

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS CURITIBA II – PPGARTES MESTRADO PROFISSIONAL
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM ARTES**

JULIANA ZELENSKI ALVES

**A DOBRA DO PAPEL DA DANÇA NA INFÂNCIA: MANUALIDADE COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA VOLITIVA**

**CURITIBA - PR
2022**

JULIANA ZELENSKI ALVES

**A DOBRA DO PAPEL DA DANÇA NA INFÂNCIA: MANUALIDADE COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA VOLITIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes, Linha de Pesquisa Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes da Universidade Estadual do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Artes e Dança

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

CURITIBA – PR

2022

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Mary Tomoko Inoue-CRB-91020

Alves, Juliana Zelenski

A dobra do papel da dança na infância : manualidade
como estratégia pedagógica volitiva. / Juliana Zelenski
Alves, 2022.

98f.

Dissertação (Mestrado– Universidade Estadual do
Paraná – Mestrado Profissional em Artes
Orientadora : Prof^ª Dr^ª Andréia Lúcia Sérgio Bertoldi

1.Dança. 2. Artes Manuais . 3. Ensino – Aprendizagem.
4. Infância . 5. Volição. I.T. II. Universidade Estadual do
Paraná.

CDD : 793.3

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**A DOBRA DO PAPEL DA DANÇA NA INFÂNCIA: MANUALIDADE COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA VOLITIVA**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi (Orientadora) – UNESPAR – Curitiba

Dra. Marila Annibelli Vellozo – UNESPAR – Curitiba

Dra. Sonia Tramujas Vasconcellos – UNESPAR - Curitiba

Data de Aprovação

28/04/2022

Curitiba - PR

Às Mulheres.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Abel e Maria Flor pela simples dádiva de existirem, por quem acordo todos os dias, grata pela paciência;

À minha querida Mãe, Vilma Maria Alves pelo incentivo imensurável;

Ao meu querido Pai, Edson Alves pelo suporte fundamental;

À querida Tia Bete pelas experiências poéticas e criativas;

Ao amado Adriano Soares pelo presente de estar presente em nossas vidas;

À Orientadora Profa. Dra. Andréa Sérgio, minha profunda admiração;

À Paula Petreca pela parceria afetiva e consistente no Ladeira a Bausch;

Ao Vitor Sella pela silenciosa escuta e análise;

À Renata Roel, Princesa Ricardo Marinelli, Carmen Jorge, Loana Campos, Scheila Maçaneiro, Rosemeri Rocha, Sofia Neuparth, Makeila Alves e Nany Semicek;

A todos os colegas do Programa de Mestrado Profissional em Artes que em meio a tanta crise apoiamos uns aos outros,

A todos os Professores deste Programa de Mestrado Profissional em Artes pela coragem e competência;

À Fundação Araucária pelo auxílio financeiro.

Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. [...] Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história.

Ailton Krenak

RESUMO

O presente estudo tem como proposta problematizar a dança na infância com foco nas relações entre o fazer manual e estratégias pedagógicas que colaborem para nutrir a volição da criança nos processos de ensino, aprendizagem e criação em dança a partir de uma metodologia de investigação viva em artes: a *A/r/tografia* na perspectiva de Rita Irwin. Contextualizo desdobramentos corporais impressos em trabalhos artísticos ao longo da minha atuação como artista-docente-pesquisadora em dança em interlocução com as artes manuais; articulo essas experiências com abordagens sistêmicas de conhecimento na perspectiva de Ludwig von Bertalanffy e Jorge Albuquerque Vieira, evidenciando particularmente o conhecimento tácito e suas relações com a volição em diálogo com Suely Rolnik. Discuto o desenvolvimento infantil sob uma perspectiva bioecológica na proposta de Urie Bronfenbrenner, apontando relações entre a infância e estratégias de ensino da dança a partir de um fazer artesanal e manufaturado. Estas relações são então contextualizadas com o desenvolvimento da noção de artista-docente-artesão(ã), a partir de abordagens de Richard Sennett e Isabel Marques. As questões de estudo são tecidas e discutidas a partir desses fios condutores e a dissertação é bordada na relação teórica com a experiência de uma diversidade de mulheres artistas-artesãs que, em suas experiências práticas e epistêmicas, colaboram para a construção de um pensar-fazer artesanal por uma dança volitiva na infância.

Palavras chaves: Dança. Artes Manuais. Ensino-Aprendizagem. Infância. Volição.

ABSTRACT

The present study aims to problematize dance in childhood, focusing on the relationship between manual work and pedagogical strategies that collaborate to nurture the child's volition in the processes of teaching, learning and creation in dance. Based on *A/r/tography* as a research methodology in the arts, I contextualize bodily unfoldings printed in artistic works throughout my performance as an artist-teacher-researcher in dance in dialogue with the handicraft; I articulate these experiences with systemic approaches to knowledge, from the perspective of Ludwig von Bertalanffy and Jorge Albuquerque Vieira, highlighting particularly tacit knowledge and its relationship with volition, in dialogue with Suely Rolnik. I discuss child development from a bioecological perspective, in the proposal of Urie Bronfenbrenner, pointing out relationships between childhood and dance teaching strategies from an artisanal and manufactured doing. These relationships are then contextualized with the development of the artist-teacher-craftsman notion, based on approaches by Richard Sennett and Isabel Marques. The study questions are woven and discussed from these guiding threads and the dissertation is embroidered in the theoretical relationship with the experience of a diversity of women artist-artisans who, in their practical and epistemic experiences, collaborate for the construction of a thinking-doing. handcrafted by a volitional dance in childhood.

Keywords: Dance. Handicrafts. Teaching-Learning. Childhood. Volition.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo problematizar la danza en la infancia, centrándose en la relación entre el trabajo manual y las estrategias pedagógicas que colaboran para nutrir la voluntad del niño en los procesos de enseñanza, aprendizaje y creación en danza. A partir de la *A/r/tografía* como metodología de investigación en las artes, contextualizo los desdoblamientos corporales impresos en las obras artísticas a lo largo de mi actuación como artista-docente-investigadora en danza en diálogo con las artes manuales; Articulo estas experiencias con enfoques sistémicos del conocimiento, desde la perspectiva de Ludwig von Bertalanffy y Jorge Albuquerque Vieira, destacando particularmente el conocimiento tácito y su relación con la voluntad, en diálogo con Suely Rolnik. Hablo del desarrollo infantil desde una perspectiva bioecológica, en la propuesta de Urie Bronfenbrenner, señalando relaciones entre la infancia y las estrategias de enseñanza de la danza desde un hacer artesanal y manufacturado. Estas relaciones se contextualizan luego con el desarrollo de la noción de artista-maestro-artesano(ã), a partir de los planteamientos de Richard Sennett e Isabel Marques. Las preguntas de estudio se tejen y discuten a partir de estos hilos conductores y la disertación se ciñe en la relación teórica con la experiencia de una diversidad de mujeres artistas-artesanas que, en sus experiencias prácticas y epistémicas, colaboran para la construcción de un pensar-hacer. hecho a mano por una danza volitiva en la infancia.

Palabras clave: Danza. Artes Manuales. Enseñanza-Aprendizaje. Infancia. Voluntad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Obra CORPO 3D 1	
Foto: Alexandre Grande	18
FIGURA 2 – Obra CORPO 3D 2	
Foto: Alexandre Grande.....	19
FIGURA 3 – Obra TRANS_ 1	
Foto: Leandro Taques	23
FIGURA 4 – Obra TRANS_ 2	
Foto: acervo pessoal.....	24
FIGURA 5 - Obra TRANS_3	
Foto: acervo pessoal.....	25
FIGURA 6 – Obra EM_ROLAMENTOS	
Foto: acervo pessoal.....	27
FIGURA 7 – Projeto PIPASAOAR	
Foto: acervo pessoal.....	30
FIGURA 8 – Casa Poppins Espaço de brincar 1	45
FIGURA 9 – Casa Poppins Espaço de brincar 2.....	46
FIGURA 10 - Casa Poppins Espaço de brincar 3.....	47
FIGURA 11 - Casa Poppins Espaço de brincar 4.....	51
FIGURA 12 – Obra Oratório - 2012 da artista Sonia Gomes.....	56
FIGURA 13 – Foto Mãe e Filho dançam.....	58
FIGURA 14 – Obra JUST IN TIME de Juliana Zelenski Alves - Carta a Dança um projeto de Deufert & Plischke (Alemanha) realizado pela Casa Hoffmann 2021 – Imagem de Alan Raffo.....	65

LISTA DE ABREVIACÕES

C.E.M - Centro em movimento

SNC - Sistema Nervoso Central

TGS - Teoria Geral dos Sistemas

PPCP - Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Cincia e Cultura

LISTA DE CÓDIGOS QR

QR code – Convite para as mãos	43
QR code – Studio Virtual Casa Hoffmann – Iniciação em Dança por Juliana Zelenski Alves – Parte 1-2	50
QR code – Página de Juliana Zelenski Alves	54
QR code – Vídeo Corpo de Papel na Casa Poppins.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. MANUFATURAS INICIAIS: vontades e metodologias vivas	18
2. VOLIÇÃO AO ALCANCE DAS MÃOS NA INFÂNCIA	38
2.1 - VONTADE DE QUERER SOBREVIVER.....	38
2.2 - MÃOS QUE ALCANÇAM A VOLIÇÃO.....	43
2.2.1 Construção da autonomia no desejo de fazer com as próprias mãos.....	45
2.2.2 Alinhavos do processo-pessoa-contexto-tempo	49
2.3 - A BIOECOLOGIA CORPO-MANUALIDADE NA DANÇA	60
3. ARTISTA-ARTÍFICE-DOCENTE	69
3.1 BORRANDO CONTORNOS.....	69
3.2 POR UMA DANÇA VOLITIVA NA ESCOLA: ENTREVISTA COM A ARTISTA-DOCENTE ISABEL MARQUES.....	78
4. MANUFATURAS FINAIS	91
4.1 DO QUE NÃO PRECISA SER DITO.....	91
5. REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Assumindo a mundividência de quem aqui escreve, isto é, "a visão que temos da realidade como função de um conjunto de circunstâncias que nos contextualizam a partir do momento em que nascemos", como afirma Jorge Albuquerque Vieira (2006, p.81), proponho problematizar questões acerca do ensino, aprendizagem e criação em dança na infância. Assumo a visão de mundo de uma mulher branca, cisgênero, brasileira, classe média, inserida no contexto de costumes conservadores cristãos do interior do estado do Paraná que, desde sua primeira infância, integrou ambientes de práticas de dança, vivenciando o revezamento e a interdependência dos papéis de aprendiz, docente e pesquisadora.

Assumir minha mundividência na introdução deste estudo, traz à tona um sentido de responsabilidade do qual estou imbuída, no contexto trazido por Fernanda Raquel (2016), de refletir sobre as normas e regras que regem a vida cotidiana, como questões éticas e estéticas. Essa é uma escolha que implica em situar-se socialmente e em assumir a instabilidade de um corpo em ato de fala, como colocado por John Langshaw Austin (1962) e por Judith Butler (2009), para quem o ato de fala implica em não saber ao certo a posição de si como efeito de tal ato. Implica em correr riscos nos discursos do corpo, entendendo o discurso corporal, na abordagem de Christine Greiner (2016), como um ato político por excelência que faz vir ao mundo, na performatividade¹, um ritual de ressignificações.

Considerando esse posicionamento no recorte de tempo-espço deste estudo, pretendo problematizar a dança na infância a partir de uma metodologia de investigação viva em artes: a A/r/tografia na perspectiva de Rita Irwin (2004): "método como uma invenção, como parceiro que nos ajuda a entender sentidos e significados que os indivíduos dão às suas ações, escolhas, motivações e expectativas" (Irene Tourinho, p.67, 2013). Uma metodologia dinâmica que encoraja o professor-pesquisador a refletir e se auto inquirir por meio de sua vivência artística, considerando o desejo de explorar um entre territórios, borrar fronteiras entre o cultural, social, pedagógico, psicológico, inter e intra-subjetivamente localizado no diálogo e através dele.

¹ O termo performatividade é aqui entendido conforme colocado por Fernanda Raquel (2016, p.276), como identidade de atos, gestos e atuações em fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos.

Nesse sentido, trago como matéria de estudo, vivências corporais impressas em trabalhos que tenho desenvolvido ao longo da minha atuação como artista-pesquisadora-professora² em dança. A autora Christine Greiner (2016, p. 21), ao se referir à obra de Judith Butler, lembra que “o corpo é o ponto cego da fala”. Assim, como mestranda em Artes, me posiciono de modo a investigar atos de fala do meu corpo na relação com os outros corpos com os quais tenho atuado, para tecer um conjunto interpelativo de questões que emergem neste/deste estudo, ou seja, “um conjunto herdado de vozes, como se fora um câro no Outro” (GREINER, 2016, p.23).

Atenta a isso, percebo a pertinência de debruçar-me sobre os vincos das dobras que alinhavam um determinado recorte do meu percurso como artista-docente-pesquisadora, no entrecruzamento da dança com o fazer manual, ou a manualidade, em sua potência de construção artesanal, manufaturada e em sua importância como estratégia de sobrevivência de um corpo desejoso, em volição, com vontade de querer aprender, ensinar e pesquisar dança.

A volição está ancorada em um tipo específico de conhecimento humano que não se consegue comunicar por métodos ortodoxos, denominado de conhecimento tácito (VIEIRA, 2006). Ao abordar o conhecimento tácito, o autor afirma que a subjetividade nele implicada é uma necessidade de sobrevivência, e reafirma que uma das grandes questões da atualidade é compreender modos de propagação desse conhecimento ao longo da vida. Portanto, proponho, com esse estudo, colaborar justamente com a discussão dessa questão com um olhar cuidadoso para a infância.

Neste momento da vida que chamamos de infância, o conhecimento tácito parece estar ao alcance das mãos, na medida em que, como nos lembra Virgínia Kastrup (2001), essa é uma fase da vida em que a volição constrói um alicerce natural para os processos de invenção e cognição. Por outro lado, a experiência que cada criança tem com a invenção de realidades no seu fazer, pode colaborar para que a subjetividade e a pessoalidade, próprias do conhecimento tácito, escorram pelos dedos na satisfação do desejo do outro e não de sua própria volição. Esse distanciamento entre a ação e a volição fica ainda maior diante da imposição de

² A escrita conjunta das palavras artista-pesquisadora-professora é adotada neste estudo, considerando a proposição da autora Rita Irwin (2008) de integrar estes papéis que desempenhamos em nosso trabalho a fim de enfatizar a interdependência entre eles localizada no diálogo e a partir dele.

padrões culturalmente reafirmados, que naturalizam a reprodução de papéis sociais mediados pela fantasia alheia.

Diante desse contexto, assumo a importância de um olhar atento à vontade de querer da criança, à volição como propulsora da prática da dança na infância, problematizando-a na costura com a manualidade como estratégia de investimento na vontade de querer aprender a construir com as significações dos próprios atos de fala (AUSTIN, 1962; BUTLER, 2009). Dessa forma, optei por iniciar este estudo revisitando trabalhos artísticos em dança dos quais fui colaboradora, para que você, leitor, se aproxime mais do crochê de interesses que venho construindo e que me instigam a entrelaçar, neste momento, o estudo da volição com o fazer manual e a infância.

Ao longo do texto, a relação artesanal da manualidade com a corporeidade³ e, principalmente, com as estratégias de fomento do desejo de fazer, são apresentadas metaforicamente como vincos deixados por dobras em um papel, nas experiências que ficaram mais fortes e mais vivas na minha memória enquanto participei desses trabalhos. Abordo, também de modo metafórico, a percepção de meu papel político e social de mulher como suporte para aprofundar tais vincos em diálogo com Judith Butler e Christine Greiner. A partir desse diálogo, sigo costurando a geografia de afetos (ROLNIK, 2016) que trazem à tona fios que tecem comigo entendimentos desse fazer nos campos artístico e pedagógico.

No capítulo 2, percorro esses vincos com uma visão sistêmica de conhecimento, trazendo para a discussão a abordagem de Ludwig von Bertalanffy (1997) e Jorge Albuquerque Vieira (2006) em articulação com a perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano com foco na infância, a partir dos estudos de Urie Bronfenbrenner, (1979, 1996, 2011), António Damásio, (2012) e Lev Vigotsky, (2007), para discutir o conhecimento tácito e sua relação com a volição, a vontade, o desejo e a manualidade na infância. Alinhavo a reflexão sobre volição e manualidade com o olhar para a corporeidade³ da criança na dança.

No terceiro capítulo, proponho borrar os contornos dos conceitos de artista e artífice em interlocução com as ideias de Richard Sennett (2020) e de Isabel Marques (2021) em seus possíveis desdobramentos para outros desenhos, moldes e recortes do entendimento do termo artista-docente, articulado com desejos e perspectivas de

³ O termo “corporeidade” (*embodiment*) é adotado na perspectiva de Csordas (2003), como um paradigma no estudo da cultura, focado na ideia da experiência cultural como corporificada.

práticas de ensino da dança na infância, desafiando reflexões sobre o fazer manual como estratégia pedagógica de uma possível dança volitiva.

No cruzamento dos pontos desses capítulos, serão levantadas pistas para colaborar com o aprofundamento de questões sobre o ensino-aprendizagem-criação⁴ em dança, tais como: como criar estratégias de ensinar dança na infância a partir de atos de fala da criança? como o fazer manual pode nutrir a volição da criança no campo do ensino-aprendizagem-criação em dança?

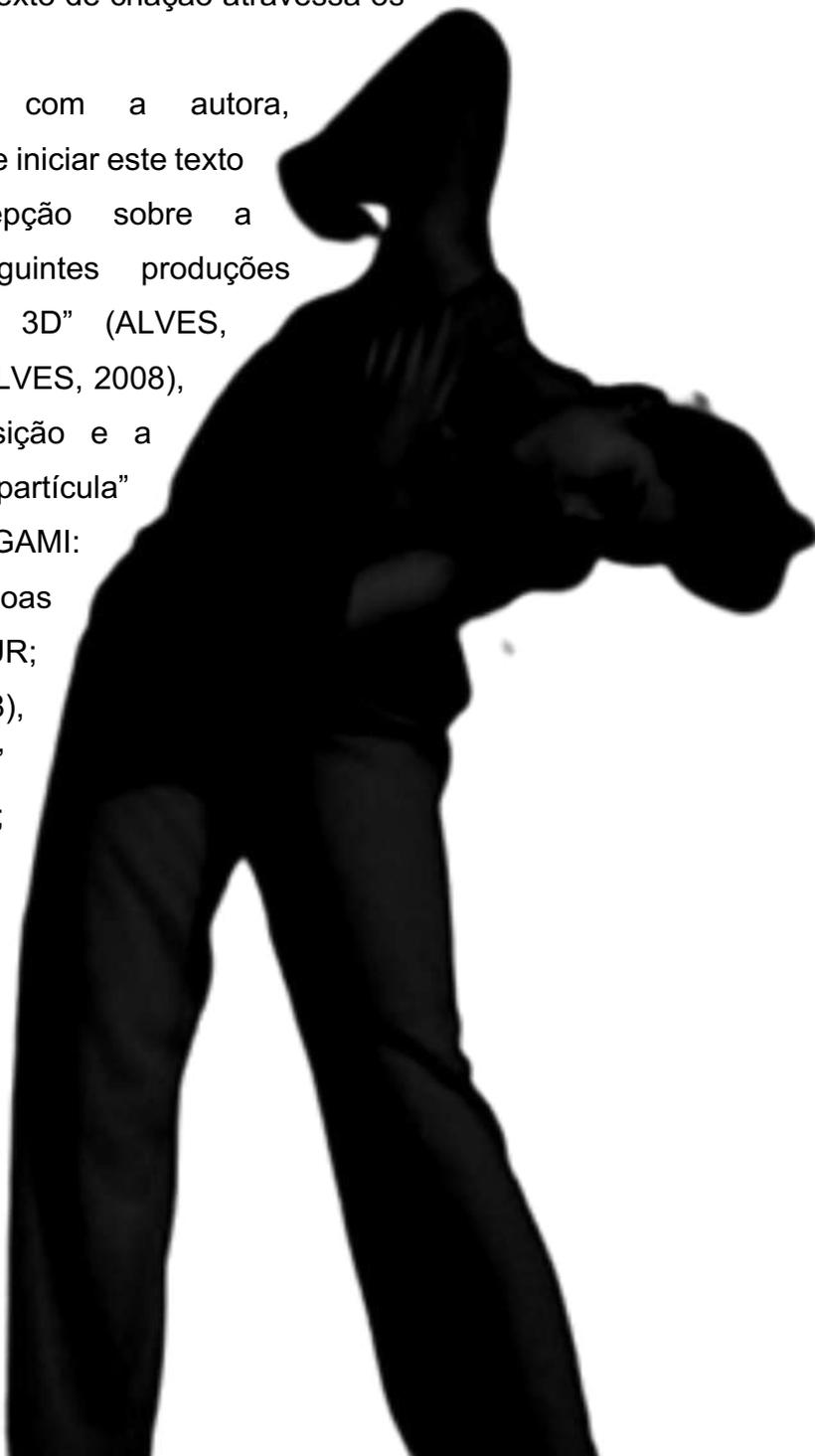
Essas questões de estudo serão revitalizadas por um estado de corpo em investigação, provocado em descobrir como seguir neste estudo acompanhado de intuição volitiva como premissa da própria pesquisa em arte. Ao longo do texto, vou recorrer, de modo intuitivo, às memórias que se repetem na temporalidade, desde a minha infância, e que percebo relevantes de serem trazidas, atualizadas e ressignificadas como material para este estudo no sentido de aprofundar meus próprios atos de fala em articulação com a diversidade de experiências de outras mulheres e a investigação da literatura, de maneira que minha visão de mundo, como pesquisadora, seja potencializada pela vontade de aprender, misturando volição com minhas próprias mãos.

⁴ A escrita conjunta dos termos ensino-aprendizagem-criação é adotada neste estudo como forma de explicitar e reforçar a interdependência dos mesmos.

1 MANUFATURAS INICIAIS: VONTADES E METODOLOGIAS VIVAS

O exercício de revisitar um caminho de construção artística e pedagógica a partir de minha mundividência beira o autobiográfico, desde que entendamos o termo não como a individualidade inscrita em um modo de fazer, mas na perspectiva dada por Suely Rolnik (2016), que aborda o termo na singularidade de como as forças de um determinado contexto de criação atravessa os corpos.

