



Dançar com o currículo cultural da educação física

HISTÓRIAS, IMAGENS E PERFORMANCES

Adriana de Faria Gehres

Marcos Garcia Neira

Dançar com o currículo cultural da educação física

HISTÓRIAS, IMAGENS E PERFORMANCES



Dançar com o currículo cultural da educação física

HISTÓRIAS, IMAGENS E PERFORMANCES

Adriana de Faria Gehres

Marcos Garcia Neira



Recife, 2021

G311d Gehres, Adriana de Faria.

Dançar com o currículo cultural da educação física: histórias, imagens e performances / Adriana de Faria Gehres, Marcos Garcia Neira. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.

172 p. : 16 x 23 cm

ISBN 978-65-5943-505-0

1. Educação física – Currículos. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Educação multicultural. I. Neira, Marcos Garcia. II. Título.

CDD 613.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitor: Prof. Dr. Pedro Henrique Falcão

Vice-reitora: Profa. Dra. Socorro Cavalcanti

EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Conselho editorial:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Profa. Dra. Ana Célia Oliveira dos Santos

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro do Egito

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Prof. Dr. Emanuel Francisco Spósito Barreiros

Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Vladimir da Mota Silveira Filho

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Gerente científico: Prof. Dr. Karl Schurster

Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Este livro foi submetido a avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.

Dançar com o currículo cultural da educação física: histórias, imagens e performances

GEHRES, Adriana de Faria

NEIRA, Marcos Garcia

ISBN: 978-65-5943-505-0

1ª edição, março de 2021.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Edupe.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	7
AGRADECIMENTOS	9
LISTA DE SIGLAS	11
PREFÁCIO	13
1. INTRODUÇÃO	17
2. CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: REPRESENTAÇÃO E LINGUAGEM	25
2.1 Linguagem e currículo	25
2.2 A linguagem corporal no currículo cultural da Educação Física	30
2.3 Currículo cultural da Educação Física com a linguagem corporal ou para que não instrumentalizemos a linguagem corporal	33
3. DANÇA E REPRESENTAÇÃO: DA DANÇA QUE NÃO SE MOVIMENTA, MAS MOVE	45
3.1 Dança e movimento	49
3.2 Planos de composição	52
3.3 Dança, corpo e contaminação	57
4. DAS DANÇAS E DOS CORPOS COM O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	63
4.1 Compor entre os projetos institucionais e as personagens comunitárias	65
4.2 Multiplicar entre os corpos e as danças	67
4.3 Intensificar entre os tambores e os alto-falantes	71

5. HISTÓRIAS QUE RELACIONAM	77
5.1 Origem, matriz, violência, diáspora e corpoambiente	80
5.2 Improvisação, composição, apresentação	92
6. IMAGENS QUE REPETEM	105
6.1 Arquivo - 4º ano – O carimbó	106
6.1.1 Cena de pós-produção 1: repetição, diferença, procedimento metonímico, simulacro	108
6.2 Fantasma – O 6º ano B não é o 6º ano A	111
6.2.1 Cena-pós-produção 2 – música, <i>mimesis</i> , vídeos e marcadores sociais	118
6.3 Coisa - 7º ano – A dança que M. não gosta	119
6.3.1 Cena pós-produção 3 - a performance	130
7. PERFORMANCES QUE CONTAMINAM	135
7.1 Um diálogo bactéria	136
7.2 Uma bactéria no CIEJA	148
7.3 CIEJA, uma educação bactéria?	155
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	163

*Para Liro e Isabel
(para sempre e depois)
Para o GPEF*



AGRADECIMENTOS

Agradecer aqui não é um ato de reconhecimento ou gratidão porque com esse livro não é disso que se trata. A produção da pesquisa e do livro foi um longo processo de deslocamentos com as nossas vivências, opiniões, estudos, certezas e verdades. O encontro com o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF-FEUSP), e com tudo que ele arrastou para dentro das nossas vidas, foi “disruptivo” ao ponto de termos nos aproximado do abandono quase completo da nossa condição de sujeitos e, com ela, de autores. Portanto, os encontros produzidos na materialidade das linhas e espaços em branco não são encontros com colaboradores, mas sim com autores-intercessores em todos os sentidos que os filósofos criadores de conceitos nos fizeram aproximar. JACQUELINE MARTINS, PEDRO BONETTO e RONALDO DOS REIS são “coautores” desta produção. Christine Greiner que escreve o prefácio, Cintya Ribeiro e Mário Nunes, intercessores desconcertantes em todos os processos. Aline, Alessandra, Dayane, Nyna, Carina e Wellington – o grupo da “D-E-S-C-O-N-S-T-R-U-Ç-Ã-O. Alessandro, André, Arthur, Camila, Cyndel, Clayton, Diego, Eloá, Elenice, Felipe, Flávio, Glaurea, Hugo, Ivan, Jaimira, João Paulo (JP), Jorge, Leandro, Léo, Marina, Marquinhos, Naty, Rubens e Valentina efetuaadores das diferenças intensivas que movem o GPEF e este livro, em cada momento e em todos. Daniel Maldonado e Kezia, atravessadores no estágio pós-doutoral, constituindo o “fora” como impossibilidade e fracasso, no processo de constituição cotidiana

dessa Educação Física que ganha materialidade no livro e em múltiplas formas e acontecimentos. Flávia Pinheiro, a bactéria que nos desestabiliza ao limite do ir-reconhecível. Giovanni Holanda, um leitor afetivo e revisor. E Cindy, o GPEF em verso e frente. Por fim, as instituições que nos fazem e se fazem existência social, política e cultural no sentido republicano e coletivo que exige uma sociedade democrática: as escolas públicas paulistas, que, como já afirmamos anteriormente, “nunca tivemos ensino público tão bom quanto atualmente” (Jornal da USP, 16/07/2018); a Universidade de Pernambuco; e a Universidade de São Paulo. As duas últimas, instituições Públicas Estatais Estaduais de Ensino Superior que mesmo com inúmeros ataques às suas ações e intervenções seguem, e seguimos, “reexistindo” nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação sobre as quais este livro se compõe.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FMH-UL	Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PC	Plano Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Plano Especial de Ação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral



Prefácio

UMA EXPERIÊNCIA AFETIVA PARA PENSAR EDUCAÇÃO

Foi em algum momento do seu pós-doutorado na Universidade de São Paulo que Adriana Gehres começou a assistir às minhas aulas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Ela estava participando do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) que, desde 2004, tem agregado professores e pesquisadores interessados nos debates sobre teorias curriculares da educação na Faculdade de Educação da USP, onde atua o seu supervisor Marcos Neira – que tem conduzido algumas das pesquisas mais relevantes nessa área.

Como nos últimos tempos nem sempre me lembro da ordem dos acontecimentos, não sei precisar exatamente como nossa história começou. Mas como eu e Adriana já trabalhamos como professoras há muitos anos e sempre estudamos dança, processos de criação, política e todo tipo de estratégias indisciplinadas que possam nos ajudar a pensar pedagogia e como (de fato) lidar com singularidades e diferenças ... posso dizer que, em muitos sentidos, estivemos sempre juntas.

No entanto, foi durante os cursos da PUC, e em algumas bancas de mestrado e doutorado para as quais convidei Adriana, que nossa parceria se intensificou, uma vez que alguns autores citados nesta pesquisa ativaram conversas deliciosas entre nós. Entre eles estão William James, António Damásio, Gilbert Simondon, Charles Sanders Peirce, Spinoza e outras referências que fazem parte dos debates instaurados pela

teoria corpomídia que eu e Helena Katz estamos construindo há duas décadas. Em uma tentativa de dar uma pista sobre o que todos esses estudos têm em comum, arrisco dizer que é uma certa noção processual de corpo. Ou seja, nesta perspectiva, não existiria algo como “o corpo”, apenas “aprontamentos em fluxo” de corpos transitando por diversos ambientes.

Partir dessa proposta implica em repensar vários aspectos da educação. Alguns já podem ser testados e outros, ainda temos dificuldade para implementar, uma vez a própria noção de currículo ou de grade curricular costuma ser mais estática do que gostaríamos.

Eu nunca tinha ouvido falar no Currículo Cultural da Educação Física e nem no grupo de estudos e nos projetos que vinham sendo desenvolvidos já há mais de uma década na USP. Durante muito tempo, a noção mais recorrente de corpo, trabalhada nos programas adotados por profissionais da Educação Física no ensino fundamental, foi caracterizada por um viés bastante mecanicista. As interlocuções com as artes, especialmente a dança, apareciam restritas a circunstâncias específicas e também entendidas, muitas vezes, de uma forma instrumental, assim como, as tímidas pontes com a filosofia, quase sempre voltadas para uma leitura breve de Merleau-Ponty.

Nesse sentido, as articulações teórico-práticas apresentadas nesta pesquisa são preciosas e mostram que, assim como o(s) corpo(s), as experiências pedagógicas também estão sempre se reinventando.

Fiquei particularmente encantada com o Capítulo 7: “Performances que contaminam”. A referência às bactérias trouxe articulações muito potentes. Lembrei-me que, em seu livro *A Estranha Ordem das Coisas*, António Damásio chama a nossa atenção para um fato curioso. A definição de cultura, que tanto nos mobiliza como estudiosos das artes do corpo, não é a mesma para biólogos, médicos e tantos outros profissionais da área de saúde. Nesses contextos, costuma-se pensar na cultura das bactérias, que é uma estratégia usada para se descobrir, por exemplo, qual o antibiótico mais adequado para uma patologia em curso.

Aqui no livro de Adriana Gehres e Marcos Neira, cultura é também desestabilização. Mas em se tratando de dança, performance e pedagogia, organismo instável não significa corpo doente. Nesses casos, a contaminação é antes de mais nada bem-vinda. Contaminados por todos (pessoas, lugares, ideias, sonhos, devaneios), é assim que podemos seguir juntos acreditando na educação que, para nós, é uma questão de homeostase. Algo que, de acordo com Damásio, pode se aproximar do conatus de Spinoza e aqui faz pensar, ao mesmo tempo, em um esforço para a vida e em um desejo de viver.

Christine Greiner



1

INTRODUÇÃO

A Educação Física cultural caracteriza-se como um conjunto de ações implementadas por um coletivo de professores e professoras da educação básica, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), que passou a atuar sobre seu próprio fazer, a partir de questões que se apresentavam no seu cotidiano e que se aproximavam dos debates sobre teorias curriculares da educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desde 2004, o grupo se mantém em atividades variadas (reuniões quinzenais, cursos de extensão, seminários, produções em forma de relatos, livros, dissertações e teses) que se debruçam sobre a prática pedagógica da Educação Física, tendo por base os processos de produção de subjetividades e poder com as práticas corporais.

Inspirando-se em teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2015), como o multiculturalismo crítico, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo, mas se atualizando e se produzindo a cada vez que membros do GPEF agem – ou seja, cospem, vomitam, escrevem, lutam, dançam, jogam nos encontros e produções do grupo ou nas salas, salões, pátios e quadras das escolas da educação básica –, o currículo cultural da Educação Física vai provocando movimentos e se autotectonizando. Como afirmou Neira (2019, p. 15):

O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de

disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais.

Nesse mesmo ambiente espaço-temporal, observamos que as práticas artísticas de dança, em finais do século XX e nos primeiros anos do século XXI, têm-se apresentado diversificadas, múltiplas, mas sobretudo muito desafiadoras dos cânones da dança moderna da primeira metade do século XX. Essas danças se constituem, entre outros, com as perguntas dos artistas da denominada dança pós-moderna americana (BANES, 1987), também conhecidos como os dançarinos da Judson Church¹, que apesar da sua diversidade, encontram um vetor de convergência no NO MANIFESTO, de Yvonne Rainer:

NÃO ao espetáculo não ao virtuosismo não a transformações à magia e ao faz de conta não ao glamour e à transcendência da imagem da estrela não ao heróico não ao anti-heróico não às imagens descartáveis não ao envolvimento do intérprete ou do espectador não ao estilo não ao campo não à sedução do espectador pelas artimanhas do artista não à excentricidade não ao se mover ou ser movido (BANES, 1987, p. 43) [TA]²

Esses artistas e suas criações propunham e seguem propondo outros modos de existir no mundo contemporâneo, na exposição dos excessos da representação e de todas as formas rebuscadas e ilusórias como ela

1. Judson Dance Theatre era um coletivo de dançarinos, compositores e artistas visuais que se apresentaram na Judson Memorial Church em Greenwich Village, Manhattan, Nova York entre 1962 e 1964. Os artistas envolvidos, dentre eles, Yvonne Rainer, Trisha Brown, Simone Forti, Steve Paxton, faziam experiências de vanguarda, testando os próprios limites que vem a ser dançar no século XX.

2. NO to spectacle no to virtuosity no to transformations and magic and make-believe no to the glamour and transcendency of the star image no to the heroic no to the anti-heroic no to trash imagery no to involvement of performer or spectator no to style no to camp no to seduction of spectator by the wiles of the performer no to eccentricity no to moving or being moved. (BANES, 1987, p. 43)

se constitui, na supervalorização do espetáculo, dos personagens, dos corpos ideias e de seus movimentos. Essas práticas artísticas apresentam-se como múltiplas e provocadoras de deslocamentos nas propostas de danças, corpos, representação e movimento, a partir de formas muito próprias de se fazer.

A proximidade com esses fazeres da experiência artística com a dança e com o que Corrêa e Santos (2019) identificaram como um campo acadêmico no Brasil, a dança na escola, levou-nos a perguntar pelos modos da Educação Física estar com as danças nas escolas do ponto de vista da representação. Porque como professores e professoras de Educação Física, compreendemos que as danças são práticas corporais e devem ser tematizadas nessa componente curricular obrigatória.

Na Educação Física, a dança vem sendo tematizada em diferentes propostas e documentos oficiais (ALVES *et al.*, 2017). Entretanto, os deslocamentos identificados acima pouco têm sido tematizados por essa produção. Na análise de pesquisas e produções acadêmicas da Educação Física, que discutem corpo, dança e Educação Física escolar, conseguimos identificar quatro categorias aglutinadoras dessa relação: educação do corpo (KAWANISHI; AMARAL, 2008; SURDI; MELO; KUNZ, 2016; STROHER; MUSIS, 2017), epistemologia (BUOGO; LARA, 2011; EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2017; MENDES; NÓBREGA, 2009; ALMEIDA; BRACHT; GHIDETTI, 2013; SANTIAGO; FRANCO, 2015), linguagem (KLEINUBING *et al.*, 2012; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; DINIZ; DARIDO, 2015; PERTUZATTI; DICKMAN, 2016) e gênero (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012; KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013). Contudo, a desconfiança em relação aos excessos da representação não estava presente. Muito pelo contrário, a dança, como prática corporal, materializava as categorias identificadas.

Por outro lado, para o currículo cultural, na trilha dos Estudos Culturais, as práticas corporais são textos culturais, nos quais são produzidas identidades e diferenças nas lutas pelas significações sociais (NEIRA,

2011). Marcadores sociais (etnia, religião, classe, gênero, entre outros) são acionados e valorizados com as práticas corporais, a depender dos locais que o sujeito ocupa socialmente. O corpo projeta-se então como expressão de modos de agir no mundo, como linguagem, nas práticas corporais (COSTA; NEIRA, 2016).

Nessa elaboração, identificamos processos de correspondência entre a linguagem corporal, as danças, e os marcadores sociais, sendo as primeiras uma forma de expressão dos segundos, ainda que todo o jogo se dê nas disputas de poder.

Contudo, destacando a discussão sobre a linguagem por uma perspectiva da pragmática deleuzo-guattariana, como materialidade de um dos pós-estruturalismos, já que o currículo cultural da Educação Física por aí navega, evidenciamos que para Deleuze e Guattari (1995b), a expressão e o conteúdo possuem formas próprias – a forma conteúdo ou lição dos corpos³ e a forma expressão, a lição dos signos –, que agem uma sobre a outra.

A função linguagem, assim entendida, opera com agenciamentos, palavras de ordem, atribuição dos expressos – os enunciados, no nosso caso, as danças –, sobre os conteúdos. Dessa forma, os expressos não representam, comunicam ou informam os conteúdos, porque há total independência entre eles, apesar da presença de uma relação de reciprocidade. O que assistimos é a uma intervenção incessante de um sobre o outro, na transmissão constante de palavras de ordem.

Assim, as práticas corporais, com o currículo cultural, acionam, a todo o tempo, disputas de significações culturais e sociais com os procedimentos didáticos operando na chave da problematização e da desconstrução das práticas corporais para a produção de mais diferenças, interpelando a fixação de significados na produção das práticas corporais, como ação, mas não como *locus*.

3. Os autores estão se referindo a uma primeira filosofia da linguagem, por eles identificada entre os estoicos. Segundo Deleuze e Guattari (1995b), os estoicos dão à palavra corpo o sentido de ser todo o conteúdo formado.

As práticas corporais agem sobre os conteúdos (corpos sociais, identidades), não para informá-los/comunicá-los/representá-los, mas para produzi-los. Ao produzir corpos nas aulas culturalmente orientadas, em suas intensidades e multiplicidades, conteúdos (corpos periféricos, menores, piores) e expressos (práticas corporais negras, indígenas, urbanas, infantis), aprofundam a função linguagem das práticas corporais.

Diante dessa compreensão da linguagem corporal como ação e intervenção, partimos para perguntar o que aconteceria se promovêssemos encontros com o currículo cultural da Educação Física e as danças do não à representação.

Assim, partimos para um exercício de pesquisa-intervenção esquizoanalítica, no entendimento que a tarefa do pesquisador, entre outras, na pesquisa-intervenção é provocar e manter a consistência de agenciamentos maquínicos, fomentar as forças inventivas e conectivas.

O agenciamento corresponde a um “entre” coletivo, que convida os instituídos a se expressarem de outra forma, sem ser a configuração dominante, provocando a convergência da heterogeneidade, das diferenças. Esse dispositivo trabalha todos os fluxos semióticos, materiais e sociais, caracterizando-se por um devir e substituindo o sistema de representação e de ideologias, presentes nos modelos instituídos, por uma reunião de singularidades, de forças associadas por um movimento coletivo, conectivo. O agenciamento, na medida em que corresponde a uma zona de circulação do desejo, possibilita o agenciar com outras forças, uma vez que todos nós somos feitos também de forças, e não somente de formas, modelos, gerando novas formas de expressão; agenciamento coletivo de enunciação que sustenta os fluxos da vida em zonas coletivas, anônimas e potentes, para fazer-se devir driblando as formas. (ROMAGNOLI, 2014, p. 49-50)

Nesses termos, a tarefa da própria pesquisa não foi representar, simbolizar ou interpretar o que emerge do encontro, mas ativar e movimentar o que lá já se encontra. A equizoanálise ou pragmática, assim

entendida, estabelece-se como uma metodologia ou como um método para a criação, afastando-se das noções de fundamentos ou de epistemologia⁴. Pois, como informa Lapoujade (2015a), a questão dos fundamentos em Deleuze e Guattari realiza-se nos movimentos aberrantes com os planos.

Com efeito, o que é um plano? É uma espécie de corte, uma secção de sem-fundo destinada a acolher no plano tudo o que dele provém, e não a mergulhar tudo novamente nas profundezas. Ele não se confunde nem com um abismo indiferenciado do qual ainda não sai nada, nem com um mundo diferenciado de onde tudo já saiu, já se distinguiu. Ele reside inteiramente no intervalo entre o indistinto e o distinto, na passagem de um ao outro: é o que se distingue. Nem indeterminado, nem determinado, é a própria determinação. Essa é justamente a definição do plano: a existência autônoma de uma superfície que exprime o que sobe do fundo, à maneira de um crivo ou de um filtro, onde a determinação se faz”. (LAPOUJADE, 2015b, p. 37)

Assim, a pesquisa constituiu-se no encontro de dois planos, o currículo culturalmente orientado da Educação Física e a as danças que dizem não à representação, como superfícies autônomas, e dos movimentos que produzem neles e com eles quando se interceptam, cruzam-se, interferem, intervêm reciprocamente, criando e destruindo linhas de força e de fuga.

Os processos de perguntar e produzir dados e resultados na pesquisa são agenciamentos de um sobre o outro, como o próprio encontro

4. Todo centro de poder tem efetivamente estes três aspectos ou estas três zonas: 1) sua zona de potência, relacionada com os segmentos de uma linha sólida dura; 2) sua zona de indiscernibilidade, relacionada com sua difusão num tecido microfísico; 3) sua zona de impotência, relacionada com os fluxos e *quanta* que ele só consegue converter, e não controlar nem determinar. (...) O estudo dos perigos em cada linha é o objeto da pragmática ou da esquizoanálise, visto que ela não se propõe a representar, interpretar nem simbolizar, mas apenas a fazer mapas e traçar linhas, marcando suas misturas tanto quanto suas distinções. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 99-100)

entre Deleuze e Guattari (RIBEIRO, 2016). No e do encontro emergem os traçados e as linhas de força.

A produção, crítica e criação dos dados e resultados dessa pesquisa-intervenção estabeleceram-se de forma diversificada no encontro com: a literatura sobre linguagem com o currículo cultural (capítulo 1); ensaios críticos sobre as danças que dizem não à representação (capítulo 2); as danças e os corpos com o currículo cultural, na análise dos relatos sobre dança divulgados no site do GPEF (capítulo 3); e, numa trama imanente na vivência, juntamente, com três docentes do GPEF, de aulas de Educação Física, em três escolas do município de São Paulo (capítulos 4, 5, 6). As três escolas e os docentes e a docente participantes da pesquisa foram definidos a partir das suas disponibilidades e vontades para participar da pesquisa.

Com o intuito de mapear movimentos, tectonizar, mover o que já é movente, inventamos processos e línguas para as nossas intervenções com a literatura, com os relatos e com docentes, estudantes e instituições em que ganha vida o currículo culturalmente orientado da Educação Física.

Como a pesquisa promove encontros e produz movimentos sobre planos autônomos, escrevemos nossos capítulos, também como textos autônomos. Leitores e leitoras poderão lê-los na ordem em que desejarem. E como há um capítulo de conclusão, poderemos orientá-los a iniciar a leitura pelas considerações finais, como sugeriu Deleuze (2018) logo na introdução do livro “Diferença e Repetição”. Boa leitura.



2

CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: REPRESENTAÇÃO E LINGUAGEM⁵

Toda pretensão é um ato de transcendência na medida em que ela se submete aos limites do princípio transcendente que a funda; toda expressão, pelo contrário, é expressão de potências do Ser e só pode ser avaliada de modo imanente. (DAVID LAPOUJADE)

2.1 Linguagem e currículo

Linguagem, palavra mágica, que parece estar sendo utilizada para distanciar a Educação Física brasileira das margens das ações escolares pautadas na psicobiologia. Um jogo arbitrado em torno dos afastamentos de um corpo biológico para a constituição de um corpo cultural, mas que se mostrou limitado às discussões propostas pela área de conhecimento “Linguagens”.

Muito embora, desde os anos 1970, a Educação Física figurasse na organização curricular de muitas redes como parte da matéria Comunicação e Expressão, a aparição de um possível entendimento da Educação Física como linguagem é identificada por Barros (2017), na produção de Soares *et al.* (1992, p. 41), quando refere que a Educação Física trata do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal e

5. Uma versão desse capítulo foi publicada no artigo: GEHRES, A. F.; NEIRA, M. G. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Curitiba. Ano V, v. 3, p. 30-45. mar. 2020.

que: “O estudo desse conhecimento visa a apreender a expressão corporal como linguagem”. Concomitantemente, propostas foram gestadas e debatidas durante os finais do século passado e a primeira década deste que findaram por instrumentalizar o corpo pela cultura no âmbito do que alguns quiseram equivocadamente denominar de virada culturalista do corpo (ALMEIDA *et al.*, 2018). Essa instrumentalização aprisionou o corpo à cultura num jogo de adjetivações, a partir de diferentes pressupostos teórico-metodológicos, a saber: cultura de movimento, cultura motora, cultura corporal de movimento ou cultura corporal (BRACHT, 2011). Nesse movimento em torno da cultura, o corpo e, mais profundamente, a linguagem, ficaram apartados do centro das discussões.

Genericamente, o que se vê no cotidiano escolar e nas produções acadêmico-científicas, além da miscelânea “cultura e psicobiologia”, é o entendimento de que basta o retorno às ginásticas, às lutas e aos jogos, não as limitando as suas expressões esportivas. As danças, ainda que tenham sido esportivizadas durante o século XX, não foram abordadas dessa forma na escola, o que propiciou o seu destaque como o *locus* da expressão/linguagem, dada sua relação estreita com a arte como produção de representações, sentidos e significados.

A virada culturalista do corpo na Educação Física, conforme identificado pelos autores acima mencionados, numa reterritorialização do termo originalmente presente nos Estudos Culturais, não está bem colocada. Nesse campo teórico, a virada cultural implica em conferir não só a centralidade à cultura, mas operar com um determinado conceito de cultura – a cultura enquanto campo de disputas para validação de significados. Algo que apenas recentemente aconteceu na Educação Física, quando passou a inspirar-se nas teorias pós-críticas do currículo, o que aconteceu na primeira década deste século.

Na ressonância desses movimentos, situamos os documentos curriculares nacionais. A Educação Física, enquanto componente curricular,

tem-se pautado por uma intensa produção de propostas governamentais que se aproximam desse corpo cultural, produtor de sentidos e significados.

O processo de produção de documentos curriculares intensifica-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos iniciais (1997) e finais do Ensino Fundamental (1998), e do Ensino Médio (1999). Seguindo os pressupostos da época, este último texto oficial propunha uma organização disciplinar em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, contemplando a Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna; Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, reunindo a Biologia, Química, Física e Matemática; e, finalmente, Ciências Humanas e suas Tecnologias, agregando Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Essa organização foi mantida nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino Médio publicadas em 2006. Vale destacar que essa distribuição ganhou corpo em 2013, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

De muitas maneiras, esses documentos impactaram as práticas escolares, a começar pelas influências exercidas nas produções curriculares de diversos Estados e municípios pelo país afora. A análise dos currículos estaduais (NEIRA, 2015), revelou que das 27 unidades da federação, apenas três não explicitavam a alocação da Educação Física na área das Linguagens.

