcou muito também. Acho que eu trouxe essa memória de corporizar esse trabalho. (Excerto 29 - Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).

O trabalho com as mãos evoca a existência ancestral dos pais e avós. Em seus movimentos o estudante explicitava, de alguma maneira ou em alguma medida, a presença da memória no corpo e a percepção de sua existência. Havia muito a ser lembrado na relação longínqua com a floresta, com os animais. Que imagens haviam sido guardadas daquele lugar

distante, mas, momentaneamente, tão próximo? Que histórias teriam sido ouvidas naquele contexto? Que sentimentos brotavam ao evocar a ação de pisar o chão de barro?

Para Mesquita (2016, p. 108) “pelos conexões biológicas, simbólicas, míticas e culturais as noções de pertencimento vão desenhando nossa subjetividade no planeta, nas relações interpessoais e nas narrativas” que são construídas. Ao construir sua partitura, ao se colocar em movimento, o estudante narrava suas vivências, pois, como ele mesmo afirmou, seu corpo é a sua existência. Corpos em estado de dança, reconfiguram o que Porpino (2010) chama “objetos da memória” por meio das memórias, do toque, do manusear, trata-se de uma auto reconfiguração por meio do gesto, do afeto. São sentimentos em forma de diálogo sendo transformados em dança. “A dança é um ir e vir de formas impregnadas de sentidos e sentidos impregnados de formas que são recriados a cada momento de sua realização” (PORPINO, 2006, p. 102). Ao dançar, acessamos momentos, episódios, fragmentos de experiências e afetos que nos formam, informações que trocamos a todo momento com os ambientes interno e externo. Recriamos nossas experiências na relação com o mundo ao mesmo tempo em que abrimos espaço para dialogar com nossas marcas, para perceber quem somos.

Como afirmou Karol, aos poucos os estudantes se davam conta da potência dos movimentos como caminho e acesso às histórias e afetos presentes em seus corpos que, pouco a pouco se tornavam palpáveis por meio da dança e das narrativas que estavam construindo.

São essas marcas que ficam realmente, a gente acha que muitas vezes esses movimentos que a gente faz são uma coisa “reprodutória”, mas não é. É uma coisa que o meu corpo foi capturando todos esses anos. [...] De realmente entender que o meu corpo é a construção dessas histórias, dessas memórias, desses lugares. (Excerto 30 - Entrevista – Estudante Karol, registro realizado em 04.07.19).

Van Manen (2003), em sintonia com o argumento de Nunes (2012, p. 302), explica que a experiência do outro, quando tomada por empréstimo, contribui “para a compreensão dos significados da experiência humana de modo mais profundo, potencializando, [...] o conhecimento do pesquisador sobre si mesmo”, processo intimamente ligado à análise, investigação e “produção de conhecimento” (idem).

4.2.5 Memórias deixadas pelo caminho...

A categoria “Memórias e Histórias de Vida” reuniu exercícios, atividades e processos realizados a partir de narrativas (auto)biográficas visando a construção de sentidos pelo e no

corpo, ou seja, experiências sensíveis construídas e compartilhadas em grupo, através de uma dimensão relacional. Diversas estratégias pedagógicas foram utilizadas para organizar as ações, os gestos, o estar presente como momento de compreensão do movimento e de formação individual. A percepção de espaço e lugar, acessados via fragmentos de memórias e histórias de vida, tornaram-se relevantes e indispensáveis à construção do reconhecimento do corpo e da própria identidade. Cada gesto, ação ou palavra traduzia, evocava um momento do corpo, um sentido da memória. Imagens, narrativas e memórias desencadearam movimentos, que desencadearam novas imagens, narrativas e memórias em um fluxo de informação e transformação. O caráter pedagógico-afetivo de nossas práticas ganhou novos contornos a partir da exploração dos registros de memórias e fragmentos de histórias de vida presentes no corpo, a partir dos movimentos e trocas entre os participantes.

Refletindo sobre caminhos metodológicos para o ensino de dança, o trabalho com memórias e episódios/momentos/fragmentos das histórias de vida ajudou a desnudar possibilidades e comprometer o corpo não apenas como instrumento, mas como foco de problematizações, de transformações internas e externas, de investigação. Da mesma maneira, os diários mostraram-se valiosas ferramentas para estruturar processos individuais e dar sentido às experiências vividas na pesquisa de campo.

4.3 Cidades (In)visíveis

Se nós fôssemos colocar o desenho de uma floresta e o desenho de uma cidade, eu acredito que as duas teriam a mesma beleza e quase o mesmo formato, porque na floresta a gente tem árvores de vários tamanhos, várias texturas, várias cores. Na cidade nós temos vários prédios de tamanhos, de larguras, de cores diferentes, texturas diferentes. Na floresta nós temos uma grande quantidade, uma grande diversidade de fauna, de animais e na cidade nós temos uma grande quantidade de humanos distintos. (Excerto 32 – Entrevista – Estudante Luis, registro realizado em 04.06.19).

4.3.1 Modernização, espetáculo e crise da noção de cidade

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa nunca havia trabalhado a cidade como tema, conforme proposto na pesquisa de campo. As experiências anteriores apenas abordavam a cidade como referência criativa, sem, todavia, possibilitar uma relação direta com

seus espaços ou aprofundar as relações já existentes. Enquanto pesquisador considero a cidade um espaço onde acontece e se constitui a experiência humana, portanto, daí o meu interesse em realizar uma pesquisa que possibilitasse, via diálogo e atividades compartilhadas, um contato direto entre os estudantes e os territórios urbanos. Iniciamos o trabalho de campo desconstruindo e reconstruindo noções do que seria a cidade, conforme Cida explicita no decorrer da sua entrevista:

Eu me peguei perdida até no que era cidade. Acho que eu tinha muito aquela ideia que a gente vê em livros de Geografia, quando a gente está lá no ensino fundamental, de espaço urbano e espaço rural. Cidade, pensando em um lugar com construções mais de prédio, com muito movimento... e aí quando você falou de cidade, percebendo que esse lugar que eu moro não é tão no centro, mas também é cidade, e é a minha cidade, já começou a ir cutucando essas noções que eu tinha. (Excerto 33 – Entrevista – Estudante Cida, registro realizado em 07.06.19).

Assim como pontuou a estudante, no decorrer dos encontros fui percebendo a existência de conceitos muito particulares sobre o que seria a cidade, conceitos envolvendo a “relação” estabelecida pelos estudantes com seus espaços. Para Cida, a cidade era um lugar onde existia movimento, ligado a ideia de centro urbano. Algo que se afastasse disso demandaria outras definições. As cidades, para os estudantes, representavam um espaço de transformação, de sentimentos, espaço de alegria, solidão, casa e existência. Representavam, também, multiplicidade, lugar de um povo, de liberdade, de expressão. Lugar onde as pessoas poderiam ser verdadeiras consigo mesmas, onde se sentiam seguras, inclusive para fazer questionamentos. A cidade seria o que se vê nos ônibus diariamente, o que se encontra nas praças. Alguns aspectos subjetivos perpassavam essas ideias. Ao longo dos relatos os estudantes iam apresentando noções sobre a cidade e a maneira como percebiam uma relação individual com esses espaços.

Noções sobre “o que é e representa a cidade” abrigavam o modo como se sentiam e eram afetados por ela, a interação de cada um com seus espaços e lugares. Para Oliveira (2016, p. 106), “os lugares interessam menos por eles mesmos e mais por sua interação com quem os pratica e os encontros advindos dessa prática”. Entretanto, um ponto destacado por vários estudantes foi a ausência de registros atuais da cidade, bem como registros de uma memória mais vívida da cidade do período da infância, algo recorrente nas rodas de conversa e nas entrevistas.

Na verdade, quase não tenho lembranças de hoje em dia, vem lembranças passadas, então parece assim... a forma que a cidade me atingia era a forma passada, não a de hoje. A de hoje

parece que não modifica muito, mas é justamente pensando por esse lado, a forma que me afetou. Porque eu acho que [a cidade] me afetou muito mais quando eu era menor, parece que eu realmente abstraía as coisas e realmente pegava as coisas pra mim do mundo, mais do que hoje, que eu simplesmente passo pelas ruas, sem dar importância. (Excerto 34 – Entrevista – Estudante Karol, registro realizado em 04.07.19).

A ausência de afetos construídos na relação com a cidade durante a vida adulta gerava ruídos, uma percepção truncada, travada em relação a esse espaço no presente, havia um distanciamento, um estranhamento, uma espécie de crise da noção de cidade. Essas percepções eram atribuídas à rotina corrida do dia a dia e às dificuldades e problemas que a compõem, ideia sustentada por Sennett (2020, p. 16-17) ao afirmar que “a condição física do corpo em deslocamento reforça essa sensação de desconexão com o espaço”. A rotina, a correria e as apreensões tornam difícil observar os trajetos, perceber os espaços, ou seja, se observar e se perceber na cidade.

A partir dos elementos trazidos para discussão, foi possível estabelecer uma ligação entre o distanciamento presente na realidade dos estudantes e outros dois elementos: a expansão radical do processo urbano, pontuado por Harvey (2014), e o processo de espetacularização urbana. Ambos estão relacionados a transformação das cidades e suas relações com os indivíduos, gerando, segundo Jacques (2005, p. 16), “uma diminuição da participação popular, mas também da própria experiência física urbana enquanto prática cotidiana, estética ou artística”.

Recordo-me do relato de Karol ao ser perguntada sobre os lugares da cidade que se lembrava. A estudante afirmou recordar da casa da avó, da escola e da casa onde morou na infância. Surpreendentemente, não lembrava de outros lugares da cidade. A partir desse relato surgiram algumas problematizações: Será que lembramos apenas os lugares que nos afetam e nos deixamos afetar? Por que alguns lugares de afeto não são reconhecidos como espaços da cidade? Estaria essa ausência de memórias da cidade na vida adulta ligada à falta de acesso e a prática em espaços públicos?

Santos e Allemand (2017, p. 77-78), apoiados na perspectiva de Castello (2007), reforçam a importância do uso intencional de espaços e lugares vinculados à “dinâmicas existenciais”, ou seja, ao “uso que as pessoas fazem do ambiente público [e] [...] à intenção de troca entre o ambiente e usuário”. Faltava aos estudantes uma compreensão dessas relações, lhes escapava a noção de território no sentido de uma relação efetiva do corpo com a cidade, o que poderíamos chamar de corpo-território, “uma teia de relações engendrada por corpos,

movimentos e afetos” (PILON, 2018, p. 21), excluída pelo desequilíbrio da vida moderna, por uma velocidade que impossibilita experimentações.

A forma como se deu o processo de constituição das cidades contribuiu para o processo de fragmentação dos indivíduos e dos espaços. Tendo como prioridade o capital, a industrialização e os interesses de poucos, gradativamente diminuiu os espaços públicos comuns e o direito à cidade, situação que para Pilon (2018) passa a ser uma questão fundamental na atualidade.

Ao problematizar a ausência de acesso aos espaços públicos tocamos em temáticas políticas, ambientais, sociais e culturais que estão conectadas e se retroalimentam a cada movimento. Luis, ao questionar o desgaste e a comercialização da identidade cultural das cidades, apontava para essas questões. *A baiana do acarajé se tornou visitaço*, afirmou em um dos encontros. Para Jacques (2005, p. 17), esse é o fruto de políticas e projetos urbanos contemporâneos que, ao adotar a lógica paradoxal de construir imagens singulares das cidades, seguem modelos homogeneizadores de grandes cidades mundiais, contribuindo para que “culturas distintas se [pareçam] cada vez mais” e para que haja a perda da memória da cultura local. No afã de criar cenários espetaculares para turistas, a própria população local é expulsa desses locais de intervenção, deixando evidente, mais uma vez, a falta de incentivo à experimentação e à prática dos espaços públicos. Ainda de acordo com a autora, “somente através de uma participação efetiva o espaço público pode deixar de ser cenário e se transformar em verdadeiro palco urbano: espaço de trocas, conflitos e encontros” (ibidem, p. 19). Essas discussões e autores orientaram o reencontro dos estudantes com as cidades e seus espaços, relações que são produzidas “nas e pelas relações do ser humano com seu entorno e com o mundo mais amplo” (PILON, 2018, p. 36), estabelecendo pontes entre presente e passado, buscando reconfigurar as memórias, construir e ampliar conceitos, significados e afetos.

4.3.2 Construindo narrativas imagéticas: um reencontro com as cidades

O processo de ativação e reencontro dos corpos com seus espaços de direito se deu de maneira paulatina e as imagens tiveram um papel relevante para que aos poucos os estudantes pudessem se reconectar às suas cidades porque as “imagens acionam um processo de mediação entre percepção, pensamento e realidade externa” (MARTINS, 2009a, p. 3722).

Foram diversos os registros realizados pelos estudantes, não apenas através de dispositivos ópticos, câmeras, celulares, mas, também, de dispositivos da memória e dos sentidos - olfativo, auditivo, tátil. Concordo com Oliveira (2016, p. 107) ao afirmar que “ao

caminhar, o sujeito se apropria das possibilidades permitidas pelas configurações espaciais disponíveis e, ao mesmo tempo, articula uma realização espacial e particular do lugar”, trazendo consigo marcas individuais que são transformadas em discursos ao longo do processo. Os registros visuais (Figura 49) foram importantes para ajudá-los a apreender aspectos da realidade, a fazer aproximações com suas “cidades”, registros carregados de múltiplos sentidos, memórias e narrativas acionados a partir das perspectivas e vivências de cada um com aqueles espaços.

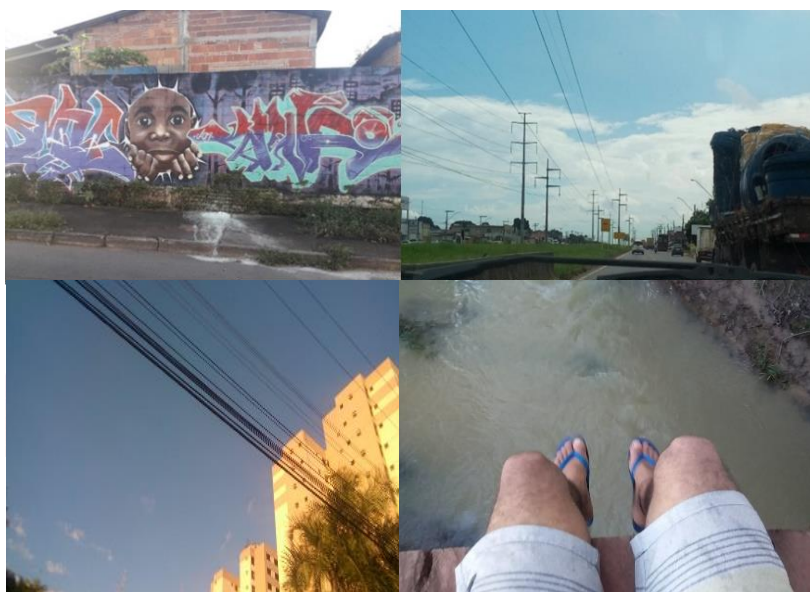


Figura 50²⁴: Registros visuais das cidades, s/d.

Fonte: Acervo pessoal

A categoria “Cidades (In)visíveis” foi criada com o intuito de possibilitar o registro de cidades lembradas pelos estudantes, cidades criadas a partir de atravessamentos e experiências vividas, experiências que incluem espaços urbanos e descrições subjetivas das memórias, de lugares que existem apenas nos relatos, imagens, em representações imaginárias. Cidades (in)visíveis porque são lugares povoados pela emoção, pelos afetos. Porque não são

²⁴ Descrição da Figura 49: Fotomontagem de 4 fotografias coloridas de diferentes registros da cidade de Aparecida de Goiânia. Na foto da lateral superior esquerda há o registro de um muro que está paralelo a uma rua. No recorte há apenas uma faixa da rua, a calçada e o muro. No muro há uma palavra escrita em grafite nas cores roxa, verde e vermelho. No centro da palavra o desenho do rosto de um menino negro careca, com o queixo apoiado nas duas mãos que parecem segurar as letras que estão embaixo. Atrás do muro há o recorte da construção de uma casa de tijolos aparentes. Na foto lateral superior direita há o registro fotográfico de uma rua de dentro de um carro. Na parte inferior da imagem há um recorte do limpador do para-brisas do carro. Na imagem há uma longa avenida com uma faixa de grama na lateral direita em toda a sua extensão e cabos de eletricidade que a percorrem sustentados por altos postes. Na lateral direita da imagem há um caminhão de carga carregando um grande objeto arredondado e azul. No fundo da foto estão carros e elementos de construções da cidade. Na foto lateral inferior esquerda um céu azul com pouquíssimas nuvens. Sobre o céu passam diversos fios pretos de eletricidade na parte superior direita. Atrás dos fios observa-se um prédio alto de duas torres, de uma cor amarelada, iluminado pela luz do sol e ao seu lado esquerdo outras duas torres menores de um outro prédio. No canto inferior direito da imagem há apenas as folhagens de uma palmeira que se sobrepõe à imagem do prédio. Na foto lateral inferior direita há pernas de um homem de bermuda e pele morena sentado sobre uma ponte de maneira e embaixo dos seus pés uma água turva corrente. Usa chinelos de dedo de cor azul.

apenas de alvenaria ou concreto, nem sempre possuem muros, são espaços que habitam as memórias e o imaginário de cada um.

