



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO



RENATA DE CAMARGO PINTO ROCHA LIMA

**O *CORPORAR* NA PRÁTICA KLAUSS VIANNA: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO AOS
ADOLESCENTES DA COMUNIDADE DO COQUE – RECIFE/PE**

RECIFE - PERNAMBUCO
2015

RENATA DE CAMARGO PINTO ROCHA LIMA

**O *CORPORAR* NA PRÁTICA KLAUSS VIANNA: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO AOS
ADOLESCENTES DA COMUNIDADE DO COQUE – RECIFE/PE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

Linha de Pesquisa: Educação e Espiritualidade

RECIFE - PERNAMBUCO

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

L732c Lima, Renata de Camargo Pinto Rocha.
O corporar na prática Klauss Vianna: uma experiência junto aos adolescentes da comunidade do Coque-Recife/PE / Renata de Camargo Pinto Rocha Lima. – 2015.
118 f. ; 30 cm.
Orientador: Aurino Lima Ferreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências.

1. Formação humana. 2. Vianna, Klauss, 1928-1992. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Aurino Lima. II. Título.

370.1 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2016-36)

RENATA DE CAMARGO PINTO ROCHA LIMA

**O *CORPORAR* NA PRÁTICA KLAUSS VIANNA: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO AOS
ADOLESCENTES DA COMUNIDADE DO COQUE – RECIFE/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/10/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PPGE da UFPE, porque lá encontrei pessoas muito queridas e atenciosas, desde a secretária, os funcionários da limpeza, os colegas de turma, e os amigos que estão na minha vida contando juntos esta história. Foi um caminho árduo, de muitas alegrias e perdas também, mas que representou um desafio importante na minha vida. Agradeço também com apreço à Capes, pelos recursos dispensados para este trabalho.

Àqueles que acima de tudo tenho que agradecer são meus filhos Thiago e Gustavo, que com suas presenças, admiração e confiança, me fortaleceram e confortaram meu coração em dias difíceis, mesmo frente a tantos momentos de minha ausência.

Eu agradeço ao meu pai, Fred, meu amigo silencioso e sensível, e minha mãe Vera Carmen (in memoriam), pela entrega e doação, por serem as minhas referências de afeto, cuidado e compreensão. Os agradeço por estarem comigo mesmo na distância, e terem cultivado no meu coração a passividade e o perdão. Por eles estendo os agradecimentos à toda a minha família que me faz muito feliz, em especial à tia Hélia que incansavelmente envia mensagens de estímulo todas as manhãs.

Nessa base familiar onde apoiei meus pés e segui meu espírito encontrei Klauss Vianna, a quem dedico este trabalho com a gratidão por tudo que doou à minha vida, por ter me olhado, acreditado e confiado na verdade do nosso encontro. As práticas com Klauss foram como iniciação para mim, e todos os trabalhos que desempenho hoje têm a sensibilidade e a escuta que aprendi com ele.

Ao lado dele coloco com o mesmo carinho Angel, que entre nós faz ainda germinar por todo Brasil a escola Vianna, e, que me recebe a cada vez, com muito amor, cuidado e confiança. Com Angel acolho Daniela Santos, parceira de vida e me apontou o caminho do núcleo de Educação e Espiritualidade da Universidade.

Agradeço especialmente e com muita emoção, ao meu encontro com Alexandre. É difícil demais para mim falar para ele ou dele tamanha é a minha admiração. Nossos encontros nos põe a todos do grupo de pesquisas em chamas, e incendiados nos colocamos a trabalhar. Mesmo diante de todas as incertezas sentimos entusiasmo, acreditamos que haverá um mundo outro possível e que nós somos os responsáveis por construí-lo.

Nesse lugar pessoas vêm compor esse núcleo que pulsa a força de querer ver um

mundo melhor. Aurino, que confiou e me acolheu em seus cuidados orientando os passos dessa pesquisa. Gelson, que compartilhou comigo cada dia de estudo, a angústia das provas de seleção para o mestrado, cada seminário de pesquisa, e hoje é um amigo muito especial, que pode me tocar com um olhar e conversar comigo com uma palavra, ou mesmo sem palavra alguma.

Gisa e Rossana, que são amigas carinhosas e presentes desde os primeiros momentos desse processo, colaboraram com esse trabalho com delicadeza, respeito, incentivos, orientando normas, procedimentos, estratégias, sempre de prontidão. Vocês fortaleceram os meus passos, muito obrigada!

Luisa e Nyrluce, à ambas agradeço pelo incentivo quando, a cada momento de nossos encontros trouxeram uma palavra de conforto e um carinho que fortaleceu a vontade de ir em frente. Por esses nomes estendo meus agradecimentos à Gildete e aos amigos do grupo de pesquisas “Traficantes de dons”, Ana, Cleiton, Talita, Andrea, Auta, Oscar, Girlane, professora Verônica, pela força de cada um que une todos a cada novo desafio.

Agradeço à duas precursoras desse caminho, Kátia Ramos e Tatiana Araujo pelo que pude aprender com vocês. Na sala de aula, porque fui honradamente aluna da Professora Kátia Ramos, e pelas conversas amigas e orientadoras dentro e fora da Universidade com ambas, sempre que pudemos nos encontrar.

Agradeço à Teca, por seu olhar atencioso e seu abraço acalentador, me ajudando aparar as arestas desse exercício de pensamento e acreditando nesse desafio comigo, assim como agradeço à Regina, pela disponibilidade em compartilhar sua experiência, afim de ajudar essa pesquisa.

Agradeço à Solon Baltar, que integrou a equipe de pesquisadores com tamanha generosidade e disposição que estabeleceu seu lugar no coração de todos participantes no NEIMFA.

Àqueles amigos que são como irmãos e estão sempre ao nosso lado nos dias iluminados e nos dias sombrios, Nancy, Sophie, Beatriz, Maria José Sarno, Lula e Tarciana, Dominique, Ana Karlla e Roseane, meus profundos agradecimentos, vocês me ajudam a respirar.

À Alexandre Troccoli, Eline, Lena, Rafael, Andrea, Sheila, Ignês, Maria Digna, Maria José, Sandra e Juliana Ramos, Carlos e Enalu, ressaltados aqui, pois estiveram durante todos esses dias que completaram o tempo dessa formação, bem de perto, alimentando meu espírito de confiança e amorosidade. Minha gratidão.

Minha irmã de alma Luciana Lyra, guerreira comigo em muitas jornadas, é um grande

presente. Obrigada Lu por tanta confiança, por trocarmos tantos papéis e pela sua presença brilhante e iluminadora na minha vida.

Aos queridos, “Clã de Guerreiros”, que estiveram comigo compondo esses ensaios, eu agradeço e peço que estejam sempre envoltos em radiações luminosas inspiradoras das mais altas dádivas. Eu amo vocês.

Ao NEIMFA, casa de uma família que ultrapassa suas paredes, eu agradeço, assim como à todos que ela compõem, em especial dona Nenê e Valda, que sempre, com um abraço caloroso, me recebem.

E finalmente ao meu cachorrinho Athos, pela companhia incansável e seu olhar afetuoso que me tira do tempo das urgências.

Muito agradecida!

Estou esquentando o corpo para iniciar, esfregando a mão uma na outra para ter coragem. Agora me lembrei de que houve um tempo em que para me esquentar o espírito eu [dançava] rezava: o movimento é espírito. A [dança] reza era um meio de mundamente e escondido de todos atingir-me a mim mesmo. Quando [dançava] rezava conseguia um oco de alma – e esse oco é o tudo que posso eu jamais ter. Mais do que isso, nada. Mas o vazio tem o valor e a semelhança do pleno. Um meio de obter é não procurar, um meio de ter é o de não pedir e somente acreditar que o silêncio que eu creio em mim é resposta a meu – a meu mistério.

Clarisse Lispector

RESUMO

Esta pesquisa foi um exercício de pensamento para problematizar os trabalhos de Klaus Vianna como abertura ao corpo da presença para um caminho de transformar-se a si mesmo por si mesmo. Por essa razão, apresentamos uma perspectiva de seus trabalhos como Prática Klaus Vianna- (PKV) ao campo educacional, ressaltando nossa preocupação com a crise da experiência formativa na modernidade, e dessa maneira, pensar como o corpo está posto na educação, pois entendemos que o corpo relaciona-se ao *locus* originário de toda experiência formativa. Mais especificamente, nossa intencionalidade foi realizar ensaios a partir dos movimentos da prática Klaus Vianna com adolescentes de periferia no Recife e frequentadores do NEIMFA- (Núcleo Educacional Irmãos Menores Francisco de Assis) na região do Coque, de maneira a estimular uma abertura para encontrar um estado de presença distanciada da substancialidade do sujeito do ego. Sendo assim, procuramos uma aproximação com si-mesmo, visto por nós como um momento de desvelamento ou de clareira do ser, um estado de encontro com a verdade, entendida como aquela que resulta não da objetividade do conhecimento, mas de um trabalho de si sobre si mesmo. Para tanto recorremos às noções heideggerianas de corporar, disposição afetiva, abertura à presença e clareira. Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa participante de modo que todo o seu desenvolvimento foi um acontecimento em ação da prática Klaus Vianna junto à dez adolescentes. A composição da escrita, estabeleceu-se a partir do diálogo corporado com os autores envolvidos através de suas obras, caracterizando-se uma experiência de movimentos/pensamentos num processo de criação. Como resultado pudemos dar relevância a como o corpo está subsumido nos processos educacionais a ponto de não podermos senti-lo enquanto presente, e muito menos, nos colocarmos enquanto presença em si-mesmos afim de sermos autores da própria vida, construindo nossos gestos pelas verdades emergentes em estado de experiência. Observamos que a Prática Klaus Vianna pôde estimular uma abertura pela maneira como a sensibilidade corporal foi afetada através qualidade de estar em movimento, de modo que, pesquisadores e participantes se colocaram em jogo, e mesmo que ainda de forma bastante tímida, uma fala espontaneamente franca se deu em momentos nos quais cada um era tocado pelo estado de estar presente. Acreditamos que tocar nessa verdade é um caminho de uma experiência formativa, e que no estado de presença, podemos estar mais resistentes às formas de governabilidade da vida, e assim, sermos autores da própria vida e construir mundos outros para viver. Pensar a educação por essa margem do corpo na experiência da Prática Klaus Vianna, foi uma abertura à possibilidades de buscar avançar nos processos de formação humana.

Palavras-chave: *Corporar*. Klaus Vianna. Presença. Formação humana.

ABSTRACT

This research was an exercise of thought to problematize Klaus Vianna's works as an openness to the "*corporar*" (*Leiben*) of presence up to transforming yourself by your own self. For this reason, we present an overview of his work - known as Klaus Vianna Practice (PKV) - to the educational field, to underline our concern about the crisis of formative experience in modernity, and thus highlight how education considers the concept of body for we understand that the body relates the original locus from all formative experience. Our intention was to perform assays as from the movements in PKV on adolescents from Coque (a low-income neighborhood in Recife/PE - Brazil) attending NEIMFA (Núcleo Educacional Irmãos Menores Francisco de Assis) in order to stimulate an openness to find a state of distanced presence of the substantiality from one's ego. Therefore, we seek an approach with the self, understood by us as a moment of unveiling or "clareira" of the being, a state of encounter with the truth, one that results not from the objectivity of knowledge, but of a job to/about yourself. For this, we use the Heideggerian notions of "corporar", emotional disposition, opening to the presence and "clareira". From this perspective, we conducted a participatory research so that all its development was an event in action of the PKV amongst ten adolescents. The written composition established from the dialogue "corporado" with the authors involved through his works, characterizing a movements/thoughts experience in the creation process. As a result, we can highlight how the body subsumed in educational processes to the point where we cannot feel it as present, let alone put ourselves as present in ourselves in order to be authors of our lives building our gestures by emerging truths in state of experience. We could see that the PKV can stimulate openness for the way the body sensitivity was affected with a quality of being in motion so that researchers and participants were put into play -and (even in a still quite timid manner) a frank and spontaneous talk could take place at times when each was touched by the state of presence. We believe that touching this truth is the path of a formative experience of oneself, and that in the presence of the self we can be more resistant to forms of governance of life, so that we must be authors of our own lives and build other worlds to live in. Thinking about education by this margin of the body in the experience of Klaus Vianna Practice was the way we found to pursue advances in the processes of human education.

Keywords: Corporar (*Leiben*). Klaus Vianna. Presence up. Human education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – grupo de atores da pesquisa (modelos de massa)

Figura 2 – Participante Lua

Figura 3 – Participante Garem

Figura 4 – Participante Nefferthay

Figura 5 – Participante Franklin

Figura 6 – Participante Kimma

SUMÁRIO

PRÓLOGO – UM SILÊNCIO ENCANTADO	12
1 ABERTURA: A RIBALTA.....	17
2 ENCONTRO: COM KLAUSS VIANNA.....	21
2.1 Os Caminhos e o Caminhar	22
2.1.2 An-Danças	27
2.1.3 Na Contra-Dança	29
2.2 A Prática Klaus Vianna como uma <i>Téchne</i>	32
2.2.1 Mu-Danças.....	37
2.2.2 Klaus o formador para além das formas	39
3 CENÁRIO: O <i>CORPORAR</i> E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA..	46
3.1 O (não) lugar do corpo no projeto disciplinar da modernidade	47
3.2 O <i>corporar</i> nos processos de formação humana	51
3.3 <i>Corporar</i> não uma consciência, mas uma presença	54
4 PARTITURA: METODOLOGIA	58
4.1 Tipo da pesquisa e suas cenas de desenvolvimento	59
4.1.1 Definição do palco e dos atores da pesquisa	60
4.1.2 Sistemática dos trabalhos de Klaus Vianna	79
4.1.3 Dramatização: regência dos ensaios	81
4.1.4 Descrição dos ensaios	85
4.2 Curadoria dos dados: organização dos dados da pesquisa em cenas	86
5 APOTEOSE: UMA OBRA, ARTE(S) EM RESULTADOS.....	88
5.1 Leitura das práticas Klaus Vianna em cenas	89
5.1.1 CENA I: Corpo sensível.....	90
5.1.2 CENA II: Corpo vivente.....	95
5.1.3- CENA III- Corpo em si mesmo.....	99
6 BLACKOUT: CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	113

PRÓLOGO – Um silêncio encantado

A pesquisa participante configura-se como um deslocamento ativo do pesquisador. Exige um desvelar de quem pesquisa no intuito de oferecer solo para que o olhar sobre o outro seja gerador de mudanças recíprocas. Neste sentido, inicio o relato de minha dissertação tentando apontar o contexto do qual emergiram as motivações para a realização deste trabalho. Considero esse gesto importante uma vez que meu “ser” criança era todo feito de silêncios, esconderijos e coisas misteriosas...

Sempre vivi em busca de um lugar só meu, onde ninguém pudesse me encontrar. Nunca contava sobre esses lugares a ninguém, e meu lugar preferido era o porão de um conservatório de artes, lugar em que iniciei meus estudos de dança através do ballet clássico. Era um lugar pequenino, o meu porão. Lá eu tinha todas as fantasias para viver: muitos figurinos de peças de teatro, sapatilhas de pontas usadas e um grande espelho quebrado que eu usava para as contracenias.

Chegava-se a esse lugar por uma escada espiralada escondida num dos cantos do hall do casarão antigo da rua Barão de Jaguára no centro de Campinas, e só era percebida se alguém chamasse a atenção para ela, o que raramente acontecia. Eu ia sorrateira em direção ao meu porão todos os dias. Mal chegava da escola, fazia os deveres de casa e corria para a “Academia de Artes Odette Mota Raia”. Era perto da minha casa e eu fazia o percurso a pé. Após as aulas de dança sempre ia para o porão muito inspirada a criar histórias e construir personagens com os figurinos enormes para o meu tamanho naquela época. Brincando, olhava por umas janelas redondas que ficavam na altura dos pés das pessoas que andavam na calçada, via a todos e não era vista por ninguém.

Silenciosamente, construía minhas *cenias* acompanhadas pela música que perpassava às paredes da casa, enquanto as aulas de música, os ensaios e aulas de dança aconteciam no andar de cima. Um palco se abria para mim e eu brincava, dançava e representava.

Reconheço hoje o quanto esse silenciar era frequente. Eu morava no sétimo andar de um edifício, e no andar de baixo morava uma pianista que estudava suas partituras todos os dias no mesmo horário. Minha mãe sabia onde me encontrar nessa hora: sempre embaixo da mesa, com o ouvido colado no chão de madeira durante os estudos da vizinha.

Iniciei cedo o estudo da dança, assim também, muito cedo fui aos palcos, mas o melhor era o processo dos ensaios no teatro. Eu ficava a espreita, buscando chegar ao teatro quando as luzes do palco e da plateia ainda estavam apagadas para escutar aquele espaço, a escuridão e o silêncio. Nessa época eu morava em Campinas-São Paulo, e o teatro era o

Teatro Municipal José de Castro Mendes. Eu circulava pela plateia no escuro até chegar ao palco. Começava então, a criar as minhas histórias completamente imersa na escuridão. Deitar no chão do palco escuro ainda é meu grande lugar de meditação. Gosto do silêncio, do espaço que se abre com ele, e gosto das cores que visualizo no escuro. Músicas começam a vibrar no meu corpo, e ele dança meus sussurros, meus gritos, minhas fantasias.

Essas experiências marcaram minha infância. Desde então, passei muitos anos em silêncio, e por isso, eu era tida como uma criança tímida. Cresci e chegou o momento das cobranças. Nunca fui estimulada a levar a dança ou a arte de maneira profissional. Na verdade, estudei ciências exatas no colégio e quando estava no último ano, fui convidada para dar aulas particulares de geometria descritiva para os alunos do primeiro ano de engenharia civil da Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUCCAMP, pois eu estudava no colégio de aplicação dessa universidade e o curso de ciências exatas já preparava para esta disciplina do curso de engenharia.

Nesse lugar de cobranças me perdi bastante do meu silêncio. Mesmo tendo continuado a praticar a dança, só o reencontrei uns quinze anos depois, quando Klauss Vianna aconteceu na minha vida e deixei de fazer dança para dançar a dança. Voltei a buscar meus espaços e acabei os encontrando em mim mesma com a ajuda de Klauss. Através de suas aulas, a imensidão da escuridão e do silêncio me invadiram novamente, e nesse caminhar dos gestos, a vida *corporava* no meu corpo...

A experiência que tive ao lado de Klauss Vianna é o que ainda hoje provoca meus desejos, ela nunca se descola de mim, está na minha pele, no meu olhar, naquilo que ouço e naquilo que falo e faço. É uma experiência que me deu coragem, me ensinou o lançar-se... como uma criança curiosa que testa seus limites e possibilidades. Conheci Klauss depois de ter trilhado um bom caminho de técnicas. Mesmo após conhecê-lo, tive oportunidade de participar de muitas oficinas com grupos e coreógrafos de companhias internacionais em São Paulo, mas a experiência que vivi com ele sempre superou todos esses “grandes” momentos. Com ele, depois de ter praticado mais de dez anos de dança e ter participado como bailarina da companhia de Ballet Juliana Omati em Campinas, pude encontrar as respostas para minhas inquietações. Eu ainda estava no último ano da faculdade de fisioterapia, em 1987, e cheia de conhecimentos em anatomia, fisiologia, neuroanatomia, biologia celular, bioquímica, mas Klauss dizia que para aprender o novo era preciso deixar a xícara vazia, como no conto oriental. Parecia algo impossível. Eu tentava me mover, e todos aqueles conceitos me rondavam e me imobilizavam. Foram quinze anos de prática de ballet clássico e muitas teorias, ou seja, meu corpo estava adaptado e acostumado a reproduzir.

Toda tentativa de movimento era sempre um excesso de esforço. Era assim que aprendíamos: só vence na vida quem se esforçar. Klauss, por outro lado, dizia nas suas aulas: “Tire a força, deixe tudo mais fácil e mais leve pra você, não precisa fazer, você já faz demais, fique mais livre e deixe acontecer” (VIANNA, 2005).

No entanto, como era difícil essa tal liberdade! Até então, dançar era aprender a executar bem os movimentos, colocar uma técnica no corpo, pois se aprendia os passos e o coreógrafo os compunha para que nós os decorássemos. Com Klauss, dançar era outra coisa. Precisávamos, em primeiro lugar, apresentar nossa singularidade. O saber que ele exigia decorria de nossa presença. Um saber ser, acontecendo. Precisei de muito tempo, acompanhando suas aulas para que pudesse me aproximar um pouco de tudo aquilo que estava se passando em mim. Mas mesmo sem compreender, eu sentia uma verdade latente. Hoje essa experiência ainda ilumina minha vida.

Quando Klauss autografou seu livro para mim, escreveu: “Renata eu te amo”. Foi uma surpresa! E é a partir desse amor que vou falar agora. Há vinte e sete anos vivi esse grande encontro. Foi muito rápido o reconhecimento desse momento, porque em instantes, durante uma entrevista com ele para que apresentasse a intenção de fazer parte do grupo, eu lhe disse que tudo era muito diferente para mim, mas eu tinha sentido emoção e encontrado algo que eu não podia explicar, que me fez ficar em um estado de enamoramento, querendo aquele “lugar” e estar sob suas orientações. Ele respondeu: se você quer assim, nada vai te impedir. A partir de então, Klauss ocupou o lugar de um mestre para mim.

Por um convívio diário fui me percebendo transformar. Outra escuta, outro olhar, outra pele. Mas também náuseas, taquicardias, congestões... Enfim, um amor, uma angústia, um novo “ser”. Nasceu, dois anos depois, meu primeiro filho, Thiago, para quem Klauss também dedicou seu livro assim: “Que a sua dança seja a nossa dança”. E irrompemos juntos para uma nova vida... A força da vida estava presente por todo o meu corpo que pensava dançando e se apaixonando, conhecendo no ritmo as motivações que atravessavam meu corpo. Estive nessa experiência e na presença do mestre, Klauss Vianna por seis anos. A partir daí, quando seu tempo entre nós teve fim, percebi a força transformadora daquilo que vivi, pois tudo estava comigo e ainda continua. Como um devir, ora mais, ora menos intenso... Klauss Ribeiro Vianna foi portanto, um marco na minha vida. O encontro com ele me provocou o exercício de desvelamento de mim mesma.

Klauss nasceu no dia 12 de agosto de 1928, às 15 horas em Belo Horizonte-MG e finalizou sua jornada entre nós na cidade de São Paulo, em 12 de abril de 1992, aos sessenta e dois anos de idade. Com a distância de Klauss eu me senti sem apoios, segui seu corpo até

que a terra o encobrisse, mas continuei com o presente que ele me deixou: o reconhecimento de seu trabalho em mim, no espectro da minha alma e no meu corpo.

Em 1996, por contingências da vida, eu precisei me mudar para Recife. Não conhecia nada na cidade, mas assim que cheguei fui convidada a participar de trabalhos no Studio de Danças, escola de Ballet Clássico dirigida por Lucia Helena Gondra e Ruth Rosenbaum. Sou imensamente agradecida a estas amigas que me abriram as portas da cidade. Nesse momento, também nasceu meu segundo filho Gustavo, preenchendo muito minha vida, porém, eu sentia falta da movimentação de estudos e práticas que vivia em São Paulo, então pensei em me aproximar da Universidade.

Fiz duas pós-graduações na Universidade Federal de Pernambuco, e assim, realmente me apresentei a Recife. Hoje tenho muitos amigos e uma vida enraizada nesta cidade. Tive oportunidades de grandes encontros enquanto professora durante nove anos na graduação em Fisioterapia, e ainda hoje esse universo se abre, quando realizo trabalhos de teatro e dança para o circuito cultural da cidade e no interior do estado, especificamente Petrolina. Por onde eu circulava era incentivada a levar meu trabalho com a Prática Klaus Vianna para um nível acadêmico.

Iniciei esse percurso, por questões óbvias, pela Fisioterapia, depois procurei a Psicologia, mas não havia compreensão daquilo que eu gostaria de contemplar nesses departamentos. Até que uma amiga, Daniela Santos, me informou sobre uma linha de pesquisa em Educação e Espiritualidade no Centro de Educação-CE-UFPE. Quando cheguei lá entendi que era ali que eu deveria estar. A educação é a caixa do mágico, nela encontramos coisas que precisamos para viver o mundo, e assim, são outros tempos agora, hoje compreendo o grande movimento da minha vida até aqui e agradeço por estar em Recife.

No Centro de Educação da UFPE encontrei outro mestre, o professor Alexandre Freitas. Ele, para mim, é aquele que tem a face de *shiva – dança com as palavras*. A sua fala toca meu corpo inteiro, atinge meu ser com toda a força da vida, tanto aquela que constrói, como aquela que destrói, portanto sempre nos conduz à mudanças. Venho aprendendo a escutá-lo, assim como foi com Klaus, palavras que ressoam silenciosamente, incompreensíveis muitas vezes, mas que me afetam, se é que podemos entender esse paradoxo. Hoje, não mais numa sala de dança informal, mas numa sala de aula de uma universidade, posso reviver o que eu experienciava no meu palco escuro e silencioso.

As palavras do professor soam como poesias que me movem para mais uma dança. Uma dança para dançar com o outro, consigo, para si e para o outro, onde o que nos toca não é a melodia da música, mas a melodia das palavras que deixam à flor da pele sensações,

emoções e MU-DANÇAS, que reconhecemos urgentes. Sendo assim, essa dissertação é, antes de tudo, uma experiência comigo mesma, um movimento de rompimento com as estabilidades e com o conforto, sem nenhum interesse primeiro em titulação.

Significativamente para mim, esse encontro com o mestre é uma relação de amor. Segundo Foucault (2010b), o mestre é aquele que cuida do cuidado que temos que ter para consigo mesmos. Amor a si, ao outro e aos outros de si encontrados em si, e em si de outros. Tomei aqui o si no lugar da paixão, como um espaço de achar-se e perder-se, lugar de deixar-se levar, de vibrar pelo poder de abertura que provoca e que gera a potência de sair do lugar e se transformar. Sair de si e se desnudar para amar mesmo em meio a dor e o sofrimento, e acolher todos os outros de si, em si, e nos outros.

1 ABERTURA: A RIBALTA



foto: Solon Baltar (acervo pessoal).

Nascemos e irrompemos em um espaço que embora ocupemos ainda não nos pertence, é preciso conquistá-lo! Nessa circunstância o movimento humano do existir sugere um *corporar*, ou seja, uma ação de se presentificar na própria existência.

Isso significa que existir consiste em um processo complexo de aprendermos, antes de tudo, a habitar um corpo, mobilizando desde essa instância o pensamento que desvela a nossa presença no mundo. Todo aprendizado implica um *corporar*, quer dizer, um movimento vital de colocar a si mesmo como uma obra encarnada no mundo. Essa é a posição que se pretende defender nesse trabalho de dissertação: o corpo como um espaço ainda possível para a vivência de experiências formativas.

Contudo, em nossa cultura passamos a cindir os processos do aprender e do ensinar e os movimentos do *corporar*. Nesse contexto, a pesquisa que subsidiou a realização deste trabalho buscou repensar os processos de formação humana mediante um esforço de ultrapassagem das dicotomias que tem alimentado nossos sistemas de pensamento acerca da educação: corpo/alma, teoria/prática, sujeito/objeto. Essas dicotomias tem desdobrado uma visão fragmentada dos processos educativos que está na raiz do diagnóstico da chamada falta de sentido que se observa hoje em dia.

Desse modo, assumimos como problema de pesquisa a seguinte questão: o que pode um corpo se o tomamos como *locus* originário de construção de saberes na intenção de podermos pensar a educação e a formação humana a partir de práticas de si¹, isto é, para além dos modelos intelectualistas vigentes na educação?

Partimos de dois pressupostos. Primeiro o diagnóstico foucaultiano de que, a partir do século XVII, vivemos um processo de captura do corpo por poderes disciplinares que almejam sua docilização. Para Michel Foucault o sujeito moderno é produto e não produtor de saberes. Portanto, ele pensa o corpo como um produto de investimento, uma mercadoria tornada maleável às manipulações diversas. Essa situação aponta, no limite, para a obstrução do que estamos chamando aqui de experiência do *corporar*, ou seja, a experiência de fazer emergir uma singularidade².

Nosso segundo pressuposto, mais próximo dos sujeitos com quem compartilhamos o problema estudado nessa dissertação, é que na adolescência travamos um contato singular

¹ Ao problematizar o sujeito, o pensador francês Michel Foucault chegou, por fim, às artes da existência e às práticas de si. Por hora ficaremos com a noção de práticas de si como uma tecnologia que visa mover um trabalho ético-estético consigo mesmo (FOUCAULT, 2010b).

² *Corporar*, portanto, não se confunde com a consciência da corporeidade. Trata-se, antes, de uma noção que visa justamente se contrapor a ideia de separação entre corpo e alma da tradição metafísica.

com nosso corpo próprio³. Seguindo Françoise Dolto (2004), entendemos que esse é um momento de mutação, cujos efeitos, tanto podem gerar bem estar como mal estar. Assim, a adolescência configura-se, nesse trabalho, como um momento de extrema sensibilidade às mudanças corporais.

Por fim, entendemos que o tema do corpo ainda é um tema menor nas pesquisas em educação. Nesse âmbito, o corpo permanece sendo o lugar da aprendizagem das habilidades (VIEIRA, 2014). No máximo, aborda-se a dimensão corporeidade enquanto restrita à noção de consciência corporal que, embora repercute na autoimagem dos sujeitos, não necessariamente disponibiliza o indivíduo ao exercício de uma efetiva experiência formativa. Por isso, pensamos o *corporar* como algo mais próximo da prática, da performance, uma experiência na qual o sujeito se coloca em um estado de atenção intensa, no tempo e no espaço, ao acontecer⁴.

No *corporar*, a consciência cede lugar ao sentir, este, por sua vez, pode dar lugar à palavra verdadeira, àquela que se ancora na esfera da vida. Daí que, educar na perspectiva do *corporar* implica operar, fundamentalmente, com o corpo em movimento, o que pode em certa medida, contribuir para o aprendizado de determinadas habilidades físicas ou psicomotoras, mas que não é o seu objetivo primeiro. Pois o que está em jogo no *corporar* não é a busca de respostas cognitivas mais eficientes, mas a abertura à processos inusitados de subjetivação.

Nessa direção, ensaiamos uma aproximação teórica entre a compreensão do *corporar*, presente nas práticas desenvolvidas por Klaus Vianna, e a noção de espiritualidade defendida por Foucault, em seus trabalhos tardios. Apostamos em uma leitura que relaciona o corpo em movimento com um trabalho de si para consigo na esteira da ética do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) (FOUCAULT, 2010b). Dessa maneira elevamos o corpo ao lugar de abertura ao nosso si mesmo. O corpo é o que nos presentifica e nos move no mundo. É no corpo e pelo corpo que aprendemos, criamos e fazemos de nós o que nós somos, *corporamos* a nós mesmos.

Com essas ideias nos dirigimos à comunidade do Coque no Recife-PE, a fim de problematizar uma experiência formativa a partir do *corporar* junto a adolescentes

³ Seguindo outros estudos (FERREIRA, 2007; PEIXOTO, 2011), tratamos nesta pesquisa com adolescentes moradores dos espaços periféricos; adolescentes expostos a dispositivos que, quase sempre, os individualiza pelas carências, pela pobreza, pela criminalidade e pela violência, o que sobrecarrega a vivência da adolescência com estigmatizações e desqualificações diversas.

⁴ Daí nossa preocupação com as perspectivas que estão sendo abertas pelas chamadas *neurociências* que almejam fundir o social, o mental e o cerebral, propondo uma nova biologia da consciência ou do espírito em que o “conhecimento do cérebro” é tornado igual ao “conhecimento de si”.

frequentadores de uma organização socioeducativa denominada Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). Mais especificamente, procuramos apreender indícios de como essa experiência têm afetado o modo como os adolescentes apreendem a si mesmos, à partir do seu corpo em movimento.

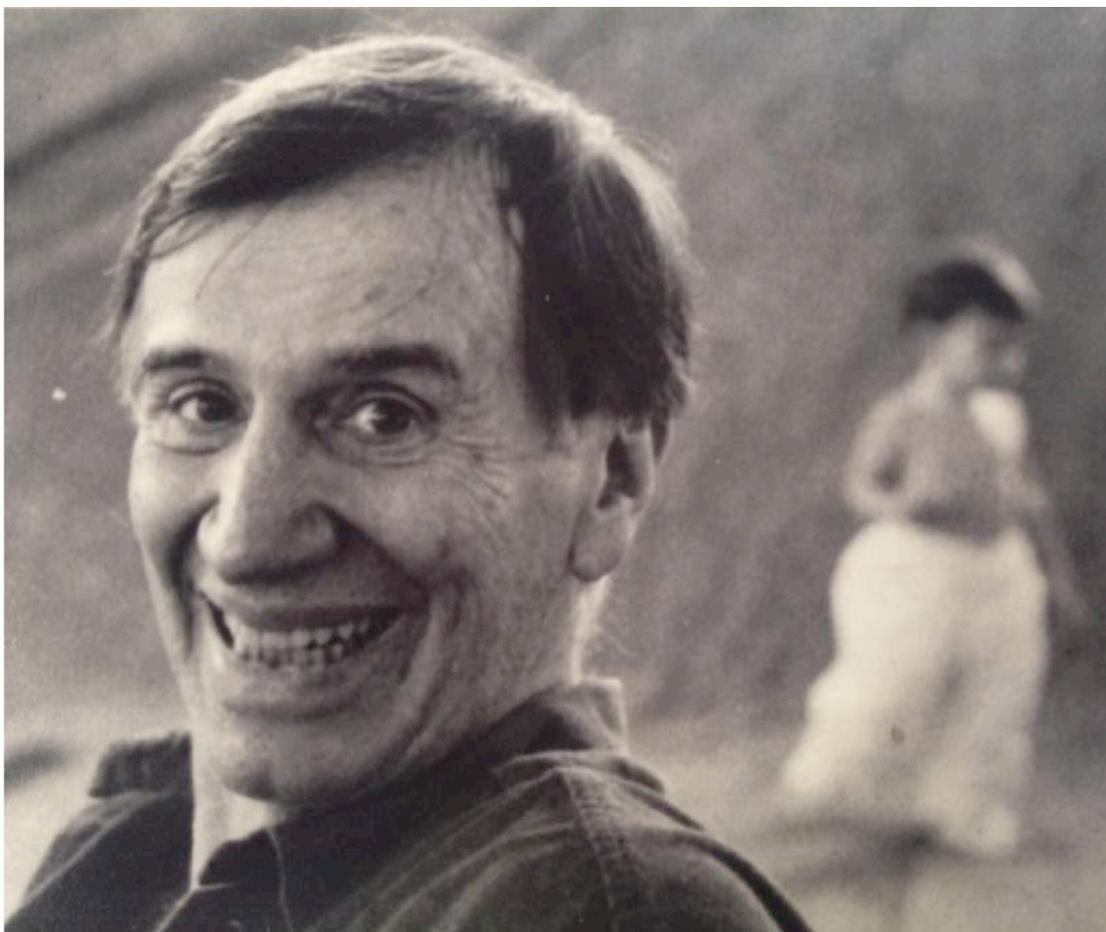
Explico. Por meio da Prática Klauss Vianna (PKV) tentei investigar como a qualidade de atenção ao corpo em movimento, pelos próprios jovens, possibilitaria uma experiência de presentificação de si mesmos. Desejava saber se e como a PKV disponibilizaria uma mudança no estado de atenção dos adolescentes, permitindo que eles se voltassem para a sensibilidade dos seus afetos e movimentos corporais.