Na culminância dessa produção situamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que mobilizou, na sua primeira e segunda versão, amplos segmentos (professores da educação básica, professores do ensino superior, organizações científicas e da sociedade civil), desde aqueles envolvidos diretamente na produção e compilação de contribuições, até os que sugeriram mudanças, fizeram críticas e debateram o conteúdo e a forma da versão preliminar (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Em seu terceiro momento, a redação final da BNCC ficou a cargo de um reduzido

grupo de indicados pelo Ministério da Educação, que utilizaram cinco seminários regionais para legitimar o documento (NEIRA, 2018). Por fim, a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e, em 20 de dezembro de 2017, homologada pelo Ministro da Educação. Um ano depois, mediante um processo assemelhado, deu-se a homologação da BNCC do Ensino Médio.

Ao apresentar-se como um currículo comum normativo e que estabelece aprendizagens essenciais (habilidades) para todos os/as estudantes brasileiros, o documento opera como dispositivo que regula as subjetividades docentes e discentes. Não deixa de ser interessante observar que a mesma lógica foi mobilizada na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, fixando, pela primeira vez na história, uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores.

Voltando à questão da linguagem, Duarte (2010) afirma que considerar a Educação Física como área de conhecimento das linguagens seria amplificador do entendimento do componente como área de conhecimento. Para a autora, a compreensão do campo da linguística a partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure e Roland Barthes ou o aprofundamento dos estudos da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty poderiam amplificar a observação qualitativa e interpretativa dos símbolos emergidos da cultura corporal. Almeida, Bracht e Ghidetti (2013) apoiam essa sugestão quando enfatizam a existência de um lugar para a fenomenologia na Educação Física brasileira.

Barros (2017) realizou um estudo analítico da produção recente em Educação Física, no qual mapeou artigos, teses e dissertações para analisar como se constituíram as aproximações conceituais da Educação Física e a linguagem, no intervalo temporal de 2000 a 2015. Em relação aos documentos curriculares, debruçou-se sobre os PCN e OCN. Além de localizar poucos trabalhos com o uso dos descritores linguagem, linguagem corporal e expressão corporal, constatou a emergência de

categorias que apontam a linguagem predominantemente como comunicação e, num segundo plano, como cultura, história e realidade; signo, sentido e significado; ação; poder; essência do ser; e emoção.

É de se estranhar tais conclusões uma vez que não se notam vestígios da anunciada fenomenologia, nem tampouco das contribuições da semiótica nas práticas docentes, ao menos aquelas documentadas ou anunciadas nos encontros com professores ou mesmo pesquisadores da área. Convém lembrar que tanto a fenomenologia merleau-pontyana quanto a semiótica peirciana, há cerca de vinte anos, chegaram a ser apontadas como referências importantes para fundamentar o ensino da Educação Física na área das Linguagens.

Importa saber que essa produção, de fato, tem-se dado apartada das discussões sobre a educação, o que pode indicar, talvez, uma nova instrumentalização no campo de intervenção em Educação Física, mas desta vez com a linguagem. Como prova disso, basta verificar o envolvimento flagrante da concepção presente na BNCC. Na introdução ao texto dos anos iniciais consta que a Educação Física

“[...] pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (BRASIL, 2017, p. 222).

Convenhamos, uma vez que a confusão conceitual é propalada por um documento curricular desse relevo, como esperar o entendimento e, mais ainda, uma prática pedagógica condizente com a Educação Física na área das Linguagens?

Escapando das vertentes supracitadas, entendemos que a Educação Física cultural⁶, embora não se coloque diretamente essas questões,

6. Tomamos como sinônimas as expressões currículo cultural, culturalmente orientado, pós-crítico ou, simplesmente, Educação Física cultural.

vê-se emersa delas pela relação de reciprocidade entre seu *modus operandi* e suas inspirações pós-críticas, mais explicitamente, suas aproximações e distanciamentos aos pós-estruturalismos. A linguagem no currículo cultural em Educação Física transborda, borra e esborra seus princípios ético-políticos, seus encaminhamentos pedagógicos e seus pressupostos orientadores como ação/intervenção/produção de linguagens corporais.

2.2 A linguagem corporal no currículo cultural da Educação Física

A Educação Física cultural caracteriza-se por produções que, desde o seu início, dão-se com e no cotidiano escolar e a partir dele. O currículo culturalmente orientado é o objeto principal das investigações e produções do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF), um coletivo com características muito próprias: a) é formado por professores e professoras da Educação Básica em formação pós-graduada ou não, e por docentes do Ensino Superior; b) reúne-se quinzenalmente para aprofundar estudos da teorização pós-crítica num processo de ressonâncias com as ações didáticas; c) apresenta produções sob a forma de artigos, livros, teses, dissertações, relatórios de pesquisa e, o principal, relatos de experiência escritos ou filmados, amplamente divulgados no site www.gpef.fe.usp.br e no canal www.youtube.com/gpeffusp. Intercala bianualmente um curso de extensão destinado a professores e professoras em atuação e um seminário aberto para apresentação e discussão de práticas pedagógicas. Além disso, seus membros participam de diversas atividades formativas sempre que convidados.

A proposta se inicia com professores experimentando ações didáticas inspiradas nas teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2015), em específico, os estudos culturais e o multiculturalismo crítico, para embrenhar-se pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos feministas,

teoria *queer*, pós-colonialismo e filosofia(s) da(s) diferença(s). Esse processo contribui para situar de um outro modo a Educação Física como componente da área das Linguagens. Afinal, as práticas corporais são textos culturais,

[...] compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Ou seja, nos textos da cultura as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas. É na cultura, na luta pela significação, que nasce a desigualdade social. (NEIRA, 2011, p. 28)

Pois,

[...] as práticas corporais, enquanto textos culturais, estão impregnadas de marcadores sociais de etnia, religião, classe, gênero, entre outros, podendo ser lidas e produzidas de diversas maneiras, dependendo da posição que o sujeito ocupa no emaranhado social. (COSTA; NEIRA, 2016, p. 43)

Enquanto o corpo

[...] não é somente objeto de contenção, controle e disciplinamento, mas também de expressividade. O corpo é a forma que o sujeito tem de manifestar-se e agir no mundo – e, sob esse aspecto, o movimento é a expressão das emoções e pensamentos, é uma linguagem. (COSTA; NEIRA, 2016, p. 41)

As asserções acima traduzem a especificidade do currículo cultural em Educação Física como espaço de atuação e conhecimento na **produção** das práticas corporais como textos culturais, identidades, diferenças e poder. Práticas corporais, corpo e linguagem são multiplicidades e intensidades na ação para desestabilizar regimes de verdade hegemônicos no âmbito da Educação Física. No currículo cultural, a

linguagem corporal destaca-se como o próprio lugar da ação, política e intencional.

Nesse ambiente político-pedagógico, no qual as práticas corporais operam como sintetizadores⁷ nas disputas de significações culturais e sociais, encontram-se os traçados por onde deslizam os fazeres do currículo cultural. Suas temáticas são da ordem da problematização e da desconstrução dos marcadores sociais que agitam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, para o combate à fixação de significados, operando como expressão de significados diversos, socialmente des/cons/tituídos.

Materialmente, inferimos que a linguagem no currículo cultural em Educação Física cria uma correspondência entre as práticas corporais e os marcadores sociais, que, por vezes, aproxima-se de uma concepção representacional da linguagem. Tedesco e Valviesse (2009) explicam que essa forma de ordenação da linguagem, identificada na semiologia de Saussure⁸, organiza o mundo numa relação em que as expressões informam, comunicam ou representam os conteúdos. Porém, no currículo cultural, as práticas corporais são as próprias encarnações das significações sociais, na medida em que atuam como formas de poder hegemônicas e contra-hegemônicas.

O currículo cultural, na atuação do GPEF, aponta para uma produção em cascata de linguagens em aulas, relatos, dissertações, teses,

7. Sobre a operação como sintetizadores, estamos nos referindo ao proposto por Deleuze e Guattari (1997) quando deslocam o juízo sintético *a priori* para o campo de uma operação que gera movimento e intensidade com os sintetizadores. Vejamos: “O sintetizador, com sua operação de consistência, tomou o lugar do fundamento no julgamento sintético *a priori*: a síntese aqui é do molecular e do cósmico, do material e da força, não mais da forma e da matéria, do Grund e do território. A filosofia, não mais como juízo sintético, mas como sintetizador de pensamentos, para levar o pensamento a viajar, torná-lo móvel, fazer dele uma força do Cosmo (do mesmo modo se leva o som a viajar)”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 140)

8. Santaella (1983) estabelece uma clara distinção entre a semiologia de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e a semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Embora contemporâneos, o primeiro propôs uma teoria geral dos signos linguísticos e, o segundo, uma teoria geral dos signos.

livros, palestras, discussões e formações que movimentam a proposta e suas práticas, criando dobras e desestabilizando-o constantemente. Nesse ambiente, vemos emergir um fazer pulsional em que conteúdos e expressões abandonam a correspondência ou qualquer ideia de representação de um sobre o outro, para atuar reciprocamente como uma caixa de ressonância na produção de palavras de ordem.

Todas as vezes em que o currículo cultural entra em cena, com seus pressupostos, encaminhamentos e princípios, ele age sobre a linguagem corporal, sobre os fazedores do currículo cultural e sobre o próprio currículo culturalmente orientado de Educação Física. O processo de dobrar-se sobre si mesmo se estabelece nas diversas ações que envolvem a proposta. No presente capítulo, investigamos uma delas, qual seja: a reflexão explícita a respeito da Educação Física na área das Linguagens elaborada por Nunes (2016).

2.3 Currículo cultural da Educação Física com a linguagem corporal ou para que não instrumentalizemos a linguagem corporal

Educação Física na área de Linguagens e códigos é um capítulo do livro *Educação Física cultural: escritas sobre a prática*, organizado por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, e está composto, espacial e temporalmente, por dois discursos sobrepostos. Um primeiro se instala em seções, com títulos em itálico (*um conto ...*, *recontando ...*, *E depois?*, *E agora?*), de pequenos textos nos quais ouvimos, vemos, cheiramos e sentimos as crianças em ação. Essas seções de descrição de ações e falas de crianças aparecem como uma epígrafe em todas as seções do texto, num procedimento compositivo de rondo, com os seus ritornelos (as vozes das crianças)⁹. As crianças atravessam o texto

9. O rondo (ou ritornello) é uma forma fixa de poesia criada na França e de composição musical seccionada, estruturada a partir de um tema principal e vários temas secundários

repetidamente para asseverarem suas ações/intervenções nas aulas, nos recreios e na vida da comunidade escolar. Esses ritornelos, menos que pontos de ancoragem do discurso do autor (a voz das crianças), estabelecem-se como formas de movimentar, intensificar e ao mesmo tempo desfuncionalizar esses e outros saberes. O ritornelo cria um estado expressivo muito além da afirmação desse lugar de fala (a fala das crianças). O que nos interessa nessa forma compositiva do texto de Nunes (2016) são as potências expressivas do ritornelo que nos levam para outros lugares e ritmos, espacialidades e temporalidades outras que se diferenciam das intenções funcionais de metrificar e estabilizar lugares de fala. Cria territórios que não são direcionais, mas sim dimensionais, postulados para o deslizamento das outras partes do texto, criando ritmo, sem necessariamente criar uma métrica. Para além disso, essas seções (das falas/ações das crianças) precedem e sucedem simultaneamente as outras partes do texto com títulos em negrito (**Cultura corporal e linguagem; Escola, Educação Física e a leitura e escritura dos significados das práticas corporais e de seus representantes; Códigos e linguagens – representação e significados**), nas quais o autor apresenta-nos outras vozes: os autores de quem se faz acompanhar, sendo a sua, mais uma voz. E ainda, na parte que antecede a apresentação das referências do texto, **Por enquanto**, o autor inverte as vozes do texto, as crianças ocupam o espaço de fala dos “autores” em negrito e na seção “*reescrevam, continuem ...*” em itálico, convida-nos a ser mais uma das vozes em ação – como crianças? – Deixa-nos o autor esta questão. Com esses movimentos, os ritornelos parecem ganhar um sentido de afrontamento ou partida como apontaram Deleuze e Guattari (1997a, p. 120), na sua classificação dos ritornelos:

(normalmente dois ou três), sempre intercalados pela repetição do tema principal. A forma característica é determinada pela parte A, que se repete várias vezes na composição: A - B - A - C - A - D - A.

1) os ritornelos territoriais, que buscam, marcam, agenciam um território; 2) os ritornelos de funções territorializadas, que tomam uma função especial no agenciamento (a Cantiga de Ninar, que territorializa o sono e a criança, a de Amor, que territorializa a sexualidade e o amado, a de Profissão, que territorializa o ofício e os trabalhos, a de Mercado, que territorializa a distribuição e os produtos...); 3) os mesmos, enquanto marcam agora novos agenciamentos, passam para novos agenciamentos, por desterritorialização-reterritorialização (as parlendas seriam um caso muito complicado: são ritornelos territoriais, que não se canta da mesma maneira de um bairro para outro, às vezes até de uma rua para outra; elas distribuem papéis e funções de jogo no agenciamento territorial; mas também fazem o território passar pelo agenciamento de jogo que tende, ele próprio, a se tornar autônomo); 4) os ritornelos que colhem ou juntam as forças, seja no seio do território, seja para ir para fora (são ritornelos de afrontamento, ou de partida, que engajam às vezes um movimento de desterritorialização absoluta “Adeus, eu parto sem olhar para trás”).

Na materialidade do texto, Nunes (2016) já nos desestabiliza com sua exposição em várias vozes, com a dessacralização e o descentramento da posição identitária de autor, com a abertura do texto para os outros com o convite final. Seus procedimentos compositivos intensificam as multiplicidades das vozes, ao mesmo tempo em que as singularizam nos seus lugares de fala (as seções do texto), para, concomitantemente, desestabilizar esses lugares. Nessa agitação por dentro do próprio texto que se propõe a discutir a Educação Física na área de Linguagens e a linguagem corporal com o currículo cultural em Educação Física, Nunes (2016) age e intervém sobre si próprio (o autor), o texto, o currículo cultural e a linguagem, na articulação dos conceitos/palavras em tela, assim como o fazem materialmente os relatos com o currículo cultural da Educação Física, verdadeiros ritornelos, amplamente produzidos e divulgados pelos membros do GPEF.

E somente isso já daria conta daquilo que está em discussão no próprio texto, mas como o autor finaliza nos convidando a dar continuidade ao texto, a seguir, procuraremos empreender um mergulho no proposto por Nunes (2016), intentando realizar não uma reescrita ou continuação do texto, mas mapear brechas e cantos por onde possam escorregar outras linguagens no, para, por, com o currículo cultural em Educação Física. Um pouco como realizou Bonetto (2016, p. 165), quando vislumbrou a escrita-currículo como experiência.

É importante que se tenha claro que não se trata de propormos um método deleuze-guattariano de se fazer currículo, um currículo-rizoma ou currículo-mapa. Dizer que uma coisa pode e deve ser feita rizomaticamente está longe de ser um formato fechado. Por si só, o rizoma e o mapa são um não-formato, são abertura para infinitas virtualidades. Pode, portanto, a “escrita-currículo” se tornar uma verdadeira experiência, agenciada, contingenciada, complexa, vetorizada, micropolitizada, provisória e efêmera no espaço-tempo escolar. Isso mesmo! Uma experiência, e não um projeto. Porque projeto tem início, meio e fim, e na experiência o que vale é o meio.

Sob os títulos em negrito, num primeiro momento, Nunes (2016) apresenta a linguagem como um sistema de comunicação, representação, produção e negociação de significados, portanto, uma prática semiótica política e cultural e argumenta em profusão contra a inclusão de uma área de conhecimento de linguagens e seus códigos nos documentos curriculares nacionais (PCN, OCN e BNCC).

Acompanhado de linguistas (Saussure, Jakobson e Peirce) e exemplos que vão do passe de peito do basquetebol às questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Nunes (2016) compõe um movimento recorrente de exemplificações que discute o que seriam signos (o passe de peito, o ritmo trifásico, a parada de mãos) da Educação Física e o entendimento de que outras produções humanas também são

sígnicas¹⁰ e que, portanto, todos os componentes curriculares abordariam linguagens (a datação de uma pedra ou de uma árvore – na Biologia –, os traços dos mapas – na Geografia –, a composição dos alimentos – na Química). Com tal procedimento, Nunes (2016) apressa-se em negar veementemente a condição de exclusividade de determinadas produções humanas enquanto textos, nesse caso as práticas corporais como linguagem.

Contudo, os exemplos em cascata na produção da negação da exclusividade da Educação Física como área de conhecimento de linguagens e códigos, produzidos pelo autor, servem-lhe apenas para deslocar a Educação Física como linguagem, da pragmática semiótica de Peirce, ou de um certo apaziguamento ou instrumentalização dessa noção, para, instalá-la, talvez, numa outra pragmática que lhe/nos interessa mais diretamente, qual seja, a discussão sobre cultura corporal como linguagem. O deslocamento emergente da negação da redução das práticas corporais como linguagem no sentido que lhe atribui aquela pragmática produz um efeito de ressonância de negação da negação que fará pulsar intensamente o texto, o currículo cultural da Educação Física e as práticas corporais como formas de linguagem.

Para Nunes (2016, p. 09), o corpo do currículo cultural é:

[...] um texto, passível de comunicação, logo, de leitura e escritura (a produção de novas formas de comunicar). Quando o homem se comunica, usa de variados recursos disponíveis a fim de que a intenção de sua ação possa ser compreendida, comunicada. Isso não é diferente na expressão corporal. O corpo todo e todos os elementos a ele agregados são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos da comunicação corporal compreendem as roupas, os diversos tipos de ornamentos, as marcas que definem o corpo como a altura, a cor da pele, os traços da face, o

10. Nesse ponto, o autor navega na principal distinção entre as teorias de Saussure e Peirce, de acordo com Santaella (1983). O primeiro estabelece uma teoria geral dos signos linguísticos e o segundo uma teoria geral dos signos.

volume corpóreo, o cabelo, cicatrizes etc., e além desses, os gestos. Todos são textos do corpo. Todos constituem o corpo como um texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal.

Com Santaella (2007)¹¹, acrescentaríamos os sons e as falas que do corpo emanam, para não ficarmos apenas nos elementos visuais. Nesse movimento, o autor instala a materialidade do corpo e de seus processos sógnicos no campo das trocas culturais, como muito bem fez Peirce:

São os gestos enredados em meio à cultura e seus sistemas de representação que **impõem** os significados da linguagem corporal. Os gestos, mediante o intercâmbio que estabelecem com a cultura ao longo da vida, vão conformando um estilo pessoal de ser, proporcionando um corpo que se identifica pela sua corporeidade. Por partilhar os significados da gestualidade em um determinado grupo, a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural, pois também permite o processo de comunicação entre os pares. Cada cultura propicia uma educação do corpo diferente, que por meio dos gestos a **expressa e se identifica**. (NUNES, 2016, p. 59) (destaques nossos)

Ao posicionar o corpo-signo no campo das interações sociais e culturais como forma de expressão e identificação cultural, Nunes (2016) apresenta seus constituintes icônicos (as roupas, os gestos, volume corpóreo etc.), indiciais (por partilhar significados de gestualidade em um

11. Santaella (2007) irá estabelecer uma teoria geral das matrizes sógnicas, na medida em que nos demonstra que, embora os séculos XIX, XX e XXI tenham assistido a uma multiplicação das mídias de produção de linguagens, “... há apenas três matrizes lógicas, a partir das quais, por processos de combinações e misturas originam-se todas as formas possíveis de linguagem e processos de comunicação. Essas matrizes são: a sonora, a visual e a verbal.” (SANTAELLA, 2007, p. 76). Contudo, a infinitude de mídias nos processos sógnicos contém também especificidades, na medida em que há “... inseparabilidade dos processos de signos em relação aos meios em que tomam corpo...” (SANTAELLA, 2007, p. 82)

determinado grupo, ser parte da identidade cultural) e simbólicos (a cultura corporal).¹²

Dentre as práticas sociais ou formas culturais de cada grupo, encontram-se as práticas corporais com aspectos lúdicos, que são sistematizadas, ressignificadas, hibridizadas e transmitidas de geração a geração em cada grupo cultural. A partir daí, é possível identificar a cultura corporal como um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA; NUNES, 2006, 2009). Essas práticas sociais corporais são comumente classificadas como esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras e suas infinitas e constantes transformações e recriações. (NUNES, 2016, p. 59)

Esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras, entendidos como práticas corporais e culturais, ressignificadas e hibridizadas, são entendidas como símbolos, porque são gerais e abstratos, manifestam-se em réplicas, ocorrências singulares e contêm elementos icônicos e indiciais.

Contudo, a linguagem corporal, instalada como signo, é convidada por Nunes (2016, p. 65) a tornar-se ainda mais movente, mas sobretudo, política, quando se aproxima dos estudos pós-estruturalistas e assim inicia:

Os estudos da semiótica parecem **limitar** o processo de linguagem e da representação ao tratá-lo como um sistema fechado, concebido no ato de sua significação. O que faz crer que um sistema de representação está fadado para ser sempre aquilo que lhe foi significado. O pensamento pós-estruturalista reconhece a natureza interpretativa da cultura e do fato de que interpretações nunca produzem um momento final da verdade absoluta. Para este, as interpretações são sempre seguidas de outras interpretações,

12. Sobre isso, ver a primeireidade, a segundaidade e terceiraidade na semiótica peirceana (SANTAELLA, 1983)

numa cadeia sem fim. Os estudos pós-estruturalistas têm dado mais atenção à representação como fonte de produção de conhecimento social, um sistema mais aberto e ligado às práticas sociais e às questões de poder. (grifo nosso)

Por dentro da própria pragmática semiótica, na reciprocidade entre as práticas corporais, os fluxos sógnicos e as relações de poder, Nunes (2016) produz vibrações na cultura corporal, ao apresentar a representação como produção, e não como comunicação ou informação de conhecimentos, conhecimento social que se instala e reinstala constantemente mediante os encontros sociais, culturais e, em última instância, políticos, porque são atos de poder. Como alternativa, apresenta-nos as proposições de Michel Foucault e Jacques Derrida. Do primeiro ressalta o signo e suas condições de produção como conhecimento em seus arranjos sociais, culturais e políticos. “O conhecimento ligado ao poder não só assume a autoridade de ser a verdade, mas uma vez aplicado no mundo real, produz efeitos reais e, nesse sentido, torna-se verdadeiro.” (NUNES, 2016, p. 67). Com Derrida, enfatiza as operações de significação que procuram fixar signos na escamoteação dos seus diferentes, num processo constante de vir a ser, e nesse sentido, um signo nunca é completo, está sempre em processo.

A discussão apresentada até aqui fundamenta a concepção de que as práticas da cultura corporal, enquanto textos, inscrevem a história e a trajetória dos grupos culturais e seus representantes. Todavia, a **interpretação desses códigos limita-se àqueles que dispõem de certos elementos próprios assimilados na convivência com aquela cultura, pois eles são constituídos de significados**. Isto explica a dificuldade para compreender as ideias e motivações características de cada prática corporal e seu grupo representativo. **Ao se deparar com outra cultura, tende-se a atribuir ao que se vê os significados estabelecidos na própria cultura**. Por conta disso, em alguns casos, estabelece-se o preconceito em relação às posturas,

falas, ideias e gestos corporais de outros grupos. O que, em geral, acaba por produzir significações distantes da intencionalidade produzida. (NUNES, 2016, p. 67) (destaques nossos)

No encontro de culturas, as diferenças e os regimes de verdade se evidenciam para desestabilizar as práticas corporais como sistemas fechados transportadores de significações fixas e hereditárias. Novamente, num bate/rebate entre argumentações e cenas cotidianas, a caixa de ressonância forjada pelo autor, amplia-se para alinhar a linguagem corporal no currículo cultural como um plano móvel que instala temporalidades e espacialidades divergentes e ativas nas bravatas do poder.

Nessas trincheiras, a linguagem corporal vai se posicionando com o currículo culturalmente orientado da Educação Física como processo de invenção, potenciação, produção, tradução e transcrição.

A linguagem corporal no currículo cultural, por entre o texto de Nunes (2016), produz-se na composição material da escrita em rondo, com os seus ritornelos; na inversão de vozes e papéis, para questionar a autoria; na negação da negação da Educação Física como linguagem limitada, redutora e instrumentalizadora; mas sobretudo, nos movimentos de afastamentos (a ênfase na semânticidade da representação) e aproximações (a discussão sobre o poder) que esse autor vem produzindo com o pós-estruturalismo.

Como Deleuze e Guattari (2003), que viajaram por entre as portas, personagens e obras de Kafka, na produção de uma literatura menor¹³, percorremos o texto de Nunes (2016) produzindo uma cultura corporal como linguagem menor, na qual não se pretende interpretar, analisar,

13. Em sua obra, Deleuze e Guattari (2003) demonstram como Kafka não instala heróis ou personagens de grandes feitos, optando por dessubjetivar o sujeito (Joseph K. ou somente K.), na criação de duplos e ainda há os juizes, os médicos, os advogados, como nomes próprios e sem nomes próprios. Os personagens se diluem nas ações e as obras ficam inacabadas. Esses procedimentos proporcionam a instalação de uma literatura menor porque aberta a outros e outros sentidos, na medida em que não se cristalizam as narrativas.

estabilizar conceitos ou instrumentalizar, mas suspender/dilatar tempos e espaços para que outras vozes e traçados se posicionem.

Portanto, como componente curricular da Educação Básica, a Educação Física oficialmente se situa na área Linguagens, tal como indicam os documentos curriculares mais recentes. Com a intenção de agir sobre um possível novo movimento de instrumentalização do componente curricular, agora com a linguagem na Educação Física, neste capítulo nos propusemos a dialogar com a perspectiva cultural da Educação Física, assumidamente inspirada no pós-estruturalismo.