Esta categoria de análise tem como referência a obra *Cidades Invisíveis* de Calvino (1990). De maneira simples, o autor apresenta relatos do comerciante genovês Marco Polo ao imperador mongol Kublai Khan, no século XIII. Ao ver-se impossibilitado de sair da capital, o imperador satisfaz a sua curiosidade ouvindo a descrição das cidades e lugares por onde o comerciante passou. Caldeira (2007, p. 156) descreve ao mesmo tempo em que faz uma síntese de cidades diferentes a partir do sistema produtivo e cultural da sociedade:

[...] como é possível “construir” diferentes cidades - que no fundo são apenas uma - conforme se privilegiem determinados aspectos. Assim, ele “constrói” cidades totalmente diferentes a partir do olhar que recai sobre o traçado das ruas, as torres, a música, o encanamento, a memória, os mortos, entre vários outros aspectos. Percebe-se, portanto, que a cidade só existe como relação entre os diferentes grupos que interagem em um dado sistema produtivo. Com seu modo de ver o mundo ou com interesses voltados para aspectos específicos, cada grupo pode construir e reconstruir a cidade criativamente a partir de elementos selecionados no amplo leque de opções disponíveis na cultura de uma dada sociedade.

A obra de Calvino (1990) nos ajuda a construir reflexões sobre cidades que, embora invisíveis, “coexistem na história, na memória e, principalmente, na imaginação” (idem) de cada um. Por meio das relações humanas, sensações, memórias, imagens e símbolos são construídos, dando sentido à rede urbana narrada por Calvino pela voz de Marco Polo. Os comentários de Caldeira (2007, p. 159) dão ênfase a cidade caracterizando a “sua agitação interna, que ao mesmo tempo é serenidade e dinamismo, sublimação e movimento e que, ao sabor das vivências dos grupos, comunidades e sociedade, formam e transformam a cidade”. Ou seja, a partir de relações, observações, apropriações e modos de experienciar seus elementos e suas estruturas, as cidades tornam-se múltiplas e diversas, mesmo sendo uma só.

Assim, percebemos e registramos a construção narrativa e imagética de várias cidades de Aparecida de Goiânia e de Goiânia ao longo dos encontros realizados durante a pesquisa de campo. No entanto, não devemos jamais “confundir uma cidade com o discurso que a descreve” (CALVINO, 1990, p. 59) mesmo sabendo que existe uma ligação entre eles. Vale ressaltar que a “cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez; e outra é a que se abandona para nunca mais voltar” (ibidem, p. 115).

Foram construídas diferentes cidades em uma só. A cada olhar, a cada experiência, a cada intensidade da relação vivida iam sendo tecidas percepções sobre as cidades. As imagens produzidas pelos estudantes em seus diários foram tratadas como fenômenos visuais, em

referência à compreensão de Illeris e Averdsen (2016) ao discutirem a diversidade de fenômenos com os quais podemos nos relacionar.

*[...] ter essa experiência de tirar foto dos ambientes por onde você passa, às vezes reparar aquilo que você não observou antes, ou até mesmo olhar pra coisas que você não costumava olhar, porque geralmente eu ia olhando pra cima... e você perceber que tem outras coisas ao redor. Tipo, você descobrir coisas no seu caminho diário que você não reconhecia antes, e que agora você começa a perceber um pouco melhor. **Então, é uma forma de fazer a gente ficar um pouco mais atento ao que está à nossa volta, ao que a gente tem, o que a gente passa, muitas vezes uma simples arte feita no muro pode te falar alguma coisa no seu dia. Foi muito rico, parar para perceber isso.** (Excerto 35 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).*

A partir da fala de Joca, a cidade ganhou espaço através de fenômenos visuais que acionam “discurso, ideologia, poder, função, contexto e olhar” (ILLERIS; AVERDSEN, 2016, p. 29). A escolha dos locais para a realização das performances tornou evidentes conteúdos subjetivos ligados ao contexto sociocultural das cidades. Temas e questões caras aos estudantes.

Welerson apresentou imagens e relatos da sua cidade (Figura 50). Trouxe fotos da sua casa, lugar de emoções e sentimentos, lugar que por vezes sufoca, mas, onde toma decisões sobre ir/ficar, ser/não ser, dizer/não dizer. Destacou a importância de educar o olhar para perceber a cidade e a profundidade da relação que estabelecemos com os espaços. Fez observações sobre o quanto a cidade se transformou e o transformou. No diário registro, a partir de imagens e colagens, algumas das facetas da sua cidade: “*passo por tantos caminhos para ir para o mesmo lugar que será difícil identificar que foto tem ligação com a outra*” (Excerto 36 – Estudante Welerson – Diário, s/d). A cada foto uma memória, a cada memória um pouco, um pedaço da cidade. Um olhar que destaca o papel das imagens em uma “cultura imagética, que (re)cria significados, não só participando das construções identitárias e do sentido de pertencimento”, mas, “organizando e regulando um conjunto de práticas sociais [...] produtoras de efeitos concretos” sobre cada um de nós, como pontua Cunha (2016, p. 54-55).



Figura 51 – Registros realizados no Diário – Estudante Welerson, s/d.

Fonte: Acervo pessoal

A cidade está, de fato, implicada na corporalidade dos seus habitantes. Segundo afirma Britto (2013, p. 37), reconhecer o aspecto processual das relações corpo/cidade significa reconhecer a natureza de co-afetação própria a qualquer interação. Segundo Jacques (2005, p. 24), imagens e construções narrativas são registros de uma “relação inevitável entre o corpo físico e o corpo da cidade, que se dá através do andar, através da própria experiência física – corporal, sensorial – do espaço urbano”.

4.3.3 Sentindo atravessamentos das cidades no corpo

O contato com a cidade, a possibilidade de perceber e sentir as marcas que ela havia deixado em cada um, os despertou para um olhar mais sensível. Jacques (2005, p. 24) reforça ao mesmo tempo em que explicita essa relação ao explicar que “nosso corpo físico e o corpo da cidade, e as suas respectivas carnes, se encontram, se tateiam e se atritam nos espaços públicos urbanos” provocando novas experiências e narrativas na relação com/no espaço entranhadas em corpos cartográficos. Aos poucos, ao longo dos encontros, os estudantes participantes da pesquisa conseguiam cruzar lugares da memória com lugares do presente, lugares de afetos construídos ou com os afetos a construir.

*[...] uma das minhas buscas quando vim para cá estudar, foi essa coisa de **conhecer meu corpo**. Eu tive uma vida inteira de poda, da igreja, de tudo... E quando eu vim para cá eu realmente não tinha ideia de qual era a potencialidade do corpo, qual é a vivacidade do corpo... Hoje eu tenho uma outra impressão, uma outra dimensão do que viria a ser essa existência do corpo. Eu me vejo em uma outra escala de busca, eu **busco também essa historicidade do corpo que meu corpo carrega... essas memórias que me fazem**. (Excerto 37– Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).*

Habitar novos espaços e territórios demarcados geograficamente é, também, uma maneira de comprometer o desenvolvimento dos sujeitos porque o “corpo que está sempre transitando por vários ambientes/contextos, vai trocando informações que tanto o modificam como modificam os ambientes” (KATZ, 2010, p. 123). Os ambientes não são estáticos porque compreendem sistemas abertos, contaminando e sendo contaminados, construindo e sendo construídos. Desse modo, gradativamente, ambientes antigos e novos foram (re)formulando as concepções de corpo dos estudantes, induzindo-os a um estado de reflexividade.

Luis corrobora esta compreensão ao observar, na entrevista individual, que sofreu com os limites impostos pelo contexto em que viveu até a sua adolescência e o início da fase adulta, limites que o impossibilitaram de ser quem era, quem é. Costumes, hábitos e valores de cidades do interior, por vezes, criam cerceamentos sobre os corpos que, ao mudarem para uma cidade maior, em busca de uma formação superior, se deparam com espaços e possibilidades de se tornarem quem são ou, a permitirem a si mesmos uma nova chance para tal empreitada. Não são apenas os novos espaços da cidade que possibilitam esse acesso, mas, a liberdade associada a um tipo de anonimato. Nesse contexto, transitar por novos espaços pressupõe novas expectativas e trocas, ajustes permanentes “num fluxo contínuo e ininterrupto de interações e (tran)sformações”, como afirmam Berté e Martins (2016, p. 318).

As memórias da cidade, associadas a espaços e lugares em que os estudantes estabeleceram relações com familiares e com outras pessoas, geram referências de um contexto que ajuda a identificar traços dos sujeitos que eles eram naquele período.

Eu acho que o corpo da gente vai se construindo por todos esses afetos que a gente vai tendo, tanto nas relações com as pessoas e na relação com os espaços que a gente não percebe. Eu mesma não tinha essa compreensão. Comecei a prestar a atenção, a perceber e querer saber mais a partir do projeto, depois que fui cutucada. (Excerto 38 - Entrevista – Estudante Cida, registro realizado em 07.06.19)

Nossos corpos, enquanto mídias de si mesmos, se rearranjam a cada nova informação elaborada a partir de diversas redes de conexão. Deixam no ambiente o produto das suas trocas ao mesmo tempo em que absorvem em estado de impermanência as provisoriiedades negociadas e latentes. A maneira como lidamos com a eliminação ou não de alguns traços, marcas do humano em espaços urbanos afeta “de modo estrutural as dinâmicas sociais cotidianas, o processo de produção de subjetividades e a própria corporalidade de seus habitantes”, como pontua Jacques (2013b, p. 13).

4.3.4 Cidades, mazelas e enfrentamentos...

Ao pensarmos e elaborarmos juntos algumas características das cidades, o movimento revelou-se um elemento recorrente no relato dos participantes da pesquisa como uma espécie de “performance” da cidade. O que ou, como seria essa “performance”? A correria, o tempo cronometrado, ações aceleradas, o movimento de carros, barulhos e ruídos ganharam nitidez como elementos que compõem a foto e o sentimento da sociedade que habita as cidades caracterizando-se, simultaneamente, como sujeito agente e paciente dessas transformações.

Acho que a cidade vai se performando a partir de estruturas que ela vai criando. Acho que esse vai e vem de pessoas que passam a todo momento e de coisas que vão acontecendo, vai construindo camadas também, de pessoas que já tem um ponto de partida e um ponto de chegada, de coisas que às vezes atravessam esses lugares por onde eu passo e que acabam mudando a rotina. (Excerto 39 - Entrevista – Estudante Cida, registro realizado em 07.06.19)

Hissa e Nogueira (2013, p. 61) afirmam que a existência da cidade se dá pelos corpos, pelos sujeitos “que nos lugares-territórios, experimentam a vida” e que, em contrapartida, experimentam afetações nos seus processos de constituição enquanto sujeitos. A vida distinta de cada indivíduo, a diversidade de cores das lojas, das casas, prédios de diferentes tamanhos, ambientes arborizados, são componentes dessa configuração imagética que denominamos cidade.

Destaco a indagação de Flávio ao questionar a possibilidade de discutir e trabalhar a relação corpo-cidade a partir de um viés menos romantizado, incluindo outros espaços e lugares pouco conhecidos, legitimados, ou seja, o lado “obscuro”. Infelizmente, o estudante não teve condição de continuar participando da pesquisa e levou com ele essa provocação que trago agora para reflexão.

Para Flávio, a “performance urbana” não se resume à beleza que há nos processos de criação. É necessário enxergar a “performance” que se dá nas ruas, sem ensaio. A “performance” de um dependente químico que cai na rua, uma situação que incomoda, que gera repulsa, uma realidade que surpreende como uma “performance [do] cotidiano”. Há performances que acontecem em consequência de ações e acasos do dia a dia, condição que pode afetar a cidade a qualquer momento, ações e acasos que com frequência são ignoradas, conscientemente ou não. No entanto, tais ações e acasos não anulam a afetação e impacto desses corpos invisíveis que, embora considerados impróprios e inconvenientes, também compõem a cidade.

De acordo com Kuster (2008, n.p.), “é fácil deixar que a percepção da vida social se deixe seduzir por perfumarias: a paisagem, o construído, o consumo, as representações do urbano na mídia e nos discursos políticos”. No entanto, essas perfumarias não traduzem a cidade. Somente ao nos desvencilharmos desses aspectos “conseguimos enxergar as rugas das cidades, descortinar a esfera das relações sociais.” (idem). Assim, a cidade se transforma em uma colcha de retalhos, “reunião de partes cada vez mais mal costuradas, em que se misturam cada vez menos as esferas pública e privada” (idem).

Gradativamente foi ficando claro o modo como a modernização das grandes metrópoles nos afasta das cidades, gerando o empobrecimento e, por vezes, o apagamento da experiência sensível em seus espaços. Nas cidades espetáculo, mazelas sociais são silenciadas e invisibilizadas, as relações corpo-cidade romantizadas, os espaços cada vez mais privados e controlados, ações essas pautadas na “lógica do capital financeiro, do consumo, dos modos sugeridos de ser, estar e ocupar as cidades” (PILON, 2018, p. 107). Essa lógica de produtividade, de trabalho e escassez de tempo contribuem, segundo os estudantes, para não perceber aquilo que se encontra no campo da pausa, da contemplação, da prática dos lugares, situação que impede, inviabiliza a implicação real dos corpos no cotidiano enquanto estrutura viva.

A ação do corpo em relação ao urbano se caracteriza por um enfrentamento que abre caminho para o desenvolvimento discursivo, fruto da contaminação mútua que se estabelece entre os corpos, o urbano e o cidadão. A presença dos corpos na cidade, em consonância com o conceito de corpografia, deixa de ser mera paisagem, perde o status de cenário e passa a ser uma presença praticada tornando-se um novo corpo. Para Cida, o encontro entre corpo e cidade pode acontecer por meio da dança.

*Eu acho importante isso que a gente vai fazendo, **porque isso começa a chamar atenção das pessoas para as coisas que estão acontecendo**. E às vezes pode até gerar uma conversa, uma pessoa que achou aquilo estranho, mas quer saber, conversar, e a gente vai convidando essas pessoas para estar na dança também, **para ir se sentindo pertencente, dela e do que ela tem em volta**. (Excerto 40 – Entrevista – Estudante Cida, registro realizado em 07.06.19)*

Por meio da experiência dançante, seríamos capazes de interpretar, re-visitar afetos, ideias e conceitos. Seríamos capazes de gerar no outro a ideia de reconhecimento e pertencimento. Segundo Nogueira e Silva (2008, p. 02), “as subjetividades são produzidas em relação, na concretude de suas ruas e edificações, nas subjetivações tecidas nos encontros.” Assim, a cidade se coloca à disposição para ser atravessada por meio dos aspectos sensíveis.

Nesses atravessamentos da cidade estávamos buscando sentidos por meio da dança. Um processo recheado de dúvidas, perguntas, expectativas e reflexões, algumas delas compartilhados por Cida em seu diário (Figura 51).



Figura 52: Registros no diário – Estudante Cida, s/d.

Fonte: Acervo pessoal

Nesse sentido, entendemos a cidade como um espaço de troca, por meio do qual discursos e narrativas dos corpos se fazem visíveis, relevantes e abertos a dança, a performance. A ação, presente no corpo, é capaz de transmitir e traduzir afetos e afetações através de pequenos gestos, de movimentos que chegam aos olhos e sentidos de quem observa impactando esse corpo que é ao mesmo tempo cidadão e performer. Na relação entre movimento e pausa, força e leveza, calma e ruído, corpo e cidade se encontram, dança e arquitetura se defrontam, produzindo conexões e configurações que produzem novas produções de sentido.

Esse encontro gera uma ampliação do conceito de corpomídia transmutando-o em uma cidade/arquitetura que também é mídia de si mesma a partir do momento em que ambos se defrontam em estado de impermanência, num processo relacional de resistência ao tempo. Nesse exercício de articulação/atravessamento entre corpo e cidade, os estudantes participantes da pesquisa se inseriram por meio de suas práticas e percepções, circunscritos pela ação do tempo, da transitividade e circunstancialidade presentes.

... uma das coisas que mais ficou pra mim nessa trajetória, foi enxergar as pessoas na cidade também, e não apenas a cidade, que é muita coisa... um monumento, uma esquina, uma árvore, mas também as pessoas. Como elas existem naquele lugar, sabe? Como elas existem naquele monumento... Como elas existem perto daquela árvore. Como aquela árvore me afeta quando estou perto dela, ou quando eu tô longe também? Como ela afeta as pessoas que estão próximas a mim, que estão me afetando, que estão sendo afetadas pela árvore... todos estão

sendo afetados nessa grande afetação! (Excerto 41 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).