O relato dessa investigação encontra-se organizado da seguinte maneira. Inicialmente, apresentamos Klauss Vianna ao campo educacional, sua vida e sua dança, de forma a dar a ver a sua pesquisa, a qual culminou com o que denominamos Prática Klauss Vianna (PKV). Em seguida, aproximamos a prática de Klauss Vianna ao pensamento tardio de Michael Foucault acerca das práticas de si. A intenção, como dissemos, é ensaiar uma possível aproximação da PKV como uma “prática de si”. Para tanto, fizemos uso também da noção do *corporar*, tal como tematizada por Martin Heidegger, ou seja, como implicação da esfera da afetividade na constituição de nosso ser-no-mundo. Isso porque a inclusão do corpo e dos afetos como dimensões ontológicas do humano em formação nos parece vital para a educação.

Após esses momentos, apresentamos a partitura metodológica da pesquisa, que dentro do âmbito da pesquisa participante foi delineada a partir do que denominei como *cenar*, nas quais cada passo da pesquisa, cada movimento, foi sendo construído no ato mesmo dos encontros vividos. Com base na Prática Klauss Vianna, escolhemos três cenas selecionadas ao longo dos oito meses de encontros semanais, realizando uma espécie de “curadoria dos dados”, ou seja, não realizamos uma análise exaustiva do que foi vivenciado ao longo da pesquisa, mas focamos no que nos deu a pensar.

Assim, a análise configura-se ela mesma como um jogo de luz e sombras. O intuito foi apenas indicar pistas de abertura às “práticas de si” por meio do corpo em movimento, para um caminhar à si no processo de formação humana.

2 ENCONTRO: COM KLAUSS VIANNA



Klauss Vianna 1991 (acervo pessoal).

Neste capítulo aproximaremos Klaus ao campo da educação. Faremos um alinhamento dos momentos de sua vida que o levaram a tecer o caminho inquietante de quem pensa o ser humano desde seu corpo e suas formas de se expressar no mundo. A ideia é evidenciar que as chamadas *Práticas de Klaus* estão mergulhadas em discussões que permitem colocar em pauta os processos formativos na atualidade.

Klauss era filho de João Ribeiro Vianna, médico mineiro, e Erna Maria Vianna, enfermeira nascida na Alemanha e naturalizada brasileira na década de 40. Erna era 30 anos mais jovem que seu pai, e ele já havia sido casado, dando à Klaus quatro irmãs dessa primeira união. Klaus, filho do segundo casamento do pai, teve também um irmão, Ruy Vianna, um ano mais novo, muito querido e admirado por Klaus. Erna Vianna sempre

trabalhou ostensivamente, seja como enfermeira, ou como bibliotecária depois da morte do marido, e Klauss ficou mais aos cuidados de sua avó materna Maria Hapke, que foi a referência de mulher, de carinho e de cuidados mais importante na sua vida. (GRINOVER; BARRETO; BRAVI, 2008).

Klauss foi alguém que teve a coragem de ser fiel às suas verdades, viveu uma vida enfrentando resistências e colocando em diferentes práticas seus pensamentos e sonhos. Assim, vamos fazer um breve percurso em sua biografia para acompanhar alguns momentos de sua história, principalmente àqueles relevantes para apresentá-lo ao universo da educação; alguém preocupado com processos formativos e caminhos de abertura à transformação de si.

2.1 Os Caminhos e o Caminhar

Klauss Vianna sempre se disse inspirado por suas forças, tendo deixado uma obra aberta como ele acreditava que devia ser, para assim conti-“no-ar”, como uma dança sem fim. Klauss se aproximou da dança ainda na juventude, e com ela e por ela viveu toda a sua vida. Por isso não há como falar de Klauss sem falar na dança. Ele percorreu e ocupou muitos espaços em suas AN-DANÇAS. De Belo Horizonte à Vitória, ao Rio de Janeiro, Salvador, Brasília, São Paulo, por todos os lugares que passou deixou seu movimento inovador, caminhos de transformação, a sua dança. Klauss não separava dança e vida. Sua única obra escrita “A Dança”, foi por bastante criticada porque todos esperavam dele um manual técnico de seu trabalho, e ele na verdade falou mais de um si mesmo, contando e recontando sua própria história.

Klauss vivia em relação à dança no que poderíamos chamar de CONTRA-DANÇA. Ele não queria ensinar passos e juntá-los numa coreografia, a sua dança – que continua bastante viva - envolve a presença, a espontaneidade, a abertura total dos sentidos para chegar a cada momento à textura do acontecimento, sendo assim, suas aulas, assim como as suas coreografias privilegiavam a improvisação, não fixavam gestos ou posturas. Como um poeta Klauss queria ver acontecer a partir de um gesto não transmitido, como comenta Bardet (2014, p.69) “[...] invenção de uma dança o mais próxima possível da matéria sensível dos corpos em movimento [...]”. A partitura pode ser a mesma, mas a qualidade dos gestos, suas dinâmicas, mudam a cada apresentação a partir da disposição tônica, ou da inquietação que atravessa a pessoa que dança.

O que move esta dança é o sublime, tocar o estado de pre-sença⁵, que para Klauss, é um acontecimento gerado por um conflito

Só mais tarde entendi que o espaço existente entre as oposições gerava os conflitos, assim como a maneira de expressá-los. Foi então que notei a importância do meio [...] Dessa forma, a configuração do espaço gerado por um movimento é mais importante que o movimento em si: é nesse intervalo que se passam a emoção, as projeções [...] A vida em movimento está nesse espaço (VIANNA, 2005, p.92).

A pre-sença é o lugar onde “o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história, etc.” (HEIDEGGER, 2012a, p.561). Trata-se de um espaço de conflito já que sempre que distendemos duas extremidades de um elástico aumentamos uma tensão. Podemos graduar essa tensão e fazer diferentes tipos de *de*-formações. Nesse estado intenso de tensões, que não quer dizer força nem esforço, mas que pode levar a uma grande ruptura, se dá a nossa presença.

Todo esse “processo é marcado por contradições, avanços e recuos, por idas e vindas que tornam intensamente rica a nossa ação e abrem espaço para as profundas transformações” (VIANNA, 2005, p.99). Ou seja, no estado de tensão ou conflito, paradoxalmente, abre-se um espaço de liberdade que é puro movimento, liberdade imanente ao Ser, e onde ele se desvela. Por isso, Klauss concebia a dança nesse lugar de disposição intensa do ser humano de estar criativamente na vida. Assim, para ele, tanto fazia dançar em um palco, sob as luzes de holofotes, ou na esquina atravessando uma rua, pois o ser humano se faz presença em qualquer lugar, assim cria e desenha sua vida como um dançarino.

Dessa ótica, “educar para a dança” é, sobretudo, um educar na vida, na abertura dos sentidos para as relações, para os fatos, para o tempo e espaço que estamos e os que pudermos acessar. Seu método coloca em questão as formas de aprendizagem que se baseiam estritamente na inteligência, através métodos de imitação, reprodução técnica ou simples memorização. Klauss via nesse tipo de educação uma restrição, um engessamento e a inibição às possibilidades de estar em experiências.

Quanto mais levarmos em conta essa dimensão existencial revelada por meio

⁵ PRE-SENÇA - Usamos *presença*, na impossibilidade de tradução da palavra *Dasein*, pois *palavras como essa* - “são intraduzíveis porque não podem substituir a tarefa de pensar” (p.17), Esta tem caráter de palavra condutora, ou seja, aquela que está a serviço do pensamento. Heidegger procura trazer para discussão o “da”, “pre” como a abertura da cura. A cura como estrutura da presença, a cura como condição ontológica de Homem, Ser Humano e Humanidade. Seria assim, uma “espacialidade própria do anteceder-se-a-si mesmo já sendo” (p.28). Que se afirma no gerundio da sílaba “s-ens”, que vai formar “sença” e indica o “em sendo no a ser” (HEIDEGGER, 2012a, p. 29).

do nosso corpo, quanto mais considerarmos as dúvidas e os questionamentos que nascem na relação com o mundo exterior, mais proveitoso poderá vir a ser o trabalho realizado e tanto mais rico o resultado obtido (VIANNA, 2005, p.111).

A redução da dança à mera técnica reprodutiva deve-se, para Klaus, ao fato de estarmos expostos a uma cultura do mesmo, do idêntico e da identidade. Vivemos mais a representação do que a a-presentação, do que o nascer daquilo que pode se presentificar. Nossa cultura escolhe sempre o caminho mais curto imposto pela razão reta, foge das incertezas e esquece que essa obstinação pelo imediato anula a imaginação, o sonho e a intuição. Contudo, como seres no mundo, estamos expostos a riscos que nem sempre estamos dispostos a correr.

Acostumados a introjetar a ordem à nossa volta, habituamo-nos a não olhar, não ouvir, não sentir intensamente e desprezar a importância dos fatos e acontecimentos menores, quase imperceptíveis – embora fundamentais. Quando trabalhamos o corpo é que percebemos melhor esses pequenos espaços internos, que passam a se manifestar por meio da dilatação. Só então esses espaços respiram (VIANNA, 2005, p.70).

Klaus questionava o modo de vida hegemônico na atualidade, nossa ambição de controle de tudo. É como se a dor, o sofrer, o padecer não fizesse parte deste mundo. Todas as potências sensitivas, afetivas, desejantes, enfim, o que chamamos de *corporar* é neutralizado, e, no limite, extirpado de nossas experiências para que tudo passe sem necessidade de questionamentos. Nesse contexto, a experiência do *corporar* assusta porque ela é disforme, desvela uma história, nossa história, que é feita de “alegrias e tristezas, desgraças e felicidades, fome e vontade, frustrações e fantasias” (VIANNA, 2005, p.143).

Vivemos, como sabemos, em uma época onde impera a razão e os conceitos. Como falar então daquilo que pode ser, que ainda não tem nome, a não ser potência de ser? Por que procurar classificações ou reconhecimentos? Klaus estava fora dessa linha, em seu trabalho qualquer pessoa podia se agregar e experienciar, com seu corpo e sua disposição. Que dança era a sua dança?

Dadas essas questões, ele próprio sabia que seu trabalho não poderia levar um nome, pois assim seria compreendido apenas epistemologicamente, ou seja, dentro ou fora das categorias existentes, e isso ele não queria. Klaus Vianna, em vários momentos, afirmou:

[minha prática envolve] observações, reflexões, sensações que se modificam e ampliam-se no dia-a-dia, na sala de aula, no meu encontro comigo mesmo. Às vezes me perguntam como é que se chama essa técnica e confesso que não sei. Eu apenas quero lançar a semente. Uma vez solta em terras

generosas, essas sementes provocarão reações (VIANNA, 2005, p.69,70).

No entanto, eis que estamos aqui às voltas com a Prática Klaus Vianna! Apesar dessa antinomia, com essa expressão queremos tocar em uma dança que não precisa preencher classificação nenhuma. Não faz sentido perguntar que tipo de dança é a dança de Klaus? Pois esta é simplesmente a dança da intensidade da singularidade de cada um, de cada ser que se presentifica. Dançar para Klaus é corporar, é como se dá a presença, o corpo em cena na expressão da própria existência. Por isso, era bastante comum ele dizer que ninguém entendia nada do que ele fazia. Não havia nada para ser entendido.

De fato, o seu trabalho não é para ser compreendido numa razão monológica, é para ser lançado à todos que deixam a liberdade imanente do ser, existir. Mas como parece que nada parece fazer sentido em nossa sociedade sem um nome, um rótulo, uma designação, hoje a sua dança, a sua arte, foi acolhida dentro dos contextos epistemológicos da *educação somática* e da *dança contemporânea*.

É preciso, entretanto, insistir: a arte de Klaus Vianna é o *corporar* a vida, e a vida é a própria dança. Dançar diz respeito ao modo como nos iluminamos no espaço, mais luz ou mais sombras, como estabelecemos nossos ritmos, e isso implica em transformações constantes, MU-DANÇAS, pois o que acontece, oscila entre movimentos, pausas, espaços, tempos, criação e catástrofes. Disso decorre uma singular percepção antropológica: nós, os humanos em movimento, somos aéreos mas estamos terrestres. Estamos vivos pelo ar que inspiramos, e assim elevados, nos colocamos sobre os pés, o plano mais baixo do corpo que está em contato com a terra. A cabeça, a outra extremidade, é uma abertura aos sentidos para respirar o mundo com o corpo todo, é o espaço em que lidamos com a aceleração da gravidade a fim de se lançar ao ar. Mas são os pés que nos deslocam no espaço, nos fazem sair do lugar, desbravar e experienciar o ser-no-mundo ⁶.

Klaus Vianna exemplifica essa compreensão, contando o quanto era difícil sua relação com o disciplinamento vindo de seus pais e do espaço escolar vivido por ele. Nesse âmbito, sentia-se ausente em seu corpo. “Só olhava nos olhos quando me dirigiam a palavra. Conheci o chão da minha casa. E, com muitas dificuldades, meu corpo começou a aparecer do chão, da base, dos pés” (VIANNA, 2005, p.24). Por isso, para ele, os pés têm um papel vital, eles são o apoio, a base para o mover-se na forma humana ⁷.

⁶ Vale ressaltar que neste trabalho nos colocamos em relação ao mundo em uma perspectiva heideggeriana: mundo não como objeto que se encontra por fora. Mundo é o que emerge na singularização do ser-aí. Mundo e ser-aí se abrem juntos a partir da tonalidade afetiva do tédio profundo (HEIDEGGER, 2006).

⁷ Isso me fez lembrar como teria sido bom se aos meus seis anos de idade quando entrei na primeira série

Desde pequeno observava a família, como se não pertencesse àquela comunidade. Observei a morte de meu pai e de minha mãe. Não as vivenciei, porque nunca cheguei perto deles. Nem eles de mim [...] vivia num mundo que só existia na minha cabeça[...] A brincadeira de ficar horas de olhos fechados [...] e horas observando os pés.(VIANNA,2005,p.22-23).

Klauss viveu em uma casa enorme, tinha dezesseis cômodos. Sempre fechada, acolhia seu irmão, quatro irmãs do primeiro casamento do pai, além dos pais e a avó. Seu lugar preferido era o quintal com as árvores, o galinheiro, a horta e o jardineiro. Gostava muito de observar os gestos do jardineiro, achava engraçado o movimento dos músculos do tronco e dos braços nus (naquele seu tempo não se podia ver corpos nus), e na sua solidão recorria sempre às conversas consigo mesmo.

É interessante notar que o princípio primeiro da PKV é um momento lúdico, exatamente inspirado nas crianças, pois o gesto das crianças é preciso e intenso na sua realidade. “Bastava um estímulo, e pronto, elas reagiam, criavam, brincavam, riam” (VIANNA, 2005, p.46). Tudo que Klauss quando criança não pôde viver, mas como professor, foi ao jogo e ao improviso. Assim, ele soube que na ludicidade o improviso aparece porque o imprevisto está acontecendo, e assim, a imaginação é libertada.

Será que podemos ter uma escola inspirada e não resignada, na qual os professores não mais exerceriam a função de pastores, doutrinadores, mas de mágicos criadores, perguntava sempre Klauss. Como seria se as crianças pudessem simplesmente se expressar mais, contar seus feitos e seus sonhos nas escolas e fazer disso um exercício também para o professor coreografar junto a sua aula? Como seria uma educação que desse mais possibilidades da livre descoberta de si mesmo, que estimulasse o corpo e os sentidos, para aí sim, concomitantemente, o conhecimento também poder chegar com todo seu sentido.

Para Klauss uma escola que se ocupasse das formas de expressão do ser humano, dos seus gestos, nos incitaria mais à literatura, à música e às obras de arte em geral, de forma que nossa visão de mundo se constituiria através das nossas próprias experiências estéticas. Por essa razão, ele dizia nunca precisar planejar rigidamente suas aulas de dança. As aulas aconteciam da magia do que era posto na roda de conversa, e o corpo era o grande dispositivo. Ele desenhava seu movimento pedagógico junto aos seus alunos.

Sinalizamos essa sua característica como um professor que ao dar aulas queria se

primária, ou o que seria o segundo ano do ensino fundamental hoje, eu pudesse ter experienciado meus pés ao invés de seguir a “silabação” da cartilha “Caminho Suave”. Hoje sei o quanto os pés são necessários descalços para nos fortalecer frente aos desafios da vida, e quanto os caminhos podem ser tortuosos, largos, estreitos e, a menos que haja uma grande exceção, podem ser suaves.

inquieter, queria ser provocado além de provocar, para enfatizar que aprender e ensinar também podem ser lidos como gestos e movimentos recíprocos. O que, de certo modo, contraria a política das certezas vigentes no campo educacional, onde o conhecimento é transmitido como um fato. Daí que, dizia Klauss, não é comum vermos professores envolvidos em um jogo lúdico com o saber. Para ele, a ludicidade é uma maneira única de conceber coisas sem a preocupação de juízos, e também lugar de aprender a ver a relação finita da vida com mais naturalidade (VIANNA, 2005).

Na finitude, compreende-se o movimento como des-equilíbrio, como trânsito, estar e não se fixar. Toda imagem deve ser visualizada como algo que atravessa o espelho, algo que muda com a distância e o tamanho do espelho, assim como uma textura pode se dar a ver e a sentir de formas diferentes. Heterotópia, lugar de ver sempre o outro, que pode refletir o raso e o profundo, que pode expandir o universo e que faz viva a imaginação. É nesse lugar do des-equilíbrio e do in-certo que Klauss Vianna pensava a educação.

Todo equilíbrio é movimento incessante de reequilibração, portanto deve ser visto como instante e não permanência. Para isso é preciso explorar os limites e chegar a esses limites. Esses des-equilíbrios, esses movimentos limites, fascinavam Klauss. Daí, podemos dizer, começaram as suas pesquisas propriamente ditas com a dança, com o corpo em seus movimentos-pensamento.

[...] o trabalho de Vianna como mestre-pesquisador não se circunscreveu às salas de aula e estúdios. Klauss esteve à frente de várias instituições de ensino e arte do país, em gestões onde as características de vanguarda de sua pesquisa nortearam suas decisões técnico administrativas, Como é o caso do período em que dirigiu o Balé da Cidade de São Paulo (1982-83, São Paulo) (LOBO & NAVAS, 2007, p. 29).

Assim, Klauss não restringia suas pesquisas às técnicas de dança. Ele convivia com muitos artistas: pintores, escritores, escultores de forma intensa, Veio desses encontros toda a organização do movimento de seus trabalhos. Suas AN-DANÇAS.

2.1.2 An-Danças

É muito difícil falar de Klauss Vianna sem Maria Ângela Abras, sua companheira que hoje é mais conhecida como Angel Vianna, coreógrafa, dançarina e pedagoga, Angel é mineira, descendente de libaneses e eles iniciaram seu convívio praticando juntos aulas de dança clássica com o professor Carlos Leite (1914-1994), primeiro bailarino do Teatro

Municipal do Rio de Janeiro, e fundador do Ballet da Juventude no Rio de Janeiro em 1947⁸. Klauss foi o primeiro aluno do sexo masculino a frequentar aulas de dança com o professor Carlos Leite em Belo Horizonte (FREIRE, 2005).

Klauss e Angel casaram-se em 29 de junho de 1955. E Angel admite que se apaixonou pela dança pelas mão de Klauss, e mais ainda com Klauss ela viveu a experiência da amizade, da cumplicidade e da maternidade. Em entrevista com Freire, Angel relata:

Me fascinavam as mãos, [...] Nós estávamos indo visitar uma colega que estava grávida, e estávamos descendo o viaduto da floresta. Interessante que, andando, andando, os dedos mindinhos se tocaram. Então aqueles dois dedinhos não se soltaram, e eu acho muito importante falar que a grande sensação foi o dedo mindinho. Foi muito bonito porque agente não conseguiu soltar aqueles dedinhos, nem eu nem ele. Não nos olhamos, só o dedo. O dedo dava a sensação de todo amor que iniciava (FREIRE, 2005, p.44).

Do amor dos dois surgiram muitos frutos. Primeiro de trabalhos, onde Klauss se destacou como coreógrafo, e Angel como dançarina, depois, como professores, se tornaram fundadores e mestres da Escola de Ballet Klauss Vianna (1959) que tinha a proposta da desconstrução do código estético da dança tradicional europeia. Klauss e Angel desenharam um novo panorama para a dança na época.

Os anos 1940 e 1950 foram um marco na história da dança no Brasil. Artistas de vários seguimentos se juntaram em Minas Gerais e fundaram um movimento que se chamou “Geração Complemento”. Esse grupo representava um núcleo de pensadores de vanguarda que queriam lutar por uma melhor política cultural, pois as coisas vinham remanchando desde o movimento modernista da década de 1920. Com esse pensamento fundaram a revista literária Complemento - a revista da nova geração. Klauss e Angel se juntaram e participaram ativamente nesse movimento.

Fizeram parte dessa brigada de vanguarda nomes hoje de peso internacional em diversos seguimentos artísticos, como: na música operística Isaac Karabichevsky e a soprano Maria Lúcia Godoy; no teatro, Jonas Bloch, João Marschner, Jota Dangelo e Carlos Denis Machado; na arte crítica de cinema, pelo centro cinematográfico(CEC), atuaram Jaques do Prado Brandão, Cyro Siqueira, Maurício Gomes Leite entre outros; e finalmente na área da dança Angel e Klauss Vianna, rompendo com os padrões estéticos até então em voga na cidade desde a chegada do mestre de balé clássico Carlos Leite, bem como Marilene Martins (FREIRE, 2005, p.47- 48).

⁸ Ele que era natural de Porto Alegre, foi convidado pelo Diretório Central dos Estudantes- DCE em 1948 para ministrar aulas de dança na União Nacional dos Estudantes- UNE em Belo Horizonte.

Klauss, desde menino, teve contato com as artes e descobriu também o quanto podia aprender do corpo, da dança e da vida, observando as artes plásticas, sendo assim, passou a frequentar museus, e lentamente começou a vislumbrar seu próprio “trabalho”. Em 1958 aconteceu o primeiro de oito festivais de Dança Klauss Vianna em Belo Horizonte, e Klauss já na busca de uma trajetória independente, fez um intercâmbio com o teatro experimental. Este grupo que veio da universidade e formalmente se organizou em 1959, procurava uma inovação na linguagem teatral.

Klauss, que se encantava pelos gestuais, iniciou aí suas primeiras experiências como preparador corporal de atores (GRINOVER; BARRETO; BRAVI, 2008), que hoje podemos designar como: pesquisa de linguagem cênica e direção corporal de atores. “Klauss visava a criação e a recriação do corpo cênico” (FREIRE, 2005, p.136), que também pode se expandir em criar e re-criar a si mesmo⁹.

Por causa do golpe militar de 1964, muitos artistas foram obrigados a sair do País. Como resultado, o pensamento da “Geração Complemento” se espalhou por outros continentes pela força de jovens que queriam conhecer e defender seus ideais.

2.1.3 Na Contra-Dança

Segundo Freire (2005), a dança cênica teve como marco histórico no Brasil os anos de 1941 e 1950. As escolas Municipais de Bailado de São Paulo e Rio de Janeiro, nasceram em 1940. A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, fundada em 1956 em Salvador sob a reitoria de Edgar Santos, foi o primeiro curso universitário de dança da América Latina. Nesse contexto histórico, Angel e Klauss chegaram já com um movimento de ruptura de estética onde predominava a técnica clássica de balé, assumiram uma linguagem diferente, a qual desconstruía todos os protocolos vigentes, o que os tornou ilustres personagens na cena artística brasileira. Assim, Klauss foi convidado em 1961, para dar um curso de férias na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em Salvador pelo alemão Rolf Gelewsky, que mal falava português, mas queria pesquisar um gestual para uma dança brasileira. Juntos alteraram o currículo, trouxeram aulas de capoeira para o curso, e isso implicava em dizer que havia professor titular sem formação acadêmica à frente de disciplina regulamentar na instituição.

⁹ Angel, por sua vez, com sua força e perseverança, continua concretizar o sonho da família. Fundou em 2001, a primeira faculdade, fora de uma universidade, exclusivamente de dança no Brasil. Segundo Freire (2005), a Faculdade Angel Vianna (FAV) foi autorizada pelo parecer CNE/CES n 1037/2000 a ministrar o curso de Dança em duas habilitações: Formação de Dançarino Profissional e Formação em Licenciatura em Dança. Angel vem incansavelmente enriquecendo o campo educacional com o Instituto de Pesquisa, Arte, Corpo e Educação Angel Vianna-IPACEAV, desde 1996, levando formação às áreas mais vulneráveis da comunidade carioca.

Contudo, atuar somente como professor de dança nesse processo, para Klauss era pouco. Ele queria expandir, pesquisar os corpos e suas expressões na vida. Klauss levou toda uma comunidade tradicional da dança a se indignar com sua maneira de dar aulas e conceber espetáculos. Não usava trilha sonora musical, colocava os bailarinos descalços, dançavam ao som de uma máquina de escrever, ao som de motores de automóveis, ao som de passos e murmúrios.

Em sua ação permanente de pesquisa, Vianna opera sem preocupação de nomear o seu labor diário. Apresentava mesmo uma concreta resistência ao ato de dar nome às topografias que construía, muitas vezes se negando terminantemente a este tipo de procedimento. A “rotulação” lhe parecia o estancamento de cadeias de ações infinitas estruturadas como um “devir em ação”, e os rótulos/nominações encarados como respostas definitivas (e apaziguadoras) às inquietações que embasam o conhecimento ancorados em contínuo processo (TAVARES apud NAVAS, 2005, p. 15-16).

A década de 60 foi efervescente politicamente no Brasil e a Universidade entrou em greve. Klauss ficou irrequieto de não poder trabalhar, e insistiu em fazê-lo, mas suas alunas ficaram indignadas da pouca importância que ele dera ao movimento. Klauss passou então a frequentar os encontros políticos com elas e percebeu verdade naquele lugar, existia amor por uma causa, exatamente a paixão que precisava para dançar e para viver a vida. “Minha noção de arte e de dança mudou muito a partir daí: não é só dançar, é preciso toda uma relação com o mundo a nossa volta. [...] É impossível dissociar vida de sala de aula” (VIANNA, 2005, p.41). Ele levava para cada aula uma motivação que lhe ocorria naquilo que estava a lhe inquietar, portanto ele não se colocava como alguém que ia transmitir um saber ou praticar uma técnica.

Klauss defendia o fazer pelo não-fazer, estimulando a experiência dos sentidos e extraindo daí seu valor sem a necessidade de postular uma teoria de antemão. Isso também foi, sem dúvida, um problema nas pesquisas qualitativas no campo das humanidades, é sempre um impasse falar de experiências deste tipo.

Além disso, Klauss se admirava com as metáforas, com a linguagem poética, desenhos, poesias, obras literárias que vinham dos alunos como relatos das experiências para os diálogos com os integrantes do grupo depois de um exercício. Nas suas aulas era possível falar com a voz do coração de experiências pessoais a partir do que era vivenciado. A própria prática incitava a cada vez mais o desnudamento e deixar aparecer os contornos, os volumes e as densidades de cada um. Nada precisava vir como exigência, o movimento é motivação. Admitia que estamos sempre mudando e algumas mudanças nos assustam.

[mas] depois disso, ocorre uma verdadeira renovação e já não temos mais medo daquilo que se apresenta diante de nós como novo. Esse processo é marcado por contradições, avanços e recuos, por idas e vindas que tornam intensamente rica a nossa ação e abrem espaço para profundas transformações (VIANNA, 2005, p.99).

Portanto, para ele, precisamos da angústia do não saber para nos deslocar dos fragmentos da racionalidade estática. Na nossa sabedoria não é preciso provar nada. A verdade está na entrega ao que simplesmente acontece. Klauss estimulava os alunos a fazerem a experiência de si mesmo pelo corpo, vivenciar o corpo através das suas estruturas inerentes, e depois observar e contemplar seus gestos no cotidiano até que o fazer automático fosse retrocedido ao momento de seus primeiros ensaios. Esse é o ponto. O lugar das possibilidades.

Em 1964, contudo, as coisas pioraram no País, a universidade não tinha mais verba e Klauss resolveu ir para o Rio de Janeiro em 1965. Lá, em 1967, ele se aproximou ainda mais do teatro. Klauss e Angel trabalharam muito. Ele foi dar aulas na periferia e Angel foi trabalhar como bailarina de programa de auditório de televisão, até que Klauss foi convidado para dar aulas na Escola Municipal de Bailados do Rio de Janeiro, e Angel passou a ser professora na escola de Tatiana Leskova, pessoa que esteve como diretora do Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, e tinha uma escola particular de dança em Copacabana. Klauss e Angel transitaram por esses espaços até 1974 (GRINOVER; BARRETO; BRAVI, 2008) ¹⁰.

Angel e Klauss começaram a dar aulas no estúdio de D. Tatiana Leskova e suas turmas ficaram cheias de bailarino, atores e outras pessoas que acharam ali um curso onde era possível se trabalhar o corpo fora dos modelos convencionais da época (FREIRE, 2005, p.81).

Para Klauss, a experiência do dançar não poderia vir meramente de exercícios analíticos que fragmentam o corpo como se cada músculo agisse de forma isolada. Também não acreditava que a dança fosse uma soma de passos bem executados. Pois a dança acontece muito mais no descompasso do que no passo, às vezes, acontece no susto, num tropeço ¹¹.

¹⁰ Em 1964, quando Klauss e Angel chegaram no Rio de Janeiro, eu nascia em São Paulo, e a partir de 1978 comecei a frequentar cursos de férias na escola de Tatiana Leskova. Klauss e Angel já não estavam mais lá. Infelizmente não nos encontramos naquele tempo. Só cheguei à Klauss em 1987 e à Angel em 1992, mas acho que nosso encontro já estava marcado muito antes desse tempo.

¹¹ Acredito que esses des-encontros foram necessário para que eu pudesse ter o encontro com o mestre. Certo dia, quando acompanhava Klauss nas consultas médicas, lhe falei que gostaria muito de tê-lo conhecido antes e poder ter vivido há mais tempo sua dança. E a sua resposta foi: “Você não estaria ao meu lado hoje se tivesse me conhecido antes. Você chegou na hora que eu estava mais pronto para você”. Muitos se afastaram dele, algumas vezes brigados, porque havia muitos des-entendimentos, mas comigo não ocorreu, eu percebi logo que eu não estava lá para entender, mas para viver.

Sendo assim, como se pode ensinar a dança?

Como Foucault (2010b, p. 55), talvez se possa responder: não ensinar “o que é” das coisas, mas explorar o seu “como”. Por essa razão, Klauss encantava alguns, ao mesmo tempo em que desencantava muitos. As pessoas queriam a sua coerência, e para ele a liberdade que ele impunha a si mesmo na sua prática era a coerência.

“Sem seguir um programa convencional de aulas, mas me guiando pela minha necessidade de respostas, acho que consigo revelar caminhos aos alunos para que cada um busque às próprias verdades de seu corpo.”(VIANNA, 2005, p.80). Klauss se colocava a si mesmo na sala de aula. “são minhas dificuldades que coloco na sala de aula”(p.80). Pelo seu trabalho modificava a si mesmo, assim como, o seu próprio trabalho.

Ele inquietou muito o pensamento dominante na dança, e chegou a contar que sofreu agressão física e moral, depois de fazer uma declaração à imprensa em defesa da entrada de homossexuais no Corpo de Baile do Teatro Municipal de São Paulo que estava proibida. Ele reconhecia que seu trabalho estava à frente de seu tempo. Muitos bons profissionais da dança quando se interessavam pelas aulas, desistiam quando viam seus modelos de dança desmoronar.

Klauss não queria seguir nenhuma estética. Ele queria uma dança nascida de si mesmo, nem feia, nem bonita segundo padrões vigentes, simplesmente verdadeira. Os bailarinos querem se reconhecer na estética bela das formas frias, refletidas como imagens gélidas nos espelhos. A desconstrução desse reconhecimento tem o sentido de perder-se para aqueles que colam sua vida no papel que representam, esses devem fazer a passagem de transformar uma técnica em *téchne*, em arte de viver.

2.2 A Prática Klauss Vianna como uma *Téchne*

Assim, na continuação dessa contra-dança, proponho falar das práticas de Klauss no âmbito da *téchne tou bïou*, como uma arte de constituir-se a si mesmo. Klauss afirmou várias vezes que para ele a dança era o modo de existir, um modo de vida e de viver.