O currículo cultural é aqui tomado como transcrição pedagógica das teorias pós-críticas. Constitui-se em pressupostos orientadores, princípios ético-políticos, encaminhamentos didático-metodológicos com orientações que se deslocam entre os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, a teoria *queer*, os estudos feministas e a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), acionados constantemente como um arquivo a ser reelaborado a cada vez que é encenado. Defronte ao debate sobre representação e materialidade das linguagens, mostramos que no currículo culturalmente orientado da Educação Física não há possibilidade de reconhecimento, reprodução, interpretação, aplicação. O que há é sempre intervenção, ação, produção com o que está a acontecer.

Na noção de linguagem corporal adotada pelo currículo cultural não há uma correspondência entre os pressupostos, os princípios ético-políticos, os encaminhamentos didático-metodológicos e as vivências em salas de aulas, há somente processos incessantes de produção da teoria/prática da estabilização na escrita, formação, orientação, preparação de professores no sentido alargado (inicial e continuada, na formação superior e fora dela, nas leituras e nos encontros acadêmico-científicos) e a teoria/prática das escolas e das salas de aulas, numa relação, como bem nos informaram Deleuze e Guattari (1995b) de reciprocidade. Não há boas práticas, não há coerência ou incoerência, um currículo cultural certo ou errado, o que há são ressonâncias entre

as práticas mais estáveis, aquelas que são escritas/faladas e, genericamente, denominadas de teóricas e as outras práticas que Zourabichvili (2017), no posfácio do livro de Deleuze sobre a expressão em Spinoza, quando tematizava a filosofia, denominou de campo.

Disso decorre uma concepção, antes de tudo, *prática* da filosofia: essa é construída de pouco em pouco, em contato com o Fora, numa experimentação incessante; logo, a prática não deve mais ser pensada como a aplicação de uma teoria, mas como a ressonância ou a interferência de *duas* práticas que se relançam mutuamente, sendo uma teórica e a outra, como se diz, “de campo”. (ZOURABICHVILI, 2017, p. 422) (destaques do autor)

A cada vez que o currículo cultural é performado, traduzido, acionado nos diferentes ambientes em que acontece (salas de aulas, reuniões de discussão, livros, artigos, formações), o processo de transcrição está instalado, e seus pressupostos e seu *modus operandi* constituem-se como esse processo de transcriar o currículo cultural, a única teleologia possível, qual seja: seguir produzindo, criando, acionando e intervindo com o currículo culturalmente orientado em Educação Física.

O currículo cultural da Educação Física constitui-se assim como um plano, superfície autônoma (LAPOUJADE, 2015b), mas um plano de transcrição. Juntamente com Corazza (2014), quando interroga o que se transcria em educação, na esteira dos filósofos criadores de conceitos Gilles Deleuze e Félix Guattari e da teoria literária de Haroldo de Campos, estamos compreendendo que os movimentos com o currículo cultural são sempre exercícios de tradução que atualizam e inventam a Educação Física Cultural.



3

DANÇA E REPRESENTAÇÃO: DA DANÇA QUE NÃO SE MOVIMENTA, MAS MOVE¹⁴

As práticas pedagógicas com as danças no Brasil vêm se aproximando das produções artísticas mais recentes em dança, sobretudo no redimensionamento do conceito de corpo e na concepção de dança como processo criativo, coletivo e democrático (CORRÊA; SANTOS, 2014). Isso tem contribuído para constituir um campo acadêmico, dança na escola, e uma rede de saberes e discussões que se expressam em trabalhos científicos e documentos curriculares oficiais. (CORRÊA; SANTOS, 2019; ALVES *et al*, 2017).

Nesse ambiente, fora do campo discursivo da Educação Física, este capítulo é produzido, sobretudo, na análise e interpretação de ensaios críticos realizados por alguns autores sobre criações de artistas contemporâneos, que discutem os deslocamentos no campo das danças contemporâneas e dos corpos produzidos. Essa discussão articula-se com a partilha, com os leitores, de longos trechos das descrições e análises. Talvez não seja uma forma muito convidativa de se encontrar com essas reflexões, mas considerando a incipiência de tais discussões nas produções da Educação Física, optamos por ser o mais fiel possível aos autores analisados.

As discussões sobre o corpo e a dança nas práticas pedagógicas e artísticas de dança aproximam-se das análises de uma certa produção

14. Algumas das reflexões contidas neste capítulo foram publicadas como parte do artigo: GEHRES, A. F. As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências. *Pensar a Prática*, v. 23, 6 ago. 2020.

em dança. Assim como os autores que privilegiamos em nossas aproximações com a linguagem e o currículo cultural da Educação Física, Deleuze e Guattari (1995b, 1996)¹⁵, estamos nos referindo a determinadas danças, aquelas que disseram não à representação ou aquelas que não se movimentam, mas movem. Mas que danças são essas?

No mundo da dança, o século XX nos trouxe uma proliferação de propostas estéticas, poéticas e éticas que se concretizaram em corpos mutantes, cada vez mais dissociativos, singulares e múltiplos. Transitamos entre o expressionismo abstrato tecido na dança moderna alemã¹⁶, o qual foi atualizado com a dança-teatro de Bausch, por exemplo, e o formalismo expressivo do movimento de alguns coreógrafos americanos do início do século XX, constituído nos meandros da denominada dança moderna americana¹⁷. No movimento com esses dois polos da dança no século passado (expressão abstrata e vocabulários de movimento), desenvolveram-se inúmeras formas e sotaques de danças nos dois lados do Oceano Atlântico.

Nesse processo, vagamos da *pop art* à arte conceitual, e na dança essa errância nos catapultou, talvez, para uma desterritorialização da dança como ontologia (ser expressão abstrata ou expressão de movimento) com seus fundamentos, para reterritorializações questionadoras de ontologias na produção incessante de desterritorializações¹⁸. Ou, como

15. Deleuze e Guattari (1995b, 1996) flertam com vários autores em suas invenções de conceitos. Reiteradamente aproximam-se de diversas linguagens artísticas na eleição de alguns poucos artistas, ou aqueles que se querem “menores” na literatura; não representacionais e intensivos no teatro; aberrantes nas artes visuais. É nesse sentido, que nos aproximamos aqui de uma determinada produção em dança contemporânea e não das danças denominadas, genericamente, de contemporâneas.

16. Por dança moderna alemã, estamos nos referindo aos trabalhos desenvolvidos no início do século passado a partir das vertentes da dança de expressão (*ausdruckstanz*) de Laban, Wigman, Gret Palucca e posteriormente Dore Hoyer e a nova objetividade de Kurt Jooss.

17. Por dança moderna americana estamos nos referindo aos trabalhos de Doris Humphrey, Martha Graham e Merce Cunningham.

18. Territorialização, desterritorialização e reterritorialização referem-se à dinâmica da geofilosofia de Deleuze e Guattari (1995a,b, 1996, 1997a,b).

nos informa Sabisch (2011), após a vivência das danças que romperam completamente com a noção de dança como movimento, denominada muitas vezes de “não dança” ou “dança conceitual”, ou “[...] danças que alteraram profundamente as formas como a dança e a coreografia são entendidas” (p.84), parece haver a necessidade de estabelecermos um deslocamento da questão: o que é dança, para a proposição o que uma dança pode fazer.

Lepecki (2006, 2017) ilustra esse deslocamento contando a história do espectador que processou um festival de dança. No caso, o espectador processou o Festival Internacional de Dança da Irlanda, acusando-o de atentado ao pudor e propaganda enganosa, no que se referia a um espetáculo denominado Jerome Bel. No espetáculo, cinco pessoas falam, andam, escrevem no quadro, fazem xixi no palco, entre outras ações. Entretanto, o que Lepecki irá destacar é o fato de o espectador argumentar que o espetáculo não era de dança porque não se viam “[...]’pessoas movendo-se ritmicamente, pulando para cima e para baixo, em geral associado à música, mas não necessariamente’ e transmitindo alguma emoção” (LEPECKI, 2017, p. 21). Segundo o autor, o pedido de reembolso do dinheiro do ingresso na ação foi negado pelo tribunal.

Assim, nesse ambiente discursivo e provocador, o mesmo autor¹⁹ (2004, 2006, 2011, 2013, 2012a, 2012b, 2017) irá demonstrar com uma intensidade pouco identificada, anteriormente, e denominada por Greiner no prefácio da obra de empirismo radical²⁰, da necessidade de esca-

19. André Lepecki é escritor e curador brasileiro, trabalhando principalmente em estudos de performance, coreografia e dramaturgia. Ele é professor e presidente do Departamento de Estudos da Performance da Tisch School of the Arts da New York University. Ele publicou amplamente e editou várias antologias, bem como tem atuado como curador de diversos eventos de dança e performance no mundo.

20. Christine Greiner (2008, 2010, 2017) vem desenvolvendo em suas elaborações indisciplinares o empirismo radical a partir das proposições de William James e Gilbert Simondon. O empirismo radical é uma atitude que nos leva a estabelecer critérios de análise reciprocamente com o vivido, numa indiscernibilidade entre teoria e prática.

var as próprias obras a partir de suas propostas e metodologias, num encontro de ressonância recíproca entre teoria e prática, com ferramentas inventadas a cada escavação. Dessa feita, o autor destaca-se na análise das propostas de coreógrafos contemporâneos, a partir das teorias críticas que se propõem a problematizar as políticas do movimento (LEPECKI, 2006, 2017).

Como Sabisch (2011), Lepecki (2004) sustentou que o cenário da dança contemporânea europeia de finais do século XX – na sua instabilidade, multiplicidade e diversidade – constituiu-se ao implodir algumas ontologias da dança moderna do início do século XX. Destaca o autor que ruiu uma certa ideia de que a dança estava colada ou representada no movimento, o isomorfismo entre dança e movimento, identificado na dança moderna americana, numa compreensão da dança como léxico motriz; e na ênfase da autonomização da dança em relação à linguagem verbal como forma de expressão abstrata de emoções pelo movimento, conforme identificado no expressionismo alemão. Dessa forma, o autor, já em 2004, destacava que havia sinais de questionamentos profundos sobre o que seria a dança no entardecer do século XX, desde os desafios maquinados nos anos sessenta daquele século²¹. E naquele momento, o autor já apontava algumas pistas do que se estava a passar:

[...] uma desconfiança da representação, uma suspeição da virtuosidade como um fim, a redução de elementos cênicos e adereços ao não essencial, uma insistência na presença do dançarino, um diálogo profundo com as artes visuais e a arte da performance, uma política realizada pela crítica da visualidade, e um diálogo profundo com a teoria da performance. (LEPECKI, 2004, p. 173, tradução livre)

21. Aqui estamos a nos referir aos investimentos realizados pelos artistas da Judson Church, inicialmente, em Nova York, mas que se espalharam por todo o mundo através de turnês, cursos, *workshops*, graduações em dança, entre outros. (BANES, 1987)

Como gostaríamos de colocar toda a citação do autor em negrito, mas para seguir as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fizemos essa interdição para sublinhar e destacar as aproximações das ações identificadas pelo autor nas performances de dança observadas com outras análises já empreendidas nas linhas traçadas até aqui. A desconfiança da representação que irá implicar nas demais ações descritas. A desconfiança com o isomorfismo entre conteúdo e expressão, e por nós identificado no currículo culturalmente orientado da Educação Física quanto à relação entre as práticas corporais e a estabilização de marcadores sociais. Parece-nos que estamos todos sobressaltados com os auspícios da representação e das suas formas de dominação dos nossos desejos.

Dando continuidade, Lepecki (2006, 2017) vai distender as pistas identificadas anteriormente a partir de um elemento aglutinador: o desejo de acionar outras políticas de movimento com a dança.

3.1 Dança e movimento

Num traçado historiográfico, tomando como referência diferentes historiadores da dança, Lepecki (2006, 2017) demonstra que a dança cênica ocidental apenas será reconhecida como um projeto de movimento com o advento da dança moderna dos anos 1930. Anteriormente, a dança estava subserviente aos libretos, nas narrativas do balé, e à música, mesmo nos arroubos mais revolucionários do início do século XX, numa dança que ainda não se definia como movimento, mas talvez como ilustração de uma história e de uma música. Até o início do século passado, o movimento não se encarnava como o elemento caracterizador da dança.

Será com o advento da modernidade na dança, justo na primeira metade do século em questão (dança moderna alemã e americana a que nos referimos), que a dança será vivida como a arte do movimento, na tradução do isomorfismo entre dança e movimento. Rudolf Laban

(1978, 1988, 1990) e suas apropriações para o campo da dança no ensino, talvez sejam a expressão mais que perfeita dessa relação. Houvera no Laban pedagógico (1988, 1990) a pretensão de que dançar é movimentar-se e todos os corpos poderão dançar a partir da manipulação sistemática do movimento (corpo, ação, espaço, dinâmica e relação) (GOUCH, 1993).

A afirmação de que na dança o movimento se autonomiza, no mundo ocidental, com as danças modernas americana e alemã, não se caracteriza como novidade no âmbito do pensamento sobre a dança como arte no Ocidente, mas afirmar que assim o faz em consonância e como ativação do idiota movente moderno (LEPECKI, 2006, 2013 2017), desbanca todas as aproximações mais críticas dessas danças.

Lepecki (2006, 2017) traça a modernidade como um ambiente espaço-temporal de constituição da pessoa que se individualiza pela sua capacidade ilusória de poder mover-se autonomamente. Aqui talvez seja necessário nos prolongarmos um pouco. Partindo da ontologia cinética da modernidade de Sloterdijk, a qual propõe que o projeto do sujeito moderno é o puro ser-para-o-movimento, faz a seguinte afirmação: “A dança acessa a modernidade por via de seu alinhamento ontológico crescente com o movimento, esse por sua vez tomado como espetáculo do ser da modernidade.” (LEPECKI, 2017, p. 31).

Com essa congruência o autor nos informa que a relação entre dança e política não se estabelece na apropriação de temas políticos pela dança, mas, nesse caso, na sua própria ontologia moderna de ser a arte do movimento autônomo.

Quando uma outra dança se apresenta, a dança conceitual a que se referia Sabisch (2011) ou a dança que não se movimenta, Lepecki (2006, 2017) informa que público, críticos e muitos fazedores de dança passam a duvidar dessas danças que tensionam com a ontologia do movimento. A dança que não se movimenta instala outras políticas de movimento, na medida em que propõe uma relação não metafórica e não representacional entre política e dança. A tarefa da coreografia que

flerta diretamente com a teoria da performance torna-se um modo de repensar o indivíduo moderno como corpo e não como movimento autônomo, com aqueles que se querem desobedientes à mobilização e às performances cinéticas do sujeito moderno. Assim, com a teoria crítica e a filosofia, o autor propõe “[...] um reenquadramento político do corpo.” (LEPECKI, 2017, p. 28). “Uma filosofia que percebe o corpo não como entidade encerrada em si mesma, mas como sistema aberto e dinâmico de trocas, constantemente produzindo modos de sujeição e controle, bem como modos de resistência e devir.” (LEPECKI, 2017, p. 28)

A compreensão de sujeito que conclama não é aquela que se identifica com o sujeito autônomo, identitário e fixo da modernidade, mas a que se aproxima da subjetividade como um conceito dinâmico de agenciamentos e que se estabelece como processo de subjetivação, diferenciando-se qualitativamente da noção de sujeito. Encontra no processo de subjetivação proposto por Deleuze uma congruência com as tecnologias de si propostas por Foucault. Para ambos, as subjetividades são entendidas como “[...] processos de subjetivação, devires ativos, expressão de potências e forças de modo a criar para a si a possibilidade da ‘existência como obra de arte’ (Deleuze, 1992: 120)” (LEPECKI, 2017, p. 33).

Contudo, sobre os processos de subjetivação e os agenciamentos, Deleuze e Guattari (1996) afirmam se diferenciar de Foucault.

Michel Foucault desenvolveu uma teoria dos enunciados, segundo níveis sucessivos e que recortam o conjunto desses problemas. 1o) Em *Arqueologia do Saber*, Foucault distingue dois tipos de “multiplicidades”, de conteúdo e de expressão, que não se deixam reduzir a relações de correspondência ou de causalidade, mas estão em pressuposição recíproca; 2o) Em *Vigiar e Punir*, ele busca uma instância capaz de dar conta das duas formas heterogêneas imbricadas uma na outra, e a encontra nos agenciamentos de poder ou micropoderes; 3o) Mas igualmente a série desses agenciamentos

coletivos (escola, exército, fábrica, asilo, prisão etc.) consiste apenas em graus ou singularidades em um “diagrama” abstrato, que comporta unicamente por sua conta matéria e função (multiplicidade humana qualquer a ser controlada); 4o) A História da sexualidade vai ainda em uma outra direção, já que os agenciamentos não são mais relacionados e confrontados a um diagrama, mas a uma “biopolítica da população “ como máquina abstrata. — Nossas únicas diferenças em relação a Foucault referir-se-iam aos seguintes pontos: 1o) Os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2o) O diagrama ou a máquina abstrata tem linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 84)

As danças conceituais, aquelas que não se movimentam, analisadas por Lepecki, produzem-se como a própria política, políticas de movimento de outros projetos e não para desestabilizar, resistir ou representar danças. As políticas de movimento propostas por essas danças emergem, na obra do autor, como planos de composição, que para o autor não se pretendem, minimamente, uma ontologia, como nos planos deleuzo-guattarianos (LAPOUJADE, 2015b).

3.2 Planos de composição

Os planos de composição (LEPECKI, 2013) são as próprias determinações das danças por vir, como distinguidos que não se fixam, porque seguem se diferenciando, como existências autônomas de superfícies não ontológicas, pois a questão já não está instalada numa dança que é movimento, mas numa dança que pode mover, não sendo esta uma nova ontologia, porque aberta, processual e relacional. Os planos são zonas de intensidades heterogêneas, que não se instalam como unidade, mas “[...] se entrecruzam, se sobrepõem, se misturam, entram em

composição uns com outros, se atravessam. Por vezes mesmo se repelem e autonomizam.” (LEPECKI, 2013 p, 111). São linhas de força por se singularizarem em obras de um “metacampo de expressão que os agencia, a dança, por exemplo” (LEPECKI, 2013 p. 111).

Os planos são inúmeros, e uma dança irá articular, minimamente, para o autor, dois deles (corpo e chão), mas com os artistas escavados ele irá desenhar, por agora, sete planos: o quadrado branco (chão); o fantasma (espectro); o movimento; o tropeço; a coisa; o *re-enactment* (retorno, repetição, diferença, arquivo); o inventário, na certeza de que os planos se multiplicam na ação dançada.

Neste capítulo, contudo, explicitamos quatro desses planos que nos interessam mais diretamente para o nosso encontro com o currículo cultural, considerando suas aproximações e afastamentos da representação com as práticas corporais e os marcadores sociais. Todavia, sabemos da infinitude dos planos e das possibilidades de acionarmos, ainda neste livro, outros planos compostos pelo autor.

O **plano do quadrado branco** ou plano da folha de papel evidencia como a dança para se fazer movimento necessitou aplainar o chão para poder ser dançada sem tropeço. O processo de terraplanar se incumbe de apagar todos os sulcos, irregularidades, manchas instaladas pela história colonial, escravocrata, heteronormativa e masculina da modernidade ocidental. As danças que se propõem a mover outras políticas de corpo vêm desafiando a higienização e a uniformidade do quadrado branco. Por exemplo, com Trisha Brown, La Ribot e William Pope.L, Lepecki (2017), o autor vai configurando outros chãos e outros fundos para a dança e a performance contemporâneas. As duas primeiras quando dançam em museus e galerias subvertem a tela plana das artes visuais e a máquina hierárquica do teatro; e, Pope.L, que se autodenomina, “o artista negro mais amigável da América”, ao rastejar pelas ruas de grandes metrópoles americanas, desafia a arquitetura como “uma economia de legibilidade, uma estrutura dupla de citacionalidade e comando legislada pela estabilidade da forma ereta.” (LEPECKI, 2017, p.

150). Em ambos a normatividade vertical da mobilidade bípede, veloz, asséptica, sem tropeços, masculina e patriarcal é desafiada por dentro das produções da verticalidade nas próprias formas artísticas: o teatro, as artes visuais e a arquitetura. Aqui não se trata de representar uma dança que quer resistir à verticalidade, ela se produz como horizontalidade.

Distinto e autônomo, mas relacionando-se com o plano anterior e ainda muito afetado pelas performances de William Pope.L, Lepecki (2017) aponta para o mover-se na horizontal, perder a verticalidade, inclinar-se, interditar o fluxo com micromovimentos como características do **plano do tropeço**.

A partir da história de Franz Fanon, quando tropeçou nas ruas de Lyon na fala de um menino: “Mamã, olha o preto!”. E de novo: “Mamã, olha o preto, estou com medo!”. Fanon descobriu na carne que os atos de fala produzem, organizam e reproduzem corpos, como tal, continua Lepecki (2013, p. 117): “(Ecos de Deleuze e Guattari levando J. L. Austin para um passeio sem retorno: ‘a linguagem não serve para comunicar, mas para ser obedecida’.)”. Para o autor, Fanon é o “fenomenologista de uma política cinética do tropeço” nas sociedades coloniais, pós-coloniais, neo-coloniais.

Abraçar o horizontal só por um momento, ou por longos dias, ou para o resto da vida, para ver o que se ganha quando se perde verticalidade e o que se ganha quando se ganha horizontalidade. Em vez de caminhar no chão aplainado pelas violências idiotas, fazer para si mesmo – com o seu corpo se movendo no plano de composição que agencia o seu desejo – o seu chão. LEPECKI, 2013 p. 118)

O **plano da coisa** explicitou-se na identificação de um “Ser coisa” na cena, o que implicava não se dar a ver como representação, mas colocar-se em cena como “algo” sem utilidade, destituindo-se de qualquer intenção de pessoalidade ou significação (LEPECKI, 2011, 2013, 2012a).

Para o autor, a dispossessão dos corpos e dos objetos de sua utilidade, radicaliza a possibilidade de ser coisa, num processo de codeterminação, coextensão e copresenciamento que se apresenta como uma ética, uma estética e uma política.

“Portanto, quando eu me dou como coisa, não me refiro de modo algum a me oferecer à exploração e benefício dos outros. Eu não me ofereço para o outro, mas ao movimento pessoal que, ao mesmo tempo, desloca o outro de si mesmo e permite que ele, por sua vez, se dê como coisa e me acolha como coisa”. (PERNIOLA 2004 citado por LEPECKI, 2012a, p. 98)

Ao profanar os atos de ser comandado, num mergulho ao mesmo tempo sacrificial e desbravador, o corpo como coisa (humanos/não humanos)²², expõe/impõe ao público a possibilidade de se entregar, num processo de contaminação que se estende a objetos, artistas e público na criação da performance/dança.

Outro plano que nos interessa amplamente, é o **plano do re-enactment** (retorno, repetição, diferença, arquivo) ou o plano que devassa a representação. Ao se aproximar do trabalho de Jérôme Bel, Lepecki (2006, 2017) ressalta as críticas da representação presentes nas artes performativas desde o início do século XX com Brecht e Artaud. Na dança, essa crítica visibiliza-se com a denominada dança pós-moderna americana, no projeto minimalista, do NO Manifesto, de Yvonne Rainer, quando nega, entre outros, o espetáculo, o virtuosismo, a magia e o ilusionismo²³. Para Lepecki (2006, 2017), Jérôme Bel, um *enfant terrible* francês, será aquele que desafia a representação com potência

22. No Brasil, Daltro (2014), ao analisar em profundidade duas instalações coreográficas nacionais, “Vestígios” de Marta Soares e “Verdades inventadas” de Tembi Rosa, demonstra como a dança de humanos e não-humanos estabelece-se de forma não hierarquizada, numa intra-ação potencializadora de estéticas, éticas e poéticas que dão a ver como coisas criando pura potência mobilizadora de corpos, poéticas e éticas.

23. Para acessar ao No Manifesto, ver <http://manifestos.mombartz.com/yvonne-rainer-no-manifesto/>

dramatúrgica para intervir no projeto cinético da modernidade, inaugurado pelos “pós-modernos”.

Bel revela as equivalências [...] que a representação estabelece entre visibilidade e presença, presença e unidade da forma, unidade da forma e identidade. [...] exibindo espetacularmente o confinamento da subjetividade dentro da nervosa cinética do ‘ser-para-o-movimento’ (Sloterdijk, 2002: 33). [...] Historicamente, estes elementos da coreografia [...] têm sido: um espaço fechado com um piso plano e liso; pelo menos um corpo, adequadamente disciplinado; um voluntarismo desse corpo em submeter-se ao comando para mover-se; um tornar-se visível sob as condições do que é teatral (perspectiva, distância, ilusão): e a crença numa unidade estável entre a visibilidade do corpo, sua presença e sua subjetividade. Bel trata de cada um desses elementos em seus trabalhos: expondo-os, exagerando-os, subvertendo-os, destruindo-os, complicando-os. (LEPECKI, 2017, pp. 94-95)

Lepecki (2013) nos oferece os elementos do plano do *re-enactment* no retorno e na repetição da (re)apresentação das obras, dos corpos e do projeto moderno como arquivos que se constituem como diferença (intensiva), numa operação de tradução entendida como criação e crítica, transcrição (CAMPOS, 2015), para produzir outras políticas do movimento. Representação, subjetividade e presença são acionados e destruídos constantemente nesse processo de reencenar.

As potencialidades de outras políticas do movimento transitam, assim, entre a coreopolítica e a coreopolícia para mover/interceder/intervir com a horizontalidade que desafia a estrutura de legibilidade da arquitetura; com micromovimentos, tropeções e inclinações; verticalidades desafiadas; a profanação da coisa e os arquivos reinventados na repetição e na diferença, desafiando a representação para produzir intensidades e linhas de fuga do quadrado branco da política do chão do idiota movente da modernidade colonial.