A percepção do estudante torna evidente a existência de ações/relações ininterruptas entre corpo e espaço, gerando impactos por vezes não reversíveis em seus próprios estados. De acordo com Britto (2008, p. 12-13), não há como supor a existência de uma “simples soma de configurações”, pois trata-se de um processo “que descreve a ocorrência simultânea e contínua de muitas relações de diferentes naturezas e escalas de tempo”. Nossos corpos estavam prontos para experimentar as cidades e seus novos sentidos.

4.3.5 Um retorno às cidades e novos atravessares

A pesquisa de campo ajudou os estudantes a olhar a cidade não apenas como cidadãos, mas, também, como artistas e provocadores de novas percepções como uma maneira de explorar espaços e lugares a partir de caminhadas, danças e performances, ou seja, uma abertura para novos encontros e atravessares. Assim, a cidade trouxe algo que vai além das definições e conceitos que encontramos nos livros. Trouxe outras perspectivas sobre o que de fato acontece quando a cidade não está sendo observada. Espaços e lugares foram retomados através de visitas individuais e em grupo, numa tentativa de estabelecer novas apropriações por meio da performance, da dança, do corpo.

Na perspectiva dos participantes do trabalho de campo, a performance possibilitou uma transformação, mesmo que momentânea, dos espaços. O trajeto cotidiano de pessoas ganhou novos desenhos gerando observações, conversas, escutas, olhares. Transformamos, encarnamos e habitamos (Figura 52), por pouco mais de uma hora, espaços de passagem, de fluxo, de travessia. Pontos específicos das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia tornaram-se espaços cênicos, porosos, invadindo o lugar do espectador e sendo invadidos por ele. Por onde passávamos, um novo espaço cênico era criado.



Figura 53: Performance em grupo na Av. Goiás, em 28/06/2019.
Fonte: Acervo pessoal

Os encontros individuais dos participantes da pesquisa com espaços da cidade aconteceram através de visitas a lugares escolhidos, lugares onde viveram experiências marcantes relacionadas ao corpo, a performance, vinculadas ao “outro” e a potência da apropriação da cidade pela arte, uma “sensação de alargamento da experiência e de ampliação de possibilidade do uso do espaço público” (PILON, 2018, p. 135).

O relato de uma das participantes põe em evidência a relevância dos movimentos do corpo em relação as memórias e a cidade, trabalho construído ao longo dos meses na pesquisa de campo e que culminou com a performance coletiva.

*Tive a oportunidade de compartilhar coletivamente com meus companheiros o momento de culminância do projeto. Seguindo pela Av. Goiás, em Goiânia, uma proposta cênica despreziosa, mas ao mesmo tempo desejante de seguir atravessando ruas, calçadas, pessoas, tempo. Olhares tortos, estranhos, curiosos, chegaram até nós. Dúvidas sobre o que seria aquilo que estávamos fazendo, um corpo que permitiu ser permeado por pequenas partituras corporais individuais que se completavam, se permeavam, se transformavam à medida do encontro com o outro, pessoas, bancos, passos... Foi uma **experiência potente, importante**. Estar em **contato direto e sem filtros com a cidade**, memórias recentes ou não me provocaram! Sem caixas e espaços para me esconder, foi necessária uma rendição ao inesperado, instantâneo, efêmero, permeada por expectativas e surpresas. Entremeadado a isso a agonia pelo **movimento frenético dos carros, das pessoas, dos sons**. Um momento para recuperar a respiração foi preciso. Então, retomei minha movimentação já reconfigurada, num tempo meu, dilatado, de oposição. **Reconhecer a cidade como um ambiente de existência do corpo** que promove mas também está implicada nos **processos interativos geradores de sentido**, implica reconhecê-la como fator de **continuidade da própria corporalidade**. (Excerto 42 – Diário de Campo – Estudante Aparecida, s/d).*

O conceito de corpografia passeava pela fala de Cida ao identificar a cidade como um ambiente de existência e continuidade do corpo, corpo que incorporava novos registros de experiências com a cidade. A cidade se inscreve em nós ao mesmo tempo que nos configura, uma vez que nos relacionamos com seus espaços. Para Britto e Jacques (2012, p. 147) “os relacionamentos não são a simples soma de configurações [...] são processos” que “engendram-se pela ação da temporalidade que é ininterrupta e promove modificações irreversíveis nos estados das coisas”. Nenhum de nós seria mais o mesmo depois dessa experiência vivida.

A experiência trouxe novos sentidos aos espaços e aos estudantes. Aqueles lugares não representavam mais apenas o que deles tinha sido guardado. O contato com o sol, a grama, o movimento e pessoas como espectadores criaram uma paisagem móvel. (Figura 53). Movimentos longos e dilatados transformaram-se em ‘instantes’ fora do espaço da sala de aula, movimentos ornamentados pelos olhares daqueles que por ali passavam. O vento, o trânsito, os ruídos, tudo impactava e ambientava. Havia um estranhamento e um esforço para se moldar às

irregularidades da calçada, do espaço, do entorno. Cada pessoa, independente e apesar do entorno, carrega ideias, memórias, afetos, potências do corpo que incarnam visões de mundo.



Figura 54: Performance em grupo na Av. Goiás 2, em 28/06/2019.
Fonte: Acervo pessoal

A performance tem um forte potencial para propiciar surpresas, algo inesperado que pode gerar expectativa e até mesmo tensão, deslocamentos e estranhamentos que criam outros contornos para a realidade existente. Joca descreve a sua percepção sobre a experiência da performance:

... eu acho que a arte está aqui para isso, para as pessoas olharem, escutarem, entenderem, corporizarem a arte e aquilo fazer alguma coisa com elas, ou não fazer nada também. As pessoas são livres, e essa é a beleza da vida, de existir. A arte está por aí... Pode trazer essa possibilidade de intervir, de atravessar alguém, com um objetivo aparente, que às vezes é totalmente diferente ao entender do outro, mas é isso... poder atravessar [impactar] alguém. (Excerto 43 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).

Um propósito da arte é incomodar, gerar reflexão, provocar. A partir do momento em que isso acontece fora dos espaços convencionais, ou seja, os espaços institucionais, podemos falar em uma ampliação da sua força transformadora. Desse modo, criamos espaços não formais de ensino ao nos apropriarmos, mesmo que temporariamente, de espaços da cidade (Figura 54).

Dessa apropriação emerge a abertura para uma quebra de padrões estéticos tradicionais. Nesse sentido, a arte sempre pode estar propensa a mudanças e, para tanto, faz uso da fluidez do mundo para se inscrever na sociedade reconfigurando padrões e modificando, mesmo que momentaneamente, espaços.



Figura 55: Performance em grupo na Av. Goiás 3, em 28/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Nesses espaços atores/performers/dançarinos e espectadores experienciam um relacionamento participativo, colaborativo no qual não existe apenas um produto único e acabado, mas, acontecimentos, performances artísticas em processo. Práticas artísticas em espaços públicos são um alerta para que a cidade seja tratada/abordada como campo de significação, uma qualificação que se expande para além de sua materialidade.

A proposta de intervenção nos espaços urbanos pela dança e pela performance é uma maneira de abrir caminhos para experimentar e conviver com significações presentes em espaços da cidade. Essa interação possibilita criações artísticas envolvendo transeuntes que se tornam espectadores a partir do que acontece à sua volta. Estamos sujeitos a decomposições e composições das relações que se dão entre corpos. Atravessamentos, encontros e afetações podem ter uma dinâmica própria, ou seja, um contínuo processo de desconstrução e reconstrução.

4.3.6 Construindo uma dança-performativa corpográfica

Estávamos todos implicados em uma composição artística porosa, aberta a múltiplos contatos com a cidade, pessoas, olhares, carros, ruídos. Uma poética do corpo ganhou espaço em um recorte da cidade de Goiânia. Nós, corposmídia em ação, recebemos, elaboramos e trocamos informações durante o percurso que se iniciou na Praça Cívica, passamos pelo Coreto e chegamos até a metade de uma avenida que inúmeras vezes foi parte do meu itinerário. Assim, o conceito de corpografia se tornou palpável. Ao explorar o espaço urbano, experimentamos a cidade e seus cenários nos apropriando deles pelo afeto, pela dança, pela performance (Figura 55).

Um estudo investigativo poético inspirado na dança de Pina Bausch nos levou àquele espaço. A dança era o nosso foco e o nosso ponto de encontro. Nosso olhar estava voltado para a cidade, para a possibilidade de intervenção, um planejamento para ocupar espaços da cidade utilizando o corpo em movimento como ato estético e político.



Figura 56: Performance em grupo na Av. Goiás 4, em 28/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal

Uma concepção de performance apoiada em Taylor (2013) orientou as atividades desenvolvidas na pesquisa de campo. A performance como ato de intervenção e transferência,

construção de conhecimento a partir de memórias e experiências vividas. A performance enquanto objeto – teatro, dança, ritual – como metodologia capaz de gerar e analisar eventos. Um conceito com camadas múltiplas, interdisciplinar, que cruza diversas áreas do conhecimento e suas diversas correntes. Em sintonia com Setenta (2008, p. 42) um ponto de apoio para abordar dança e discurso do corpo em correlação com corpomídia e performatividade.

Para a pesquisadora esse processo pode ser compreendido como uma dança performativa, tratando ideias e afetos de “maneira crítico-reflexiva”, ou seja, dando a dança contemporânea um caráter performativo. Uma compreensão do “modo performativo de enunciação da linguagem” nos enunciados corporais da dança, compreensão que dialoga com os atos de fala de Austin (1990) e com a performatividade de Butler (1997).

A dança, enquanto sistema complexo organiza sua fala, sua ação performativa, num discurso. Expressas nesse discurso encontram-se informações diversas que, num processo contínuo de transformação, combinam, emitem, recebem, trocam e produzem informação. As ações performativas se constroem nesse processo, que é da natureza do continuum, que aposta na experiência das ações para a produção de significados. (SETENTA, 2008, p. 42)

Assim, a performance tem como característica uma predisposição ao trânsito entre modalidades artísticas apoiada em uma perspectiva crítica, política e discursiva por meio do corpo em estado de experimentação.



Figura 57: Performance em grupo na Av. Goiás 5, em 28/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal

A dança-performativa corpográfica (Figura 56) é o fruto poético de uma pesquisa teórica e prática que aponta, ao integrar corpo e movimento, uma inter complementariedade entre espaços formais e informais de ensino. As atividades realizadas num período de pouco mais de três meses de investigação, despertaram reflexões relevantes que passaram a ser discutidas em espaços de confronto. Memórias, momentos de histórias de vida e cidades intrincaram-se em corpos em itinerário performático na avenida Goiás em 28 de junho de 2019, construindo e enunciando uma mensagem à cidade.

4.4 Corpo, educação e dança

Algumas questões me acompanharam no decorrer desta investigação. Como integrar corpos, imagens e cidades a metodologias de ensino? De que maneira incluir corpos, espaços e lugares nos processos educativos? Qual a influência/impacto do corpo na construção de uma compreensão crítica do ensino de artes?

Esta categoria emerge como um espaço aberto para discutir, a partir das atividades realizadas na pesquisa de campo, ideias, reflexões e propostas que surgiram da prática dialógica com os estudantes sobre a importância do corpo no campo da educação e suas reverberações pedagógicas.

4.4.1 Corpo educado e política do corpo (biopolítica)

Os relatos dos estudantes sobre suas experiências gradativamente foram tornando evidente uma percepção limitada do corpo e sua relevância para a educação, sobretudo relatos relacionados a vivências no ensino de dança. Mesmo se tratando de uma disciplina diretamente ligada ao corpo, aos poucos foram emergindo resquícios de padrões e práticas associadas a visões cartesianas, concepções rígidas, pouco flexíveis de abordar os processos de ensino. Visões que exalavam abordagens, por vezes longínquas, dos “corpos dóceis” de Foucault (1987), competentemente analisadas por Silva (2015, p. 20), e em sintonia com os princípios teóricos do ‘corpomídia’ nas escolas, com as reflexões sobre corpos apartados de suas existências, doutrinados por padrões, cerceados por instâncias e circunstâncias que perpassam a história da educação no nosso país.

Segundo a autora, Foucault expõe o modo “como o movimento foi empregado para neutralizar a potência do ser humano. Era a arte do corpo humano que agia sobre a vida construindo seres potentes, porém obedientes e submissos” (idem), ou seja, corpos dóceis. Para

o filósofo, corpos disciplinados seriam grandes potências em estado de dominação, condição que permite aos indivíduos se tornarem úteis politicamente e economicamente, por meio de um processo de coerção individual e coletiva. Ainda de acordo com o filósofo, é a mecânica do poder que coloca em perspectiva uma visão do movimento humano como objeto de estudo desde o início do século XVII, descortinando a opressão que dominava os corpos para que seguissem existindo e agindo a partir de interesses dominantes, interesses que operavam nas camadas sociais, religiosas, políticas e econômicas da sociedade.

No campo da educação, ou seja, nas instituições escolares, esse domínio foi destilado por Foucault (1987) a partir do controle dos gestos dos estudantes e do modo como eles deviam se portar, se comportar no espaço. O corpo como instrumento, com movimentos e gestos definidos a partir de uma abordagem que exclui autonomia e individualidade.

Ao refletir sobre essas questões, lembro-me de momentos da minha infância. Estudei em uma escola religiosa que seguia, em parte, o modelo escolar-militar. Ao chegarmos à escola nos colocávamos em fila, por ordem de altura, para cantar o Hino Nacional. Assim nos dirigíamos à sala de aula. Éramos obrigados a nos levantar para receber algum diretor ou supervisor que entrasse em sala. Nossos corpos e movimentos eram restritos e disciplinados.

Segundo Strazzacappa, (2001, p. 70), apesar de haver hoje uma expressiva diminuição dessas atitudes disciplinares nas escolas, “a ideia do não-movimento como conceito de bom-comportamento prevalece [...]”, uma vez que “as crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam”. De fato, podíamos nos mover apenas durante o recreio ou nas aulas de educação física, nas quais eramos submetidos a outros tipos de cerceamento e controle. Em sala de aula, nos mantínhamos calados, sentados nas carteiras e com os olhos fixos no professor.

De acordo com os participantes da pesquisa, o controle era mantido por meio da atuação distorcida de professores, deixando evidente a necessidade de um treinamento prévio dos professores sobre a disciplina do corpo, do movimento e, conseqüentemente, do ensino de dança.

Primeiro [é necessário] ***nós mesmos, como educadores de dança, conseguirmos entender a real importância da dança em si. A gente ainda vê muito a dança nas escolas, mas de uma forma que é um padrãozinho, certinho, isso que você pode, isso você não pode, que é o balé... tradicionalmente só para meninas, mas não é só pra meninas. Acho que ensinar dança é entender que esse lugar não precisa ser uma dança totalmente certinha, totalmente coreografada para assim começar a passar para os professores a sua real importância.*** (Excerto 44 – Entrevista – Estudante Karol, registro em 04.07.19).

A partir dos comentários e observações de Karol, seria necessário reconfigurar o modo de olhar para o corpo, para a dança e para a noção de movimento eliminando essa visão de disciplina, pudor e preconceito, amarras pedagógicas de um passado não muito distante. Orientar os processos de formação no sentido de construir práticas de ensino reflexivas, críticas, plurais e abertas à afetividade enquanto elemento imprescindível para a construção do conhecimento e desenvolvimento dos sujeitos. Educadores e espaços de ensino, sejam eles formais ou não formais, são corresponsáveis pelo desenvolvimento afetivo dos sujeitos.

Como compartilhei no primeiro percurso, a dança na minha escola não era uma atividade para meninos. Meus movimentos e desejo de expressão do corpo eram reprimidos, condição que também alcançava a prática de esportes nas aulas de educação física. Me eram oferecidas duas opções: jogar futebol ou ficar sentado no banco observando os colegas.

Para Strazzacappa (2001, p. 70) “professores e diretores [lançavam] mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio”. Apresentavam o movimento como “sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto” (idem). Foi decepcionante ouvir dos estudantes que esse tipo de comportamento ainda se mantinha nas práticas de ensino de dança, algo que, de fato, não me surpreendia.

Aos educadores cabe compreender que a dança pode apoiar um processo de ensino-aprendizagem aliado a “uma concepção de educação mais humana”, como afirma Porpino (2006, p. 118). Processo que abraça e abarca as complexidades da condição humana “para a concretização de um educar que se traduza por uma postura ética para com o ser humano” (idem), que seja capaz de trazer novos sentidos e problematizações sobre a própria existência. O ensino de dança deve contemplar a diversidade de ritmos e de danças presentes na sociedade, diversidade com a qual os estudantes se conectam de diferentes modos não se restringindo apenas ao balé.