Concordando com a autora, entendi ser importante iniciar este texto com minha percepção sobre a influência das seguintes produções artísticas: “CORPO 3D” (ALVES, 2003), “TRANS_”, (ALVES, 2008), “SPIN: entre a posição e a velocidade da partícula” (SILVA, 2008), “ORIGAMI: união de várias pessoas para criar” (ADUR; ALVES, 2008), “EM_ROLAMENTOS” (ALVES; CAMPOS; 2010) e “PIPASAOAR” (ALVES, 2014), nos vincos deixados nos mapas dessas experiências e também no modo como as texturas e constantes reciclagens do meu papel de artista

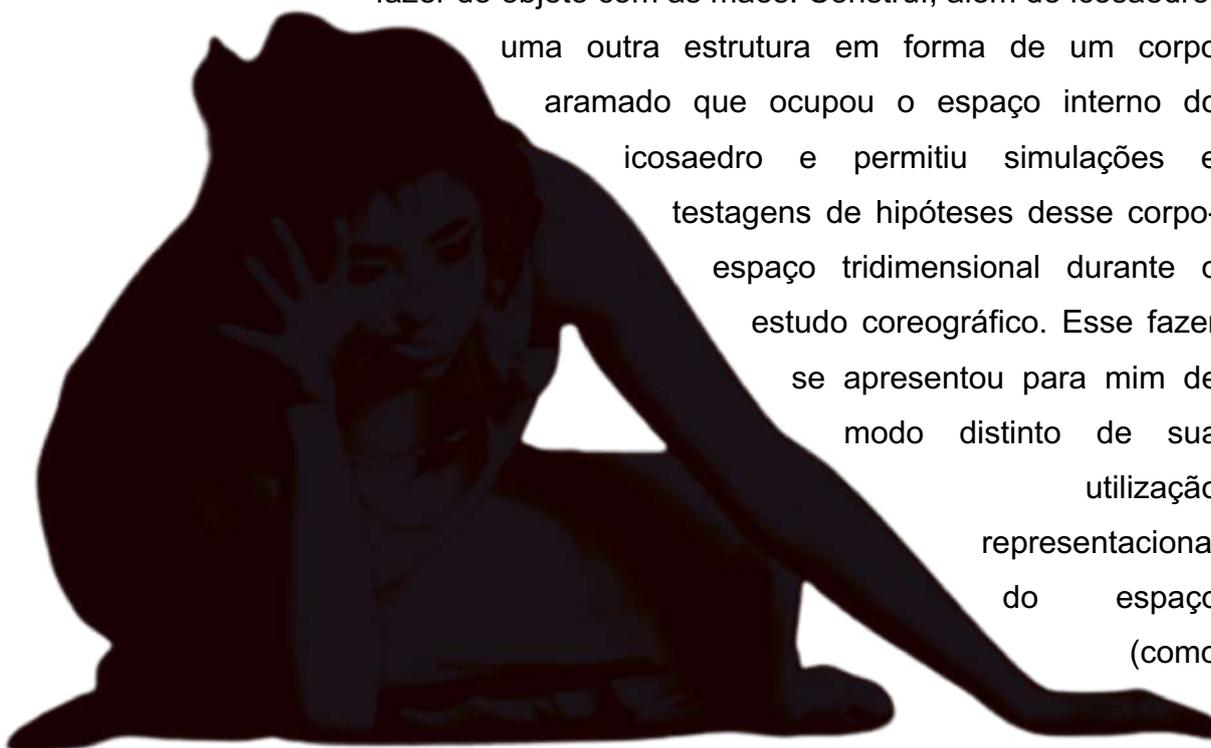


mulher influenciam minha percepção desses vincos.

Neste momento, convido você, leitor, a voltar a atenção para o que suas mãos constroem hoje e que, possivelmente, fizeram parte de alguma experiência da sua infância. Estou assumindo que a construção de conhecimento, em sua subjetividade, se dá na repetição de interpelações, ou seja, naquilo que “excede e precede o sujeito” (BUTLER, 2009 p.54). Então, te convido a articular, durante esta leitura, os vincos expostos na minha escrita com aqueles que você, como sujeito que fala/lê, excedendo ou precedendo o dito/lido, cria comigo para produzir novas interpelações. Quais seriam elas? como as manteremos ativas problematizando este estudo?

Começo compartilhando o que de mais relevante se inscreve no meu corpo na experiência com o trabalho solo “CORPO 3D” (ALVES, 2003). A coreografia propunha uma investigação sobre a tridimensionalidade do corpo e espaço, relacionada à Teoria do Movimento de Rudolf von Laban (1978). Para além do desdobramento das investigações e composições realizadas no trabalho coreográfico, ficou viva, com muita força, a experiência processual de investigação da tridimensionalidade, por meio do fazer manual da figura geométrica de um icosaedro. Laban (1978) já havia utilizado o icosaedro como figura representativa para o estudo do que chamou de “harmonia espacial”. Entretanto, o que destaco dessa experiência não é o uso da figura em si, mas o processo manual de encarnar aquela geometria, materializada no

fazer do objeto com as mãos. Construí, além do icosaedro, uma outra estrutura em forma de um corpo aramado que ocupou o espaço interno do icosaedro e permitiu simulações e testagens de hipóteses desse corpo-espaço tridimensional durante o estudo coreográfico. Esse fazer se apresentou para mim de modo distinto de sua utilização representacional do espaço (como



proposto por Rudolf von Laban) na medida em que foi expandido na minha percepção de interdependência do fazer manual-corporal nos estudos de criação desse trabalho.

Revisitando a memória do CORPO 3D (2003), a experiência processual de investigação da tridimensionalidade, as testagens de hipóteses do corpo-espaco tridimensional e a estratégia metodológica intuitiva (tatear, manusear, construir estruturas com as mãos), percebo que elas produziram em mim um rastro de VOLIÇÃO (ROLNIK, 2016), criação que impulsionou uma pesquisa. A experiência em trazer para a concretude aquilo que iria pra cena e o ato de construir corpos e brincar com eles na "elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática" (IRWIN, 2008). Hoje, fragmentos desta pesquisa revelam a abertura de sentidos que promoveu modos de pensar o ensino da dança.

Fui apresentada à A/r/tografia por Scheila Maçaneiro (2013), implicada na construção de referenciais na formação de professores de Dança que não mais realizem apenas repetições e reproduções técnicas da dança, mas práticas críticas em Dança. Quem acompanhou cada uma das etapas destes trabalhos aqui apresentados sensibilizou-se com os desdobramentos desta pesquisa enquanto referência no campo de ensino-aprendizagem na escola. Ressalto a importância da concatenação de acontecimentos para a construção de conhecimento e pensamento.

Aqui articulo com a minha experiência, ressoando com a pesquisadora Rita Irwin (2008) que, ao abordar a A/r/tografia como metodologia de pesquisa baseada em artes, nos lembra de que é característico de um a/r/tógrafo mover-se por categorias de pensamento mais complexas, como se espiralados no tempo de um devir a ser artista-docente-pesquisadora sem hierarquizá-las:

Arte é a reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado revelado por contínuas interpretações de complexos. Relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado com os aprendizes (IRWIN, 2008, p.94).

Acolhida pela A/r/tografia, posso expandir a prática da escrita desta pesquisa atualizando em mim as experiências do percurso que me trouxe até aqui. Assim, como em um improviso, entrego-me aos afetos que encontro neste processo. Segundo Irwin (2013), é relevante para a metodologia de pesquisa baseada em artes, na produção textual, contemplar as seguintes características: a criação de uma identificação do(a)

leitor(a) entre as realidades do que é dito e vivido; a presença de ambiguidade, como instigação do(a) leitor(a) a buscar sentido pessoal a partir de suas próprias experiências; o uso de linguagem expressiva no texto em si, trazendo recursos literários e metafóricos que levam o(a) leitor(a) para a experiência; o uso de linguagem contextualizada – leitura próxima e acessível – promovendo empatia entre pesquisador(a) e leitor(a); evidência na experiência pessoal do(a) pesquisado(a)r/escritor(a) com a noção de que o texto só se faz presente pela subjetividade do(a) pesquisador(a); além da presença de forma estética como um modo do(a) autor(a) se fazer presente no texto em relação; e diálogo com o(a) leitor(a).

A autora reitera que a pesquisa baseada em artes se sustenta como metodologia para a inter-relação dos saberes práticos, teóricos e produtivos e que nela cabem seis representações da a/r/tografia, chamadas de Práticas Conceituais, *renderings*. Elas podem ser ampliadas pelos(as) pesquisadores e apoiam-se na pesquisa relacional, na interdisciplinaridade. Seriam elas: a contiguidade; a pesquisa viva; a metáfora e a metonímia; as aberturas; as reverberações e os excessos.

Cada um desses aspectos permite que o pesquisador encontre espaços arejados no processo. Neste estudo, a contiguidade está inscrita como fundamento da pesquisa e que não se distingue da minha atuação como artista-docente-pesquisadora. No que se refere à pesquisa viva, percebo que este estudo está relacionado ao processo investigativo constante, seja em sala de aula, no planejamento, em cena, na criação, no artesanato ou na escrita, a pesquisa viva me permitiu considerar relatos, fotos, testemunhos e afetos como elementos relevantes.

No que se refere à metáfora e à metonímia, destaco na relação entre a experiência com os estudos da infância, da manualidade em articulação com o ensino da dança, o saltar das palavras dobra, vinco, volição, mãos, corpo e, na interação destes elementos, uma abertura para brincar/criar conceitos e sentidos a fim de projetar novas interpretações da realidade na tentativa de aproximar a experiência de ensinar-aprender-criar dança na infância com a manualidade como estratégia pedagógica volitiva.

Envolvida com a pesquisa ancorada na a/r/tografia, me permiti estar integrada enquanto artista-docente-pesquisadora, filha, mãe, irmã, amiga, mulher, aluna e artesã e, então, deparei-me com o rasgo de possibilidades de desdobrar-me entre estas identidades, compreendendo o autoconhecimento como mais uma abertura possível de investigação e estudo dentro da a/r/tografia.

Quanto às reverberações, percebo, neste estudo, possibilidades de compartilhamentos e trocas no campo do ensino de dança na infância, como ocorreu no contexto do Estágio Docência do Programa de Mestrado Profissional em Artes ou em aulas que ministrei na Casa Hoffmann – centro de estudos do movimento – durante a realização deste estudo, na experiência de proposição de práticas de iniciação em dança e também na formação de professores de artes da rede municipal de ensino de Curitiba, assim como nas reflexões produzidas no projeto Diálogos em Movimento, também pela Casa Hoffmann – um programa de entrevistas com diferentes personalidades do campo da criação e ensino das artes, entre eles, a entrevistada, a teórica Isabel Marques.

No que se refere aos excessos, aquilo que diz respeito ao que extrapola ou o material considerado residual e que pode não fazer sentido de imediato, mas que pode ser considerado importante como relação potencial. É justamente aí que me identifico. Aquilo que se atualiza do que excede em meu corpo de algo vivido é o que em continuidade vem a me constituir nesta tríade como artista-docente-pesquisadora. Ressoando com a autora Rita Irwin, neste entrelaçamento de conceitos, atividades e sentimentos, é possível criar uma manta de similaridades e diferenças (IRWIN, 2008).

Desse modo, enlaço um ponto entre meu corpo dobrado do CORPO 3D em 2003 e a prática enquanto lecionava na Casa Poppins em 2018, em que propus a manufatura de um corpo comum a partir do contorno de partes do corpo de cada aluno. Um corpo de papel, vivenciado por todos como objeto capaz de despertar a volição em cada aprendiz e em mim, como propositora, pela pesquisa de mover, conhecer e criar estratégias carregadas de subjetividade para materializar ou concretizar algo imaginado.

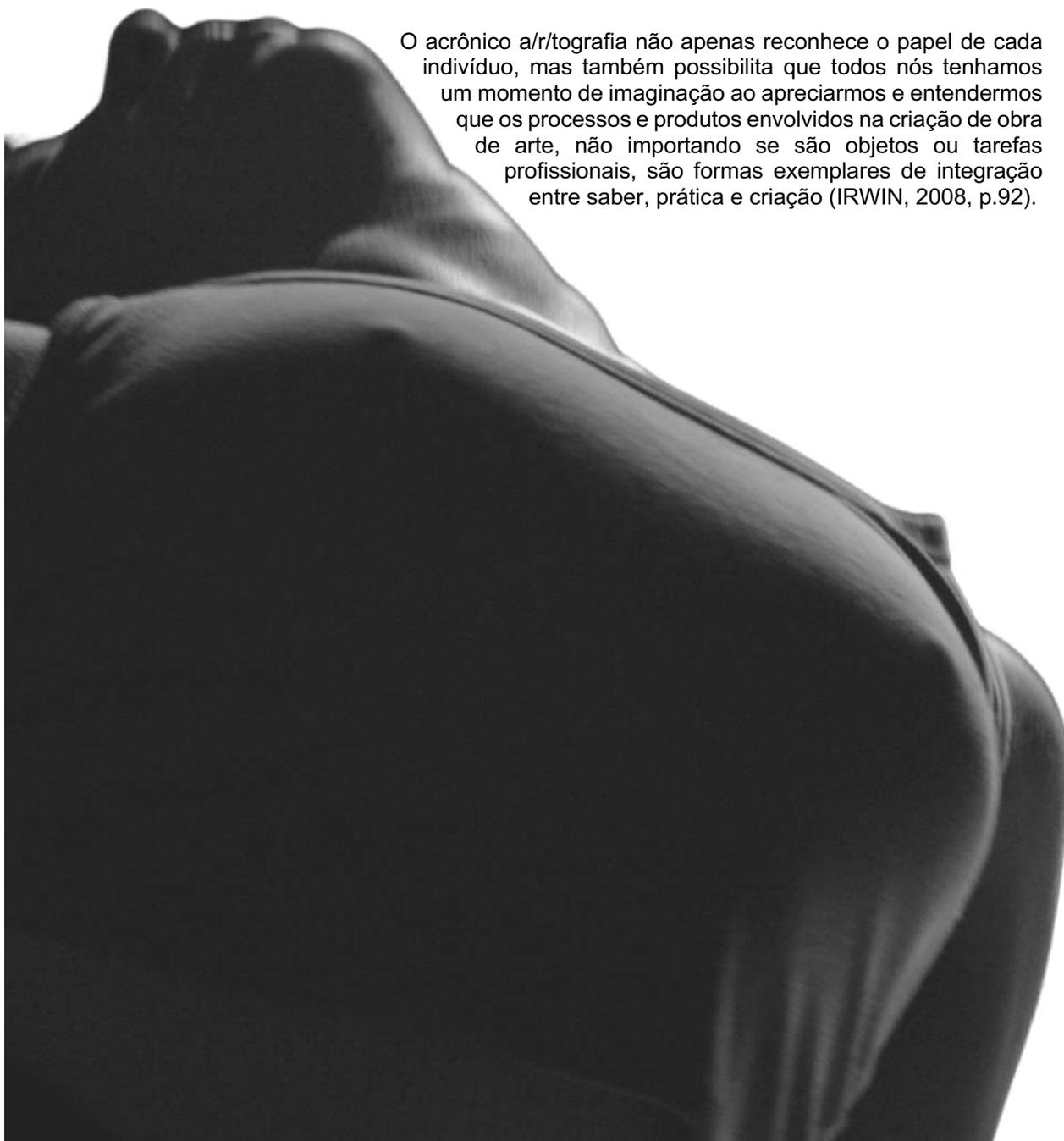
Nesta experiência, identifico a noção de mestiçagem que integra a metodologia. Conforme coloca Rita Irwin,

Mestiçagem é um ato de interdisciplinaridade. Ele hifeniza, criadores, barras e outras formas de terceiridade que parecem espaço para exploração, traduções e compreensão das maneiras mais profundas de enfatizar a construção de significado (IRWIN, 2008, p.92).

Desse modo, conhecer e me relacionar academicamente com a a/r/t/ografia é, para mim, uma janela de pensamento no intervalo entre a construção de significados e a certeza, como propõe Irwin (2008), pois, em minhas tentativas de delinear as ideias aqui expostas, encontrando meios que não me distanciem demais do rigor da pesquisa, a volição me escapa.

Estou comprometida volitivamente com a insistência em construir significados que vibram sem certezas, uma investigação viva em uma investigação com rigor, mas, com vigor também. Engajada com o corpo todo em ação:

O acrônimo a/r/t/ografia não apenas reconhece o papel de cada indivíduo, mas também possibilita que todos nós tenhamos um momento de imaginação ao apreciarmos e entendermos que os processos e produtos envolvidos na criação de obra de arte, não importando se são objetos ou tarefas profissionais, são formas exemplares de integração entre saber, prática e criação (IRWIN, 2008, p.92).



Continuarei com você, leitor(a), como cúmplice de uma prática de construir significados, reverberando uma escrita capaz de incentivar o manuseio literal destas palavras para além daqui, para esquivar da certeza territorializada. Urdir palavras no risco de significações em uma tessitura de saber/fazer dança no encontro da manualidade com a volição. Vale reforçar que a volição, em saliência neste estudo, está em diálogo com o engajamento que Irwin (2013) propõe ao considerarmos a teoria e prática, lado a lado, e em ação. A a/r/tografia legitima a flexibilidade que uma artista-docente-pesquisadora propõe ao articular saberes de maneira intuitiva, considerando as ações que se abrem aos sentidos (IRWIN, 2013).

Munida das ferramentas com as quais articulo gestos poéticos no âmbito da criação, em práticas de ensino e/ou em contribuições no campo da pesquisa, cabe-me posicionar politicamente na relação dialética inscrita na noção de artista-docente-pesquisadora proposta por Irwin (2008). Cabe-me também, enquanto mulher-mãe-bailarina, a vivência de mestiçagem como ato de fala, em um fluxo de movimento que esse entre-papéis é capaz de arejar categorias fixas de pensamento (IRWIN, 2008). A "a/r/tografia como mestiçagem é uma fonte pedagógica poderosa de compartilhar o relacionamento, o diálogo e a compreensão" (IRWIN, 2008, p.96).





Seguindo esse rastro de volição, ressalto o trabalho “TRANS_”⁵ (ALVES, 2005), realizado para a conclusão da graduação em Dança, na então Faculdade de Artes do Paraná – FAP (atualmente o campus Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR). Nesse trabalho foi questionada a relação de mediação entre artista-obra-público por meio de um convite para que o público produzisse um registro fotográfico da obra durante sua apresentação. Uma câmera estava disponível no espaço e o público exercitava sua autonomia para tomar a decisão de fotografar e imprimir um olhar próprio para o trabalho, de modo que pudesse experimentar a ideia de fruição e/ou co-criação, tanto pelo manuseio do objeto (câmera), como pela possibilidade de modificar a perspectiva do olhar para o trabalho em si.

Vivenciar essa experiência de mediação com o público reforçou em mim a percepção de um interesse genuíno pela noção de autonomia, na perspectiva de Bertalanffy (1997), entendida como a capacidade de reunir informações que habilitam um sistema para explorar as possibilidades de relação com o ambiente no qual está inserido. Percebi que este entendimento de autonomia habita ações do corpo que partem do desejo. Também percebi este vinco de volição atrelado ao conceito de fazer com as próprias mãos, ao vivenciar o desejo autônomo da ação de manipular os objetos – neste caso a câmera fotográfica – alterando a própria experiência de fruição na mediação artista-obra-público.

Das especificidades e refinamentos de olhar, registrar e manipular os corpos-espacos em cena, foi produzida uma documentação fotográfica rica, nascida da manipulação volitiva do público sobre os corpos que participavam do trabalho (dos artistas e do público) e que trago viva na memória do meu corpo. Percebo aqui, um embrião do interesse que surgiu sobre os modos de estar presente em cena, que hoje entendo como atos performativos de fala (BUTLER, 2000; 2009; GREINER, 2016):

[...] sustento que um ato de fala é um ato corpóreo, e que a “força” do performativo nunca é totalmente separada da força corpórea: isso constituindo o quiasma da ‘ameaça’ enquanto ato de fala ao mesmo tempo corpóreo e lingüístico [...] em outras palavras, o efeito corpóreo da fala excede as intenções do falador, propondo a questão do ato de fala ele mesmo como uma ligação do corpóreo e forças psíquicas (BUTLER, 2000, p. 255).

⁵ O trabalho TRANS foi produzido por meio do Edital de Estruturação Coreográfica da Fundação Cultural de Curitiba, que também ficou em temporada no Festival MOVE, produzido pela Obragem Teatro e Cia, em 2007.

O encerramento desse trabalho previa uma reflexão coletiva sobre a participação do público na obra. A partilha que tivemos naquele momento revirou minha consciência intuitiva e fortaleceu esses rastros de volição. Em uma das apresentações, fui desafiada pela presença de crianças que pareciam transcender a proposta e que não se limitavam às convenções ou regras preestabelecidas no trabalho. Elas não sujeitavam seus corpos somente ao permitido manuseio do objeto (câmera) e, um dos momentos mais marcantes dessa experiência, foi quando um menino, de mais ou menos 7 anos, dançou comigo. Sem se intimidar, além de fotografar, ele teve vontade de participar dançando e concretizou o desejo. Percebi, na espontaneidade daquela criança, a volição em parceria plena com a cognição, em emergência no corpo infantil. Para aquela criança, parecia não haver sujeição hierárquica entre razão e emoção o que, em geral, acontecia com os adultos que se



mantinham condicionados aos comportamentos esperados diante das regras postas.

Lembrando dessa experiência, concordo com Virginia Kastrup (2004), quando ela coloca que a experiência cognitiva da invenção se manifesta na divergência das faculdades sensoriomotoras, na qual é possível um tipo de exploração problematizadora da realidade. Ela se distingue, portanto, da convergência dessas faculdades perceptivas, com a qual se estabelece o fenômeno da reconhecimento, necessária aos processos de reconhecimento da realidade, porém, insuficientes para a sua invenção.

Outro momento do trabalho que aprofundou os vincos do modo como meu corpo é sensibilizado por esse tipo de comportamento desejoso, liberto, curioso, que parece intrínseco à infância, foi quando algumas meninas que lá estavam insistiam em se apresentar e a trocar de lugar comigo na cena, imprimindo um modo de ocupar lugar na experiência coreográfica.

Revisitando a sensação daquele momento, percebo minha identificação com a colocação de Susan Buck-Morss (2002), quando afirma que a cognição das crianças tem um poder revolucionário porque é tátil, ligada à ação, e porque, em vez de aceitar a realidade e os objetos nela contidos como se apresentam, as crianças preferem refazê-los criativamente, produzindo novos nexos de sentidos para a realidade.