Como dançar uma dança que muda lugares mas que ao mesmo tempo sabe que um lugar é uma singularidade histórica, reverberando passados, presentes e futuros (políticos)? Como promover uma mobilidade outra que não reproduza a cinética do capital e das máquinas de guerra e policiais? Como coreografar uma dança que rache o chão liso da coreopólicia e que rache a sujeição dos sujeitos arregimentados pela coreopólicia? Dançar para rachar o chão do movimento, dançar no movimento rachado do chão, rachar a sujeição. Criar a rachadura no estado das coisas, e nas coisas do Estado. (LEPECKI, 2012b, p. 56)

Corpo e ambiente são intensidades que se produzem ao dançar:

Ou seja, são múltiplas as formações do coreográfico. E elas se expandem bem além do campo restrito da dança. Para mim, tal expansão do campo coreográfico tem uma consequência incontornável: o entendimento de dança como coreopolítica, uma atividade particular e imamente de ação cujo principal objeto é aquilo que Paul Carter chamou, no seu livro *The Lie of the Land*, de “política do chão”. Para Carter, a política do chão não é mais do que isto: um atentar agudo às particularidades físicas de todos os elementos de uma situação, sabendo que essas particularidades se coformatam num plano de composição entre corpo e chão chamado história. Ou seja, no nosso caso, uma política coreográfica do chão atentaria à maneira como coreografias determinam os modos como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma corressonância coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças. (LEPECKI, 2012b, p. 47)

Assim, a dança que nos interessa é aquela que move o chão e a história, ainda que talvez não se movimente.

3.3 Dança, corpo e contaminação

Sabisch (2011), nas suas ações da Filosofia Prática (Practical Philosophy), elabora a seguinte questão: “Quais são as premissas metodológicas para se conceituar as transformações qualitativas de uma coreografia (e num sentido amplo, performances) sem reduzir a singularidade de uma obra de arte a categorias preestabelecidas?” (SABISCH, 2011, p. 84) [TA]²⁴

Com as produções em dança a partir de seus elementos intrínsecos, como fez Lepecki (2004, 2006, 2011, 2013, 2012a, 2012b, 2017), Sabisch desenvolve conceitos, no sentido em que lhes atribui Deleuze e Guattari. Nas palavras de Sabisch (2011, p. 85): “[...] o entendimento do conceito como objeto de um encontro.” [TA]²⁵

Afastando-se das categorias preestabelecidas como as de expressão abstrata e movimento, a autora aponta para conceitos produzidos no seu encontro com a coreografia de artistas contemporâneos, numa aproximação que poderíamos denominar de metodológica, mas não de ontológica. Dentre esses conceitos, destaca-se o de contaminação.

A contaminação, entendida como processo geracional, mas não necessariamente composicional, aponta para as transformações do corpo. A contaminação se apresenta:

[...] como a capacidade do corpo abrir-se para outros corpos, para introduzir diferentes relações e de se alterar qualitativamente [...] contaminação aparece como o poder do corpo para montar e criar novas relações, alianças curiosas, [...] contaminação é a relação intrínseca de uma exterioridade; constitui um ponto intermediário, um ambiente (*milieu*), que desfaz

24. What are the methodological premises to conceptualize the qualitative transformations of a choreography (and to a larger extent performances) without reducing the singularity of an artwork to pre-established categories? (SABISCH, 2011, p. 84)

25. “[...] understanding of the concept as object of an encounter.” (SABISCH, 2011, p. 85)

a relação binária do externo e interno, do produtivo e do receptivo, do material e do imaterial. (SABISCH, 2011, p. 86-7)²⁶ [TA]

A contaminação, como um ambiente relacional não hierárquico, aponta também para a dissolução da dança como movimento autônomo ou como contexto de significados. Assim entendida, a contaminação se estabelece como potência que concentra e explode a cinética moderna do sujeito automovente.

Ao gerar coreografias ou intervenções entre o corpo e o chão, não estamos a desvendar, expressar ou representar pensamentos, movimentos ou tensões, mas estamos a compor redes de relações que agem com, no, para e a partir do corpo.

Planos de composição, como superfícies heterogêneas e contaminação, como processo geracional, acionam corpos e ambientes que coexistem e coproduzem processos de subjetivação múltiplos que não se querem aprisionar pelos isomorfismos modernos: movimento, representação, presença e identidade.

No Brasil, em diálogo com essa dança que não se movimenta, mas move na inclinação, na horizontal, lentamente, aos tropeções e para rasgar o chão, vimos constituir-se uma teoria de corpo que se afasta das visões mecanicistas e cognitivistas do corpo. A teoria corpomídia, configurou-se nos estudos de Greiner (2008, 2010, 2017) e de Katz e Greiner (2008). Numa ancoragem que denominam de indisciplinar, as autoras aproximam-se da semiótica peirceana, do empirismo radical de William James, das filosofias da diferença de Foucault, do processo de individuação proposto por Simondon, das leituras políticas de Deleuze e Guattari a partir de Antonio Negri e Agamben, mas sobretudo dos

26. [...] as the body's capacity to open to other bodies, to enter different relations and to change qualitatively. [...] contamination appears as the body's power to assemble and to create new relations, curious alliances. [...] contamination is the intrinsic relation to an exteriority; it constitutes a middle, a milieu, which undoes the binary of the internal and external, the productive or receptive, and the material and the immaterial" (SABISCH, 2011, p. 86-7)

estudos das neurociências de Damásio e dos filósofos da mente e da consciência Lakoff, Johnson e Alva Noe, para compor um corpo que se interpõe como ação, cognição e coevolução com o ambiente.

“*Embodiment*”, conceito que não encontra ainda a devida tradução para o português, estabelece-se, então, nessa visão dinâmica da relação corpo, ação, cognição, ambiente e política, e traduz-se na compreensão de que o corpo está em permanente mutação dos seus estados, durante o jogo de fluência das imagens mentais (DAMÁSIO, 2017). Esse entendimento afasta-se da compreensão mecanicista, sensorial ou dicotômica do corpo como recipiente ou como sinestesia, apontando-nos a impossibilidade da existência de uma relação linear entre pensamento e ação corporal, de estímulo e resposta, ou mesmo de percepção e linguagem (GREINER, 2008).

Por sua vez, observamos que o *embodiment* é o conceito que ancora as técnicas corporais que têm habitado/fabricado os corpos dos performers/dançarinos na composição das danças que produzem outras políticas de movimento. Por meio de várias propostas de abordagem corporal que se agruparam em torno da noção de educação somática, assistimos a um deslocamento do movimento²⁷ para o corpo. De acordo com Domenici (2010), a educação somática caracteriza-se como um agrupamento de técnicas corporais desenvolvidas, principalmente, como forma de cura dos problemas corporais vividos e identificados pelos pioneiros dessas técnicas. Esses pioneiros, empiricamente, colocaram-se questões, concomitantemente, investigadas pelas ciências cognitivas, sintetizadas na seguinte questão: qual a relação entre corpo, mente, emoção e cognição na vivência da experiência cotidiana. Em resposta a essas questões, esses pioneiros criaram rotinas de exploração do próprio corpo que valorizaram a propriocepção e, nesse caminho, ao serem tematizadas pelos produtores, criadores, fazedores da dança,

27. Aqui estamos a nos referir às propostas de ensino e criação desenvolvidas a partir dos estudos do movimento de Rudolf Laban (1978), por exemplo.

ampliaram as possibilidades de vivência da dança como “[...] protocolos de investigação de seu próprio corpo” (DOMENICI, 2010, p. 71). Essas experiências, vivenciadas desde os primeiros experimentos das danças pós-modernas americanas, têm se aprofundado tremendamente na criação em dança como acionamento de estados corporais.

Assim, tomamos que os corpos com as danças nas práticas artísticas da dança na contemporaneidade são processuais e relacionais, ativados por contaminação, na produção de planos de composição infinitos com políticas de movimento, para além do idiota automovente.



4

DAS DANÇAS E DOS CORPOS COM O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA²⁸

A aproximação com o currículo cultural deu-se, sobretudo, a partir do interesse de compreender como as danças eram produzidas nas ações de um currículo pós-crítico (SILVA, 2015) – de inspiração/encontros com teorias do multiculturalismo crítico, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo, teoria queer e pós-colonialismo (NEIRA, 2019).

Neste capítulo desejamos compreender como as danças são tematizadas no currículo cultural da Educação Física. Para tanto, inicialmente, selecionamos quinze relatos das experiências disponíveis no site do GPEF. Encontramos trabalhos com o samba, frevo, maracatu, sertanejo, funk, break, balé, danças eletrônicas e danças de todo o Brasil. Entre as experiências narradas, treze foram empreendidas em escolas de ensino fundamental regular, uma na Educação de Jovens e Adultos, e uma em escola profissionalizante de ensino médio. Uma experiência aconteceu em escola privada e as demais em escolas públicas municipais e estaduais. O intervalo temporal dos relatos identificados vai de 2009 a 2017. A leitura e releitura dos documentos permitiram indicar linhas, registrando suas combinações e diferenças.

28. Uma versão desse capítulo foi publicada no artigo: GEHRES, A. F.; BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Os corpos das danças no currículo cultural de Educação Física. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, e219772, 2020.

No processo de pesquisar, identificamos três movimentos sobre um plano de transcrição, no sentido que lhe atribuiu Lapoujade (2015b), com a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Os planos, segue o autor, são a forma como os filósofos analisados atuam com a questão dos fundamentos. Esses autores não estão à procura ou intervindo a partir de fundamentos definidores a serem seguidos e aplicáveis na realidade em observação ou análise. Se assim o fizessem estariam caindo nas armadilhas das propostas que separam objetos e sujeitos (mundo e indivíduo que age e observa). De acordo com Lapoujade (2015b), os planos são superfícies por onde deslizam o diferenciado e o indiferenciado e o que seria isso? Os planos têm uma existência autônoma, na qual são realizadas operações de singularização a partir do que emerge do fundo à superfície e a ele retorna, nos diferentes campos da ação humana. Portanto, não há a determinação de um plano sobre o outro, cada plano, secção, crivo, filtro é a própria determinação. Vejamos:

[...] E o plano varia segundo as operações que o supõem e operam sobre ele. É preciso construir um plano de imanência para o pensamento pois ele efetua suas operações a partir dele e sobre ele, inclusive quando produz transcendências que dele se destacam; assim como é preciso um plano de consistências para a Natureza, pois é a partir dele, sobre ele que ela se produz. É preciso um plano de imagens em si para o cinema que constrói a partir dele, sobre ele, suas dramatizações de espaços-tempo. É preciso um plano de univocidade para as maneiras de dizer do Ser, tanto quanto para a infinita variedade de seus modos de expressão. É preciso um plano de composição a partir do qual e sobre o qual a arte erige seus monumentos. É preciso um plano de referência a partir do qual a ciência distribui suas funções. Na verdade, os planos são por direito inumeráveis pois devem ser construídos a cada vez (LAPOUJADE, 2015, p. 38)

Ao nos encontrarmos com as danças no currículo cultural da Educação Física, por meio dos relatos de experiências de membros do GPEF, produzimos movimentos por dentro do plano de transcrição – superfície autônoma, na qual o currículo se singulariza. Com isso, apesar do currículo cultural ter inspirações nas teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2015), estamos entendendo que a cada vez que ele é produzido nas aulas e relatos, ele se autonomiza como plano de transcrição, sobre o qual e a partir do qual o currículo cultural se produz, com conhecimentos, corpos, danças, ações, intervenções, agenciamentos.

4.1 Compor entre os projetos institucionais e as personagens comunitárias

Grande parte dos relatos de experiência com as danças localizam-se nas questões postas pela legislação e pela escola no seu movimento em direção à comunidade, nos inúmeros projetos que atravessaram as escolas naqueles anos (2009 a 2017): Trabalho Colaborativo Autoral (TCA), Plano Especial de Ação (PEA), Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e Plano Curricular (PC).

Projetos escolares e legislação que propõem o trânsito entre a comunidade e a escola o fazem com vários objetivos, mas principalmente para a visibilização da diversidade cultural vivida. Esses projetos abrem passagem entre os corpos dançantes da escola, e de fora dela, em ações, personagens e atuações plurais.

Lima (2016) indica que a dança foi escolhida por estar presente no PC daquele ano letivo e, ao longo do relato, descreve duas tentativas não concretizadas de trazer pessoas da comunidade para estar com os/as estudantes. Para finalizar o projeto e deslizar entre o PC e a comunidade, os/as estudantes investigam sobre a dança tematizada, junto a pessoas da própria escola, funcionários, funcionárias, outros professores e professoras e demais estudantes.

Colombero (2014) parte de uma parceria que a escola estabelece com o Sarau do Binho²⁹, no âmbito do TCA, como um projeto interdisciplinar e conta com a parceria da mãe de uma aluna para dançar e promover as vivências com o samba de roda.

Martins (2009) e Nascimento (2013) descrevem seus trabalhos como um desdobramento ou em atenção ao PEA. A primeira traz para dentro da escola as aulas de uma professora de outra escola e vice-versa, através da troca de filmagens das aulas em ambas as escolas e, na mostra final, grupos da comunidade percorrem e participam do evento. Posteriormente, esses grupos solicitam utilizar a escola para seus próprios ensaios.

Fogaça (2014) e Santos Júnior (2015) inscrevem seus projetos a partir da legislação sobre obrigatoriedade de abordar a cultura e história africanas na escola. O segundo conta com a participação nas aulas de um aluno que havia visitado o Estado de Pernambuco, lugar em que localizamos, mais explicitamente, a dança do passo, o frevo.

Neves (2011, 2015, 2017), em seus três relatos, parte de projetos da escola (PEA e sua relação com o grêmio estudantil, projeto para todos os componentes, e neles convida pessoas da comunidade a participar das atividades. Em dois dos relatos, faz-se acompanhar também de outros professores e professoras da escola e no outro divide a condução dos encontros com um ex-aluno que convidou para uma palestra. O ex-aluno solicitou permanecer nas aulas e permaneceu, enquanto duas alunas estrangeiras foram convidadas a demonstrar como era aquela prática corporal no seu país e depois também passaram a frequentar as aulas do professor.

As danças experimentadas, práticas corporais, compõem corpos/ conhecimentos comunitários que povoam a escola, os quais, se assim não fosse, seriam despotencializados pela burocracia (realizar os projetos institucionais apenas para cumprir metas) ou pela invisibilidade a

29. Encontro artístico-poético-literário que se realizava inicialmente em um bar da região do Campo Limpo em São Paulo e passa a visitar as escolas a partir do convite das mesmas.

que são lançados muitas vezes funcionários, funcionárias, alunos, alunas, ex-alunos e ex-alunas menos academicamente dotados e os pais e as mães que não se deslocam à escola, mas que são vidas vividas a sol e chuva, cotidianamente, para além das escolas.

Não há como negar o intenso encontro com a cultura comunitária e sua ressonância na ação sobre danças e corpos na escola. Seguindo os rumos das políticas públicas que reconhecem a força presente no território das escolas consubstanciadas no TCA e no PEA ou, mesmo, nos princípios ético-políticos que mobilizam os professores e professoras que atuam em consonância com o currículo cultural (NEIRA, 2019), tem-se simultaneamente, intervenções com a cultura corporal da comunidade e a ancoragem social dos conhecimentos. Compor, sobre o plano de transcrição, acontece no “entre” as linhas de força de aglutinação e controle das políticas públicas e os sotaques e gingados das personagens comunitárias, transcriando danças e corpos e potencializando-os como estados que atravessam as escolas e desafiam as cristalizações. Assim, o currículo culturalmente orientado da Educação Física transita entre a substancialidade e a processualidade das culturas, das danças, dos corpos e do próprio currículo.

4.2 Multiplicar entre os corpos e as danças

Quase na sua totalidade, os relatos de experiência cujos professores e professoras se deixam influenciar pelos princípios ético-políticos do currículo cultural, sobretudo, a justiça curricular e a descolonização do currículo (NEIRA; NUNES, 2011), optaram pela dança, dada a sua ausência ou circunstância em relação às demais práticas corporais (SANTOS JÚNIOR, 2015; SANTOS, 2013; MARTINS, 2013; AGUIAR, 2009; NEVES, 2011; QUARESMA, 2015, PORTAPILA, 2013), e/ou por sua presença entretenedora/recreativa/festiva nas escolas (SANTOS JÚNIOR, 2015; NEVES, 2015), e/ou por sua manifestação tão evidente nos corpos musicais dos corredores, portões e recreios das escolas (NASCIMENTO, 2013; AGUIAR, 2009; MARTINS, 2009; QUARESMA, 2015).

Dada a partida, os relatos que tematizaram a dança na sua situação subalterna (ser minoritária como tema abordado no currículo) ou marginal (ser uma cultura dos estudantes e das estudantes ou simplesmente diversão diante do conhecimento escolar) na Educação Física e nas escolas, vão reverberando em sons, cores, empurrões e resistências dos alunos, alunas, da escola, das mães, dos funcionários para a criação de novos sentidos para seu estatuto de prática corporal periférica.

Joaquim (2016) inicia suas experiências com o maracatu a partir de um comentário de um aluno: Dona, a senhora é macumbeira? A negritude do maracatu assim se faz tematizada e problematizada, em músicas, gestos, roupas e filmes, na produção de corpos que tocam e dançam o maracatu. A religiosidade afrodescendente (preconceito) que é motivadora da tematização do maracatu parece desaparecer durante o processo, mas sem que eles ou nós percebamos, vem à tona na oscilação das saias, alfaias e corpos, ainda que tenha sido deslocada de sua centralidade, no jogo de espelhos que projeta muitos sentidos (prazer, cultura, negritude) na atualização do maracatu produzido na escola.

Neves (2017), num movimento semelhante com alunos e alunas da educação de jovens e adultos, entretetece linhas e formas que aprofundam a vinda e a vida do negro no Brasil, a partir de uma historiografia descentrada da versão branca e oficial da escravidão. Os batuques, as danças e os cantos do cortejo transfiguram-se em cultura para a aluna que constituía o maracatu como macumba ou coisas do demônio. O deslocamento da dança, música e religiosidade para a cultura, movimenta o jogo de sentidos na ação com o currículo cultural da Educação Física. No movimento entre sagrado e profano, que retorna ao sagrado de Joaquim (2016) e Neves (2017), vão se produzindo sentidos, corpos/ conhecimentos.

Lima (2016), ao introduzir, inicialmente, a dança como tema, no 2º ano do ensino médio de uma escola técnica, descreve as discussões sobre as religiosidades indígena e negra e a sensualidade. Posteriormente, seleciona o funk e os questionamentos sobre a apologia do sexo

emergem. Discute-se sexo e apologia com jovens, a partir das letras do funk. Realizam gestos e alguns alunos e alunas relatam que conseguem, outros não e, assim, o projeto vai chegando ao seu final. Ao tematizar a dança em geral, muitos sentidos ausentes para corpos e danças das escolas se instalam, como os corpos religiosos negros e indígenas. O corpo sensual, expulso ou domesticado nas relações cotidianas institucionais, também se projeta em danças executadas e não executadas nos gestos, movimentos e ações dançadas e não dançadas, mas na atualização singular das danças produzidas na aula, na escola, na instituição com o currículo culturalmente orientado da Educação Física.

Neves (2011), ao descrever sua experiência com o funk, em uma turma de 5º ano, aponta para problematizações em torno do funk ser negro e proibido, ainda que apareça num contexto da cultura negra musical religiosa. Durante o trabalho, um MC é convidado e duas alunas de outra turma e nacionalidade aproximam-se das aulas e falam de suas experiências com o funk em seu país. Nas discussões, o autor indica que alunos e alunas, ao diferenciarem os funks acessados, indicam que as letras falam de sexo, violência, poder da mulher e apontam também diferenças na forma de dançar, tais como, passos de agachar e rebolar, frevo e psy. Os corpos negros, masculinos e femininos, são dados a ver nos sentidos que vão se multiplicando como corpos/ conhecimentos/ agenciamentos.

Martins (2009), ao tematizar o *hip-hop*, encontra-se com uma problematização até então não identificada. Apesar da dança, em geral, ser considerada como predominantemente feminina e, por isso, encontrar resistência por parte de muitos alunos, a autora relata que os meninos indicavam que o *break* (a dança do *hip-hop*) não era para meninas. De sua posição de subalternidade, por ser prática corporal e social, predominantemente representada, reconhecida, significada, como de mulheres, a dança friccionava a predominância do poder masculino. Entretanto, ao retornar ao ambiente masculino com o *hip-hop*, os agenciamentos de poder hegemônicos, molares e duros eram acionados. Contudo, no

processo a professora produziu outros movimentos de desestabilização ao dar a ver a ação das *b-girls* no *hip-hop* e o projeto seguiu.

Nascimento (2013), numa tematização mais breve das danças do *hip-hop* com uma turma de 8º ano, entreteceu outras descontinuidades ao tema. Ao iniciar a discussão sobre os grupos e músicas de rap, propostas pelos alunos e alunas, a professora discorre sobre como procurou desconstruir uma ideia de essencialismo, matriz, origem, presente na discussão, quando da atribuição de valor de verdadeiro ou falso como representante daquele gênero musical de alguns grupos e músicas, ao fazer emergir a provisoriedade e a transformação constante das propostas artísticas do *hip-hop*, considerando as necessidades e lugares de fala das periferias urbanas, ou da condição processual e relacional das práticas corporais e musicais.

Entre o movimento do feminino ao masculino que retorna ao feminino de Martins (2009), e as camadas de transitoriedade propostas por Nascimento (2013), o *hip-hop*, suas danças e os corpos/ conhecimentos são produzidos, atualizados, transcriados com o currículo cultural da Educação Física, com os relatos e com as aulas.

Por fim, temos Portapila (2013) e Quaresma (2015) tematizando o sertanejo e, das experiências relatadas, destacamos como ambos introduzem mais superfícies e sentidos aos corpos ao levantar a questão rural que se torna urbana, ou do caipira ao sertanejo. Para tal, apresentam vídeos sobre a migração para as grandes cidades das famílias dos cantores sertanejos; discutem as classificações das músicas, produzidas ao se tornarem produtos comercializáveis através da indústria do entretenimento (PORTAPILA, 2013); problematizam a visão da mulher e das cenas lésbicas, trans, bichas numa prevaricação que se estabelece quando os autores, autoras/professores e professoras trocam materiais, entre si, para apresentarem aos estudantes e às estudantes, as músicas e os cliques da dupla As Bofinhas. Dos corpos trans produzidos em sala de aula com os alunos e alunas exalam os corpos multiplicidades na atualização do sertanejo com o currículo culturalmente orientado da Educação Física.

Pensamos então, que aqui ilustramos a pragmática (semiótica e política) de inúmeros encontros. Professores e professoras, alunos e alunas e danças e corpos, o caldo engrossado pelas atividades pedagógicas no plano de transcrição. Nessa perspectiva, no plano de transcrição, multiplicar aciona o movimento desejado de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as danças. Vimos que os professores e professoras não apenas adensam os conhecimentos sobre a temática da dança selecionada, mas também oportunizam diferentes vozes a produzirem outras coisas sobre elas.

Ao expor certas camadas, trazer problemáticas, fazer sentir o que aquilo (corpo) pode, pensamos que pode ser uma produção rizomática de compartilhar, produzir, atualizar, multiplicar sentidos daquilo que está sendo tematizado. O corpo/conhecimento em teia, rede, complexo, conectado, sem eixo e processual.

4.3 Intensificar entre os tambores e os alto-falantes

Em quase todos os relatos lidos, a música apareceu centralmente posicionada, uma vez que muitas das danças foram escolhidas a partir da observação da cultura musical dos alunos e alunas que invadia a escola. Martins (2009) e Nascimento (2013), na tematização do *hip-hop*; Aguiar (2009), com a música eletrônica do *psy*; Portapila (2013) e Quaresma (2015), quando retrataram as experiências com o sertanejo; Martins (2013) com as danças do Brasil; e, Santos Júnior (2015) e Neves (2011) no funk, narram experiências de tematização a partir das músicas e culturas juvenis. Os demais relatos, Fogaça (2014), Colombero (2014) com o samba; Joaquim (2016) e Neves (2017) na tematização do maracatu; e Santos Júnior (2015) e Neves (2015) com as experiências com o frevo, embora não tenham partido das músicas, tiveram na problematização das letras e nas características rítmicas – a síncopa do samba ou os toques do maracatu – das músicas, bem como na exploração dos instrumentos e suas sonoridades, um papel relevante no desenvolvimento das tematizações.

Apenas Santos (2013), ao tematizar o balé, não evidenciou a música. O balé, como dança teatral moderna, caracteriza-se como uma dança que não quer estar a serviço da música, ainda que se acompanhe dela, mas quis se fazer valer como uma arte independente que falasse das paixões humanas, como clamava Jean Georges Noverre, coreógrafo do século XVIII, criador do balé de ação que propunha que a dança deveria ter ação dramática própria e não servir apenas de *divertissement*, papel a ela atribuído nas apresentações das óperas. Como afirma Monteiro (2006), ao analisar o papel da música e dos sentimentos no balé de ação, para Noverre:

A música, a menos material das artes, faz a ponte entre a dança e o conteúdo do poema. As danças *bourrées*, *gigues* e *gavottes*, entre outras, estiveram imbricadas com a música, mas neste caso era a dança que emprestava corporeidade à música, enquanto agora é a música que torna voláteis os elementos do balé, tornando-os expressão de algo aéreo: o sentimento. (MONTEIRO, 2006, p. 99)

Ora, ao aproximar-se da música para que ela possa ser o poema a ser dançado, num processo de expressão da verossimilhança humana, dançar as suas paixões, inverte-se a relação que a dança anteriormente estabelecia com a música, de acompanhá-la com execuções virtuosas nas danças de corte mencionadas. No caminho da autonomia da dança como arte, com a ação dramática a tratar dos sentimentos humanos, a música vai deixando de ser o definidor rítmico das danças, para ter o papel mediador de ser o poema ou o texto para a dança, no balé de ação.