Ainda enfrentamos nas práticas educativas uma normatização, uma tentativa de controle dos corpos, reflexo de biopoderes locais nos quais os sujeitos são alvo ao mesmo tempo em que se tornam instrumento das relações de poder, ou seja, da biopolítica. Ao afastar o indivíduo de sua corporalidade, do seu próprio corpo, ele se torna um mero depositário de conteúdos e o educador, depositante, conforme afirma Paulo Freire (1997). Para o autor, há “duas posições educativas; uma que respeita o homem como pessoa; outra, que o transforma em ‘coisa’”, sendo esta conhecida como uma “concepção bancária da educação, pois ela faz do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos” (FREIRE, P. 1997, p. 13). Ou seja, uma posição que entende que é através do corpo e do movimento que o indivíduo age no mundo, e outra, que nega essa concepção. Segundo Strazzacappa (2001, p. 69) “é o movimento corporal que

possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito em relação ao movimento” que afasta o indivíduo do seu caráter crítico e criativo, o afasta das relações com o mundo, abordagem que numa perspectiva humanista e libertadora da educação é inconcebível.

O corpo grita, grita e grita. [...] está na educação para isso, para ampliar esse olhar para a sua própria existência. O que seria da existência humana, nessa ideia de racionalidade sem a arte, sem essa corporização de si mesmo, sem esse olhar, porque a maior parte do que a gente fala é corpo. Muito mais do que todas as outras linguagens que saem da gente, verbalizar ou observar, mas tudo é corpo. A minha voz é corpo também, é uma extensão do meu corpo, é um outro braço né. E eu sou isso! (Excerto 45 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).

O corpo na educação é um lugar de possibilidades, um lugar de acesso ao que nos faz, ao que nos atravessa, uma vitrine para que processos internos se mostrem. Ao nos afastarmos de uma perspectiva “reducionista da inteligência”, como observa Nóbrega (2005, p. 09), acessamos uma via que nos ajuda a perceber o mundo e a nós mesmos, acessamos episódios da nossa trajetória, momentos da nossa historicidade, momentos sociais e políticos que nos formam.

Ainda de acordo com Nóbrega (ibidem p. 07) “a cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento”. Pelo movimento aprendemos. Para Brito (2021, p. 30), o movimento tem papel essencial no desenvolvimento humano assim como inúmeras “atividades que compõem as diferentes culturas e setores da sociedade, atividades estas que dependem da tomada de consciência do corpo e essa consciência remete ao reconhecimento de si e o controle motor”.

Através da liberdade do movimento geramos uma mente mais livre. O movimento é capaz de reordenar nosso organismo e criar sentidos, ao passo que a percepção é um acontecimento e experiência que se dá pelo corpo. Strazzacappa (2001, p. 71) explica que a dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras de crianças e adolescentes, mas suas capacidades imaginativas e criativas. Nesse sentido, a dificuldade que enfrentamos está associada a instrumentalidade imposta ao corpo nas instituições de ensino, dificuldade que fica incrustada em nós gerando um amortecimento cotidiano do corpo. A maneira como lidamos com o nosso corpo funciona como um espelho, um modelo para os estudantes. Indiretamente estamos educando aqueles que se espelham em nós. O silenciamento do próprio gera carências e ansiedade.

Você está sentindo uma dor, aí você toma um remédio pra dor, e já era... seu corpo não está mais falando. Você aperta o botão 'mute' do corpo. Fica calado, não quer ouvir mais! A gente adocece, desenvolve doenças e continua doente, e o emocional que também é corpo, afeta a existência do corpo. Sem essa escuta do corpo [...] como é possível que a gente possa existir, se a gente não é corpo? Sei lá... tem adolescentes que não sabem correr, eu já vi essa negação do corpo, o que ela faz pra gente. (Excerto 46 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).

Strazzacappa (2001, p. 79) é explícita ao afirmar que “nós somos corpo. Toda educação é educação do corpo”. Ao privilegiarmos o corpo estamos nos educando e o fazemos do mesmo modo quando não damos atenção a ele. “Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra” (idem) é o tipo de indivíduo que estamos formando.

4.4.2 Ensinando dança... a importância de vivenciar a dança como uma maneira de aprender!

A ênfase do corpo nos processos de ensino pode funcionar como antídoto à uma ‘racionalidade’ por vezes silenciosa, oculta, porém, opressora, que inibe o protagonismo criativo da mente e impossibilita uma melhor compreensão do corpo. O contato com o corpo e pelo corpo, abordando os indivíduos como sujeitos no mundo, amplia a exploração da própria existência ao habilitar outros saberes que perpassam os movimentos e sentidos, criando condições para transformações nos indivíduos.

O quanto isso é importante na educação, na formação dos indivíduos, isso realmente forma as pessoas. Uma criança que não tem esse contato físico, se desenvolve convivendo com a falta de uma parte muito importante do seu corpo. E a modernidade também... a ciência trouxe formas de silenciar o corpo. (Excerto 47 – Entrevista – Estudante Joca, registro realizado em 07.06.19).

Berté e Martins (2016, p. 310), ao discutirem a questão, afirmam que por muito tempo fomos educados para “ver o corpo não como algo inocente, mas, como algo tentador, enganoso, tendencioso que pode nos persuadir e nos levar ao erro, ao maligno, ao pecado e, portanto, à condenação”. Essa forma de educar nos induziu “a pensar uma mente descorporificada, longe do corpo e seu cérebro, distanciada dos afetos, da experiência e do cotidiano”.

Durante a entrevista, Cida revisitou a maneira como, no curso de licenciatura, foi estimulada pelos professores a se permitir o contato com o próprio corpo, e como,

gradativamente, passou a sentir uma sensação de pertencimento. Relembra um episódio em que ela e alguns colegas tiveram dificuldade de tocar uns nos outros durante as primeiras aulas. Havia o receio do toque, o pudor de sentirem seus próprios corpos e os corpos dos colegas. Ainda segundo Berté e Martins (2016, p. 310) “fomos educados para crer, ver, pensar e sentir que não somos corpos, mas temos corpos da mesma maneira como temos outros utensílios, propriedades e demais elementos materiais usáveis”, podendo ser quebrados, consertados, descartados.

Aos poucos, Cida e os colegas foram rompendo essas barreiras em relação ao corpo. Romper essas barreiras, é nos autoconceder uma permissão para nos tornarmos pertencentes a nós mesmos e aos lugares. Luis, relata uma vivência com seus estudantes ao realizar exercícios/atividades cujo intuito é propiciar a união entre corpo e afeto nas práticas de ensino.

Eu consegui levar isso para os meus estudantes, eles tiveram contato com os colegas, eles tocaram nos colegas, eles entenderam as potencialidades do colega, as sensações do colega, as reações do colega, sem nenhuma maldade! Mas somente uma maneira de tentar sentir, entender o corpo do colega e o próprio corpo. (Excerto 48 – Entrevista – Estudante Luis Eduardo, registro realizado em 06.07.19).

Berté e Martins (2016, p. 322) explicam que é possível refletir sobre a “descolonização do corpo mediante a construção de uma pedagogia do prazer”, como afirma Giroux (1999), “através da consideração dos investimentos afetivos [...]. Ao questionar uma pedagogia baseada unicamente no racionalismo abstrato e no ato discursivo, Giroux chama atenção para a importância do afeto, do prazer e do desejo”. Para Giroux (1999, p. 226), a “pedagogia também constitui um momento em que o corpo aprende, se movimenta, deseja e anseia pela afirmação”.

Essa concepção pedagógica tem como suporte o princípio de que os processos educacionais são constituídos por corpos, sendo eles os responsáveis por articular e recriar “cotidianamente as relações de ensino aprendizagem” (BERTÉ; MARTINS, 2016, p. 320). Corpos tocados e transformados mutuamente, (re)estabelecendo, “constantemente, os processos educacionais – de compartilhamentos e construções de conhecimentos” (ibidem, p. 321).

Complementando o relato feito por Luis, Welerson comentou sobre a importância de conhecer os estudantes, suas pluralidades, suas potencialidades e especificidades no exercício de escuta dos corpos, enfatizando a percepção de que não há como pensar o corpo apartado do movimento, uma vez que “o movimento pertence a este corpo como característica dele se construir como corpo (seu modo de ser semiose permanente, a condição de estar vivo) e com um acionamento que modifica seus estados (movimento que o corpo aprende)” como observa

Katz (2009, p. 134). Por meio do movimento acolhemos e absorvemos aspectos sensíveis do mundo a nossa volta, do cotidiano, construindo saberes.

Nesse sentido, a dança é uma maneira de mobilizar identidades, desejos, colocando a cultura em movimento. Um processo de formação que se funda numa relação recíproca de troca de afetos e experiências entre os sujeitos e o mundo porque “pela dança o homem manifesta os movimentos do seu mundo interior, tornando-os mais conscientes para si mesmo [...]; pela dança ele reage ao mundo exterior e tenta apreender os fenômenos do universo” (VIANNA, 2005, p. 20).

Complementando os argumentos de Vianna, lanço mão da compreensão freiriana ao afirmar que o papel do educador é estimular o estudante em busca do desenvolvimento de suas próprias capacidades, estando sempre aberto à troca e se colocando como mediador na apreensão da realidade e da reflexividade, fundamentais no processo de ensino (FREIRE, 1996). A reflexão crítica sobre processos pedagógicos que envolvem ‘identidade’ e ‘subjetividade’ ajudou os estudantes participantes da investigação a desenvolver, mesmo que parcialmente, um conhecimento sobre si mesmos e sobre o contexto no qual estão inseridos. Na entrevista, Cida ressaltou o modo como esse processo:

*[...] aproxima a gente da gente mesmo, vai permitindo que a gente se conheça e entenda o corpo, as necessidades que ele tem, e a gente vai se aproximando também dos estudantes. [...] Essa formação que eu estou recebendo me ajuda tanto na escola onde dou aula quanto na escola onde estou estagiando, consequência da formação na licenciatura em dança... **Tudo que a gente vai passando [ensinando], ter respeito com o corpo, reconhecer o corpo como algo potente é muito importante para a própria existência da gente enquanto sujeitos do mundo. Eu acho que isso intensifica... dá relevância para o corpo pelas experiências que eu vou tendo nas escolas com os estudantes, de contato mesmo, de aproximação... eu acho que vai deixando a existência mais verdadeira, vai permitindo também que a gente esteja lá presente.** (Excerto 49 – Entrevista – Estudante Cida, registro realizado em 07.06.19).*

O relato de Cida me reporta a indagação de Hooks (2001, p. 115) ao criticar “indivíduos [que] entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo”. Ao fazer essa crítica, a autora propõe a existência do corpo como ente de expressão, de libertação. Luis, reforça o argumento de Hooks, ao fazer o seguinte comentário:

Entre a Dança e Biologia, que é a matéria para qual fui contratado pra dar aula, posso dizer que com a dança eu consigo um contato mais físico, eu consigo um contato a mais com eles. Com a dança eu consigo transportá-los para lugares diferentes que não consigo com a biologia. Na dança eu não uso livro, eu uso o corpo, movimento, sorriso, eu não uso o quadro negro, eu uso música. Então, pra mim, é um ambiente totalmente oposto e diferente no qual

eu trabalho. Eu vejo a aceitação deles [estudantes] muito por causa disso, por entrar dentro de um espaço onde eles são bem recebidos, onde eles vão se descontraír, divertir e vai ter uma paz imensa, sair do mundo problemático que estão vivenciando. [...] eles se sentam no chão, se jogam, ouvem música, dançam e fazem gestos, que talvez sejam constrangedores, mas que são deles, que libertam, é muito diferente, é gratificante. (Excerto 50 – Grupo de Pesquisa – Estudante Luis, registro realizado em 17.05.19).

O comentário de Luis me remete a concepção de dança como educação em sintonia com uma perspectiva poética, uma maneira de educar que abarca o sensível, o estético. No entanto, essa distinção guarda relação perigosa entre disciplinas do campo das artes e as demais disciplinas, conforme afirma Bruni (1998, p. 78): “a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda de uma maneira séria e constrangedora”. Está em discussão uma visão equivocada, preconceituosa sobre as disciplinas de arte, discussão baseada na ideia de que há uma espécie de superficialidade no ensino de arte e, portanto, “uma ausência de seriedade nas disciplinas artísticas”, realçando/destacando a “ausência do lúdico nas disciplinas científicas da escola”, como pontua Strazzacappa (2001, p. 70).

Berté e Martins (2016, p. 322) esclarecem essa aparente e, por vezes, recorrente contradição ao explicar que:

Ao levantar questões e propor formas de educação que consideram o corpo e seus afetos, não estamos sugerindo a abolição de teorias, a substituição de conteúdos e conceitos por práticas, gestos ou terapias de expressividade. Tampouco imaginamos que a escola e a universidade devam designar um lugar particular, disciplinas e/ou cursos específicos que tratem do corpo e dos afetos, como por exemplo, aulas de dança, teatro e educação física. Estas disciplinas e áreas de conhecimento têm o corpo como sujeito tanto quanto matemática, português, engenharia, geografia, agronomia etc. O que buscamos nesta reflexão são entendimentos de que o processo educacional, em qualquer área ou disciplina, assim como diversas formas de organização sociocultural, é produzido e vivenciado por corpos em constante relação de interdependência com o ambiente.

4.4.3 “Corpo, memória e cidade”: espaços para experimentar/ensinar dança

Foi gratificante constatar que os estudantes participantes da pesquisa valorizaram o processo construído e realizado em conjunto, revelando sintonia com as ideias de Freire. Compreenderam, assim como afirma Barboza (2019, p. 43), que “jamais devemos negar ou omitir a diversidade de perspectivas de leitura da realidade”. No decorrer do trabalho de campo me coloquei como artista-docente interessado na experiência dos estudantes, buscando escutá-los e engajá-los em discussões e reflexões pedagógicas construídas a partir de memórias, de episódios/aspectos das suas trajetórias e experiências vividas. Sentindo-se acolhidos, pouco a

pouco eles intensificaram o interesse e engajamento envolvendo-se ativamente em atividades que demandaram a participação e contribuição de todos.

*Porque... querendo ou não, o projeto [trabalho de campo], pra mim, pelo menos, veio como uma pesquisa pessoal da nossa relação com o corpo, com as memórias, com essa cidade. Então... assim, teve a nossa cara nesse sentido. Os estímulos faziam com que a gente pesquisasse as memórias que a gente trazia no corpo, em relação a tudo. A essa cidade, ao momento em que a gente estava vivendo... o que se passou com a gente. Então assim, **teve nossa cara porque a gente teve a oportunidade de dilatar os questionamentos ele [trabalho de campo] vinha fazendo ao longo de todo o processo...** (Excerto 53 – Roda de conversa – Estudante Welerson, registro realizado em 09.09.19).*

De maneira implícita, nas entrelinhas, o relato de Welerson sugere, em alguma medida, uma ideia de autonomia dos estudantes ao participar e construir processos individuais de aprendizagem orientados por diálogos, problematizações e reflexões em conjunto. Associo a esse relato o argumento de Freire (1977, p. 69) ao afirmar que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” Zych e Ujii (2008, p. 04), complementam com propriedade o argumento de Freire ao explicar que se trata de uma educação que,

... instiga o homem à humanização de si, liberando-se, transformando-se, num contínuo processo de flexibilidade e ação. A educação sob esse viés é entendida como capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia e, tanto no ponto de partida como no processo educativo, esse olhar implica respeito para com o sujeito, que é único, e para suas diferenciadas manifestações.

Entendo, a partir do argumento dos autores, que a questão pedagógico-afetiva se alia a essa perspectiva, uma vez que o afeto permite a expressão do corpo do indivíduo de maneira diversificada, havendo espaço para a exploração de suas potências no campo da objetividade e da sensibilidade.

Milena considerou o uso das imagens um elemento valioso para atrair, confrontar e engajar os estudantes nas atividades da pesquisa de campo. Ela se refere ao filme de Pina Bausch “O Lamento da Imperatriz”, inicialmente recebido com dificuldade e até mesmo com resistência, gerando incômodo e estranhamento. Mas reconhece que, depois de participar de vários exercícios e atividades, gradativamente se deu conta de que algo estava mudando, provocando o seu olhar.

Você começa a abrir mais o olhar, né? Assim, nós estamos aqui, eu estou vendo o pessoal passando, e aí você começa a observar pequenos movimentos/gestos - uma pessoa indo para o banco, uma pessoa dirigindo - como se fossem pequenas coreografias. E queira ou não queira, são rotinas da vida, e se a gente começa a gravar isso vai criando pequenos filmes, quase igual ao da Pina que a gente viu. (Excerto 18 – Entrevista – Estudante Milena, registro realizado em 07.06.19).