Duas pesquisadoras importantes (MILLER, 2007, 2012; NEVES, 2003, 2008, 2010) tem discutido a “Técnica Klauss Vianna”. De nossa parte, porém, entendemos que Klauss não desenvolveu propriamente uma técnica no sentido corrente, mas uma *téchne*, - a técnica é a dança e a dança é a técnica, isto é, uma prática voltada à formação de si mesmo pela dança, pelo corpo em si que se constitui em movimento. Na esteira das pesquisas tardias de Foucault (2010a), acerca da ética do cuidado na Antiguidade greco-romana, a *téchne* configura-se

como uma arte viver que implica uma estilização da existência, na qual o indivíduo constitui sua vida como uma obra de arte. Em nossa sociedade, ao contrário, a arte tornou-se algo relacionado apenas a objetos e não aos sujeitos ou à vida. A arte tornou-se algo especializado, representativo, uma atividade realizada apenas por especialistas que passam a ser chamados de artistas.

A questão aberta por Foucault é se a vida não poderia se tornar, ela mesma, uma obra de arte. Essa ênfase na estética não supõe que devemos procurar parecer belos, mas que poderíamos nos relacionar com nós mesmos e com nossas vidas enquanto algo que não está simplesmente dado. A vida pode ser formada e transformada criativamente. Desse modo, para este pensador, a arte é um processo através do qual o sujeito pode formar a si mesmo na experiência de viver, por exercícios da esfera das práticas de si.

Klauss Vianna, ao seu modo, se insere nesse modo de pensar a arte. Assim, se deslocar através da cidade para chegar à sala de aula, pegar um ônibus, andar pelas ruas, ler o jornal, tomar um café na padaria, tudo isso já são elementos da dança. E mais, nossas impressões do dia, de nós mesmos, ou qualquer pensamento que nos atravessar é um motivo para dançar. Enfim, a dança para Klauss é um modo de tocar a si mesmo e ao mundo a partir da sensibilidade, daquilo que nos afeta.

O estranhamento provocado por essa posição foi grande. Klauss, por exemplo, aboliu as sapatilhas e tudo o mais que caracterizava o estereótipo do bailarino. A maior parte das aulas de dança acontecia sem música para que a atenção se voltasse para o próprio corpo e para o espaço que o circunscrevia, até que corpo e espaço se dilatasse e o tempo ficava fora do tempo, só então ele começava suas intervenções com questões como: Que sons você pode escutar? Quais deles está mais próximo de você? Como está a sua pulsação? Como está o ritmo da sua respiração? Como percebe o peso das diferentes partes do corpo? Como está acontecendo a fluência dos seus gestos? Como é a dinâmica mais própria aos seus gestos? Que parte do corpo inicia o movimento e como ela inicia o movimento? Qual é a intensão do seu gesto? Onde começa e onde termina a frase do seu gesto, que caminho ele descreve no espaço?

Todas essas questões visavam instalar uma espécie de estado de atenção, que quando acontecia fazia aparecer uma cena e podia construir histórias. Falamos também num sentimento de meditação, porque ao tomar cada uma das questões diretas era necessário dar-se tempo e ficar nela, com ela, até que coisas aconteciam. Conforme nos movíamos com atenção na questão e suas variáveis, ressoando na voz no professor, observávamos as

aberturas e entregávamos, pouco a pouco, nosso corpo que se afinava em cena ¹².

Esse estado nos remete a tocar, mesmo que sutilmente, pois não há condições de nos aprofundarmos no tema nesse trabalho, o entendimento de Foucault acerca do cuidado de si enquanto designado um conjunto de transformações de si que constituem a condição necessária para se ter acesso a verdade (FOUCAULT, 2010a, p. 17), tendo em vista que a verdade está no âmbito de um acontecimento que afeta o ser mesmo do sujeito e o transfigura. Para Foucault, as práticas de si teriam em três atribuições gerais: 1) Um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. Uma atitude; 2) Uma certa forma de atenção, de olhar não para o exterior, mas para si mesmo. Uma atenção; 3) Um conjunto de ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos transformamos e nos transfiguramos.

Essas três características das práticas de si definidas por Foucault podem ser encontradas na Prática de Klauss Vianna, mas para este último, havia uma dimensão chave para “brincar” nesse processo: a improvisação. Para Klauss, a improvisação que envolve a liberdade e espontaneidade, seria a maneira mais própria de aprendermos a atenção e a cultivar a dança. Apesar disso, segundo Tavares (2005), mesmo não coreografando os movimentos da sua aula, no final, tudo se mostrava como uma coreografia. Ou seja, é possível mover uma aula sem programar todos os seus passos. Em nosso modo de ver, essa disposição, abre nos processos de formação espaços criativos de experimentação.

[...] onde se tem a abertura do ente enquanto ente, a ligação com este tem necessariamente o caráter do *inserir-se-aí* no sentido de *deixar e não-deixar-ser* o que vem ao encontro. Apenas onde se tem um tal *deixar-ser* tem-se, ao mesmo tempo, a possibilidade de *não-deixar-ser*. Em contraposição ao comportamento que tem lugar em meio à perturbação, nós denominamos assumir uma atitude, uma tal ligação totalmente dominada por este *deixar-ser* do ente enquanto ente (HEIDEGGER, 2006, p.314).

Mas para que haja este movimento é necessário que as coisas que estão em relação não se percam umas das outras, que mantenham um certo conflito – *deixar-ser/não-deixar-ser* - uma tensão de relação, um cuidado. O cuidado aqui é o próprio movimento que deve estar sempre acontecendo, para que forças desmedidas e coercitivas não venham soterrar esse espaço e fazer as possibilidades ficarem restritas.

¹²Afinados dessa maneira, deixávamos os gestos fluírem. Nesse momento, a música poderia ser colocada ou não, mas ao ser posta, iniciava-se pela percussão de um instrumento e aos poucos eram introduzidos outros sons. Na maioria das vezes tínhamos um músico tocando ao vivo, havia uma dança entre músico e dançarino. Como o corpo do dançarino tocava o corpo do músico se fazia a música.

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude na existência (FOUCAULT, 2010b, p.9).

Portanto, as tensões das oposições agitam, modulam o espaço. A própria mudança de referenciais constitui também esse processo. Isso significa que na educação podemos colocar as coisas em relação de muitas maneiras. Dessa ótica, entende-se porque Klauss sugere realizar os mesmos movimentos como, “movimentos outros”, com a atenção ora em um aspecto do movimento, ora em outro, fazer sempre a mudança de pontos de vista. A ideia é que cada vez que mudamos o referencial uma instância nova, uma experiência diferente acontece. Daí ele reconhecer que nada se repete exatamente da mesma maneira.

Além disso, a resistência, para Klauss, é outro fator importante no trabalho formativo. O sair, o buscar o fora, o se lançar, o deixar vir o abismo, era uma forma de resistir e não de se abandonar. A resistência, dizia, equilibra, exercita o tônus afetivo-corporal, gerando forma e energia do que ainda está em vias de vir-a-ser. É, portanto, na resistência que podemos nos fazer de outra forma. Indo aos limites, ficando nas margens, no não saber, esse são os lugares da experiência de si.

Sendo assim, a Prática Klauss Vianna pode ser pensada como uma prática de cuidado que nos pede para ir aos limites no corpo, encontrar as tensões, resistir e retornar, vivenciar um fluxo, uma flexibilidade, movimentos em devir. É transformação, uma maneira de nos colocarmos à prova de como realmente estamos e nos apresentamos na vida. Lembremos que nos termos de Foucault,

A noção de *epiméleia* não designa simplesmente essa atitude geral ou essa forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos (FOUCAULT, 2010b, p.12).

A aproximação da Prática Klauss Vianna com as práticas de si é possível na medida em que o próprio Klauss enxergava a dança como uma prática de liberdade¹³. Uma experiência transformadora capaz de infundir coragem para deixarmos ser o que se é, e podermos reconhecer o que pode ser hoje e que amanhã pode mudar.

Praticamente, todos os pesquisadores concordam que os trabalhos de Klauss refinam a

¹³ Ressaltamos, no entanto, que Klauss arriscava mais esses processos quando estava com seu grupo de alunos mais antigos, ou em trabalhos personalizados.

consciência corporal, mas penso que ele foi muito além desse reconhecimento e desta consciência pautada na percepção e no conhecimento. Sem dúvida a percepção é uma estratégia, mas antes de considerar um mecanismo de percepção, precisamos compreender que as percepções e os sentidos são cercados pela história de normatização e sustentação de forças sociais, como também analisou Foucault (2004). Portanto, mais do que poder desfrutar de um corpo mais sensível e acessível, as possibilidades abertas pela Prática Klauss Vianna visa nos liberar da própria consciência, propiciando ao sujeito entrar em um fluxo transformador.

[Claro que] não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico -, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade (FOUCAULT, 2010c, p.269).

Pensamos assim poder levar a PKV à categoria de práticas de si, e associá-la aos pressupostos de um cuidado de si pelo fato de viabilizar em nós as condições de uma entrega que permite ao sujeito sair, se jogar para fora, se transfigurar em outro de si pelos des-caminhos do corpo que se faz presença e linguagem no movimento.

Segundo Candioto (2013), podemos compreender aqui o si mesmo como o aberto, diferente do sujeito identificado. O si mesmo não é uma essência, uma substância ou uma propriedade-atributo do indivíduo, antes deriva de um movimento, de um exercício de resistências às normalidades forjadas pela sociedade. No limite, o si mesmo aponta um afastamento crítico do ego e das suas sujeições. Nos termos de Klauss, o si mesmo é o ser humano em an-dança buscando incorporar suas verdades através de outro ensinar e outro dançar. Uma dança que sai das salas de aula de dança e dos palcos e vai às escolas, às ruas, aos espaços terapêuticos, onde quer que exista um ser humano em busca de um *êthos*, uma maneira de ser e se conduzir.

O *êthos* de alguém, lembremos, pode se traduzir em seus hábitos, em sua maneira de caminhar, nos modos como responde aos acontecimentos (FOUCAULT, 2010c, p.270). A dança, nessa perspectiva, é o que dá visibilidade a uma ética-estética de viver a própria vida. Algo difícil, sabemos, na medida em que nada está concretamente dado à nós enquanto ser humano ou como mundo. A humanidade e o mundo se constituem por atos e não por aquilo que vem de conhecimentos. É preciso viver o estado de experiência, fazer práticas bastante rigorosas a fim de conseguir *corporar* a experiência no movimento mesmo da existência,

cultivar o prazer de estar em desequilíbrio, dançar, e assim se singularizar.

Isso explica também porque o trabalho de Klauss foi criticado. A comunidade da dança como um todo (alunos, professores, críticos, pesquisadores), questionava se o que ele fazia era ou não dança, mas isso não era o que lhe importava, porque sentia a sua dança como uma dança outra, uma dança como *êthos*, como arte de viver. Hoje, diferentemente, são muitos os admiradores que buscam este caminho, e ao contrário de como Klauss começou, compreendido por poucos, finalizou seu tempo de vida entre nós como autor de um grande trabalho, deixando um legado que pouco a pouco vem sendo compartilhado não apenas no campo das artes que se criam clandestinas, mas no âmbito das ciências nas universidades.

2.2.1 Mu-Danças

Assim, nos anos 1990, o pensamento de Klauss Vianna começou a aparecer em trabalhos acadêmicos de dissertações e teses em diferentes regiões do país. Vários trabalhos abordam a importância do corpo e das suas várias formas de expressão no campo das artes, das ciências e neurociências, da educação e da filosofia. Isso reflete, sem dúvidas, uma MU-DANÇA no pensamento acadêmico que restringia e enquadrava a dança apenas em suas técnicas formais. Hoje vemos muitos artistas e seus trabalhos, resultados de seus posicionamentos na vida, fazendo parte de grades curriculares em cursos reconhecidos ¹⁴.

Porém, para Klauss o que importava mesmo era a dança. Como alguém pode chegar ao estado da dança? A dança, para ele, é antes de tudo um estado de abertura de expressão presentificada do ser humano no mundo. Essa abertura dispõe às aprendizagens de forma menos mecânica e sem sentido previamente dado, posto que está conectada mais com si mesmo, ou seja, com o poder ser que não se funda na consciência antecipadora de um sujeito isolado acompanhado de suas representações. Daí que,

[...] a orientação fenomenal pelo sentido ontológico do poder-ser-si-mesmo em sentido próprio é que está em condições de discutir a legitimidade ontológica de se atribuir ao si mesmo os caracteres de substancialidade, simplicidade e personalidade. A questão ontológica sobre o ser do si-mesmo deve ser arrancada da posição prévia de uma coisa contínua e simplesmente dada, constantemente sugerida pelo dizer eu predominante (HEIDDEGER, 2012a, p.407).

O ser humano se desvela ontologicamente na presença que lhe abre o mundo no qual

¹⁴ De fato, Klauss não pode ver o quanto foi importante a repercussão do seu trabalho na dança e para além da dança. Mas Angel sim. Ela ampliou a abrangência desses trabalhos para as ciências médicas, a educação, a filosofia, a antropologia, além das artes cênicas.

habita e que ele mesmo pode criar e dar forma. Mas como essa compreensão se entrelaça com a Prática Klauss Vianna? O corpo é que abre a possibilidade de esculpir e adentrar o espaço da existência. Estés (2014, p.42), desde uma perspectiva junguiana, ilustra nosso argumento ao narrar um conto sobre *A mulher dos ossos*.

No conto, o trabalho dessa mulher é recolher os ossos. Sua caverna é cheia de ossos de todos os tipos de criaturas do deserto. A mulher dos ossos sai por muitos caminhos procurando ossos com o objetivo de formar o esqueleto inteiro de uma criatura. Ela tem preferência por lobos, porque eles são bons nos relacionamentos e são muito profundos em seus vínculos. Quando finaliza, ela se senta junto ao fogo e escolhe uma canção. Ao cantar o esqueleto se cobre de carne e conforme continua cantando a criatura respira e ganha vida. Sem seguir a interpretação psicológica desse texto apresentado por Estés, tomamos o conto como uma ilustração da “força de vida” guardada nas estruturas e suas cavidades. O osso é um tecido orgânico que leva em média de 1/3 a 1/4 de nossas vidas se desenvolvendo (se tomarmos como base uma longevidade média entre 60 e 80 anos) e é o último a se decompor.

A questão central, como bem lembra Estés (2014), é como en-cantá-los para gerar um estado alterado de consciência para além da consciência, para a abertura que revela a nossa própria presença no mundo como seres encarnados, capazes de remodelar a si mesmo e ao mundo. O movimento de *corporar* na Prática Klauss Vianna é um caminho nessa direção, uma vez que parte do humano, desde seus ossos e suas cavidades, até gerar um estado de abertura criativo e singular mediado pelas an-danças e mu-danças provocadas pelo corpo encantado pelo movimento.

Essa imagem estava viva em mim quando, em 10 de Abril de 1992, tive o último contato com Klauss em seu apartamento. O dia tinha amanhecido claro e ensolarado em São Paulo, dei as minhas aulas matinais e depois fui visita-lo. Eu costumava passar em sua casa algumas vezes por dia, o acompanhava para consultas médicas, porque ele já não estava muito bem de saúde, se preparava para se submeter a um transplante de coração. Nesse dia, uma sexta-feira, estive com ele pela manhã conversamos um pouco e perguntei como seria o final de semana, normalmente marcávamos um almoço, um passeio, mas Klauss falou: - Não se preocupe porque vou passar o final de semana com Rainer (seu filho). Eu respondi que seria ótimo porque ele ia estar também com sua neta Tainá, o que fazia muito bem a ele. Eu saí dizendo que voltaria mais tarde. E ele brincou dizendo: - Não, você não volta mais não... Respondi: - Claro que volto! Foi a ultima vez que falei com ele.

Não pude voltar... E Ele faleceu no domingo, em 12 de abril de 1992, na cidade de São Paulo, depois do almoço, descansando. A segunda-feira amanheceu chuvosa e cinza. Klauss

foi velado no Teatro Brasileiro de Comédia e foi sepultado no cemitério da Paz no bairro do Morumbi. A tristeza tomou conta de mim.

Em outubro desse mesmo ano a UNESCO conferiu à Klauss a Medalha de Mérito Artístico de Dança, por todas as suas contribuições ao longo de sua vida. Rainer recebeu o prêmio representando seu pai (GRINOVER; BARRETO; BRAVI, 2008). Assim, os anos noventa marcam o fim de sua jornada entre nós. Porém, o seu trabalho vem criando cada vez mais raízes nos meios artísticos e acadêmicos. Não cessaram as homenagens à Klauss. Muitas mostras e movimentos de dança em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo levaram o seu nome. Dez anos depois de sua morte, aconteceu em Campinas pelo Departamento de Artes Corporais da UNICAMP e no IN TOUCH, o ciclo Klauss Vianna com curadoria de Jussara Miller. Esse evento procurou agregar os princípios dos trabalhos de Klauss na educação e na saúde ¹⁵.

2.2.2 Klauss o formador para além das formas

Todos são unânimes em reconhecer na presença de Klauss Vianna, um mestre. Cauteloso, observador atento a cada um que se colocava no seu círculo, era fascinado pela diferença nas pessoas, o que o fazia experimentar, aquilo que se sobressaía na experiência de uma pessoa, era posto como estímulo para todos.

E assim nos ensinava a brincar de sermos outros, o que geralmente nos fazia perceber sutil ou avassaladoramente o outro em nós mesmos. Klauss viveu sua vida e firmou seus trabalhos como artista, pesquisador e educador, em suas próprias experiências. Destaco aqui algumas passagens dessa trajetória, que apresenta os movimentos dos Vianna no campo educacional.

Klauss, juntamente com Angel, fundou também com a professora de balé Tereza D'Aquino em 1975, o Centro de Pesquisa Corporal, Arte e Educação, que ficou conhecido como “o corredor cultural do Rio de Janeiro”. Na década de 1980, esse espaço que hoje chamamos de Escola Angel Vianna, passou a abrigar um curso técnico de formação em dança reconhecido pelo MEC, que também hoje, acolhe a Faculdade Angel Vianna. Nesse mesmo ano, Klauss também foi convidado para dar aula de expressão corporal na PUC do Rio de

¹⁵ Seu livro “A Dança” foi relançado em 2005 e neste mesmo ano o Espaço Cultural da CPFL- Companhia Paulista de Força e Luz de Campinas, promoveu o Festival CPFL de Dança Contemporânea Klauss Vianna, que se dedicou ao reconhecimento da Prática Klauss Vianna. Brasília homenageou Klauss com uma sala de dança com o seu nome no Complexo Cultural da FUNARTE. E a própria Funarte lançou o Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna para apoiar a produção nacional de dança, assim como manter grupos e companhias em todo o País.

Janeiro, e assumiu ainda o cargo da direção da Escola Oficial de Teatro do Rio de Janeiro - Escola Martins Pena. Ele implantou uma mudança curricular nesta escola que se tornou referência para o ensino e a prática do teatro no Brasil (GRINOVER; BARRETO; BRAVI, 2008) ¹⁶.

Klauss assumiu a direção do Instituto Estadual das Escolas de Arte do Rio de Janeiro – INEARTE, até 1980, quando foi morar em São Paulo. De 1982 a 1984 Klauss foi diretor artístico do Balé do Teatro Municipal de São Paulo – Balé da Cidade, e lá criou o Grupo Experimental de Dança Moderna com bailarinos sem formação na acadêmica dança clássica. Em 1982, ele criou no balé do Teatro Municipal de São Paulo um Grupo Experimental e atraiu com isso muitos artistas-pesquisadores, que depois, se tornaram referência na dança contemporânea.

Como um professor-pesquisador, explorou o trabalho em equipes e discutiu a função da técnica como um caminho e não como finalidade. Por esses feitos em 1985 Klauss foi convidado por Marília de Andrade para estruturar a faculdade de Dança da Unicamp, está seria baseada no seu trabalho de pesquisa em dança, além de também assumir a docência, mas ele não aceitou. Klauss nunca pretendeu institucionalizar o seu trabalho, preferia correr as linhas tênues da marginalidade que garantia a sua liberdade.

Em 1986 ministrou aulas no curso de pós-graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia- UFBA, local no qual iniciou a documentação de sua pesquisa com apoio do CNPq e da Capes. Nesse contexto, publicou seu livro *A Dança*, que foi lançado em 1990 com a colaboração do jornalista Marco Antônio de Carvalho e apoio de uma bolsa de estudos da Fundação Vitae de São Paulo.

Klauss tinha muito interesse nos dançarinos que vinham de outros lugares, isto é, de fora da academia de dança, porque entendia que as técnicas de dança adestravam os corpos e formas se fixavam, conseqüentemente se estereotipava o sujeito da dança. É comum o dançarino ficar preso à conquista dessas formas. Aprisionando corpos numa morfologia, suas possibilidades ficam restritas. Klauss tinha o intuito de desvelar as forças fixadas e desconstruí-las, para dar abertura ao corpo às possibilidades de redescobrir novos caminhos.

Por essa sua posição, venho reiterar a perspectiva de uma *téchne* para avançar na visão de técnica que defende Neves (2010), nesta citação: “as instruções de uma técnica transformam o corpo numa relação dinâmica com o corpo, evoluindo junto com este num

¹⁶ Angel de 1976 a 1979 iniciou uma pesquisa sobre linguagem gestual e a dança apoiada pelo Instituto Nacional de Artes Cênicas, atual FUNARTE, onde Klauss participou em várias montagens e recebeu a indicação para o Prêmio Mambembe como melhor diretor de teatro. E na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, recebeu com menção honrosa, mais um reconhecimento por todo seu trabalho.

processo contínuo de troca de informações. A técnica transforma o corpo e é corporificada à medida que suas instruções são implementadas” (p.25).

Comprendemos que há dificuldade nessa linguagem, entretanto pensamos que essa corporificação advinda da relação corpo a corpo ainda é dual, porque está inscrita na intelecção da técnica posta para um corpo tido como ente. Quando propomos o movimento do *corporar*, é para nos afastar do sentido de corporeidade enquanto consciência e identidade. Assim, argumentamos que nos termos de Klauss, que diz que não podemos simplesmente ter um corpo, mas que precisamos e vamos conquistá-lo a cada dia, não como modo de acumulação de saberes, mas como degustação de possibilidades, a dança é mediação vital nesse processo. O corpo é devir, é instância do instante, é outro a cada vez.

A questão é não fixar-se. Não interessa essencialmente na Prática Klauss Vianna só a conscientização do gesto, é elemento importante, mas não preponderante, tanto que saíamos para as ruas para ver a dança dos garis, a dança dos garçons, a dança dos transeuntes. A dança, esta de que falamos, é a verdade que se expressa, é a forma mais franca de se mover. Estamos na esfera da pre-sença, do que antecede, mas que já está lá, do movimento do *corporar* na existência, na vida. Assim, conhecer o corpo, estudar seus movimentos são partes das pesquisas de Klauss, mas seu trabalho não se resume a isso. A escolha do termo prática e não técnica advém precisamente da perspectiva ontológica do seu pensamento. Claro, não precisamos desprezar a relação ôntica, que ressalta as condições de indivíduo, mas é vital perceber a potência formativa que ultrapassa essa relação e potencializa a ação de cidadão no mundo.

Logo, na Prática Klauss Vianna além da técnica há uma *techné*. Ressaltamos a importância da prática na sua abertura de ser sempre criação. A *prática* não abandona o conhecimento, mas problematiza o que podemos fazer a partir dele. A Prática Klauss Vianna não se reduz a um conjunto de ingredientes para fazer um bolo; mesmo bolos com mesmos ingredientes não sairão idênticos. Por isso, o momento do aprender é um movimento de fazer a experiência de deixar ser a informação, sem se importar em querer uma assimilação. O próprio Klauss (2005, p.114), quando se refere às técnicas de dança, diz: “O que as técnicas ignoram é a própria vitalidade do movimento”. Por vitalidade compreendemos expressividade, comunicação, criação, e não virtuosidade, o certo ou o errado.

Não há como não dizer que a PKV é um processo de subjetivação, é um exercício de refinamento do movimento, que nos põe diante de nossos gestos e nossos sentimentos, que exige muita atenção e que potencializa a singularização do sujeito, mas não faz dele um sujeito. Neste estado de atenção, nosso corpo acorda e fica sensível ao que se passa. Daí

que “[...] quando um movimento é sentido [...] é consequência natural de sua verdade [...] (VIANNA, 2005, p.113), disso resulta o não assujeitamento. Era comum Klauss se expressar dizendo: Se você quer dançar não se prenda a técnica, se liberte dela. Não se pode pensar enquanto dança; e concluía: “o importante é permitir que os movimentos surjam, sem obsessão ou intelectualização” (p.138, 139).

É preciso libertar o pensamento para que o corpo se apresente como pensamento pensando e não pensado. Mais do que desenhar formas e movimentos, a dança se dá a ver nos rastros que ela deixa no *continuum* de suas pausas, assim como o som da música que ressoa no silêncio. Dessa ótica, lidar com informações simplesmente não nos pode transformar. É necessário mudar um estado, e dar possibilidade de algo nos acontecer e nos tocar, é preciso parar, contemplar, escutar, olhar, sentir tudo que nos passa devagar, observar os detalhes e suspender os julgamentos, suspender a vontade e o automatismo da ação. Aprender com a lentidão, cultivar a arte do encontro, e calar, ter paciência (LARROSA, 2002, p. 24).

O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde tem lugar os acontecimentos [...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

A experiência em Larrosa (2002), assim também acreditamos para Klauss (2005), é uma ex-posição com toda a sua vulnerabilidade e risco, através desta, a emoção nos atravessa e se apodera de nós, nos dá uma forma e nos transforma na vida. Ilustramos essa posição também a partir de Martin Jay (2009), quando analisa as ambiguidades que a noção de experiência carrega. Jay nos apresenta duas palavras que equivalem a palavra “experiência” em alemão, *erlebnis* e *erfabrung*. Ambas são traduzidas para o inglês como experiência, entretanto há distinção entre elas.

Erlebinis contém a raiz da palavra *Leben* (vida) e as vezes se traduz como experiência vivida (“vivência” em castelhano). Apesar de *erleben* ser um verbo transitivo e indicar a experiência de algo, *Erlebis* costuma implicar numa unidade primitiva, prévia a qualquer diferenciação ou objetivação. Normalmente localizada no “mundo cotidiano” (o *Lebenswelt*) do lugar comum e das praticas não teorizadas, *pode* surgir, assim mesmo, uma intensa e vital ruptura na trama da rotina cotidiana. Mesmo que *leben* indique também a totalidade de um vida, *Erlebinis* geralmente conota uma variante da experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal que *Erfabrung*. Esta última se associa as vezes com as impressões sensoriais produzidas

pelo mundo exterior, ou com juízos cognitivos sobre elas (especialmente na tradição associada a Immanuel Kant) (JAY, 2009, p.27).

Em nossa perspectiva, Klauss estimula a entrega e o lançar-se à experiência. Para ele não se pode raciocinar e fazer a experiência ao mesmo tempo. Quando refletimos sobre o que fazemos já estamos fora da experiência. Estamos equacionando, racionalizando, conjecturando, planejando a ação, e aí já não há mais a dança. Essa situação não elida a dificuldade em perceber se estamos ou não no exercício e na experiência. Podemos dizer que enquanto estamos dirigindo e pensando os movimentos estamos nos exercitando, e quando movimento e pensamento emergem ao mesmo tempo, se confundem e nos conduzem, estamos em estado de experiência.

Hoje em dia, ninguém duvida da máxima “*Mens sana in corpore sano*”, mas a sabedoria de corpo e mente já sofreu tantos desgastes quanto os provérbios, tanto que mente e espírito se tornaram sinônimos na modernidade como se pudéssemos por meio científico controlar o espírito ou a espiritualidade do ser humano. O fato é que não sabemos definir o humano, ele está sempre situado além de coisas que podemos nomear.

O fundamental aqui é o entendimento de que a dança não visa um mero aprimoramento mecânico do movimento, ou um fortalecimento do ego, afim de que o sujeito seja admirado, belo, e se sobressaia no seu ambiente. Tomar o corpo como instrumento ou algo utilitário é o que mais incomodava a Klauss. Embora, ele usasse o termo intenção como uma maneira de qualificar um gesto verdadeiro, sua abordagem da dança, do corpo e do movimento também não se deixa apreender completamente pelo primeiro levante das categorias da fenomenologia baseada no sujeito do conhecimento, um sujeito que através de atos da consciência dá sentido aos fenômenos e reduzi o mundo a um aparecer de fenômenos para a consciência. Fenômenos estes mesmos, que são descritos a partir da atividade conhecedora. O eu fenomenológico é ainda um ponto de partida e fundamento à priori, e o mundo, é um mundo de objetos constituídos em atos de experiência da consciência.

A fenomenologia transcendental, como definida e praticada por Edmund Husserl, é diretamente oposta ao estruturalismo. Ela aceita o ponto de vista de que o homem é totalmente objeto e totalmente sujeito, e investiga a atividade doadora de sentido do ego transcendental, que dá sentido a todos os objetos incluindo seu próprio corpo, sua própria personalidade empírica, além da cultura e da história, que “estabelece” como condicionado seu ser (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. XIX).

Klauss Vianna tinha outra compreensão. Com a expressão “dança é vida”, ele

compreende o corpo como modo de “abrir-se ao mundo”, muito mais no campo da magia do que do conhecimento. Não se trata então, de interpretação, intelecção, ou doação de sentido, mas sim de liberar o corpo das fixações cognitivas para que as infinitas possibilidades de ser e mundo possam acontecer. Quando Klauss se referia a querer ver a clareza de intenção dos gestos, estava esperando ver o sujeito se apresentar como verdade.¹⁷

Enfim, mas que dança é essa proposta por Klauss Vianna? É a dança do corpo se desvelando no mundo, é a alma se abrindo à experiência de pensar a si mesma? Ou seria o sujeito aberto ao fluxo do pensamento que o corpo pensa, se libertando do sentido que esse pensamento traz no transfigurar desse corpo que perde uma instância fragmentada de reunião de ossos, músculos, órgãos, pele, etc, e se liberta para um estado de clareira. A dança em Klauss Vianna é o pulsar mesmo da vida latente em cada ato humano, nos fazendo e refazendo inteiros para acolher o presente no aqui e agora do acontecimento.

Dessa forma, a dança é o estado de espírito atento, é a emergência e fruição de imagens e ideias que dão contorno e conteúdo a nossa história. Essa é a dança e o dançar de Klauss Vianna. Por isso, ela não está só nos palcos. Ela é, quando se está livre para se deixar afetar. O corpo enquanto presença tem em si a sua dança, ou, de outra maneira, o si-mesmo se dá a ver enquanto presença no corpo que dança. Assim, Klauss nos ajudou a perceber os excessos, os exageros, as forças desnecessárias do fazer e nos conduziu ao poder não fazer.

Para tanto, é preciso haver uma entrega e um silenciar. É preciso se libertar de pré-conceitos, é preciso se desprender do saber e do se reconhecer, que significa também fazer a experiência do fora, sem sujeito e sem sujeição, pelo encontro com o outro que também vive em si mesmo, além de si mesmo em si.

Pensando a dança com modo de viver a vida, aproximamos Klauss do último Foucault, do Foucault professor no Collège de France preocupado com as experiências formativas em sentido espiritual. Lembremos que, para Foucault (2010b, p.16), a espiritualidade é um movimento que nos conduz a uma verdade que transforma e subverte à nós mesmos, algo como um acontecimento que arranca o sujeito dos lugares comuns do conhecimento. Daí decorre acreditarmos que a Prática Klauss Vianna, pensada como prática de si, pode gerar problematizações interessantes para uma educação para o corpo na escola.

¹⁷ De fato, Klauss se interessou por técnicas que foram incorporadas ao seu trabalho como a Eutonia, a técnica de Feldenkrais, a técnica de Laban, as quais alimentaram seus propósitos de acesso ao corpo, da consciência de suas partes e suas inter-relações. Por esses caminhos fazemos o estudo do corpo e exploramos seus movimentos, mas dançar e viver como se dançando é mais que isso, e era esse seu propósito, portanto não se satisfazia com uma boa execução técnica, ele queria arte. Foi a partir de Foucault na obra *Hermenêutica do sujeito* que vislumbramos a possibilidade de aproximar as experiências que tive com Klauss como uma arte de viver, como uma abertura às possibilidades do “cuidado de si” por uma prática que vai além das percepções, da educação e consciência de um conhecimento.

Assim, de forma reconhecidamente muito pretenciosa de fazer essa aproximação, pela complexidade da gramática foucaultiana e do tempo que dispomos para esse trabalho, vamos em frente com os aspectos que nos deram a pensar essa temática e motivaram essa pesquisa.

Com essa breve apresentação da trajetória de Klauss Vianna, tentamos aproximá-lo do campo educacional ressaltando os acontecimentos de sua vida que pensamos ser os mais relevantes para esse trabalho, sabendo de antemão que não abarcaríamos toda a sua obra, mas levantamos acontecimentos de sua vida que foi destacado por ele mesmo, nas suas conversas conosco, em entrevistas, e em seu livro *A Dança*.

Não temos dúvidas: Klauss (assim com Angel e Rainer) inventou uma escola (MILLER, 2012, p.41), escola que é “como um leito de um rio que cada um preenche com a própria água [...] e que a partir da ação de cada um, vai redesenhando seu leito”. Nosso propósito então é, de algum modo, continuar as AN-DANÇAS e MU-DANÇAS desdobradas dos princípios da Prática Klauss Vianna.

3 CENÁRIO: O *CORPORAR* E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA



foto: Solon Baltar (acervo pessoal)

A pesquisa que subsidiou a dissertação pretendeu ressaltar a importância de nos atentarmos ao corpo no processo educativo. No centro da cena, em nosso cenário teórico-metodológico, está o corpo sensível como abertura e disposição aos afetos. O pressuposto era que embora posto como obviedade, afinal todos os seres humanos têm um corpo, a ideia do *corporar* é ainda inusitado, mesmo seu conceito próximo, a corporeidade, permanecem na educação como algo opaco, como uma dimensão misteriosa que a sociedade e a cultura forjam à sua maneira.