Nesse traçado, a total desvinculação entre dança e música, na produção da dança como arte autônoma e moderna, no mundo Ocidental, dar-se-á, no século XX, com a dança de expressão, capitaneada pela dança-teatro de Rudolf Laban. Para Laban (1978), a dança não pode estar submetida à música, e para tal propõe danças compostas e realizadas, a partir da combinação de corpo, ações, espaço, dinâmica e relação.

A música aqui não tem centralidade ainda que possa estar presente. Esse processo será ainda mais aprofundando nos trabalhos de um coreógrafo americano dos anos 1940, Merce Cunningham. Para ele, todas as formas artísticas presentes num espetáculo de dança, música e artes visuais deveriam ser criações autônomas e com vida própria. Numa proposta coreógrafa inovadora e inusitada, Cunningham solicitava aos seus parceiros de criação, sobretudo John Cage, na música, e artistas visuais como Rauschenberg, por exemplo, que criassem os elementos sonoros e visuais do espetáculo em separado e apenas no dia da apresentação/estreia, todos os elementos eram conhecidos e performados conjuntamente (música, dança, figurino e cenografia).

Atualmente, música e dança encontram-se e distendem-se em composições artísticas diversas, difusas, multifacetadas nos palcos da dança, na confirmação da coexistência de ambas como arte. Contudo, como visto com Lepecki (2006, 2017), todo esse processo de autonomização da dança como movimento revelou o projeto moderno do ser-para-o-movimento, afrontado pelas danças dos coreógrafos e performers contemporâneos. Mas o que vemos, então, nas escolas?

Na maioria dos relatos estudados (SANTOS JÚNIOR, 2015; SANTOS, 2013; MARTINS, 2009, 2013; AGUIAR, 2009; NEVES, 2011, 2015, 2017; QUARESMA, 2015; PORTAPILA, 2013; NASCIMENTO, 2013; AGUIAR, 2009), entre os tambores, os *smartphones* e os alto-falantes vibram os corpos da juventude ou da maturidade, produzindo corpos/conhecimentos ancestrais, religiosos, negros, proibidos, marginais, urbanos, rurais, pops, divertidos, num agenciamento que não intervém na separação/autonomia da dança e da música. Contrariamente, intensifica a coimplicação “dançamúsica”, que não separa dança, música, religião, ética, estética e política, no rufar retumbante de um naipe de tambores, caixas, alfaias e outros; e no volume exasperado dos fones individuais e dos alto-falantes pequenos, médios e grandes, negros ou coloridos, como aqueles que recebem os visitantes nas cidades ribeirinhas do Norte, nos bares de *reggae* do Maranhão e da Bahia e nos bailes

funk das periferias do Rio de Janeiro e de São Paulo; e, nos atualmente pequenos, alto-falantes dos poetas dançantes dos metrô das grandes cidades brasileiras. Na excitabilidade dos sons, a dança atravessa os corpos numa gestualidade conhecida, reproduzida, executada, re-encenada, atualizada como arquivo, como no plano de composição do *re-enactment*, produzida, a partir de referências visuais (vídeos), sobretudo veiculadas pelas mídias digitais ou por pessoas de referência.

Se do século XVIII em diante a dança agia para se autonomizar como arte dos sentimentos humanos (brancos e burgueses), desinteressada e moderna, nos salões da nobreza francesa e nos palcos dos teatros europeus, para instalar, posteriormente, o idiota movente moderno, hoje, nas salas de aula palco dos relatos investigados, no plano de transcrição, intensificam-se danças e corpos no contemporaneamente humano das nossas instabilidades, iniquidades e aberrações.

Os relatos produziram, em cascata, corpos comunitários, periféricos, ancestrais, urbanos, nordestinos, rurais, negros, brancos, pardos, amarelos, trans, masculinos, femininos no desfazimento de seus próprios corpos/conhecimentos/sentidos e na possibilidade de serem corpos tran(sitórios), virtuais e atuais na medida em se deixam “piorar” quando falam em público, ainda que sejam tímidos, leem textos que não conheciam, riem dos colegas e de si mesmos, calam-se para ver o outro apresentar, observam os instrumentos e as vestes, ouvem músicas, assistem a vídeos, imitam gestos, compõem coreografias, ensaiam apresentações orais, veem espetáculos, ouvem relatos de pessoas da comunidade escolar.

O procedimento de pesquisa proposto não demonstrou, verificou, compreendeu ou categorizou os corpos das danças com o currículo cultural, mas sim mapeou territórios e linhas de força que agenciam ações de políticas públicas, atravessadas por personagens comunitários (des)continuadores e extensores da paisagem curricular culturalmente orientada; ativam os procedimentos e os princípios ético-políticos com o currículo cultural, para romper com a lógica arbórea de

conhecimento-aprendizagem e multiplicar-se em corpos/conhecimentos/sentidos rizomáticos sobre o plano de transcrição; e, dilatam as partículas ancestrais dos corpos e das danças que pulsam nos decibéis dos tambores e dos alto-falantes com o currículo cultural.

Vale destacar ainda que compor, multiplicar e intensificar não são nem fundamentos, nem teologias do currículo culturalmente orientado da Educação Física, mas ações que processam no que emerge do fundo do plano de transcrição.

Aparenta então não se tratar de um projeto, com fundamentos, planejamento, procedimentos, estratégias, objetivos, finalidades, algo com início, meio e fim. Mas, plano de transcrição, conforme proposto por Lapoujade (2015b) a partir de Deleuze e Guattari, com o currículo cultural. O meio, o efeito, a experiência (dos corpos que dançam) emergem do fundo do plano de transcrição e a ele retornam e valem mais do que qualquer conhecimento reproduzido, reconhecido, representado.



5

HISTÓRIAS QUE RELACIONAM

Desse exercício da gente ler os relatos, Mário e Marcos trouxeram uma ideia de fabulação, do que que se conta, aquela coisa de Foucault, como é que se fabula as coisas, nessa ideia dessa fabulação. Nessa coisa de fabulação, entende como é que é, como é que o leitor acessa isso, o texto e tal.
(Professor R. em conversa sobre o formato dos relatos do GPEF)

Como podemos observar na pequena história sobre os relatos de experiência do GPEF (www.gpef.fe.usp.br) criada acima, contamos como o próprio currículo cultural vem se perguntando como a-presentar, re-presentar, ou re-apresentar as aulas que professores, professoras, alunos, alunas, escolas e o currículo culturalmente orientado de Educação Física ativam quando se encontram. O que é o relato, o que pode ser o relato, quais os efeitos dos relatos?³⁰ Fabular os relatos com o currículo cultural da Educação Física implica, como afirma Greiner (2017), acionar a imaginação nos movimentos de fricção entre os corpos (a aula, os encontros, a experiência, as danças, o currículo cultural) e o ambiente (a própria linguagem escrita).

Nesse sentido, a função fabuladora é uma função e também um estado corporal que se constitui a partir dos processos imaginativos mediados pelo organismo e pelos ambientes (redes sógnicas) por onde transita.

30. Borges (2019), em sua tese de doutorado, definiu, descreveu e analisou inúmeros relatos do GPEF. Entretanto, neste nosso trabalho estamos propondo um movimento de fabulação com os relatos, ação recentemente identificada nas ações do GPEF e que, parece-nos, não foi capturada pelas lentes de investigação do citado autor.

Ela começa com um gatilho de percepção e o que vai diferenciá-la das outras habilidades e funções corpóreas é a sua aptidão para instaurar desestabilizações nos padrões habitados. É assim que abrem novas possibilidades de ação. (GREINER, 2017, p. 74)

A partir daí, procuramos produzir relatos dos nossos encontros com as danças, o professor, os alunos, as alunas e o currículo cultural da Educação Física, procurando fabular os textos.

Esse exercício nos levou a operar com a noção de experiência (LARROSA, 2018) e de criação de línguas da experiência. Ora, se o currículo cultural se movimenta num plano autônomo de diferenciação constante e se relatar essas ações requer imaginação que geram instabilidades constantes, a experiência é para Larrosa (2009, 2013b, 2018), uma forma de viver a educação como acontecimento ou como aquilo que se passa, dando ênfase ao seu caráter estético e existencial.

De acordo com o autor, a experiência é diferente do experimento porque é singular e não universal; a experiência é única e não pode ser dogmática; a experiência nunca pode ser pensada a partir da prática, mas sim da paixão (Larrosa, 2018). Prosseguindo informa que devemos evitar fazer da experiência um conceito, para não entendê-la a partir do que é, mas como do que acontece, qual o efeito. Manter a experiência como palavra e não como conceito, porque o conceito diz o que diz e só, a palavra diz o que diz e algo mais, os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real (Larrosa, 2018). Por fim, alerta ele, temos que evitar fazer da experiência um imperativo, um fetiche.

Dessa forma, nossos encontros-experiências-acontecimentos inventaram-se em ações, falas, performances, texturas e cores para os quais procuramos inventar línguas na vivência da educação como experiência (Larrosa, 2018), centrada na estética e na existência, ou daquela que se propõe a atuar no campo dos processos de subjetivação menos que na produção de identidades ou de sujeitos de consciência, estando lá com os outros e para os outros.

As fabulações com as aulas de Educação Física culturalmente orientadas, com professores e professoras, alunos e alunas das escolas e as próprias escolas, nas quais os vigores dos encontros não são apaziguados, mas potencializados pela existência e pela estética.

Durante o segundo semestre de 2018 e o início do ano de 2019, fomos, a cada quinze dias, às sextas-feiras, ao encontro com as aulas de um professor de Educação Física, membro do GPEF, mestrando na Faculdade de Educação da USP, capoeirista, numa escola estadual de ensino fundamental e médio. Foram quinze encontros, nos quais acompanhamos aulas, conversamos, dançamos, visitamos um museu com duas turmas do colégio, conversamos novamente e interagimos com os alunos e as alunas, conversando, cantando, dançando, observando, tirando fotos, gravando áudios e vídeos. Após algumas semanas de imersão, percebemos que algo se passava em nossos encontros-experiências-acontecimentos, quando conversávamos: professor, pesquisadora, alunos e alunas, antes, durante e após as aulas. Assim, passamos a registrar, mais intensamente, em áudio e, algumas vezes, em vídeo, às vezes até por solicitação do professor, esses nossos encontros.

No exercício de leitura das transcrições e das imagens produzidas percebemos também que o nosso professor gostava muito de contar histórias e, ainda que não tivéssemos essa habilidade para contar histórias, entendemos que nossos encontros criavam histórias sobre temáticas relacionadas ao currículo cultural, às danças, ao processo de ensinar e aprender danças e, sobretudo, à representação, quando acionávamos as danças com o currículo cultural como linguagem corporal.

Passamos, então, a contar histórias, algumas vezes muito curtas, outras vezes mais longas e desajeitadas, às vezes com muitos personagens, outras vezes nem por isso, mas na maior parte delas buscamos desassujeitar os sujeitos, fossem eles o currículo cultural, o professor, a pesquisadora, as danças, os alunos, as alunas.

E, não era apenas uma vez ... Essas histórias são contadas a seguir.

5.1 Origem, matriz, violência, diáspora e corpoambiente

“O que eu estou vendo, nos relatos, que a essência da parada de onde parte tudo eu acho que dá a tônica do trabalho, eu acho que aquele primeiro momento ali é, eu não sei, que eu não me lembro da fundamentação, pensando assim do que a galera já estudou, se tem alguma coisa falando assim que o momento principal, eu me lembro que tem alguma coisa do P.³¹ que fala assim, do mapeamento que fala que ele acontece o tempo inteiro, mas é, eu tenho visto isso, esse ponto de partida, por isso que eu falei acompanhar o começo, eu acho que o ponto de partida que dá a tônica do trabalho inteiro.”

[...] o mapeamento como porta de entrada ao universo cultural dos discentes, a fim de que possam considerá-lo no momento da definição da prática corporal a ser estudada [...] as representações dos estudantes também precisam ser mapeadas. O que não deixa de ser uma boa ocasião para identificar a gestualidade e os discursos disseminados sobre a manifestação em tela e as pessoas que dela participam. (NEIRA, 2019, p.61)

Apesar do mapeamento ser considerado uma porta de entrada para o universo cultural dos/das estudantes e para todo o processo de encontro que se inicia, nossa história afirma que o mesmo é principal, apesar de por dentro do currículo cultural (o professor P.) apontar que o mesmo deve ser realizado ao longo de todo o processo, ou seja, o mapeamento está sempre se atualizando e ao próprio processo de ensino como currículo cultural. Mas vejamos que outros desdobramentos encontramos quando adentramos essas noções de início, contextos, origem, matriz, quando tematizamos as danças com o currículo cultural.

31. P. é um dos membros do GPEF que apresentou uma dissertação de mestrado na qual descreve as ações com o currículo cultural como processos contínuos, a escrita-curriculo. (BONETTO, 2016)

“A gente começou a discutir, quando o menino falou funk, que eles falaram na primeira parte, uma falou jazz, aí falou-se na turma blues, break, funk, balé, dança indígena, just dance, samba, tango, forró, hip hop, samba de gafieira. O blues não tem uma dança específica, então não, o just dance a gente não vai trazer, aí o que que ficou? Eles pediram para manter, o break, o funk, a dança indígena, o samba, o hip hop, e a dança do Michael Jackson, entendida aí como jazz, só que aí quando falaram que a dança do Michael Jackson tinha a ver com o hip hop, aí começou uma discussão na turma, daí uma menina falou assim, eu ouvi uma fala aberta: eu não acredito professor, aceitou funk e não vai aceitar jazz? Eu fiquei quieto, deixei rolar a discussão deles, aí num determinado momento eu falei: gente, pelo que eu entendi, eu dividi, tanto é que o jazz ficou aqui na beiradinha (do caderno de registro). Ficou break, hip hop, funk, samba rock, gafieira, e dança indígena e dança afro. Aí uma das meninas falou: aí professor, não pode entrar o jazz? Aí eu virei para a turma: o que que vocês acham? Eu falei: beleza, vai entrar o jazz, aí entrou o jazz, porque não ia entrar o jazz, mas eu achei legal essa fala dela. Ficou nessa discussão, jazz, break funk samba e dança indígena e afro, a gente dividiu em três. Ficou a ideia de contextos, tipo, quando a gente falou de jazz, break, funk e samba e a dança indígena-afro. A gente falou três contextos, então eu vou tentar colocar com eles contextos: um grupo contexto do jazz, outro grupo contexto entre aspas urbano, aí entra o break, o hip-hop, o funk, o samba rock e gafieira, e o outro da dança indígena e afro. Qual que é minha ideia na atividade, eles vão falar dos contextos, contexto assim, de prática, e história, e aí a gente fechar, aí eles vão ter um momento de conversa, depois dessa conversa, apresentação dos outros e aí a gente termina com a definição do tema da turma. Eles se dividem em três grupos, os três grandes grupos, cada um pensar um contexto e posso falar que é uma primeira leitura deles, em relação a essas práticas que a gente está falando. Segundo momento, contexto histórico de cada coisa, que aí eles fuçam na internet, e aí a partir do momento que eles apresentarem

esse contexto de prática, contexto histórico, então eu vou dar assim 10 minutos assim para cada um falar, uma apresentação tranquila, a gente conversa no final falando sobre esses contextos e define qual que é o tema da turma para a gente começar a desenvolver amanhã mesmo. Mas quando você fala dança indígena e dança afro é o quê? Não sei, é preciso ver deles. Essa é a fala inicial para eles. Porque essa própria ideia de que existe uma dança indígena e uma dança afro, tem um lugar, um olhar, a gente homogeneiza tudo, dança indígena, dança afro, a gente homogeneiza, que é interessante, porque a relação afro e negra está atravessada em todas essas danças que você falou, tudo depende de quem conta a história. Estou sendo um pouco tendencioso, como minha pesquisa³² vai no sentido da negritude, do trabalho com textos culturais africanos ou afro-brasileiros até pensar essa prática na educação física, com um olhar pós-colonial. Minha grande dúvida no caso é o jazz. O jazz é também uma dança negra, vem dos shows de vanguarda, show de variedades americanos, anteriormente com brancos se pintando de negros (blackfaces), o jazz e o sapateado americano vêm dessa tradição. Então essa negação da menina em relação ao funk é um desconhecimento histórico sobre o jazz. O jazz se sistematizou, ele se aproximou das chamadas danças artístico-estéticas, ele ganhou uma sistematização, com os pés paralelos, diferente do balé, passou por ali um viés branco, digamos assim, mas tem muita coisa nas características do jazz, que vêm da cultura negra, dissociação de movimentos, de partes do corpo, mas também muito ligado aos musicais, musical da Broadway, o jazz é a dança que dá suporte a esses musicais, tem esse lugar. Ele se sistematizou no ensino nas academias de dança. Isso era muito forte nos anos 70, 80 no Brasil, mas ainda tem muitas meninas fazendo aulas de jazz que suporta e dialoga muito com a indústria do entretenimento, sobretudo dos musicais.”

32. Durante o período que estivemos juntamente com o professor, ele estava realizando a pesquisa de campo da sua dissertação de Mestrado em Educação nas próprias aulas.

“Eu comecei fazendo a seguinte pergunta: onde vocês pesquisaram e o que vocês pesquisaram? E vieram as respostas: a gente pesquisou na internet. É jazz a dança do Michael Jackson. O jazz vem de um de uma eu esqueci o nome, de uma comunidade de Nova York, a gente vai dançar o passinho. Perguntei: vocês acharam alguma variação do jazz, algumas outras coisas onde se utiliza o jazz. E as respostas: quem dança? quem são as pessoas que costumam dançar jazz? Seriam dançarinos, que faz aula Nova pergunta: E onde é que eles dançam? O contexto, onde é que se dança o jazz? Ah, não sei, eu acho que pode ser em qualquer lugar. Está ótimo! Pode fazer o passo aí. Outro grupo começou. A gente foi no dicionário de algumas histórias que eu tinha visto e depois eu confirmei com a M. O hip hop é um gênero musical de uma sub-cultura nas comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas na cidade de Nova York. É um movimento cultural da juventude pobre de algumas grandes cidades norte-americanas e se manifesta de formas artísticas variadas, se manifesta com danças, raps, grafitis e outra coisas. E eu falei assim: a dança tem a ver com movimento, não movimento corporal, mas o movimento cultural, quem são as pessoas que dançam? E responderam: as pessoas que fazem aula, professores, especialistas, amadores, tem que gente que faz tipo na rua, nas comunidades, onde se dança. A gente vai mostrar aqui, se dança em qualquer lugar, na rua, na casa, em shows, na sala, teatro, tem campeonato, tem campeonato meu, tem os gêmeos, eles dançam muito bem cara. E aí eu falei: eu já peguei o norte de tudo que vocês falaram, já tem um tema bom aqui de estudo e a gente vai aprofundar isso. Depois seguimos com os indígenas. Onde vocês pesquisaram, perguntei. É brasil.fun-dacao.gov.br, responderam. Os índios eles dançam para celebrar é a natureza, a colheira, a cultura deles, tudo que acontece de bom para eles celebram como uma forma de agradecer a puberdade, a morte, o nascimento, a puberdade, tudo que envolve comemoração eles celebram com dança, a dança deles é muito simples, mas para

eles significa muito. Como não é algo como outras danças que têm vários movimentos complexos, é algo que você não tem que dedicar a sua vida para isso, é algo simples, normalmente as danças você ergue seus braços, é mais dança de agradecimento, eles sempre fazem o movimento, a dança deles é para agradecer, não é uma dança complexa, mas tem grande significado. As danças são mistas, por exemplo, se você é homem pode dançar, homem mulher não tem idade, só nas danças sagradas que as mulheres não participavam, só os homens, chamanísticas que eles invocavam, também tinha a dança que era para celebrar. E aí eu mandei com essa. Gente, então olha lá, a partir das falas de vocês, a partir de coisas que eu ouvi de vocês, então a história é a seguinte, tanto nas falas de vocês, mas principalmente nas pesquisas que vocês fizeram e aí indicando de certa maneira a **origem** de grande parte dessas danças que vocês falaram, eu enxerguei um tema que a gente pode falar e aprofundar. O hip hop na fala dos colegas de vocês, tem **origem** afro, o jazz que eles apresentaram tem **origem** afro, então a partir das ideias que vocês já tinham trazido, basicamente, eu tinha entendido que o estudo iria para a cultura africana, afro-brasileira ou a gente pode falar afro-americana também quando a gente fala do hip hop, enfim ou fala das danças que vocês trouxeram, porém a gente precisa começar a abrir nossos ouvidos e parar com uma coisa chamada RACISMO e ETNOFOBIA, quando a gente falar de algo de um povo, G., estou falando diretamente para você, de falar que a coisa do outro povo é uma merda, porque você está falando com o seu olhar do seu mundo, então a gente precisa olhar com um olhar mais aberto para o mundo, ver que existem outras possibilidades no mundo, e não ironiza a minha fala porque eu estou falando diretamente para você, eu estou falando da atitude que você teve que pode atrapalhar a sua vida, inclusive se você tivesse mais de 18 anos, você podia ser preso por isso, que quando a gente ofende um povo a gente está cometendo racismo e isso é crime. E aí, anunciando para toda a turma, desde

2003 existe uma lei no Brasil onde vocês estudam coisas sobre a cultura afro-brasileira que vocês foram privados, vocês não porque vocês já pegaram a partir de 2003, pegaram uma escola mais democrática, muito melhor, onde todo mundo tem acesso, na minha geração tudo ligado à cultura afro-brasileira, era ruim, era proibido, não tinha na escola e aí em 2008, acrescentou a cultura do povo brasileiro, qual é o povo brasileiro, indígena, e que deu **origem** a todo o nosso povo, depois vem a invasão, eu não vou ficar dando aula de história, então olha lá galera, a nossa discussão vai nesse caminho, exemplo de cultura afro que vocês trouxeram: jazz, hip hop, funk, tem contribuição afro e a contribuição que vocês trouxeram indígena que eu não sei como é que a gente vai trabalhar com ela. Agora galerinha, vamos ler um pouquinho mais, vamos abrir um pouquinho mais os nossos ouvidos, porque a gente vai sofrer um pouquinho se a gente tiver esse olhar fechado para a aula, um pouquinho que eu estou falando é assim, vai ter gente saindo da aula chorando, e eu não vou ter dó de fazer gente sair da aula chorando não, dependendo das coisas que a gente estiver falando na aula, vai sair chorando.³³”

“**Matriz**, um ponto central que dá ideia desse ponto central, vai espalhar tudo, as atividades. Mostra o vídeo do jongo e aí mostra um vídeo de samba rock e tenta ver o que um dialoga com o outro ou se não dialoga, como dialoga, a **matriz** pode ser ou é africana ou afro-brasileira ou afro-americana ou dependente da **origem**, e como é que essas danças se interrelacionam, partindo de rock pro funk. Desde a época que a gente começou a falar até agora que a maioria desses tipos de dança são bem igualzinho entre si, apesar das diferenças, parece que todos eles foram criados, mas vieram tipo de uma

33. A referência ao “sair chorando” remete diretamente a um episódio acontecido anteriormente em que a aluna apresentou estranhamento pelo professor aceitar tematizar o funk, mas não jazz. Essa aluna foi chorar fora da sala e os demais alunos e alunas informaram ao professor.

coisa só, tipo assim, como se fosse uma, tipo assim, que nem a gente faz uma, não sei, uma árvore genealógica, dá impressão que é uma coisa, mas tem diferentes tipos de dança que traz alguma semelhança entre outros, então dá a impressão que todos eles vieram de uma coisa só. Quando a gente fala numa **matriz** afro, a gente fica idealizando um negro, mas a gente também não pode pensar nisso, tem vários e a gente vai na multiplicidade das danças você vai ver vários corpos.”

Há uma distinção entre pensar corpo, imagem, realidade, eu e o outro como coisas substantivas ou como *processos*. Pensar processualmente implica pensar em algo enquanto está se produzindo. Autores como William James e Gilbert Simondon, em lugares e épocas distintas, afirmaram que aquilo que existe não se refere a coisas feitas, mas a coisas se fazendo – sejam estas coisas corpos, indivíduos, imagens ou ideias. As ideias são produzidas e, ao mesmo tempo, a mente é produzida através delas em um *continuum* entre corpo e ambiente. (GREINER, 2017, p.74)

Abordar elementos históricos, contextos, identificar uma matriz comum, uma genealogia, localiza, ancora, posiciona, representa, define e estabiliza temporalmente e espacialmente as práticas corporais, no caso, as danças. Contudo, considerando as danças, os corpos e as nossas aulas com o currículo cultural da Educação Física como processos, outros conceitos foram sendo inventados pelos contadores de histórias.

“Nos vídeos³⁴ dos meninos tem uma ideia muito forte de **origem** e que as coisas se modificam, mas eu acho que é uma ideia muito pacífica, de genealogia, de **origem**. De uma árvore genealógica,

34. Os vídeos aqui se referem a vídeos gravados pelo professor com alguns alunos e alunas da turma do 7º ano no qual ele perguntava o que eles e elas identificavam de comum nas danças estudadas (jazz, jongo, *hip hop*)

que foi a ideia do M. Mas isso aparece na fala do E., aparece em outras falas também, mas essa ideia da **violência**, da **diáspora** é mais potente do que a ideia de **origem**. Eu acho mais potente essa ideia de **diáspora**, **violência**, nessa ideia que entrou também de dança e ambiente, corpo e ambiente. Foi legal ver você falando com eles aquela coisa do espaço, do ambiente que muda e aí foi que me deu a ideia da **diáspora**, que a gente já tinha falado, mas é essa ideia do corpo ambiente, da **violência**, e assim é um ambiente hostil, não é hostil, como é que você chega no tempo urbano, o jongo é uma dança urbana. Mas ao mesmo tempo que é uma dança urbana. Não, porque não aparece ali, aparece num outro contexto de festa, mas aí eu faço festa também na cidade e eu chamo a dança da festa, a dança da festa. Quando chegou aqui, na sala de aula, chegou perto do tambor, chegou mais perto da África, ficou tão forte, como eles correram logo para o tambor, eu não sei como tratar isso com eles, chegar nesse jogo desses elementos, **violência**, **diáspora**, processo.”