Interessa-me insistir na contribuição da presença do objeto como ponte para a construção de subjetividade e de autonomia para o espectador. No caso do "TRANS_", como também nos trabalhos que deram sequência (EM_ROLAMENTOS" e o "PIPASAOAR"), o objetivo principal era acompanhar os processos de construção de um brinquedo e brincar com ele, trazendo vida e memória à essa experiência por meio do vídeo documentário.

Nesse momento, me pego sentindo aquela experiência e, mais uma vez, me identifico com Rita Irwin, quando ela afirma que pesquisa é uma prática de vida. Penso nessa noção e entendo que manufaturar brinquedos é uma prática de aprender brincando, uma forma de aprendizagem volitiva e engajada.

Na Pós-Graduação em Dança, também pela UNESPAR, em 2008-2009, participei de um projeto que propunha falar sobre o grupo de investigação que eu coordenava no Vila Arte – Espaço de Dança⁶, denominado "ORIGAMI – união de várias pessoas para criar". Este grupo tinha como propósito reunir interessados em processos de investigação do corpo e do movimento, assim como o seu nome sugere. Uma das propostas era que, todos os dias, haveria um momento dedicado a tarefas manuais, mais especificamente, a dobrar papéis enquanto conversávamos sobre interesses e leituras em investigação.

Esse trabalho, com orientação do Prof. Dr. Francisco Gaspar Neto, foi intitulado "Dançar como quem dobra papel". Aqui ressalto, mais uma vez, a percepção do aprofundamento de um vinco de meu encantamento e descoberta da multidimensão da experiência da manualidade na corporeidade. A simplicidade do fazer manual como potência de abertura para um estado corporal reflexivo (SENNETT, 2020) e a prática manual-corporal como um modo específico de capturar o interesse, na intimidade das falas dos corpos inscritas no fazer. Como colocado por Jussara Setenta (2008),

⁶ Espaço cultural da cidade de Curitiba- Paraná, criado em 2003, sob direção de Cintia Nápoli.

A fala é construída no corpo e pelo corpo que assume a responsabilidade pelas invenções de seus modos de apresentação. É uma fala que não é totalmente livre e configura-se através da operação de regulação determinada pela relação social. (...) a força do ato de fala numa relação corpórea comunica-se através do fazer. Um fazer-dizer que não "comunica" apenas uma ideia, mas "realiza" a própria mensagem que comunica. (SETENTA, 2008, p. 31).

No trabalho “Dançar como quem dobra papel”, a manualidade se instalava nos corpos como uma metáfora da presença. A dobra como o gesto, o vinco do papel como a construção de ambiente repleto de dentro-fora simultaneamente, a rasura como afeto, o papel como contexto e, finalmente, a composição como um origami. Essa experiência contagiou meu corpo de tal modo que trago para este momento da pesquisa a intuição de que a manualidade está para a fisicalidade como a prática do manufaturar está para o sujeito que constrói um saber, um conhecimento, um território de existência, um corpo-gesto no mundo com as próprias mãos.

Outra experiência viva para meu processo de desenvolvimento como artista-docente-pesquisadora, foi o vídeo-documentário criado em conjunto com o artista Alex Campos enquanto atuávamos no C.E.M – Centro em Movimento, em Lisboa, PT – em um projeto chamado “Olhares Nômades”. Dentro do Festival Pedras D’Água/10, promovido pelo C.E.M, fomos convidados a desenvolver um trabalho artístico-pedagógico e decidimos nos unir a um coletivo chamado Contato Cultural, que promovia atividades artísticas extracurriculares na área de música e vídeo com crianças e adolescentes do bairro Martin Moniz e Intendente (Lisboa-PT).

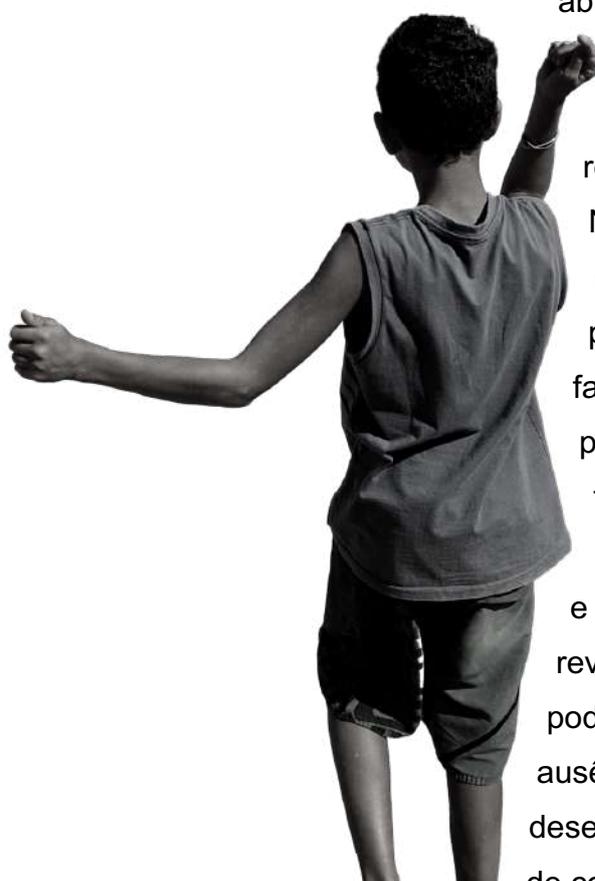
Desse encontro surgiu o projeto “EM_ROLAMENTOS” (ALVES; CAMPOS, 2010), um documentário sobre o carrinho de rolimã. Durante dois meses levantamos relatos, histórias e interesses acerca do brinquedo. Promovemos encontros intergeracionais entre senhores que sabiam fazer o carrinho de rolimã e brincavam quando crianças, os adultos que chegaram a brincar, mas não sabiam fazer o brinquedo, e crianças e adolescentes que sequer conheciam o brinquedo ou só tinham ouvido falar. Nesse trabalho, aliado ao meu interesse pela infância e pela manualidade, vi nascer também o interesse pela manufatura de um brinquedo com toda a representação de afetos e histórias contidas nesse ato (BENJAMIN, 2014). A relação com a temporalidade, o querer e o saber fazer com as mãos, inscritas na matéria de um objeto que viaja gerações na memória afetiva do/no tempo-espço.

Destaco, finalmente, o projeto “PIPASOAR” (ALVES, 2014), desenvolvido em São Bernardo do Campo - SP a convite do Centro Cultural de Artes Livres. Seguindo

o mesmo formato do projeto “EM_ROLAMENTOS”, propusemos, durante 2 meses, a aproximação de pessoas que tinham interesse por pipas em comunidades daquela cidade e, a partir da manifestação de interesse e do desejo de brincar com o objeto, nós as convidamos para as etapas de manufatura, gravação, ação (brincar), edição e projeção do trabalho.

Percebo, ao optar por trazer à memória a experiência desse trabalho, mais uma vez o vinco de meu interesse pela volição, pela manualidade e pela infância, reforçadas aqui pelo desejo, em sua conexão íntima com a cognição, imprimindo importância ao conhecimento tácito na arte. Encontro, nas experiências com esse trabalho, a noção de sistema triúnico, como abordado por Vieira (2006), formado de sentimento, inteligência e vontade, constituintes de uma mescla, um amálgama no devir de cada pessoa em seu modo de conhecer o mundo, a lidar com os valores deste mundo e as possibilidades de criar um cenário para nele agir.

Por outro lado, a memória da realização desse projeto também se relaciona com um período de ruptura no meu fazer como artista-docente-pesquisadora. A contraposição entre os propósitos do projeto e a experiência de vivenciar condutas



abusivas de disputas de poder, instauradas durante sua realização criaram, a meu ver, distorção dos valores motivadores da realização de um projeto dessa natureza. Naquele momento, eu não soube resolver de maneira ativa este conflito interno, o que provocou um período de ruptura no meu fazer. Porém, revisitando a memória desse processo hoje, entendo que não é possível ter espaço para a construção de subjetividade sem posicionamento político e social, o que pressupõe enfrentar tensões reveladas em dispositivos de disputas de poder, na medida em que “não se espera a ausência de condições e circunstâncias não desejadas, mas, um posicionamento ativo diante de condutas violentas” (CAO, 2005, p. 191).

Entendo que situações de abuso de poder se instalam como forte inibidores da vontade de querer, da volição para continuar um processo de criação-aprendizagem que se alicerça na invenção (KASTRUP, 2001). Vieira (2006, p.58) nos lembra que “a vontade, como nível mundividente, é sempre necessária – a maioria das doenças mundividentes são aquelas geradas por vontades comprometidas em algum aspecto”. Porém, o não enfrentamento ativo de processos inibidores da volição, como as condutas violentas com as quais convivi nesse projeto, aprofundou ainda mais um vinco gerador de força argumentativa para a construção de lógicas do meu trabalho hoje como artista-docente-pesquisadora. Passei a refletir e problematizar a relação entre os modos de lidar com situações conflituosas, em especial, com posturas de passividade diante de situações de abuso de poder sofridas na idade adulta e possíveis relações com o modo como elaboramos experiências corporais/emocionais durante a infância.

A partir desta experiência, repenso a importância da maneira de me colocar como mediadora de processos de ensino-aprendizagem-criação em dança na infância, entendendo a oportunidade que essa fase da vida pode oferecer para a elaboração de atos de fala próprios, considerando sentimento, inteligência e vontade (VIEIRA, 2006) em sua importância nos processos de aprendizagem. Essa percepção fica ainda mais forte ao considerar a aprendizagem na perspectiva de “uma circularidade inventiva entre condição e condicionado, entre processo e produto, entre problema e solução, que revela a chave do aprender a aprender” (KASTRUP, 2001, p.19).

Na circularidade inventiva dos processos de aprendizagem, destaco ainda o aprender a ensinar-pesquisar arte com crianças. Como nutrir o desejo de nos mantermos comprometidas ativamente com uma prática pedagógica ancorada na volição – especialmente em tempos politicamente sombrios como os que vivemos – mantendo viva também a volição infantil nos processos educacionais em arte? como manter viva nossa integridade quando esses processos são subjugados e deixados à margem das prioridades historicamente reconhecidas como necessárias à sobrevivência humana?

Necessitamos, portanto, meditar sobre o que faz um criador enfrentar a grande aventura do conhecimento, mesmo quando essa escolha ameaça sua integração no sistema psicossocial: em acolhimento, em identidade e em gratificação (VIEIRA, 2006, p.58).

No exercício de continuar meu papel e suas dobras, lembrei-me de quem sou em acolhimento, identidade e gratificação como artista-docente-pesquisadora, interessada em investigar a manualidade como estratégia para manter viva a volição no ensino-aprendizagem da dança ao entrar em contato novamente com o poder inventivo que emerge dos corpos das crianças diante da oportunidade de manusear resíduos de materiais:

As crianças sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou marceneiro. Nesses produtos residuais, elas reconhecem o rosto que o mundo volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer, entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente (SANTI, 2012, p.210).

Na minha incoerência criativa e intuitiva, trabalhando como encadernadora, observei os resíduos de papel que lá estavam disponíveis e, despretensiosamente, levei-os à aula de dança. A mundividência inscrita na desordem da performatividade do ato de fala das crianças, em contato manual com o papel, trouxe à tona um tipo de fazer pedagógico volitivo e subversivo que me provocou a continuar percorrendo meu papel como artista-docente-pesquisadora em Dança.

O interesse volitivo, somado ao material disponível, mais uma vez criou abertura para reflexão conjunta ao fazermos um corpo de anéis. Construimos e manuseamos esse corpo de anéis de papel que protagonizou uma vivência repleta de querer saber com/do corpo e, diante do desejo, naturalmente aprofundamos estudos experienciais sobre o volume e o movimento corporal em espiral. Como coloca Angela Santi (2012, p.210), “a criança subverte a experiência pela maneira como procede com os objetivos e, é em si mesma a própria subversão, porque desrespeita a ordem e o sentido estabelecido”.

Na prática de investigação viva nas experiências de ensino-aprendizagem-criação aliadas à manualidade na infância, tenho percebido a recorrência, a insistência do sistema triúnico de sentimento, a inteligência e a vontade (VIEIRA, 2006). Tenho praticado/aprendido sobre a força do encontro com esse sistema, entre colagens de tiras de papel, conferindo novos sentidos ao fazer como propiciador de saberes em mim e nas crianças com as quais tenho trabalhado:

Destacada na prática do artífice artesão, a noção de habilidade artesanal relaciona-se com o conhecimento obtido enquanto se investiga e se realiza determinada tarefa. Note-se que essa abordagem nada tem a ver com a ideia de habilidade como algo divino, que se manifesta apenas em alguns humanos privilegiados. Trata-se de assumir a prática do fazer e do experimentar como propiciadora de saberes. Na e pela prática do fazer é possível encontrar outros modos de executar "a mesma coisa" (ROEL, 2019, p.22).

Penso que os vincos que marcam um papel dependem não apenas da força das suas dobraduras, mas também do próprio papel. Trago, então, reflexões tecidas a partir do meu papel político e social como mulher, atravessadas pela condição de artista-docente-pesquisadora para aprofundar nossas reflexões.

Noto a importância de abordar essa reflexão considerando aqui o meu papel de mulher no cenário da arte da dança. Como nos lembra Greiner (2016, p.18), "[...] isto vale para a normatização das sexualidades, da sujeição e para todas as relações de poder implícitas ou camufladas". Relações de sujeição que fazem, na história da dança, com que um número menor de mulheres artistas negras, transexuais, indígenas, sejam reconhecidas como referências relevantes no que diz respeito à elaboração de técnicas, métodos, ou propostas pedagógicas (FILLER, 2015). Essa característica afeta, de um lado, o estabelecimento e acesso às referências de ensino-aprendizagem em dança e, de outro, as expectativas culturais sobre o corpo que dança.

Lembro-me agora de André Lepecki (2003), quando se refere à pretensa normatização em relação às diferentes manifestações da dança ocidental, nas quais são inscritos, no imaginário cultural e social, modelos de corpos aceitos para pertencerem à dança. O autor coloca que, em várias danças produzidas no ocidente, há uma esfera comunicativa da linguagem, que não necessariamente se expressa como uma prática discursiva, mas, muitas vezes, faz emergir textualidades tácitas de predomínio de corpos femininos héteros, magros, frágeis, brancos, dependentes da figura masculina para apoio e proteção.

O pensamento das danças contemporâneas tratou de lidar com o esgarçamento dessas barreiras idealizadoras dos corpos, gêneros, sexualidades e relações de controle nelas contidas:

Se na dança clássica existe uma tipologia corporal principalmente identificada no corpo feminino, na dança contemporânea essa idealização vai ser rompida e diversificada. Esses diferentes corpos atraem diferentes

peças (sejam de gênero ou de faixa etária), por um processo de curiosidade, espelhamento e identificação (FILLER, 2015, p.141).

A colocação da autora nos ajuda perceber que não só as obras tratam de romper a relação normatizada e ordinária entre artista-obra-público, mas também a presença insistente de corpos que se apresentam fora dos padrões normatizados no campo da dança ocidental, criando espaço, mesmo que pelo estranhamento da presença, para corpos não autorizados a pertencer, alterando assim a percepção do público sobre os mesmos:

Em geral, os públicos da dança buscam se ancorar em algumas referências conhecidas como: a competência técnica dos dançarinos; a emoção sentida por meio da música, do ritmo dos dançarinos; e uma narrativa compreensível. Na dança contemporânea todas essas "âncoras" para a compreensão são questionadas e/ou desconstruídas. Ora, são justamente os jovens que buscam esse desafio de por em questionamento suas certezas conceituais e ampliar suas referências culturais e pessoais (FILLER, 2015, p.142).

A falta de referências de corpos diversos na dança expõe questões veladas que normalizam a normatividade de corpos femininos atravessados pelo estereótipo construído de sexo frágil, sublime, maternal, puro, branco, ocidental, inibido de sua potência para encobrir a silenciosa e violenta desvalorização da existência do heterogêneo feminino na dança:

[...] são esses artistas que vão justamente mostrar as diferentes possibilidades dos nossos corpos se movimentarem e principalmente nos questionar o mais profundamente sobre nossos medos: o medo da incompetência intelectual (por não sabermos falar de algo que não compreendemos). Mas, fundamentalmente, o medo da ambiguidade (FILLER, 2015, p.140).

De acordo com Linda Nochlin (2016), as mulheres e seus modos de representatividade na arte, assim como em outras áreas empreendidas, não são as questões a serem vistas pelos olhos de uma elite dominante masculina. Por esse motivo, destaco aqui a importância de cuidarmos em manter a circularidade do aprender a aprender em atos performativos de fala próprios da curiosidade e da liberdade intuitiva volitiva da criança, em sua aptidão natural para o conhecimento tácito do mundo ao invés de reforçarmos, desde a infância, padrões de corpos femininos colonizados e silenciados em sua heterogeneidade.

Em meu lugar de fala, de uma subjetividade construída a partir das experiências deste corpo de mulher e mãe, no sul do Brasil, cabe dizer que a falta de referências heterogêneas de mulheres, em especial de mulheres negras, indígenas e transexuais na história da dança, reforça em mim mecanismos de dominação social a que temos sido submetidas ao longo da história. Em lugar disso, penso que as mulheres devem se conceber, potencialmente, em sua heterogeneidade na dança, equivocando o condicionamento de valorizar e tendenciar o uso de referências corporais que estão mais ao alcance, como se fossem melhores porque, de algum modo, chegam a nós mais facilmente. Muito provavelmente, o acesso a referências sobre a dança produzida-ensinada por alguns corpos-mulheres em detrimento de outros, é facilitado pelo contexto social de naturalização das hegemonias sobre o corpo feminino no qual ainda vivemos.

Estejamos atentas para as lutas contra os poderes hegemônicos e contra um senso comum conservador. Como nos lembra Greiner (2016), não há outro caminho, exceto o de experimentar equivocadamente o sentido posto de modo estrutural, isto é, equivocadamente e criar rizomas desnaturalizadores de hábitos impressos culturalmente sobre o corpo da mulher que dança, reforçados em nossa percepção de experiência impressa no passado, presente e futuro. Nesse sentido, é importante considerarmos o potencial da visão de tempo presente, característica da cognição corporal infantil, em seu potencial relacional, na heterogeneidade de temporalidades de passado, presente e devires como confrontos criadores de sentidos à vida (BENJAMIN, 2014).

Na perspectiva colocada por Luiza de Aguiar Borges (2018), a dinâmica de encontro e confronto de temporalidades heterogêneas é ilustrada na noção de constelação trazida pelo teórico Walter Benjamin. O autor destaca a tensão entre heterogeneidades temporais cristalizadas em uma imagem, ou uma constelação, geradora de movimento provocador de imobilização do pensamento:

A constelação, então, parece como colisão de temporalidades heterogêneas: a imagem dialética de Benjamin é a cristalização do tempo em uma imagem que, por sua vez, torna-se constelação. Desse modo, produzir uma constelação é realizar uma montagem: é confrontar passados, presente, ou seja, provocar um confronto (BORGES, 2018, p. 75).

Refletir sobre como seria possível mobilizar o pensamento para acolher a heterogeneidade dos corpos das mulheres que dançam, tornou-se um exercício ainda

mais intenso para mim neste ano, quando me confrontei com a dificuldade de acesso a referências de diferentes mulheres na história da dança para a elaboração de planos de aula em vídeo que seriam oferecidos pela Fundação Cultural de Curitiba dentro do Projeto Estúdio Virtual Casa Hoffmann. Ao analisar o trabalho, notei que poderia ter usado outras referências, incluindo mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres transexuais e também mulheres artesãs. Referências que pudessem refletir um olhar heterogêneo para o saber e o fazer da mulher em sua corporeidade.

Ao problematizar esse fato, percebo a importância de rever os atravessamentos contextuais de minha mundividência de mulher artista-docente-pesquisadora diante do que naturalizei e nas escolhas que fiz para fundamentar minhas práticas de ensino-aprendizagem-criação da dança na infância, como as aulas que elaborei para o Estúdio Virtual Casa Hoffmann. Essa reflexão desencadeou as seguintes questões: por que algumas das referências de mulheres, menos dependentes de um único modo de conhecer a realidade, me pareciam “pouco elaboradas”? o que as diferencia das outras referências que eu internalizo como “conteúdo relevante”? e, finalmente, por que, ainda que diferentes mulheres estejam desenvolvendo trabalhos relevantes na dança, o acesso a estes trabalhos não é abundante?

Neste campo de interesse do olhar, percebi mais uma oportunidade de desconstrução da homogeneidade das referências desta pesquisa, inserida na própria proposição de investigar a produção de conhecimento em dança articulado às artes manuais como estratégia de volição no ensino-aprendizagem na infância. O fato de as artes manuais serem consideradas artes "moles" (SENNETT, 2020), historicamente delimitadas para o fazer de um estereótipo feminino, sugere mais uma evidência da estruturação binária que naturaliza comportamentos em um modo específico de pertencimento social da mulher. Destaco aqui, mais uma vez, a importância de ações artístico-pedagógicas durante a infância como potência para equivococar o sentido desse comportamento social no campo do ensino-aprendizagem das artes, convocando outras perspectivas de relação dos corpos com o ambiente, de modo a nutrir de heterogeneidade nossa visão de mundo:

A produção de imagens no corpo é um fluxo que desliza na construção de estruturas que dissipam para a construção de novas estruturas a partir de suas relações com o ambiente. De uma informação no corpo para uma informação no mundo, e vice-versa, as imagens se apresentam em diversas configurações (MACHADO, 2012, p. 8).

No mapa de memórias aqui destacado, percebo no meu corpo o efeito do silenciamento da potência de mulher que dança, no movimento de tentar atender ao que eu acho que o outro espera de mim, não como um exercício de estar aberto ao outro, na vulnerabilidade própria das relações humanas, mas como uma reação que cede a mecanismos de dominação social, historicamente castradores de corpos marginais, como o corpo das mulheres, particularmente aquelas pertencentes a grupos socialmente discriminados, em situações violentas instauradas na imunização coletiva de naturalizar a ausência de representatividade política das corporeidades femininas em sua heterogeneidade:

O corpo implica em mortalidade, vulnerabilidade, agenciamento. A pele e a carne nos expõem ao olhar dos outros e também à violência. É corporalmente que vivemos este risco de sermos acometidos por todos e, ao mesmo, de agenciarmos essa mesma violência que nos aterroriza. Vivendo sempre em relacionalidade estamos abertos ao outro, independente da nossa vontade e o único modo de fortalecer esta vulnerabilidade é evitando a imunização coletiva (GREINER, 2016, p.11).