[...] no cerne da evidência, segundo a bela fórmula de Edmond Jabés, há o vazio, isto é, o crisol do sentido, que cada sociedade forja à sua maneira, com evidências que não são tais senão para o olhar familiar que suscitam. A evidência de um é o espanto do outro, senão sua incompreensão (BRETON, 2013, p.8).

Nessa direção, dentre outros, Breton (2013), salienta a interferência da sociedade no saber do corpo. Pontua ainda que nas sociedades tradicionais, entenda-se aqui, antigas, homem e corpo não eram coisas distintas, enquanto que, no pensamento dualista moderno, o corpo é um signo do indivíduo, resulta da atomização dos atores no campo social.

3.1 O (não) lugar do corpo no projeto disciplinar da modernidade

Michel Foucault diagnosticou os mecanismos de poder que, nas sociedades modernas e contemporâneas, visam domesticar o corpo a partir do que ele denomina: disciplina. Para ele, a disciplina é responsável por produzir uma modelagem ortopédica dos corpos a fim de normalizar as condutas consideradas aceitáveis, úteis ou normais. Nos seus termos, “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004, p.126). Assim, micropoderes perpassam a sociedade moderna, acarretando transformações e modificações nos comportamentos dos indivíduos.

Para Foucault, é dócil todo corpo que pode ser esquadrinhado, submetido, utilizado com fins de adestramento e aperfeiçoamento. A disciplina diz respeito, portanto, tanto a uma modalidade de poder que se caracteriza por medir, corrigir, hierarquizar, quanto por tornar possível um saber sobre o indivíduo.

O poder disciplinar desdobra um conjunto de técnicas modeladoras, as quais têm como premissa o detalhe, age sobre o corpo de “modo infinitesimal”, exerce “sobre ele uma coerção sem folga” (FOUCAULT, 2004, p. 126). Daí a ênfase no controle, seja do tempo, do espaço, assim como de todos os movimentos do indivíduo. Como resultado, a modelagem dos corpos torna o corpo útil e produtivo. Não obstante, o poder disciplinar se aplica de formas múltiplas. Isso é importante já que a disciplina visa não unicamente o aumento de habilidades, nem tampouco aprofundar a sujeição, mas, sobretudo, “a formação de uma relação que no mesmo mecanismo torna o corpo tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2004, p. 127).

Desse modo, o poder disciplinar cria um espaço analítico para vigiar o comportamento de cada um, ou seja, exige um meio apropriado para se conhecer, controlar e articular todo um aparelho de produção que tem suas exigências próprias. Na busca por um melhor rendimento e um aumento crescente de produtividade, o poder disciplinar regulamenta as condutas humanas, buscando a precisão dos movimentos e intensificando a relação de afinidade entre os corpos e os objetos.

Nesse contexto, a rapidez é ensinada como uma virtude, uma qualidade tão importante quanto a eficiência. Para atingir esses propósitos, o poder disciplinar individualiza os corpos por uma localização que os distribui e os faz circular em uma rede ampliada de relações, e cria, dessa maneira, uma espécie de microfísica. A principal ferramenta utilizada pelo poder disciplinar para dissipar sua dominação é o exercício, que dentre algumas de suas

características está a de servir “para economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado” (FOUCAULT, 2004, p. 146).

O exercício está na base da manipulação das condutas (controle do tempo, do espaço e das funções corpóreas), cuja função última é moldar corpos-máquinas, buscando a todo custo à melhoria do desempenho. Em outras palavras, o poder disciplinar toma “os corpos dos indivíduos como alvos e pontos de aplicação, investindo-os e produzindo-os conforme uma ordem moral, social, política, produtiva e normativa capitalista” (PRADO FILHO; TRISOTTO, 2008, p. 117). A disciplina funciona como um dispositivo sustentado por uma racionalidade técnica.

As técnicas disciplinares permitem o controle detalhado das operações do corpo, que realizam a sujeição permanente de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que Foucault chama de ‘disciplinas’. Estas visam à formação de uma relação que torna o corpo humano tanto obediente quanto útil, constituindo uma política de coerções que trabalham sobre o corpo, ‘uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos’. Essa política passa a ter domínio sobre o corpo dos outros, para que operem como se quer, através das técnicas. A disciplina, arte das técnicas para a transformação, tem por alvo os indivíduos em sua singularidade. E o poder de individualização tem como instrumento a vigilância permanente, classificatória, permitindo distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Desta forma, ‘a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (NIEMEYER; KRUSE, 2008, p. 464).

Assim, a disciplina atua no detalhe, desde o simples andar com uma vestimenta característica até no uso de dietas alimentares específicas. Investe-se nos corpos como uma tecnologia política que desestabiliza fronteiras entre o familiar e o estranho nas práticas corporais. Mais: as técnicas da disciplina visam criar “não apenas corpos padronizados, mas também subjetividades controladas” (MISKOLCI, 2006, p. 682). Atualmente, o controle dos corpos se tornou tão importante que se constata através da mera aparência física tudo aquilo que cada um quer mostrar de sua subjetividade. A própria noção de beleza ou de bem estar se tornou tão importante que marca o nosso presente como uma sociedade da aparência e da efemeridade.

O impacto dessa situação sobre a educação é mais que evidente, uma vez que, ainda na esteira de Foucault, a relação com o corpo foi central também para a disseminação e legitimação da escola moderna. Com a modernidade instaurou-se um processo crescente de racionalização (Foucault denomina esse momento de *momento cartesiano*) que repercute

diretamente na escolarização do corpo. Esse, sob a lógica cartesiana, torna-se o objeto por excelência dos processos educacionais.

A escola moderna parte do entendimento do corpo como máquina (SILVA, 1999). A própria separação entre humano e natureza, onde o corpo é materialidade e tem uma natureza, faz do sujeito um sujeitado, dominado pela racionalização. Isso tem como consequência uma formação inspirada pelos valores do individualismo. As nossas principais teorias educativas ainda estão impregnadas do dualismo corpo-mente. Embora nas últimas décadas tenham surgido algumas tentativas de questionar e superar esta visão, a reflexão e a prática pedagógica permanecem tributárias de uma concepção da mente humana enquanto entidade “des-situada” e desencarnada. Ideia que traz em seu bojo a compreensão de que a percepção é decodificação de estímulos sensoriais, e que a cognição se sustenta só por meio de representações mentalistas.

Esse tipo de visão se reflete diretamente sobre o projeto pedagógico que raramente se ocupou do lugar do corpo nos processos formativos. No máximo, o corpo é pensado no âmbito dos sistemas produtivos¹⁸.

À medida que o aparelho de produção se torna mais importante e mais complexo, à medida que aumentam o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle se fazem mais necessárias e mais difíceis. [...] Na relação pedagógica acontece o mesmo, com o aumento do número de alunos, faz-se necessária a organização dos controles. A metodologia é fortemente marcada pelo culto ao treinamento como requisito primeiro para aquisição de conteúdo. A proposição do treino é valorizada (FOUCAULT, 2004, p. 147).

Assim, o corpo na educação parece existir apenas quando está fora de sala de aula. Strazzacappa (2001, p. 71) lembra que embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte, representado pela música, dança, teatro e artes visuais, a prática docente costuma priorizar as artes nas quais o aluno envolve apenas as mãos, trabalhos manuais, pintura, argila, costura, e assim, acaba tendo de permanecer sentado. Raramente são disponibilizadas ações como dança, expressão corporal, e quando são oferecidas, ficam restritas a ideia de uma atividade física ou jogos esportivos.

No entanto, o fato do corpo praticamente permanecer invisível no campo educativo não implica em dizer que não haja um projeto de corpo atravessando as instituições

¹⁸ Somente na Educação Infantil legitima-se o corpo na sala de aula, nos demais níveis a Educação Física torna-se central. Situação que reafirma a fragmentação corpo-mente que se revela também na delimitação de espaços permitidos a cada um deles. O corpo passa a ter local extra-classe (ginásios, campos de futebol, quadras, pátio) e a sala de aula é espaço do intelecto desprendido do corpo.

formativas. O corpo adestrado se manifesta como currículo oculto, pelo culto ao treinamento e pelo uso da disciplina como recurso para o bom adestramento. Mesmo não claramente definidos os propósitos deste projeto de educação do corpo, devemos ter a certeza de que “toda educação é, também, educação do corpo mesmo que seja a de negação deste, pelo não movimento” (STRAZZACAPPA, 2001, p.01).

Mesmo antes de nascer, já somos movimento. Contudo, este princípio de vida, ou seja, se não pulsar não há vida, parece não ter espaço na tradição escolar que se serve do corpo como mero instrumento de acesso às faculdades mentais, o que revela uma educação que trabalha estritamente com uma noção de disciplina como imobilidade e silenciamento. Há que lembrar que a representação hegemônica do estudante comportado ainda é aquela do estudante que não se move. Por imobilidade entende-se não somente um corpo estático, mas o corpo que não se expressa. Assim, o movimento entra na escola como indicador do bom entendimento das regras sociais.

[...] o movimento corporal ainda é moeda de troca na escola, professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição - proibição de usufruir da hora do recreio ou aula de educação física - e a liberdade de se movimentar como prêmio (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)¹⁹.

Nesse aspecto, Silva (1999) reflete também sobre a interiorização da vigilância, pelos dispositivos escolares, até o ponto em que esta não seja mais externamente necessária. Não podemos esquecer, afirma esse autor, que muito do que foi ensinado ao longo de séculos em relação ao corpo, hoje são comportamentos naturalizados (como portar-se à mesa e comer com talheres) que perderam espaço formal de instrução, pois que já estão internalizados na cultura, assim como outros tantos que entraram em desuso. O fato é que, cindidos, o corpo e a mente parecem travar batalhas diárias no ambiente escolar. O acesso ao conhecimento verdadeiro é negado ao corpo pela lógica cartesiana, na sala de aula multiplica-se o treino mental.

Ainda que este quadro pareça ultrapassado para os dias de hoje não é incoerente lembrá-lo. Pois muitas de nossas práticas educativas adquirem novas roupagens para conservar os mesmos princípios. De todo modo, concordamos com Nóbrega (2005, p.610), para quem “não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

¹⁹ Logo, não é de se estranhar que a indisciplina apareça como uma constante nos diagnósticos sobre os problemas que afligem os que atuam na escola (CAMPOS; CAMPOS, 2006, p. 18).

Ao mesmo tempo, admitimos que uma mera tomada de consciência, por si só, não transforma a realidade das relações educacionais com o corpo. Faz-se necessário problematizar concretamente as relações corpo e educação desde o próprio terreno das práticas, criando novas propostas de atenção e atuação do corpo em sala de aula.

Isso é importante na medida em que as relações corpo e educação são fortemente intermediadas pela ação educativa intencional. Desse modo, a ruptura com o sistema disciplinar que aprisiona e domestica o corpo em ações estereotipadas e limitadas depende de novas estratégias de atuação em sala de aula, isso significa que a superação da dualidade corpo-mente exige que o corpo seja abordado de forma transversal, marcando presença em todas as áreas de conhecimento ²⁰.

Perceber a presença do corpo é, sobretudo, tensionar a forma como temos escolhido construir nossos conhecimentos. O estudo do corpo humano transmitido nas escolas tem reproduzido uma visão fragmentada do corpo em si, como também vê fragmentada a relação corpo/vida. Inclusive os corpos reais de professores e alunos são sempre mantidos a uma distância segura. Intervir sobre o corpo é problematizar quem somos e as formas de vida que experienciamos.

3.2 O *corporar* nos processos de formação humana

Assim, no centro de nosso cenário, está o interesse na formação humana para além de uma racionalidade científica que permanece cega à sensibilidade do corpo em movimento/pensamento. Essa é a aposta que fazemos, a arte de *corporar* como um encontrar a si mesmo, pois o *corporar* indica que o limite do corpo não é o corpo mesmo, porque o corpo *corpora* todo um universo simbólico, histórico e social que não se encerra numa individualidade, portanto numa corporeidade. Daí a centralidade do a-feto, ou seja, das disposições que dão carne e vidas à nossas almas, assim como as almas dão carne aos nossos corpos. A corporeidade é um aspecto do *corporar*, que não se encerra nele.

O termo *corporar* apareceu para nós nas leituras de Heidegger nos *Seminários de Zollikon*, quando seguindo a premissa de que o corpo não está simplesmente dado, que ele viverá senso esculpido, o pensador alemão afirma que “ao apontar para o batente da janela

²⁰O corpo aqui é referenciado em um sentido amplo. A própria disposição das carteiras em sala reflete um entendimento sobre o corpo e sua atuação na educação. Desse modo, não queremos entrar aqui no embate acerca de quem deve educar o corpo na escola. Admitimos que o cuidado com o corpo pode ser tematizado nas diferentes práticas educativas e viabilizados por diferentes sujeitos.

com o dedo eu não termino na ponta de meu dedo. Onde estará o limite do corpo?” Dessa ótica, afirma o autor: quando dizemos “meu corpo”, não estamos falando de uma coisa, um corpo matéria, mas estamos dizendo que o corpo é em cada caso, “meu corpo”: “corpo uma vez que ele corpora” (HEIDEGGER, 2009, p.123).

O *corporar* é então movimento no acontecimento do fazer-se presença. No *corporar* o ser humano se mostra intensamente entregue à experiência. Fazer presença é bastante diferente de estar meramente presente. A presença é uma experiência que oscila entre os efeitos de presença e os efeitos de sentido como modos de comunicação centrados no *corporar*, isso implica numa relação de temporalidade extrema. Ou seja, “presença (*Gegenwart*) é uma palavra que diz respeito a tempo” (HEIDEGGER, 2009, p.158) e pode se dar em um lapso de temporalidade, enquanto per-durar a experiência. Assim, o *corporar* se dá quando resistimos à impaciência e a vontade de dar um sentido imediato às coisas que nos acontecem. Para isso é preciso sentir, deixar de perguntar o que quer dizer as coisas e apenas deixá-las se a-presentar.

A experiência do *corporar* implica então, numa temporalidade²¹ que sai do âmbito cronológico (*kronos*), quer dizer, que não pode ser medida e quantificada, podendo acontecer subitamente ou ao longo de um ritmo, mas a presença é sentida quando percebemos que as coisas do mundo se alteraram, e nos transformamos com elas.

A carne e o sentimento engendram a diferença sem cessar, eles são sentimento atravessado pela diferença. É por isso que não podem fixar nenhum sentido, nenhuma imagem, nenhuma forma. ‘Nós somos os ritmos’, diz Nijinsky. Os sentidos se situam sempre sob a fronteira, face a face com a onda proliferante da diferença. Não há identidade apenas ritmos (UNO, 2012, p.21).

Nosso corpo é uma grande caverna de ecos que se incorpora em ritmos. No instante do *corporar* se dá um valor-limite na temporalidade que entra em suspensão e sai de uma velocidade louca para simplesmente sentir e devir. Dessa ótica, é preciso humildade para a escuta daquilo que se presentifica em nós. Fazer audível os primeiros rumores que vibram em ecos pressupõe um vazio, ou um espaço no qual há movimentos que resistem antes mesmo de ganhar força. Esse vazio é a angústia²² diz Heidegger (HEIDEGGER, 2012a), e onde há

²¹ Heidegger descreve duas maneiras de descrever temporalidade. Uma marca a temporalidade extática constitutiva do ser-aí humano (*Zeitlichkeit*) e a outra marca a temporalidade do ser (*temporalität*). Na *Temporalität*, o que está em questão é “o surgimento histórico de uma determinada abertura do ente na totalidade e a historicidade que é constitutivo do acontecimento mesmo dessa abertura” (HEIDEGGER, 2012b, p.30). Assumiremos assim o termo temporalidade como o caráter de acontecimento.

²² Angústia, para Heidegger, singulariza e abre a presença, é o que faz revelar o ser para poder ser-livre, ou seja, abertura à possibilidade de ser aquilo que já sempre é. A presença de ser no mundo está sob a responsabilidade

angústia há resistência. Resta saber se a resistência será maior que o poder que nos atualiza e nos identifica na medida em que nos afasta da experiência, ou se nos mantemos em estado de experiência e assistimos nossas transformações.

O corpo então é espaço onde o ser humano²³ se dá a Ser. *Corporar*, nesse âmbito, é visto por nós como a instância formativa da experiência modelada pelo que nos acomete, movimento através do qual o corpo pode pensar e dizer, não como simples linguagem metafísica codificada, mas como um rio que brota, aparece por um rumor que se figura por um fio, e por vezes dando saltos percorre muitos caminhos, ora se expande, abre suas margens, confunde suas águas e se joga no mar, ora se restringe. Caso siga, pode também se juntar a outros braços, que o fortalecem para corredeiras acidentadas e tortuosas, que tanto podem conduzi-lo e determinar sua trajetória até que caia em valas abissais, quanto talvez, depois, pode voltar a ser águas serenas. O corpo, assim como um rio, nunca é o mesmo, está sempre em movimento.

No âmbito do *corporar*, aprender é fazer a experiência de “con-tato”, sensibilizado sempre por encontros nos quais é preciso resistir às formas desviantes de normalização e docilização impostas, pois as consequências são as mesmas de um rio interrompido ou desviado de seu curso, míngua ou provoca devastações.

Corporar é o acontecimento de si mesmo no ato de se lançar à experiência da existência. Por isso, o corpo não se é, um corpo não se tem, corpo se conquista na existência enquanto movimento de viver a própria vida. Nos termos de Klauss Vianna, o corpo é um movimento-pensamento que se torna presença na existência. Por tudo, nossa pesquisa se insere em abordagens que se preocupam com a formação humana enquanto arte de viver. Com essa expressão, entende-se

[...] por um lado, uma interpelação do modelo de formação humana adotado pela escola e o fundamento de parte dos saberes e práticas em circulação, por outro, uma diferença em relação às perspectivas que buscaram no inumano da arte uma alternativa para problematizar os discursos pedagógicos e a tradição humanista da educação, justamente por se apoiarem em alguns conceitos modernos. Contudo, taticamente, uma arte de viver visa propor uma alternativa àqueles discursos e tradição humanistas, em virtude de sua insuficiência para abordar questões éticas e políticas emergentes que, embora emerjam também na escola, pouca atenção lhes é dispensada na atualidade (PAGNI, 2011, p. 319).

desse ser do vazio da angústia (HEIDEGGER, 2012a).

²³ Fazemos uma ressalva para a diferença na escrita de ser (como um ente) e Ser (como si-mesmo).

Em outras palavras, a formação humana como arte de viver, aborda os desafios que a própria existência traz à atividade docente e os sentidos de uma pragmática de si como uma forma de ação capaz de provocar no outro certo trabalho sobre si, na medida em que exige do sujeito uma coincidência com o que vive e com a experiência que o constitui. Disso decorre a ênfase nas práticas de si, uma vez que o processo de autotransformação do sujeito passa por essas práticas mediante seu trabalho de dizer o que se passa, o que lhe acontece, e aquilo que essa experiência inquieta na relação com outro ou com o mundo.²⁴ Contudo, poderíamos também dizer que uma “dramática de si” aparece aqui como um elemento privilegiado da relação formativa, uma vez que a dramática de si refere-se a uma transmissão que não visa apenas aptidões, capacidades e saberes, mas propicia despertar uma atitude de cuidado e de transformação de si.

3.3 *Corporar* não uma consciência, mas uma presença

Assim, a dramática de si, em sentido foucaulteano (PAGNI, 2011, p 321), modifica não apenas nossa compreensão do corpo e do *corporar*, mas também nossa compreensão antropológica do sujeito em formação. Como lembra Wolff (2012), as ciências modernas em seu positivismo e objetivismo são apenas tentativas imperfeitas de alcançar o humano em formação. Falam em natureza humana, mas insistem em qualificações e enquadramentos. Logo, nos vemos definindo “tipos de seres humanos” por classe social, por qualidade de ocupação, por cultura, por sua língua.

Do que decorrem as chamadas “concepções filosóficas de homem”: o homem sob a perspectiva aristotélica, visto como um “animal racional”; o homem como consciência e como interioridade que pensa uma exterioridade reduzida à matéria, visão metafísica cartesiana; o paradigma estruturalista que coloca o homem como ser determinado por suas condições de existência: familiar, social, ou histórica; e por último, a figura do homem como ser natural, que está em pleno desdobramento no nosso século e defende uma visão biológica e cognitivista.

Em nosso trabalho, admitimos que as teorias, os saberes, as ideias que temos do humano não nos conduzem ao humano propriamente. Por isso, deixamos claro que nossa reflexão foge de toda tentativa de naturalização objetificada do ser humano. Esse tipo de

²⁴ Por isso, para Foucault a pragmática de si não se confunde com a pragmática da linguagem que busca apenas modificar o sentido do discurso em conformidade com os contextos comunicacionais, assentada no pressuposto da cognição, da representação e da transmissão. A pragmática de si visa pensar e produzir uma diferenciação e uma transformação de si (PAGNI, 2011, p. 319).

perspectiva desdobra e legitima uma compreensão do ser humano reduzido a um sujeito cognoscente, capaz de transcendência apenas pelo uso correto da razão. A abordagem do humano que queremos tratar, se dá por meio da experiência do *corporar*, sinalizando posições e noções que não postulam nenhum sujeito à priori. Pois *corporar* é um manter-se aberto que jamais pode ser apreendido como algo simplesmente presente, ou seja, que jamais se objetifica completamente.

Trata-se de um espaço da experiência em que algo aparece e se mostra à sua maneira (HEIDEGGER, 2009). Nos termos da analítica de Heidegger, o corpo não está dado ao sujeito pelo simples fato de estar no mundo. O mundo é a primeira abertura existencial, o que vai propiciar a construção de uma história. Sendo assim, o *corporar* é existencial, não ocupa um espaço como o ser intramundano que se coloca nas relações como um ente, mas irrompe um espaço para si como presença. A partir daí compreendemos que o ser da presença se dá no sendo da existência, ou seja, a presença existe como um modo de estar lançado no mundo (HEIDEGGER, 2012b).

Assim, o corpo diz uma pessoa, um homem em sua singularidade na experiência relacional com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Desse modo, Heidegger nos ajudou a substituir o paradigma sujeito/objeto pelo conceito de ser-no-mundo. Com isso, torna-se possível considerar a instância corporal como um espaço de abertura para o mundo; um lugar de estranheza que remete a presença para aquilo pelo qual a angústia se angustia, para o seu próprio *corporar*. Sobre a angústia, devemos entender que o que ameaça não está em lugar nenhum, e é isso o que angustia; “a angústia se angustia com o mundo como tal” (HEIDEGGER, 2012a, p. 253).

A angústia singulariza e abre a presença como “solo ipse”. Esse “solipsismo existencial”, porém, não dá lugar a uma coisa-sujeito isolada no vazio inofensivo de uma ocorrência desprovida de mundo. Ao contrário, confere à presença justamente um sentido extremo em que ela é trazida como mundo para o seu mundo e, assim, como ser no mundo para si mesma (HEIDEGGER, 2012a, p.255).

Portanto, defendemos o *corporar* em contraponto à noção de corporeidade, pela sua contextualização ontológica (GUMBRECHT, 2010). O *corporar* é o que escapa a todo princípio da representação, abrindo uma corporeidade que não se identifica com um organismo, mas que é ao mesmo tempo biológica, social e política. Vem de um corpo que se opõe aos estratos de organização e se desterritorializa por ser zona de intensidade, de limiares, de gradientes e de fluxos (DELEUZE, 1996).

Com base nessas premissas, vamos nos mover no horizonte metodológico aberto pelas genealogias éticas. O corpo reúne e relaciona as experiências vividas, e pelo *corporar*, o humano em formação cria suas próprias formas, que ora se expandem ou ora se recolhem. Pensamos que Klauss Vianna, como Foucault (2010b, p. 53), problematizou a questão do si mesmo aberto pelo *corporar* como sujeito de situações.

Mesmo sem fazer uso do mesmo vocabulário analítico, Klauss provoca-nos a repensar as relações entre subjetividade e verdade apontando a dança como uma arte de viver. Ao não separar vida e arte, dança e vida, ele pensou a vida enquanto sendo dançada no corpo. A arte da vida dança e esculpe os corpos, isso porque, para ele, o pensamento vem junto ao corpo, constitui cada célula, assim como cada célula é pensamento. O pensamento é o movimento anterior ao próprio pensamento, e aparece como inquietude mesmo quando tudo parece silenciar.

Importa saber como o sujeito se presentifica nesse movimento (adaptado, colapsado, atento, resistente, ou livre), onde a Prática Klauss Vianna almeja contribuir ao iluminar o corpo para um acordar, o que só pode ser feito se houver um soltar, um não fazer, ou deixar ser o que está sendo.

Dançar aqui é um gesto de desconstrução, de desprendimento de si, e mais, no corpo reside a centralidade dos éticos e políticos processos de subjetivação, é preciso passar por uma dessubjetivação. Para dizer como Foucault (2010a, p.15), “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”.

Não queremos, entretanto, menosprezar o conhecimento e a consciência. Os meios de sensibilização corporal propostos pela Prática Klauss Vianna partem da consciência corporal e da consciência do movimento, que são instâncias facilitadoras para a realização do acontecimento da presença, mas isso não implica dizer que partimos da consciência para a presença, porque, ao disponibilizarmos o corpo, consciência e presença deixam de ser separados para serem juntos. A consciência abre a presença assim como a presença abre a consciência. A emoção está nessa liga.

Klauss defende que acometidos pela emoção estamos fora de si, o fora de si da presença, porque estamos identificados à emoção, e a partir daí é que é preciso uma *téchne*, como entende Foucault (2010a, p18), como uma arte da existência²⁵, para “tomar pé da

²⁵ As artes da existência, são práticas as quais os homens fazem reflexões e fixam regras para sua conduta, mas também através delas procuram se transformar e se modificar em sua singularidade, fazer de sua vida uma obra com valores estéticos e éticos (FOUCAULT, 2010a)

situação” e se deixar atravessar pelo que nos afeta, sem nos deixar esvair num colapso impossível de criação, ou seja, para fazer-se presença é imprescindível se colocar “na vertical de si mesmo”, deixar a consciência pulsante para que possa acontecer a dança como uma verdade emergente vivida, uma passagem, uma vida que se apresenta outra. Esse é o movimento etopoiético que a PKV nos pre-dispõe.

Desse ponto de vista, o próprio ato de pesquisar exige AN-DANÇAS e MU-DANÇAS. Dessa forma, defendemos que a experiência do *corporar* na Prática Klauss Vianna pode configurar-se como uma prática de si, como um galgar processos formativos a partir do que temos de mais palpável: o nosso corpo. Esse é o nosso desejo de prática ao pensar *corporar* na educação. E foi com esse desejo que parimos, em nosso corpo a corpo de pesquisadores situados em meio à angústias e conflitos dentro uma comunidade periférica do Recife, junto à adolescentes belamente inquietos, uma singular partitura metodológica em nossos gestos de investigar.

4 PARTITURA: METODOLOGIA



Foto: Solon Baltar (acervo pessoal)

Este trabalho acompanha as reflexões sobre uma educação que está preocupada com os processos formativos e com os modos de constituição de si mesmo. Problematiza o sujeito isolado, naturalizado, de um mundo cada vez mais automatizado. Por isso, para nós a sensibilidade afetiva é uma premissa de total relevância, uma vez que a pretensão é problematizar o corpo na maneira como esse se faz presença. Assim optamos por trabalhar com a dança, aqui apresentada por meio da Prática Klaus Vianna – PKV, numa perspectiva que procura sua aproximação com as práticas de si da antiguidade, àquelas que tem por finalidade a transformação, mudanças no modo de ser do sujeito. Por esse trabalho meditamos o corpo pelo corpo, e nessa ação, contemplamos a possibilidade que nos abre o *corporar* da experiência, de modo que nos colocamos a ressaltar os movimentos/pensamentos que emergem no exercício dessa prática.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são moradores de espaços periféricos. Mais especificamente, adolescentes de uma comunidade que comumente é vista com preconceito, ou pior, seus adolescentes e toda a sua população são invisíveis aos olhos dominantes, padecendo variados estigmas. A comunidade do Coque no Recife é o cenário, o lugar que ancorou nossa intervenção. Os atos da pesquisa serão apresentados aqui por cenas, as quais descreverão uma proposta, uma provocação, que deu estímulo ao corpo dos adolescentes, e

dessa maneira, permitiu observarmos a emergência de situações problema que foram dando forma a estas cenas.

O paradigma que orientou este estudo é o mesmo que problematiza como o corpo está posto no campo da educação, desde que compreendamos o corpo como o lugar por onde passam as aprendizagens, abertura ao *corporar*, de uma presença que se singulariza nessa experiência. Inicialmente partimos da base teórico-experiencial da pesquisadora que tem a formação em estudos do corpo e do movimento pela graduação e especializações em fisioterapia, e também formação consistente em dança clássica e contemporânea.

A experiência desse trabalho foi associada ao âmbito das pesquisas qualitativas de cunho participativo, o que implicou a disponibilidade para brincar, trabalhar com o inusitado pelo caminho da improvisação que nos deixa ver a pluralidade dos corpos na entrega da sua verdade.

O principal desafio enfrentado foi o de estimular a participação nos encontros durante um tempo extensivo, mas a construção de laços afetivos nos predispôs ao querer estar juntos, o que prescindiu diretamente do nosso corpo e dos corpos de todos os adolescentes da pesquisa. Também esbarramos na dificuldade de sistematização do vivido, pois a pesquisa foi o que vivíamos juntos, estávamos atentos em todos os momentos que nos encontrávamos, dentro e fora da sala de trabalhos. Recortar os acontecimentos sem reduzir a complexidade das situações nos tomou tempo de preocupações. Assim, buscamos ressaltar as impressões dos participantes cuidadosamente, e relatar os movimentos/pensamentos decorrentes das interações em diálogo com a nossa experiência, desde que estávamos como pesquisadores participantes.

4.1 Tipo da pesquisa e suas cenas de desenvolvimento

Recorremos aos métodos indutivos. É fato que as teorias embasam as pesquisas, porém, aqui elas também estavam sendo experimentadas, uma vez que o conhecimento e a prática foram estudados a partir de um lugar específico, e a verdade aflorada não se pretende universal. Daí nossa opção pela pesquisa participante, cuja singularidade está conformada em duas grandes dimensões: Primeira - autenticidade e compromisso. Autenticidade no sentido de produzir um saber que parte do saber dos sujeitos envolvidos, sujeitos que são constituídos na própria prática da pesquisa, através do compromisso com o saber a ser construído, sem a necessidade dos disfarces comumente empregados pelo “sujeito da ciência”; segunda – antidogmatismo, a fim de romper com as ideias preestabelecidas (PERUZZO, 2003).

A pesquisa participante visa reescrever a história dos sujeitos através das suas próprias experiências. No lugar de pesquisadora me coloquei como mediadora, munida, sem dúvida, de um embasamento teórico, mas que não pretendia instrumentalizar o processo formativo dos sujeitos (BRANDÃO, 2006; BORDA, 2006). Desse modo, busquei atenuar a distância que me separava do grupo.

Esta aproximação, que sempre exige paciência e honestidade, foi a condição inicial para que a pesquisa pudesse ser realizada com a participação dos adolescentes como protagonistas, e não como objetos de nossa investigação. O efetivo entendimento disso começa por reconhecer que há uma relação estreita entre ciência e intervenção na realidade, com vistas a promover a superação das dificuldades de um determinado grupo social. Logo, a atividade científica não se constitui no âmbito das pesquisas participantes como uma finalidade em si mesma. A pesquisa participante busca envolver os sujeitos da investigação, valorando positivamente todos os saberes construídos no cotidiano da vida e levando em conta as potencialidades de conhecer incorporadas no próprio agir dos sujeitos.

Daí que, quem pratica esse tipo de abordagem precisa mover uma comunicação diferenciada a partir do universo dos grupos com quem se interage (MINAYO, 2004). Os contatos iniciais são fundamentais para estabelecer uma relação de confiança e reciprocidade, uma vez que, o grupo precisa ser esclarecido sobre aquilo a que se propõe a pesquisa. Diferentemente de outras abordagens, a pesquisa participante se configura, ela mesma, como um momento dinâmico e ativo de educação popular.

4.1.1 Definição do palco e dos atores da pesquisa

Como dissemos, nosso lugar de pesquisa foi a comunidade do Coque, localizada na cidade do Recife na chamada Ilha de Joana Bezerra, ponto de confluência de dois grandes bairros: a Ilha do Leite e o bairro de Boa Viagem. O Coque, contudo, não se integra efetivamente à vida da cidade. Há décadas, interesses políticos e econômicos lançam olhares especulativos para o local movendo desapropriações e deslocamentos dos seus moradores e das suas formas de vida.

A representação hegemônica que a cidade do Recife faz do Coque é a de uma comunidade atravessada pela violência e suas múltiplas linguagens, encarnando uma espécie de mal que deve ser sanado. O descaso com a população local é sintomático. As marcas das desigualdades são visíveis a qualquer olhar desnudado, sendo assim, a preocupação desta pesquisa esteve voltada para os adolescentes que residem no Coque, um grupo considerado

crítico, pois são apreendidos como “potencialmente perigosos”.

Muitos deles realizam trabalhos precários e outros cedem à sedução do narcotráfico, o quê é preocupante para todos que se dispõem a atuar em processos formativos no local. Porém, essa não é nem de longe uma regra, menos ainda uma regra geral. Conheci a comunidade no ano de 2011 através do Núcleo Educacional Irmãos Menores Francisco de Assis - (NEIMFA). Uma organização social e educativa voltada à construção de uma cultura de paz. Foi criada em 1986 e fundada juridicamente em 1994. O NEIMFA realiza ações formativas há trinta anos, reunindo crianças, jovens e adultos moradores do Coque²⁶.

A figura de Francisco de Assis, centro simbólico desta organização, introduz uma forma de experienciar a educação através de práticas que visam construir formas de vida comprometidas com processos de humanização baseados em uma perspectiva ética. No NEIMFA o sonho de um mundo humano se concretiza nos sorrisos, nos abraços, nas festas, em tudo que se compartilha. Pois para eles, “a espiritualidade emerge como uma metáfora do ‘estar juntos’ nesses tempos onde cresce a rejeição por compromissos duradouros e recua a hospitalidade” (Projeto formativo NEIMFA 2012/2017). Assim que tive contato com as pessoas dessa organização, escolhi este lugar para compartilhar e aprender.