Em sua fala Milena trouxe elementos que remetem à compreensão do “reconhecimento do ato de andar a pé pelas cidades como um traço da performatividade dos corpos cotidianos urbanos” (MARQUES, 2020, p. 04). A rotina da vida cotidiana na cidade pode ser transformada em pequenos filmes como o de Pina Bausch. Estar em contato com a cidade possibilitou outras percepções sobre o espaço, algo que se relaciona ao uso de imagens e de referências visuais que trazem à tona questionamentos e reflexões críticas.

O processo pedagógico-afetivo desenvolvido com os estudantes levou-os a ressignificarem, por meio das práticas do ver, as práticas do corpo, ou seja, o modo como as imagens podem afetar o agir-pensar-sentir do corpo, como afirma Berté (2015b). Dizer que as imagens afetam o corpo “é dizer que mobilizam toda sua estrutura perceptiva, motora, neural, conceitual gerando imagens-ideias e imagens-ações antes, durante e depois do contato com as imagens-artefatos ou com os eventos visuais” (BERTÉ, 2015b, p. 158). Imagens e visualidades, ao afetar os corpos, criam, intensificam redes de percepção, compreensão e apreensão do mundo, colocando em perspectiva, temas, questões e práticas que foram trabalhadas e discutidos com os estudantes ao longo dos meses da pesquisa de campo. Conforme explicita Tourinho (2009, p. 270) “aproximar-se do universo cultural e visual dos estudantes é preocupação e necessidade fundamentais no processo de educação”. Ou seja, “ao trazermos imagens do cotidiano para a elaboração de sentidos, para reflexão e para a produção de conhecimento, fortalecemos o poder social e individual dos estudantes” (GIROUX; SIMON, 1995, p. 111).

Os diários de campo e os diários visuais, se revelaram registros relevantes como recurso didático a ser utilizado nos processos de ensino. Cardonetti e Oliveira (2005) explicam que o uso dos diários pode ser compreendido como um amplo campo de acolhimento de narrativas visuais ou textuais. Como um “espaço disparador do pensar, não com a intenção de incitar um pensamento único e homogeneizador, mas um pensamento que tenha a potência de dispersar-se” (2005, p. 72).

Partindo da mesma premissa, Barboza (2019, p. 163) reforça a ideia “de que é impossível separar a docência do fazer artístico e do fazer investigativo”. Marques (2014, p. 233) por sua vez, detalha, destrincha a premissa ao explicar que não cabe, não faz sentido um

“artista pouco conhecedor de sua arte – puro, intuitivo, genuíno – como também não cabe postularmos aqui um professor meramente erudito e sem qualquer experiência [...] acadêmico que jamais pisou no palco”. Barboza (2015, p. 141), aprofundando a argumentação, destaca a dimensão artista do professor de artes como um “modo de construir relação com o conhecimento e com o ensino, [...] um estado, um modo inventivo de olhar para a prática pedagógica”. Concluindo, reporto-me a Fiamoncini (2003, p. 65) ao afirmar que existe no saber sensível “novas formas de elaboração do conhecimento, tendo como ponto de partida a existência humana, ou seja, o vivido”.

PERCURSO 5

Buscando Convergências entre Corpo, Imagens, Memórias, Cidade e Práticas Pedagógicas

Hoje resolvi sair de casa e gravar um pouco a rua durante esse período. Máscara, álcool, carro fechado. Nenhum contato físico com o mundo lá fora. Curioso pesquisar a cidade e a integração com os corpos em um período em que não se pode sair de casa e estabelecer relações com os lugares da mesma maneira que antes. Vi ruas vazias, quase ninguém pelas calçadas. Alguns estabelecimentos comerciais fechados, outros abertos, como uma clara resistência daqueles que precisam buscar um sustento para sobreviver ao caos instaurado. A sensação foi de transitar pela cidade em um dia de feriado. Em que o movimento é mais lento, menos urgente. A cidade parece que tem respirado mais, como se agora ela ganhasse outro tempo e pudesse se perceber longe de nós. Como se pudesse renascer! Interessante pensar como os espaços se tornaram agora apenas espaços de memórias. Não há mais novas interações, novos encontros. Até quando? (Excerto 58 – Diário da Pandemia – Pedro, s/d).

Percursos e paradas foram, até aqui, de alguma maneira planejados, desenhados. O que eu não imaginava é que haveria uma parada obrigatória no meio da pesquisa. No início do ano de 2020 fomos surpreendidos por um vírus que começou a se alastrar pelo mundo de maneira assustadora e logo chegou ao Brasil colocando de ponta cabeça planos, projetos, pesquisas e vidas que foram atropeladas pelo isolamento, pelo medo e insegurança avassaladores. Vimos, em poucas semanas, cidades se transformarem em cidades fantasmas. Primeiramente pela televisão e, em seguida, pelas janelas.

Nossas rotinas tornaram-se restritas ao espaço de casa. O trabalho e as relações passaram a ser mediados por telas. O silêncio tornou-se cada vez mais presente. Corpos clamando por atenção, ajuda e socorro. Nos vimos obrigados a rever nossas relações com colegas de trabalho, amigos e familiares.

Particularmente, senti o período da pandemia como uma pausa forçada, dolorosa, um período de reflexão sobre mim mesmo, momento para questionar aspectos da minha existência, meus planos, minhas relações. Senti-me privilegiado ao poder estar em casa, seguir trabalhando, me alimentando, me protegendo ao mesmo tempo em que milhões de brasileiros lutavam para se adequar a nova rotina obrigatória dentro de casa e outros milhões enfrentavam a fome, a angústia, o desespero pela falta de trabalho, pela ausência de abrigo e proteção. Lamentavelmente, nos vimos obrigados a acompanhar o descaso e descuido de um governo apático, negacionista e cruel.

Até quando? Foi a pergunta que me fiz inúmeros vezes durante esse período. Até quando estaríamos privados de nos encontrar, do toque, do abraço? Até quando nos manteríamos distantes das ruas, das cidades? Até quando teríamos que acompanhar inertes, enorme insensibilidade e destruição em massa no país e no mundo? Hoje, já em 2022, sinto que, aos poucos, estamos juntando os cacos do que sobrou dessa jornada, tentando nos reconstruir como se esse tempo fugisse ao nosso controle criando um buraco no calendário ao mesmo tempo em que representa uma ferida profunda que terá um longo processo de cicatrização.

O tempo e o prazo desta investigação foram alargados. Os pedidos de prorrogação se tornaram inevitáveis. Como lidar com as mortes, com desequilíbrios emocionais, com a esquizofrenia de afetos diante de um isolamento do mundo que abafou, sufocou e em muitos casos extinguiu planos, sonhos, vidas? O tempo esgarçou o cotidiano criando o paradoxo do que passou a ser nomeado como “novo normal”. Espaços domésticos, de família, utilizados para descanso e repouso, se tornaram espaços de trabalho. Quartos foram transformados em escritórios, salas redesenhadas para abrigar reuniões, aulas, palestras e ensaios. Fronteiras espaciais, físicas e mentais foram alteradas ao ganharem novas funções e sentidos. Implicações geográficas surgiram criando exigências e posturas diversas para o corpo.

A confusão identitária gerada por essas alterações abalou territórios afetivos, gerou informações e demandas para os corposmídia em contraponto às restrições sociais. Perguntei-me, diversas vezes, como esta investigação, que discute a relação de corpos com espaços, imagens e cidades seria impactada? Esses questionamentos também foram feitos pelos membros da banca de qualificação, revelando uma preocupação em problematizar a noção de

território diante de recentes e diferentes dinâmicas que passaram a incidir sobre os corpos, entes de reflexão, troca e apreensão do mundo à nossa volta.

Não poderia falar sobre esse problema de maneira solitária. Após o arrefecimento da pandemia, quando, através do WhatsApp, retomei contato com os estudantes que participaram da pesquisa de campo, negocieei a realização de um encontro individual que aconteceu virtualmente, por meio de conversa informal. Lamentavelmente, não consegui retomar contato, ou seja, não obtive o retorno de duas estudantes, mas realizei um único encontro com cada um dos participantes que se disponibilizou: Milena, Joca, Cida, Welerson e Luis. Foi possível conversar por aproximadamente trinta minutos com cada um deles. O foco da conversa foi os problemas, dificuldades, angústias relacionadas a pandemia, as experiências vividas durante aquele período. Os encontros virtuais aconteceram entre os dias 01 e 04 de março de 2022 através da plataforma Google Meet.

Eles demonstraram interesse e curiosidade de saber a respeito do andamento da pesquisa. Em que pé estava a investigação? Já havia alguma previsão para a defesa? Quando poderiam ter acesso a versão final da investigação?

Na conversa com os estudantes fui reunindo algumas ideias visando a conclusão da escrita da pesquisa, refletindo sobre as implicações e sequelas de ordem física, emocional, social e pedagógica deixadas pela pandemia. A pesquisa de campo havia sido encerrada em 2019, mas considerei importante dar a eles um retorno sobre como o processo pós-trabalho de campo estava sendo desenvolvido. Quando perguntados sobre questões/problemas relativos à pandemia, inicialmente abordaram questões individuais.

Destacaram que foi um período de desistência, de pausa, de imobilidade, de reconhecimento de uma nova realidade que exigiu uma nova postura diante do corpo e dos espaços. Segundo Welerson, *“a pandemia no início foi muito trágica porque ela nos deixou imóvel... me afetou de uma forma... por inteiro. Eu não conseguia fazer muita coisa. **Eu me senti imobilizado**”* (Excerto 59 - Conversa Pós-Pandemia – Estudante Welerson, registro realizado em 03.03.22).

Outros participantes relataram sentir uma espécie de encurtamento, encolhimento do corpo, a sensação de haver perdido a mobilidade pela falta de movimentação e, conseqüentemente, a necessidade de adaptação aos espaços diante de circunstâncias desconhecidas. Essa situação levou alguns estudantes a se reunirem para fazer algum tipo de atividade com o corpo. *“A gente começou a marcar horário para se movimentar, para fazer alguma coisa. Às vezes eu preparava um momento e a Cida continuava, às vezes só eu seguia...*

a gente preparava uma aula para... poder fazer alguma coisa". (Excerto 60 - Conversa Pós-Pandemia – Estudante Welerson, registro realizado em 03.03.22).

Ainda de acordo com o relato dos estudantes, os corpos, por imposição e necessidade, ficaram afastados, isolados de vivências com a cidade, como se ela (cidade) não pudesse mais ser sentida, como pontuou Milena. *“No projeto a gente avançou. A gente lembrou da cidade, a gente lembrou das memórias da cidade, a gente pôde tocar a cidade e viver tudo aquilo! Com a pandemia, foi como se a gente não pudesse mais ter tempo ou vivência com a cidade, como se ela não pudesse mais ser tocada*". (Excerto 61 - Conversa Pós-Pandemia – Estudante Milena, registro realizado em 01.03.22).

Por outro lado, os participantes do trabalho de campo caracterizaram o período da pandemia como um momento de (re)descoberta, de (re)invenção de espaços, para que fosse possível se manterem e se reconhecerem enquanto artistas, professores de arte. Como dançar dentro de casa? Para Cida, foi um processo de reconhecer o espaço da casa, ou, *“para além do espaço da casa, [transformá-lo] em um espaço meu, enquanto artista. E os cômodos, os móveis, como eles estavam e o que poderia ser feito [para um] artista que estava querendo se mover, com o corpo movente em casa.*” (Excerto 62 - Conversa Pós-Pandemia – Estudante Cida, registro realizado em 03.03.22). Eles se viram obrigados a observar, rever, reeducar o modo de olhar para o espaço cotidiano da casa, espaço que, aos poucos, foi sendo modificado para acolher corpos em movimento, tornando-se, também, um espaço para a criação.

A pandemia contribuiu para ajudar as pessoas a pensar, refletir e reconhecer sobre a importância da arte em condição de isolamento. Luis fez o seguinte comentário: *“como a gente tinha que ficar isolado dentro de casa, o único meio de comunicação com o mundo foi através de filmes, séries, shows, dança... então [ficou evidente] o grau da importância da arte*”. (Excerto 63 - Conversa Pós-Pandemia – Estudante Luis, registro realizado em 04.03.22).

De maneira geral, diante das muitas restrições e do isolamento, os estudantes se deram conta e passaram a valorizar muito mais os ambientes urbanos, reconhecendo a relação profunda existente entre espaços, lugares e pessoas. Joca observou que *“os espaços não são apenas espaços, são as pessoas mesmo, as pessoas com quem você compartilha os espaços. O espaço é muito mais humano do que eu pensava e, mesmo assim, o espaço ainda diz muito*”. (Excerto 64 - Conversa Pós-Pandemia – Estudante Joca, registro realizado em 04.03.22).

Neste último percurso reconheço um estado de fluxo, um movimento que me impulsiona a dar continuidade a esta investigação no decorrer da minha jornada como artista, pesquisador e professor. Tenho consciência de que esta etapa apenas se inicia.

A investigação, motivada inicialmente por inquietações artístico-afetivas produzidas pelo processo criativo da coreógrafa e bailarina Pina Bausch, propiciou um (re)encontro do meu corpo com a cidade, com suas imagens e seus impactos, motivando-me a retomar e recontar parte da minha trajetória de vida e formação, cujos sentidos, talvez, tenham sido significativos para esta pesquisa. Rememorar vivências e experiências vividas nas cidades de Goiânia e do Rio de Janeiro foi, também, uma oportunidade para fazer uma revisão crítica de espaços formais e não formais de ensino possibilitando reflexões conceituais e empíricas sobre a relação de corpos com espaços, de indivíduos com seus próprios corpos e, de corpos com práticas de ensino.

Marcada por percursos, paradas e an(danças), posso testemunhar que os resultados da pesquisa, da qual sou parte, foram construídos a partir de fragmentos narrativos, lembranças de situações, episódios, momentos vividos e marcados em meu próprio corpo enquanto habitante das duas cidades - Goiânia e Rio de Janeiro. Corpo transeunte por ruas e espaços, corpo afetado por dificuldades e situações adversas que ajudaram a construir um processo dialógico com as minhas experiências de formação enquanto indivíduo, estudante, professor e artista.

Nesse processo, compreendi que o desafio e o próprio ato de narrar memórias e fragmentos da minha trajetória de vida me aproximou de experiências formadoras, uma espécie de recuperação do meu próprio eu. Narrativas do cotidiano escolar são registros que ajudam a constatar as dificuldades de integração de corpos no ensino de artes e nas práticas educativas, são testemunhos de marcas deixadas pela ausência de acolhimento, afeto e sensibilidade que impactam o corpo e os processos de aprendizagem. Compreendi, também, que as relações que se estabelecem com e entre corpos nos espaços não-formais de educação carregam a potência de abordagens que priorizam o ser humano nos seus aspectos emocional, social, afetivo e motor, subjacentes a subjetividades da corporeidade.

Embasado numa fundamentação teórica ancorada nos conceitos de ‘corpomídia’, desenvolvido por Katz e Greiner (2001; 2005; 2012), ‘corpografia’, por Britto e Jacques (2008; 2012) e as noções de ‘performance’, de Taylor e Steuernagel (2015), a investigação propiciou uma compreensão, mesmo que parcial, sobre a relevância da relação dos participantes da pesquisa com suas memórias e sua influência sobre o corpo como agente da formação dos sujeitos.

A primeira categoria - Memórias e Histórias de Vida – tornou evidente a força das experiências e dos relatos individuais no espaço pedagógico como uma senda que sinaliza possibilidades para a construção de “caminhos metodológicos”. Essas experiências e relatos se assemelham a escavações de saberes sensíveis que nos chegam por meio dos sentidos, do corpo

em movimento, acionando memórias e significados como elementos formativos de identidades, de subjetividades, ou seja, modos de existir.

O corpo em movimento é capaz de gerar mobilidades, deslocamentos, imagens que funcionam como inscrições que compõem os sujeitos e se tornam memórias ao serem (re)criadas, (re)formuladas e (re)significadas. O interior do corpo revela-se por meio da dança propiciando concepções do indivíduo sobre si mesmo e sua ancestralidade.

A segunda categoria - Cidades (In)visíveis – materializou encontros entre corpos e cidades. As discussões revelaram o início de uma desconstrução de algumas noções de cidade que, gradativamente foram sendo reconstruídas. Os significados alocados a esses lugares, por vezes específicos, foram revisitados como foco de reflexões críticas. Estranhamento e distanciamento foram desvelados como decorrentes de corpos e olhares ingênuos, por vezes despídos da perspicácia do olhar, da observação, da percepção, com frequência interrompidos por rotina e ritmo acelerados naturalizados por queles que habitam os centros urbanos. Culminância de políticas e projetos urbanos que cultuam a espetacularização em detrimento da qualidade dos espaços públicos e, por vezes, ignorando o empobrecimento e a existência de seres humanos.