Assumindo meu papel político e social de mulher artista, proponho-me a investigar a transversalidade das artes manuais como estratégia volitiva para o ensino-aprendizagem em dança na infância a partir de um corpo/fala que colabora com o processo educacional de crianças, para que vivenciem a escrita de uma história que resiste à ideia de corpo subjugado, em condição de sujeição, como em alguma medida estão nossos corpos de mulheres que não se enquadram na visão de mundo patriarcal ocidental.

Ao insistir nesse ato de fala do corpo de uma artista mulher, como ponto de partida para investigar a relação entre manualidade, volição e infância, te convido à leitura de uma pesquisa permeada de vulnerabilidades pela natureza multidimensional das reflexões. Mas, assumindo a mundividência de quem vive corporalmente o risco de aprender a aprender, decidi me manter em volição e, tal qual um crochê, retornarei repetidas vezes a momentos distintos da construção desse texto, para te lembrar e, principalmente, me lembrar do despego necessário para seguir a/r/tografando com alguma coerência volitiva.

2. VOLIÇÃO AO ALCANCE DAS MÃOS

2.1 – Vontade de querer sobreviver

Os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde e pousam no livro que lês. Quando fecha o livro, eles alçam vôo como de um alçapão. Eles não têm pouso nem porto; alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem. E olhas, então, essas tuas mãos vazias, no maravilhado espanto de saberes que o alimento deles já estava em ti...

Mario Quintana

Quando criança passei por um período em que, diante dos meus colegas de turma da mesma idade, era nítido que eu tinha dificuldade na leitura, escrita, soletração e matemática. Em casa, meus irmãos mais velhos evidenciavam essa dificuldade com brincadeiras, às vezes não muito bem-vindas. Minha mãe conta que foi até à escola para comunicar aos professores que, após me levar à fonoaudióloga, havia a suspeita de “dislexia”, mas que para isso era preciso mais atenção, insistir para que eu repetisse corretamente mais vezes as palavras na escuta, na escrita e na fala. Tudo isso foi positivo, entretanto, a dança já havia me encontrado, era lá no estúdio de dança que eu não precisava me confrontar toda vez com a limitação, com a retaliação, era lá no encontro do corpo, movimento, música, onde eu encontrava reconhecimento, não pela inadequação.

A problemática da experiência deste relato considera a hipótese de que, de algum modo, aprendi que quando algum desafio é muito difícil, deve haver algum outro lugar que me acolha. Durante anos, a dança clássica se tornou desafiadora diante do padrão de corpo imposto e havia a dança contemporânea abrindo caminhos para o teatro, depois o vídeo documentário e assim por diante. Aliado às ambivalências da desventura de ser mãe na conjuntura, as artes manuais restituíram a vida em mim.

É frequente que a arte seja vista como se fosse algo distante da maioria de nós. Jorge Albuquerque Vieira (2006) coloca que, às vezes, ela pode ser inclusive percebida como uma espécie de luxo intelectual. A contradição implícita fica evidente na medida em que entendemos que todas as formas e tipos de conhecimentos têm como motivação nossa própria sobrevivência. Em outras palavras, ninguém conhece por luxo, ao contrário, essa é uma necessidade vital.

Para aprofundar esse raciocínio, começo o capítulo com a distinção dos conceitos de tipos de conhecimento e formas de conhecimento. Para Vieira (2006), tipos de conhecimento estão relacionados ao objeto de estudo, como a Arte, Ciência, Senso Comum, entre outros. Já as formas de conhecimento são os processos que ocorrem no sistema cognitivo quando uma pessoa está imersa no ato de conhecer. Podemos dizer, então, que os conhecimentos discursivos, intuitivo, tácito e volitivo, são formas de conhecimento necessárias para que possamos acessar diferentes tipos de conhecimento (Arte, Ciência, Senso Comum, entre outros).

Sob o ponto de vista da teoria do conhecimento e de uma perspectiva evolucionista que fundamenta as reflexões do autor, os modos de acesso cognitivo à Arte podem ser considerados como estratégias humanas para conhecer, se adaptar e sobreviver. Pelo menos dois sistemas principais entram em interação nesse processo de conhecer: um dos sistemas é aquele que tem a necessidade de conhecer e o outro aquele que vai ser conhecido. Assim, conhecer nada mais é do que acessar diferentes modos de conhecimento para estabelecer uma relação perceptiva com uma realidade.

No campo da biologia, o pesquisador Jakob von Uexküll [1864-1944] argumentou que todo sistema vivo quando evolui interage com sua realidade e, desta interação, surgem determinadas características que funcionam como uma interface entre o sistema cognitivo e a realidade. Cada espécie viva, segundo ele, possui um tipo de interface mediadora, o que ele denominou de “*unwelt*” – termo que significa o mundo em volta (UEXKÜLL, 1982). Considerando essa perspectiva relacional biológica, podemos dizer que cada espécie e, mais especificamente, cada pessoa, elabora a realidade de forma potencialmente crescente em complexidade quanto mais acessos a tipos e formas de conhecimento ela tem ao longo da sua vida.

Nos últimos três milhões de anos, nosso *unwelt* deixou de ser meramente biológico e tornou-se psicológico, psicossocial, social e cultural. O cérebro humano, ao que tudo indica, se desenvolveu do cérebro reptílico, que garantiu a permanência dos répteis para o cérebro límbico, que caracterizou os mamíferos, até o desenvolvimento do neocórtex, que seria a maior fonte de estruturação da racionalidade, elaboração de discurso e linguagem articulada (UEXKÜLL, 1982). É interessante pensar que antes do desenvolvimento do neocórtex já era possível acessar um tipo de conhecimento associado ao sistema límbico e baseado em emoções corporais.

Portanto, segundo Vieira (2006), considerando a evolução cerebral, a Arte, que é um tipo de conhecimento altamente relacionado às emoções, pode ser considerada uma necessidade anterior à própria Ciência. Com a continuidade da evolução, emergiu na espécie humana o fenômeno da extrassomatização neurocerebral, isto é, o desenvolvimento do cérebro a partir da interação sociocultural incorporada à continuidade do desenvolvimento humano. Embora atualmente ainda seja dada muita ênfase à essas estruturas neocorticais, há um entendimento crescente na área do desenvolvimento humano da urgência de aprendermos ou reaprendermos como conciliar sensações, emoções corporais, intimamente ligadas ao conhecimento tácito, no exercício de extrassomatização neurocerebral.

O conhecimento tácito é uma forma de conhecer que não pode ser reduzido ou – pelo menos não integralmente – ao discurso. É aquele que você detém mas não consegue comunicar por meios convencionais, como os discursos lidos, escritos, falados, ouvidos. Linguagens corporais e entonação de voz são exemplos em conhecimento tácito. Aliás, a Arte é considerada como a principal porta comunicacional do conhecimento tácito com o mundo:

Se conhecimento é uma necessidade de sobrevivência, o conhecimento tácito também é importante e muito para nossa espécie. Nosso grande problema é levar adiante a propagação do conhecimento tácito. Nós já estamos saturados de discurso (VIEIRA, 2009, p.17).

Se existe um consenso de que precisamos elaborar melhor nossos sentimentos e emoções corporais, inclusive para adequarmos a racionalidade (DAMÁSIO, 2012), é preciso enfrentarmos a crise na qual estamos mergulhados nos processos educacionais que não estão dando conta dessa necessidade dos seres humanos na contemporaneidade. Precisamos elaborar modos de acessar conhecimento tácito e equilibrar nossa própria espécie que, no atual momento, demonstra ser capaz, inclusive, de autodestruição, perpetuando desigualdades de toda ordem no estágio de desenvolvimento perceptivo em que está.

Poema “De mãe”

*O cuidado de minha poesia
aprendi foi de mãe,
mulher de pôr reparo nas coisas,
e de assuntar a vida.
A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe,
mulher prenhe de dizeres,
fecundados na boca do mundo.
Foi de mãe todo o meu tesouro
veio dela todo o meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.
Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder
alegria inteira
e essa fé desconfiada,
pois, quando se anda descalço
cada dedo olha a estrada.
Foi mãe que me descegou
para os cantos milagreiros da vida
apontando-me o fogo disfarçado*

*em cinzas e a agulha do
tempo movendo no palheiro.
Foi mãe que me fez sentir
as flores amassadas
debaixo das pedras
os corpos vazios
rente às calçadas
e me ensinou,
insisto, foi ela
a fazer da palavra
artificio
arte e ofício
do meu canto
da minha fala.*

(EVARISTO, 2008, p.79)

É necessário investirmos no aprendizado das subjetividades, tentando recuperar algo que é próprio de todas as pessoas. Nós, artistas, temos essa possibilidade na medida em que criamos-ensinamos-pesquisamos manipulando a realidade. A Arte como conhecimento, como natureza, está associada às possibilidades de nos relacionarmos com o entorno para flexibilizar as certezas da vida em função de necessidades individuais e coletivas, as emergências ecológicas, ou seja, aquilo que simplesmente sabemos e percebemos tacitamente como necessidade comum. Uma forma de garantir nossa sobrevivência.

Esse é o luxo!

2.2 Mãos que alcançam a volição

*Vamos chamar o vento
Vamos chamar o vento
Vento que da vela
Vela que leva o barco
Barco que leva gente
Gente que pesca o peixe
Peixe que traz dinheiro o curumã*

Dorival Caymmi

O momento da vida em que nossas mãos alcançam a volição, a vontade de querer explorar, conhecer e inventar a realidade é o período que nós conhecemos por infância. Para Urie Bronfenbrenner, (2005; 2011), é um processo de evolução, marcado por uma disposição natural para mudanças, tanto físicas como de maturação neurológica, comportamental, cognitiva e social. Porém, o que parece termos esquecido, é que o desenvolvimento infantil é movido pelo desejo como condição de aprendizado pela/na experiência de se adaptar como indivíduo e como grupo no contexto ambiental.

O próprio termo “desenvolvimento neuropsicomotor” remete à existência de um fluxo dinâmico, um trânsito entre características cognitivas, comportamentais e motoras, particularmente dispostas à mudança durante a infância, resultantes da interação entre aspectos biológicos, genéticos, epigenéticos e com o meio. Esse processo natural se desenvolve com o propósito de garantir que cada pessoa crie sua autonomia para conhecer (ARAÚJO; ISRAEL, 2017).



As mãos que naturalmente alcançam a volição, alcançam progressivamente movimentos voluntários de controle postural, mecanismos de comunicação, de linguagem e de interação social. Se de um lado essas aquisições estão relacionadas com o processo de mielinização do Sistema Nervoso Central (SNC), de outro elas não ocorrem sem a íntima relação do SNC com o sistema límbico e seus mecanismos de regulação das emoções e desejos. Esse processo de maturação acontece, cerca de noventa por cento, na criança entre três a quatro anos de idade (GARCIA et al., 2009; HASSANO et al., 2013).

Quando a criança se desenvolve da fase inicial reflexiva e começa a explorar a fase de movimentos rudimentares, a manipulação emerge como um dos modos de exploração do próprio desejo de conhecer juntamente com os processos de equilíbrio e locomoção (HALPERN, 2014). Nessa fase, a criança é um corpo dotado do sabor da testagem e a manipulação é o meio naturalmente usado para dar vazão ao seu desejo, principalmente de autonomia para conhecer.

A manipulação progressiva facilita as condições de acesso do corpo a si mesmo e ao entorno. Mas, neste estudo, ao falar de manipulação, trago foco ao conceito de manualidade que, embora carregue em si a ideia de manipulação, não se esgota no ato de manipular, ele incorpora a noção desejosa da autonomia, como um desejo fundamental de todo ser em desenvolvimento de fazer por si. Nesse contexto, manualidade, para além do uso das extremidades do corpo para conhecer sensorialmente o mundo, é um sentimento consolidado no corpo, de adaptar-se ao mundo pelo desejo de fazer com as próprias mãos.

2.2.1 Construção da autonomia no desejo de fazer com as próprias mãos

O desenvolvimento da criança em direção à autonomia é reconhecido no fenômeno da plasticidade neurocerebral. Esse fenômeno é definido como alterações estruturais do SNC que permitem à criança adaptar-se aos estímulos proporcionados pelas interações ambientais (LENT, 2010). A neuroplasticidade é um mecanismo que auxilia o sistema nervoso a ajustar-se diante de situações adversas que possam comprometer o seu funcionamento, assim como para criar maneiras novas do corpo se relacionar com o mundo em processo de maturação neurológica, em especial na primeira infância (FRANCO, 2015).

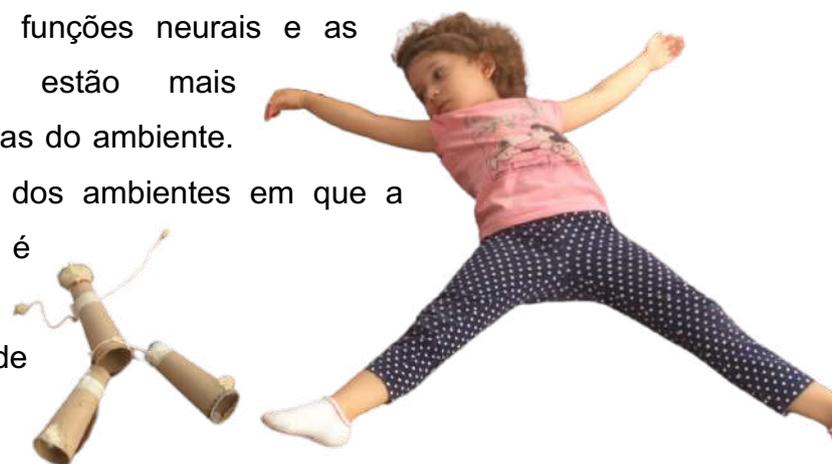
Na infância, as funções neurais e as conexões sinápticas estão mais vulneráveis às demandas do ambiente. Por isso, a qualidade dos ambientes em que a criança está inserida é importantíssima para seu potencial de conhecimento.

Enquanto artista-

docente-pesquisadora, percebo o movimento que antecede o momento da aula, junto ao planejamento de ensino e em conexão com os alunos, no qual acontece o preparar do corpo, dos materiais e do ambiente.

Quando é chegada a hora da aula, é esperado que exista um conjunto de ações que contribuirão para a qualidade da experiência. Um modo de atuar em que a prática retroalimente o planejamento e motive o desejo da experiência. No caso deste estudo, estamos propondo que a prática manual desperte a curiosidade da criança no reconhecimento de si e do outro em atos de fala enquanto ela é convidada a brincar com os materiais junto de investigações do corpo e do movimento, compreendendo cada encontro como uma coreografia onde se troca saberes neste envolvimento de afetos e autonomia.

Quando o corpo é atravessado pela qualidade do ambiente, cada sutileza colabora com o encontro da criança e sua experiência construída manualmente com aquilo que mais a afeta e traz como vontade em atos de fala ou gestos.



Há momentos da infância nos quais alguns sistemas neurais estão mais suscetíveis à plasticidade. Esses momentos dependem da exposição da criança a experiências ambientais que gerem desejo e provocação de curiosidade. Quando essa ativação decorrente do desejo de conhecer não acontece de modo satisfatório, o organismo pode permanecer em estado de espera e deixar de complexificar conexões sinápticas que influenciam os principais domínios do desenvolvimento neuropsicomotor, como os movimentos voluntários, a cognição, a imaginação e a memória, que são adaptáveis e flexíveis à interação socioemocional, além de serem necessárias para a aprendizagem (PAPALIA; FELDMAN, 2013):



A afetividade é então, talvez, a forma mais elaborada de autonomia que esse humano pode dispor para garantir a sua humanidade (VIEIRA, 2006, p. 70).

O desenvolvimento neuropsicomotor da criança é influenciado por uma rede de relações orgânicas e sociais conhecida como complexidade bioecológica. Um dos modelos teóricos sistêmicos que mais influenciou o estudo neuropsicomotor infantil foi o da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, proposto pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner (2005; 2011). Para este teórico, a criança em processo de desenvolvimento é afetada pelos efeitos sinérgicos entre fatores biológicos, ambientais e pelas inter-relações dos diferentes níveis do seu contexto ecológico.

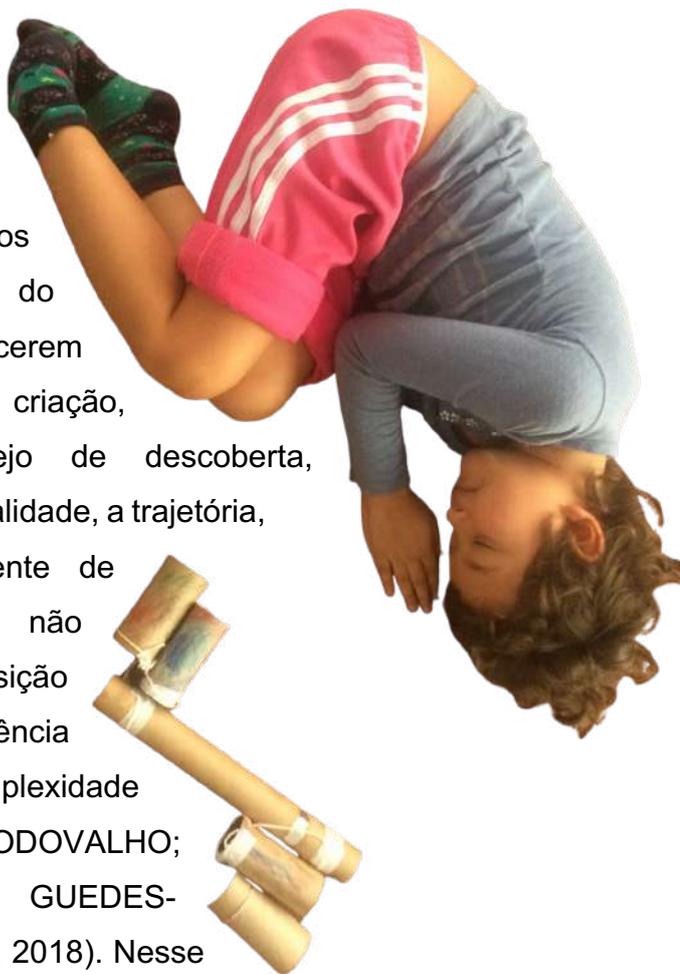
Esse modelo está embasado na Teoria Geral dos Sistemas (TGS) (BERTALANFFY, 1997), que discute o processo de interação entre os seres humanos em seus vários contextos, orientado pelo princípio da reciprocidade. Assim, o Modelo Bioecológico se opõe às elaborações fundamentadas em desenhos de pensamento lineares e diretivos de desenvolvimento e se aproxima de uma perspectiva sistêmica como pressuposto para o estudo da criança (CAPRA, 2012; CAPRA; LUISI, 2014).

Pensar de forma sistêmica o desenvolvimento da criança envolve o reconhecimento das múltiplas interações de fatores como instabilidade, imprevisibilidade, irreversibilidade, incontornabilidade dos fatos que incluem o processo, desordem, caos, auto-organização, mudança, intersubjetividade, admitindo as múltiplas verdades, a existência de um consenso entre vários observadores da

realidade, ou seja, uma perspectiva de conhecimento construída conjuntamente. Por assumir pressupostos apoiados em um pensamento sistêmico, o modelo da Bioecologia de Desenvolvimento Humano é reconhecido como ecossistêmico (BRONFENBRENNER, 2011).

Em ambientes onde a criança desenvolve sua própria vontade de querer, de simular, de manipular papéis e inventar relações, há condições ecossistêmicas para a emergência do potencial de acesso às suas diferentes formas e tipos de conhecimento.

Porém, quando as condições ecológicas presentes nos diferentes níveis do contexto não oferecerem oportunidades de criação, curiosidade, desejo de descoberta, manipulação da realidade, a trajetória, naturalmente potente de desenvolvimento, não encontra disposição ambiental de existência em sua complexidade (BRAGA; RODOVALHO; FORMIGA, 2011; GUEDES-GRANZOTTI et al., 2018). Nesse



sentido, sob o ponto de vista da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, o desejo de invenção da realidade determina a qualidade da percepção do ambiente, interferindo, portanto, na noção de *umwelt* da criança que, por sua vez, altera continuamente o modo como interagimos com o contexto ao longo da nossa vida.

A perspectiva dinâmica de mudança constante alterou essa própria teoria que se transformou ao longo do tempo em, pelo menos, três fases. A primeira, conhecida como a Ecologia do Desenvolvimento Humano, foi principalmente focada no estudo das características do desenvolvimento infantil. No decorrer dos anos, Bronfenbrenner demonstrou insatisfação com as suas próprias contribuições e a segunda fase teórica,

denominada Teoria Bioecológica, focalizou muito mais nos processos de desenvolvimento com um papel mais proeminente dos fatores e das pessoas em interação no ambiente. Finalmente, a versão mais madura da teoria, denominada Teoria Bioecológica, especificou o que ele chamou de elo entre Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCP) (ROSA; TUDGE, 2013).

2.2.2 Alinhavos do Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

No desenvolvimento infantil, os processos proximais envolvem todo tipo de reciprocidade relacional entre a criança e o seu ambiente imediato e é o principal mecanismo propulsor do seu desenvolvimento (ASHIABI; NEAL, 2017; KRISHNAN, 2010). Os processos proximais ocorrem de maneira gradativa, variam quanto ao grau de complexidade das interações e ações que a criança tem a oportunidade de estabelecer e diferem quanto às características individuais, o contexto e o tempo (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Na opinião de Bronfenbrenner, (2005; 2011), um dos processos proximais mais importantes para a criança em desenvolvimento deriva do desejo de brincar individualmente ou em grupo. O ato desejoso de brincar, simular realidades, é uma competência natural do organismo para o aprendizado de si e da organização autônoma de reações emocionais que ocorrem no corpo e são decisivas para as demais formas de conhecimento implicadas nas relações proximais.

RESPIRO

Um convite ao corpo:

Uma proposta é dobrada neste tempo... atualizada no tempo de quem lê: toda vez que for descartar um papel corte-o em pequenos pedaços e cole um sobre o outro na tentativa de formar um boneco feito de camadas de papel.

Ao iniciar a proposta já despertam inúmeras perguntas como em uma conversa entre muitas de mim:

- Por que fui propor isso? Vai durar anos para conseguir?
- Mas o corpo também é construído no tempo e pode ser interessante acompanhar o processo.
- Uma criança se frustraria em não concluir, pode ser muito entediante.
- Mas, poderia aprender a se dedicar em um projeto a longo prazo. Não a subestime!
- Se pedir ajuda do Abel e da Maria Flor posso conseguir mais rápido, eles irão gostar.
- Vou precisar de muita cola, eu uso a dos cadernos. Mas, os leitores o que vão fazer se não tiverem cola o bastante?
- Pelo menos foram instigados a imaginar como fazer e entrar no mesmo processo de se perguntar como seria possível.
- Faz sentido, lembrei da Simone Takuá quando disse que na aldeia onde vive em cada estação do ano existe uma colheita e cada parte da planta será transformada para um fim ou alimento, medicina, vestimenta, utensílios até armas para caça e a aldeia toda participa.
- Por que tudo é descartável? Parece que um pouco de nós vai junto para o lixo!