Na verdade, não posso dizer que conheço a comunidade do Coque em sua inteireza, mas que a apreendo através desse espaço pedagógico *sui generis* que é o NEIMFA. Espaço que transformei em meu território afetivo e que se concretiza no sorriso dos encontros e nos abraços que trocamos.

Sendo assim, nossos atores participantes foram dez adolescentes de 11 a 15 anos que frequentam o NEIMFA (Lua, Nefferthay, Kimma, Garem, Franklim, Aslan, Bela, Forte, Trevon e Osho)²⁷ e faziam parte do grupo de formação de educadores da casa na época. Os grupos de formação visam uma educação alternativa para a constituição cuidadosa de si mesmos. Uma formação criativa que implica o campo dos sonhos e da magia. Todos estavam cientes de que estavam participando de uma pesquisa, por isso eles mesmos escolheram os nomes com os quais gostariam de ser chamados. Os nomes que escolheram traziam histórias que lhes acompanham e refletem seus sonhos, desejos e afetos. Apresentaremos cada um pelas impressões iniciais que causaram.

Começo apresentando aqueles que infelizmente nos deixaram antes do término da

²⁶ A proposta pedagógica do NEIMFA foi reconhecida, em 2009, com o mérito do Prêmio Nacional de Educação e Direitos Humanos do Ministério da Educação.

²⁷ Destacamos que Bela e Forte foram nomes dados pelos pesquisadores, pois ambos se afastaram do Neimfa ainda durante a pesquisa.

pesquisa, mas que foram pessoas importantes do modo que estiveram presentes e também quando se fizeram ausentes. Não nos deixaram enquanto potencia afetiva.

Bela (13 anos), teve bastante resistência em participar, era muito arredia, falava muito alto que chegava a gritar. Ela fugia a qualquer tipo de contato físico mais carinhoso, e chegava a se encostar na parede para se proteger como se tivesse algum medo. Aos poucos foi se desarmando, mostrou-se muito carinhosa, delicada e caprichosa, quando se concentrava nas tarefas. O que mais nos afligia era a sua vontade de sair de casa, porque dizia que a mãe e a avó, com quem vivia, não gostavam dela. Sabíamos que em algumas noites chegava ao NEIMFA pedindo para passar a noite lá, pois não queria ficar em sua casa. Ficou bastante tempo conosco, mas não finalizou a pesquisa. Bela se ausentou porque escolheu se casar; foi morar na casa do esposo. Saiu de casa afinal.

Forte tinha 12 anos quando iniciamos a pesquisa, seu sorriso era vivo e encantador, o quê mais chamava nossa atenção era a sua aparência preocupada e sua postura sempre muito crítica. Ele estava sempre muito esforçado em acertar em tudo, dessa maneira, seu corpo apresentava uma “rigidez” que para ele era muito dolorida. Havia momentos que, para ele se desviar da dificuldade e não parecer que estava desistindo, procurava uma maneira de chamar a atenção para que houvesse um cuidado com ele. Várias vezes precisei ficar com ele sentado ao meu lado e segurando a sua mão. Também passou alguns meses conosco, mas começou a não frequentar mais o NEIMFA, faltava aos encontros, e não o vimos mais.

Osho (13 anos) nos deixou logo no início e só retornou nos últimos encontros já em 2014. Todos ficamos muito sensíveis à sua ausência, mas se tratou de um processo de afastamento pela direção do NEIMFA, pois foi solicitado que seus familiares e ele se apresentassem para um diálogo, mas isso foi muito postergado. No pouco tempo que estive conosco, marcou sua presença pelos espíritos de criatividade e liberdade abertos em seu corpo. Embora a sua energia fosse destemida e forte, quando ele estava mais relaxado e distraído, assumia atitudes mais frágeis, como procurar um colo e até se confortar colocando o dedo na boca.

Aslan (12 anos) ficou mais tempo conosco, sua agilidade e ritmo, como Osho, se sobressaíam como uma presença linda. Aslan era parceiro inseparável de Kimma, gostava muito de participar das aulas, mas tinha dias que ele ficava na sala de aula e se recusava a participar efetivamente das atividades, se posicionava em um canto e se cobria com almofadas ou qualquer outra coisa, porém de forma muito irrequieta. Outras vezes tinha uns repentes e saía como se tivesse sido ofendido, emburrado e batendo portas. Depois voltava como se nada tivesse acontecido. Apesar disso, ele nos deu muitos momentos de talento e de beleza,

sentimos muito quando se afastou nos meses finais, porque fez uma opção religiosa e deixou de frequentar o Neimfa.

Trevon (13 anos), participou desde o final da construção de dados, ou seja depois que já havia acontecido alguns encontros. Passou um tempo afastado, portanto interrompeu um pouco o processo, mas voltou e foi conosco até o final. Depois da saída de Osho, Franklim, que ainda não apresentamos, ficou muito abatido, mas pode se sentir melhor com a chegada e a parceria de Trevon. Os dois formavam dupla em tudo. Trevon falava pouco, assim como Franklim. Ambos só verbalizavam alguma coisa quando nos dirigíamos a eles pessoalmente. Trevon demonstrava muita habilidade, concentração, e quando se empolgava em alguma atividade que exigia mais ludicidade, espontaneamente emitia sons guturais e mostrava movimentos atáxicos, bem descoordenados, como se descontrolasse o equilíbrio tônico muscular. Quando começamos a pesquisa, ele estava afastado do NEIMFA e no final ele faltou aos últimos encontros. É importante ressaltar o quanto as idas e vindas dos participantes tiveram contribuição nessa pesquisa. Todos os movimentos nos interessavam. Apesar de termos feito a escolha de análise apenas com os participantes que mantiveram sua frequência em função do tempo disponível da pesquisa, posso dizer que o espírito de todos está aqui.

Lua (14 anos), é terceira filha de nove irmãos, muito amorosa e responsável, se preocupa demais com sua família, principalmente com sua mãe, que exalta com admiração, e seu pai, separado de sua mãe, mas que também é uma referência presente. Ela gosta muito de acompanhá-lo quando vai jogar futebol, assim pode passar mais tempo com ele. Lua é muito talentosa para dançar, quer estudar línguas e ser tradutora. Apesar de sempre muito sorridente, tinha um olhar triste e uma sensação de impotência e impossibilidade. Mostrou-se interessada durante toda pesquisa, esteve conosco do início ao fim, ficava sempre feliz pela possibilidade de estarmos juntos, mesmo em momentos de extrema desanimação.

Neffert hay, por sua vez, a mais velha do grupo, tinha 15 anos na época. É menina meiga, concentrada, muito calma e carinhosa com todos do grupo, não era raro ver todos ao seu redor, alguns escolhiam ficar deitados com a cabeça em seu colo recebendo um carinho. Ela parecia que estava num plano diferente dos outros, estava ali, mas à frente, e muito consciente disso. Estivemos em sua casa, conhecemos a sua mãe e esse encontro nos mostrou o carinho naquele lar. Neffert hay se apresentou todo o tempo sensata e segura e também esteve presente todo o tempo da pesquisa.

Kimma, com 12 anos, ainda não se sentia como adolescente no início dos trabalhos, mas com vivacidade intensa se apresentava muito prestativa. Corria por todo o NEIMFA,

dava todas as notícias, emitia com muita sinceridade suas opiniões e não deixava escapar nem uma promessa, cobrava cada palavra. O mais importante na sua vida é a sua família, mãe, pai e irmão. Também fizemos uma visita à sua casa, o quê a deixou muito orgulhosa. Suas pretensões são estudar e ajudar a sua comunidade. Tem o exemplo de persistência e responsabilidade de sua mãe, e não faltava aos encontros.

Garem tinha 14 anos quando iniciamos. É um menino muito espirituoso, audacioso, meigo, ótimo com os ritmos e também o mais “preguiçoso” do grupo. Vive separado de sua mãe, mas a tem com muito carinho, sempre vai visitá-la. Não fala do pai biológico, mas é criado numa família constituída por laços de compaixão, por um pai e dois irmãos. Esses três são falados por ele como referencias principais na sua vida, mas não deixa de citar um professor, Alexandre, alguém por quem cultua a maior admiração e respeito. É muito habilidoso e talentoso com instrumentos de percussão e se interessa por tecnologia. Sua ambição é ser DJ. Mesmo com uma postura displicente prestava muita atenção e se divertia, “tirando onda” de si mesmo e de todos no grupo. Percebemos que no início ele não era muito bem quisto no grupo, mas a ludicidade das práticas colocava todos para interagir, o que providenciou novas possibilidades entre eles.

Franklim, tinha 13 anos no início da pesquisa. Se mostrou um garoto bastante introspectivo, calmo, observador e talentoso, muito hábil com o corpo, adora jogar futebol e gosta muito de desenhar, mas dificilmente o ouvíamos se expressar em palavras. Seus olhos falam mais que qualquer palavra. Parecia que guardava alguma amargura... Tem grande identificação com seu pai, respeita sua mãe e tem uma irmã muito delicada e carinhosa. Não conseguia ainda definir outra meta que não fosse ser jogador de futebol. Tem grande amorosidade, e mesmo na sua quietude, gosta de estar com um amigo, o qual elege realmente para estar sempre ao lado. Franklim nos seduz a desvendá-lo, ao mesmo tempo que se observava nele uma serenidade, podia se ver um turbilhão. Um brilho de luz e um clarão de fogo. Ele inspira que mergulhemos nele. Felizmente estivemos juntos durante todo tempo da pesquisa.

Durante o percurso da pesquisa tivemos vários contratemplos, sobretudo, em função de termos abraçado um número relativamente alto de participantes no grupo de pesquisa. Como nosso interesse não estava em fazer análises psicológicas individuais, focamos o movimento do grupo, e nos colocamos inseridos como participantes nesse grupo, dada a qualidade dessa pesquisa. Assim, os pesquisadores e os adolescentes estiveram unidos em um mesmo trabalho de interrogação de si mesmos, embora com tarefas diferentes (BRANDÃO, 2006).

Nesse sentido, um aprendizado básico do pesquisador participante é aprender a ouvir.

Precisamos romper com as assimetrias próprias da relação pedagógica institucionalizada tentando nos incorporar afetivamente ao trabalho junto ao grupo. Não foram raras as vezes que nos perdíamos dessa premissa, a mecânica de estar no local de condução dos trabalhos nos tirava desse rumo, mas esse era nosso exercício.

Foi assim que, nos últimos cinco anos, desfrutei do convívio do Núcleo Educacional Irmãos Menores Francisco de Assis (NEIMFA), ora para estudar, seguindo alguns cursos livres ministrados pelo professor Alexandre, ora para festejar e confraternizar com os amigos, ora para estar com a equipe de educadores dos cursos de formação, e ora para simplesmente “passar por ali” e tomar um cafezinho feito por Dona Valda. Portanto, a necessidade de estabelecer os vínculos para que esse tipo de pesquisa fosse realizado já havia se concretizado mesmo antes da possibilidade da pesquisa ser iniciada.

Passei a integrar o núcleo de professores que se interessam pela experiência de educação não formal de adolescentes da comunidade. Esse trabalho teve início com o professor Aurino e o professor Alexandre, com o desafio de formar *educadores holísticos*. Educadores que pudessem permear toda comunidade, formando uma grande roda que se expandisse sempre em mais circunvoluções. Hoje, com Sidney, formado no grupo de Holísticos e coordenador dos projetos educativos com os adolescentes no Neimfa, participo dos estudos para a construção de um novo projeto de educação que possa nos encaminhar melhor a esse novo mundo que se anuncia.

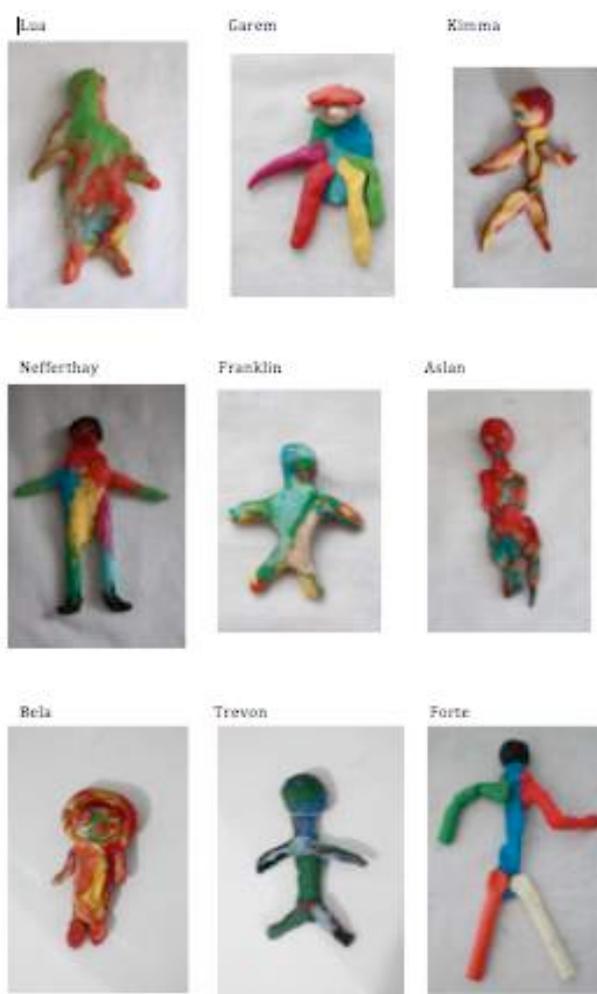
Nosso grupo de adolescentes se reunia após o tempo regulamentar da escola formal todas as tardes no espaço do NEIMFA. Em princípio nossos encontros com os participantes aconteciam na segunda-feira à tarde e aos sábados pela manhã. Depois, foi preciso reduzir apenas para uma vez por semana, e juntos escolhemos a segunda-feira, pois nos sábados eles tinham compromissos familiares. Procuramos nos certificar que a pesquisa não interferiria na rotina costumeira dos participantes.

Iniciamos a pesquisa propriamente dita em novembro de 2013 e seguimos até meados de dezembro. Reiniciamos em fevereiro de 2014 e fomos até maio deste mesmo ano. Houve uma pausa para o tempo da escrita e posteriormente tivemos encontros mais esporádicos em outubro e novembro de 2014. Inicialmente nos encontrávamos quatro horas por semana e depois da construção dos primeiros dados, seguimos com encontros semanais de 1 hora e 30 minutos.

Éramos então um grupo de dez adolescentes, além da pesquisadora e um assistente para as gravações, filmagens e fotos. É importante ressaltar que o professor assistente participou desde os primeiros encontros formais da pesquisa em 2013 e estabeleceu também

uma relação afetiva bastante próxima com os participantes, de forma que a sua presença não foi motivo de constrangimento. Vale ressaltar que o professor assistente, também afetado pela experiência, passou a integrar o grupo de formadores, e foi um dos professores homenageados quando houve o encerramento e a formatura nesse curso dos Holísticos ²⁸.

Afim de que o grupo (10 adolescentes), pudesse ser visualizado em conjunto, ilustramos com a figura 1, os 9 atores juntos, através dos seus modelos de massa iniciais, pois Osho já estava ausente antes desse registro. Ressaltamos que esse recurso foi lançado aqui, também para que o leitor se inserisse como participante na possibilidade de dialogar com suas próprias impressões. Esse não era de fato um exercício proposto por Klaus, mas ao qual ele fazia referência e reconhecia.



Fonte: a autora

²⁸ A estruturação dos dados envolveu filmagens, fotografias e diário de bordo. As filmagens foram realizadas com câmera GO-PRO HERO 3, que possibilita gravação em grande angular de forma que toda a ambiência da sala e todos os participantes são captados pela imagem ao mesmo tempo. Normalmente a câmera era posicionada e fixada num local que favorecia toda amplitude desejada. As fotografias nos ajudaram a captar expressões mais detalhadas dos gestos. Já o diário de bordo foi um exercício da autora de transcrição das suas observações a posteriori.

A atividade do modelo de massa começou por um estado de relaxamento na posição sentada numa cadeira, afim de sensibilizar cada adolescente a contemplar seu corpo. Deixamos que sentassem livremente, todos se recostavam na cadeira e escorregavam um pouco para frente, assim os pés não tocavam toda a planta do pé no chão. Essa era uma posição na qual se sentiam mais relaxados. Eles foram orientados por estímulo verbal para a atenção nas diferentes partes do corpo, procurando por sensações estruturais (partes do corpo), térmicas, etc, assim como sentimentos que pudessem se sobressair.

Solicitamos, em seguida, que os participantes com os olhos fechados se levantassem e ficassem em um estado de verticalidade, em pé, pois esta os deixaria mais concentrados por estarem em uma base de apoio menor e mais atentos ao desequilíbrio, e seguimos o mesmo protocolo de observações de quando estavam sentados. Ao final, pedimos que se sentassem novamente e que modelassem uma figura humana. Todos escolheram sentar no chão para realizar a modelagem, já que nesse momento não dispúnhamos de mesa para o trabalho.

Isso que aparentemente parecia ser um problema, nos possibilitou observar o quanto o corpo ficou mais livre para deitar, virar de lado, ou seja escolher outros modos, fora do convencional para realizar a atividade. A observação também indicou a disponibilidade dos participantes para o exercício, que foi realizado no início e no final da pesquisa, e resultou em depoimentos que expressavam um movimento de pensamento em relação à correspondência de como o saber intelectualizado está dissociado do saber sensível do corpo, e quanto o saber sensível do corpo amplia a instância cognitiva do conhecer.

Neste segmento de análise vamos nos dedicar ao foco em 5 participantes, Lua, Garem, Nefferthay, Kimma e Franklim, por esses terem estado presentes nos momentos iniciais e finais da prática dos modelos de massa. Essa pesquisa não cunhou pela obrigatoriedade às aulas, a participação foi voluntária e os outros participantes estiveram ausentes nesse dia.

Seguindo os estudos foucaulteanos tardios, entendemos que ir ao encontro de si mesmo passa pelo corpo e deixa suas marcas. Klauss, assim como Foucault, concordava que estamos o tempo todo submetidos aos condicionamentos sociais e culturais, assim como seguimos uma lógica e uma disciplina condicionadas por um mundo orientado para a utilidade e a produção. Entretanto, concordam também que essa é uma maneira que restringe e mecaniza nossos gestos, nos aliena e nos submete ao conjunto de práticas de domesticação social (FOUCAULT, 2004, 2010b; VIANNA, 2005).

Klauss se aproxima mais uma vez de Foucault quando percebe que um corpo mais livre de condicionamentos, vai, em algum termo, revelar-se um incômodo à ordem social existente e provocar um revés ao buscar tentar recuperar a percepção de uma totalidade nesse

mundo de fragmentações (VIANNA, 2005).

Não nos referimos à totalidade com intenção de tocar uma essência humana, até porque pensamos a humanização como processo, não como finalidade, desde que o Ser pode estar muito além do humano, mas queremos sim ressaltar as experiências que nos transformam e podem transformar. Foi com esse horizonte que recorremos aos somagramas dos participantes²⁹ pela prática da modelagem da massa, pois estes nos permitiram fazer um relato do que estava corporificado no corpo, ou de alguma maneira marcado, comparado a história contada por cada um. Vamos falar de algo que pudemos observar como uma

Figura: Lua



Início [I]



Final [F]



Fonte: a autora

disposição tônica, um estado somático de base para adentrarmos no campo da experiência do *corporar*, salientando que os cinco adolescentes serão apresentados com o nome da personagem escolhidos por eles mesmos: Lua, Garem, Nefferthay, Franklin e Kimma. A primeira é Lua.

Lua nasceu com uma alteração nos pés e passou por cirurgias. Contou que sofreu “bulling” na escola por muito tempo, mas depois que foi convidada para participar de uma dança e se apresentou muito bem, foi muito elogiada e passou a ser reconhecida por isso. Desde então não considerou mais como um problema a sua diferença. Gosta muito de falar de si mesma, de seus anseios, mas a todo o momento diz: “- Sou muito vergonhosa!” (Diário de bordo).

Na verdade, nós percebemos sua baixa autoestima, assim como uma imaginação de que nada além do que ela tinha e era naquele momento, podia acontecer. Quando Lua

²⁹ Vale ressaltar que Klauss Vianna não usava a técnica dos somagramas (elaborada por Stanley Keleman), mas nos dispomos delas aqui apenas para um suporte metodológico.

modelou em massa a figura humana [I], as suas sensações corporais ficaram claramente expressas. Há diferença nos apoios dos pés, base de apoio dos pés alargadas, e as pernas têm tensões diferentes, assim como ela mesma percebia. Há um aparente recolhimento do lado esquerdo do corpo, apresentado pelo braço mais curto e mais próximo do corpo. Tudo muito coerente com o somagrama, e não de forma intelectualizada. E nada disso aparecia quando ela dançava. No momento da dança, os seus pés amaciavam o chão e deixavam subir pelas pernas ondulações que preenchiam seu corpo todo. Ela alcançava o mundo dos seus sonhos, se desprendia das preocupações que a afligiam e ficava muito mais próxima da maneira que gostaria de viver.

Durante o processo, Lua passou por um momento de angústia muito grande, porque pensou em fazer a opção por uma religião e precisaria se afastar do NEIMFA, além do mais, não poderia mais dançar. Foi preciso dar uma atenção individualizada a ela, saíamos para passear e conversar. Sua fala era tomada de angústia e sentimento de descrença. Alguns meses se passaram nesse dilema, mas um dia tomou sua decisão: “- Eu não posso ficar sem ouvir as minhas músicas e dançar! Vou continuar no grupo” (Diário de Bordo).

Sentimos a importância de estarmos juntos nesse momento, os encontros de prática eram divertidos, a intimidade entre os participantes os deixavam mais à vontade para rir das suas dificuldades, assim como valorizar as potencialidades de cada um. Acredito que o grupo ajudou para que ela tomasse a sua decisão.

No final do processo pudemos observar sua nova presentificação no corpo [F], com contornos mais definidos e mais detalhes apareceram no seu modelo como: olhos, boca e cabelos, que estavam sempre presos no início e parecia que era o que mais a incomodava. A sua face que tanto temia visualizar, apareceu no segundo modelo, sorrindo! Seus cabelos! Deixou-os crescer e soltou-os, hoje cuida para que eles estejam bem bonitos.

Observamos quanto os trabalhos contribuíram para a sua autoestima e como repercutiu na sua decisão, pois apesar de ter concluído o curso de formadores, estava animada para terminar o ensino médio. Lua continuou à frente dos trabalhos no NEIMFA, como monitora daqueles que vêm, seguiu orgulhosa das suas possibilidades e responsabilidades.

Seguiremos com Garem. Garem só apareceu no terceiro encontro. Nós pesquisadores ficamos ansiosos por conhecê-lo, pois era uma pessoa chave no grupo. Seu nome era tocado todas as vezes durante os encontros. Assim, já se fazia potente entre nós, porém ele relutou em se apresentar até o terceiro dia de encontro. Quando chegamos na sala ele já estava lá, encostado na parede, sentado meio de lado, com as pernas recolhidas e com um boné fazendo sombra nos seus olhos. Dando batidinhas de uma das mãos no chão e balançando de um lado

pra o outro o corpo disse: “Oi Professora !!!” (Diário de Bordo).

Figura: Garem

Início [I]

Final [F]



Fonte: a autora

Nós pesquisadores estávamos ansiosos por conhecê-lo, sua fama era de “arengueiro”, aquele “chato” que criticava todo mundo e menosprezava a opinião dos colegas. O grupo parecia ficar satisfeito com a sua ausência, mas não paravam de falar nele. Observamos que ele relutou mesmo em aparecer.

Logo que nos vimos observamos a sua ansiedade, recebeu os colegas com falatório se colocou como dono do espaço, fez jus à sua fama, mas foi muito fácil perceber que todas aquelas atitudes eram por uma grande necessidade de se sentir forte. Pensava em riqueza e seu desejo era adquirir tudo que fosse a mais nova tecnologia. Foi fácil perceber que ele gostava de som, luzes, e tudo que ele pudesse controlar. Felizmente, logo nos primeiros encontros, estabelecemos uma relação carinhosa e respeitosa. Garem teve uma grande afeição e admiração pelo professor assistente, pois percebeu que ambos gostavam de música, shows, personagens e ambos entendiam bem de eletrônicos, assim também foi com a professora, porque fazem aniversário no mesmo dia, têm sobrenomes em comum, chegou a dizer – “-Tia, com tudo isso parecido, você até pode me adotar!” (diário de bordo), essa foi uma expressão de identificação e de carinho, ele sabia como era ser adotado por pessoas carinhosas e o quanto ele era amado com aqueles que vivia.

Ele adorava desafios, apesar da preguiça, assim Garem passou a esperar mais ansioso por nossos encontros.

Nos primeiros encontros ele ficou impactado com os movimentos que buscávamos praticar com o corpo, dizendo: “- Isso dói muito!” (diário de bordo). Seu corpo estava bem restrito nas mobilidades que envolviam o centro do corpo (a coluna vertebral), parecia que ele

todo era um grande bloco, isso ficou evidente no modelo de massa inicial [I], pela falta de contornos na expressão do tronco e a não dissociação das cinturas das quais os membros superiores e inferiores emergem, mas representou olhos enormes, mostrando o bom observador que é. Ele apresenta uma alteração nos ossos da cabeça, mais sensível ao toque do que é aparente, mas que ressalta uma saliência. Não sabemos se era esse o motivo de não querer tirar um boné da cabeça, e isso também o fazia sempre estar a procurar por um apoio mais confortável para posicionar a cabeça no chão. Esse era um aspecto forte, pois o fez representar um chapéu também no modelo de massa, mas foi interessante observar que quando se tornou mais maleável com seus companheiros e deixou de querer estabelecer um lugar de líder, também não se importou mais com a sua cabeça, passou a não reclamar a sensibilidade durante os movimentos e se arriscar mais em novas posições no corpo e nas relações com as pessoas.

Portanto, no final [F] dos trabalhos, observamos mais detalhes no seu modelo de massa. As expressões do tronco e dos membros ficaram mais evidentes nos seus pontos de emergência, no tronco, e a face com olhos e boca nas suas mais harmônicas proporções. Garem foi nitidamente ganhando em flexibilidade, assim como foi tranquilizando sua atitude crítica e se tornando um companheiro querido por todos. Figurativamente ou não, parou de se preocupar tanto com a sua “cabeça”, não precisou mais do chapéu, descobriu que naquele lugar ele não precisava se proteger buscando a posição de liderança, porque estavam todos juntos e ora um, ora outro se sobressaía por valores surpreendentemente singulares, e que cada singularidade era extremamente significativa.

Vamos à Nefferthay:

Figura: Nefferthay

Início [I]

Final [F]



Fonte: a autora

Como vimos, Nefferthay também estava nesse momento da adolescência, porém de maneira bem resignada. Parecia que esse tempo não era dela. Demonstrou no início, uma atitude de insatisfação com a sua aparência, mas como se isso fosse alguma coisa que não pudesse mudar, assim como não entrava nas brincadeiras que geravam desordem. Observava sempre com atitude calma e acolhedora. Ela se diferenciou dos outros participantes, tanto das meninas quanto dos meninos, quando em momentos que solicitávamos uma maior exposição do corpo, por exemplo, ficar com um top, ou uma mini blusa, ou pedíamos pra os meninos ficarem sem a camisa para avaliarmos com mais precisão a postura e o movimento, ela não se importava, enquanto os outros tinham um pouco de vergonha e hesitaram no início. Ela dizia secamente: “- Eu sou assim e pronto. E daí?” (diário de bordo).

Apesar desses termos, estava escondida uma vaidade feminina e uma delicadeza. No início, quando nos encontrávamos aos sábados, ela se ausentava, depois contava que faltara por que tinha ido cuidar dos cabelos. Para as meninas, os cabelos dizem muito da sua aparência. Assistimos a cultura do cabelo “bom”, quer dizer, cabelos lisos e cabelo “ruím” para os volumosos e encaracolados, o que ressalta como bem sabemos preconceitos racistas. Para todas elas o cabelo é questão de constrangimento, chegam a não sair de casa por causa disso.

Observamos em Nefferthay que as sensações referentes à simetria, proporção, volume e movimento em seu corpo já estavam expressas desde o modelo inicial e coerentes com o seu somagrama [I]. Mas o que mais nos chamou à atenção foi uma imagem sem nenhuma característica que remetesse à imagem de feminilidade que suas atitudes apresentavam. A imagem [I] nos remete mais a aspectos masculinos.

Nessa imagem [I], encontramos a sensação de equilíbrio nas proporções e simetrias em coerência com a imagem no somagrama. O seu lado esquerdo tem uma expressividade maior, isso fica notório num leve giro do corpo para a direita, também vista no somagrama pelo giro para fora do pé direito e no volume maior do contorno do ombro esquerdo, como está representado no modelo de massa; o comprimento do braço esquerdo também é um pouco maior.

Neffertay era a mais conciliadora e paciente, estava sempre aberta para a escuta e se dedicava inteiramente às propostas, mas se expressava por interjeições duras, parecia haver um antagonismo entre gesto e expressão verbal, eles não pareciam designados a mesma pessoa. A figura de massa expressa seriedade e também sugere, na nossa imaginação, alguma coisa que precisava gritar em sua garganta (não há pescoço no modelo inicial), afirmando

nosso sentimento de que havia resignação e por isso um pouco de agressividade na sua fala, o que não correspondia a delicadeza e feminilidade dos seus gestos. No momento final [F], Nefferthay representou uma imagem menor, mais delicada, com as mesmas qualidades de proporções, mas agora com detalhes femininos, cabelos longos, arrumados com um arranjo de flor como se fosse um prendedor de cabelo, o pescoço ficou mais delimitado e livre do tronco. Tudo pareceu ficar mais leve. A partir de então quando a encontrávamos estava sempre com os cabelos arrumados, bem maquiada, usando vestidos que beneficiavam o seu corpo, já não víamos mais de bermuda e camisetas largas, que ofuscavam a sua vaidade e auto estima. Foi muito bonito ver sua felicidade com a sua transformação.

Chegou a vez de Franklin:

Figura: Franklin

Início [I]

Final [F]



Fonte: a Autora.

Franklin compunha o grupo com uma presença marcante, mas muito calada. Foram necessários alguns encontros para que ele nos olhasse nos olhos e expressasse um sorriso de satisfação, antes disso era a cabeça baixa ou um olhar distante e triste. No início, dava a sensação que ele estava naquele lugar, mas gostaria de estar em outro. Era interessante essa aparência de quietude e ao mesmo tempo querer estar em outro lugar, ele mesmo dizia: “- Gosto muito de correr, sair correndo, corro muito rápido, não gosto de fazer nada andando, e, também gosto de ficar em casa” (diário de bordo).

A partir do momento em que Franklin pode estabelecer um vínculo conosco, começou a se concentrar mais nas atividades, pensava o que queria fazer em detalhes e executava com capricho. Surpreendia-nos a sua demora em iniciar exercícios de criação, improvisação de movimentos, desenho e escrita, porque contemplava a situação por longo tempo e parecia muito preocupado na elaboração do que ia fazer. Às vezes esquematizava

antes, isso nos dava a impressão que materializava suas expressões na sua imaginação, pois começava representando aspectos bem íntimos e detalhados até chegar numa forma exterior. Quando sentia que concluía, apagava tudo que o tinha levado a chegar ao final e deixava registrada só a linha exterior.

O modelo de massa inicial de Franklim expressa uma forma de simetria, porém, mais em relação à lateralidade, porque no que diz respeito às metades superior e inferior, percebemos que a cabeça, segundo ele, lugar dos pensamentos, e o tórax, também segundo ele, lugar do coração, tiveram maior expressividade.

Franklin se absorvia em pensamentos, e quando nos falava e nos olhava, tudo vinha com meiguice, que às vezes por ser tanta, parecia até melancolia, mas ficou claro nos seus gestos, a grandeza do seu coração e a sua afetividade, quando Osho³⁰ se afastou do grupo, e ele sensivelmente se preocupou muito com a situação. Os outros companheiros também sentiram, mas Franklin sofreu, ficou por muito tempo cabisbaixo e mais calado ainda. Seu modo de ser, abstraído em pensamentos, fazia sua mãe chamar a sua atenção dizendo que ele parecia um “louco”, e isso o deixava enraivecido(diário de bordo).

No momento final [F], observamos pés e mãos maiores e a intenção de fazer o modelo ficar em pé foi bastante interessante, pois sua postura inicial nos encontros era sempre sentado no chão, abraçado às próprias pernas com uma atitude bastante recolhida, e no final, passou a assumir uma atitude mais enfática e aberta, estabelecia sempre o seu lugar e ocupava o espaço com seus movimentos muito habilidosos, ágeis e concentrados. Se compararmos a representação das cabeças no modelo inicial [I] e final [F], percebemos que no modelo final [F], ela está relativamente menor que no Inicial [I], e que ao considerarmos a expressividade dos membros, o modelo final [F] ganhou bastante destaque. Franklim foi acentuando as suas expressões dentro do grupo nos encontros. No final, parecia mais à vontade, brincalhão, carinhoso, nos recebia todos os dias com um abraço.

Apresentaremos agora Kimma.

Foi uma experiência muito interessante apreciar a corporalidade de Kimma no modelo inicial [I]. Quando começamos a pesquisa, ela tinha corpo de menina ainda criança, mas logo foi se transformando na menina moça que ela relutava um pouco em querer vir a ser.

Menina criança, já chegou falando: “- Eu não gosto de dançar” (diário de bordo). Kimma ansiosa, sempre se antecipava. Ela soube que a professora era bailarina e já entrou

³⁰ Infelizmente não foi possível realizar a análise do sexto adolescente, Osho, uma vez que ele não passou pelos encontros nos quais efetivamente começamos a pesquisa. Por isso, não temos os registros de seu somagrama e do seu modelo de massa para dispormos aqui.

hesitante em não querer participar, mas ela foi uma presença importante e instigante, incrivelmente a mais assídua de todos e a mais disposta.