Pareceu importante para os contadores de história, apontar a atualização das práticas corporais, das danças, a partir da noção de violência que envolve a diáspora negra no mundo Ocidental, a partir da empresa capitalística escravizadora que se estabelece desde o século XVII e segue atuando como necropolítica contemporânea (MBEMBE, 2016). Entretanto, penetrar nessa temática não se apresentou como tarefa fácil ou mesmo exequível.

“Aí qual que é sacada, é desestabilizar a tranquilidade, trazer tipo como é que aconteceu, onde aconteceu, acontecia lá no fundo, quando os senhores deixavam e ao mesmo tempo era uma questão de resistência, porque não era tranquilo, o cara mandava recado pro outro, olha a gente vai organizar uma fuga. Meu senhor deixa eu ir para festa, aí o cara mandava assim ...

Soa o atabaque

Ô com tanto pau no mato, imbaúba é coroné

Imbaúba é coroné

Ôoooo com tanto pau no mato

Imbaúba é coroné

Repete para avisar

O outro, filho da puta

Porque de repente, tem outra coisa, será que essa **violência** também não está nessas danças urbanas? É claro que está. Mas fica parecendo uma coisa muito amena, porque fica vendo essas coisas dos vídeos. Parte do gesto, se o gesto é forte, está remetendo a alguma coisa aí. É talvez essa questão da **diáspora**?”

Tematizar o jazz, o jongo, o *break*, o *popping* e outras danças que aparecem na diáspora negra no mundo Ocidental a partir dos gestos, remete-nos para a violência e para processualidade das danças e dos corpos?

“A gente começou aqui no jazz, a gente veio, passou nas danças, a gente chegou aqui, aí o que que eu estou pensando em fazer nas próximas duas aulas, assim para encerrar, a gente falou aqui do jazz, aí eles acabaram trazendo uma ideia tipo romantizada, vamos dizer assim, porque a ideia foi trazer a coisa da gangue, eles não sacaram que os caras estavam pintados meu, no *West Side History*³⁵, não sacaram que os caras estavam pintados, com a pele mais escura, estavam pintados. Caramba o lance do Michael Jackson no auge, não sacaram isso, eles sacaram o jazz, que é o jazz da academia, o jazz de produto e tal. A dança urbana, a provocação que eu fiz com eles foi se o jongo é uma dança urbana, é ou não é, não é só break. A gente

35. Filme musical de 1961, adaptado de um musical da Broadway de 1957 apresentado pelo professor à turma como uma referência da dança jazz.

não colocou a coisa do samba rock, porque apareceu no começo também, como dança urbana também. Eu não sugeri e eles também não trouxeram nas falas e nas danças, trouxeram mais o break, o popping, a coisa do hip hop, e agora essa coisa que eu não sei como vai acontecer amanhã e na semana que vem.”

Até aqui a história parecia nos levar a ver a violência nas danças e nos seus gestos, ou mesmo nos contextos em como e onde elas se organizavam/organizam, e vem outra história.

“Essa ideia de dança contexto nessa perspectiva que eu estou tentando trabalhar se transforma em **corpoambiente**, é uma perspectiva de **corpoambiente** porque eu entendo que quando eu penso em dança e contexto parecem duas coisas prontas, **corpoambiente** é uma coisa sempre em processo. Nessa ideia de ambiente, ambiente mesmo da dança. Então vem para mim o hip hop, porque eu tenho muito contato com o povo do hip hop que é aquela construção do Largo São Bento. Pois é, o próprio ambiente cria o corpo e o corpo cria o ambiente. O Largo São Bento não é o mesmo depois do movimento hip hop, porque na verdade ele não continua mais sendo o Largo de São Bento que era na década de oitenta, final da década de setenta, oitenta. Porque o espaço do metrô foi ajustado de outra maneira, porque o metrô achou que aquilo não devia rolar ali, mas naquela época, o espaço do metrô propiciava, o que eu digo aquele contexto deles, de se encontrar para dançar, aquele contexto produziu o hip hop. Produziu corpos, mas então criou aqueles corpos naquele ambiente e depois eles foram para outros ambientes e criam outros **corposambientes**, é uma sutil diferença, mas a gente sai de coisas mais fechadas e prontas, até nessa ideia de identidade para uma ideia mais de processo, é uma coisa ativa, é uma coisa ativa, não estou dizendo que não tem estabilidades, tem estabilidades, porque a gente fala de metaestabilidades, tem sempre metaestabilidades,

afastar-se dessa ideia de eu tirar a potência fechando, trabalhar nessa ideia de ambiente que troca, atualiza corpos, danças, é que isso está ficando mais claro para mim também agora, nas aulas.”

Aqui nossa história encontra-se com conceitos de fora das danças, como é comum nas histórias contadas. Processo de individuação, metaestabilidades são ideias e conceitos que emergem de nossos encontros com as ideias de Gilbert Simondon e suas discussões sobre os processos de produção de indivíduos, que para ele, não existem. Para Simondon (2009), estamos sempre diante de processos de individuação, e nunca de sujeitos prontos e acabados, estamos sempre em processo, ainda que metaestabilidades, singularidades e elementos distintivos, possam ser identificados no *continuum* da pré-individuação e transindividuação, individuação física e psíquica e individuação coletiva. Portanto, ao contarmos a história de como as danças e os corpos são processuais e contínuos, revisitamos Greiner (2017), citada anteriormente, que nos indicou com Simondon, que eu e outro também somos processos contínuos nas trocas entre corpo e ambiente.

Os corpos do *hip-hop* do Largo de São Bento, que hoje são outros corpos, o corpo do Michael Jackson nas suas diversas atualizações/aparições em seus clipes, os corpos das gangues do *West Side History* são co-engendrados com os ambientes, afetando-se mutuamente e continuamente. Nesse sentido, podem acionar perspectivas de processualidade com os corpos e as danças com o currículo culturalmente orientado da Educação Física? E podem ser tomados como referências, representações, fac-símiles dos corpos e das danças?

Britto (2008) é extremamente precisa quando discute as relações entre corpo e ambiente, como duas coisas distintas, mas que se relacionam temporalmente.

Sendo o processo um fenômeno que descreve a ocorrência simultânea e contínua de muitas relações de diferentes naturezas e escalas de tempo, salvo em condições modelares, não há como identificar seu começo ou seu

fim – visto que não descrevem trajetórias de um ponto ao outro – ou sequer distinguir precisamente os termos nele envolvidos. Lá se foram pelo ralo das imposturas conjugatórias, as ideias de origem, matriz, influência, identidade e genealogia, tão em voga nos atuais discursos de historiografia e crítica da cultura e da arte, e tão impróprias à compreensão de sistemas complexos não-lineares, como são a vida, a construção a histórias e a produção de idéias. [...] Importa diferenciar o pressuposto que define as coisas como entidades dadas, daquele que as considera sistemas dinâmicos: o processo co-evolutivo. Ou seja, a noção de que todas as coisas existentes são correlatas em alguma medida, porque partilham as mesmas condições de existência e assim afetam-se mutuamente. (BRITTO, 2008. p. 13)

A autora ancora suas discussões sobre corpo, dança e ambiente na processualidade não-linear e não-previsível dos sistemas dinâmicos, com os estudos das ciências duras, a biologia, a química, a física. Mas também nos efeitos e contaminações com as neurociências e as filosofias da diferença ou no que Greiner (2008) irá denominar de estudos indisciplinados.

Nesse ponto, de ebulição e muitas contaminações e atravessamentos, nossas histórias voltaram-se para aquilo que nos era mais próximo como professores e professoras de educação física na educação básica: a materialidade da aula e os processos de improvisação, composição, ativação dos corpos e das danças.

5.2 Improvisação, composição, apresentação

“Aquilo do vídeo, dança, vídeo, dança, com toda a turma assistindo a um mesmo vídeo e num espaço amplo e protegido (a sala de ginástica e dança), cria uma rede e cria uns afetos, a maneira de ver o vídeo e dançar e depois prolongar isto no tempo porque eles viram o vídeo, dançaram com o vídeo depois continuaram dançando, cria uma coisa que na dança a gente chama de **improvisação** que é diferente,

a sua relação e o seu estado corporal, desse que a gente chama de composição. Tem uma leve diferença entre composição e **improvisação** e a **improvisação** cria esse estado de alerta e de atualização imediata que eles viveram ao ver os vídeos do Michael Jackson e do West Side History, de dançar enquanto viam e depois de seguir testando, tentando, dançando. Foi super legal ver a intensidade deles saltando, se jogando no chão, simulando a briga entre as gangues³⁶.”

“Aqui (o espaço do pátio era amplo e aberto, alunos e alunas estavam espalhados pelo pátio em pequenos grupos com seus próprios aparelhos celulares) vai para um outro lugar de dança. O espaço é muito aberto, então fica uma elaboração muito imagética, mas é um pouco intencional, a ideia é partir meio que de uma reprodução, mas uma produção a partir do que eles viram, uma leitura meio que já ressignificando, para depois pensar uma atividade que eles, tipo um deles conduza os passos e o grupo tente. Na ideia de ensino aprendizagem. Na verdade, não é ensinar o passo, é o passo que o colega fez, não o que já está na mídia, que já está no vídeo, o que o colega fez, que com certeza vai ter alguma influência, mas que não é aquele. Fazer isso, eles fazerem entre eles, para depois tentar trocar entre eles.”

“Eu só estou dizendo que são duas formas de produzir, uma é produzir como **improvisação** outra é produzir como **composição**, cria dois envolvimento, dois estados, dois corpos completamente diferentes. Porque naquele primeiro (na sala de ginástica e dança, onde os alunos e alunas dançavam enquanto assistiam a um mesmo vídeo

36. Durante essa aula a que estávamos a nos referir, desenvolvida na sala de ginástica e dança, enquanto os alunos estavam simulando a briga entre as gangues, um dos alunos, um dos poucos negro da turma, chegou perto da pesquisadora e comentou: advinha quem vai apanhar? Depois na saída da aula, nas escadas que davam acesso à sala, alguns alunos e alunas estavam sentados e o mesmo aluno voltou a fazer o mesmo comentário e os outros disseram: não, todo mundo apanhou.

e depois seguiram dançando o que viram), a **improvisação** funcionou muito bem e talvez ali naquele momento tenha sido importante para o que eles produziram depois como jazz.”

“E aí nesse, nesse momento (no pátio, vendo seus próprios celulares e compondo e coreografando) isso não aconteceu, aconteceu outra coisa. Voltando para a ideia de corpo ambiente, eu penso que ali (sala de ginástica e dança) se criou um ambiente em que o corpo de dança se intensifica como dança, e aqui eu acho que se instala uma coisa mais segura, que eles conhecem mais, instala-se um outro ambiente que é um ambiente mais da segurança e eles vão para corpos e danças que já conhecem com as intensidades próprias desses corpos-ambientes, telas, imagens.”

Tomazzoni (2013) investigando as relações entre danças e mídias aponta, num encontro com Foucault, para a governabilidade dos corpos, dos desejos e das sexualidades, ativado e reforçado com os processos de exposição e reprodução ininterrupta das danças amplamente veiculadas nas mídias. Contudo, o autor propõe possibilidades de transgressão e produção de outros corpos e outras danças com as mídias. Souza (2015), numa análise das redes discursivas sobre os corpos infantis a partir da produção de subjetividades com as danças midiaticizadas, destaca produções realizadas com grupos das periferias do Rio de Janeiro em torno do passinho. Em 2013, o filme “A batalha do passinho”, documentário sobre a comunidade funkeira carioca, foi produzido e veiculado em circuitos não tão comerciais.

“Mas teve uma fala muito legal na semana passada da M. é legal destacar que é assim, na hora que eu mostrei o passinho dos maloka, a M. falou que não era funk, ela falou isso não é funk, eu falei, lógico que é, ela falou isso não é funk, não tem ninguém descendo até o chão, não tem as meninas dançando de shortinho, não tem não sei o

quê, não sei o quê, não sei o quê, isso não é funk. É um tipo de funk, aí ela falou, nossa, professor, isso pode ser assim também, eu falei o que que você acha? E aí encerrou aí a conversa. É porque há a necessidade de colocar em lugar, em contexto, a grande questão é, em que medida isso é a favor da gente ou contra a gente. Essa coisa deles copiarem os colegas, tipo de repente o que chamou mais atenção, as dificuldades, por causa dessa coisa do break, dificuldade de execução, tipo, tudo bem, mas sei lá foram quatro ou cinco meninos que ficaram nessa coisa de movimento, mas podem outras coisas terem chamado a atenção deles e aí tipo nessa coisa de **apresentação** vai acabar passando batido. Por exemplo, cada dança tem a sua característica, então tipo chegar neles e falar das danças o que chamou mais a atenção deles. O que chamou a atenção para eles fazerem a coreografia daquele jeito e também eu vou tentar aproveitar a situação e fazer a mesma situação que eu fiz na outra aula, mostrar o vídeo deles para eles. Mas também tem uma coisa, eles levam para essa coisa da **apresentação**, todo mundo igualzinho e de repente os vídeos que eles viram, nenhum tem muito isso, e se colocasse eles para dançarem nas escadas, o mesmo que eles fizeram. Outro ambiente, não é palco, nenhum daqueles lugares era palco, só o dos *B-boys*, mesmo assim não era palco, fazer um pouco em escada, faz a coreografia na escada, faz a coreografia na sala de aula, entre as carteiras, porque a pegada dessas danças tem a ver com isso, é um ambiente urbano, não é um ambiente protegido, porque senão eles vão para o lugar seguro, porque o que faltou do que a gente propôs, foi exatamente isso, porque você pediu para chamar a atenção deles pro contexto, você pode direcionar isso, vocês vão fazer aqui na escada, vocês vão fazer no meio das carteiras, tentar elaborar, entre aspas, cenários, ambientes diferentes, pode ser o que eles já estão fazendo, mas em que medida esses ambientes que são os ambientes que as pessoas fazem essas danças, mudam o que eles tão fazendo porque por exemplo, aquele grupo ali que está fazendo aquela coisa bem melódica, pode

ficar muito engraçado na escada, tá entendendo, em que eles vão estar em níveis diferentes, eles estão fazendo uma coisa meio, eles estão fazendo canon, canon, um faz, outro faz, outro faz, e é legal porque a escada é assim, esse grupo aqui que está fazendo essas coisas, fazer no meio das carteiras, pode ser muito legal, os meninos do break bota um encerado lá embaixo, leva isso lá para baixo e propõe a eles porque o break acontece nesses lugares, de repente eu levo eles na frente no bloco C, lá na frente da escada, lisinho. Não estou dizendo para eles fazerem **apresentação**, eu estou dizendo, de repente, eles terminando a coreografia deles você joga eles em outros ambientes. Deixar eles apresentarem e depois quando acabar a **apresentação**, lembra o que gente falou de ambiente, então agora vamos para algum ambiente tentar fazer isso. Eu acho que vai dar um caldo aí. Até porque essa coisa que você fala do ambiente, o que vem depois, depois vem a dança terena, depois vem o jongo. São danças em que o ambiente é outro. É o terreiro, é outro. O espaço onde as essas coisas acontecem, pode até acontecer da gente chamar alguém da etnia terena para vim fazer uma dança aqui, mas essa dança terena vai acontecer lá nos terena. Exatamente, eu acho que esse deslocamento aí pode dar o maior caldo para trazer pessoas, ver o que eles fizeram. De repente discutir com eles, era bem legal, não só para falar, mas para ver o que eles fizeram, fazer uma reflexão com eles, o que são essas danças, o que são esses corpos, ambientes e depois trazer alguém para conversar com eles, não só para falar, mas para ver o que eles fizeram e essa pessoa falar com eles, talvez fazer essa conversa com eles, depois trazer alguém do break, do jongo e aí depois para aprofundar com eles esse negócio da negritude.”

Na sequência dessas histórias, alunos e alunas dançaram nas escadas da escola, no corredor, no pátio, em frente a uma parede com *grafitti* da escola e assistimos em vídeo. Da apresentação para demonstrar uma dança, fez-se a dança.

O jongo foi tematizado e as aulas iniciaram com os vídeos, seguidos de músicas e danças com os tambores, as saias e o salão de Educação Física.

“Aquela fala do G. no começo, é só isso que tem que pegar. Não vou falar que foi superado isso, dá para perceber e aí é uma coisa que eu tenho olhado nos vídeos e por isso que eu demorei mais as filmagens hoje, de como a gestualidade deles em relação à atividade, tipo eu não filmei isso na aula, mas eu vou escrever um pouco sobre isso, na verdade eu já escrevi, sobre as coisas de ficar dando a risadinha, mas não de ficar dando a risadinha em relação ao vídeo, mas de ficar fazendo brincadeirinha para tipo de tirar o foco do que tá acontecendo para trazer o foco para ele, mas não no sentido de aparecer, mas no sentido de querer resistir ao que tá sendo proposto, e o resistir não no sentido positivo de resistência, mas de não fazer aquela coisa acontecer mesmo. Ele estava ali o tempo todo fazendo aquela risada, todo mundo ria. Mais ou menos todo mundo, o grupinho da L., ele e o J. A M. meio que deu uma afastada, a M. foi uma das que falaram do jongo, ela se identificou fácil assim com o jongo. Aí amanhã eu pensei numa atividade com eles tipo direcionar. Direcionar, dizer fulano, fulano e fulano vocês têm que ir para o tambor, forma uma roda aqui galera, aí M., E. tal, o que vocês estavam dançando, começar a puxar deles, o que a gente já viu que tem de material aqui e daí colocar eles para fazer, porque que você fez assim, e porque que você não fez assim e tentar partir assim dessa parada. O tambor é um fascínio, eles vieram logo, se agarraram. Eu quero ver como é que eu amarro para a semana que vem, porque a semana que vem acaba. Aí é que eu te falei que vem a parte legal da história, a gente precisa fazer um ajuste nas turmas, na parte da atribuição, tem 5^a, 6^a e 7^o, 8^o do outro professor, ele é da turma do outro sétimo, da turma do samba rock e aí eles fizeram, não tem nada a ver, sei lá falaram que não era legal ele ir pro estudo meio³⁷,

37. Estudo do meio é uma atividade em que as turmas do 8^o ano saem para conhecer fazendas de café na região do Estado de São Paulo.

que a gente faz, que não seria legal, se dava para trocar a turma, eu falei, por mim, tanto faz como tanto fez, tanto faz como tanto fez, lógico, se falassem, você prefere ir pro oitavo pra trabalhar jongo com eles, para ir para Fazenda Roseira, para dançar, para conversar com a galera, para brincar com a criançada, para apresentar. É que é o oitavo ano do ano que vem que vai, aí a gente fez essa troca, então eu vou ficar com essa turma o ano que vem, as duas turmas do sétimo que é o oitavo no ano que vem e aí o professor que vai ficar com a minha turma que é o sexto, no sétimo que vai ficar com ela. Agora eu vou ficar com o sexto e com o oitavo, o sexto é uma turma nova que eu nunca dei aula e o oitavo é o segundo ano que é essa turma de sétimo, e aí pensando no trabalho, é uma coisa legal que dá para dar continuidade e a continuidade desse trabalho. Vai se amarrar, pelo que eu estou pensando na mistura das turmas. Eu estou pensando para o ano que vem meu, tem mais duas aulas, na verdade três, tem a aula de amanhã, tem a aula de quinta e sexta acabou que na outra semana vai só até quarta, então tentar fechar com eles essa ideia, mas não fechar, fechar mas não fechando, porque quando eu retomar a questão da dança com eles, é na medida, quando a gente tiver uma ideia de quando vai ser essa saída do estudo, eu vou tentar fechar com eles essa coisa e aí eu vou tentar fazer com eles essa ponte, porque aí mistura. Agora quando a gente fechar o ano, fazer conselho e tal aí a gente monta as turmas, a gente mistura, então a que era um e a que era dois, então dilui uma na outra oitavo um e oitavo dois são outras turmas, porém como o oitavo um, como sétimo um tá estudando a dança nessa configuração e o oitavo dois, tá estudando o samba rock, então o que vai acontecer, no ano que vem, tipo vai estar misturado na turma, então essa troca de experiência dá para partir, seria um mapeamento aí para uma atividade com dança com eles e aí sim finalizar o trabalho, talvez isso aconteça no primeiro semestre de alguma maneira.”

Alunos, alunas, professor, pesquisadora tocaram tambores, dançaram de saias e sem elas, dançaram em duplas, em roda e nossas

conversas foram aos poucos sendo substituídas pelo registro audiovisual dos nossos encontros com o jongo. As aulas eram pura intensidade e pouco havia para conversarmos.

O semestre terminou e no ano seguinte, conforme contado na nossa história, o professor retomou o jongo, agora com as turmas que já eram 8º ano e que iriam para o estudo do meio, na Fazenda Roseira. Após as primeiras aulas e para finalizar o trabalho, o professor convidou um mestre jongueiro.



Figura 1 - Mestre Jefinho do jongo de Tamandaré - Guaratinguetá

Mestre Jefinho (Figura 1) veio acompanhado da filha. Ela tocou e dançou, ele cantou e contou muitas histórias, especialmente quando alunos e alunas fizeram questões.

“O jongo hoje tá muito aberto, nós, eu digo nós, os mais novos, porque há trinta anos atrás, mulher não podia chegar na roda, criança não podia chegar na roda, e o máximo que a gente fazia era dançar, o máximo que a gente fazia era dançar, jongueiro velho batendo e cantando e a gente dançando aí na frente, não podia tá junto com eles, porque o jongo nunca foi uma dança, o jongo foi um pedido que a liderança que do povo negro fez há trezentos anos atrás, pros donos de fazenda prá que se fizesse uma festa ali nos pátios do café, e eles deixaram o negro fazer a festa e eles aproveitaram aquilo prá

conversar, porque tinha o negro que ficava dentro da senzala, né, que saía tipo assim 5, 6 horas da manhã e ia pro cafezal e passava o dia lá aí voltava de tarde e dentro da senzala de novo, e tinha o negro que trabalhava dentro da casa, então enquanto que pro povo branco o negro não tinha nem alma, não podia rezar, eles tratavam o cara como bicho mesmo, então ali se que se conversava qualquer coisa perto do negro, então os nego de dentro, a gente fala os negro de dentro, dos canela grossa, o povo da canela grossa que não guenta, então os negro de dentro, cozinheiro, a mulher que arrumava a casa, as ama de leite, que ficava ali aquela mulher parada tratando do filho do senhor e o senhor conversando com a mulher dele sobre um tudo, então quando é que esse povo podia se encontrar, um com o outro, porque o pessoal de dentro da casa não podia sair de lá, o pessoal da senzala saía de manhã e ía pro mato, voltava de novo prá dormir a criança não podia chegar nem perto, viu gente, o jongo antigamente lá na época da senzala era só os mais velhos, tinha os que batiam no tambor e cantava, as crianças tinham que ficar de longe, por que? eu vou contar prá vocês, o meu avô que contava prá mim, ele já morreu há mais de 40 anos, ele teria hoje 120 anos, meu avô achava que se ele contasse para uma criança, a criança sair falando o que ele contou, se a criança entendesse o ponto de jongo, a criança ia contar aí a história ia chegar lá no senhor da fazenda, se fosse, por exemplo uma fuga, se eles tivessem combinado uma fuga, aí o senhor da fazenda ía descobrir, né, então aí ia açoitar o meu avô, açoitar o colega dele, então quem viveu aquela época do chicote, não gostava que nem as mulheres e nem as crianças ficassem na roda de jongo, eles não podiam fazer pergunta, porque os mais velhos achavam que com o tempo, eles iam acabar aprendendo, entendeu agora o porquê, a criança ía sair falando, é que criança não tem responsabilidade ainda. E as mulheres? Então, as mulheres, na época da escravidão, as mulheres lavavam roupa no ribeirão, não tinha o tanque dentro de cada casa, aquilo era lavado junto, todo mundo pegava

sua roupa, fazia sua trouxa, punha na cabeça e ia pro ribeirão, prá lavar as roupas, então qual que era o medo dos jongueiros, das mulheres ficarem ouvindo a conversa e uma contar prá outra, ah sabe o seu fulano, ele vai fugir, conversaram isso na roda de jongo, aí uma mulher conta prá uma que conta prá outra, aí alguém ali vai contar dentro da casa, o marido vai ficar sabendo, e alguma daquelas mulheres eram mulheres de capitães do mato, capitães do mato era os negros que vigiavam os negros, os negros que prendiam os negros, então era por isso que as mulheres não iam, é que eles tinham medo que na hora de lavar roupa suja, no meio daquele falatório, o ditado diz, vai lavar roupa suja lá em casa, porque quando vai lavar no rio, aí todo mundo fica sabendo da vida de todo mundo, então pro jongueiro não era interessante, já que o jongo carrega o segredo, então não era interessante pro jongueiro que as pessoas saíssem espalhando, por isso que as mulheres não iam, nem mulheres, nem crianças. Ele quer saber como os negros se encontravam, geralmente é em festa de santo católico, porque a festa a gente faz no Tamandaré, é em junho, nos três últimos finais de semana de junho, então é Santo Antônio, São João e São Pedro, prá você ver aí, o povo achando que o jongo é macumba porque tem tambor, o jongo é envolvido com a macumba porque tá ali como tambor, o jongo ele é uma festa da comunidade negra, então uns são devotos de Santo Antônio, outros são devotos de São João, alguns de São Pedro, alguns são devotos de nossa senhora do rosário, então os encontros, são marcados na época desses santos, então vamos supor, no dia 13 de maio, eles fazem uma festa, é o dia da libertação, é o dia do preto velho, aí esse é prá fazer um encontro, a gente faz um encontro de jongo, o dia 20 de novembro, é o dia da consciência negra, a gente faz um encontro, a gente se junta, a gente se combina, a gente se chama, eu faço um jongo em Guaratinguetá, na noite de 6 de setembro, chamado jongo da independência, a gente marca e se encontra, a gente começa no dia 6 de setembro às nove horas da noite, a gente faz uma roda

de capoeira, depois de uma hora e meia, duas horas, o meu jongo da independência ele começa com capoeira, até umas dez e meia, onze horas, depois a gente canta jongo até amanhecer o dia, então o encontro nosso, são nas épocas das nossas festas, são datas festivas, eu faço no dia 6 de setembro porque no outro dia é feriado, então dá pros meus amigos irem lá para fazer um jongo comigo, mas as festas são nas épocas de santo, de feriado e dia santo. Eu sou devoto de São Benedito, então no dia do São Benedito eu faço um almoço na minha casa e o povo que vai lá para comer e acaba dançando o jongo. Aqui tá tranquilo, dança homem com homem, mulher com mulher, mulher corta mulher, mas numa roda de jongo de comunidade tradicional, só se dança o homem e a moça, né, é um casal que dança, e o cara chega ali, entra no lugar do outro que tá dançando, quando a pessoa entra na roda, o outro já se retira da roda e o outro da dança, não precisa pedir prá dança, não, o rapaz tá dançando no meio ali, aí o cara entra no meio da roda, aquele que tá dançando com uma mulher já sai pro outro que entrou dançar, o mesmo acontece com a mulher, mas como aqui é uma brincadeira, eu tou explicando prá vocês, como é que é. O homem e a mulher, aí a menina falou assim prá mim, eu tenho uma namorada, eu quero dançar com ela, aí a gente explicou filha, o jongo é um homem e uma mulher, aí ela falou prá mim assim que eu era excludente, então você é excludente, eu tou excluindo você, eu tou trazendo você prá dentro da minha roda, venha prá cá prá minha roda, só que você tem que respeitar o movimento meu, o meu movimento tem 300 anos, então quem chegou na frente bebe água limpa, entendeu? Então se o meu movimento é mais antigo que o seu você vai ter que ter um respeito com o meu movimento, se eu começo um movimento hoje e você já tá no movimento há muito mais tempo, eu tenho que respeitar você, entendeu agora, porque a idade é patente, no jongo a idade é patente, que é patente, patente são as divisas que você usa, entendeu, sargento, tenente, capitão, major, coronel enfim, então a idade, ela é

patente, então quanto mais velho o cara, mais poder ele tem, então sempre foi assim, um homem e uma mulher, não pode se mudar uma tradição de 300 anos, entendeu, mas não tem nada contra não, pode dançar todo mundo.”