Acompanhe a proposta pelo QR code





O elemento pessoa, no modelo Bioecológico, é definido como uma entidade dinâmica que influencia e é influenciada por características conhecidas por demandas, recursos e disposições. As demandas são atributos pessoais capazes de favorecer ou inibir reações do ambiente social, como manifestação dos processos proximais no

crescimento psicológico. Elas agem como estímulos imediatos em direção à outra pessoa, por exemplo, a curiosidade e a decisão de responder (interagir ou não) diante de aspectos do comportamento social como impulsividade, distração, timidez (BRONFENBRENNER 1996, 2005; 2011).

As demandas também podem influenciar as interações em função das expectativas imediatas da criança ou do que ela percebe como expectativa imediata para ela, como a percepção de um corpo que atende a determinados padrões sociais ou que necessita criar estratégias para sobreviver aos padrões impostos.

As características de disposição ou força são preferências de comportamentos que vão se estabelecendo por reforço e que podem tanto colocar os processos proximais em movimento como impedi-los. Estas disposições são denominadas, respectivamente, de características generativas ou inibidoras e envolvem orientações ativas como curiosidade e vontade de engajar-se e/ou concebem dificuldades da pessoa em controlar suas emoções (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

O elemento contexto é estabelecido pela interação de quatro níveis ambientais que formam um ambiente ecológico. Isso significa que o contexto não se limita a um ambiente único, mas inclui interconexões entre os mesmos, assim como sofre as influências da pessoa e do tempo. Neste sentido, o ambiente ecológico é organizado como um conjunto de estruturas concêntricas nas quais há interconexões, como se encaixassem umas nas outras (BRONFENBRENNER, 1979; 2011).

Se pudéssemos montar um corpo de crochê para estudos de anatomia e ter um material didático autoral, seria preciso buscar interessados e buscar recursos para viabilizar esse projeto. Em uma proposta como essa, desdobra-se o aprender crochê, o estudar a anatomia do corpo e, por meio do crochê, construir um corpo e seus sistemas enquanto forma, peso, textura e cores, como também documentar, com receitas de crochê para manufatura futuramente. A proposta em si traz a concretude do corpo, contudo, na prática vive-se os atravessamentos que a manualidade, o auto-conhecimento e os encontros com o outro proporcionam.

Esses quatro subsistemas (processo-pessoa-contexto-tempo) envolvem a criança em desenvolvimento com a participação de um quinto nível, o Cronossistema, que é descrito pela ação do tempo. O microsistema é o contexto mais imediato. São ambientes onde os papéis, as atividades e as relações acontecem rotineiramente, por exemplo, a escola e a família, também conhecidos como atividades molares. De acordo com Bronfenbrenner (1996), todas as atividades molares são formas de

comportamento significativos ou influentes no desenvolvimento. Assim, para que uma atividade seja considerada como molar, é imprescindível que ela tenha persistência no tempo e significado para as pessoas envolvidas.

O segundo elemento do microsistema é a relação interpessoal díade. A necessidade mínima para existir uma relação em díade é ser constituída de duas pessoas engajadas nas ações uma da outra. É uma concretização indispensável para a aprendizagem em íntima relação com a reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. A díade primária é aquela que continua a ocorrer para ambas as pessoas envolvidas, mesmo que elas não estejam mais juntas. Por exemplo, no ambiente escolar, a educadora ou a criança sentem falta uma da outra quando não estão mais juntas (BRONFENBRENNER, 1979; 1996).

O terceiro elemento do microsistema diz respeito aos papéis sociais desempenhados pela pessoa em desenvolvimento, por exemplo, papel de filha, docente, aluna, de vizinho, entre outros papéis.

Quando eu não sei onde guardei um papel importante e a procura revela-se inútil, pergunto-me: se eu fosse eu e tivesse um papel importante para guardar, que lugar escolheria? Às vezes dá certo. Mas muitas vezes fico tão pressionada pela frase "se eu fosse eu", que a procura do papel se torna secundária, e começo a pensar, diria melhor SENTIR.

E não me sinto bem. Experimente: se você fosse você, como seria e o que faria? Logo de início se sente um constrangimento: a mentira em que nos acomodamos acabou de ser movida do lugar onde se acomodara. No entanto já li biografias de pessoas que de repente passavam a ser elas mesmas e mudavam inteiramente de vida.

Acho que se eu fosse realmente eu, os amigos não me cumprimentariam na rua, porque até minha fisionomia teria mudado. Como? Não sei.

Metade das coisas que eu faria se eu fosse eu, não posso contar. Acho por exemplo, que por um certo motivo eu terminaria presa na cadeia. E se eu fosse eu daria tudo que é meu e confiaria o futuro ao futuro. "Se eu fosse eu" parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova no desconhecido.

No entanto tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo. Bem sei,

experimentaríamos enfim em pleno a dor do mundo. E a nossa dor aquela que aprendemos a não sentir. Mas também seríamos por vezes tomados de um êxtase de alegria pura e legítima que mal posso adivinhar. Não, acho que já estou de algum modo adivinhando, porque me senti sorrindo e também senti uma espécie de pudor que se tem diante do que é grande demais

(LISPECTOR, 1984)

Para Bronfenbrenner (1996), os papéis se referem a uma série de comportamentos exercidos por alguém que percebe uma posição social e dos outros em relação a ela. Entretanto, deve-se considerar não apenas as expectativas de uma pessoa em um determinado papel, mas também as perspectivas das outras pessoas que agem no microsistema. Dessa maneira, o contexto primário de desenvolvimento permite que a criança observe e se engaje em atividades conjuntas cada vez mais complexas na relação direta com outras pessoas com quem ela tem uma relação afetiva.

O mesossistema corresponde a vários microsistemas nos quais a criança em desenvolvimento está inserida e deles participa, como a vinculação entre família e escola, a ligação entre as crianças amigas ou entre pais, mães, responsáveis, docentes. Em outras palavras, o mesossistema consiste na interação entre dois ou mais ambientes ecológicos em que a pessoa em desenvolvimento participa e cujas interações podem ser promotoras ou inibidoras do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).



Era colônia de férias de inverno em 2019, com 25 crianças no mesmo espaço, muitas não se conheciam e durante uma hora de aula trabalharíamos juntos o movimento. A proposta era se apresentarem e se conectarem como grupo. Então, comecei por dividir o grupo em dois, os que dançariam se apresentando e outros que, ao meu comando, contornariam com giz uma parte do corpo sobre uma faixa grande de

papel. Após todos realizarem as etapas, recortamos os contornos e assim, juntos,

emendamos com fitas adesivas e construímos um corpo de papel. A partir de uma ação, foi produzido um corpo em comum, todos se sentiram parte do corpo do grupo e com uma referência em comum que era aquele corpo diverso, feito a partir de cada um. Então esse “Corpo de Papel” tornou-se líder do grupo. Tudo o que ele fazia todos também faziam. Ele assimétrico, desproporcional, gerava no corpo das crianças uma liberdade de ser, fantasiando e expandindo a possibilidade de vivenciar um “Corpo de Papel”. No fim, os alunos, surpreendentemente, pediram para ver aquele corpo voar, cair, flutuar desde o alto até o chão.

Atendi ao pedido, subi no ponto mais alto que consegui e lancei o corpo deixando-o cair.

E as crianças?

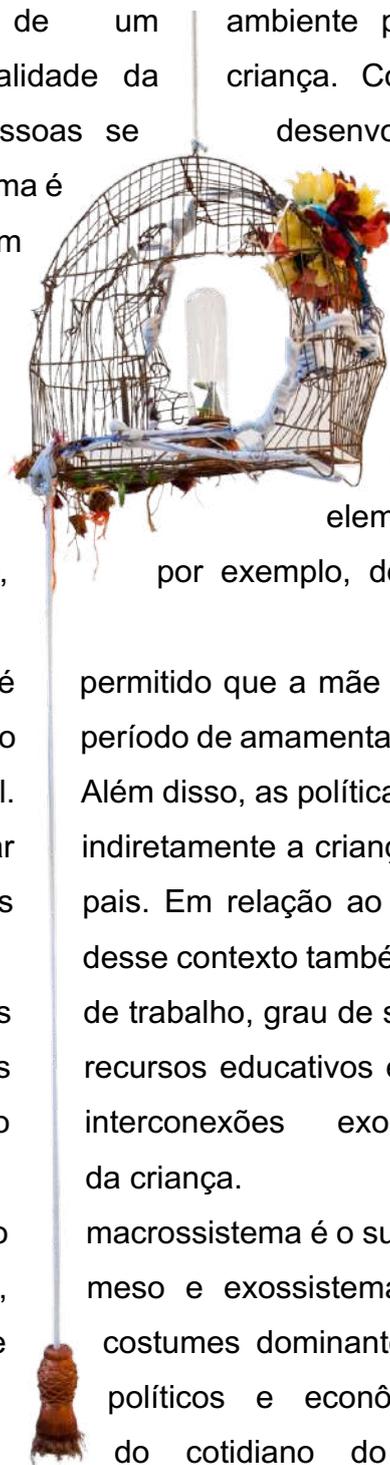
Ah! Elas flutuavam junto!

Sobre a conexão entre os contextos dos quais o indivíduo participa ativamente, Bronfenbrenner (1996) propõe a participação multiambiente como uma forma básica de interconexão. Por exemplo, quando a criança participa ativamente de vários ambientes diferentes entre si, estabelecendo uma rede social de primeira ordem com as pessoas desses ambientes, que também são diferentes entre si, os valores são compartilhados de um ambiente para o outro, o que complexifica a percepção de realidade da criança. Conviver na diferença é importante para que todas as pessoas se desenvolvam.

O exossistema é ecológico. Assim, a ligação entre dois ambientes diferentes de que a pessoa encontra nele. Entretanto, lá ocorrem interações e nos eventos que ela participa. É o caso, por exemplo, do local de trabalho de mães, pais e responsáveis.

Quando é permitido que a mãe amamente seu bebê em um ambiente de trabalho, o período de amamentação se prolonga, podendo tornar-se um processo proximal. Além disso, as políticas e decisões que são feitas neste nível podem afetar indiretamente a criança, por exemplo, o cronograma e turno de trabalho dos pais. Em relação ao exossistema do ambiente escolar, as características desse contexto também ocorrem em relação ao docente, tais como, condições de trabalho, grau de satisfação profissional, a qualidade das relações, os recursos educativos e assistenciais disponíveis também se destacam como interconexões exossistêmicas que interferem no desenvolvimento da criança.

Por fim, o macrossistema é o subsistema de estrutura mais ampla, que compõe o micro, meso e exossistema. Nele fazem parte os padrões de culturas, crenças e costumes dominantes na sociedade, juntamente com os sistemas sociais, políticos e econômicos que filtram e orientam os comportamentos do cotidiano do indivíduo e que podem afetar transversalmente os mecanismos de disposição para incluir ou excluir as pessoas envolvidas pela percepção cultural dominante de aspectos como cor, raça, etnia, sexo,



a terceira dimensão do ambiente como o mesossistema, consiste na inserida nem participa de forma ativa. ocorrem eventos que influenciam nas elementos dos outros subsistemas que ela por exemplo, do local de trabalho de mães, pais e

permitido que a mãe amamente seu bebê em um ambiente período de amamentação se prolonga, podendo tornar-se um Além disso, as políticas e decisões que são feitas neste nível indiretamente a criança, por exemplo, o cronograma e turno pais. Em relação ao exossistema do ambiente escolar, as desse contexto também ocorrem em relação ao docente, tais de trabalho, grau de satisfação profissional, a qualidade das recursos educativos e assistenciais disponíveis também se interconexões exossistêmicas que interferem no da criança.

macrossistema é o subsistema de estrutura mais ampla, que meso e exossistema. Nele fazem parte os padrões de costumes dominantes na sociedade, juntamente com os políticos e econômicos que filtram e orientam os do cotidiano do indivíduo e que podem afetar transversalmente os mecanismos de disposição para incluir ou excluir as pessoas envolvidas pela percepção cultural dominante de aspectos como cor, raça, etnia, sexo,

orientação sexual, presença de deficiência, idade, entre outros (BRONFENBRENNER, 2005; 2011). O macrosistema considera, ainda, eventos que influenciam o contexto global da criança, como a estrutura e filosofia política, valores, riscos sociais e econômicos, oportunidades (Krishnan, 2010) em diferentes âmbitos, desde mudanças na composição familiar até eventos como pandemias, guerras e ondas de migração como os que estamos vivenciando.

Convite ao registro:

Em uma folha de papel A4 (por exemplo) escreva sobre si mesmo, algo que te faça se sentir presente, algo que consiga descrever o que sente no corpo neste momento, não se limite na quantidade de palavras ou aspectos da escrita. Tire o melhor proveito da atividade se permitindo revisitar sua percepção e memória. Na sequência, recorte as linhas em tiras, considerando a construção de um boneco, escolha quais das tiras são estruturais como o tronco ou coluna deste boneco e quais podem ser como extremidades do corpo que permitem relações e conexões com outras pessoas espaços e tempos. Segue colando estas tiras como galhos, raízes, artérias, veias, sistema nervoso ou rizoma. Após esta experiência dance, com ou sem o boneco.

*Vê se encontra um tempo pra me encontrar
Sem contratempo por algum tempo
O tempo dá voltas e curvas
O tempo tem revoltas absurdas
Ele é e não é ao mesmo tempo*

José Miguel Wisnik

O quarto elemento do Modelo Bioecológico de desenvolvimento é a dimensão Tempo, que estuda a influência de mudanças e as continuidades em que ocorrem durante o ciclo de vida para o desenvolvimento da criança (BRONFENBRENNER,

2005; 2011). O microtempo é a continuidade e descontinuidade de mudanças em relação aos processos proximais, ou seja, representa a ação do tempo diante de ocasiões específicas, pontuais. Os processos proximais são efetivos a partir da ocorrência das interações recíprocas e das atividades molares, progressivamente mais complexas, e em uma base de tempo relativamente regular (CECCONELLO; KOLLER, 2004), como a interação entre uma mãe e seu filho em um momento em que dançam juntos no ambiente família.

O mesotempo foca na periodicidade dos episódios contínuos desses processos proximais em intervalos maiores, como dias e semanas. Assim, podem ser analisadas as organizações comportamentais que se dão a partir de processos cumulativos de atividades ou interações realizadas com determinada frequência no contexto em que a pessoa está inserida. Por fim, o macrotempo analisa os episódios de mudança por gerações e o modo como elas interferem no desenvolvimento da criança (ROSA; TUDGE, 2013).

Bronfenbrenner e Ceci (1994) nos lembram, ainda, que todos os eventos ou mudanças que acontecem, e que podem ser analisados pelas quatro dimensões do modelo bioecológico, são produtos e produtores de mudança. Assim, crianças são seres naturalmente dispostos a mudar, criar, manipular, compartilhar o mundo ao redor e são alteradas por ele em um ciclo vital.

A visão adultocêntrica do mundo tem asfixiado esse processo natural em muitas áreas da criação-ensino-aprendizagem. A dança é uma delas. Vou encadernar!



Ao encadernar debruço-me em gestos de dobrar, desdobrar, refilar, furar, costurar e colar. Enquanto produzo, caminho com meus pensamentos nas relações que a repetição causa. Eis que me pego compondo sequências de movimento entre cadernos. Nessa prática, atualizo em mim, o gosto pelo aperfeiçoamento de cada detalhe que o corpo produz no espaço, recordo-me das aulas de dança clássica, na satisfação das pequenas conquistas

diárias no corpo, ao passo que algo desse devaneio parece se distorcer quando recorro que as frustrações parecem maiores que as conquistas e me pergunto: que frustrações são essas? que sentido elas produzem?

Convido
Você leitor
Curvado a ler

Um encontro atemporal
Deste escrito lido

A dobra que faço
Do gesto à palavra
Pega um papel e dobra

O vinco nele se mostra
Quando dobra de mim

É lida

2.3 A Bioecologia do corpo-manualidade na dança

Assumir o pressuposto de que é necessário dobrar-se diante das problemáticas que envolvem a criança em ambientes de ensino de dança na infância, demanda problematizar, especialmente, o modo como concebemos a corporeidade na infância, em alguns casos, ainda ancorada em práticas de pensamento cartesiano.

Não é incomum nos depararmos com práticas que supervalorizam o desenvolvimento cognitivo racional e o movimento infantil, privilegiando aspectos funcionais e relegando à condição de apêndice o investimento na experiência corporal em sua subjetividade tácita:

Vygotsky defende a existência de interconexões funcionais, nas quais os sentimentos são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, e estes acontecem a partir dos e nos processos volitivos. Sob esse prisma, a função psicológica que potencializa as demais é a “vontade”. A ênfase em uma ou outra função psicológica, a ser priorizada em diferentes momentos, é orientada pela vontade, a qual se constitui o mecanismo de potencialização e de realização da condição do seu humano (LOOS; SANT’ANA, 2007, p.14).

Em uma perspectiva monista⁷, Espinosa (1983) inspira autores como Vygotsky a abordarem a transcendência da visão dual entre técnica e estética, intelecto e emoção, razão e paixão, denunciando a importância do desejo (ou ética humana) para o conhecimento de forma menos compartimentada. Esta visão contrapõe modos deterministas e moralistas de percepção do mundo, hierarquizando funções corporais responsáveis pela interpelação entre intelecto, emoção e volição.

Desta forma, fica cada vez mais nítida a contradição de uma sociedade que sofre, como sintoma, uma crise estrutural na questão mais básica de seu desenvolvimento como ser humano: o desejo. Enquanto artistas-docentes-pesquisadoras “é preciso se questionar sobre o que deseja o desejo (LOOS; SANT’ANA, 2007, p.9) Mas, este poder não se trata de domínio sobre o outro e sim da autonomia do desejo e mais, trata-se da simples possibilidade de desejar.

⁷ “Uma atitude monista (ou holística, ou interdisciplinar, ou quântica, etc.) em relação ao mundo tem o poder de formar uma visão coincidente entre as possibilidades da sociedade e da natureza; pode, enfim, bem cultivar, fundamentar e estruturar o “alimento” que possibilita o desenvolvimento cognitivo – o conhecimento –, por meio de pedagogias, atitudes e estratégias de aprendizagem devidamente coerentes: éticas, no sentido primordial de bem viver, compactuando com o sentido social humano e o sentido natural humano, retirando a dúvida de qual (cons)ciência se deve ter do mundo” (LOOS; SANT’ANA, 2007, p.11)

Vygotsky (1991) denomina a relação entre a construção de significados e o objeto de situações de brinquedo. Como nos implicamos enquanto artistas-docentes-pesquisadoras em situações de brinquedo em dança?

Diferentemente dos adultos, para os quais um objeto tem um significado real preexistente, as crianças dão significado a um objeto a partir do modo como ela age e interage corporalmente com ele. Pode-se dizer, portanto, que a ação cria significado ao objeto e essa relação é estabelecida no vínculo da criança com o objeto dentro de uma situação de brinquedo e estruturada pelo prazer. Assim, não se deseja uma coisa porque ela é boa, mas porque a experiência corporal a qualifica como boa. É a volição ao alcance das mãos na infância:

Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra que torna-se um desejo. As noções de Spinoza de que *“uma idéia que se tornou um desejo, um conceito que se transformou numa paixão”*, encontram seu protótipo no brinquedo, que é o reino da espontaneidade e liberdade (VYGOTSKY, 1991, p.67).

Lembrei aqui do quão curiosa fiquei ao notar as crianças apaixonadas pela atividade proposta ao pedirem, espontaneamente, que a aula não encerrasse sem antes lançar o “corpo de papel” – feito em conjunto pela turma – desde o ponto mais alto da sala para que elas pudessem cair junto com o brinquedo feito por elas, sentindo “como se fosse um corpo de papel”, um corpo de papel planando:

Enquanto aumenta o poder do ser (em ser), maior é a sua alegria; e a sua tristeza, no caso inverso. Tristeza e alegria são os afetos fundamentais dos quais derivam todos os outros. Agir bem não é, portanto, ter em vista um ideal irreal; é se realizar. Agir mal, ou viver mal, não é simplesmente transgredir mandamentos ou normas transcendentais ou sociais (exteriores ao sujeito), é se escravizar...O desejo pessoal é sempre suscetível de ser influenciado por fins exteriores, e de ser dirigido por afetos que desembocam na diminuição do poder de agir e, portanto, na tristeza (LOOS, SANT’ANA, 2007, p.9).

O modo de pensar o corpo da criança aos moldes dos adultos a partir da estruturação social dominante, criou um aparato disciplinar de corpos em constante controle, submetendo-os a um modelo de obediência em diferentes ambientes de ensino da dança. É comum nos depararmos com profissionais que atuam nos processos de criação-ensino-aprendizagem da dança em ambientes formais e não formais, que demonstram ter limitações na compreensão da corporeidade da criança, de um modo integral, não fragmentado (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No que se refere às práticas de dança na infância, essa questão parece sustentar equívocos culturais, tais como o pequeno espaço dado à Dança em ambientes formais de Educação, por vezes considerada uma atividade educacional secundária na organização da rotina pedagógica do ensino de Arte. Da mesma forma, em instituições de ensino não formal há uma tendência do ensino de dança baseada em uma compreensão de técnica que se sobrepõe à experiência, ou seja, a criança é frequentemente exposta a experiências de um corpo objeto, deixando de ser sujeito volitivo na construção de sua corporeidade e identidade:

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa (VYGOTSKY, 1991, p.67).

Essa questão encontra ressonância também em estudos sobre a criança no campo da Sociologia da Infância. Rita de Cassia Marchi (2010), sustenta que estes campos do conhecimento discutem o que é esperado socialmente da criança no que se refere ao desempenho do que seria o seu papel social, estabelecendo relações com o papel de aluna(o).

A autora cita que, a partir dos anos 1970, estudos em Sociologia da Infância voltaram-se com mais intensidade para a concepção de desescolarização da criança no sentido de não a reduzir ao papel social dominante de aluna(o), como também não submetê-la(o) ao modelo determinista de um produto da cultura socialmente construída e frequentemente imersa em uma visão de vulnerabilidade estrutural, o que reforça o entendimento da criança como objeto passivo regido pelos adultos.