Figura: Kimma



Início [I]



Final [F]



Fonte: a autora

O corpo de Kimma já era dança. O seu primeiro modelo de massa expressa movimento, volumes, formas espiraladas e torneadas. Um corpo livre e alegre, mas, contrariamente, ela se sentia pouco à vontade com seu corpo, demonstrava preocupação e timidez, que o momento[F] demonstra mais, pelos braços e as pernas mais próximos um do outro. Era comum ficar com dores de cabeça nos primeiros encontros, como se resistisse em participar. Observamos nos dois modelos a conexão direta da cabeça com o tronco, não há evidência de pescoço, o que representa simbolicamente uma restrição no olhar porque a cabeça se dissocia menos do tronco, o que para nós aqui também pode sugerir ainda uma perspectiva restrita de mundo e que pode ser referência também de um peso sobre a cabeça, traduzida pelas fortes dores de cabeça que eram frequentes. Entretanto sua assiduidade era admirável, chegava junto com Aslan, muito falante e relatando todos os acontecimentos. A sua vivacidade não a deixou sucumbir aos seus medos, mesmo com seu amadurecimento, acompanhado por uma expressão, no modelo final, mais contida, ela dançou todo o tempo!

Observamos com Kimma a potencialidade do corpo à frente das ideias que ela fazia de si mesma, embora seus preconceitos em relação a si mesma não a deixassem tranquila para entrar em situações novas, ela apresentava um espírito crítico e perspicaz. Logo que as ações foram se tornando familiares, Kimma foi se abrindo aos desafios. Seu modelo final [F] apresentou mais detalhes nas formas do tronco e da cabeça, se aproximando mais da forma humana como reconhecemos. As assimetrias continuaram as mesmas, mas o volume do tronco ficou mais evidente. Foi interessante observar que o “crescimento” a levou a uma qualidade de contenção da imagem.

No conjunto, ficou claro para nós o quanto o corpo que se expressa nos modelos

espelha um momento de nossa realidade somática impressa numa “compreensão sensorial”, não apenas em um entendimento meramente cognitivo. Todos os adolescentes apresentaram consciência cognitiva das partes do corpo (cabeça, tronco, membros, pés, mãos, dedos, etc.), mas poucos conseguiam expressar essa racionalidade na experiência. Também foi curioso constatar que a presença corporal de cada um apareceu de modo mais significativo nos modelos de massa do que na imagem do somagrama, que é o próprio retrato. A imagem do somagrama em posição de frente, não dá tanto o que dizer da subjetividade quanto a representação livre do modelo da figura humana feita de massa de modelar construída pela própria afetividade.

A experiência dos sentidos nos coloca na abertura da percepção de um ritmo universal sempre de maneira pulsante, o mundo e seus limites se alargam, assim como a musculatura mais flexível, liberta a expressão, e dá sentimento de prazer em movimentar o corpo. Com os sentidos amortecidos, os movimentos são repetições mecânicas de ações do cotidiano, os músculos enrijecem e o ser humano perde uma gama infinita de possibilidades de expressão (VIANNA, 2005).

Outro ponto que nos chamou à atenção foi o quanto a cabeça se sobressaiu em todos os relatos, o quê nos remeteu a sinais marcantes a serem considerados em cada um dos atores. Existe, como sabemos, uma relação da figura da cabeça com aspectos da mente e da racionalidade, somos frequentemente lembrados disso, por isso, achamos relevante ressaltar e sinalizar para esse dado que apareceu aqui. Em Lua e Nefferthay, as figuras das cabeças pareciam ter relação com a autoestima e a maneira de se apresentarem para as pessoas. Kimma salientou a cabeça por dores frequentes, que nos fazia imaginar uma fuga ao seu grau de exigência consigo mesma. Imaginamos que Garem colocou numa saliência anatômica a necessidade de usar um acessório, que de alguma maneira o diferenciasse, à nossa vista, na postura de um líder, e Franklim ligou a cabeça ao lugar dos pensamentos, mas também da “loucura”, que pelo modo de sua expressão não era uma coisa boa, e ele se sentia ofendido se fosse tratado assim.

Essa experiência nos contou histórias que não estavam no âmbito da consciência de cada um, mas latentes e influentes nas suas maneiras de viver. À medida que o tempo foi passando, o grupo foi ficando mais coeso, as divergências foram se atenuando e se dissiparam. Ficaram as diferenças, bem vindas e necessárias para nosso aprendizado. Todos passaram a respeitar mais uns aos outros, e com menos competitividade, passaram a trabalhar juntos.

Hoje Lua, Nefferthay, Kimma, Garem, Franklim e Trevon continuam como monitores nos programas educacionais formativos no NEIMFA.

Depois de 9 meses de trabalhos, quando executamos os modelos de massa finais, e como foi apresentado, só participaram desse encontro Garem, Lua, Nefferthay, Kimma e Franklim, portanto também somente eles foram solicitados a fazerem uma escrita livre sobre as suas impressões. Garem, Lua e Nefferthay responderam à solicitação. Garem observou:

Tem muitas diferenças esses modelos. Quando a professora me mostrou a primeira vez que eu fiz, faz um bom tempo, eu me perguntei “foi eu que fiz isso?”, o modelo nem tinha forma, mas agente sabia que era um boneco, mas não parecia, e quando eu fiz agora, depois desse tempo todo, o modelo tem forma, parece com um boneco, mas também saiu um pouco mau estruturado, mas dava pra saber que era um boneco, enquanto eu estava de olhos fechados eu estava desenhando o boneco em minha mente, e estava passando para a massa, e na primeira vez, não sei, mas ele não estava do jeito que eu estava pensando, e é isso. (ESCRITA DE GAREM).

Garem reconheceu que no primeiro momento, o que ele pensava não coincidiu com o que ele representou. Ele se espantou quando viu que seu modelo nem parecia com um boneco, muito menos com uma figura humana. Afirmou ter ficado feliz com a segunda experiência, percebeu que sua sensação estava mais próxima com o que ele produziu, apesar de ainda ter sentido falta de mais detalhes.

Lua sentia prazer em falar das suas experiências e escreveu:

As atividades de modelar as cegas pra mim foram experiências únicas, eu nunca tinha feito algo parecido antes. Quando fiz essa prática pela primeira vez, achei estranho, fiquei bem insegura de mim e da minha capacidade de fazer alguma coisa no “escuro” (risos). Eu não sabia exatamente o que eu estava fazendo, na verdade só fiz o que me pediram que no caso era modelar um corpo com os olhos fechados e eu fiz meio que sem pensar, sem saber pra que era aquilo, sem nem sentir algo diferente, só conseguia sentir constrangimento por ter feito algo tão “feio”. Depois de ter completado a atividade, quando vi o meu bonequinho achei tudo inútil e ele ficou bem feio. (risos). Quando fiz a prática pela segunda vez me senti mais segura, foi com mais calma e no momento em que eu estava modelando com os olhos fechados eu conseguia enxergar “minha criança”, que no caso é meu bonequinho, (risos). A cada toque era um sentimento novo, meu coração batia mais forte, era como se eu estivesse me desenhando e em alguns momentos sorrisos sinceros saiam da minha boca. Algo que me deixou completamente encantada foi a diferença entre os dois bonequinhos. Quando eu era menor meu boneco feio ficou completamente colorido. Acho que é porque eu gostava de cores. Quando grande minha criança ficou mais adulta sabe, uma cor só apareceu, um modo mais vivido, um boneco bem mais belo. Eu realmente adorei fazer essa atividade, ela me fez acreditar que tudo podemos realizar e que com o tempo tudo melhora, até mesmo a forma de lidar com os nossos sentimentos e aprendemos a dar mais valor ao que vem de dentro, nossa mente, coração, alma. (ESCRITA DE LUA).

Lua, por sua vez, fez uma relação da primeira modelagem com a segunda como se ela tivesse “amadurecido”, passado da situação de criança para adulta. Disse ter se sentido mais confiante em si mesma, assim como demonstrou um sentimento de esperança e de valores mais humanos. Já em Nefferthay, que demonstrava uma preocupação inicial em “fazer o certo”, percebemos algumas interferências de querer abrir os olhos na primeira modelagem, mas na segunda experiência, estava mais relaxada e entregue, revelou uma sensação de confiança em si mesma e seguiu bem as regras. No final, achou tudo engraçado, pois aquilo que vinha pelo corpo, ela não sabia exatamente como explicar.

Foi uma ótima experiência. Eu jamais havia feito coisa do tipo. No começo achei legal, mas estranho. Percebi que das duas vezes tentei ser o mais realista possível para fazer a figura humana. Coisa que sem poder enxergar se tornou um pouco mais difícil, pois eu tive que colocar minha mente pra trabalhar com mais intensidade- (risos). Eles ficaram diferentes fisicamente, mas os sentimentos que surgiram na hora em que eu estava fazendo, eram praticamente os mesmos. De um modo estranho meus bonecos me passaram mais confiança de mim mesma, mas gostei mais do segundo. Achei a atividade engraçada e comecei a rir de algo que nem sei explicar (ESCRITA DE NEFFERTHAY).

Observamos que a atividade evidenciou algumas características do fenômeno de *corporar*. O primeiro momento foi apreendido como algo “estranho”. Depois tudo pareceu “surpreendente” ou “engraçado”. No conjunto percebemos que eles tentavam “ativar a mente”, confiando que todo saber viesse daí. Foram traídos na relação do que imaginavam com o que expressaram. Percebemos então que falar de si exigia uma entrega a sentimentos, disposição, confiança e vontade.

Independente da idade, falar do corpo é uma atividade delicada, envolve afetividade³¹, tanto que ao falar, tentar traduzir em palavras a experiência, provoca outra experiência, sempre suscita uma emoção, o corpo fica irrequieto, as palavras ficam engasgadas e a resposta é : sei lá!! . Durante as práticas, quando os sentimentos mais importantes apareciam, a palavra era o último recurso de expressão, sobretudo quando a experiência vivida tocava em algum ponto conflitivo. A maioria dos adolescentes não apresentou um repertório linguístico para lidar com o campo de acontecimentos acerca de si mesmos. Fazer a experiência com a palavra foi muito mais difícil, daí a importância de salientar cada gesto e os sentimentos que vinham com ele.

³¹ Por isso, optamos também por não fazer entrevistas, mas uma conversa de forma que pudéssemos nos aproximar ao máximo de uma fala sincera, sem chavões de praxe, pois estes participantes já tinham a familiaridade com entrevistas por estarem sempre em contato com pesquisadores.

4.1.2 Sistemática dos trabalhos de Klauss Vianna

Klauss não ordenava suas aulas numa metodologia formalizada numa meta, um caminho com finalidade certa, sua intenção era a sensibilização, a atenção expandida ao mundo e a si mesmo. Costumava usar a expressão “exercitar a escuta” como um estado contemplativo de abertura a tudo que nos move e nos afeta. Com esse objetivo, seguia um protocolo iniciado com uma roda de conversas, que lhe dava a perspectiva da tonalidade afetiva do grupo e lhe inspirava alguns temas. Klauss costumava nos orientar a iniciar o aquecimento e a afinação dos sentidos (acordar) desde o momento que nos dirigíamos para a aula, durante todo o caminho até a escola, assim também fazia ele, principalmente quando podia se dirigir a pé até o local de trabalho. O percurso e o momento de chegada nos davam os indícios de como iríamos trabalhar. Klauss esperava que os trabalhos iniciassem no “estar-into” para a aula.

O segundo passo desse protocolo, como citam também Miller (2007) e Neves (2010), é um momento lúdico, que se dá com o foco em acordar o corpo, mas nesse momento, aguça-se movimentos de espreguiçar o corpo, fazer movimentos que gerem prazer, emitir sons, experimentar posições diferentes nas quais o corpo pode entrar ao estar em relação ao espaço, compor com o ambiente e seus objetos diferentes formas. Esse é um momento de liberdade, exploração e criação. É como brinca uma criança. Explora o espaço e a si mesma, pode inventar e criar suas histórias. Nesse momento, Klauss, com seu olhar ao que estava acontecendo, podia fazer intervenções com palavras ou sugerir imagens para alimentar a experiência para a abertura ao corporar e a presença. Esse estado conquistado já é a própria dança, o objetivo era estar e prorrogar esse estado.

O terceiro passo consiste em trabalhar um tema que geralmente inicia-se pela biomecânica de cada articulação do corpo e a coordenação dos seus movimentos respectivos, para depois colocar essas articulações em relação entre si, alterar suas dinâmicas, e partir para graus de complexidade cada vez maiores, sempre fazendo a experiência com o espaço, de modo que se faça reconhecer as formas articulares e os espaços de movimentos abertos por elas, assim como as forças que se desprendem de algumas formas, sempre incentivando a pesquisa pessoal e suas possibilidades.

Não há modelo a seguir, a não ser as informações anatômicas, palpadas e reconhecidas no próprio corpo pela pesquisa de como elas se movimentam. A pesquisa aqui se refere a reconhecer as partes que estão em foco, como se movem, qual é sua amplitude, em relação ao

que se movem, e qual é a sua dinâmica própria. Desse modo, a amplitude dos movimentos e as suas expressões são primeiro percebidas conforme as condições corporais de cada um, e isso não é motivos de correções. Todas as possibilidades são reconhecidas como o que se pode dar naquele momento. Não era objetivo modelar corpos numa normalidade ou para uma finalidade. As diferenças motivavam Klauss em suas visualizações criativas e o provocava a intervir e estabelecer o diálogo entre os dois movimentos, o do professor e o do aluno.

Por biomecânica articular se subentende ossos, suas relações em unidades de coordenação e os encadeamentos musculares que desenharam o movimento, ou seja, o jogo de relação que coloca os músculos em antagonismos complementares que favorecem os movimentos, apoios, oposições de rotações, alinhamentos e alongamentos, sempre em relação à aceleração da gravidade, a qual reconhecemos como a força peso³². As dinâmicas de movimento como descritas por Ullman (1978), a partir de Laban, eram reconhecidas e faziam parte dos trabalhos de Klauss à sua maneira, mais lúdica e não analítica. Isto é, pressionar, torcer, balançar, chacoalhar e vibrar, e suas variações em função dos fatores ou esforços de movimento (peso, espaço tempo e fluência), eram sugestões para novos estímulos durante as improvisações.

A perspectiva de Klauss não era uma aula de anatomia, ou de mecânica, ou de física, embora tudo passasse pelo seu trabalho. Ele nos proporcionava exercícios que tocavam nessas questões sem que precisássemos da teorização. Aprendíamos sobre os planos que cortam o corpo em sagital, transversal e frontal em deslocamentos no espaço. Estudávamos os níveis do espaço, os planos baixo, médio e alto, para observarmos a textura tônica do corpo ao transitar por eles. Também, por meio desses níveis vivenciávamos estados de força, leveza e equilíbrio em todas as suas variações. Tudo vinha de sensações e imagens, ideias de direções e projeções. Essa maneira deixava-se criar texturas e fazer sentir o volume e a densidade no corpo, transformando com clareza as suas intenções. O corpo em movimento se esclarecia e desabrochava em todo seu sentimento.

Sempre de maneira lúdica, o objetivo é pesquisar as possibilidades de movimento em todas as suas relações e explorar limites, se conduzir ou se deixar levar, ir além de controles, deixar fluir a emoção para estar com ela e não ser sucumbido por ela, poder se desestabilizar e desequilibrar, desconstruir e reconstruir. Jogar um jogo de mudar referenciais, embaralhar e comunicar de muitas maneiras, relações diferentes como exercícios de criação. Poder viver intensamente e transformar sempre, está nas perspectivas de abertura e desvelamentos da

³² Deve ficar claro que quando falamos em peso estamos nos referindo à relação com a gravidade, diferente da forma colocada na técnica de Laban que descreve o peso pelo esforço, como forte/ fraco ou leve/pesado.

PKV.

O estado de presença é o estar em ato criativo, é estar em devir, deixar ser o que está aí e poder ser o que será, sem alguma reflexividade nesse momento. É poder estar à deriva dos acontecimentos e só contemplar, alimentar ou não, poder desviar também. Nesse estado, estamos suscetíveis à clareira e aos descobrimentos, temos um encontro com a verdade do que se passa em nós, de modo que não vivenciamos essas experiências incólumes, são e salvos, ficamos realmente nos dispomos ao perigo de encontrarmos o que está fora do eu instituído, e isso nos pede atitude, agir, e muitas vezes fazer diferente, mudar.

Constituir-nos em cena é um resultado da PKV, o quê vem a seguir se dá pela presença sempre em abertura. Sendo assim, pensamos os trabalhos de Klauss à altura de serem comparados às práticas de si, como movimentos de desvelamentos e transformação para o ser mesmo do sujeito. As *askésis* apresentadas por Foucault (2010b). Para nós o estado de dança no qual nos inserimos pela PKV nos faz exercitar a arte da existência.

4.1.3 Dramatização: regência dos ensaios

Para tratar da gama de elementos da experiência pesquisada, optamos pela forma dramática de descrição. Acreditamos que dessa maneira podemos nos aproximar do acontecimento de modo a presentificar os participantes no ato, em ação, e assim vislumbrar a emergência do que tocou nossos sentidos na experiência³³. A noção de “drama social” foi desenvolvida por Victor Turner (2008), seguindo uma sugestão de Clifford Geertz sobre a eficácia dos recursos ficcionais utilizados pelo antropólogo em sua escrita etnográfica. A perspectiva dramática coloca o leitor na posição de um espectador teatral, seguindo o desenrolar das ações dos personagens-chave das cenas.

A dramaturgia de Victor Turner (1920- 1983) traz consigo o gosto pela “sujeição ao vivido”, para usar uma expressão de Claude Lévi-Strauss. Porém, com Turner, a suposta sujeição transforma-se em um prazer-se com o vivido, em uma espécie de redenção pela imersão na experiência vital de um agora pleno de tensões e desdobramentos futuros, coletivamente experimentado. Uma antropologia encharcada de finitude, de impossibilidades e contradições, de profunda empatia pelo sofrimento humano (CAVALCANTI, 2007, p. 127).

³³O chamado enfoque dos *gêneros de performances* é uma das tendências metodológicas recentes que parece ganhar força entre as perspectivas antropológicas que têm priorizado os eventos rituais e o teatro como suporte para análise da realidade social. Uma das referências pioneiras nesse campo é o antropólogo Victor Turner, que fundou a vertente denominada "antropologia da performance", influenciado pela experiência que ele teve com o fecundo trabalho de campo que realizou entre os povos Ndembu da África Central. A investigação de Turner foi centrada nos rituais ndembu.

Uma análise dramatúrgica tem em vista a estrutura temporal de certos processos sociais comparados metaforicamente com aqueles vivenciados nos dramas do palco, com seus atos e cenas, cada um com suas qualidades peculiares e todos caminhando para um clímax. Admite-se que a experiência de pesquisa pode ser equiparada com uma experiência de subjetivação, o que significa também que ação de pesquisa se consuma como uma forma específica de aprendizado prático.

A analogia entre a vida social e o drama/teatro há muito tempo já estava disponível nas ciências sociais [...]. Entretanto, como indica Geertz, com Victor Turner, a ideia de drama: 1) foi aplicada de modo extensivo e sistemático, não sendo uma metáfora incidental e 2) foi aplicada de forma constitucional e genuinamente dramatúrgica: trata-se de fazer ver e não de interpretar como representação, da possibilidade de transformação da experiência vivida (CAVALCANTI, 2007, p. 130).

Sendo assim, de acordo com Turner (2008, p. 26), para se conhecer uma realidade específica, é necessário certo deslocamento do olhar para as “situações liminares” encontradas nas performances que interrompem o fluxo da vida cotidiana, propiciando aos atores sociais a possibilidade de tomarem distância dos papéis normativos e, numa atitude de reflexividade, repensarem a si mesmos ou mesmo se autotransformar. O problema reside em como tomar distância de um eu na reflexividade, na interpretação, principalmente no que concerne à problemática do "significado" da ação³⁴. Para Foucault (2010b), a experiência deve ser feita sem sujeito, a consciência reflexiva é própria das ciências humanas que na dicotomia sujeito-objeto quer controlar a vida. Nossa perspectiva é, no exercício da performance deixar ser, sem reflexão ou objetivação. Simplesmente estar na experiência e contemplar aquilo que muda em estando nela.

Ancorados em Detoni (2011), acreditamos ter tratado dessa questão ao optarmos por trabalhar com uma perspectiva que se aproxima mais dos sentidos e não dos significados, ou seja, focamos o que se mostrava através de cenas que são a própria elaboração das unidades de sentido pelos sujeitos. Sendo assim, concordamos com Detoni (2011) quando diz que a delimitação do sentido pelo pesquisador:

³⁴ Vale ressaltar que essa é a principal crítica de Geertz à perspectiva dramatúrgica de Turner. Geertz, como sabemos, defende uma abordagem interpretativa inspirada nos pressupostos do chamado "círculo hermenêutico", que está voltado para a compreensão do significado das ações simbólicas dos atores sociais, uma vez que a noção de "cultura" é definida como uma complexa "teia de significado" tecida pelos próprios atores sociais em busca de dar sentido à vida (GEERTZ, 1978, p. 20).

[...] não é apenas um ato de reflexão, ou um resumo de dados, mas apenas propriedade desse pesquisador enquanto a percepção dessa unidade atende à sua perspectiva, ancorada nele próprio quando ele personifica a história de sua interrogação e no diálogo que estabelece com os seus pares [...] (DETONI, 2011, p.103).

Desse modo, fomos acompanhando os momentos em que o corpo dos adolescentes se transformava em interjeições e se colocava em desafios, no lugar do não saber. Nessa hora, víamos aparecer os indícios de um gesto mais verdadeiro e de uma fala mais espontânea. Isso foi importante na própria medida em que adotamos uma observação não estruturada, lidando com os acontecimentos da pesquisa sem nenhuma predeterminação do olhar (MAZZOTTI; GEWANDSNADJER, 1999).

Logo, repetimos que não intencionamos aqui fazer uma hermenêutica (ou fenomenologia) do vivido, mas deixar-fazer ver aquilo que emergiu do encontro da pesquisadora com os adolescentes pela mediação da Prática Klaus Vianna. A fim de explicitar como se deu o processo, vamos em seguida, descrever sucintamente nossa prática, porque vamos nos ater só a maneira como conduzimos as principais etapas da pesquisa.

Antes das ações coletivas, realizamos uma conversa individual com cada adolescente no intuito de esclarecer sobre a pesquisa, obter sua anuência, e posteriormente, o mesmo procedimento foi adotado com os pais ou responsáveis. Nesse momento, procuramos já observar a forma com que cada um falava de si próprio.

No segundo encontro, fizemos registros fotográficos em postura ortostática de frente e de perfil a fim de realizar um somagrama, ou seja, um espectro da forma expressiva do corpo, próprio de cada adolescente. Optamos por nos referenciar no somagrama na posição de frente, que foi comparado posteriormente com um modelo de figura humana trabalhada pelos adolescentes em massa de modelar. A intenção era tão somente captar a disposição tônica, a sensibilidade à percepção do corpo em suas partes, seus volumes, tamanhos e aproximá-los (os modelos) ao somagrama, a fim de registrarmos os pontos de convergência entre a sensação, o que se dá a ver e o que se vê efetivamente em seu próprio corpo.

Os somagramas são recursos utilizados por Stanley Keleman, pioneiro em estudos do corpo, diretor do Centro de estudos Energéticos na Califórnia-USA, para analisar a realidade somática da pessoa, confiante de que a realidade emocional é mais ampla do que os padrões genéticos ou biológicos. A realidade somática apresenta a pessoa pelo seu estado emocional, imaginativo que, para ele, é o próprio centro da existência humana. “A realidade somática nos revela os ritmos da construção somática-existencial, os corpos tecendo e desmanchando

formas, mundos e experiências” (KELEMAN, 1995, p.12). Para esse pesquisador, nossa história pode ser lida pela nossa realidade somática e nossos pensamentos, emoções, sentimentos são padrões organizados de movimento, portanto, tanto pode dar fluência a uma vida, como pode também fixá-la em padrões colapsantes. Os somagramas são recursos importantes na exposição de padrões tônicos automatizados. Entretanto, o intuito de usá-los não foi classificatório, mas visava apreender a fluência dos corpos com seus padrões cristalizados e forças potenciais em expansão.

Os modelos de massa, por sua vez, colaboram com a análise dos somagramas, de forma que sendo produzidos pelos próprios participantes, retratavam o seu grau de aproximação aos seus corpos a partir do que lhes é mais sensível. Essa experiência foi realizada antes da pesquisa e ao final, após os oito meses de encontros. A utilização desses modelos de massa é emprestada dos trabalhos de Gerda Alexander, responsável pela criação do método chamado *eutonia*, que compreende que as experiências psicológicas e/ou físicas ficam impressas na memória do corpo.

Gerda usava os modelos de massa para fazer um diagnóstico do estado tônico emocional de seus alunos. Tanto Gerda como Keleman comungam da ideia de não fragmentação, de não dicotomia entre mente e corpo (VISHNIVETZ, 1995). Assim, a consciência para eles não está restrita às áreas cerebrais ou intelectivas, mas permeiam todo o corpo. Portanto, quando representamos o corpo humano num modelo de massa, ou de qualquer outra maneira, modelamos também como nos apresentamos ao mundo. O Homem é uma multidão. A consciência da humanidade inteira está nas nossas práticas e no que nos ocorre.

Para a atividade com a massa de modelar, propiciamos um momento de relaxamento em uma cadeira. Escolhemos a posição sentada para observarmos a atitude de atenção dos adolescentes. Com eles de olhos fechados, pedimos que modelassem uma figura humana. Dessa maneira, observamos o nível de percepção de corpo de cada um, suas partes, as proporções e volumes, assim como os detalhes de vestimentas e adornos. O intuito aqui também foi o de “historicizar” a relação com o corpo próprio, saber do que esse corpo falava naquele momento, e não exatamente diagnosticar os adolescentes. O interesse estava, portanto, em fazer uma apresentação do que se ressaltava para eles em suas singularidades corpóreas, e tentar perceber as suas disposições emocionais nas formas modeladas, que depois foram comparadas às suas falas e escritas.

4.1.4 Descrição dos ensaios

Cada encontro começava com uma roda de conversas para que desse momento surgissem as demandas dos trabalhos, conforme a PKV. Não havia uma programação rigidamente definida. A qualidade do corpo e dos pensamentos mobilizados na roda de conversa é que forneciam a indicação de como conduzir os trabalhos daquele dia. Compreender a demanda do grupo permitiu que resistíssemos aos impulsos de controle que comumente assombram os educadores e fazem com que esses venham a recair em modelos que remetem a uma prática focada em informações no ato de ensino. Em nosso caso, no ato da pesquisa. A partir da roda de conversa, seguimos os três grandes eixos (ou tempos) estruturadores do que viemos chamando de Prática Klauss Vianna:

- Primeiro tempo (ludicidade): corpo sensível ou corpo dos sentidos. O foco está nos gestos e a sua relação de coemergência no espaço exterior.
- Segundo tempo (concentração): corpo vivente ou corpo dos sentimentos, no qual o foco está na qualidade da atenção e na disponibilidade à presença, ou seja, abertura à experiência. Como nos colocamos em relações a partir do que nos afeta.
- Terceiro tempo (criatividade): corpo em si-mesmo. O foco se evidencia na singularização, na espontaneidade e na liberdade da potência de criação.

Esses três tempos serviram de base para organização de cada encontro, e no decorrer destes, os temas foram aprofundados de acordo com o que se fazia sensível ao grupo. Os temas trabalhados foram: os movimentos que o corpo faz com facilidade, os gestos que remetem à sentimentos; a sensibilização para como pesa o corpo e sua relação com a disposição e vontade; a percepção das direções do espaço, dos níveis de movimento e os estados de atenção e tensão; a ocupação do espaço pelo corpo; os ritmos de cada um; a presença³⁵ enquanto como naquele momento cada um se davam a ver.

Do ponto de vista analítico, esses temas serviram, por um lado, para propor as práticas vivenciadas e, por outro, foram tomados como descritores analíticos no contexto geral das cenas. Serviram assim, como a base do que chamamos, ao longo da etapa de análise, de

³⁵ Nesse aspecto, aos poucos, percebemos no exercício da PKV com os adolescentes a possibilidade efetiva de realizar uma relação teórica entre a sensação de peso na relação com tónus muscular abordada por Klauss Vianna (2005), e a noção de tonalidade e estado de presença, como teorizadas por Heidegger (2012a) e Gumbrecht (2010), tal como abordamos de forma ainda incipiente no cenário teórico.

curadoria dos dados.

4.2 Curadoria dos dados: organização dos dados da pesquisa em cenas

Os nossos dados foram construídos através de fotos (somagramas), modelagens, filmagens e registros em diário do bordo, conforme o interesse e o foco priorizados na observação. Entretanto, para a organização dos dados a serem efetivamente analisados nesse relatório, privilegiamos as filmagens, já que, estivemos buscando o *corporar* enquanto possibilidade aberta pelo corpo em movimento. Desse modo, a partir das filmagens, delineamos um pequeno *corpus* conforme iam se desvelando as possibilidades registradas em cada cena. Por isso, designamos curadoria esse processo, no qual cuidamos dos acontecimentos de forma a descrevê-los e a podermos dialogar com eles. A curadoria é um jeito de estar junto ao dado, levantando problematizações.

Os recortes das cenas apresentadas mais adiante, surgiram das problematizações acerca do *corporar* no processo formativo e emergiram dos aspectos que nos impressionaram, sensibilizaram e nos fizeram deslocar os sentidos habituais. Em se tratando de experiências em cena, não nos preocupamos com uma apresentação linearizada dos recortes escolhidos.

O trabalho analítico consistiu antes em compor as cenas com atos significativos de momentos diversos das práticas. Detoni (2011) denomina esse complexo de unidades significativas constituídas por meio de:

[...] uma convergência de atos intervenientes, remetendo uns aos outros, não sendo cabível tomá-los numa linearização. Sua delimitação pelo pesquisador não é um ato de reflexão, ou um resumo dos dados, mas apenas propriedade desse pesquisador enquanto a percepção dessa unidade atende à sua perspectiva, ancorada nele próprio quando ele personifica a história de sua interrogação e no diálogo que estabelece com seus pares, outros pesquisadores de grupo de pesquisa e autores de textos relevantes para o tema pesquisado (DETONI, 2011, p.103).

Sendo assim, o que foi delimitado aqui pode não ter a mesma relevância para outro pesquisador, porque não estávamos em busca de categorias universalizáveis, mas apenas indicar alguns horizontes da pesquisa, “onde o pesquisador estava presente quando da realização de suas atividades, e esteve junto às situações vividas e ao ambiente onde elas se deram” (DETONI, 2011, p.103). Em outros termos, o foco era o reconhecimento da verdade do acontecimento pelo modo de “estar sendo” dos atores em ação, atores aqui compreendidos como todos os envolvidos na pesquisa, inclusive a pesquisadora, o que justifica nosso olhar

nas cenas, nos atores e nos atos.

Tratamos cada cena não como parte de uma peça, mas como uma totalidade. Cena não é um fragmento, é um todo que interpenetra outras cenas que continuam em outras cenas. Encontramos nessa qualidade da cena, a possibilidade de falar do que se faz (ou se fez) presença nos atos das práticas propostas. Logo, o sentido de cena utilizado não se reduz à simulação ou representação. O sentido é dramaturgico, quer dizer, as cenas visam apresentar determinadas ações dos sujeitos, e a partir disso problematizar as demandas apresentadas e o estado de ânimo dos mesmos.

5 APOTEOSE: UMA OBRA, ARTE(S) EM RESULTADOS



Foto: Solon Baltar (acervo pessoal)

Quando pensamos em obra pensamos em exercícios, aqui no nosso caso, exercícios que implicam a nós mesmos, isto é, exercícios que nos expõem mais ao desconhecimento que ao conhecimento, exercícios não como aqueles que encontramos em manuais, ou que seguem regras, mas exercício de nos colocar em exercício, colocar-nos em obra, trilhar uma trajetória sombria. “Fazer da própria vida objeto de uma *techné*, portanto, fazer da própria vida uma obra – obra que (como deve ser tudo o que é produzido por uma boa *techné*, uma *techné* razoável) seja bela e boa[...]” (FOUCAULT, 2010b, p.380). Segundo Foucault, se não dispuséssemos a liberdade e desejo de fazer uma obra bela não haveria aperfeiçoamento da vida.

A obra a que nos referimos aqui se faz arte, como supomos, porque não obedece regras, incita estilos, é livre para dar forma ao corpo em movimento, e ao pensamento que vibra nesse corpo, e isso continua a obra ao reverberar palavras, ideias, sentimentos que emergem como verdade e orientam um sentido em viver. Fazer o exercício como um artista é poder experimentar, testar, e deixar acontecer.

Pensamos que não há como eximirmos o corpo de qualquer que seja a experiência na vida. Desde a antiguidade temos várias formas de preparação para o corpo, ginásticas atléticas, mas também exercícios leves, meditações, abstinências para aumentar a resistência, cada filosofia defende a sua forma, mas todos estão certos de que as práticas de si como arte de

viver devem atravessar o corpo (FOUCAULT, 2010b). Sendo assim, a PKV está como uma experiência que acreditamos poder contribuir para nos encaminhar por essas práticas.

5.1 Leitura das práticas Klauss Vianna em cenas

No início dos trabalhos, tínhamos a proposta de constituir o grupo e explicitar os propósitos das atividades. Nossa intenção era deixar claro que não estávamos ali no papel de professores que sabem todas as respostas, mas que estávamos juntos, querendo encontrar lugares novos em nós mesmos a partir do corpo em movimento. Isso foi importante, uma vez que a improvisação está na base de todas as ações da PKV³⁶. Alicerçamos nosso exercício num esquema de três passos (corpo sensível, corpo vivo e corpo em si-mesmo) que procuramos manter ao longo da pesquisa.