Todo relacionamento entre pessoas, ideias, ou qualquer outra coisa, instaura-se a partir de pontos de conexão advindos de algum tipo de similaridade entre as propriedades dos termos relacionados. [...] São, portanto, as propriedades distintivas das coisas que estabelecem as suas condições de relacionamentos com outras. Conhecê-las, contudo, embora permita deduzir possibilidades de conexão, não é suficiente para explicar seus procedimentos relacionais e tão pouco para prever o grau de sucesso deles – a ressonância de seus efeitos [...]. São processos e como tais, não ocorrem no vácuo, mas engendram-se pela ação da temporalidade que é ininterrupta e promove modificações irreversíveis nos estados das coisas. (BRITTO, 2008, p. 12-13)

Em junho de 2019, em conversas durante os encontros do GPEF, o professor contou-nos mais uma das suas histórias.

“O projeto de estudo do meio foi ótimo, fomos para a Fazenda Roseira e lá quem comanda o jongo são as mulheres. Os alunos e as alunas fizeram várias perguntas para a B.R. (filha da líder da comunidade – A.R.). Perguntas super legais sobre a mulher no jongo, se ela podia dançar com a namorada e ela foi explicando tudo direitinho. Lá no jongo dela, depende de como a pessoa entende a própria essência (identidade de gênero), aí pode. Eu acho que essa turma de estudo do meio foi a melhor de todos os anos que eu participei.”

Para finalizar, vamos contar apenas mais uma história. Durante o nosso processo de pesquisa, encontramos com um texto da professora Virginia Kastrup sobre aprendizagem inventiva. Empatia,

aproximações e afetos positivos levaram-nos a retornar a ele, em alguns momentos dessa pesquisa, mas nunca com tanta intensidade como agora. Para Kastrup (2005)

[...] na política de invenção, a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas. A aprendizagem não se submete a seus resultados, mas faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente. Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos. A política da invenção é, assim, uma política de abertura da atenção às experiências não-recognitivas e ao devir. O desafio da implementação dessa política é conceber práticas que viabilizem o desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução. (KASTRUP, 2005, p. 1281-82)

Nessa perspectiva, propomos um afastamento das perspectivas de aprendizagem que a autora denomina de políticas de reconhecimento, que apresentam duas atitudes. A primeira, uma atitude realista na qual o mundo preexiste e está aí para ser apreendido e a segunda, idealista ou individualista em que sujeitos cognoscentes tornam-se o centro do processo de conhecer. Nas duas atitudes, conhecer é representar, o conhecimento estaria na crença da existência de representações existentes no mundo ou no sujeito. Na política da invenção, duvidamos das representações e nos encontramos com a processualidade, a imprevisibilidade e o caráter relacional da invenção das coisas, das ideias, do outro ou de mim, sempre em estado de individuação e intensificação.



6

IMAGENS QUE REPETEM

Os encontros-experiência-acontecimentos com o professor P, alunos, alunas e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) foram vividos sempre às quintas-feiras a cada quinze dias, no período de agosto a novembro de 2018. Nossos encontros eram seguidos de conversas por WhatsApp, mas principalmente por textos escritos e reescritos. Desde o início, um elemento chamou a nossa atenção, qual fosse, a presença de imagens de danças que habitavam as aulas através de telas de celulares ou mesmo por meio dos corpos de diferentes pessoas, quase como um outro corpo. Essa presença marcante das imagens, provocou-nos a colocar as imagens em tela e, assim, nossa fabulação se apresentou em cenas-aula (descrições, transcrição de diálogos e fotos), cenas-texto (os textos escritos e reescritos entre o professor e a pesquisadora) e cenas de pós-produção³⁸ (atravessamentos com outros personagens) para as aulas com as turmas do 4º, 6º e 7º anos, conforme apresentado a seguir.

38. Na produção de um evento, artístico, cultural, esportivo, outros, denominamos de pré-produção tudo que antecede a realização do evento e pós-produção o processo desmontagem e avaliação do mesmo. Estamos denominando de cena-pós-produção, os textos que se efetivaram como uma apreciação/avaliação da experiência com as cenas-aula e as cenas-texto, considerando que as mesmas são o próprio evento e que tudo que antecedeu a escrita das mesmas (o objeto, as discussões sobre corpo, dança, Educação Física e as propostas pedagógicas e artísticas em dança, e os exercícios cartográficos anteriores, como todo o processo de pré-produção).

6.1 Arquivo - 4º ano – O carimbó

Cena-aula 1: Alunos e alunas assistem vídeos de carimbó.

Cena-aula 2: Pesquisadora dança com alunas e alunos. Posteriormente, há uma separação em grupos de meninos e meninas e, em dois pequenos grupos, vão criando movimentos sequenciados. Os meninos a partir de chapéus e as meninas a partir das saias, sem que estivessem com os objetos em suas cabeças e vestidos, e as imagens dos vídeos da cena-aula 1 também presentes no aparelho celular do professor P.

Cena-texto 1: O carimbó, da tela para a tela, meninas dançando com suas saias e procurando fazer a coreografia do vídeo. *Mimesis*, mas para quem elas estão dançando? O que elas podem dançando, o que a dança pode com aquelas meninas dançando. Os rapazes dançam com seus chapéus explorando os movimentos do mesmo. O que podem os rapazes dançando? O que pode a dança com os rapazes dançando? O que podem todos dançando? O que as danças podem com todos dançando? O que pode quem dança? O que pode a dança? O que pode um corpo quando dança? O que pode o carimbó? O que pode o 4º ano da EMEF quando dança carimbó? São as mesmas perguntas que me faço. Ver o corpo em dança, em carimbó, em repetição, em coreografia, em criação, em cópia e em recusa. Experimentar o repetido até ele se perder em repetições não repetidas? Eu penso isso. *Mimesis*? Sempre. Invariavelmente eu acho. O vídeo é o suporte, mas não o fim, não uma categoria ontológica da dança! Começa com ele, logo ele se perde, se esquece, se substitui. O corpo repete, mas modifica. Sempre! A coreografia que antes era menino e menina é rasurada. Vira coreografias, vira uma coisa única, igual mas diferente. Chapéu vira de moça, saia de moço. Esqueçamos a saia, os chapéus, ainda é carimbó, mas o carimbó do 4º ano da EMEF. Havia tantos elementos do carimbó e naquele momento o que vi foi um foco nos percursos da dança, isso foi a opção da tematização talvez, mas havia tantas outras intensidades, o

vídeo como suporte também permite várias leituras do próprio vídeo, até porque o carimbó, coreografia registrada pelo vídeo, é um carimbó, para além disso tem o recorte, o vídeo produz uma dança, tenho alguma dificuldade de ver o vídeo apenas como suporte. Será que isto é mesmo possível?

Cena-aula 3: Ensaios da coreografia (essas cenas se repetiram durante várias semanas, com uma intensificação dos ensaios, posteriormente, com a participação de uma outra turma e com a aproximação da data da apresentação)

Cena-texto 2: Coreografia, meninos e meninas, texto, saias e chapéus, feminino e masculino. Será essa a tematização? Como é dança de menino, como é dança de menina? Do carimbó ao tecnobrega. O BOCA DE FERRO. TECNOBREGA DENTRO DO CARIMBÓ É TEMATIZAÇÃO. NÃO ENVEREDEI POR AÍ, NÃO SEI EXPLICAR POR QUÊ. O tecnobrega não seria tematização, o tecnobrega é uma das atualizações das virtualidades do carimbó, as atualizações podem multiplicar os sentidos do ser carimbó.

Cena-aula 4



Cena-aula 5



6.1.1 Cena de pós-produção 1: repetição, diferença, procedimento metonímico, simulacro

Aproxime-se da foto, saboreia-a, ou como aponta Ramos (2015), quando enfatiza a supremacia da sintática (o espetáculo, o seu modo de se fazer, *opsis*) sobre a semântica (o texto, o drama, *mythos*)³⁹ na obra dos artistas teatrais contemporâneos, a cena aparece, “[...] vazia de sentidos prévios e plena de potencialidades imagéticas” (RAMOS, 2015, p. 59). Deixe-se levar pela leveza, fluidez e explosão de sensações.

Meninos de saias, as presenças e as ausências, onde estão as meninas? A experiência terminou?

Os corpos das danças dos vídeos iniciais viajam até a imagem última em que o tempo, os gêneros da dança e das pessoas são fabulados poeticamente, a partir das cenas (aulas e textos) iniciais. A repetição do carimbó nos ensaios, o carimbó dos alunos e das alunas, dos meninos e

39. Ramos (2015) estabelece uma discussão sobre os espetáculos performativos contemporâneos na dinâmica entre o *mythos*, entendido como a trama, a referência, a história e o *opsis* que se refere à maquinaria do espetáculo ou a todos os elementos e modos de se fazer do espetáculo.

das meninas, das saias e dos chapéus, algumas vezes dançado invertidamente, meninos fazendo a coreografia ou partes da dança das meninas e vice-versa; a adição dos corpos dos colegas e das colegas do outro quarto ano; a apresentação na festa da escola; a fotografia na aula depois da festa, foi sendo igual e diferente na condensação e multiplicação e intensificação de sentidos no processo movediço do plano de transcrição.

A cópia da dança do vídeo, virou a dança criada pelos meninos e pelas meninas nas aulas, ensaios ao longo de todo um semestre, apresentação para os pais e retorno a uma dança de meninos de saia. A cena-aula 2 aconteceu no dia 2 de agosto, a cena-aula 4, no dia 24 de novembro e a cena-aula 5, na semana seguinte. A dinâmica da dança e da escola imbricavam-se criando um traçado por onde fabulavam-se os corpos do carimbó do 4º ano da EMEF.

A *mimesis* como similaridade, proximidade e reprodução identificada na primeira aula, transforma-se em repetição e diferença no processo. Mas aqui não estamos mais falando de diferença como dissemelhança, pois a semelhança semelhante, ou da forma, permanece presente, mas de diferença de intensidade, ou daquela que não para de se diferenciar de si mesma. O carimbó de 2 de agosto a 24 de novembro é produzido com intensidade nas ações de todos os envolvidos; na sensação da dança do carimbó (dançar); na invenção dos locais da dança na escola (no pátio, na quadra, na festa da escola); no envolvimento de si e dos outros (o outro 4º ano). A diferença, repetida na criação de uma gestualidade das crianças (a coreografia com os objetos), e por todo o processo de vivência da dança como simulacro no sentido deleuziano, produção de intensidades.

O simulacro é o sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença. Tais sistemas são intensivos; eles se apoiam em profundidade, na natureza das quantidades intensivas que entram em comunicação através de suas diferenças. O fato de haver condições para essa comunicação (pequena diferença, proximidade etc.) não deve nos levar a

acreditar numa condição de semelhança prévia, mas somente nas propriedades particulares das quantidades intensivas, pois elas se dividem, mas só se dividem mudando de natureza segundo a ordem que lhes é própria. (DELEUZE, 2018, p. 367)

Há ali um carimbó das meninas e dos meninos e dos marcadores sociais de gênero, mas há a sobreposição da ação de “carimbosar”, produzida, mais uma vez e novamente, na cena-aula 5. O simulacro, como sistema de operações incessantes de codificação, descodificação, recodificação, de estar sendo e vir a ser, transcria a dança do carimbó, o arquivo (múltiplo de si mesmo e de possibilidades de atualizações), com a ação de repetir e diferir com as saias e os chapéus. E essa ação de dar ênfase a uma característica da dança (as saias e os chapéus), ou da transformação da parte no todo da dança, estamos denominando de procedimento metonímico. A repetição que cria diferença de intensidade com o procedimento metonímico (dançar o carimbó a partir da, com ênfase na, repetição de um dos seus elementos, as saias e os chapéus), propõe uma sobrecodificação que, ao mesmo tempo, cria um esgotamento da representação, da identidade e da codificação (como na foto final) e instala-se como simulacro.

O arquivo carimbó, atualiza-se no carimbó do 4^o ano da EMEF. Os chãos (o campo), os corpos (negros, jovens, velhos, masculinos, femininos), os movimentos (deslocamentos e gestos), os fantasmas⁴⁰ (a festa, a ação dos homens sobre as mulheres, o cortejo e a virilidade) do carimbó são fabulados através da repetição na operação metonímica, de amplificação das saias e dos chapéus, para intensificar e multiplicar os chãos, os fantasmas, os movimentos, os sentidos e os corpos do carimbó, produzidos, entre outros, na última foto. Os gêneros, a autoria ou a origem tornam-se camadas do plano de composição (dança) e do plano de transcrição (o currículo cultural da Educação Física).

40. Estamos aqui a nos referir a um plano de composição proposto por Lepecki (2013), mas que será desenvolvido no item 5.2

6.2 Fantasma – O 6° ano B não é o 6° ano A

Cena-aula 1: Professor disponibiliza caixa de som para que alunos e alunas ouvissem e dançassem as músicas que quisessem conectando seus celulares. Surgem ritmos como *funk*, *hip-hop* e *rock*.

Cena-texto 1: Dançar sem música não tem existência social, será? O *hip-hop* e o que alunos e alunas falaram é muito cênico, o *poping*. O *poping* tem dança. É cênico, mas tem dança. Lembrei do bordão do Nietzsche: “E os que foram vistos dançando, foram julgados insanos pelos que não conseguiam ouvir a música”. Não consigo pensar em dança sem música. Ainda tenho a “ocorrência social” de uma prática como algo bastante arraigado em mim. Pelo menos como ponto de partida. Em quais condições o homem inventou os juízos de valor expressos nas palavras bem e mal e que valor possuem tais juízos? Em quais condições o homem inventou os juízos de valor expressos nas danças com música e sem música e que valor possuem tais juízos?

Cena-aula 2: A mulher responsável pela limpeza da escola, J., coloca-se à frente dos alunos e alunas e executa coreografias referentes às músicas que ecoam da caixa de som, principalmente, *funk*. Os alunos e alunas do segundo ano que estão tendo uma aula de Educação Física com outro professor, olham, observam, acompanham também. Uma turma do 3° ano vem com outra professora, coloca-se próximo aos alunos e alunas da turma e acompanham os gestos e as músicas.

Cena-texto 2: A caixa de som, as músicas, o *k-pop* coreano, o que sabem fazer, quem domina a caixa de som? J. ensina. Ela dança. Ela executa coreografias conhecidas, os/as estudantes a copiam, por momentos não, por momentos sim. Os pequeninos que estão com o outro professor dançam, a professora do segundo ano traz a sua turma para dançar. A coordenadora vem ver a aula. Para mim seguem as

questões da *mimesis*. Voltar a ler o texto do Fernando⁴¹. Também devem haver outros textos. J. borra a cena. Ela dança, mas não é aluna, ensina mas não é professora. J. repete, algo que foi repetido, que as crianças repetem, que repete de outra, de outra, chegamos a repetição não repetida! Tudo saiu da *mimesis*? Mas não fica nela! A coordenadora nunca havia visto nossa aula, as crianças do 2º ano sabiam cantar as músicas de duplo sentido e palavrões autorizando nossa prática: ahhh, até os pequenos conhecem. J. que era legal no começo, depois vai sendo deixada de lado, outros guetos de dança vão se formando. Já não tem mais coreografia, já é outra coisa. A caixa de som e o celular são elementos de disputa, de poder, de intensidade. Falar sobre o tempo em que as coisas são borradas.

Cena-texto 3: Fazer dança sem música não seria como os minijogos, sem existência social, quando sugeri foi no sentido de intensificar a experiência corporal. Criar a partir do que as crianças conhecem, como os vídeos, por exemplo. Entendo que a ideia de criação aqui está no campo da soma, da junção de passos. Quando falo de criação é o tempo todo, não necessariamente é algo substancialmente novo, e como substancialmente digo, não é fazer uma coreografia nova, mas é instalar/alterar estados corporais. Aprender não é resolver problemas, é criar problemas, como fala Kastrup⁴², criação de problemas para mim está no campo da intensificação das sensações corporais que são sentimentos, cognição, emoção, corpo, vida. Fenomenologia? J. ensina de um jeito que não é aprendizagem ou *mimesis*, mas depois de um tempo se torna. Concordo. Como nós estamos compartilhando esses significados das palavras escritas. Será que não há criação através da repetição não repetida? Quero aqui defender a cópia, que se tornará cópia da cópia, da cópia, da cópia, da cópia.

41. Fernando aqui refere-se a Ramos (2015).

42. Kastrup refere-se ao artigo "Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre" (KASTRUP, 2005).

Defendo muito isso. Mesmo se fosse um jogo, a regra, o gesto, só há o novo a partir da cópia. Certo? Estou falando de outra forma de criar. Os jovens dançam para o vídeo. *Mimesis* novamente. O que é isso?

Cena-texto 4: A classificação para as danças é aquela que você está querendo e bem, fugir, uma noção de cultura reduzida a território geográfico: danças da comunidade, do estado, do Brasil e do mundo. É essa que vemos na BNCC e está lá desde as primeiras versões. Concordo que temos que ter cuidado com as classificações e por isso já estou falando de campos de significação e que eles são instáveis e móveis. A questão é como fabular e singularizar entendendo esses campos como campos de forças e na escola colocamos todos eles para mexer. Quando você fala dos elementos de ancoragem das danças, você está falando desses campos de significação e destas forças que estão lá nos expressos que são as danças, mas eles são fabuláveis e isso é criação, não somatório. Repito que alguns elementos foram observados por você, pela sua experiência com a dança. Mas não me tocam, ou não tocam os/as estudantes, ou não fizeram vibrar, justamente porque partimos de pontos de vista diferentes, referenciais de observação diferentes. Daí extraio a tematização, como algo daquilo que é tema, que nos toca, professor e aluno. Ainda assim arbitrário, provisório. Poderia ser futebol e a participação dos povos americanos nas copas do mundo, mas não. Foi futebol e o evento da copa, a Rússia, o álbum de figurinhas, a hemeroteca. Tudo arbitrário, mas imanente da experiência não como categoria, não como eixo pré-concebido. Por exemplo, penso que é possível tematizar danças sem pensar se o movimento é criado ou repetido, se é coreografia ou improvisado, se é para festa ou para aula, se é religioso ou pagão, se é brasileiro ou gringo. Tudo é escolha! Política! O vídeo é só suporte! Mas entendo quando destaca que isso é importante.

Cena-texto 5: *Funk*, vídeo, condição de existência, campo de significação, bidimensionalidade. Eu não quero tematizar. *Funk*, nome dos passos, constituição de território, reprodução – como borrar, desterritorializar? Dança de par, o xote, relação, o salão, homem, mulher, outras relações, a condução, danças sem condução, o salão contemporâneo, a mulher em outra condição, as outras formas de relação, Valdeck Farias⁴³, contato-improvisação⁴⁴, carregar, quem carrega quem? Que corpo se constrói no encontro de dois corpos, borrar as fronteiras entre homem, mulher? SÃO TEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS QUE POR INÚMEROS MOTIVOS NÃO DESTAQUEI. COMO BORRAR? ESSE É O GRANDE LANCE! TALVEZ O MAIOR OBJETIVO! MAS DÁ PARA BORRAR SEM SABER O QUE ESTAVA ANTES? POR QUE BORRAR? PRIMEIRO EXPERIMENTA DEPOIS NA MESMA HORA BORRA?

Cena-aula 3



43. Valdeck Farias é um dançarino de danças sociais, reconhecido por seus movimentos acrobáticos, sobretudo na execução de movimentos de lançar o corpo do par feminino.

44. Contato-improvisação refere-se a uma proposta de composição (técnica, ética, estética) em dança desenvolvida pelos coreógrafos americanos Steve Paxton e Lisa Nelson.

Cena-texto 6: Música ... dança ... pés ... acrobacia, malabares com os pés, *mimesis*? vídeo dos pés ACHEI LEGAL. PRECISAMOS CONTINUAR. O PÉ PODE MUITO ALI! Outras músicas, outras danças. Só gosto de *k-pop*. Faz-se um mapa conceitual, MAIS UM REMAPEAMENTO DE REORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA. Estudar danças de par, dançar sozinhos, VALDECK FARIAS E CONTATO IMPROVISADO TEMATIZAÇÃO NÃO ENVEREDADA.

Cena-aula 4⁴⁵



45. Todas as imagens da cena-aula 4 são fotos do momento inicial de pequenos vídeos produzidos pelos alunos e pelas alunas



Cena-texto 7: 6º A e 6º B⁴⁶

Duas salas do 6º ano, A e B. O tema é dança, qual? Como? De que jeito vai ser? Um ponto de partida era o desejo de ampliar, explodir, testar, expandir muito mais do que aprofundar, discutir, definir, fechar. Primeira aula vimos vários vídeos de seres humanos dançando. Teve jongo, jazz, haka, catira, bumba meu boi, rockabilly, popping, passinho dos maloka. A tentativa era o experimento, o efeito do visto, não a explicação. Não teve ancoragem da prática corporal em determinada cultura/localidade. 6º A gostou. 6º B nem ligou. 6º A pensou em estudar os estilos/ritmos, na semana seguinte já tinham os grupos formados, pesquisa feita, passos aprendidos na internet e vontade de se apresentar. 6ºB era guerra. A vontade é dizer que “nada dava certo”, mas é aquela velha vontade do seguro, da ordem, do esperado, do aprofundamento, da crítica, não do aprendido. 6ºB não terminava uma música na caixa de som. Ia do rap, funk, k-pop e sertanejo. Nada durava. A dança existia, re-existia nas margens, rapidinho até que alguém desligasse o celular, tirasse o cabo, empurrasse o colega. O professor incentivava, a dança virava corrida, pior ficava. Jogo da verdade ou desafio, Whatsapp, pombas cruzando. 6ºA cada grupo apresentou seu ritmo, bonitinho, certinho, legalzinho. 6ºB só escape. 6ºB adora se encostar, 6ºA também, mas faz porque deve ser bom, porque o professor pediu, porque a dança exige. 6ºB grita, briga, discute e foge, mas dança. No canto, pouco, o que quer, mas dança. 6ºB diz que rock é do demônio, mas se comportam como demônio. Que K-pop é bom, mas é coisa de nerd. Que passinho dos maloka é legal, mas que é cópia do shuffle. Que rap é legal, mas não dá para dançar. Ninguém cede, ninguém vira 6ºA.

46. Esta cena-texto foi produzida pelo professor P., como texto, em um dos encontros ampliados do GPEF, que acontecem todas as sextas-feiras, a cada quinze dias, às 15h, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no âmbito de uma tarefa proposta para relatar a sua prática pedagógica.