A autora aponta a crítica que a Sociologia da Infância vem provocando na identidade da criança sem seu próprio protagonismo social. Essa visão se conecta diretamente aos aspectos anteriormente discutidos neste estudo sobre a necessidade de valorização do acesso natural da criança à volição, aos seus próprios atos de fala, bem como o valor dessa abordagem para os estudos do ensino-aprendizagem-criação em dança.

Atenta a equivococar os gestos que submetem as crianças à ideia de um ser sem atos de fala em relação ao adulto, em que professores e pais seriam responsáveis em moldá-la segundo seus critérios e dentro de suas perspectivas, a autora Fernanda

Souza de Almeida afirma (2013) que é preciso conhecer a criança e atentar para seus desejos e interesses, levando em conta as singularidades e os contextos sociais, históricos e culturais em que ela vive. Na dobra da linguagem, a autora apropria-se da abordagem utilizada por Vygotsky, usando o termo sóciohistóricocultural na tentativa de reforçar o pressuposto de que a criança é, em si, um sujeito.

É preciso experienciar o entendimento de criança como sujeito sociohistóricocultural, como um pensamento que ampara as nossas estratégias de desenvolvimento da corporalidade da criança em relação com nossas práticas díades dança para que as crianças nutram politicamente os ambientes de construção e produção de conhecimento em dança com seus desejos de movimentos. Como firma Souza:

O movimento é a materialização do pensamento e das emoções; transparece as atitudes internas e a personalidade. É também comunicação com os outros e com o ambiente, e fruto das aprendizagens provenientes do meio em que o sujeito está imerso. (ALMEIDA, 2013, p.37)

É pelo/no corpo em movimento que se materializam pensamentos e emoções. Ele concretiza a disposição humana natural para o desejo de autonomia e para sua autonomia de desejo. Quando uma criança se adequa a uma estratégia pedagógica a fim de manter o desejo do outro sem demandar atenção particular, ela joga o jogo do ofício de aluno (MARCHI, 2010). Este jogo estabelece a regra de que, para ser um bom aluno, não basta apenas responder à demanda pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem-criação e de sua avaliação, mas é preciso conhecer as regras e estar disposto a jogar o jogo. Aqui, destaco a importância da distinção entre criança e aluno que, no mesmo ser, constituem-se como objetos diferentes.

A insistência no fazer manual proporciona um estado menos implicado na vontade do outro para existir (BUTLER, 2009). Sinto no meu corpo essa experiência. Na concretude do fazer, na manualidade, encontro o gosto pelo movimento e a partir dele, a volição invade a construção do conhecimento. Eis o novelo que alimenta esta pesquisa. Mais do que propor estratégias metodológicas de manualidade para a aulas de dança com crianças, penso em compartilhar preocupações e intuições de que a manualidade, como ação corporal, atua a favor do acesso ao natural borbulhar volitivo das crianças para uma criação de movimentos em dança que amplie caminhos e

espaços de conhecimento tácito e intuitivo no mundo. Isso está fazendo falta. Eis o que as mãos ensinam ao corpo!

Sabemos que a manualidade pode contribuir com o efeito regulador das emoções vinculada aos processos práticos de manipulação (habilidades manuais). Entretanto, é importante ressaltar a influência que os atos de fala e o processo de significação exercem sobre a vontade da criança em engajar-se em uma ação corporal de manipulação, especificamente na manufatura de um objeto, como aspectos importantes do aprendizado.

Não se pode deixar de considerar que cada criança tem seu modo singular de envolver-se no processo de manipulação de objetos para aprender mais sobre si e sobre o mundo. O conhecimento de si desempenha uma função basilar na orientação cognitiva (DAMÁSIO, 1996). Portanto, manipular objetos não se resume a uma experiência que tem como finalidade atingir parâmetros de eficácia, resultado ou utilidade. De modo fundamental, trata-se da experiência corporal de construção de vincos/memórias elaboradas sobre quem somos durante o processo:

Córtices sensoriais iniciais detectem e classifiquem a característica ou característica-chave de uma determinada entidade (isto é, animal, objeto) e que estruturas como a amígdala recebam sinais relativos a sua presença *conjuntiva*...o passo seguinte é a *sensação da emoção* em relação ao objeto que a desencadeou, a percepção da relação entre objeto e estado emocional do corpo... A primeira é inata, você não controla; além disso não é específica de X: pode ser causada por um grande número de seres, objetos e circunstâncias. A segunda forma baseia-se na sua própria experiência e é específica de X. (DAMÁSIO, 1996, p.161).



O uso das ferramentas e a construção dos meios para a elaboração de objetos são fundamentos da atividade humana em comunidade. Uma relação simbiótica entre indivíduo e coletivo no desenvolvimento da consciência e a capacidade de operar ativamente na matéria (VYGOTSKY, 1991). Concordando com os autores, permite pensar na materialização das elaborações de nossas compreensões corporais de mundo a partir de um entendimento integrado de corporeidade-manualidade como uma via de construção ativa de si e do coletivo.

Vygotsky (1991) salienta que a questão central da especificidade do pensamento humano está ancorada na linguagem, na capacidade de manipular ferramentas e criar planos, definindo meios para materializar seus anseios e a estas elaborações submeter suas vontades. O autor chama atenção para os fenômenos a serem estudados como processos em movimento e em constante mudança. No entanto, destaca que os processos vividos pela criança desencadeiam um "esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro" (VYGOTSKY, 1991, p.19).

Essa ideia de repetição, de refinamento das ações, de constituição de planos preliminares para ações e previsões/invenções de ações estão intrinsecamente envolvidas na manualidade. Destaco a descrição que Vygotsky atribui à construção de signos, "uma atividade simbólica, uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento" (1991, pg.18). Neste estudo, ouseo relacionar essa descrição com a manualidade como estratégia de um ensinar-aprender-criar volitivos em dança na infância.

Cabe desdobrar, para além da importância da volição das crianças, a conexão com uma noção de ensino-aprendizagem significativa para a vida, como aquela que investe no desenvolvimento da corporeidade da criança porque pressupõe que, ao compreender-se, uma pessoa compreenderá a outra. Assim, a criança:

[...] Aprende explorando o espaço e os objetos, manuseando-o movimentando-se, experimentando, tocando-lhe, sentindo na sua pele com isso expandem as habilidades corporais; as emoções, as sensações e, assim, conhecendo-a si e o meio em que vive (ALMEIDA; BEZERRA, 2005, p. 5).

A corporeidade se desenvolve em grande parte nas relações criança-adulto, nas quais há coerência de um saber plural formado por uma amálgama de saberes (TARDIF, 2002, p. 32). Nesse sentido, a visão de corpo não apenas como objeto, mas, sobretudo, como corporeidade de sujeitos históricoculturais, bioecologicamente constituídos, reforça a ideia de que um corpo volitivo que dança na infância apreende a sua realidade. Incorpora, materializa, manuseia, manufatura, manipula o mundo:

A manipulação direta substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização...Finalmente, muito importante observar que a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1991, p.21).

Apostar na experimentação volitiva da criança ao manipular e inventar o mundo é atuar para a materialização daquilo que a constitui na sua integralidade. É um modo de pensar que considera o processo de construção daquele que faz com as próprias mãos, quanto do próprio objeto construído, e permite que a criança seja sujeito de sua aprendizagem. Lembro agora da importância das situações de brinquedo na relação com a corporalidade. Suponho que o fazer manual, assim como a autonomia e a volição, precisam estar presentes a todo momento como brinquedos corporais:

Quando a criança aprende jogando com todo o corpo, não só com o pensamento, mas, também com as ações, além de sentir mais prazer, sua vontade de aprender irá aumentar e seu desenvolvimento global desencadeará acentuadas mudanças (PORTO, 1995, p.102).

No intuito de equalizar a experiência da criança no processo de criação-ensino-aprendizagem em dança, ancorado na compreensão de elaboração da corporeidade, é importante levar em conta a riqueza de manufaturar modos de ensino e assumir o trabalho manual como estratégia pedagógica volitiva, como uma estratégia na qual é permitido ao aluno um tipo de fazer que autorregule seus afetos. Como coloca a autora Gisele Souza (2007), pensar na emancipação das crianças implica pensar em uma lógica de organização de vida e formação que as considere e as eleve a um estado diferenciado daquele em que se encontram. Vale dizer que não se trata de um abandono das responsabilidades dos adultos diante dos direitos da criança, à

proteção, ao estudo, ao brincar, mas sim de um modo de viver nesta construção de conhecimento:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p.65).

Concordo com a autora Janaina Nogueira Maia (2012), penso que não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica, na qual o professor detém o controle do que acontece no espaço escolar exclusivamente pelo planejamento, mas, como desorganizar hábitos de ensino?

Ao considerar a manualidade como estratégia pedagógica volitiva, que contempla a concepção de corporeidade de modo integral, tanto para a criança quanto para a artista-professora-pesquisadora, encontramos pistas para assumir esse pressuposto na dança na infância.

Que a ação de construir com as próprias mãos possa nutrir o desejo de manufaturar, sem pressa, o conhecimento de todas nós como pessoas no mundo.

3. ARTISTA-ARTÍFICE-DOCENTE

3.1 Borrando contornos

Para continuar aprofundado o desejo de manufacturar a docência em dança, proponho que você, leitor, borre comigo os contornos dos conceitos de artista e artífice e seus possíveis desdobramentos para outros desenhos, moldes e recortes do entendimento acerca do artista-docente-pesquisador de dança para crianças.

O autor Richard Sennett (2009) fez uma investigação histórica do trabalho manual de artífices em busca de compreender os processos criativos envolvidos numa relação de mão dupla entre ideia e matéria. O autor entende que o artífice é aquele que se preocupa com o trabalho bem feito, pelo prazer. Para ele, a repetição possibilita a autocrítica. Os momentos de criação do artífice estão ancorados na rotina e o processo de capacitação do artífice demanda um tempo prolongado e é carregado de significados relacionados com a ideia de percalços.

A dificuldade e a incompletude são aspectos que aparecem no trabalho e que impulsionam novos rumos que suscitam transformações de consciência. Segundo Richard Sennett, as nossas mãos se tornaram humanas ao longo da história a partir dos seus usos. A técnica corporal da preensão, que surgiu no processo evolutivo, é como uma tentativa de agarrar o sentido por meio da ação. Nesse sentido, a técnica é o que suporta o fazer porque abre o horizonte para erros e, conseqüentemente, acertos:

Tenho um padrão de referência que me diz o que estou buscando, mas meu compromisso com a verdade reside no simples reconhecimento de que cometo erros [...]. Devo dispor-me a cometer erros, tocar notas erradas, para eventualmente acertar (SENNETT, 2009, p. 180).

Partindo da discussão entre a maneira correta e a experiência do erro, a partir da técnica Sennett entende que a perícia artesanal encontra guarida no pragmatismo que procura conferir sentido à experiência concreta. O conceito de experiência é acontecimento ou relação que causa uma impressão emocional íntima. Um fato, ação ou relação que nos volta para fora e, antes, requer a habilidade de sensibilidade.

O ofício da experiência é um conjunto de técnicas que disponibilizariam nosso conhecimento tácito para os outros. É uma atividade material, prática, artesanal, que instala uma unidade possível entre diversos conceitos ambíguos, tais como:

mente/corpo, pensamento/ação, concepção/execução, teoria/prática, *homo faber/animal laborens*, mão/cabeça, técnica/ciência, arte/artesanato (SENNETT, 2009). O autor lembra do forte vínculo entre a mão e a cabeça com a própria evolução cultural e destaca as peculiaridades da mão, permeadas da noção de voluntariedade. Além disso, destaca que o artífice tolera a incerteza e o erro como marca distintiva do trabalho artesanal e que o desenvolvimento das habilidades sofisticadas ligadas ao trabalho artesanal demanda do artífice, o aprendizado lento e o hábito.

Nesse contexto, Almeida (2009) reúne inúmeros relatos de artistas-professores de Artes em diferentes contextos, que comentam sobre a importância da presença de artistas/artesãos(ãs) nas universidades, nos programas de pós graduação e o quanto essa relação enriquece a sociedade, pois, na visão destes profissionais, os artistas são aqueles que trazem um olhar que pode produzir um sentido novo ao mundo, como também, ao integrar programas de pós graduação, problematizam seus trabalhos artísticos trazendo diversidade de olhares para melhor sistematizarmos nossas práticas.

São questões relevantes que colocam os entre/inter-territórios que permeiam o âmbito da formação pessoal e profissional de uma pessoa:

Numa palavra, queria discutir a concretude de um trabalho feito por quem é artista e professor; ouvir a voz dessas pessoas: saber não só o que pensam sobre ensinar arte, mas também como ensinam e como se sentem ao fazê-lo, o que pretendem e que relações estabelecem com as instituições onde trabalham (ALMEIDA, 2009, p.23).

A autora afirma que a polêmica entre o fazer artístico e a formação acadêmica em arte, ou seja, entre os denominados “artistas artesãos” e os artistas, esbarra em questões culturais tão minuciosas e importantes como o olhar depreciativo àqueles que se voltam mais ao fazer prático, enquanto o meio acadêmico exige do artista, principalmente, o discurso falado ou escrito. Salaria ainda, a realidade triste das situações em que o fazer da docência em arte é apenas um possível conciliar da prática artística com uma necessidade de remuneração estável e não um fazer-pensar arte (ALMEIDA, 2009).

Na Revista Urdume, desde 2018 mulheres artesãs se dedicam a reunir relatos, histórias e projetos de artesanato no âmbito social, artístico, pedagógico e político. Na quinta edição da revista, encontrei um texto de Cristiane Bertolucci sobre a pesquisadora Julia Bryan- Wilson, autora de livros que abordam assuntos sobre o status da arte como trabalho. Historicamente, aponta o fazer têxtil “como algo que

transpõe a arte e está intimamente ligado à história das mulheres” (BERTOLUCCI, 2020, pg. 11), se fazendo presente em debates sobre materialidade, gênero e raça como causadores de transformação social e econômica.

É colocada a questão da discrepância na valorização do fazer prático e artesanal que nutre, essencialmente, campos do conhecimento e da economia. No entanto, por não estarem sistematizados academicamente, não são valorizados. Dessa forma, há a percepção de um distanciamento entre as esferas práticas do artesanato com o meio acadêmico. Torna-se mais um elemento que reforça dispositivos estruturais de poder do que apenas um fato. Em alguns casos, o artista precisa se adequar ao formato acadêmico, fundamentado em visões eurocêntricas de mundo e de atribuição de *status* ou valor sobre o que e como conhecer ou aos modos de acessar conhecimento.

Atualmente, com a relevante abertura das discussões decoloniais, pós-coloniais e anticoloniais, aquecem as relações entre epistemologias ameríndias e africanas diante das estruturas sociais colonizadoras e hegemônicas para o ensino das artes. Nesse sentido, faço aqui referência às mulheres, artistas, artesãs, professoras e pesquisadoras para criar interlocução com as problemáticas que evidencio neste estudo. Por exemplo, Nina Veiga, em seu estudo de Doutorado em Educação, com a tese “Fiar a escrita: políticas de narratividade? exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educações inspirado numa antroposofia da imanência”, concluída em 2015 na Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse estudo abriu caminhos às pesquisas sobre a manualidade no campo do ensino.

*Valoriza o trabalho das mãos
em contato com materiais
e concepções
que possibilitem a composição
de uma ética,
de uma estética
e uma política
que promova a vida*

Nina Veiga

A autora também coordena as atividades que acontecem no Coletivo Ativismo Delicado, um movimento que surgiu após as eleições presidenciais de 2018, propondo grupos de estudos sobre assuntos relativos à infância, mulheres em risco e a casa como ambiente de resistência, artes manuais como potência e nova economia e as artes manuais como revolução.

Em uma das aulas dentro do Studio Virtual Casa Hoffmann 2020, eu levei a boneca Abayomi como estratégia de prática. Depois que a aula foi ao ar, fiquei muito frustrada por não ter referenciado essa boneca de fio de malha como uma boneca africana. Sabendo da importância da memória e da história a partir de um olhar não hegemônico para o conhecimento compartilhado, pesquisei a origem da boneca Abayomi e, para a minha surpresa, descobri que essas bonecas surgiram no Brasil, na década de 1980, pelas mãos da artesã maranhense Lena Martins. Militante do Movimento das Mulheres Negras, Lena teve inspiração na mãe — costureira que fazia bonecas tradicionais — para trabalhar com a temática.

Em oficinas que fazia em comunidades do Rio de Janeiro, inclusive nos Centros Integrados de Educação Pública, projeto educacional para oferecer ensino público integral, Lena começou a utilizar retalhos para formar bonecas e, depois de tempos aperfeiçoando a técnica, criou o que hoje é conhecido como Abayomi. A ideia de usar retalhos — lixo — para fazer uma coisa nova — boneca — é condizente com uma visão cíclica da vida, de que o fim é também começo.

A autora Célia Maria de Castro Almeida problematiza a questão da prática de ensino em artes como um lugar de contradição epistemológica argumentando que o ensino ainda não é devidamente compreendido como uma experiência intelectual de criação artesanal, manufaturada. A autora lembra que dar aula é estar o tempo todo criando com um olhar crítico para a relação entre pessoas e adverte para as estruturas que trocam o prazer, a necessidade, a satisfação por outros valores utilitaristas e consumistas (ALMEIDA, 2009).

A problemática a partir dessa discussão se desdobra no ensino da arte. A autora relata que no caso da pintura, quando chega o momento de ensinar arte abstrata, ela reforça que não se trata da arte abstrata, mas a abstração do pensamento. Considerando a arte como pensamento de si e de mundo, o ensino deve permitir que o aluno seja sujeito das suas escolhas, de seus atos de fala e do que fazer a partir de si mesmo como produto do pensamento que o afeta e move seus desejos.

Na oportunidade que tive em produzir aulas em modo remoto pela Casa Hoffmann, organizei aulas que trouxessem referências da história da dança com princípios de movimentos, práticas ou exercícios como questão provocadora da aula, deixando que, assim, ela fosse permeada de conhecimento histórico, prático em interlocução com uma leitura dessas relações sugeridas a partir do corpo.

Compartilho aqui algumas dessas práticas:



Penso ser pertinente colocar em evidência ainda outros nomes de mulheres artistas, como Lygia Pimentel Lins, mais conhecida como Lygia Clark, pintora e escultora. Essa artista trabalhou com instalações e destacou-se por criar na relação do campo da arte terapia. Suas práticas desenvolveram inúmeras obras e instalações com objetos artísticos que visavam a participação ativa do público, chamados de objetos relacionais:

O objeto relacional não tem especificidade em si. Como seu próprio nome indica é na relação estabelecida com a fantasia do sujeito que ele se define. O mesmo objeto pode expressar significados diferentes para diferentes sujeitos ou para um mesmo sujeito em diferentes momentos. Ele é alvo da carga afetiva agressiva e passional do sujeito, na medida em que este lhe empresta significado, perdendo a condição de simples objeto impregnado, ser vivido como parte viva do sujeito. A sensação corpórea propiciada pelo objeto é o ponto de partida para a produção fantasmática. O objeto relacional tem especificidades físicas. Formalmente ele não tem analogia com o corpo (não é ilustrativo), mas cria com ele relações através de textura, peso, tamanho, temperatura, sonoridade e movimento (CIOTTI, 1980, p. 49).

Em uma das aulas no Studio Virtual Casa Hoffmann, algumas práticas fizeram menção a este pensamento relacional da artista Lygia Clark com práticas em ambiente pedagógico.

Pausa para um pensamento sobre educação em arte.

Desde a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil se tornou um dever do Estado. Essa conquista foi fruto da mobilização de mulheres, de trabalhadores e trabalhadoras, além, evidentemente, das lutas dos(as) próprios(as) profissionais da educação pela redemocratização do país. Diante da grandeza do feito, fico pensando nos abismos entre diferentes contextos de ambientes de ensino-aprendizagem em dança na infância garantidos no ensino público.

Entendendo a importância que o ambiente escolar tem para o desenvolvimento bioecológico da criança e ciente da enorme contribuição da dança para o conhecimento de si e do mundo, saltam no meu pensamento os desafios enormes que temos de enfrentar para assegurar, em primeiro lugar, que todas as crianças tenham, de fato, acesso à educação escolar e, imediatamente, me pego preocupada com o desrespeito frequente à importância do desenvolvimento das potências bioecológicas de uma criança em um país que não assegura esse direito de fato e, quando o faz, acirra a distância entre teorias fundamentais de desenvolvimento e as práticas de dança no ambiente escolar.

Estamos falando da responsabilidade de acesso à educação e de uma educação que considere a importância do brincar, simular, desejar, inventar, pautar ações em atos de fala das crianças, entendendo a importância imensurável dessas práticas para o desenvolvimento da consciência de si e do mundo. É a imensa responsabilidade sobre a construção coletiva de um ambiente volitivo no qual a dança, o corpo e a manualidade estão imbricados. São escolhas de desenvolvimento ou de cerceamento das multidimensões e de modos de perceber o mundo ao redor.

Os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação desencadearam vários documentos norteadores que apresentam como ponto comum o reconhecimento da importância do cuidado específico da infância na Educação Básica. Mas, quem são as crianças brasileiras que têm acesso à perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano?

Se admitimos o pressuposto de que a arte é uma necessidade humana para a nossa sobrevivência cognitiva, a quem caberia a atribuição de determinar quem são as crianças que devem ter mais chances de sobreviver cognitivamente? A pandemia de Covid-19 chocou a todos e todas nós em vários momentos, mas um deles foi muito doloroso: quando profissionais de saúde tiveram que escolher quem teria mais chances de sobreviver para fazer uso dos recursos de tratamento que não eram acessíveis a todos.

A educação em arte, quando mimetiza o autoconceito de luxo intelectual, faz o mesmo. A educação em arte que não entendeu que é na experiência corporal, vivida, que se constrói autonomia para avançar nas questões mais relevantes da atualidade, faz o mesmo. A educação em arte que não enxerga no ambiente escolar um dos contextos mais importantes de relação de uma pessoa para o desenvolvimento potencial de sua subjetividade, faz o mesmo.

A história de Ariane Santos:

Mulher, negra e periférica que passou por um processo de depressão e rejeição de si mesma por nem se quer considerar sua afrodescendência e se reconhecer como parte da sua ancestralidade. Quando se depara com ações afirmativas que a faziam se colocar na potência de sua subjetividade, deixou seu cabelo enrolar e deixou de fazer alisamento, aliado a tudo isso, abriu uma empresa chamada *Badu Design*, na qual o intuito é transformar resíduos têxteis em produtos sustentáveis. Nessa prática, ela une-se a mais tantas mulheres desacreditadas de si em que suas histórias se aproximam. Sua marca cresce em esferas surpreendentes economicamente, culturalmente, socialmente e satisfatoriamente.