As imagens tiveram papel determinante na reaproximação dos participantes da pesquisa e suas “cidades”. Revelaram marcas permanentes instauradas na relação corpo-cidade, encavadas na forma de trocas físicas e sensoriais com o espaço urbano, seus contextos e realidades. Ao dançarem aspectos/momentos de suas histórias os participantes reencontraram, revisitaram suas cidades desvendando a potência de seus corpos como moderadores de reminiscências, percepções e apropriações de lugares, pessoas e afetos. Ampliaram as possibilidades pedagógicas de uso do espaço público construindo novas paisagens com seus corpos.

A terceira categoria - Corpo, Educação e Dança – ecoou as reverberações do corpo no campo da educação. Os relatos destacaram a permanência de práticas pedagógicas que oprimem os corpos no ensino, mais especificamente, no ensino de dança. Uma revisão crítica dos princípios pedagógicos que orientam o ensino de dança revelou pudores, preconceitos e rigidez que, embora camuflados, ainda continuam presentes no repertório didático de educadores. Foram poucas as referências a existência de um ensino de dança que encoraja uma concepção de corpo e movimento em sintonia com uma visão de educação humanizada e humanizante. Uma perspectiva de ensino aberta às complexidades do ser humano na contemporaneidade, aproximando o indivíduo de sua corporalidade, de movimentos que materializem a subjetividade no e pelo corpo, ou seja, uma perspectiva humanista e libertadora de educação.

Não poderia concluir sem retomar um questionamento ou, dizendo melhor, um comentário feito pela professora Luciana Ribeiro, coordenadora do curso de dança do IFG, no último encontro que tivemos em 9 de setembro de 2019. Naquele dia, ela enfatizou sua percepção sobre a minha necessidade de realizar pesquisas relacionando pessoas a processos de aprendizagem, pesquisas que avancem para além da perspectiva teórica para engajar a ação, o movimento, a práxis, ou seja, a aprendizagem a partir do corpo.

Após refletir sobre o comentário da professora Luciana, posso dizer que uma maneira de responder seria circunstanciar melhor alguns trechos, algumas passagens que compõem a investigação. As ações da pesquisa não devem ser caracterizadas como atos solitários, mas, como iniciativas e ações compartilhadas. Esse é o aprendizado que trago das minhas experiências artísticas no teatro, na dança, produções artísticas nas quais cada trabalho é concebido por vários indivíduos pensantes, que se colocam em busca de um propósito comum.

Trabalhar, pesquisar em grupo pressupõe compartilhar diferentes visões de mundo, percepções diversas sobre diferentes fenômenos, problemas, temas, discutindo as possibilidades de direcionamentos que podem ser realizados para alcançar um objetivo. Entendo que esse modo de abordar a pesquisa trata-se de uma escolha, mas, também, de uma necessidade.

Minhas aprendizagens ou, minhas experiências de formação, em espaços formais e não formais de ensino, me ajudaram a compreender que o corpo está implicado em quaisquer processos educativos. Ao afastarmos o corpo dos processos educativos o afastamos, também, da gestão dos processos que movem a vida, renunciamos a saberes sensíveis e suas subjetividades, ignorando ou omitindo o empirismo que acontece na ação, no gesto, no movimento. O corpo, liberado da função de instrumento, torna-se um potente agente na luta contra as estruturas de poder que enunciam a disciplina e a doutrinação dos corpos como paradigmas educacionais históricos que esbarram na realidade das escolas, no fazer docente, e no cotidiano das salas de aula.

Pensar os caminhos da educação das artes na contemporaneidade é tarefa contínua e desafiadora, pois há uma rede dinâmica de problemas que permeiam as práticas pedagógicas e, com frequência, embaraçam as abordagens didáticas de profissionais docentes que trabalham com cultura visual, artes visuais, dança, teatro e música. O ensino de arte coloca em perspectiva questões sobre o modo como os indivíduos concebem o mundo e, conseqüentemente, o modo como se relacionam como o mundo e, especificamente, com seus pares e estudantes.

A arte é uma das maneiras de acessar a cultura como elemento que nos constitui enquanto seres humanos. É uma perspectiva que cria e, por vezes, impõe demandas que geram

ruptura com visões ‘universais’ e homogêneas do mundo ao mesmo tempo em que ressaltam a multiplicidade de culturas existentes, condição necessária para incorporar uma visão crítica na educação das artes. A experiência estética pressupõe a diversidade de práticas educativas como pré-requisito para a pluralidade de ideias, conceitos e práticas pedagógicas.

Nesta investigação, corpo, memórias e cotidiano ganharam protagonismo mediados por imagens, sujeitos e subjetividades. Por se tratar de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual constatou-se, imprescindível, a utilização, discussão e análise crítica das imagens.

Abordar e vivenciar a cidade, suas imagens, espaços e lugares, provocação proposta pela coreógrafa Pina Bausch, é uma maneira de integrar o corpo ao cotidiano urbano que nos atravessa, de desenvolver uma visão crítica em relação aos ambientes que nos rodeiam. É, também, uma maneira de analisar suas diversas manifestações buscando aguçar o olhar dos estudantes para questões/problemas que podem contribuir para a formação docente no contexto de uma sociedade na qual as relações sejam mais igualitárias e as práticas pedagógicas mais inclusivas.

Vivemos em uma sociedade em que a arte ainda é tratada como elemento supérfluo, algo acessório na vida dos indivíduos, visão que no atual contexto sociopolítico e econômico do país ganhou espaço a ponto de se transformar em ofensiva concreta que merece ser rechaçada veementemente.

Ao longo desta investigação surgiram questionamentos que ampliaram e, em alguns casos, aprofundaram as dúvidas que deram origem a esta pesquisa. Mas, ao mesmo tempo em que sinto essa insegurança, reconheço que essas dúvidas são evidências de um processo vivo, dinâmico e, portanto, flexível, mutável.

As minhas indagações corroboram, mesmo que provisoriamente, a convicção de que os corpos, nos processos educativos, podem contribuir para a construção de uma perspectiva crítica do ensino de artes ao integrar imagens, memórias e cidades como abordagem metodológica no ensino de dança. Nesse sentido, artistas, professores e estudantes devem refletir sobre como construir e intensificar espaços de troca, relações dialógicas, sobre como tratar pedagogicamente experiências dinâmicas com e no corpo, de modo que essas práticas possam gerar discussões e subsídios que fundamentem elaborações teóricas.

Enquanto pesquisador e educador tive o privilégio de aprender durante o desenvolvimento desta investigação. Ao vivenciar o processo de mediação com os estudantes do Instituto Federal de Goiás (IFG) durante a realização do mestrado, senti necessidade de me

aproximar de práticas formativas que extrapolassem o caráter teórico presente nos cursos de licenciatura, condição que me impulsionou a projetar esta investigação.

Minhas aprendizagens formativas ao longo dos vários percursos da tese tiveram início com as escolhas metodológicas, ou seja, o modo de produzir e narrar a produção de conhecimento sobre essa vivência no campo da educação em artes. A abordagem narrativa (auto)biográfica me impulsionou a vasculhar os caminhos da minha formação como artista, pesquisador e educador, ajudando-me a refletir criticamente sobre as minhas experiências enquanto realizava a investigação e, em decorrência, os processos de mediação junto aos estudantes do curso de Licenciatura em Dança do IFG. Os relatos de silenciamentos que ocorreram na minha trajetória de formação, as práticas de inibição e privação de corpos que vivi assim como os cerceamentos de subjetividades, geraram questionamentos e aprendizados sobre o tipo de educação que passei a tomar como referência para a minha vida profissional e serviram, também, como bússola para o desenvolvimento desta pesquisa, mas, especialmente, para a pesquisa de campo.

Os encontros, trocas de experiências e diálogos realizados com os participantes da pesquisa de campo, futuros licenciandos em dança, ganharam relevância ao propiciar espaços que me ensinaram a ouvir seus relatos, suas experiências de vida e de formação, pontos de vistas e crenças sobre educação e sobre ser educador, além de me aproximar de saberes sensíveis a partir dos corpos em movimento. Cada categoria construída e analisada no decorrer desta investigação contribuiu para aprofundar minhas reflexões e conhecimento sobre o tema em questão.

Destaco, ainda, a realização do doutorado como um período significativo no meu processo de formação. Fui estimulado a aprofundar minhas reflexões sobre as práticas docente e de pesquisa, reconhecendo que a produção de conhecimento pode envolver as ações de sujeitos implicados em processos de formação. Disciplinas, leituras, conversas com outros pesquisadores associadas as reuniões de orientação, trouxeram inúmeros aprendizados que me impactaram e continuarão reverberando na minha vida profissional.

Motivado pelas reflexões e dúvidas despertadas nesta investigação, projeto a continuidade desta pesquisa a partir do diálogo com outras disciplinas no campo das artes, buscando ampliar e aprofundar discussões e análises acerca da inclusão do corpo nas abordagens metodológicas. Tenho, ainda, como intento, averiguar junto a docentes e discentes temáticas do cotidiano que possam ser investigadas - assim como o fiz com a cidade - considerando a diversidade de perspectivas e interesse que impactam, direta e indiretamente, as práticas educativas.

Creio que o trabalho com pesquisa narrativa (auto)biográfica merece destaque ao propiciar um elo entre a posicionalidade do pesquisador e dos colaboradores, gerando trânsitos conceituais e existenciais que favorecem as reflexões críticas dos sujeitos, suas identidades e subjetividades. Tenho, ainda, a expectativa de que sejamos capazes de sentir, tocar e experienciar pedaços do cotidiano como motivação para fazer a diferença ao longo da nossa trajetória errante pelas cidades, ruas, escolas, palcos e casas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. Histórias da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, set. 2015. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2021.
- _____. A aventura do diálogo (auto) biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica. Diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.
- AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-111.
- _____. Reflexividade e desafios na pesquisa com jovens produtores de cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013, p.205-223.
- ALASZEWSKI, A. **Using diaries for social research**. London: Sage, 2006.
- ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre. Campo e Contracampo Pankararu: A imagem na pesquisa em etnicidade. In: **Illuminuras**, Porto Alegre, V. 15, N. 35, p. 102-125, jan./jul. 2014.
- ALLEMAND, D. S.; ROCHA, E. Micro-resistência no espaço urbano: um olhar sobre a dança na cidade. **DAPesquisa**, v. 10, p. 03-15, 2015.
- _____. Cidade como Espaço Cênico. **Revista Indisciplinar**, v. 1, p. 140, 2015b.
- _____. O corpo e a cidade: aproximações e subjetividades. **Revista Thésis**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 2017. DOI: 10.51924/revthesis. 2017.v2.110. Disponível em: <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/110>. Acesso em: set. 2021.
- ALLEMAND, D. S. ; JESUS, T. A. . A Dança e a Cidade: um estudo comparativo entre Pelotas e São Paulo. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 5, p. 44, 2015.
- ALMEIDA , A.R.S. ; A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-ação** (UFG. Online) , v. 3, p. 343 -357, 2008.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. O Manifesto do corpo. **Manifesto**, v. 5, p. 17-35, 2004.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARAÚJO, Pedro S. G.; MARTINS, Raimundo. Estética, Dança E Cultura Visual: Ressonâncias Da Pesquisa Em Espaços Educativos. **Atos De Pesquisa Em Educação** (Furb), V. 14, P. 123-144, 2019.

ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. A importância do teatro na formação da criança. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE**, Curitiba-Paraná/PR. 2008.

ARKSEY, H.; KNIGHT, P. **Interviewing for Social Scientists**. London: Sage, 1999.

AUSTIN, J.L. **Quando Dizer é Fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho do original How to do things with words.

BAL, Mieke. **Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje**. Murcia: CENDEAC, 2009.

BANKS, M. **Los datos visuales en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2010.

BARBOZA, Mônica Corrêa de. **O projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da UFPEL: uma trajetória em movimento**. 2015. 176f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

_____. **O que é que essas(es) “profes” têm?** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. UFPEL: Pelotas, 2019.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba ; ROCHA, B. L. ; SEHNEN, C. E. ; TASCETTO, F. . Palavras que traduzem danças: caminhos acessíveis a partir da Audiodescrição. In: CASTRO, Daniela Llopart; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. (Org.). **1ª Mostra Gaúcha de Dança para Tela**. 1ed.Porto Alegre: Certerrada, 2021, v. 1, p. 30-39

BARONI, Vivian, e SANTA, Fernando da la. Teoria Crítica, Cultura e Educação: Perspectivas Contemporâneas. Saberes: **Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**. Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 144-156.

BAUMAN, R. **Verbal Art as Performance**. Rowley, Mass, NewburyHouse Publishers. 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BERTÉ, O. Posicionamentos performativos na dança contempop: possibilidades para aprender, pesquisar e ensinar. In: In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da cultura visual: aprender...pesquisar...ensinar...** Santa Maria: Ed. UFSM, 2015.

_____. **Dança contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015b.

_____. Corpo e experiência no processo criativo de Frida Kahlo: conexões entre dança e cultura visual. **Revista Digital do LAV** , v. 9, p. 60-85, 2016.

_____. **O abraço de amor de Kahlo, Estrada, Zenil e eu. Uma genealogia matricial a partir do corpo performativo**. Santa Maria: Ed. UFSM; Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2020.

BERTÉ, Odailso; MARTINS, Raimundo. Corpo e educação: desconstruindo imagens para reconstruir pedagogias. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n.32, 2016.

BERTÉ, Odailso; TOURINHO, Irene. Entre Madonas virgens e eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das pedagogias culturais. IN: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Pedagogias Culturais**, Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. tradução Estrela dos Santos Abreu. 21ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BICUDO, M. A. V.. **Pesquisa Qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. v. 1.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. Domingo, J.; FERNÁNDEZ C., M. La investigación biográfico-narrativa em educación. **Enfoque y metodología**, España, La Muralla. 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n.19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. (In)versões didáticas: possibilidades poéticas para processos de formação docente. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 96-109, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso em: 04 ago. 2018.

BRITO, NAYARA, V.S. **As percepções das professoras da educação infantil sobre a dança-educação no desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica**. Trabalho de Conclusão de Curso de Dança – Universidade do Estado do Amazonas, 2021. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3991>> Acesso em: mar.2022.

BRITTO, Fabiana Dultra. Corpo e ambiente: codeterminações em processo. **Cadernos PPG-AU/FAUFBA**, v. 1, p. 11-16, 2008.

_____. Co-implicações entre corpo e cidade: da sala de aula à plataforma de ações. In: JACQUES, Paola B.; BRITTO, Fabiana D. (Orgs.). **Corpocidade: debates, ações e articulações**. Salvador: EDFUBA, 2010.

_____. A ideia de Corpografia Urbana como pista de análise. **Redobra**, Salvador, EDUFBA, n° 12, ano 4, 2013.

BRITTO, Fabiana D.; JACQUES, Paola B. Cenografias e corpografias urbanas, um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. **Cadernos PPG-AU FAUFBA**, ano 6, p. 79-86, 2008. Número especial: Paisagens do corpo.

_____. Corpo e cidade – coimplicações em processo. **Rev. UFMG**, Belo Horizonte, v.19, n.1 e 2, p.142-155, jan./dez. 2012.

BRUNER, J. **La educación puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

BRUNI, Ciro Giordano. Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance, In: L'enseignement de la danse et après!, **Rencontres dans les Universités Paris V e Paris VIII**, Paris: Germs, 1998.

BUTLER, Judith. **Excitable Speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

CALDEIRA, Solange. A cidade personagem: Pina Bausch e Ítalo Calvino. **Revista de C. Humanas**, Vol. 7, Nº 2, p. 147-162, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3536/A%20Cidade-Personagem%20-%20Pina%20Bausch%20e%20%C3%8Ditalo%20Calvino>> Acesso em: Jan. 2022.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, R. M. D. O. **Pintando a cidade: uma abordagem antropológica ao graffiti urbano**. Tese (Doutorado em antropologia) - Universidade Aberta: Lisboa, 2007.

_____. A cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, v. 10, n. 1, janeiro-junho, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083>. Acesso em: abril de 2018.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectado: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Editora G.Gili, 2013.

CARDONETTI, Vivien K.; OLIVEIRA, Marilda O. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. & HERNÁNDEZ, F. (orgs.) **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.

CASTAÑEDA, J. A. S.; MORALES, J. M. R. Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 75-97.

CASTELLO, L. **A percepção de lugar, repensando o conceito de lugar em arquiteturaurbanismo**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, PROPARG, 2007.

CASTRO, Crystian Danny da Silva; BERTÉ, Odailso Sinvaldo. Quando o corpo dança suas experiências: inspirações no legado de Pina Bausch. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.263-280, ano 2019, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em: nov. 2020.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

CLANDININ, D.J. and CONNELLY, F.M. (2000) **Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research**. Jossey-Bass, San Francisco.