Observamos, porém, um aspecto importante na condução das práticas, a percepção do tempo de cada experiência. Nosso foco devia estar em cada um dos participantes e no grupo como um todo para que estivéssemos atentos aos momentos de fuga, ou seja, momento no qual se deixava escapar a experiência, quando os participantes se perdiam em direção à prostração ou a uma mudança de assunto irrelevante.

Identificar o momento do “fim” também foi importante. A sensação do “fim da experiência” quase sempre vinha com um silenciar, uma pausa, uma respiração, ou até a vontade de agir ou falar. Algo bastante diferente de uma ação meramente interrompida. A demarcação de fim foi construída a partir do próprio interesse da pesquisa em instigar, inquietar e desestabilizar o que já estava dado como comum ou costumeiro na relação com o corpo. Era esse momento que nos mostrava indícios de uma abertura ao *corporar*.

Apresentaremos em cenas nominadas tais quais os 3 momentos de desenvolvimento de uma aula na PKV, aquilo que ressaltamos frente às problematizações que levantaram o *corporar*, designadas como: I- Corpo sensível; II- Corpo vivo; III- Corpo em si-mesmo. Em cada cena, procuramos destacar nos momentos de diálogo no início dos encontros, o tema que nos serviria de motivação às possibilidades de dialogá-lo na experiência através do corpo em movimento.

³⁶ Fomos muito cuidadosos nesse primeiro diálogo, porque em visitas feitas anteriormente nos surpreendemos quanto à dinâmica das aulas. Nossa primeira sensação era que nenhum trabalho poderia ser realizado. Havia gritaria, correria, desorganização, batidas de portas, xingamentos, brincadeiras corporais muito agressivas, ou seja, em nossa perspectiva, um ambiente inóspito para qualquer possibilidade formativa. Observamos, no entanto, que a postura do professor, a maneira que se aproxima e estabelece os diálogos é que vai dar a qualidade do ambiente de trabalho.

5.1.1 CENA I: Corpo sensível

Iniciamos com a roda de conversa como propõe a Prática Klaus Vianna-PKV. Essa prática nos mune das habilidades de penetrar a atmosfera afetiva que envolve cada sujeito participante em diálogo com a energia do grupo, e assim, disponibilizar o estado de abertura propiciada pelo encontro. A roda de conversa também prepara para a escuta e a articulação dos objetivos conforme a disposição afetiva encontrada. A partir daí, afinamos uma sonoridade de grupo.

Todos os nossos encontros se iniciaram por essa roda de conversa. Nos primeiros, passávamos muito tempo para que percebessem que a escuta era a atitude mais importante. Precisavam não só ouvir, mas escutar a professora, os colegas e a si mesmos. A concentração e a presença inteira no momento presente era ação quase impossível nestes primeiros encontros. Tudo era motivo para desviar a atenção e mudar o rumo das conversas. Dessa maneira, os meses iniciais de trabalho foram bastante desgastantes pelo esforço que fazíamos para acolhê-los em estado mais sensível ao momento presente. Ao observarmos essa dificuldade, lançamos imediatamente o desafio de chegar, se deitar, e se preparar para um relaxamento e para uma aproximação daquilo que os afetava no momento presente. Conduzíamos o relaxamento passando pela atenção às partes do corpo, outras vezes pela observação da respiração ou tipos e qualidades de movimentos, mas sempre trazendo o corpo à presença pela sensibilidade particular de cada um. Depois disso, feito ao longo de um mês, ficou muito mais fácil iniciarmos a roda de conversa³⁷.

No início da pesquisa (entre novembro e dezembro de 2013), fazer qualquer coisa parecia tarefa impossível. Para acalmá-los, e mostrar que viemos ali para um desafio novo de estar mais perto dos próprios sentimentos, reconhecer possibilidades diferentes de ser e fazer, poder nos lançar na vida com mais coragem e liberdade de criação, precisaram vários encontros. Para que ficassem mais disponíveis às práticas e pudessem ser tocados pelas possibilidades de transformação, foi necessário tocá-los em algo de seu interesse. Conseguimos isso pela estética e postura do corpo: quando eles se sentiam mais bonitos e quando se divertiam ao perceberem que gestos simples do cotidiano poderiam ser realizados de várias maneiras diferentes.

Sendo assim, ao encontrarem uma sensação nova no corpo, eles passaram a ficar mais curiosos para saber das atividades subsequentes, e nossa chegada passou a ser esperada, e, em

³⁷ Klaus não tinha pressa na roda de conversa (no Círculo), a duração dependia de cada turma, das colocações de cada um e da reação de uns com os outros, assim como da sua própria intuição e disponibilidade. “Um dia conversa-se mais, outros menos”. (VIANNA, 2005, p.134).

vez de tanta dispersão, já os encontrávamos na sala, sem correria e algumas vezes organizados no círculo conversando entre si.

Bela foi a única que depois de relutar a participar do grupo por um mês, (circulava pelo NEIMFA, mas não entrava na sala), cedeu à curiosidade e ao afeto que dedicamos à ela solicitando a sua participação, e veio para o grupo com atitude muito ressabiada. Mas foi por um único encontro, pois não voltou mais naquele ano. Depois que nos aproximamos dela pelo toque nos seus ombros a fim de ajuda-la na condução de um movimento. Fugiu naquele momento se encostando à parede e se recusando a participar mais, como se fosse um comportamento de “histeria” (diário de bordo).

Foi impressionante a sua esquiva, todos participantes também ficaram com expressão de assustados pela reação de Bela naquele dia, apesar disso, outros dias nós a encontrávamos pelo NEIMFA e percebíamos a vontade dela em estar conosco, mas só passou a participar outra vez no início do ano seguinte, em fevereiro de 2014, quando reiniciamos as práticas. Mudou muito a sua atitude, estava mais atenta, colocava seus pensamentos com o sentimento de verdade e sinceridade, mas raras vezes escolhia ficar na roda, optava por um canto da sala. Não insistíamos para que ela trocasse de lugar, mas nos voltávamos sempre em sua direção para que ela participasse dos diálogos, deixávamos a roda aberta com o espaço dela livre, respeitávamos a sua escolha de distância. De maneira bem diferente da primeira vez que participou, se aproximava da pesquisadora e gostava quando recebia um abraço ou qualquer outra demonstração de carinho.

Muitas vezes, a atitude exaltada de um participante e a disponibilidade afetiva do grupo no dia, regia o diálogo tônico de todos. Dessa maneira, sempre era preciso ressaltar a questão da ordem para que uma prática pudesse se dar em todas as suas possibilidades. Trabalhamos assim com a ideia de mandala, pois eles estavam familiarizados com essa imagem por trabalhos anteriores com outros professores.

PESQ- Vocês já conhecem uma mandala e sabem que ela tem uma força. A força da mandala vem da forma de sua organização. As formas geométricas têm força. Vocês sabem disso? Assim também é nosso corpo, uma estrutura de formas que se comunicam por esferas e que devem se mover, estabelecendo relações. Dessa forma, partimos do princípio que temos que nos organizar e traçar os objetivos do nosso trabalho juntos. (transcrição das filmagens).

Foi comum, nos primeiros, encontros Lua e Nefferthay precisarem intervir e reclamar atenção de Garem, Kimma e Aslan, mas com o tempo, aqueles que se posicionaram deitados e com preguiça, começaram a se posicionar sentados. E Aslan que normalmente procurava

chamar a atenção se irritando, se dispersando e saindo da sala, passou a se ausentar menos, embora ainda inquieto e ao mesmo tempo entediado, pois imaginava já saber de tudo que iria acontecer na aula, porque para eles era dança, e desse assunto, ele achava que sabia muito.

Continuamos e falamos da importância de cada um dentro de um grupo, que as diferenças são as coisas que nos permitem conversar e trocar experiências, e com isso, buscamos conhecer mais a nós mesmos para podermos assumir posições e ocupar nossos espaços sem tantos receios.

Os adolescentes, geralmente, tem grande necessidade de reconhecimento e muito medo de mostrar as suas singularidades. Todos querem parecer iguais, usam as mesmas roupas, fazem as mesmas coisas e falam a língua própria de um grupo. Por isso traçamos como objetivo do nosso trabalho o exercício de sensibilização de si mesmo através de exercícios lúdicos e movimentos do cotidiano para que se sentissem mais à vontade e não tivessem a preocupação com modelos. Segundo Vianna (2005), as brincadeiras nos colocam frente ao inusitado, e assim podemos nos sentir mais livres. Saltando, pulando, correndo, emoções e sentimentos vão se revelando e dão vazão à fantasias, que não raras vezes, nos fazem perceber a nós mesmos de forma diferente. Podemos sempre nos surpreender.

Durante toda a prática, nos voltávamos à roda de diálogos, principalmente pelo caráter lúdico da experiência, que permite que o movimento simplesmente surja, em que não se espera a exposição de nenhum conhecimento formal, mas sim uma fala daquilo que está nos acometendo naquele momento da vida. Dessa maneira, os observávamos mais calmos e ocupando um lugar, pois era muito difícil vê-los com o corpo todo numa atitude de escuta com facilidade e abertura para falar de si mesmos. Garem, Aslan, Trevon e Forte, em especial, se mostravam geralmente inquietos, expressando gestos repetitivos, ora de balanço, ora chacoalhando partes do corpo, principalmente quando solicitados diretamente, ou mesmo, simplesmente quando iam falar de qualquer coisa. Essa inquietação nos faz refletir o quando nos sentimos acuados quando nos colocamos na postura de ter que enfrentar o mundo, invés de nos colocarmos na postura de encarnar o mundo e poder criá-lo à nossa maneira de viver.

Os gestos cotidianos de deitar, sentar, agachar, ficar em pé e as dinâmicas de movimento que envolvem os temas leve/pesado, forte/fraco/ longe/perto, rápido/lento, controle e fluência foram a base introdutória para as experiências do corpo em movimento nesta pesquisa. Essas experiências surpreenderam Garem, Lua, Aslan e Nefferthay quando observaram que passavam da posição deitada para a sentada com bastante esforço, e ao propormos aumentar a velocidade desse movimento, próprio e escolhido por cada um, eles perdiam a estabilidade no movimento e aconteciam quedas que os surpreendiam, achavam

engraçado. Aos poucos, e bem ao seu estilo sorrateiro, Aslan foi se sentindo desafiado e começou a pesquisar outros modos nos quais usava mais apoios e giros para essa passagem de posições, logo percebeu menos força e mais liberdade no movimento. Aslam se sentia sempre muito garantido nas suas habilidades com o corpo, o que o fazia, às vezes, desdenhar. Garem ficou impressionado porque sempre caía, e percebia que quanto mais força fazia, menos o movimento se realizava, dizia ele entre risos: “– Como pode professora, estou fazendo força e não consigo!” (transcrição da filmagem). Ele não desistia de tentar. Lua reconhecia a sua dificuldade e trabalhava em silêncio, assim como Nefferthay, ambas se abriam muito à escuta. Com tranquilidade experimentavam o corpo e gostavam muito da experiência.

Por esse diálogo, levantamos a proposta de fazer a experiência do sentido e das forças que fazemos, que muitas vezes são desnecessárias, assim como observar a relação de oposições entre o forte e o fraco, o leve e o pesado, e os levar a pensar em outras contingências. Primeiro pedimos para que eles expressassem com o corpo um movimento que fosse forte, o que apareceu e já esperávamos, foram socos e chutes, que tem fatores de movimento semelhantes envolvidos: são movimentos diretos, fortes, rápidos e de fluência controlada, então perguntamos se a força só aparecia nessa agressividade. Ficaram pensativos, mas não responderam.

Passamos a brincar com diferentes dinâmicas, podíamos variar o fator de movimento tempo para que experimentassem a força em gestos lentos, ou remeter a força à qualidade do peso, como nos movimentos de pressionar; se variássemos a qualidade do movimento no espaço para indireto, podíamos vislumbrar um movimento de torção, assim por diante. Logo reconheceram novas possibilidades e se alegraram (ULLMAN, 1978). Klauss não usava diretamente essa proposta como exercício de análise, mas lançava as propostas e nos levava criar a teoria por nós próprios.

Propusemos uma brincadeira familiar para eles, a “queda de braço”, mas mudamos o enfoque. Eles se colocavam na posição inicial dessa brincadeira, mas em pé, não sentados como de costume, e o objetivo era na realidade o equilíbrio, de forma que nenhum dos dois que estavam em jogo perderia a sua força. O primeiro impulso era resistir pela força concêntrica de dobrar o cotovelo, mas perceberam que essa força os deixavam instáveis, o braço cansava e eles se desequilibravam, mesmo aquele que “ganhava”, pois levava em sua direção, mas não tinha estabilidade para se manter, portanto, perdia seus propósitos. Eles sentiram que se pensassem em segurar, fechar a mão, prender, ou fazer a força de “dobrar” o cotovelo, logo perdiam o objetivo, mas se abrissem a mão como se fossem emitir “raios pelos dedos” e usassem a força do outro para apenas dosar a sua e “equilibrar”, podiam sentir uma

energia que os fazia mais fortes e mais resistentes, porque ficavam mais estáveis sobre os próprios pés e permaneciam no movimento por mais tempo. Realmente o objetivo não era ganhar, mas presenciar a força que existe quando esta se distribui por todo o corpo e pelo espaço, e não se fixa no braço (nesse caso do movimento que escolhemos). Sempre que provocarmos uma fragmentação, o movimento e o fluxo que estabelece a presença são interrompidos.

Observaram que o corpo precisa de liberdade e flexibilidade para ter força, que um movimento não podia restringir outro movimento, porque senão parecia uma briga e essa não era a nossa intenção. A força podia vir de outro lugar e de outro modo. Franklim percebeu que a força vinha da concentração. Para Forte ficou claro que se pensasse em fazer muita força, rapidamente perdia a força. Força para Forte era tensão, durante todo o tempo que esteve nas aulas, essa característica se mostrou bem acentuada³⁸ (diário de bordo).

O movimento é abertura e passagem, e a força apareceu para eles na resistência pela concentração, que levamos ao diálogo como uma maneira de fazer oposições que não são restritivas, mas complementares. Esta força veio pelo espaço que se abriu no corpo, estabeleceu seus limites e modelou o corpo em relação ao espaço que ocupavam. Depois dessa prática, nos pareceu que a maneira de sempre agir por impulsos foi diminuindo, eles passaram a se observar mais pela concentração e se fazer presentes para si mesmos no próprio corpo. Puderam se sentir de maneira diferente e ver outras possibilidades de agir. Tudo ficou mais calmo e Franklim se expressou literalmente: “- Com esse jeito eu fico mais calmo” (diário de bordo).

Aos poucos, eles foram se apropriando da experiência do corpo em movimento com relação a uma “mecânica”, porém a percebiam como algo diferente de ginástica, porque os exercícios que fazíamos serviam para pensar e dialogar, isso podia transformar seus modos de sentir e agir.

Quando chegavam a uma experiência nova de sensação no corpo, normalmente davam gargalhadas e rapidamente apareciam lapsos de transformar o momento em uma expressão criativa, mas eles mesmos boicotavam essa experiência. Segundo Klauss (2005), a chama da criatividade tem o seu questionamento próprio e dá propulsão à vida. A criatividade é uma arte e uma grande iniciadora de novos conhecimentos. O exercício criativo não é valorizado nas escolas, principalmente porque para criar também se faz muitas bobagens e não há espaço

³⁸ Esse era o momento inicial da pesquisa, estávamos nos primeiros meses, os relatos ainda eram bem tumultuados. Quando Franklim percebeu a concentração como uma força, todos presentes além dele: Aslan, Kimma, Garem, Bela procuraram seguir o exemplo.

de liberdade para isso. Mesmo quando superamos essa situação e nos deparamos com tal liberdade, não sabemos o que fazer. Isso ficou claro nessa pesquisa.

5.1.2 CENA II: Corpo vivente

Apesar de termos conquistado mais tranquilidade e mais disponibilidade aos encontros a cada dia, até os últimos momentos de prática foram necessárias ações para organização e para as dispersões, principalmente de Garem, Aslan e Kimma que acabava contagiando todos. Segundo Klauss (2005, p.132), “antes de tudo, é preciso colocar os alunos na sala de aula”, ou seja, se situar no espaço ao qual se fará presença e não se distrair com aquilo que não é o momento em que se está. Parecia que esse modo agitado se impunha quando eles se juntavam, mesmo depois de terem percebido a importância do estado de atenção, principalmente para sentirem seu corpo presente, e por ele a sua presença, a energia para sair e não permanecer na situação que podia revelar mais deles mesmos, era a que prevalecia.

Existia, porém, não de forma consciente, uma fuga da sensibilidade que possibilita um dar-se à pensar pelo próprio pensamento, ou seja, não um pensamento restrito ao que os olhos vêem, os ouvidos ouvem ou o tato sente, mas o que está na luminosidade disso, no entanto isso não é uma característica só deles. A crise da educação permeia esse lugar, assim como os modos de viver na modernidade. Não há muitos estímulos para que as pessoas façam um trabalho sobre si mesmas de modo a desconstruir as barreiras invisíveis que as limitam e as governam. Essa pesquisa se preocupou em ressaltar a distância que estamos de nós mesmos quando não conseguimos viver enquanto presença no momento presente, pois nem estamos atentos às sensibilidades perceptivas provindas de estímulos nervosos (propriocepção e cinestesia por exemplo), quanto mais àquelas que mobilizam estados do ser como amor, alegria, generosidade, moralidade, etc).

Na Prática Klauss Vianna, o *corporar* se modifica a partir do modo de ser e do estar, sendo percebidos nas atitudes e na gestualidade. O estar presente não é suficiente para se fazer presença, pois a presença implica um estado de experiência e não o corpo como um dado. O estado de presença é muito mais do que se vê por um “ver sensorial óptico” (HEIDEGGER, 2009, p. 67), é o que se alcança por um estado de contemplação³⁹. Ao atingirmos esse estado, é possível “apagar um quadro cheio de frases vazias” e ver nascer a própria linguagem, mais verdadeira e próxima daquilo que emerge de si mesmo. (VIANNA, 2005, p.126).

³⁹ Falamos em contemplação porque não queremos confundir com percepção no seu sentido restrito de elaboração intelectualizada.

Com o passar dos encontros, os diálogos iniciais ganhavam mais foco e subjetividade. Procurávamos levá-lo sempre ao corpo. Exercitar a atenção através da sensibilidade no corpo, os tirava do estado de indolência, pois os movimentos eram desafiadores, não porque eram acrobáticos ou virtuosos, pelo contrário, movimentos de andar, correr, saltar, e exatamente isso os deixavam intrigados, disse Kimma: “-Só faltava isso agora, ter que aprender andar de novo!” (transcrição da filmagem). Todos compartilhavam da opinião de Kimma com risadas.

A corporalidade destes adolescentes tem grande vitalidade, observamos essa qualidade generalizadamente nos jovens saudáveis da comunidade. Eles são ágeis e chegam a se mostrar ariscos, como se estivessem sempre à espera de precisar se proteger, nesse sentido, eles têm uma atenção muito aguçada. Existe uma vivacidade bonita de se ver nas suas presenças, que também podem ser contempladas nas festas quando muitos dançam, correm, pulam, sempre com muita energia.

Apesar disso, observamos que se fossem solicitados em outras qualidades de movimento, ou mobilidades articulares mais específicas, seus corpos se mostravam endurecidos, mesmo nos momentos mais lúdicos, seus relatos eram de corpos doloridos. A dor os afastava da experiência e ajudava a dispersão. Ficou claro para nós que era preciso fazer contato com o corpo de forma mais sensível, explorar as possibilidades que ele oferecia para abrir novos caminhos.

Pelos aspectos que *corporavam* na roda de conversas e no momento lúdico, seguindo os passos da aula, chegávamos a outro tema de pesquisa de movimento e pensamentos. Continuamos assim na cena II, com a pergunta: como são os caminhos dos movimentos no nosso corpo e como atravessamos os espaços que ocupamos?

Todos sentiram a dificuldade em explorar movimentos diferentes, primeiro pelas dores e por falta de flexibilidade, como já dissemos, mas também porque sair do caminho “reto”, ou o mais curto, que eles estavam acostumados, e fazer a escolha por um caminho cheio de curvas, ou mais longo, como parecia para eles, os fazia pensar que estavam perdendo tempo. Chamavam de “normal” querer encurtar o caminho, o que refletia com clareza o não querer pensar e o fazer de modo automático.

Lançamos a ideia de experimentar todas as possibilidades de “dobrar/ esticar” o corpo, flexionar/estender, fechar/abrir, enrolar/desenrolar, e dessa maneira, reconheceram que vivenciavam pouco esses movimentos. Esqueciam que joelhos e cotovelos, assim como toda a coluna vertebral, são muito móveis e devem ajudar a transmitir os movimentos de uma extremidade para outra do corpo. Foram então levados pela fala do professor e pela escuta sensível de cada um à descoberta de novos movimentos, sendo assim, eles mostravam o

quanto estavam atentos para seguir uma orientação verbal com o corpo, o quê nos mostrava como estava a compreensão de corporeidade do movimento, além do estado de atenção. Seguir uma orientação verbal para a condução do próprio movimento, implica também em poder estar realmente sensível ao corpo e isso reflete na qualidade da consciência corporal de cada um. Como vimos nos modelos de massa, a percepção do corpo estava ainda bastante amalgamada, como observamos com mais ênfase nos modelos de Garem e Lua principalmente.

Desde que nosso pressuposto era fazer uma experiência prática, as falas foram poucas durante a experiência, procuramos, no entanto, salientar o que emergiu de mais sensível para nós durante o processo, trazendo à cena alguns atores como exemplo.

Aslan, quando reconhecia uma dificuldade que desestruturava o modo que conhecia, procurava se dispersar, mas isso nos mostrava que ele fazia uma pausa para pensar, o problema estava em ele precisar chamar a atenção para a sua necessidade de tempo, com artimanhas de rebeldia. A desconstrução na PKV é importante porque nos faz sair do lugar das normalidades e provoca outro movimento. (VIANNA, 2005). Ele demonstrou que não gostava de errar, porque todos o elogiavam muito nas suas habilidades na dança e não podia haver alguma coisa que ele não conseguisse fazer. Aslan saía da sala (esse era o caminho para que ele continuasse a própria experiência) e voltava com o mesmo repente, como se nada tivesse acontecido, muito mais seguro de si mostrava que tinha encontrado uma solução para o movimento que era uma novidade para ele. Consequentemente ficava muito orgulhoso. Apesar de Aslam *corporar* a sua presença nas aulas como inquieta e relutante, à sua maneira enfrentava os desafios, e em outros momentos quando estávamos juntos, mas fora da sala de aula, ele se dispunha prestativo e solícito.

A desconstrução na PKV é importante porque nos faz sair do lugar das normalidades e provoca outro movimento. (VIANNA, 2005; FOUCAULT, 2013).

Aslan e Kimma eram sempre os primeiros a chegar. Quando nossos encontros aconteciam aos finais de semana precisávamos organizar a sala para a aula, pois no dia anterior a sala havia sido ocupada até tarde da noite. Aslam se preocupava em ajudar na limpeza da sala e em toda arrumação de maneira espontânea, enquanto esperávamos todos os outros chegarem. (Transcrição da filmagem).

Kimma também se apresentava relutante, mas por timidez. Ela adorava desafios, assim, mesmo tentando esconder que estava interessada e tentando fazer o que era proposto, ela chamava nossa atenção, e quando soltávamos um elogio, ela se surpreendia e ficava também

muito orgulhosa. Percebemos em Kimma, assim como na maioria, com exceção de Garem, essa preocupação em não errar como uma característica inibidora, que encontramos pontuada em uma fala sua: “- Ser guerreiro é quando se disserem ‘pra’ gente que nós estamos errados, agente tem que aceitar e corrigir”. (Transcrição da filmagem).

Assim víamos o *corporar* de Kimma pela moral e pela razão, além dela se mostrar sempre solidária e altruísta.

Garem era muito diferente, se divertia com ele mesmo, tentava sempre fazer os movimentos, mas todos que envolviam flexibilidade eram muito difíceis pra ele, mesmo assim arriscava, levava tombos e não desistia. Embora a sua atitude aparentasse alguém preguiçoso e crítico, nas práticas, ele se transformava e zombava dele mesmo. “Se dobrar” a alguma coisa era bem complicado para ele em primeira instância, sempre retrucava, mas sua fragilidade falava mais forte quando era desarmado na sua corporalidade, e sua presença carinhosa aparecia. Com o tempo, seu corpo foi ganhando em flexibilidade e se superou nas possibilidades de poder fazer diferente, sua autoestima foi aumentando e a necessidade de impor a sua presença no grupo pela agressividade, acabou. Garem passou a *corporar* uma presença participativa, colaborativa e observou que ele era capaz de superar as suas dificuldades. Percebeu que com atenção, ele estaria percorrendo um caminho por vezes mais longo, mas o resultado lhe dava mais prazer (transcrição da filmagem).

Lua sempre se mostrou interessada nos trabalhos, poucas vezes se ausentou, mas quando isso ocorria, era por problemas em casa com seus familiares, ou também com os amigos. Lua esteve suscetível à sensação de depressão muitas vezes, e isso se agravou num momento triste de perda de uma amiga de todos no NEIMFA, por problemas de saúde. Ela era ainda bem jovem e Lua dividia muito da sua vida com ela. Nesse momento, foi preciso que todos nós parássemos um pouco... Quando retornamos, Lua falava com mais entusiasmo sobre as coisas que queria conquistar, sentia a vida como difícil, mas as práticas a deixavam motivada e mais confiante, passou a gostar mais dela mesma, gostar de contar sua história e passou a participar dos encontros saltitante e alegre, diferente das chegadas cabisbaixas em muitos momentos de dúvidas e pelos problemas que vivia. Pôde decidir por um caminho na vida e hoje estuda para chegar aos seus objetivos, compreende que está numa longa jornada, e que da maneira como ela se dispõe dependem todos os seus resultados.

A experiência de Franklim durante as práticas ressaltou a descoberta de que havia movimento no não movimento no movimento. Isso permitiu que ele compreendesse que pelo fato de ficar mais quieto, não significava que era “doido”, ele apenas era calmo. Ele não costumava se expressar em comentários, mas esse posicionamento mostrou que se dirigiam a

ele o chamando de “doido” (diário de bordo), e isso o deixava com muita raiva. Percebida e sofrida calada. Escreveu em um relato, num de nossos exercícios, que havia se esquecido de dizer que quando nasceu tinha a língua “colada” e precisou fazer uma cirurgia. Pareceu-nos que isso repercute na sua vida até hoje. Como ele escreveu literalmente: “nasci com a língua calada” (diário de bordo), a troca do “o” pelo “a” na sua escrita ficou muito clara e nos foi muito sugestiva.

Desse modo, ele prestava bastante atenção e era muito observador. Essa atitude quieta podia parecer que estava “aéreo”, mas quando solicitado a se expressar, ele se mostrava completamente presente. “- Eu gosto de ser calmo”, dizia ele (diário de bordo). O seu movimento era tão cuidadoso e elaborado que em vários momentos podíamos contemplar o caminho dos seus pensamentos.

Pela experiência da pesquisa, nos certificamos que a atenção, segundo Ullman (1978), Heidegger (2012a; 2012b) e Vianna (2005), acontece na relação com o espaço – mundo. Isso nos possibilita dizer que o espaço pressupõe um estado de atenção numa relação bastante abrangente, pois se comunica com todos os nossos sentidos: visão, audição, olfato (respiração), paladar, tato, que nos abre às percepções da densidade, volume, peso, textura, sensibilidades, que nos dão a tonalidade afetiva para o *corporar* da presença.

A atenção se abria ao *corporar* pela qualidade da afinação com o momento presente. Na abertura à experiência, observamos que os adolescentes se contemplavam de maneiras diferentes com surpresa. Esse momento exacerbava as suas singularidades, mas ainda não conseguimos levar adiante essa experiência, que para nós culminaria em possibilidades criativas. Só tocamos por lapsos esse movimento.

Entendemos que nós, enquanto pesquisadores, podíamos ver muito mais do que eles mesmos captaram. Não podemos afirmar se a PKV realmente os levou a fazer a experiência no âmbito de uma reflexividade consciente de transformações, mas as próprias vivências os disponibilizaram à abertura e pensamentos que os estimularam a vontade de estar juntos nos nossos encontros e certamente o comportamento do grupo havia mudado.

5.1.3- CENA III- Corpo em si mesmo

Na nossa trajetória estávamos dispostos a fazer uma experiência que desse a possibilidade de cada um do grupo de adolescentes a tocar o estado de presença, ou seja, levá-los ao estado de experiência com intenção de deixá-los expostos a acontecimentos criativos, mas verificamos só relances desse momento, não conseguimos aprofundamento nessa cena

como gostaríamos. As suas presenças estavam bem identificadas pelo modo usual de ser, e também por como ouviam sobre si mesmos a partir daqueles com os quais conviviam. Todas as vezes que tocavam a liberdade de tocar em um estado diferente, o qual poderiam experimentar outro em si mesmos, estranhavam e se dispersavam. Sabemos bem que todos nós temos a tendência de buscar estabilidade e reconhecimento, de qualquer maneira passamos por esses estados, porém o problema está em quisermos fixá-los.

A roda de conversa sempre iniciava com a questão de como eles estavam se sentindo naquele dia e no que estavam pensando, as respostas eram: cansado, feliz, nada muito além disso na maioria das vezes, além do mais, a resposta de um influenciava a resposta de outro, e eles se repetiam. A predisposição parecia estagnada no início das aulas. Foi preciso muitos encontros para encontrá-los em estado de ânimo mais dispostos. Isso nos parecia estranho, pois nos comunicávamos durante a semana, nos encontrávamos em momentos que não eram as aulas, e eles sempre estavam ansiosos pelo nosso próximo encontro; se decepcionavam quando tínhamos algum imprevisto e o encontro não acontecia, Entretanto, sempre despendíamos muita energia para trazê-los para junto ao momento que estávamos nos dedicando.

A dificuldade de se presentificarem no corpo e se entregarem aos próprios pensamentos nos induzia a ter que instigá-los com muitas perguntas e orientar seus focos de atenção. Dessa maneira, procuramos desestabilizá-los nos modos habituais de falar e de agir, tentamos levá-los a perceber que tudo está em movimento, mesmo que esteja aparentemente inerte. O diálogo inicial procurou tentar tirá-los do lugar e perceber a incoerência da prostração para o início da aula e a disposição alegre no final - nos parecia que falar em “aulas já os predispunha à preguiça. Assim, o tema da cena III foi o estado de sentir-se no próprio corpo como presença à si mesmo; perceber suas vibrações, os ritmos estáveis e instáveis e sua implicação nos sentimentos de cansaço, euforia, desânimo, tranquilidade, equilíbrio, concentração e também quando falta a atenção.

Através da respiração, inspirar e expirar, o som dos batimentos do coração e a pulsação, demos o exemplo de movimentos que acontecem independente da nossa vontade mesmo quando estamos parados, sentados, deitados, ou em pé. Pedimos que reproduzissem em movimentos de braços, de pernas, e depois com o corpo todo, como sentiam a inspiração e a expiração. Depois fizemos o mesmo com a pulsação do coração. Isso os fez se aproximarem de movimentos bem particulares, porque estavam de olhos fechados, atentos aos movimentos e aos sons que nos embalam todos os dias, mas que não nos damos conta. A partir dos movimentos que eles executavam observávamos como eles estavam percebendo seus ritmos,

e nesse momento, como todos estavam atentos e calmos, aproveitamos e chamamos atenção para isso. Depois os orientamos a observar como eram os movimentos que eles estavam fazendo. Eles perceberam na respiração os movimentos de abrir e fechar, os quais foram representados com abrir e fechar os braços (uns copiavam os outros no princípio, como se ficassem inseguros com medo de errar), e as batidas do coração, eles representaram com leves flexões e extensões de joelhos, ou também com as mãos, dando palmadinhas no chão. O contato com a respiração e os batimentos cardíacos os deixaram bem concentrados, desse modo pudemos avançar explorando mais movimentos.

Na continuidade, através de estímulos verbais, pedíamos que aumentassem e diminuíssem a velocidade dos movimentos. Com o tempo, é interessante ressaltar, que eles já não ficavam tão tímidos ao se expressarem em movimento, a não ser Kimma, que ainda relutava um pouco consigo mesma, mas também eles já não se preocupavam mais em ficar vigiando, ou comentando o movimento uns dos outros, assim podiam estar mais atentos a si próprios.

Passamos adiante explorando outras dinâmicas. Brincamos com chacoalhar, e esse movimento levou alguns deles a saltar pelo impulso que sentiram em flexões e extensões nas articulações do corpo. Um deles foi Garem, que logo passou reclamar de cansaço, mas sempre dando boas rizadas. Lua não tinha muita aproximação com o movimento de saltar, mas mesmo assim se dedicava a experimentar. Trevon, Osho, Franklim, se divertiam muito. Particularmente, Osho era um espetáculo a parte. Mostrava muita habilidade, alegria, com gestos de muita potência e beleza, e Franklim, mais concentrado, um pouco mais lento, mas muito preciso, parecia um animal a espreita e sempre pronto para qualquer movimento. Trevon, passava pelo lugar de movimentos mais infantis, como uma criança que começa a andar, correr, mas ainda procura por seu equilíbrio, apesar disso dava muitas rizadas e soltava sons aleatoriamente e espontaneamente.

Ao longo de todos os nossos encontros já vínhamos trazendo o estímulo à esses movimentos muitas vezes para iniciar os trabalhos, sendo assim, com enfoques diferentes, como para um aquecimento do corpo ou para o reconhecimento do espaço. De qualquer maneira todos foram ficando mais confortáveis com a nossa prática, e assim puderam desfrutar mais, e brincar mais consigo mesmos. Nesse sentido observamos que eles percebiam que estavam acessando coisas novas sobre si mesmos, apesar de não conseguirem colocar como gostariam em palavras.

Quando conseguimos alcançar um estado de concentração mais apurado, lançamos propostas mais desafiadoras com movimentos que exigiam mais coordenação e equilíbrio,

além de explorar vários ritmos.

Destacaremos as experiências de Garem, Kimma e Trevon nesse momento.