Então, em uma entrevista para a Revista Urdume, Ariane reforça um termo: "além de acreditar no potencial desprezado do resíduo têxtil, Ariane enxerga a potencialidade do *resíduo humano*". Ou seja, ela entende a partir da sua subjetividade que ela pode construir um mundo para si e coloca isso em prática. Afinal, ela entende o lugar da exclusão como uma construção social e não única realidade tangível, nesse caso, de uma mulher afrodescendente que se reconstrói, reorientando a autopercepção de resíduo, que deixa de ser "resíduo humano", ao compreender, na prática, que o "resíduo têxtil" é ouro em uma sociedade decadente que cultua o desperdício.

Após iniciar o Mestrado Profissional em Artes pela UNESPAR, me debrucei sobre as questões desta pesquisa nutrida de conhecimentos e experiências vividas no programa e das provocações sobre pensamentos de corpo, práticas inclusivas no campo da arte, abordagens metodológicas para pesquisas em arte e pensamentos sobre a mediação enquanto vivia o contexto pandêmico.

Nesse turbilhão de informações, sensações e percepções reorganizadas no meu corpo, iniciei, em parceria com a artista-docente-pesquisadora Paula Petreca, a produção de um *Podcast* sobre Dança chamado “Ladeira a Bausch”⁸, na intenção de falar sobre dança e promover diálogos com artistas de diferentes lugares e culturas. Em uma das experiências, gravei com Simone Takuá da Aldeia indígena de Peruíbe.

Ao gravar conosco, Simone falou sobre a perspectiva de dança na cultura em que vive, compartilhando que não diferencia a prática de dança, música e práticas manuais. Para ela, é certo que todas essas práticas estejam ligadas em conexão com a comunidade e com a natureza na possibilidade de concretude e materialidade interseccional de seus elementos próprios, no encontro com elementos naturais ou da natureza. Uma questão não parou de ecoar em mim a partir desta entrevista. Por que não há indígenas ensinando dança nas escolas?

A boliviana Silva Rivera Cusicanqui (2018) contesta as discussões decoloniais, as palavras “encobridoras” e defende que “al mundo *ch’ixi* como una epistemología capaz de nutrirse de las aporías de la historia en lugar de fagocitarlas o negarlas, haciendo eco de la política del olvido” (CUSICANQUI, 2018, pg. 25). No decorrer da sua pesquisa, a autora define o que chama de “epistemologias *ch’ixi*”. Explica que, nas décadas de 1970 e 1980, o debate intelectual dava como certa a homogeneização ou hibridização cultural das sociedades latinoamericanas na medida em que, desde meados da década de 1990, vivenciamos a multiplicidade da erupção de nossos passados comuns não digeridos frente ao colonialismo:

Por mi parte, he reflexionado en varios trabajos anteriores sobre estos aspectos no conscientes e intemalizados del colonialismo, y lo he hecho desde mi mirada de mujer, que homologa las opresiones de la invisibilidad, la violencia y el desprecio con aquellas sufridas por hermanos indígenas del campo y la ciudad; también por trabajadorxs manuales y gente "de a pie" en general (CUSICANQUI, 2018, p.27).

⁸ ALVES, Juliana Zelenski; PETRECA, Paula Carolina. Diálogos do Sul – Dança Indígena com Simone Takuá. Ladeira a Bausch – Podcast sobre dança. Curitiba, 2022. Entrevista

Jacôme (2021, p.306) coloca que, a partir das ideias de Cusicanqui (2018), “abre-se caminho para essas epistemologias outras, fazendo questão de repor o contexto cultural e político de seu lugar de fala, e questionando as estruturas dominantes do pensamento ocidental”.

A problematização de realidades epistêmicas e temporais advindas da história acerca do papel do corpo e do imaginário na instituição e na análise de imagens, ganha novas dimensões na perspectiva *ch'ixi*. Ela oferece elementos para posicionarmos criticamente as culturas visuais, bem como para refletirmos acerca de outras formas de olhar o mundo oriundas delas como uma possibilidade teórico-metodológica instigante para o campo da comunicação (JACÔME, 2021). É uma postura política de reflexão fortemente anticolonial sobre as imagens e o imaginário a fim de produzir estranhamentos e fazer refletir sobre as potências das diferenças.

3.2 POR UMA DANÇA VOLITIVA NA ESCOLA: ENTREVISTA COM A ARTISTA-DOCENTE ISABEL MARQUES

Para contextualizar a discussão, compartilho um diálogo (in)formal, movente e extremamente prazeroso que tive com a artista-docente Isabel Marques sobre perspectivas de criação-ensino-aprendizagem da Dança no ambiente escolar durante a infância. A entrevista⁹ foi realizada em formato *online* durante a série de *lives* “Diálogos em Movimento” produzida pela Casa Hoffmann – Centro de Estudos do Movimento da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), em 30 de outubro de 2021. O diálogo original foi transcrito e é aqui apresentado de modo a enfatizar a multiplicidade de contextos, desafios e perspectivas da Dança no ambiente escolar a partir da experiência da entrevistada, que é uma das mais importantes colaboradoras para o atual estado de reconhecimento da Dança como linguagem artística na escola, bem como para o engajamento da prática desta Arte como ação educativa emancipatória na escola pública brasileira.

Isabel Marques é pedagoga, graduada pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance de Londres, UK, doutora pela Faculdade de Educação da USP, com trabalho de ensino e pesquisa em Dança internacionalmente reconhecido. Fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança desde 1996. Criou e dirigiu o Caleidos Arte e Ensino na cidade de São Paulo, de 2001 a 2008 e, atualmente, juntamente com Fábio Brazil, é diretora do Instituto Caleidos¹⁰, fundado em 2007. Assessorou a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em 1991-92, atuando na inserção da área da Dança no currículo oficial da cidade de São Paulo junto à equipe do filósofo e educador Paulo Freire. Foi redatora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na área da Dança e do documento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a área da Dança, lançados pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assessorou a UNESCO na redação de documentos para a Dança na América Latina e o governo do Estado do Paraná na redação de documentos de Arte para Educação de Jovens e Adultos, a partir dos quais a proposta metodológica de Isabel Marques foi adotada em todo o Estado. É

⁹ Entrevista com Isabel Marques (artigo no prelo: Por uma dança volitiva na escola)

¹⁰ O Caleidos Cia. De Dança, Caleidos Arte e Ensino e o Instituto Caleidos surgem da proposta pedagógica da Dança no Contexto – hoje, Arte no Contexto - criada e desenvolvida por Isabel Marques em seu trabalho de doutorado defendido na Faculdade de Educação da USP em 1996, agregando valores da Educação no campo da Arte, ao mesmo tempo que propõe que as ações artísticas sejam permeadas por pressupostos da Educação.

uma das principais autoras da área do ensino da Dança com publicações como: Ensino de Dança Hoje: textos e contextos¹¹; Dançando na Escola¹² e Interações: criança, dança e escola¹³, entre outros livros e artigos indicados como referenciais bibliográficos em cursos de graduação, pós-graduação e em concursos públicos em Dança no Brasil.

Além do deleite do encontro e do compartilhamento de ideias, esta entrevista é uma oportunidade de aprofundamento de questões discutidas neste estudo, principalmente na problematização de possíveis relações entre o(a) artista-docente-artesão(ã) e o potencial dessa relação como estratégia de volição, vontade de querer criar-ensinar-aprender Dança na escola.

Segue a entrevista:

Juliana Alves: Ao ler um artigo seu de 2014, fiquei suspensa num “chovendo no molhado”. Então, há mais de 25 anos você segue reafirmando e nos apresentando lindamente o que a Dança tem a oferecer para a Educação e, atualmente, o que a Educação tem a oferecer para a Arte. Você também cunhou o termo artista-docente na área da Dança propondo o hibridismo destes papéis. Ou seja, aquele que dança e educa, educa dançando e dança educando. Desbravou corajosamente o campo de ensino da Dança na escola, onde muitos de nós tivemos amparo. Tudo isso sem perder de vista o imenso esforço em investir na construção de um pensamento de corpo integrado e em compreender a criança como corpo. Corpo lúdico, corpo crítico, corpo relacional e corpo cidadão. Hoje, regada com essa enxurrada de saberes, gostaria de poder inundar-nos de sonhos e palavras que possam nos nutrir de um esperar, para que possamos confiar que o ensino da Dança, que já conquistou muito, vai seguir movendo essa correnteza de corpos que se inscrevem no mundo enquanto formas heterogêneas de existência. Espero não chover no molhado nessa aridez de Curitiba e que nós possamos nos mover úmidas por essa conversa. Imagino que não exista outra forma de modificar a prática de ensino, senão desaprender a aprender, desaprender a ensinar, desaprender constantemente o que vamos sendo,

¹¹ MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

¹² MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

¹³ MARQUES, Isabel. **Interações: criança, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

enquanto pensamento de Educação. Isabel, que ventos sopram hoje na corporeidade, na compreensão de corpos que dançam na escola? Temos conquistas a celebrar?

Isabel Marques: Que pergunta tão oportuna para o que a gente está vivendo agora, principalmente porque parece que a gente puxou um breque de mão nessa corporeidade na escola. A gente foi para trás das telas! E quantas crianças nesse Brasil nem atrás das telas puderam estar. Esta é uma discussão imensa em relação às crianças pequenas, com quem a gente costumava falar: sai da frente da tela, vamos fazer outras coisas, vamos brincar, vamos dançar...e, de repente, estamos nessa corda bamba – incentivo ou não incentivo - porque as telas se tornaram a única forma das crianças continuarem se comunicando. Mas, temos muito a celebrar sim. Nós reaprendemos algumas coisas sobre nossos corpos, sobre nossas vontades, os nossos desejos, sobre aquilo que não pode faltar de jeito nenhum. Sim, preciso de abraço, sim, preciso de retorno, sim, preciso de afeto. As escolas que ficaram mais atentas a isso, realmente se transformaram e essa volta presencial está sendo com uma outra qualidade. Mas, vamos pensar um pouquinho no período pré-pandemia. Vamos para um período lá atrás. Eu sou pedagoga e quando eu descobri que o que eu queria era realmente estudar Dança como profissão, eu precisei encontrar outras formas de dançar além do balé clássico, que era o que eu tinha na época. A gente sabe que tem uma coisa que mobiliza aqui dentro e eu descobri que podia estudar Dança integrada à Educação. De lá para cá, uma estrada imensa de pessoas avançou comigo nessas descobertas, então, eu acho que a gente tem muito a celebrar sim. Quando eu pesquisava em 1987 na Faculdade de Educação ainda, para o que seria hoje equivalente ao TCC das graduações, eu estava terminando o estágio supervisionado e ia para a escola absolutamente desanimada com meu foco de pesquisa. Uma professora me perguntou: do que você gosta? Respondi que era de Dança. E decidimos fazer o trabalho do estágio supervisionado desenvolvendo relações entre Dança e Educação. Não havia uma bibliografia na área da Dança relacionada à Educação. Nos programas estaduais curriculares, às vezes, aparecia alguma “Dança” lá no fim do Teatro ou da Educação Física. Então, essa é a primeira celebração de todas: a Dança atualmente está contemplada nos currículos nacionais, estaduais e municipais, embora a gente saiba que, às vezes, como em São Paulo, as experiências ainda são pontuais. Na Bahia são bem mais amplas, em Porto Alegre tem um número imenso de experiências. E, apesar dessa oscilação, são passos sem

volta. Já está no imaginário das pessoas. A Dança pertence à escola ou, existe uma Dança que pode ser ensinada na escola ou, a escola pode gerar oportunidade de dançar. Eu acho que essa é a primeira conquista e acho que é inabalável. Quando fui convidada a escrever o capítulo de Dança dos Parâmetros Curriculares Nacionais, me lembro de ter tido a preocupação de condicionar que ele tivesse o mesmo número de páginas das demais linguagens artísticas e que a Dança não fosse a última das linguagens a ser citada porque, naquele momento, ela era frequentemente esquecida. A primeira coisa a celebrar é que a gente não esquece mais da Dança. O que a gente tem muito a galgar ainda é em pensar que Dança é essa? como? quem? onde? que princípios ela tem? como ela será no pós-pandemia? A gente vai ter que realmente visitar essa Dança na escola, visitar o corpo. Há muito tempo estamos pedindo essa visita à escola. Já estava pulsando essa grande reforma antes da pandemia e agora temos mais certeza. A Dança está na lista de áreas de conhecimento na escola. Uma das maiores celebrações que eu tenho é de ver como as professoras (professoras mesmo porque a maioria são mulheres) estão pedindo por Dança. As pessoas querem aprender, querem se apropriar e repensar esse dançar na escola. A Dança está espalhada para a gente se apropriar dela e quem ganha são as crianças com professoras com vontade de dançar. [Juliana Alves: A falta do corpo presente, do movimento presente, ressaltou a importância da Dança. Estamos lembrando que está faltando Dança e o quanto esse trabalho de anos vem nutrindo esse espaço presente da Dança na escola]. Sim. Deixa eu te dar um dado: quando eu comecei a pesquisar, eram poucos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil e agora, de acordo com um colega da UFBA, passamos de 40 cursos universitários alimentando essa área de conhecimento. É preciso celebrar essa expansão. Que bom que muito mais gente está pesquisando. Independente de estarem ou não de acordo comigo, acho que uma coisa é certa, nós estamos em movimento. A Dança mexe com a escola. Paulo Freire falava muito em mudar a cara da escola. Eu acho que a Dança é um bom tempero para mudar a cara da escola.

Juliana Alves: Você tem escrito sobre o corpo cidadão. Essa ideia me atravessa muito na relação com o que hoje estou pesquisando: uma dança volitiva, com vontade de querer aprender, vontade de querer ensinar, com vontade. Voltando o olhar agora para criança que dança, quais problemáticas você levantaria nos aspectos da

construção da autonomia da criança, dos seus atos de fala, de inventividade, para que elas sejam protagonistas das suas vontades?

Isabel Marques: A gente tem falado muito das crianças como protagonistas e como autoras de suas escolhas. Eu acho que vocês estão expandindo, as pesquisas recentes têm expandido essa semente inicial. Discutir as vontades, os desejos, as escolhas. Crianças sabem fazer escolhas. Não é preciso que tudo seja escolhido por elas. O que elas querem, o que desejam, o que faz bem para elas. Obviamente não verbalizando, mas, o corpo inteiro delas fala do que elas gostam, do que elas desejam, o potencial de Dança que tem ali, o que elas conhecem no corpo. Durante muito tempo, o que era oferecido nas escolas era um repertório pronto, muitas vezes retirado da mídia como, por exemplo, a cultura “Xuxa para baixinhos” que foi muito forte nas escolas de São Paulo. Posso falar de São Paulo onde eu trabalhei bastante tempo. Hoje, essa cultura já acabou, mas, as professoras que estão na escola mantêm essa cultura viva. Não se trata aqui de criticar o trabalho ou a biografia da apresentadora, mas, de como e com que proposta essa cultura de Dança entrou nas escolas, sem que houvesse uma apropriação das professoras para que fosse mais que um repertório de danças da “Xuxa para baixinhos” posto na parede para todos copiarem. Hoje temos uma consciência bem maior sobre os impactos disso, mas, ainda há pouca escuta dos corpos das crianças. Essa escuta que não é do verbal, que vem principalmente do dançar com. Na experiência de interação corporal entre adultos e crianças é que se aprende e eu acho que é importantíssimo descobrir como é que esses corpos dançam juntos. A vontade de dançar com, de entender a Dança como autoral na escola, entender o grande potencial de criação das crianças, de diálogo na interlocução com um adulto, no diálogo com elas mesmas, no diálogo com outras Artes. Como cada criança é única na singularidade de sua forma de dançar, de sua vontade. Só por curiosidade, para vocês saberem uma coisa linda... aqui em São Paulo existe um conselho mirim dentro da câmara dos vereadores. Achei a ideia maravilhosa, com uma conexão muito forte com as escolas que já têm conselhos de escola. A diretora de uma dessas escolas estava me contando que as crianças foram reclamar que elas não queriam dormir, que não precisavam da “hora da soneca”. Isso é uma perspectiva de adulto, de uma escola medicalizada, que diz que criança tem que dormir tantas horas enquanto elas falam que querem brincar, que não querem dormir. Mas, olha que coisa linda, por que não considerar a questão? Há toda uma

discussão aí, e é maravilhoso as crianças trazerem isso. Eu penso no dia em que as crianças vão dizer: gente, eu quero uma Dança autoral (risos). Elas já falam isso de outro jeito. Quando você sugere um dançar que é pura cópia, mecânico, sem sentido, sem relação com a vida delas, elas simplesmente dispersam. Tem muita coisa que está nesse corpo que basta olhar, escutar, tocar, construir junto. É verdade que o adulto verbaliza muitas coisas importantes sobre o que a criança está sentindo. Não se pode negar a experiência do adulto, afinal, o aprendizado se dá na interlocução com o mundo e o mundo tem adultos. Mas, podemos ser adultos mais próximos, mais atentos, mais corporais. Quantas professoras, ao ler histórias, sentam-se na cadeira e não se levantam mais, ficam com o corpo imóvel. Mas, acho que isso está se modificando. Nessa pandemia, para quem estava atento ao que está acontecendo, há um clamor do corpo como algo que a gente está precisando muito. A Dança desenvolve a cidadania, mesmo em questões não explícitas, o corpo é cidadão.

Juliana Alves: Eu tenho pensado sobre as estratégias para abrir o espaço para as crianças, para a perspectiva delas, a visão que elas têm no ensino-aprendizagem da Dança. Não se trata de dizer: “façam o que vocês quiserem”, mas, de uma problemática que pode abrir o modo de pensar adultocêntrico de organização do mundo. Eu sou muito curiosa e eu acho que quando eu me pergunto sobre os espaços para a vontade das crianças, estou me perguntando como os espaços de Educação propõem estratégias para que possam ouvi-las?

Isabel Marques: Sim, é preciso ver essa escuta ser trabalhada de fato e não apenas no âmbito formal. É escutar de fato e não dissuadir as vontades delas. Sou freiriana e esse palavrão que é “problematizar” é, na verdade, levantar questões para pensar junto. Quando você fala de uma Dança volitiva, eu me lembro de uma experiência com supervisão de estágio em que uma professora fez uma proposta de construção autoral de Dança para uma turma de adolescentes do fundamental II e parte da turma não concordou com a proposta dela. Esse grupo propôs uma Dança mais próxima do que viam na televisão. Ela acolheu a proposta do grupo, mas, também manteve a proposta de criação autoral, na qual as crianças analisaram aspectos da obra Guernica e atualizaram relações para o tempo presente criando, de modo conjunto, o trabalho de Dança. Eu fui assistir e conversei com as pessoas que participaram de cada trabalho. Perguntei sobre as diferenças que elas percebiam nas propostas. Me marcou

profundamente ouvir de crianças que trabalharam com a criação da releitura de Guernica: essa Dança é nossa, isso aqui foi a gente que fez. Isso tem um valor imenso em termos de pertencimento, de corpo cidadão. O meu corpo pode transformar situações e não somente reproduzir. Isso ficou muito explícito, mesmo que não verbalmente. A partir da experiência corporal significativa, a criança vai se entendendo na relação com o mundo, com as outras crianças, com os adultos, com o ambiente. Esse diálogo de corpos é um desafio para os adultos. Nós temos que aprender com as crianças a confiar no corpo. A gente trabalha muito com interatividade no Caleidos. Estamos fazendo 25 anos agora e estamos sempre pesquisando como é que a gente convida a pessoa para dançar sem ter que falar: vem dançar comigo. É incrível porque aí eu vejo as pessoas não confiarem no corpo, no que o nosso corpo de artista está dizendo, e vejo as pessoas precisarem de uma confirmação verbal o tempo todo. Isso é muito característico do adulto, você tem que ter a confirmação verbal. Se me ama, diz que me ama, escreve uma carta dizendo que me ama. A criança entendeu que é amor com o corpo, não precisa confirmar. Essa confiança no corpo é uma contribuição da Dança. Não só da Dança... A Dança não salva o mundo, mas, chegando na questão da volição, é preciso confiar nas vontades, escolhas do corpo e aí a importância da escuta no diálogo com a criança.

Juliana Alves: Tenho pensado sobre a Educação no inacabamento, de que é caminho, é percurso e aí eu volto olhar para a Dança na escola. Se estamos sempre ensinando a Dança do espetáculo de final de ano, não estamos reforçando a ideia de que a criança só reconheça o que ela produz para aquele momento – o que não necessariamente corresponde à vontade dela – mas, ao imaginário do outro?

Isabel Marques: Você está trazendo uma questão muito importante sobre como nós construímos vontades. Por exemplo, em academias é comum vermos nas paredes fotografias de bailarinos e bailarinas que são referências na história da Dança – eu me lembro de fotografias da Margot Fonteyn e do Rudolf Nureyev – e isso vai legitimando o desejo, criando vontades. O quanto a gente pode desconstruir, ampliar esses imaginários na escola? Como podemos acessar essas informações como história? ou como podemos ampliar tantos outros imaginários como, por exemplo, o de dançar em um grande festival de danças urbanas para aquele auditório enorme aí de Curitiba, de 3.500 pessoas e ser ovacionado... Isso pode ser construção de desejos

de algumas pessoas, mas, não a construção de desejos de todas. Na escola pública nós podemos acessar esses muitos imaginários, essas muitas possibilidades e, inclusive, nenhuma dessas. É possível trazer referências da história da Dança como referências e não como modelos a seguir. [Juliana Alves: importante trazer essa autonomia para a criança e trabalhar a volição para conseguir diferenciar o que é referência do que é desejo de si e do outro]. Sim, a gente está falando de Dança, mas, isso seria para qualquer área de conhecimento. A nossa área que é corporal é muito forte neste aspecto, mas, ela se expande para toda a escola. Qual o papel do conhecimento na escola? Salvo alguns estados, nós ainda estamos em uma realidade em que se trabalha a Dança por um período curto, e são muitas questões importantes a compartilhar. Então, selecionar é uma coisa difícil. Se nós escutássemos um pouco mais as crianças talvez isso fosse mais fácil. Claro que temos nosso repertório e continuamos estudando a vida toda, mas, acho que essas pequenas experiências significativas são contribuições que podemos aprender com as crianças. O prazer nas pequenas coisas é algo a aprender. A criança que faz um castelo, quando descobre que faz cambalhota, que aprendeu a girar, é um gozo tão grande... e você fala: ela está só girando. Não é “só” gente! Como podemos tirar prazer e presença das pequenas coisas? Não é uma delícia quando uma criança descobre que pode andar? O prazer, a risada, a alegria... Não sei se a gente tem esquecido – e não é autoajuda não – mas, os pequenos prazeres corporais são importantíssimos porque eles nos situam como presença. [Juliana Alves: e é importante saborear esse fenômeno]. Isso! o professor pode saborear esse fenômeno em sala de aula, dançando. A gente vai se bloqueando na expressão do prazer daquilo que fazemos e acho que a escola, historicamente, também não tem contribuído muito. A sociedade, de uma forma geral, não tem contribuído. As pessoas têm medo de expressar prazer nas pequenas coisas e serem julgadas como ridículas. Se uma criança começa girar e você vê que a criança está em êxtase, começa a girar com ela e o corpo já está dizendo que você percebeu!