_____. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CONNELLY, F. Michael. CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CONZ, Rosely ; VITIELLO, J. Z. . A Criação em cena- memórias, percepções e imagens que emergem do corpo que dança. **Revista aSPAs**, USP - São Paulo, p. 58 - 65, 20 dez. 2012.

CUNHA, Susana R.V. da. Materiais visuais na pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar....** Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p.167-190.

_____. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016. p. 51-76.

CUSTÓDIO, L.A.T. Descolonização Corpográfica em Havana: corpos e cidades coloniais. **Corpos, narrativas e regimes de visibilidade**. In: 43o Encontro Anual da ANPOCS, 2019, Caxambu. Anais do 43o Encontro Anual ANPOCS, 2019.

CYPRIANO, F. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

DELEUZE, Gilles e GUATARI, FELIX. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal/Salvador/Porto Alegre: EDUFERN/EDUNEB/EDIPUCRS, 2012. p.71-93. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: Temas Transversais.

_____. Construção e Transmissão da Experiência nos Processos de Aprendizagem e Formação. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; FRISON, Lourdes M.B.; BARREIRO, C.B. (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p.39-57.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016b.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.7, n.51, p.523-536, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>> Acesso em: 15 maio 2017.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **The handbook of qualitative research/** (2ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 2000.

_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.

DIAS, B. **O I/MUNDO da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora da pós-graduação da Universidade de Brasília, 2011.

DOMINGUES, Viviane Morteau. **Lapse: processo de criação em videodança**. Monografia apresentada à Especialização Arte Contemporânea: Prática, Teoria e História da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2009. Disponível em: < http://tconline.utp.br/wpcontent/uploads/2009/11/PROPPE_2009_LAPSE_PROCESSO_DE_CRIACAO_EM_VIDEODANCA.pdf > Acesso em: set. 2015.

DUARTE, Luiz F. D. Três Ensaio sobre Pessoa e Modernidade. **Boletim do Museu Nacional, Rio de Janeiro**, n. 4, 1983. Disponível em: < <https://ppgasmn-ufRJ.com/boletim-do-museu-nacional.html>> Acesso em: out. 2021.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 15-30.

DUVIVIER, Gregorio. **Ligue os pontos: poemas de amor e big bang**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

EFLAND, A. **Educación artística y cognición**. Barcelona: Octaedro, 2004.

ESPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FARIA, Ítalo Rodrigues. O Contato Improvisação: bases históricas para um processo de criação. **Arterevista**, v. 1., n.1, jan/jun, p 89-106, 2013. Disponível em: < <http://www.fpa.art.br/fparevista/ojs/index.php/00001/article/view/7/9>> Acesso em: set. 2015.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2002.

FERRACINI, Renato. O Corpo Cotidiano e o Corpo-Subjétil: relações. In: III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, Florianópolis. **Anais do III**

congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Florianópolis: IOSC - Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2003. v. 1. p. 85-88.

FERREIRA, Luiz C.P. **Mo(vi)mentos Autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em Artes Visuais.** 2015. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

_____. Historiando a mim mesmo: mo(vi)mentos de uma pesquisa autobiográfica e narrativa. **Revista Digital do LAV** -Santa Maria -vol. 8, n.4, p. 136-151-Jan./Abr.2015b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/17858/pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2021.

_____. Olhando pelo espelho retrovisor: narrativas de formação e atuação em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 323-346.

FERREIRA, Viviane K.G. **De Daqui Prali para Daquiprali: uma leitura corpomídia dos fluxos de comunicação corpo-cidade;** 2013; Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FIAMONCINI, L. . Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática** (UFG) , Goiania, v. 06, p. 69-72, 2003.

FILHO, Aldo V. A utopia íntima da educação na cidade-tudo: cultura visual e a formação em artes visuais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p.191-208.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo.** São Paulo: SESC: Annablume, 1997.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

_____. Papel da Educação na Humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

GALOSC - **Grupo De Apoio À Livre Orientação Sexual Do Cariri.** Escola de Artes Reitora Violeta Arraes da Universidade Regional do Cariri (URCA). Laila. Crato: Publicação em PDF, 2010.

GAULEJAC, Vicent de. O sujeito face à sua história: a démarche: romance familiar e trajetória social. In: TAKEUTI, Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (Org.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.61-73.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 25-47.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

GREINER, C; KATZ, H. O corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, São Leopoldo: UNISINOS, vol.3, n.2, p. 65-75, dez. 2001.

_____. Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. **Cuenca: Archivo Virtual de Artes Escénicas (UCLM)**, 2005.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005, p.21-42.

_____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em uma nova narrativa educacional**/Fernando Hernandez; revisão técnica: Jussara Hoffman e Suzana Rangel Viera da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007. 128 p. – (Coleção Educação e Arte; v.7)

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-49.

_____. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.).

Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

_____. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 49-74.

HERNÁNDEZ, F.; VALLS, Montserrat R. Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación. In: **Investigación autobiográfica y cambio social.** Octaedro Editorial, 2011. p. 21-48.

HERNÁNDEZ, Rosa Maria T. Olhar e experiência estética na escrita de si. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017a. p. 187-207.

HISSA, C. E. V.; NOGUEIRA, M. L. M. Cidade-corpo. **Rev. UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p.54-77, jan/jun. 2013.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ILLERIS, H.; AVERDSEN, K. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2016. p. 23- 49.

JACQUES, Paola Berenstein. Quando o Passo vira Dança. In: VARELLA, Drauzio; BERTAZZO, Ivaldo; JACQUES, Paola. **Maré, Vida na Favela.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

_____. **Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade.** Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_7/7_Paola%20Berenstein%20Jacques.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2021.

_____. Corpografias Urbanas. IV ENECULT - **Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, p. 1–13, 2008.

_____. O grande jogo do caminhar. In: CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética.** São Paulo: Editora G.Gili, 2013. p. 07-16.

_____. Experiências Metodológicas para a apreensão da cidade contemporânea. **Redobra**, v. 12, p. 12-15, 2013b.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARRETO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura [auto] biográfica.** Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.

KALTENBRUNNER, Thomas. **Contact improvisation: moving, dancing, interaction, with an introduction to new**. USA: Dance Eyer & Meyer Sport, 2004.

KATZ, H. Corpomídia: instrumento para caminhar na zona de fronteira. TFC – **Revista Eletrônica de Artes Cênicas, Cultura e Humanidades**, Edição 01, Ano 1, dezembro de 2004.

_____. **Um, Dois, Três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID editorial, 2005.

_____. **Corpo, mente, percepção, Movimento e BMC em Dança**. SP: Anablume, 2009.

_____. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, C. **O corpo em crise: novas pistas e o curto circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, H.; GREINER, C. A natureza cultural do corpo. **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: Universidade Editora, 2001.

_____. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. Visualidade e Imunização: o inframince do ver/ouvir a dança. In: ANDA, 2012, São Paulo. **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. São Paulo: ANDA, 2012. p. 1-13.

KUSTER, Eliana. Outros olhos: as ru(s)ga da cidade e seu desvelamento nos discursos contemporâneos. **Revista Re[do]bra**, v.1, n.05 – Modos de Subjetivação na cidade. UFBA: Salvador, 2008.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LANGDON, E. J. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. **ILHA - Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2, p. 162-183, 2006.

LEITE, Fernanda Hubner de Carvalho. “Contato improvisação (contactimprovisation) – um diálogo em dança”. In: **Movimento**. Porto Alegre, v.11, n.2, p.89-110, maio/agosto de 2005. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316018007.pdf>> Acesso em: dez. 2019.

LEPECKI, André. Entrevista. Entrevistadora: TAYLOR, Diana. In: TAYLOR, Diana; STEUERNAGEL, Marcos (Org.). **Performance Studies**. Duke University Press, 2015. p.13. Disponível em < <https://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/rs-portuguese>> Acesso em: 25 de março de 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília:LiberLivro 2010.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral. Palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MARQUES, Diego. Coreografia pedestres. Uma hipótese pra repensarmos as caminhadas pelas cidades de Michel de Certeau na era da performance. Urbana: **Rev. Eletrônica Centro Interdisciplinar de Estudos da Cidade**. Campinas, v.12, p.1-33. 2020.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Revista Ouvrouver**. Uberlândia v. 10, n.2, p. 230-239 jul./dez, 2014.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 1ed.Santa Maria: Editora UFSM, 2009a, v. 1, p. 101-117.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda de.; HERNÁNDEZ Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005. p.133-145.

_____. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007, p.19-40.

_____. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. In: Imagens em Deslocamento – Educação e visualidade. **VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB**, v.8, n.1, p.33-39, jan/jun. 2009.

_____. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. In: **Educação e Cultura Visual. Educação & Linguagem/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Humanidades e Direito da universidade Metodista de São Paulo**. Volume 13, nº 22, JUL.-DEZ. 2010, São Bernardo do Campo, SP: METODISTA. P. 19-31.

MARTINS, R. SÉRVIO, P. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2012, p.255-282.

MARTINS, R.; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p.143-165.

MARTZ, Doroti. **Corpos, Travessias e Ancestralidade: assentamentos na encruzilhada**. Portal PubliOnline - Instituto de Artes – Unicamp, 2021. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/5314/5010>> Acesso em: jan.2022.

MENEZES, Jaci M.F. Memórias e registros da escola e da não-escola. In: Programa Salto para o Futuro - Série Histórias de vida e formação de professores, 2007, Rio de Janeiro. **Boletim - Salto para o Futuro - Série Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: TVE Brasil, 2007. v. 1. p. 25-44.

MESQUITA, José R. **Corpo e ancestralidade em danças negras brasileiras contemporâneas: processos de pertencimento afro no ponto de cultura Galpão da Cena – Itapipoca – CE.** Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Dissertação de Mestrado). Redenção, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Campinas: Papyrus, 1990.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. **Qualitative Data Analysis**, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

MIRANDA, Fernando. Agora que chegamos até aqui: professores, narrativas e imagens visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 243-273.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual.** Tradução de Paula García Segura. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHELL, W.J.T. **Picture theory.** Chicago: University of Chicago, 1995.

_____. Showing seeing: a critique of visual culture. **Jornal of Visual Culture**, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

_____. Mostrando el ver: uma crítica de la cultura visual. **Revista de Estudios Visuales**, v.1, p. 17-40, Nov. 2003.

NANNI, D. **Dança-educação: pré-escola à universidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NASCIMENTO, Erinaldo A.do. Representações da more para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.** 1ed.Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 1, p. 39-59.

_____. A. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p.209-226.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. A cidade no corpo: diálogos entre corpografia e etnografia. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 19, p. [10], 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.4000/pontourbe.3316> >

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, CAMPINAS, v. 26, n.91, p. 599-615, 2005.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; SILVA, Jardel Sander da. A cidade: o jogo da alteridade. **Plataforma Corpocidade:** UFBA, Salvador, 2008.

NOVA, L.M.V. **As Contribuições da Dança na Formação do Indivíduo na Pós-Modernidade**. CELACC/ECA-USP, 2010.

NOVACK, Cynthia. **Sharing the dance: contact improvisation and American culture**. Madison, Wiscotin: The University of Wisconsin Press, 1990.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **História e Histórias de Vida - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

NUNES, Aline. Problematizações a partir de um diário de campo: sobre investigar autobiograficamente. In: 23 Seminário Nacional de Arte e Educação Arte: mediações, compartilhamento, interações, 2012, Montenegro. **Anais do 23 Seminário Nacional de Arte e Educação Arte: mediações, compartilhamento, interações**. Montenegro-RS: Editora da Fundarte, 2012. v. 1.

NUNES, Luciana Borre. Cultura visual: travessias, provisoriiedades e encontros em processos de ensinar e aprender. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da cultura visual: aprender...pesquisar...ensinar....** Santa Maria, RS: UFSM, 2015 p.111-131.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 1ed.Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 1, p. 213-224.

OLIVEIRA, Rita de C.M.de. (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, p. 69-87, 2014.

OLIVEIRA, W. F. **Saberes-fazer cartografados pelas memórias do meu avô**. Tese de Doutorado em Arte e Cultura Visual. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2016.

OLIVIER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1995. Dissertação. (Mestrado em Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275242/1/Olivier_GiovaninaGomesdeFreitas_M.pdf>.

PASSEGGI, Maria C. Narrativas Institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 99-123.

PASSEGGI, Maria C. NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, 2016, p. 111-125. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>> Acesso em: 15 de maio de 2021.

PASSEGGI, Maria C. SOUZA; E.C.; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27,

n.01, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2021.

PEREC, G. **Especies de espacios**. Barcelona: Montesinos, 2001.

PEREIRA, Alexandre; MARTINS, Raimundo. Sintam-se felizes em nosso ambiente escolar. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 1ed.Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 1, p. 61-78.

PILLAR, A. D. **Apontamentos para leitura de desenhos animados e vídeo artes**. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_analice02.pdf>. Acesso em: 29 de abr.de 2018.

PILON, R. G. P. **Cidade urbanizada, estética e o erro grupo: a reconfiguração do sensível por meio das performances e do teatro de rua**. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

PINHO, Ana S. T. de.; RIBEIRO, N. M. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica. Diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

PLA, Alfred P. Conversações na aula de cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.

_____. Corpo, Dança e Memória: territórios convergentes - **Memória Abrace Digital** - ISSN 2176-9516. Memória Abrace Digital, v. 1, p. 1-5, 2010.

_____. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental org; Editora 34, 2005.

RENGEL, L. P. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 156 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

REIS, Cristiano de S. **Dança Contemporânea na preparação corporal de atores: reflexões e partir do espetáculo " o Guesa errante"**. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de B) - Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EBAC-A53G2J/1/disserta__o_cristiano_s._reis.pdf> Acesso em: dez. 2019.

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W.. A importância do corpo no processo de Ensino e Aprendizagem. **Evidência** (Araxá), v. 11, p. 49-58, 2015.

RODRIGUÉZ, Sandra L.L. Historia de vida e identidad docente: un estudio de caso en San Luis Potosí, México. In: SILVA, Alexandra L. da.; MONTI, Ednardo M.G. (Orgs.). **Escritas (Auto)Biográficas e Histórias da Educação**. Curitiba: CRV, 2014. p.81-97.

ROGOFF, I. Studying visual culture. In: MIRZOEFF, N. (Ed.). **The visual culture reader**. 2.ed. London/New York: Routledge, 1998.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, v1, n2, 1993. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/cadernossubjetividade/article/view/38134/25870>> Acesso em: dez. 2019.

RORTY, R. **Philosophy and the mirror of nature**. Princeton: Princeton University, 1979.

SAITO, Cecília N.I. **Ação e percepção nos processos educacionais do corpo em formação**. São Paulo: Hedra, 2010.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Morais. **A dramaturgia da Memória no Teatro-Dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANDER, J. Movimentos do corpo em dança: do corpo-sem-órgãos ao corporar. **O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 17, n. 1, p. 19-38, 2012.

SANTANA, Arão P. Corpo, arte, vida e educação: contribuições da performance para as pedagogias culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Pedagogias Culturais**. (Orgs.). Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014. p.45-72.

SANTOS, Luís Henrique. S. Dos corpos desterrados aos corpos cheios de força. In: SOMMER, Luís. H.; BUJES, Maria Isabel. E. **Educação e Cultura Contemporâneas: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. p. 45-64. Canoas, RS: ULBRA, 2006.

SANTOS, Milton. o tempo nas cidades. in: **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, vol. 54, n. 2, 2012. Disponível em: < <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n2/14803.pdf>> Acesso em set. 2021.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, T. B. ; ALLEMAND, D. S. . A cidade como processo corpográfico: corpo e palavra. **Revista Píxo** , v. 1, p. 74, 2017.

SCHECHNER, Richard. Performance e antropologia. In: LIGIÉRO, Zeca (Org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

_____. Entrevista. Entrevistadora: TAYLOR, Diana. In: TAYLOR, Diana; STEUERNAGEL, Marcos (Org.). **Performance Studies**. Duke University Press, 2015. p.25.

Disponível em < <https://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/rs-portuguese>> Acesso em: 24 de março de 2021.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro, BestBolso, 2020.

SÉRVIO, P. P. P. **Imagens de publicidade e ensino de arte: reflexões para uma educação da cultura visual**. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SETENTA, Jussara S. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Edna Christine. **Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar**. Guararema, SP: Anadarco, 2015.

SILVA, Eliane Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Janete Trajano da. Por uma pedagogia efetivamente afetiva e emancipatória. In: **Anais 17º Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas. Unicamp. 17 Congresso de Leitura do Brasil, 2009.

SILVEIRA, Juliana C. F. Contextualização da Dança-teatro de Pina Bausch. **Revista Cena em Movimento**, n1, UFRGS, 2009.