No início, procuramos andar orientados por um ritmo e parar sobre um dos pés. O resultado foi a dificuldade em estabilizar a posição, principalmente porque ela vinha de um movimento e não iniciava a partir de uma posição estável. A experiência imediata de Garem foi que precisava ter um foco para ter equilíbrio. Kimma percebeu que se procurasse se equilibrar fazendo força para ficar parada, não conseguiria, e Trevon observou que tinha que posicionar bem a base, neste caso os pés, para que o corpo todo pudesse ganhar o equilíbrio.

Nesse exercício, o fato de fazerem esses comentários, nos indicou que eles estavam mais libertos na experiência, tinham que ter atenção no corpo inteiro e deixavam seus pensamentos fluírem. Não se preocupavam mais com erros e acertos, apenas experimentavam se mover dentro das propostas e deixavam acontecer suas possibilidades; estavam descobrindo coisas.

Já mais adiante ousamos exercitar desafios ainda maiores, como mudar bruscamente de dinâmica, por exemplo: correr e parar de repente, mudar rapidamente o corpo de direção no espaço e esse tipo de gesto quando acontece, reflete um domínio mais refinado dos movimentos do corpo, demonstra habilidade e segurança. Não há como “fazer de conta” esses movimentos, portanto deixa bem claro como está a disposição tônica do corpo, que sinalizamos poder estar bem relacionada com a tonalidade afetiva de cada um.

Esse movimento, além de os levar a perceber a inércia no corpo e quanto movimento pode acontecer entre a passagem de um estado para outro, os incentivou a observar mais que precisavam ter motivação, vontade para realmente ocupar um espaço, para que a sua presença fosse contundente, e assim todos se animaram muito, prestaram mais atenção a postura do corpo, perceberam o quanto a boa postura não representa rigidez, mas sim uma reequilibração constante que nos ajuda mudar pontos de vista e tomar decisões. Assim como tiveram a experiência de ser firme, seguir uma direção e colocar com precisão um pensamento “A postura, portanto não é uma coisa fixa, é tão flexível quanto o galho de bambu [...]” (VIANNA, 2005, p.131). A vida é desafiadora, quanto mais pudermos estar sensíveis ao que se apresenta, melhor podemos nos relacionar com as coisas.

As frases destacadas por eles foram: “Eu tenho que abrir os olhos” (Garem); “Agente tem que saber aonde coloca o pé” (Trevon)- (transcrição da filmagem). Kimma além de perceber que não podia enrijecer, observou a importância do tempo (sempre ressaltando sua preocupação em acertar) e disse: “Eu quero ser como o ar, poder voar e fazer o que quiser. Eu sei que tenho os meus erros, mas eles vão passar. Tudo pode melhorar com o tempo”

(transcrição da filmagem e diário de bordo). Kimma, à sua maneira, percebeu o movimento no ar, em tudo que passa e no tempo. Observamos com a sua fala o que chamamos um movimento/pensamento, mas tudo ainda era muito sintético.

Todos, menos Garem, tinham muito medo da entrega à experiência, cada um por suas questões específicas já apresentadas, mas Garem por ter um perfil mais audacioso não tinha medo das quedas. Percebeu que só sabemos do equilíbrio se pudermos nos lançar.

Em jogos e brincadeiras de nos colocar em risco, mudando rapidamente de posição no espaço em relação aos níveis, baixo, médio e alto, e se mover em locomoção, a respiração foi o que sobressaiu para todos. Perceberam o aumento da sua frequência, a dilatação do corpo e a vontade de ganhar espaços, fizeram apoios diferentes do que estavam acostumados, pois as mudanças de posição eram rápidas para dar formas no corpo e conseguirem as transferências de peso necessárias ao movimento. Garem tinha coragem de se levar aos limites, “tão importantes para o surgimento de uma ação verdadeira”. (VIANNA, 2005, FOUCAULT, 2010b). Seus desequilíbrios, quedas e suspensão deram a ele uma sensação de fluxo. Essa dinâmica o deixou exausto, mas conseguiu deixar seu corpo livre, mais aberto aos acontecimentos, e isso é um verdadeiro ato de coragem. A dilatação é a própria dança que *corpora* o invisível e aparece quando todos os limites do visível se deterioram (UNO, 2014).

A PKV predispõe podermos nos lançar em experiências de si mesmo, mas vimos que é preciso um bom tempo para nos libertar daquilo que nos aprisionou em “um” modo de ser. Observamos que mesmo os adolescentes de comunidades periféricas, que aparentemente andam na contra mão, criam a sua identidade e também se homogeneízam num modo de se comportar: generalizadamente, barulhenta e indisciplinada. Foi dessa maneira que eles tentaram se impor no início, eles sabiam que eram reconhecidos assim e faziam valer esse reconhecimento.

Pela nossa experiência com a PKV conseguimos mudar essa identificação. Nas aulas, eles exercitaram a escuta do corpo e um “parar” para pensar e fazer diferente, sair do tempo das urgências, cujos sentidos aparecem cristalizados em tudo que lhes foi impresso. Na maioria das vezes, o tempo do movimento das pausas, dos silêncios, nunca são observados, o foco fica no fazer das formas, e a respiração do movimento fica subsumido à essas formas. É importante perceber que própria temporalidade, o modo de respirar reflete a relação do corpo a corpo com o mundo, sendo assim no corpo fica o registro dos nossos atropelos (VIANNA, 2005).

Por hora, promovemos estímulos a essas possibilidades, motivamos pensamentos pela sensibilidade ao *corporar*, mas não chegamos ao ponto dessa experiência que poderia levar a

um desvelamento maior de cada um para si mesmo, que certamente ocorreria se pudéssemos entrar num processo criativo mais intenso, que poderia ser uma outra pesquisa. Construir um trabalho com resultado cênico que desse a cada um deles a possibilidade de se re-criar em outros papéis, seria um bom modo e continuarmos. Quando realmente podemos fazer essa experiência - o *corporar* – nos transformamos, deixamos que o outro nos atravesse. Não ficamos raciocinando, mas assistimos o aparecimento de pensamentos e podemos nos revelar de outro modo para nós mesmos na ação daquilo que nos acontece. Chamamos isso de presença.

Esperamos chegar a esse estado muito mais pela entrega de si no lançar-se a experiência do que por um exercício de consciência corporal, mas sentimos que a adolescência também é uma época da vida na qual se está enredado por inseguranças, eles têm mais vontade de pertencimento e identidade do que de singularização. Assim, entendemos que para sensibilizá-los mais para um processo formativo de si mesmos por esse trabalho, teríamos que estar dentro de um programa extensivo e levar à frente com mais tempo suas possibilidades e seu alcance.

Nosso objetivo era poder chegar cada vez mais próximo da experiência criativa, o terceiro momento dessa sistematização. Tocamos levemente esse estado, acreditamos que chegar a Ser é um modo artístico de ser si mesmo. “Chegar a ser o que se é não está agora do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto realização, mas do lado da lógica desidentificadora da invenção” (LARROSA, 2009, p.57). Ser artista é resistir às configurações perversas e não produzir um efeito de realidade, mas presenças.

Escolhemos o corpo e a dança na PKV para pensar a experiência de si, porque alcançar o estado da dança depende da entrega a um labor na rotina, de se enfrentar e se colocar em disposição àquilo que vier pelo modo de estar. No dançar não há como nos iludir ou ludibriar, dançar desvela e mostra na clareira a verdade de como se está sendo.

O corpo em si mesmo é o próprio Ser desvelando a presença à flor da pele pela abertura ao corporar na dança da vida. Deixar o mundo nos abrir como horizonte e mudar o cenário a cada vez, pode nos levar não à ilusão de um mundo, mas à crença nele. O si mesmo que queremos tocar está no modo que vivemos a vida, isso quer dizer que nunca encontraremos algo substancial, o sujeito dessa ação é sempre um verbo na nossa perspectiva, é a própria ação. Sendo assim, deixamos aberta essa lacuna de pesquisa com perspectivas de poder continuar aguçando essa problematização do campo das subjetividades nesse tempo da modernidade, afim de poder pensar outra gramática para a formação humana.

6 BLACKOUT: CONSIDERAÇÕES FINAIS



Foto: Gisa Leão (acervo pessoal)

Esta pesquisa nasceu da relação de amizade e da experiência como aluna e assistente de Klauss Vianna nos últimos 5 anos de sua vida. A partir de seus trabalhos, os quais viemos apresentar nesta pesquisa como Prática Klauss Vianna- PKV, nos pusemos em diálogo com noções e problematizações foucaulteanas sobre a disciplinarização dos corpos e os mecanismos de controle da vida, que tardiamente se voltaram às reflexões sobre as práticas de si.

Buscamos uma linguagem que pudesse lidar mais com sensações do que significados e a encontramos em Heidegger. Com ele, articulado à Foucault, na instância de uma pragmática de se auto-constituir na experiência ao se colocar em ação na ação, consideramos o ser e o mundo como obra que humaniza e mundifica na experiência de *corporar* a si mesmo.

Há 20 anos essas inquietações iniciaram, e em 1990, propusemos um trabalho da PKV com um grupo de adolescentes do sexo feminino de escolas particulares de São Paulo, entre elas, Ana Paula, Raquel, Heloisa e Janaina, no Espaço Viver - Dança e CIA, sem preocupações de pesquisa acadêmica, fomos com ele até 1993. Conquistamos resultados reveladores, principalmente porque elas estiveram comprometidas durante 4 anos nesse grupo

por vontade própria, compartilharam suas angústias, desenvolveram trabalhos criativos e seus relatos nos diziam o quanto conquistaram o poder de decisão nesse momento da vida, que normalmente se enche de complexos e traz tantas incertezas. Desde então, veio a vontade de fazer essa experiência em outro lugar e com outros sujeitos.

Ao comparar os dois momentos, compreendemos que a experiência se dá a partir do lugar que ela se inscreve, mas principalmente o tempo de desenvolvimento do trabalho faz a diferença. Estivemos no NEIMFA para os encontros de pesquisa ao longo de 9 meses, com momentos de interrupção, em função de períodos de férias e outros eventos. Acreditamos que se tivéssemos menos interrupções e ainda mais tempo, poderíamos nos deparar com mais elementos. Isso significa dizer que os resultados dessa pesquisa não são fatídicos, mas factuais, podem se modificar conforme a intensidade do processo.

Não conseguimos finalizar formalmente nossos encontros. Estavam todos ansiosos e envolvidos nos festejos de formatura desse grupo que fechava o seu ciclo. Chegou o final de 2014 e muitos se dispersaram. Garem, Lua, Kimma e Nefferthay ficaram mais próximos até hoje. Continuamos nossas conversas, festejamos, falamos das experiências do dia-a-dia, agora não mais com compromissos de pesquisa, mas pelo fato de confiar e pela força da relação afetiva que construímos.

Continuar pensando e transformando esse trabalho no lugar das comunidades continua sendo do nosso interesse. Dado esse primeiro passo e acolhidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, na qual o ensino da arte passa a ser conteúdo obrigatório nas escolas de ensino fundamental, o corpo, que era só contemplado pela via da disciplina de educação física, obedecendo aos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que também inclui a dança, mas não por sua abrangência autônoma de possibilidades, hoje pode estar para a dança com toda extensão artística de transformação que ela envolve (STRAZZACAPA; MORANDI, 2006).

Iniciamos apresentando Klauss Vianna ao campo da educação não numa perspectiva de técnica ou método de consciência corporal para seguir, mas como uma possibilidade de abertura ao sensível, a si mesmo, e a tudo que pode nos dar a pensar.

Portanto, pela observação participante, nos movemos com a prática Klauss Vianna junto aos adolescentes frequentadores do NEIMFA- Núcleo Educacional Irmãos Menores Francisco de Assis, a fim de problematizar uma experiência formativa a partir do corporar na Prática Klauss Vianna, mais especificamente procuramos apresentar os movimentos/pensamentos gerados pelo *corporar* nesta prática em aulas desenvolvidas junto à estes adolescentes, e indicar como a experiência do *corporar* entre estes pode afetar a

experiência de si, de forma que o corpo pudesse estar não só como um campo de habilidades, mas de acessibilidade, de abertura de caminhos e possibilidades criativas para poder fazer pensar o diferente, de modo a estar enquanto presença à si mesmo.

Pelos somagramas e a primeira cena, observamos que o tempo de trabalho foi suficiente para trazer uma percepção diferente do corpo. Em todos os casos descritos, obtivemos mais riqueza de detalhes nas suas apresentações no momento final, e seguindo essas perspectivas, percebemos o quanto o corpo estava adormecido, assim como a disponibilidade de se libertar dos costumes arraigados era até então, incogitável. Os adolescentes se relacionavam com seus corpos de maneira estabana e até agressiva mesmo sem se darem conta disso.

Depois da experiência do somagrama, pudemos ver, que quando estávamos juntos nas aulas, todos passaram a se preocupar mais com a postura, pois sentiram que através de uma boa organização postural, os movimentos se tornavam mais fáceis, e eles se sentiam mais bonitos. Mas também observamos que quando terminava a aula tudo voltava como era antes, ou seja eles conseguiram acessar o corpo, organizar os movimentos, mas ainda ficou incipiente a percepção de que os movimentos mais “fáceis” poderiam repercutir em outras qualidades de viver. Para haver realmente uma transformação qualitativa no modo de viver, precisaríamos de mais tempo, como ocorre normalmente em cursos extensivos que não tem a prerrogativa de estabelecer um fim ou contemplar um número específico de conteúdos.

Penso que esse foi o ponto que nos faz pensar a continuidade do trabalho e que pode ser motivo no cunho de um doutoramento, já que as categorias estão estabelecidas e o tempo de pesquisa se deteria completamente às práticas mobilizando mais os processos criativos, mesmo porque entendemos que o importante é estar movido em experiências e nos sensibilizando para tudo que se abre com elas ao longo de toda vida. O processo formativo é contínuo durante toda a existência.

Na segunda cena, centralizamos o *corporar* na ação em relação ao que nos rodeia e dá formas ao mundo e aos corpos. Sendo assim, trouxemos uma proposta de abertura à disponibilidade de nos fazer presentes pela aquietação dos estímulos que funcionam mais como dispositivos, nos direcionando à ações governadas, e assim despertar outra disposição afetiva, que nos dê a liberdade das descobertas.

O que mais se ressaltou foi a sensação de maior conforto em corpos que se apresentaram primeiramente pela dor. Perceberam que apesar de serem adolescentes, ou seja jovens, tinham um corpo “travado” que não fazia tudo que eles queriam fazer. Com o decorrer do trabalho observamos que eles reconheceram que há possibilidades de mudanças, que não

somos como estamos. Passaram a pensar então, sobre as aparências e como “normalmente” damos forma às coisas sem mesmo questionar o que postulamos. A maneira como nos apresentamos aponta para o que está normalizado, ao que estamos mais acostumados e suscetíveis, mesmo que os fatos não estejam corporados conscientemente.

Pelo exercício da PKV as vias de acessibilidade à consciência vão se abrindo mesmo que não estejamos com o foco em exercícios que exijam controles mentais. Na nossa concepção a mente é mais um dos nossos órgãos e não é o centro responsável pela consciência Humana. Cada um dos nossos órgãos é um centro de consciência (COHEN, 1993). O conhecimento que queremos atingir, não vem da informação e da memória de um a repetição, ele se agrega na medida em que nos colocamos em disposição para a experiência e com ela vamos nos transformando. Porque no movimento de corporar se instala um compromisso com a verdade como algo do qual não podemos fugir, mesmo que tenhamos recaídas em ruídos e atos mentalizados, podemos retornar, nos reerguer e seguir .

A dificuldade de expressar uma reflexividade por meio da narrativa ou das palavras foi comum à todos eles. Logo no início dos trabalhos, em novembro de 2013, os atores da pesquisa se colocavam em diálogos que envolviam uma fala sobre si mesmos e suas expectativas através de frases feitas, como se tivessem aprendido as respostas que deveriam dar. Ao longo das práticas, durante o ano de 2014, foi possível surpreendê-los em situações nas quais era preciso se despojar daquelas ideias que pareciam certas, e deixar acontecer, porque apareciam novidades que os fazia ficar confusos, assim, eles ainda não tinham nenhuma estratégia para proceder. Foi importante entrar em contato com as dificuldades de movimento em seus corpos apesar de serem jovens e saudáveis. Como dissemos, eles não tinham noção que não podiam ter controle ou mover o corpo conforme suas vontades, ou seja simplesmente porque “entendiam” o movimento proposto . Esse foi um desafio relevante para adesão e respeito pelo trabalho.

As práticas eram propostas como jogos ou brincadeiras, dessa forma, pudemos chegar a falas mais espontâneas e mais verdadeiras. Tocamos levemente na perspectiva das “experiências de si” com os atores dessa pesquisa, desde que percebemos que esse processo necessitaria chegar à processos criativos mais significativos, como era a intenção da cena III. Mas, pudemos vislumbrar momentos de verdade em seus gestos, mesmo que ainda tenham sido de maneira tímida, por breves frases que ressaltavam mais dúvidas do que certezas, eles se descobriam pensando sobre o que ainda não haviam pensado, seu corpo e seu movimento, e o quanto sua atenção e a sua motivação dependiam disso. Assim, a presença se deu dessa maneira, quando entravam no espaço de atenção pelo movimento e toda a sua verdade.

Evidenciamos que estimulados no corpo pela Prática Klaus Vianna, os adolescentes alteraram sua disposição afetiva, e pelo corporar construíram conhecimentos sem julgamento de valores. Todos os encontros na vida são importantes e constitutivos de uma história, portanto todo modo como a presença se dá numa sala de aula, mesmo as presenças “menores”, “desatentas” ou “rebeldes”, devem ser ouvidas em suas vozes. A educação deve ser uma via de mão dupla, professor/aprendiz e aprendiz/professor. É preciso constituir um espaço formativo com suas margens transponíveis e com o desprendimento para estar junto. Todo gesto, às vezes os mais distraídos, tem a maior relevância e sua voz.

As experiências estão na abertura à vida e podem se dar se nos desarmarmos dos pré-conceitos e nos lançarmos à elas. A experiência aponta sinais e possibilidades de clareira, mas os atores dessa pesquisa tocaram levemente esses sinais, nos faltou tempo para que pudessem se deixar levar por estes sinais e assim podermos contemplar uma presença potente de transformação.

As forças controladoras de cada um, seus medos, carências, dúvidas, aparentes nos seus modos rebeldes de mal comportados no início, foram se diluindo com o tempo da pesquisa. Percebemos em todos amorosidade, interesse pelo benefício da sua comunidade e no fundo já a responsabilidade, principalmente daqueles que tem seus pais atuantes nessa direção, como os pais de Kima, Garem e Franklim.

Na realidade que trabalhamos, foram feitas adaptações em relação ao espaço físico, assim como foi preciso fortalecer o sentimento de que os atores não estavam participando das práticas por uma “obrigação” do programa proposto pelo NEIMFA, mas porque realmente se divertiam quando o grupo se juntava, pensavam coisas novas e faziam coisas diferentes.

A maioria dos participantes resistiram ao início das práticas com preguiça, mas depois se envolveram e trabalhavam todas as propostas. Hoje, Kimma, Garem, Lua, Nefferthay, Aslan e Osho relatam sentirem falta dos encontros e esperam por podermos estar juntos novamente fazendo nossas experiências.

Para dar essa continuidade precisaremos estabelecer outros cuidados, por exemplo, ter uma sala ampla e apropriada para dança, ou seja, com um piso de madeira com amortecimento para poder haver movimentos de saltar e ter um bom isolamento acústico. O piso de cerâmica incomodou bastante e não era sempre que podíamos usar colchonetes, porque eles por si só restringem o espaço e altera muito a sensibilidade tátil.

Compreendemos frente à estes aspectos estruturais, assim como o tempo curto para que nossos objetivos nessa pesquisa fossem atingidos por completo, principalmente pela faixa etária com qual nos propusemos trabalhar, que ficamos com um gosto de continuar. Com a

PKV, não esperamos “um” resultado, mas vamos em direção das possibilidades abertas por estar em experiência e vivenciar suas mobilizações. Por essa via, pensamos poder contribuir no campo da educação ao fomentarmos uma outra qualidade de percepções, na qual nos vemos mais vulneráveis ao mundo e aos outros. “ Aqui se dissolvem as figuras de sujeito e objeto e, com elas, aquilo que separa o corpo do mundo” (Rolnik 2006, apud, Bardet, 2014, p.121). Bardet retomando Rolnik (2006), explica que a percepção apreende o mundo de formas fixas e é necessária também para estabelecermos alguma estabilidade com o mundo exterior, mas essa deve estar em relação com uma capacidade sensível, na qual as forças do mundo atravessam o corpo em um processo de transformação permanente.

O sujeito para nós é um campo energético cambiante que se compõe em relações. Constitui-se na experiência de uma reflexividade prática de reconhecimento do que se está sentindo e da solidariedade, dimensão afetiva e emoções. Assim sendo, abriremos novas condições de possibilidades de viver a vida, favorecemos as singularidades em suas presenças e as agregamos ao espírito da amizade e da compaixão.

Nossa ribalta vem na penumbra do não saber. Às vezes se abrem focos coloridos desenhando formas reconhecíveis que nos alegram, mas outras vezes estamos em blackout, tudo escurece, se emudece no pretume que nos põe na sensação de infinito e de queda. Assim ficamos na angústia, mas também na alegria da abertura de uma fresta, uma brecha para aparecimentos de coisas que surgem para dar forma, uma estética de viver. Mesmo que seja um ponto de luz apenas, corremos nesta direção por escolha e decisão de quem acredita na educação para fazer mu-danças e ser artista da própria vida.

Será melhor a luz ou as sombras, quando as sombras sempre renovam formas, brincam de esconder e aparecer, inventam seres e se movimentam na simplicidade de ser sombra, monocromática e sempre por trás da luz?

Será melhor ter os olhos míopes, ver o mundo de forma impressionista, sem marcas no seu contorno, para que os próprios contornos sejam margens transponíveis desterritorializadas que podem sempre mudar de lugar? Ou será melhor não acumular nada para que possamos nos sentir mais leves e carregar o próprio peso a cada vez?

Escolhemos a sombra, os olhos míopes e a leveza. Desejamos a nudez do Ser que se desvela, porque vai aos cantos obscuros das incertezas e vivem o sonho de criação, da relação e dos encontros. Essa experiência pode nos fazer despertar a cada dia como um diferente que se encarna pela sensibilidade e pelo cuidado. É diferente daquele que o brilho (re) veste como personalidades retóricas detentoras de saber. Pessoas dogmáticas replicantes, que buscam o lugar de destaque e de poder afim de afirmarem-se a si próprias na sua individualidade frágil

que sucumbe a qualquer ideia do diferente e da transformação.

Caminhar, buscar si mesmo na imprevisibilidade de sua composição, são objetivos das práticas de si. Perambular por essas práticas e poder sair do estado de sonolência que todos estamos, são maneiras de não se acomodar e não se adaptar a uma realidade de aparências, mas nos educar para criar o mundo mais livre dessas ilusões. Para Heidegger (2010), mundo não é a reunião do que existe, ou obra imaginada, mundo é muito mais do que se pega ou se percebe como mecânica e fisiologia de órgãos sensoriais, ele é exatamente o inobjetivável ao qual estamos permeáveis, por isso o criamos e nos transformamos com ele.

Temos assim um mundo como obra, um mundo que se mundifica e se cria nas decisões que escrevem a nossa história, porém, temos que ressaltar a importância do hífen nessa expressão para dizer que não estamos nos referindo à desejos aqui, mas sim acontecimentos, decisões provocadoras de mudanças. Portanto, é na abertura que vivemos e incorporamos a nós mesmos, mundificamos o mundo. É dessa maneira que compreendemos o fazer a vida enquanto uma obra, não como uma coisa que se mostra em condições de beleza ou serventia, mas que acontece como *poiésis* no movimento de estar em obra da verdade. (HEIDEGGER, 2010).

Pensar Klauss Vianna no campo da educação em relação a formação humana, é pensar o corpo em processos de subjetivação através de práticas de transformação permanentes. O corpo se presentifica numa plasticidade que nos multiplica através de sua textura sensível, de maneira que fazemos uma desconstrução, vamos em direção ao não-virtuosismo, a uma desieraquização do que temos como representação da dança, como: partes do corpo preponderantes, formas típicas, espaços apropriados; para estar em estado de liberdade, ou seja, estar no que chamamos de corporar, modo em que podemos sentir tempo e espaço juntos sem criar identificações.

A exploração da dança em seus limites, experiências variadas que surgem em diferentes pontos de sua história, deixa-se compreender em parte como uma inquietude sempre renovada pelos lugares e as participações das partes do corpo, dos gestos, dos espaços (BARDET, 2014, p.109).

Essa inquietação provocativa na dança de Klauss, vem na direção do que entendemos como cuidado de si segundo o pensamento de Foucault (2010b), um exercício de recusa voluntária às normalizações. Fazer uma interrupção no que está estabelecido como instituição e assumir-se num processo marginal para experimentar a liberdade de mudar as práticas e desterritorializar, abrir mundos e relações afetivas.

Podemos pensar a educação, a partir daí, como um meio de se colocar em experiências,

fazer um exercício de pensamento em movimento de maneira que não nos coloquemos numa situação estática cercada de linhas determinantes, mas possamos estar nas crises de lidar com os limites. Segundo Klaus (2005), encontrar as tensões que se intensificam nas oposições, poder se levar em êxtase por se deixar afetar. Sendo assim, essa crise da qual falamos não quer dizer situação de desespero ou brigas e lutas, mas sim potência criativa, desde que estamos dispostos frente a um novo, a um diferente que nos faz sair dos repertórios equalizados e criar mundos (VIANNA, 2005; FOUCAULT, 2010b; BARDET, 2014).

Vamos então ao campo das experiências educativas em andamentos de subjetivação sem preestabelecer um sujeito, sem precisar de qualificações ou identificações. Nosso objetivo é sempre explorar possibilidades inéditas ao longo de toda vida, até que os artificios se apaguem a espera de um novo lume.

REFERÊNCIAS

BARDET, Marie. **A Filosofia da Dança: Um Encontro entre Dança e Filosofia**, São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BORDA, O. **Aspectos Teóricos da pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: Brandão, C.(ORG.). Pesquisa Participante, São Paulo: Brasiliense, 8ª ed. 3ª reimpressão, 2006. p.42-62

BRANDÃO, Carlos. (ORG.) **Pesquisa Participante**, São Paulo: Brasiliense, 8ª ed. 3ª reimpressão, 2006.

BRETON, David Le. **Antropologia do corpo e modernidade**, Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 2013.

CAMPOS, Paula F. M; CAMPOS, Viviane. **Escola: espaço de convivência**. Relatório – Estágio Supervisionado em Pedagogia. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.

CANDIOTO, Cesar. Genealogia da Ética de Michael Foucault. Revista: Educação e Filosofia, Uberlândia-MG.V.27, n53, jan/jun 2013, p.217-234.ISSN: 0102681.

CAVALCANTI, M.L.V. Drama social: notas sobre um tema de Victor Turner. Cadernos de campo, São Paulo, n.16, p.127-304, 2007.

CHOEN, Bonnie Bambridge. Sensing, Feeling, and Action- The Experiential Anatomy of Body-Mind Centring, Northampton, MA-USA, Contact Editions, 1993.

DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3/ tradução de Aurélio Guerra Neto ét alii. Rio de Janeiro : ED. 34, 1996. (Coleção Trans)

DETONI, Adlai, **Organização dos dados de pesquisa em cena: um movimento possível de análise**. In: BICUDO, Maria Aparecida V. (Org.) Pesquisa Qualitativa-

segundo a visão fenomenológica, cap.6, São Paulo: Cortez, 2011.

DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes**, Aparecida: Ideias&Letras, 2004.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul., **Michael Foucault, Uma Trajetória Filosofia**, 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ESTÉS, Clarissa P., **Mulheres que correm com os lobos- mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**, Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

FERREIRA, Aurino. **Reflexão incorporada no processo de formação do adolescente: uma experiência na comunidade do coque**- Tese de doutorado apresentada ao PPGEDU- UFPE, 2007.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**, 40ª ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____. **O uso dos prazeres** - História da Sexualidade, vol 2, São Paulo: Edições Graal LTDA, 2010a.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**, São Paulo: WMF Martins Fontes, 3ª ed. 2010b.

_____. **Ditos e Escritos vol. V**, Ética, Sexualidade, Política, 2ª ed. Rio de Janeiro: Gen/Forense Universitária, 2010c.

_____. **Michael Foucault: O corpo utópico, as heterotopias**; posfácio de Daniel Defert; tradução Salma Tannus Muchail, São Paulo: n-1, 2013.

FREIRE, Ana Vitória. **Angel Vianna- Uma biografia da dança contemporânea**, Rio de Janeiro- RJ.: Dublin, 2005.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 1, p. 13-41.

GRINOVER, Paula; BARRETO, Ricardo; BRAVI, Valéria, **Biografia cronológica de Klauss Viana**, Acervo Klauss Vianna on-line, 2008.

GUMBRECHT, Hans. **Produção de presença- o que o sentido não consegue transmitir**, Rio de Janeiro: 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Os Conceitos Fundamentais da Metafísica. Mundo- Finitude- Solidão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Seminários de Zollikon**, Tradução de Gabriela Arnold e Maria de Fátima de Almeida Prado, São Paulo: Universitária São Francisco e ABD-Daseinsanalyse; Rio de Janeiro: Vozes, 2^a ed. 2009

_____ **A Origem da Obra de Arte**, São Paulo, Edições 70, LDA, 2010.

_____. **Ser e Tempo**, Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco- EDUSF, 2012a.

_____. **Problemas fundamentais da fenomenologia**, Petrópolis: Vozes, 2012b.

JAY, Martin. **Cantos de Experiência - variações modernas sobre un tema universal**, Buenos Aires: Paidós, 2009.

KELEMAN, Stanley. **Corporificando a Experiência- Construindo uma vida pessoal**, 2^a ed., São Paulo: Summus, 1995.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**, Universidade de Barcelona- Espanha. Tradução Gerald, João- Unicamp. Revista brasileira de educação, N.19, jan/fev/mar/abr 2002.

_____, **Nietzsche & a Educação**, 3^a ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOBO, Leonora.; NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento- um método para o intérprete criador**, 2^a ed., Brasília: LGE, 2^a ed. 2007.

MAZZOTTI, Alda. ; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais- Pesquisa quantitativa e qualitativa**, São Paulo: Pioneira, 1999.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo- Sistematização da técnica Klauss Vianna**, São Paulo: Summus, 2007.

_____. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças**, São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

MISKOLCI, Richard. **Corpos Elétricos: do assujeitamento à estética da existência**, Estudos feministas, Florianópolis, 14(3): 272, set-dez/ 2006, p.682.

NEVES, Neide . **“A técnica Klauss Vianna vista como sistema”** In: Calazans, J; Castilho,J; Gomes,S. (coords). **Dança e Educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Klauss Vianna – estudos para uma dramaturgia corporal**, São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A técnica como dispositivo de controle do corpomídia**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) PUC-SP, 2010.

NIEMEYER, F; KRUSE, M. H. L. **“Constituindo sujeitos anoréxicos: discursos da revista *Capricho*”**. Texto contexto - enferm. , Florianópolis, v. 17, n. 3, set. 2008, p. 457-65.

NOBREGA, Terezinha. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Revista: Educ. Soc. Campinas,vol.26,n91,p.599-615.maio/ago. 2005

Disponível em< <http://www.cedes.unicamp.br>>

PAGNI, Pedro. **Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação.** REP-Revista Espaço Pedagógico, v.18, n.2, Passo Fundo, p.309-323, jul/dez. 2011.

PEIXOTO, Maria. **Experiência, Processos de subjetivação e formação humana na Rede Coque Vive**, Dissertação de mestrado: PPG-EDU-UFPE, 2012.

PERRUZO, Cecília. **Da Observação Participante à Pesquisa ação em Comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos.** Belo Horizonte: INTERCOM. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, set/2003.

PRADO FILHO, K. ; TRISOTTO, S. “O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política”. Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1, 2008, p. 115-21.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a Construção do Conhecimento Científico- do planejamento aos textos da escola à academia**, São Paulo- SP: Respel Editora, 3^a ed. 2008.

SILVA, Ana Márcia. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional.** **Cad. CEDES.** [online]. ago. 1999, vol.19, no.48 [citado 05 Julho 2006], p.07-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28/05/2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** **Cadernos CEDES**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 53, 1^a ed., 2001.

_____; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência. A formação do artista da dança.** Campinas: Papyrus, 2006.

TAVARES, Joana. **Klauss Vianna – Do coreógrafo ao diretor**, São Paulo: Annablume; Brasília: CAPES, 2010.

TURNER, V. **Dramas, campos e metáforas. Ação simbólica na sociedade humana.** Niterói:

Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

ULLMAN, Lisa. **Rudolf Laban- Domínio do movimento**, 2ª ed., São Paulo-SP: Summus, 1978.

UNO, Kuniich. **A gênese de um corpo desconhecido**, 2ª ed., São Paulo: n-1 edições, 2014.

VIANNA, Klauss. **A Dança**, 3ª ed., São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, José Leopoldo. **Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática**.
Perspectivas On-line, 2007-2010, v. 3, n. 11, 2014.

VISHINIVETZ, Berta. **Eutonia –Educação do corpo para o ser**, São Paulo: Summus, 1995.

WEIDMANN, Arthur Ricardo de Aguiar. **Implicações éticas do método fenomenológico: o acesso ao estrangeiro na quinta meditação cartesiana**. Dissertação de Mestrado apresentada na UFSM- RS, pós graduação em Filosofia, 2010.

WELLAUSEN, S. S. “Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e punir”. In: Rago, M.; Martins, A. L. (Orgs.). **Revista Aulas. Dossiê Foucault**. Campinas, SP, n. 3, dez. 2006/mar. 2007, p. 1-23.

WOLF, Francis. **Nossa Humanidade- de Aristóteles às neurociências**, São Paulo: UNESP, 2012.