Juliana Alves: A gente celebrou recentemente o centenário de Paulo Freire e sei que essa referência é muito importante em seu trabalho, tanto como pedagoga como na interlocução muito bonita que você traz para a Dança. O que você percebe hoje que tem sido contemplado, e quais aspectos ainda sofrem muita resistência para assimilarmos, na prática como sociedade, as contribuições desse grandioso teórico da Educação?

Isabel Marques: A gente tem conversado muito sobre Paulo Freire, o que ele escreveu, o que ele falava... agora com o centenário são muitas *lives*, e que bom que está sendo tudo gravado porque a gente vai saborear isso por muitos anos... são pessoas muitas interessantes que conviveram com ele. Falando da Dança, não temos nada escrito por Paulo Freire especificamente sobre Dança, mas, sabemos do posicionamento dele em relação à Arte, do potencial transformador da Arte. Nos primeiros círculos de cultura de alfabetização, na década de 1960, ele trazia pinturas de artistas para a discussão. Ele falava muito que não poderia existir um mundo sem ética, sem estética e sem justiça. Ele falava da beleza, da boniteza do mundo. De estarmos sempre atentos à boniteza e a beleza do mundo como sabores essenciais para nossas vidas, para nossa convivência e para a transformação do ser humano e da sociedade. Isso era muito forte nele. Então, quando eu tive o privilégio imenso de ter sido convidada a trabalhar com o Paulo Freire na prefeitura de São Paulo, na verdade era exatamente para fazer um pouquinho dessa ponte, junto com uma equipe imensa, sobre qual seria a visão freiriana da Dança na escola. A gente foi trabalhando justamente esse processo que estamos falando aqui. Entender o ser humano como ser que cria, que escolhe, que tem vontade. Entender o ser humano como criador. Então, fomos repensar essa experiência nas práticas da Dança na escola. Na cultura “Xuxa para baixinhos”, nas coreografias prontas da festa junina nas escolas, nessas danças que são muito mais cópias que processos de criação artística. É fato que algumas vezes se copia, introjeta, mas, há todo um processo para a apropriação de repertórios. [Juliana Alves: tem aí uma ideia de utilidade também. Aprender Dança para a festa junina, para o dia das mães, não para si mesmo]. Sim, e é muito pontual também. É preciso lembrar que, em geral, essas professoras não têm formação em Dança. Mas, hoje nós estamos em outro patamar porque, se você não tem essa formação específica, pelo menos você sabe quem chamar para estar com você. Não para fazer por você, para estar com e para discutir junto. Acho que já temos referenciais de pessoas que estão fazendo trabalhos incríveis no Brasil inteiro. O que a gente foi trazendo como equipe, e eu tentando pontuar na área de Dança, era a questão do ser humano criador. Então, como mudar essa concepção de Dança na escola por uma concepção de criação, de possibilidade de inventar, de experimentar, de experienciar corpo e movimento? É muito interessante... eu sempre bati na tecla de que a gente deveria falar que se faz Dança na escola e as pessoas eram muito

relutantes. Se falar em Dança é pai que não vai deixar, é igreja que não vai deixar, é criança que não vai querer, são meninos que vão se afastar. E aí vem a ideia do Paulo Freire que é de justamente problematizar. Essa é uma busca minha. Como a gente pode problematizar dançando? O corpo problematiza. A gente tem crítica corporal e não apenas verbal, no sentido filosófico. Eu gosto dos princípios propostos pela Terezinha Rios, da crítica como um olhar claro, amplo e profundo. Como é que eu danço para mim e para quem está perto de mim? como é que amplio as minhas possibilidades de experienciar a Dança? Ser crítico no corpo é ampliar suas possibilidades com danças de outras matrizes, de outros lugares. A gente tem tanto conhecimento com pesquisas mais desenvolvidas para entender o corpo, entender o movimento, as relações corporais, aprofundar os relacionamentos. Mas, é um mundo antineoliberal. O neoliberal do “vapt-vupt”, do apronta que é fim de ano, faz a festinha e vamos passar logo para outra coisa. Recebi aplausos, a minha escola foi pontuada, eu fui promovida... Esse mundo, infelizmente, está invadindo a escola mesmo. Da escola pública à particular, academias, estúdios. Então, quando a gente fala de crítica, é preciso ampliar essa ideia. Como é que a gente se mantém trabalhando em uma pesquisa um pouco mais contínua nesse universo de pressão pelo ineditismo e imediatismo? Já vimos, então não vamos ver de novo. Agora pense, você como bailarina, artista, pesquisadora - que eu sei que você é - isso demanda um tempo e um espaço diferenciado. Eu fico pensando, como seria se a lógica da escola se movesse a partir das demandas e das necessidades de cada área de conhecimento? A demanda dos professores de Arte, desde sempre, é por mais tempo que uma aula de Dança com 50 minutos na qual você gastou 10 para afastar as carteiras. Como é que você faz para aprofundar, sentir, perceber, querer alguma coisa? Eu acho que um dia a gente vai conseguir sim...fazer com que a demanda do conhecer, que o conhecimento estruture a escola e nunca a escola encaixote o conhecimento. Isso demanda uma flexibilidade imensa e é disso que estamos precisando hoje... de mais flexibilidade. A pandemia veio dizendo isso...sejam flexíveis! Nós não sabemos mesmo o que vai ser amanhã. Você se lembra quando começou? A gente achou que fosse ser por uma semana. Todo mundo produzindo loucamente e uma amiga me disse: Isabel isso vai até junho. Eu disse: junho? Como assim? Não vou conseguir manter esse pique não! É preciso entender essa experiência de fato. Para mim, foi tudo muito forte. A gente costumava dizer expressões como: “o futuro a Deus pertence”, mas, mesmo que a gente não saiba o que será o dia seguinte, no fundo,

no fundo, estamos tentando controlar o dia seguinte. Estamos prevendo o dia seguinte. E agora, com a pandemia, a gente sentiu que não sabe nada. Não se trata de não ter perspectivas de futuro, mas, de não determinar o futuro. A gente nunca conviveu com o luto nacional dessa forma. Temos que entender que nós estamos de luto ainda e as crianças que voltam agora para escola - você falou muito da escuta - que histórias essas crianças têm para contar desse período dentro de casa, ou fora de casa, ou apertados em casa, com comunicação, sem comunicação... São tantas histórias corporais dessa pandemia! [Juliana Alves: e os efeitos que ela já traz no corpo, o quanto a Dança poderia contribuir na escola com uma pitadinha de afeto, de corpo]. Sim, esse potencial do corpo, de conexão, em outras palavras, era o que Paulo Freire falava do potencial das relações. A relação que traz o vínculo, significado, sentido. Essa relação corporal é extremamente potente. Eu acho que, a grosso modo, esses governos totalitários sabem disso. O primeiro ministério a cair no governo Temer foi o da Cultura. Existe uma caixa preta ali. Se você está falando da potência da Arte - e a Dança mais ainda por ser corporal - de conexão, de relação, a partir do momento que estabeleço relações, eu tenho consciência de mim no mundo. Paulo Freire falava muito sobre a importância de como você se insere no mundo. É preciso analisar como a Dança está te inserido no mundo, na relação com os outros, na relação com o meio. Isso é extremamente revolucionário, então, não se pode desistir. Precisamos descobrir formas de continuar nos relacionando. E como fazer isso na tela? Tudo que a gente faz é corpo, é toque...e aos poucos fomos encontrando modos de nos relacionarmos na tela, não para substituir aquele outro tipo de presença, mas como uma porta de comunicação que foi aberta e que pode continuar expandindo possibilidades de diálogo. Para mim, ainda é um desafio você manter os seus princípios, não práticas, os seus princípios na tela. Interessante como a gente lança mão de recursos muito antigos quando nos sentimos no vácuo. E agora já estamos em outro processo, com muitos cursos de improvisação, de educação somática e com muitas pessoas se descobrindo nessa possibilidade. [Juliana Alves: eu acho que revelou muito da potência do encontro, mas, quando você está imerso em construir conhecimento de si, se você está sozinho, não tem outro caminho a não ser lidar consigo mesmo e, mesmo num ambiente de encontro, é em si que o conhecimento acontece em suas diferentes formas. Você tem que se olhar mesmo]. E como é que vamos voltar a trabalhar essa experiência presencialmente? Eu tenho um pouco de receio que a gente feche a janelinha da pandemia, e agora podemos tirar máscara e,

depois de aglomerar, a gente continue fazendo as mesmas coisas de 2 anos atrás. A tendência é muito grande porque o mercado está puxando a gente para isso. Esse mercado é inexorável e temos que fazer essa crítica. Hoje temos a marca de mais de 600 mil mortes subnotificadas porque a gente não tem uma política nacional de saúde pública. Quando é que vai cair a ficha que sim, temos que mudar, sim, temos que propor outras coisas com esse aprendizado. [Juliana Alves: a volta não é um relaxamento, a volta é ativa, é presente]. E aí eu acho que temos mais uma vez a aprender com as crianças. A delícia do criar. Que a gente possa se inspirar muito nelas. No ímpeto de fazer e estar presente.

Juliana Alves: Eu tenho pesquisado e tenho proposto na minha prática que a manualidade seja um convite para as crianças escolherem o que lhes interessa na matéria, no material, no papel, nos resíduos do meu artesanato. É um espaço de prática onde eu acho que a volição tem uma porta de entrada para elas. Quando a manualidade vem nessa prática, eu me encontro como alguém volitiva como bailarina, alguém com uma dança volitiva e encontro também esse potencial de subjetividade dos diferentes modos de aprender. Hoje, para além de criadora, ousar pensar no artífice como aquele que cria ferramentas que antecedem as criações, como também, dialoga no invisível com as demandas da sociedade. Então, a partir de toda a sua trajetória e das suas proposições - eu acredito que você espera desdobramentos delas - caberia o termo artista-artífice-docente?

Isabel Marques: Estou aqui pensando, porque eu vejo muito o papel do artífice nas criações que são únicas. Eu vejo o artesão no fazer, no degustar. No Caleidos a gente trabalha muito com improvisação em cena e, depois que estreamos, continuamos refazendo, tricotando aos pouquinhos, incorporando elementos. E aí você tem uma sugestão que vem do público e no dia seguinte está refazendo. Então, eu me vejo muito artesã da Dança nesse sentido. As vezes eu faço coisas para 5 pessoas, as vezes uma professora faz coisas para 15 ou 20 pessoas em sala de aula. Pode ser para pequenos grupos e ser significativo. Acho que uma das grandes dificuldades da Dança contemporânea de ter patrocínio é que ela é feita justamente nessa artesanaria. Um produto que é um processo constante. Isso tem tanto a ver com a profissão da docência... Eu vejo o artífice nessa constância. É um processo constante. Um produto acontece como um contorno que se compartilha e, a partir do compartilhamento, você

volta para o grande processo. Agora vejo a imagem do bordado, do tricô, das grandes artesãs, já que somos duas mulheres. Eu vejo muito isso na criação artística e vejo muito na docência. Talvez, Juliana, pensando alto aqui com você, a questão do artífice seja este “entre” Arte e docência. Essa artesanaria que vai, talvez, conectar Arte e docência de alguma forma nesse fazer constante, nesse saborear. Eu me sinto muito artesã. Muito! Quando você fala de artesanato eu vou lá atrás nas corporações de ofícios da Idade Média, parece uma coisa antiga... Ao contrário, existe uma relação muito grande entre o artista contemporâneo e o artífice. [Juliana Alves: é ser humano simplesmente construindo. Para mim, tem sido até esse lugar de corpos que não existem como possibilidade de construir, com as crianças, modos de ampliar as minhas referências como docente e as referências de corpos das crianças]. Ampliar referências de corpos, de danças, esse é o nosso papel como docentes, como artistas. Não para fazer isso pelas crianças, mas, para as próprias crianças ampliarem essas referências. Voltando para o início da nossa conversa, sobre o imaginário construído, me lembrei que uma criança na escola que queria saber o nome da Dança que nós estávamos fazendo e a gente deu o nome de Dança autoral. Num determinado momento é importante nominar ou, quando não nominamos chamamos pais, mães, pessoas da escola para dançar e entender no corpo a Dança que fazemos. É no dançar junto, no estar com que vamos criando outras ideias de corpo e sociedade. No corpo a experiência tem outro sentido. A problematização está no corpo. A cidadania é corporal. Eu aprendi agora com um grupo de feministas espanholas o termo “cidadania”, ao invés de cidadania - que carrega marcas do patriarcado e do capitalismo - para mudar essa perspectiva do olhar, do cuidado como uma relação de experiência não apenas feminina, mas, de uma outra forma de estarmos juntos, juntas e juntas, que seria pelo cuidado e não somente pelo exercício dos direitos à cidadania. Eu fico pensando que uma das coisas que a gente mais aprendeu nessa pandemia, eu pelo menos, foi a necessidade de cuidar, cuidar do outro, cuidar de si. Como a Dança pode contribuir para essa “cidadania”? O aprendizado pessoal se dá em função desses múltiplos aprendizados, do convívio. Então, para mim, virou uma palavra-chave a “cidadania” como um contexto para se trabalhar, principalmente nesse momento em que vamos começar a nos encontrar de novo com tantos medos, ansiedades, euforias. Como podemos trabalhar no processo de criação em Dança o cuidar-se? Vamos plantar desejos e vontades para esse momento que se aproxima. Obrigada!

4. MANUFATURAS FINAIS

4.1 DO QUE NÃO PRECISA SER DITO



5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor – Razões e paixões do ofício**. Editora Unesp. São Paulo, 2009. *ebook kindle* 16393 KB.

ALMEIDA, Maraisa Gomes Araújo; BEZERRA, Mayam de Andrade. Corporeidade e infância. Concepções dos professores da Educação Infantil. **CONEDU**, 2005.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que Dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: UNESP, 2013.

ALVES, Juliana Zelenski; BERTOLDI, Andréa Sérgio (Orientadora). Por uma dança Volitiva na Escola: Entrevista com a artista-docente Isabel Marques. **Revista Científica de Artes da FAP**. 2022. Submetido à publicação.

ARAÚJO, Luize Bueno; Israel, Vera Lúcia. (Ed.). **Desenvolvimento da Criança: família, escola e saúde**. Curitiba: Omnipax, 2017.

ASHIABI, Godwin S.; O'NEAL, Keri K. Child Social Development in Context: An Examination of Some Propositions in Bronfenbrenner's Bioecological Theory. **SAGE**, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2015.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2014.

BERTOLUCCI, Cristiane. O têxtil como verbo transitivo. ed. 5. Curitiba: **URDUME**, 2020.

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BORGES, Luíza de Aguiar. Mapas, constelações, espirais: a rede de Deligny, Benjamin e Deleuze. **Policromias**. Ano III. p.69-79, jun. 2018.

BRAGA, Ana Karolina Paiva, RODOVALHO, Juliana Campos.; FORMIGA, Cibelle Kayanne Martins Roberto. Evolução do crescimento e desenvolvimento neuropsicomotor de crianças pré-escolares de zero a dois anos do município de Goiânia (GO). **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.21, n.2, p. 230-239, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRONFENBRENNER Urie. **A ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e planejados.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development: Experiments by nature and design.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, Urie. **Making human beings human: bioecological perspectives on human development.** California: SAGE Publications, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie.; CECI, Stephen. J. Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. **Psychological Review**, v.101, n.4, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie.; MORRIS, Pamela. A. The bioecological model of human development. In: DAMON Willian; LERNER Richard M. (Ed.). **Handbook of child psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development, New York: John Wiley, 2006, p. 993-1028.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do Olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens.** Belo Horizonte; Chapecó: UFMG; Argos, 2002.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad.** Madrid: Sintesis, 2009.

BUTLER, Judith. Speech Acts Politically. In: MCQUILLAN Martin. **Deconstruction a reader.** Edinburgo: Edinburgh University Press, 2000, p. 223-267.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 2012.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas.** São Paulo: Cultrix, 2014.

CAO, Marián L. F. Lugar do outro na Educação Artística – olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação contemporânea - Consonâncias Internacionais** São Paulo: Cortez, 2005 p.187-227.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Silvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: S. H. Koller. (Org.). **A ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.87-112.

CIOTTI, Naira. **Lygia Clark.** Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

CSORDAS, Thomas. **Embodiment and experience.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUSICANQUI, Silvia Rivera, **Un mundo ch'ixi es posible** - Ensayos desde un presente en crisis. la ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DAMÁSIO, António Rosa. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DIAS, Belidson. Prefácio. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM. 2013. p. 13-17.

ESPINOSA, Baruch. **Pensamentos metafísicos**: Tratado da correção do intelecto: Ética: Tratado político: Correspondência. Tradução de Marilena de Souza Chauí et al. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FILLER, Zina. Mediação para dança contemporânea: um primeiro desafio para gestores, artistas e instituições culturais. **Centro de Pesquisa e Formação**, 2015, p.135-145.

FRANCO, Vitor. **Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança**: Com a família, com a comunidade, em equipe. Évora: Edições Aloendro, 2015.

GARCIA, Antônio Milton Lima; MORAIS, Norma Martins Menezes., RIESGO, Rudimar Santos. Desenvolvimento Neuropsicomotor. In PICON, Paula Xavier; MAROSTICA, Paulo José; BARROS, Elvino (Org.). **Pediatria: Consulta Rápida**, Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 39-45.

GREINER, Christine. Uma Teoria acontecimental do corpo para repensar a vida. In: GREINER, Christine (Org.), **Leituras de Judith Butler**. São Paulo: Annablume, 2016, p.7-12.

GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso; SIQUEIRA, Layna Santos; CESAR, Carla Patrícia Hernandes Alves Ribeiro Cesar; SILVA, Kelly; DOMENIS, Danielle Ramos, DORNELAS, Rodrigo; BARRETO, Aline Cabral de Oliveira. Desenvolvimento neuropsicomotor e das habilidades auditivas em pré-escolares. **Journal of Human Growth and Development**, v.28, n.1, p. 35-41, 2018.

HALPERN, Ricardo. Manual de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. 1. ed. Barueri: Manole, 2014.

HASSANO, Alice Yuriko Shinohara; ARAUJO, A. P. Q. F.; JESUS, P. B.; WAJNSZTAJN, S. Desenvolvimento Neuropsicomotor. In: AZEVEDO, C. E. S. (Ed.). **Bases da Pediatria** Rio de Janeiro: Rubio, 2013, p. 29-34.

IRWIN, Rita. L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA. A.M; AMARAL, L. (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008, p.87 – 104.

IRWIN, Rita L.; de COSSON, Alex. (Eds.). **A/r/tography**: Rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver: Pacific Educational Press. 2004.

JACÔME, Phellipy; CAMPOS, Julieta Karol Kabalim; LEAL, Bruno Souza. Olhares Intrusos – Reflexões e miradas sobre o mundo ch'ixi. **Matrizes**, V.15 - No 1 jan./abr. São Paulo. 2021 p. 299-314.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.6. jan-jun. 2001. p.17-27.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, set./dez, 2004. p. 7-16.

KRISHNAN, Vijaya. Early Child Development: A Conceptual Model. Early Childhood Council Annual Conference. Canada: **Early Child Development Mapping Project (ECMap)**, 2010.

LABAN, Rudolf von. **Domínio do movimento**. 5.ed. por Lisa Ullmann. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LEPECKI, André. O corpo colonizado. **GESTO**: Revista do Centro Coreográfico do Rio, vol. 3, n. 2. Rio de Janeiro: RioArte, p. 7-11, jul. 2003.

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano**: a emoção de viver e a razão de existir. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 30, p. 165-182, 2007.

MACHADO, Adriana Bittencourt. Novas Estruturas na Produção de conhecimento em dança. In: II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – **ANDA (Anais) Comitê de Dança e(m) Política**, jul. 2012, p. 1 -11.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2012.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Tradução de Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. AMGH Editora Ltda. Porto Alegre, 2013.

- PORTO, Eline Tereza Rozante. **Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido**. In.: MOREIRA, Wagner Wey (org.) *Corpo presente*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- RAQUEL, Fernanda. Performatividade: subvertendo corpos e identidades em cena. In: GREINER, Christine (Org.) **Leituras de Judith Butler**. São Paulo: Annablume, 2016, p.123 -139.
- ROEL, Renata dos Santos. **Performar convites, plasmar encontros, bailar: por uma docência performativa na dança**. Tese (Doutorado em Teatro), UDESC, Florianópolis, 2019.
- ROSA, Edinete Maria; TUDGE, Jonathan. Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. **Journal of Family Theory & Review**, v.5, n.4, p. 243–258, 2013.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do Desejo**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- SANTI, Angela. Efeitos Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 205- 216, jan./mar. 2012.
- SENNETT, Richard. **O artífice**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 7º ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- UEXKÜLL, Jacob von 1982. **Dos Animais e dos Homens: Digressões pelos seus mundos próprios**. Doutrina do Significado. (Transl. Alberto Candeias, Anibal Garcia Pereira.) Lisboa: Livros do Brasil, 2006.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte**. Formas de conhecimento: arte e ciência. Uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Teoria do conhecimento e arte. Transcrição por Sonia Ray. **Revista Música Hodie**, vol. 9, n. 2 p.11-24, 2009.
- VYGOTSKY, Lev von Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS

ALVES, Juliana Zelenski. **Corpo 3D**. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná - UNESPAR/FAP, 2003.

ALVES, Juliana Zelenski. **Trans_**. Curitiba: Mostra Move – Obragem Teatro e Cia., 2008.

ALVES, Juliana Zelenski; CAMPOS, Alex Garcia. **Em_rolamentos**. Lisboa: C-E-M – Centro em Movimento. Festival Pedras D'Água, 2010.

ALVES, Juliana Zelenski; ADUR, Juliana. **Origami** – união de várias pessoas para criar. Curitiba: Vila Arte Espaço de Dança, 2008.

ALVES, Juliana Zelenski. **Pipasaoar**. São Bernardo do Campo: Centro Livre de Artes Cênicas, 2014.