SINCLAIR, Iain, **Lights Out the Territory**, Londres, Granta, 1997.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUM, Corinne. Etienne Decroux e a Mímica Corporal Dramática. In: Mimus. **Revista online de mimo e teatro físico** – ano 1, no. 1, [S.l.:s.n.], 2009. Disponível em: Acesso em: maio 2015.

SOUSA, Mariana de A e. **A construção social do corpo artístico-cidadão**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-graduação em Terapia Através do Movimento – Corpo e Subjetivação. Faculdade Angel Vianna: Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Alice. Eu, marco zero. **Revista Investigação**, Porto Alegre, RS, vol.1, nº 11, 2010, p.25 – 27.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA:UNEB, 2004.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria H.M.B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 135-147p.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e Formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, P.58-74.

_____. Histórias de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: **Programa Salto para o Futuro - Série Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. Boletim - Salto para o Futuro - Série Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: TVE Brasil, 2007b. v. 1. p. 3-14.

_____. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: **Programa Salto para o Futuro - Série Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. Boletim - Salto para o Futuro - Série Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: TVE Brasil, 2007c. v. 1. p. 15-24.

_____. Territórios da escrita do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 39, n. 1, janeiro-abril 2014, p. 39-50. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>> Acesso em: 15 de maio de 2021.

SOUZA, E.; MARTINS, R.; TOURINHO, I. Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 13-21.

SOUZA, E.; MEIRELES, M. de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 125-141.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SKATE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STELZER, Andrea. **A escritura corporal do ator contemporâneo**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2010.

STREY, Lucas Frota. **Geografia Oculta - Práticas corporais no 4º Distrito de Porto Alegre e a poética das ruas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, 2019.

STUHR, Patricia L. A cultura visual na arte-educação multicultural crítica. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-111.

STRAUSS, A.L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUÁREZ, Daniel H. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 9-12.

STRAZZACAPPA, Márcia M. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, 2001. p. 69-83.

SURDI, A. C.; FREIRE, E. J. S. M.; MELLO, J. P. Corpo e saber sensível: pistas para a educação. **HOLOS**, vol. 3, 2016, pp. 363-370. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554866028>>

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas** / Diana Taylor ; tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2013.

TAYLOR, Diana; STEUERNAGEL, Marcos. O que são os estudos da performance? In: TAYLOR, Diana; STEUERNAGEL, Marcos (Org.). **Performance Studies**. Duke University Press, 2015.

THOMSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, n.15, abr. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216/8224>> Acesso em: 15 de maio de 2021.

TORREGROSA, A. Da arte e da narração à sensível textura de nós. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 303-322.

TORRENS, Valentín. **Pedagogia da performance: programas de cursos y talleres**. Huesca (ES): Disputación de Huesca, 2008.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos na prática escolar. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.141-156.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011. p.51-68.

_____. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

TOURINHO, L. L.; SOUZA, M. I. G. A Preparação Corporal para a Cena como Evocação de Potências para o Processo de Criação. **Art Research Journal**, v. 3 n.2, 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

UCKER, Lilian. Entre o real e o imaginado: desenhos de espaços escolares. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 1ed.Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 1, p. 79-99.

VAN MANEN, M. Investigar la experiencia tal como la vivimos. In: **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003, p. 71-92.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VICCI, Gonzalo. Imagens e corpos adolescentes: proposta de abordagem a partir da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da cultura visual: aprender...pesquisar...ensinar....** Santa Maria, RS: UFSM, 2015 p.45-71.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. In: **SciELO - Cad. EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, sept. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cebape/v8n3/a11v8n3.pdf>>

ZYCH, A. C.; UJIIE, N. T.. O instigador Paulo Freire e os entornos da diversidade. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 2, p. 1, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “*Corpo, memória e cidade: construindo narrativas na relação com o urbano.*”. Meu nome é **Pedro Simon Gonçalves Araújo**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é **Ciências Humanas – Arte e Cultura Visual**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (**araujops3@gmail.com**) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)3624-1205 / (62) 98206-1700**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG)**, pelo telefone **(62) 3521-1215** ou pelo endereço: **Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, Bairro: Campus Samambaia, UFG – Goiânia/GO**.

O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título:

Corpo, memória e cidade: construindo narrativas na relação com o urbano.

Descrição da pesquisa:

Pesquisa realizada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais/UFG, vinculada à linha C: **Culturas da Imagem e Processos de Mediação** e orientada pelo professor Dr. Raimundo Martins.

Resumo:

O presente projeto é parte da pesquisa de doutorado a ser realizada na Faculdade de Artes Visuais – UFG. Um estudo de experiências estéticas em espaços educativos formais ou não formais, busca levar a esses contextos o estímulo à investigação de práticas culturais abordando a imagem, o corpo, a dança como apropriação de espaços urbanos. Com estudantes e estudantes do curso de licenciatura em Dança do IFG pretendo discutir questões referentes ao corpo: Como o meio afeta a construção de imagens através do corpo? De que forma o espaço urbano da cidade afeta a construção de um corpo em movimento? O que as imagens da minha cidade causam em mim? Esses são alguns questionamentos que serão discutidos à medida que a

pesquisa for se desenvolvendo e novas imagens criadas através de corpos performativos a partir de referências imagéticas pertinentes à construção teórica e prática do projeto. Situo a corpografia como suporte teórico na construção de uma pesquisa sobre um corpo performativo atravessado por diferentes vivências e experiências em confronto com a própria cidade, com o espaço urbano onde nasce, se descobre e se forma, espaço repleto de memórias e afetos.

Justificativa:

Coloco-me como pesquisador que busca investigar como atravessamentos sofridos pelo corpo afetam a formação de sujeitos e os modos como o corpo reage por meio da dança. Busco desvendar caminhos para pensar como somos moldados pelos lugares por onde passamos. Como pessoas, contextos e histórias passam por nós deixando no nosso corpo suas marcas. O conceito de corpografia discute os modos como o corpo ocupa o espaço urbano, experimenta a cidade e seus cenários, se apropria deles por meio de experiências afetivas e efetivas. A pesquisa terá como ênfase imagens do corpo e suas visualidades colocando em discussão a relação entre imagens vistas, percebidas e sentidas, e imagens criadas, a partir de suportes como fotografias, vídeos, pinturas etc. Os estudantes serão incitados a se apropriarem da performatividade do corpo como abordagem que é ao mesmo tempo artística, estética e política porque não se pode desconsiderar o contexto no qual estamos imersos, permeado por discussões que pululam e nos afetam a todo o momento. Ao realizar a pesquisa pretendo construir com os grupos de estudantes e estudantes ações de dança e performances corporais em diferentes espaços urbanos (universidade, ruas, parques), com o intuito de propiciar discussões sobre a imagem do corpo performativo e suas inseguranças, seus traumas, afetos, amores e sonhos. Pretendo, também, abrir um espaço de discussão com espectadores sobre como pensem seus corpos e sua formação identitária.

Objetivos

- Construir com os sujeitos participantes da pesquisa reflexões sobre os conceitos de memória, imagem, corpo e visualidades;
- Discutir através de teorias da imagem e da cultura visual modos de ver e compreender significados a partir da relação corpo-imagem;
- Propor a aproximação e apropriação de espaços urbanos da cidade de Goiânia articulando um processo de mediação em contextos educativos de espaços formais e/ou não-formais.

1.1 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa será desenvolvida junto a um grupo de estudantes de Licenciatura em Dança do IFG, tendo como período de realização 3 a 6 meses, a depender da disponibilidade dos estudantes para os encontros. Será um estudo longitudinal, uma vez que os encontros acontecerão uma vez por semana, em um prazo de 2 horas por encontro. A pesquisa terá uma destinação qualitativa, ao buscar um trabalho com dados e produções subjetivas de cada estudante na área das artes e da dança. Os estudantes serão guiados, tendo como base a pesquisa narrativa (auto)biográfica, para redescobrirem lugares marcantes da cidade onde vivem e a partir daí reconstruírem memórias em formato de narrativas escritas, visuais e dançadas. Todo o projeto será registrado em fotografia, vídeo e diário. Materiais esses que depois serão base para a construção da tese de doutorado em Arte e Cultura Visual - FAV/UFG.

Serão propostos estudos sobre as temáticas pertinentes ao projeto (corpo, memória, imagens, cidade), visitas a espaços urbanos, rodas de conversas e trocas e execução do processo criativo.

A pesquisa prática se dará por meio de um revisitar de histórias/lugares/memórias da relação dos estudantes com a cidade de onde vieram ou onde vivem e com a qual partilham experiências e vivências capazes de serem resgatadas. A partir desses resgates e das trocas estabelecidas entre os estudantes, eles serão estimulados a darem vida a memórias por meio de narrativas corporais e escritas, sendo todo o processo de criação e pesquisa fotografado e videografado para registro e posterior análise. Segue abaixo o detalhamento das etapas do projeto:

1ª Etapa: Convidando sujeitos a participarem da pesquisa

Para dar início ao trabalho de campo com estudantes e estudantes do curso de Licenciatura em Dança do IFG, será realizada uma chamada em março de 2019 no próprio Instituto, por meio de cartazes e convite oral realizado pela prof^a. coordenadora Rousejanny Ferreira. O projeto prevê a possibilidade de trabalhar com um grupo de até 15 pessoas. A chamada será realizada buscando estudantes e estudantes [todos (as) maiores de 18 anos] que tenham interesse em pesquisar o corpo, sua relação com a cidade, memórias afetivas e imagens, e que estejam dispostos a experimentar um processo criativo em conjunto. Todos os encontros do grupo serão registrados por meio de áudio e vídeo, havendo a necessidade de autorização do uso de imagem de cada participante.

2ª Etapa: Estudando/discutindo temas de interesse da pesquisa

Em um segundo momento, a partir do início do primeiro semestre de 2019, serão realizadas reuniões semanais, com a duração de aproximadamente duas/três horas, em dia definido pela coordenação e a partir da disponibilidade dos estudantes e estudantes. Nos primeiros quatro encontros serão realizados estudos que possibilitem aos estudantes e estudantes um contato com as temáticas sobre Corpo, Cidade, Memória e Imagens. Cada estudante será convidado a manter durante os encontros do grupo de pesquisa um “diário de campo” para fazer suas anotações, registrar suas impressões sobre as questões discutidas, sobre algo que o tenha marcado ou chamado atenção, enfim, um espaço livre para observações.

3ª Etapa: Descobrindo Espaços Urbanos...

Nesta etapa, o grupo de estudantes e estudantes será convidado a percorrer lugares da cidade que consideram importantes na sua formação enquanto indivíduos, espaços que de algum modo tenham sido significativos na maneira como se percebem hoje, ou que deixaram marcas no corpo. Os percursos realizados na cidade serão registrados por meio de vídeo e fotografia.

4ª Etapa: Dialogando com Espaços Urbanos

Chegamos a um momento quando estudantes e estudantes já terão tido contato com os espaços/lugares que consideram relevantes na sua formação identitária/corporal. Nesta etapa serão iniciados diálogos com os lugares percorridos e identificados na terceira etapa. Em rodas de conversa informal esses espaços/lugares serão apresentados, suas histórias serão compartilhadas e imagens apresentadas gerando percepções, trocas e discussões entre os membros do grupo.

5ª Etapa: Explorando Narrativas do Corpo e da Escrita

Nesta etapa serão realizados trabalhos corporais a partir das experiências (observações, percepções, afetos, memórias, reflexões) vividas e compartilhadas nas etapas anteriores. Os participantes da pesquisa serão convidados a explorar imagens do corpo a partir da relação deles

com os espaços urbanos. Cada participante terá liberdade para traduzir através do corpo (gestos, movimentos, sonoridades, atitudes, imagens) as experiências vividas e construídas na relação com o espaço urbano. Narrativas complementares poderão ser construídas através da escrita, do desenho e da fotografia.

6ª Etapa: Devolvendo Partituras Corporais (performances) e Afetos à Cidade

Nesta etapa da pesquisa os participantes serão convidados a levar aos espaços urbanos de sua escolha as partituras corporais construídas. O intuito é despertar e brindar espectadores/transeuntes com performances e reflexões públicas chamando atenção para o fato de que esses espaços importam porque, de alguma maneira, são parte, marcaram e moldam aspectos da vida de indivíduos. Nesta etapa dança e performance caminham juntas ao configurar uma reapropriação de lugares da cidade que nos são caros.

7ª Etapa: Para Ver, Sentir e Refletir...

A realização da última etapa acontecerá de maneira formal/informal a depender da disponibilidade dos espaços. Revela o interesse de compartilhar com a comunidade acadêmica e não acadêmica resultados da pesquisa através de narrativas visuais, imagéticas e corporais, vídeos, textos e fotografias. Há a expectativa de que essas apresentações gerem discussões, trocas e reflexões possibilitando que outras pessoas vejam e sintam fragmentos, pedaços de experiências vividas e produzidas durante a investigação.

Assim sendo, necessito de sua aprovação para as seguintes questões: (Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida).

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;
- () Permito a divulgação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa;
- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a publicação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Riscos e Benefícios

A pesquisa se dispõe a trabalhar com memórias, emoções, relações e percepções pessoais dos participantes. Assim sendo, é necessário que haja um consentimento dos participantes, uma vez que alguma etapa da pesquisa de campo pode gerar desconforto emocional ou alguma forma de constrangimento momentâneo. Os participantes terão liberdade para não se expressar quando não for de sua vontade.

A pesquisa será benéfica para os participantes, uma vez que, como estudantes de dança, terão um espaço para se expressarem corporalmente, para construírem narrativas imagéticas e escritas a partir da relação com memórias da cidade e uma compreensão do próprio corpo. O projeto busca, por meio da construção e análise de imagens e ações do corpo performativo, promover uma integração entre estudantes, pesquisadores e educadores enquanto cidadãos de Goiânia, uma cidade com histórias e cenários que instigam ao mesmo tempo em que demandam estudos de corpografia.

1.3 Despesas decorrentes da pesquisa

É importante observar que toda e qualquer despesa que os participantes da pesquisa tenham, seja ela de alimentação, transporte ou o que quer que seja, desde que geradas pela pesquisa, serão custeadas pelo pesquisador responsável, Pedro Simon Gonçalves Araújo.

1.4 Sigilo e Privacidade

Uma vez que a pesquisa trabalhará com memórias, emoções, relações e percepções muito pessoais é importante que os participantes se comprometam a manter sigilo em relação a tudo o que for pesquisado, descoberto ou exposto durante a pesquisa prática, evitando assim qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo moral aos participantes. É necessário lembrar que após o final da pesquisa haverá a identificação dos participantes. Para tanto seguem abaixo algumas observações: (Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida).

- () Me comprometo a manter o sigilo sobre tudo o que for exposto durante a pesquisa.
- () Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

1.5 Abandono da Pesquisa

Todos os participantes têm todo direito, sem que haja nenhum tipo de prejuízo pessoal ou financeiro, a abandonar a pesquisa por motivos plausíveis ou não durante qualquer período da pesquisa, não havendo nenhum tipo de penalização.

1.6 Liberdade do Participante

Todos os participantes têm o direito de se recusar a participar de qualquer etapa da pesquisa, uma vez que pode haver constrangimento ou não vontade de responder a alguma questão que seja realizada ou instigada pelo pesquisador responsável, não havendo também nenhum tipo de prejuízo ao participante por esse ocorrido.

1.7 Direito de Indenização

Todos os participantes possuem o direito de pleitear uma indenização, seja através de uma reparação de danos imediatos ou futuros, garantido por lei, decorrente de sua participação na pesquisa. Esse é um direito legal e irrevogável.

1.8 Armazenamento de Dados da Pesquisa

Como haverá armazenamento de dados na forma de relatos escritos, fotografias e filmagens após a realização da pesquisa é importante afirmar que esses dados serão mantidos sob a guarda do pesquisador responsável (Pedro Simon Gonçalves Araújo) por pelo menos cinco anos, e em

caso de pesquisas futuras, deverá ser solicitada uma nova autorização dos participantes e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG). Assim sendo, solicita-se, por gentileza, que se manifeste a respeito (Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida):

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*Corpo, memória e cidade: construindo narrativas na relação com o urbano*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **Pedro Simon Gonçalves Araújo** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO 2 - ROTEIRO DE TEMAS - ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL – FAV/UFG

Doutorando: Pedro Simon Gonçalves Araújo

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins

Título do Projeto: Corpo, Memória e Cidade: construindo narrativas na relação com o urbano

LISTA DE TEMAS PARA AS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

1. Escolha do lugar;
2. Relação com o lugar;
3. Percepções gerais sobre o projeto;
4. Desafios do projeto;
5. Construção da partitura corporal;
6. Recepção da dança/performance;
7. Relação com a cidade;
8. Criação dos diários visuais;
9. Memórias e histórias de vida;
10. Presença do corpo na educação;
11. Curso de licenciatura em dança;
12. Ocupação de espaços urbanos;
13. Partilha livre.