6.2.1 Cena-pós-produção 2 – música, *mimesis*, vídeos e marcadores sociais

Nosso encontro com o 6º ano B apresentou-se em 4 cenas-aula e 7 cenas-texto, produzindo uma espécie de interdição das danças, dos corpos, e do currículo cultural da Educação Física. O plano de transcrição pelo qual e a partir do qual se faz o currículo cultural da Educação Física e o plano de composição sobre o qual e partir do qual a arte, as danças, parecem produzir matérias-fantasmas, conforme nos informou Lepecki (2013):

A socióloga norte-americana Avery Gordon faz uma proposta radical para recompor o plano epistemológico da sociologia contemporânea. Avançando o conceito de “matérias-fantasma” (*ghostly-matters*), Gordon propõe não uma sociologia que investigue aqueles que acreditam em fantasmas – mas uma sociologia que acredite, ela sim, e profundamente, em fantasmas. E o que é uma matéria-fantasma para Gordon? “Todos aqueles fins que ainda não terminaram” (GORDON, 1997, p. 22). Esses fins ainda sem término (o fim da escravidão que não terminou com a escravidão; o fim da colônia que não terminou com o colonialismo; a morte de um ente querido que não apaga a sua presença; o fim de uma guerra que não deixou de ser ainda perpetrada) prolongam a matéria da história na direção de uma concretude espectral (a virtualidade concreta do fantasma) que faz o passado não apenas reverberar, mas atuar como contemporâneo do presente. Para Gordon, “matérias-fantasma” são também todos aqueles “corpos impropriamente enterrados da história”. (LEPECKI, 2013, p. 114)

Esse encontro-experiência-acontecimento com as danças no currículo culturalmente orientado da Educação Física com o 6º B fez irromper do chão da escola, da quadra, das arquibancadas, do pátio algumas matérias-fantasmas:

- a) As danças para além das músicas – existem danças sem música, é possível intensificar corpos e danças com o currículo cultural da Educação Física sem músicas, ou sem partir delas?;
- b) O simulacro para além da *mimesis* – o que fazer quando o simulacro não se instala como repetição/*mimesis*, dançar bonitinho e coreografado, para ser borrado posteriormente; nem como diferença, a não ser momentaneamente, uma vez que as intensidades não são prolongadas e apenas são vividas transitoriamente, como quando J. borra os papéis de autoria e autoridade, porque ensina, mas não é professora e repete danças conhecidas e os alunos e alunas imitam e repetem, mas não continuam?;
- c) Os vídeos para além do suporte – como operar com os vídeos quando eles são possibilidades de criação com imagens, como uma língua das imagens com as danças e os corpos, como nos momentos em que os alunos e alunas produzem vídeos dos pés, das danças, mas que também não se intensificam?
- d) Os marcadores sociais para além do procedimento metonímico – como problematizar os marcadores sociais quando partes das danças ou dos sentidos dados às danças não são capturados no momento em que emergem e repetidos para gerar diferença, como quando o *k-pop* é dança dos *nerds* e o *rock* do demônio?

A interdição singulariza-se nos planos de transcrição e composição produzindo intensidades com o currículo cultural, com as danças e corpos entre o diferenciado e o indiferenciado, entre a virtualização e a atualização, com as matérias-fantasma.

6.3 Coisa - 7º ano – A dança que M. não gosta

Cena-aula 1: Professor apresenta inúmeros vídeos de pessoas dançando em diferentes ambientes e situações.

Cena-aula 2



Cena-texto 1:

MAPA CONCEITUAL MAPEAMENTO A PARTIR DA FALA DOS/DAS ESTUDANTES. NÃO TINHA CERTO OU ERRADO, TINHA DISCURSO SOBRE

Subversivo ou subverter, o que move?

Dicionário analógico Aulete

Subversivo – medo – desobediência – revolução – destruição – inversão

Subverter – desarranjo – revolução – destruição – inversão – depressão – refutação – interpretação errônea

DICIONÁRIO

SUBVERSIVO: que subverte – que tende a subverter; que ou quem pretende perturbar ou alterar a ordem estabelecida = REVOLUCIONÁRIO; que ou quem contraria as ideias e opiniões da maioria.

Músicas e danças subversivas ou que subvertem?

O que perguntar? Como perguntar?

Nunca vi uma aula de Educação Física assim, diz Renata⁴⁷

47. Estagiária de Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de São Paulo

CHEGAMOS NESSA TEMATIZAÇÃO DE FORMA ARBITRÁRIA PORQUE O PROFESSOR ACHOU QUE SERIA UM ELEMENTO COMUM DAS DANÇAS E MÚSICAS APRESENTADAS PELOS ALUNOS E ALUNAS. UM FIO CONDUTOR. QUE DEPOIS NOS LEVOU AOS *FLASH MOBS*. Como dança subversiva sugerimos *La Fille Mal Gardée* de Jean Duberval⁴⁸, mas que seguia os gritos revolucionários de Noverre, Nijinski, o entardecer do fauno (Mallarmé, Debussy e Nijinski)⁴⁹ e Jerome Bel (*The show must go on*)⁵⁰. Poderíamos também ver o *Kuarup* do Balé Stagium⁵¹, Eros Volússia⁵², *La Betê* de Wagner Schwartz⁵³

PODERÍAMOS VER TUDO. MAS O QUE DE FATO PODE CHEGAR?

Cena-aula 3

A: Ficavam de cabeça baixa, tipo levando bronca e os que estavam em pé ficavam tipo dando bronca neles.

P: Você sabe que nessa coisa aí, ultimamente eu tenho pensado muito num livro que a gente leu, era assim, ensinando a transgredir, ensinando a desobedecer mesmo.

B: Professor, só mais no intervalo.

48. *La Fille Mal Gardée*, um dos únicos balés do século XVIII que segue sendo encenado. Representa pela primeira vez a história de uma camponesa. Segue as indicações de Noverre referentes ao *Balé de acción*, o qual indicava que a dança deveria ter drama e abandonar o divertimento.

49. O entardecer do fauno, trabalho de Nijinski para os Ballet Russes no qual o coreógrafo/bailarino simula uma cena de masturbação.

50. Trabalho do coreógrafo francês Jérôme Bel, considerado um *enfant terrible* da dança francesa que teve suas obras amplamente analisadas por Lepecki (2004, 2006, 2017)

51. Balé Stagium, grupo de dança moderna brasileiro que segue atuante e é reconhecido por ter realizado uma dança de fronteira (por todo o Brasil) durante os anos 1970 e 1980.

52. Eros Volússia, bailarina que se destacou por dançar descalça, fazer danças sensuais e por realizar danças relacionadas à cultura brasileira.

53. *La Betê*, trabalho do coreógrafo Wagner Schwartz que teve uma de suas apresentações amplamente divulgada, por aparecer em um vídeo recortado nas redes sociais, no momento em que uma criança tocava o corpo nu do dançarino.

C: Não a ideia dele é melhor, a gente podia fazer com ...

D: com as mesas assim, coloca umas máscaras nas mesas assim, quero ver a cara do JC na hora.

P: Quem é o JC?

D: É um professor de matemática, muito bravo.

P: vocês sabem, precisa de muita coragem.

D: Ah, eu vou

A: Eu vou

P: Precisa de, além de coragem precisa de companheirismo, porque se vai um, dois, três, quatro, fica sem graça, fica chato.

D: Mas você sabe que vai ter sempre um vacilão que não vai querer ir.

P: Para dar problema para punir, é muito mais fácil você punir um, dois ou três.

D: Vai a sala inteira.

E: Aí eu vou falar assim, não, a culpa é minha.

P: Aí o outro fala ...

P: Vamo organizar, a gente já sabe onde a gente vai fazer.

A: Eu prefiro a direção.

D: No pátio.

P: Mas a subversão também tem a ver com o local que não pode fazer, aqui pode dançar, sabe que a gente tava falando, aqui a gente pode dançar, lá é silencio, não pode dançar, não tem alegria.

A: Outra coisa que eu pensei, todo mundo sentado nas cadeiras com a cabeça abaixada aí os outros íam passar em cada sala lá da diretoria, passando, dizendo como se uma coisa fantástica aconteceu, aí quando os professores, os diretores chegassem lá, tava lá tudo montado, nas cadeiras, aí tirava as cadeiras e começava a dançar.

D: Com máscara.

P: Eles vão saber quem é, com certeza.

C: Eles não vão saber quem é, na diretoria.

D: Professor, já estou até imaginando, vai ser muito da hora.

F: Aqueles que vão para a diretoria não deviam ficar de máscara.

P: A gente pode fazer de máscara, vocês que sabem, vocês que vão decidir tudo.

Pe: acho que é bom eles verem os vídeos, ações simples, talvez seja bom eles verem esse vídeo da batucada.

H: A gente precisa ensaiar.

P: Estratégia de guerra, Oooooowww, vocês têm sugestão?

A: Eu acho que fazer na diretoria é melhor.

P: Lembrando, eu vou fazer com vocês.

A, B, C: ÊÊÊÊÊÊÊÊ, você vai fazer também ?

C: Ele é o líder da matilha, é o alfa!!!

D: Professor.

P: Vocês tão com medo?

B: C: Não, não

H: É o que a gente mais queria professor.

Pe: Tem que ser uma dança que tenha precisão, não pode ser uma dança coreografada, tem que ser uma dança que tenha pá pá pá, que crie esse tipo de onda e que contagie, que todo mundo viesse.

P: Aquele vídeo que as pessoas vão se contaminando aos poucos, tem a ver com o lance de ser subversivo, uma coreografia, uma dança que as pessoas vão fazendo, que vai aumentando de tamanho, a ideia deles é a gente fazer na porta da diretoria, ali na secretaria.

C: Na diretoria mesmo.

H: Na diretoria, vocês são doidos.

P: Os primeiros chegam lá e sentam.

D: Os mais bagunceiros tá lá já.

B: Primeiro vai a M.

P: Aí as pessoas vão indo para secretaria, aí de repente vai todo mundo para lá e a gente faz uma dança mais com música alta, a ideia deles, não, a gente tá planejando, a ideia deles é que o lugar lá é muito triste, é muito tenso, sempre a gente vai lá para ser punido e a gente vai lá agora para dançar, subverter porque não é o que as pessoas esperam.

D: Todos os professores deviam estar lá, a ideia também é na reunião de pais.

H: Não, tá louco.

P: Ooow oh lá, a gente vai ter, eu gostei muito dessa ideia da diretoria.

J: Esse menino é um gênio.

P: O que vocês acharam?

J: Achei muito boa a ideia

P: F, o que vocês acharam da ideia da diretoria?

A, B, C: Eu achei legal, eu gostei, muito criativo

D: Não pode ser você, porque você tem medo. Ela tomou uma bronca da Maria José e quase chorou na sala.

K: É mentira professor, eu não levei bronca nenhuma.

P: Olha que subversivo, olha que subversivo, a gente começa a ir para lá, a gente começa, subversivo é que está abaixo de uma ordem, a gente manda para lá para diretoria, os alunos que nunca vão, os alunos mais bonzinhos.

K: Eu

P: De repente chega todo mundo, normal, vai todo mundo.

L: Começa pelos bonzinhos.

P: O estranhamento já começa aí, entendeu.

A: Mas a roupa vai ser tudo igual, vai ser tipo ...

D: Não, nada de roupa igual.

C: Tem que ser primeiro os ruins, depois os bons.

P: Primeiro os bons, depois os bons? Então, oh a gente tem que organizar, a gente tem que pensar a música.

Eu: Não pode ser uma música coreografada, tem que ser uma música que todo mundo dance.

P: A música e os passos, o que a gente vai fazer lá

J: Podia envolver funk, rap, tudo.

A: Isso aí não seria uma dança seria uma ?

Eu: Uma dança que tenha continuidade assim e que dê meio para todo mundo fazer.

P: Que contamine as pessoas muito fácil.

B: A gente podia gravar.

Pe: Porque se for dança que tem passinho, tem gente que não consegue fazer, então tem que ser ações assim muito simples que todo mundo faça.

P: Uma coisa que dá para fazer também.

Pe: Saltar, girar.

P: Pessoal, uma coisa que dá para fazer também, ao invés de ser muito violento de uma vez só.

Pe: Ir crescendo.

P: Dá pra chegar e ir crescendo, você vai crescendo, vai crescendo.

Pe: De repente é só sentar e levantar, sentar e levantar.

P: Sentar e levantar, eu pego a cadeira que tá lá, sei lá, a gente tá sugerindo.

H: Ficava assim com raiva assim, com raiva.

P: Aí vai outro, pá, pá, pá, e aí vai chegando outros, pá pá, sabe, é isso, é essa energia. Isso.

H: Elas vão reclamar.

P: Mas é isso, a ideia não é para agradar, subversivo não é para agradar.

A: Depois que tirasse as cadeiras, o que vai fazer.

Pe: Pode chegar nesse momento também, mas tem que ser com coisas muito simples também, eu penso que tem que ter uma música que se repita em looping, sabe.

P: Uma coreografia de ...

Pe: Não é coreografia.

P: É diferente, é mais uma energia estourando, uma energia.

Pe: Eu acho que era bom eles verem a batucada para eles entenderem.

P: Sim, sim.

Pe: Fame também, a gente vai lá para cima.

Pe: Começa pequenininho, um ritmo, outro ritmo.

P: Primeiro, ninguém é obrigado a fazer.

D: Escuta B.

P: Só pouquinho, se você falar que vai, tem que ir.

A, B, C: eu vou, eu vou de qualquer jeito.

P: O C. e o Ca, eles sabem dançar muito bem, eles sabem coreografias, só que se a gente chegar lá e faz coreografias, o pessoal vai olhar, ahhh, é menos coreografia e mais energia, é como se fosse uma explosão de energia, pensa assim, a gente tava conversando aqui, alguém vai lá e isso, se a gente já chega muito violento de uma vez só assusta muito

Pe: Não faz, não tem o efeito.

P: Se a gente começa, então chega um por um, a Pe deu a ideia do pé.

Pe: Eu disse, alguém pode começar senta, levanta, senta, levanta, senta, levanta e muda a cadeira de lugar, depois chega mais gente.

D: Como se fosse um tique nervoso, um tique tique nervoso.

P: Pessoal pensa assim, senta, levanta, senta levanta, imagina quem tá lá passando normalmente, passa vê um ser vivo sentando e levantando, aí ele começa a olhar, aí vem outro e começa a fazer também, bom, isso aí é uma tática de guerra malandro, guerra, tem que ser bem organizado, aí chega o outro, três quatro, cinco, isso começa a ganhar barulho, alguém chega e começa a fazer a mesma coisa e bater a carteira no chão, pá, e começa a chegar, aqui tem quantas pessoas.

K: vinte e pouquinhas, a gente chama uma outra sala, aí esse 20 e pouquinhas vira 40 já tá mais legal, de repente a gente chama outra e aí, isso aí explodir aquilo.

P: Começar, a gente tem que organizar, começar com os bonzinhos, mostrar que eles também não são santos, dá para gente fazer de diversas formas e pensando em diversas formas, não precisa ser explicado, não precisa ser explicado também, depois que terminou e a diretora chamar algum para dar bronca e não sei o quê, então, mas o que você tava fazendo? Dançando. Não tem explicação, mas é porque aquele é o local, não vai dar ruim não, não vai dar ruim não, ooohhh o que foi que ele falou, vai ter música? O que a gente pode fazer, por ser dança o

tema da nossa aula, pode ser que tenha música, a Pe tá quase me convencendo que existe dança sem música. ...

N: Existe.

P: Ela tá quase me convencendo, então a gente pode fazer só isso aqui (estalo de dedos) ou só bater a carteira no chão, ou só o pé ou uma música mesmo, ou um grito, o que vocês acharam?

D: A gente grita, tipo cada um, vai chegando e começa diretora, diretora, diretora. Aí quem vai chegar, diretora, diretora, diretora.

P: Nossaaaaa, esse moleque.

H: Diretora, diretora.

D: Diretora, diretora, diretora.

P: A diretora em si, ela é gente boa, ela é gente boa para caramba.

H: Era para eu ter tomado 5 suspensões e ela me livrou de tudo isso.

P: Ela tá de férias, mas se não me engano semana que vem ela já tá de volta.

C: Semana que vemmm.

P: Mas a gente não vai fazer, amanhã, agora, a gente precisa fazer bem pensado, bem organizadinho, as vezes quando faz mal feito, é que nem um crime, dá problema. Inclusive pro professor, a gente tem que fazer tanto que no final eles entendam que aquilo é arte, por exemplo, é música, é dança, entendeu?

P: O que eu tava falando é que a gente precisa se organizar bem para fazer, para não fazer de qualquer jeito.

Pe: Tem que ser bem ensaiadinho.

P: Se não fizer ensaiado, aquelas pessoas têm que se incomodar com aquilo, mas depois tem que entender que foi alguma coisa com ...

D: Que tem um propósito.

P: Artístico ou que é da Educação Física, ou uma dança, entende isso, entendeu, tudo bem.

Pe: É bom mostrar os vídeos.

P: Caixa de som, quem que deu o exemplo da diretora

D: Eu

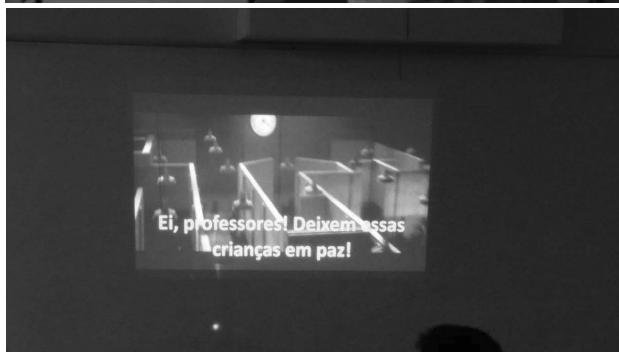
Pe: Diretora, diretora.

P: Diretora, diretora, diretora.

Pe: Pode ter uma rima.

C: Diretora eu vim falar que eu estou muito chato.

Cena-aula 4



Cena-aula 5: Alunos, alunas e professor experimentam pinturas e fitas de interdição de espaços, como aquelas que são colocadas em locais de crime, em seus corpos. O professor registra em foto.

Cena-aula 6: A imobilidade entra em cena



Cena-aula 7: A performance que M. tenta interromper⁵⁴



54. Durante a realização da performance pelos estudantes e pelas estudantes, a coordenadora M. entra em cena puxando alguns dos/das estudantes e pedindo para que eles e elas descessem das cadeiras e parassem com o barulho. Ela é solicitada a deixar a cena e os/as estudantes seguem na performance sem alterar suas ações.

Cena-aula 7: Após a performance realizada no salão da escola durante o horário do intervalo do ensino fundamental, anos iniciais, duas alunas aproximam-se do professor P. e perguntam: Professor, essa apresentação é sobre o quê? É sobre racismo, *bullying*?

Cena-texto 2: Eu não me reconheço neste trabalho. Nem eu!!! Será que é de reconhecimento que precisamos falar ou será que é de contaminação que estamos a falar. Contaminação entre metaestabilidades, pois nos entendemos em processos de individuação? Será que o trabalho acabou aqui? Como não apaziguar, a realização da performance apaziguou ou continuou?

6.3.1 Cena pós-produção 3 - a performance

[...] já não há significação certa e, na ausência de quaisquer mensagens estáveis, as 'leituras' (se é que se trate disso) e percepções passam a ocorrer pelo contato indiscriminado com as diversas materialidades que se alternam na composição física dos elementos, ou pelas massas sonora e visual que se apresentam muito mais como construções abstratas do que como narrativas configurando histórias. Nesses casos, os aspectos performativos, ou o que efetivamente se concretizaria como fenômeno físico e material, tornam-se preponderantes, fontes primordiais de relacionamento com o receptor e de estímulos visual, áudio-tátil ou odorífico para que este reconstrua por si alguma integridade naquela obra indiscernível pela via racional. (RAMOS, 2015, p. 31)

Performance tem memória? Como se instala e desinstala uma performance? Performances se repetem? Como foi a apresentação da performance? O que há de estabilidade na imobilidade e no processo? Divirtam-se!!!

Todo o processo de construção do trabalho do 7º ano foi vivido como ato performativo. Relutância, redundância, ressonância. Desde o

tema surgido da vivência da dança, a partir dos vídeos, da música, da discussão sobre subversão, até a apresentação final, as ações procuraram operar como *mimesis* performativa, ação sem narração, numa dinâmica entre *mythos* (trama, enredo) e *opsis* (espetáculo), na qual o primeiro desvanece-se na materialidade dos elementos da cena (RAMOS, 2015). O mapa conceitual e o dicionário transcodificaram-se não em uma narração ou representação da subversão, mas numa ação subversiva.

Para que isso fosse composto, uma dança sem música, os vídeos sugeridos propunham aproximar os/as estudantes e as estudantes dos revolucionários e revolucionárias das danças cênicas ocidentais em sua época, ou seja, aqueles e aquelas que desafiaram a dança como linguagem do seu tempo e como representação no século XX e XXI (Noverre, Nijinski, Eros Volusia, Balé Stagium, Jerome Bel, Wagner Schwartz). Os filmes propostos, estavam relacionadas à música, sem serem exatamente musicais, tratavam de temáticas relacionadas à revolução e a formas de subversão, mas eram obras de um diretor inglês em Hollywood, premiado e inovador, do próprio ponto de vista da linguagem cinematográfica. *Batucada*, da Demolition Cia, assume-se como um levante ou uma insurreição, por não acreditar mais na dança como cena e representação. O diálogo dos/das estudantes e com os/as estudantes apontou para histórias a serem contadas que foram se transformando em ações de fazer barulho, empurrar, puxar, subir, descer; as caracterizações com pinturas e fitas se compuseram como elementos pictóricos que nos remetiam a situações diversas, guerra, protestos, interdições, entre outros. Os elementos da cena articulavam corpos e ações na criação da intensidade de ser performance.

Durante todo o processo a pesquisadora, especialista em dança que nos habitava, sempre quis que os/as estudantes ensaiassem mais, pois acreditávamos que ensaiando mais apareceriam mais momentos como o da imobilidade. Mas o professor P. nunca deixou que isso acontecesse, talvez porque para ele os ensaios apontassem para uma ação fora da existência social da dança. Isso sempre nos intrigou, pois ensaiar, na

dança, faz parte da própria criação da dança, como jogar pequenos jogos faz parte do próprio processo de treinar para jogar. Todas as duas ações têm existência social. O fato é que se tivéssemos ensaiado mais vezes, talvez o trabalho perdesse a intensidade que o professor Pedro com as atividades propostas e no tempo proposto sempre soube manter.

A música operou como mais um elemento, mas não como o desencadeador da ação. A performance instalou-se como subversão, o abaixo do verso literário, traço e vestígio da subversão, atualização e singularização das virtualidades como performance.

A sobrecodificação através dos sons, das ações de bater, de subir e descer das mesas, de estar e não estar marcado pela tinta e pelas fitas (procedimentos metonímicos) desfuncionalizou os corpos vivos, as mesas, as cadeiras, como no plano da coisa, no sentido de profanação, conforme descrito por Lepecki (2013). A subversão que se instala como a performance é a própria subversão.

A performance como gênero artístico é o próprio simulacro, ou melhor uma espécie de mimetização do simulacro. Aquele que nunca consegue se repetir, porque é sempre diferença, é momento, encontro e intensidade. Os ensaios, as repetições que mimetizam a performance, são o diferente referindo-se ao diferente da própria diferença. Por isso, a performance é ação subversiva e não representação da subversão.

Após a performance, os alunos e as alunas pediram ao professor para fazer novamente. O professor disse que não, a performance não se repete. Ela poderia ser realizada em outro lugar, em outro tempo, mas não naquele ambiente novamente e na sequência.

A pergunta das duas alunas sobre ser racismo ou *bullying* mais uma vez sugere uma aprendizagem inventiva, ou aquela que se propõe a fazer perguntas e não a apresentar respostas. A ação performativa propõe perguntas, não estabelece respostas; dança sem música; utiliza-se do vídeo como suporte inicial, mas impossível de ser imitado nas suas gestualidades; envolve-se com procedimentos metonímicos, ações de produzir sons com cadeiras, mesas e corpos, como

atos subversivos; revela-se como simulacro do próprio espetáculo, na mimetização que irrompe naquele e somente naquele espaço-tempo; e, faz emergir os marcadores sociais, não como representação, mas como matérias-fantasma e questionamento nas perguntas das duas alunas depois da apresentação.

E assim nos encontros-experiências-acontecimentos com o 4º, 6º e 7º anos, alunos, alunas, professor, pesquisadora e escola produz-se o currículo cultural como plano de transcrição, corpos e danças sobre o plano composição (arquivo, fantasma, coisa), *mimesis*, repetição, diferença, procedimento metonímico, simulacro, matérias-fantasma, marcadores sociais, performance, num processo incessante de contaminação.



7

PERFORMANCES QUE CONTAMINAM

Todo o processo de estar no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) foi permeado por sensações de incompletude tão intensas que beiravam a perplexidade. O cotidiano da escola deslocava-nos de nossa existência de professora-pesquisadora, ao mesmo tempo em que, ao aguçar a nossa estranheza, não nos cristalizávamos como a outra.

Os momentos de ir e vir ao CIEJA, ser profundamente e deixar de ser, criaram um estado de permeabilidade que se instalou entre a contaminação e a articulação intensas, vividas desde o tema das aulas de Educação Física no CIEJA (a mobilidade urbana); passando pela prática corporal desenvolvida (a corrida de orientação); na tematização inventada (existência e ocupação da cidade); com a atividade-performance no CIEJA (o corpo bactéria); até as multiplicações destas em outros ambientes que habitamos (exercícios ficcionais com professoras de dança). Esse estado de permeabilidade constitui-se, neste capítulo, como um estado bactéria.

Assim, os processos-intervenções com o CIEJA foram produzidos em três performances bactéria: 1) um diálogo entre bactérias; 2) uma performance que se caracterizou como a visita de uma bactéria ao CIEJA; 3) e, por fim, como um exercício ficcional de criação de uma performance com a professora, os/as estudantes e o CIEJA, partilhado com professoras de dança, alunas e docentes de um curso de doutoramento em dança na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH-UL). Essas três performances bactéria produziram-se nos encontros com o CIEJA, mas também, entendemos como vestígios de uma ação que não

conseguimos concretizar ao longo da realização da pesquisa e que estava prevista, originalmente, nas suas atividades projetadas, qual fosse: a participação dos professores e professoras do GPEF em um processo de criação em dança, pesquisa artística, que desenvolvemos paralelamente a esta pesquisa que agora apresentamos, denominado Projeto Assepsia: o corpo bactéria, o qual será descrito, brevemente, na segunda performance.

7.1 Um diálogo bactéria

Na produção dos dados para a pesquisa, os encontros no CIEJA, inicialmente, foram se apresentando como uma conversa entre hecceidades. Em Mil platôs, Deleuze e Guattari referem-se a hecceidades nos platôs 10 (livro 4), 12, 14 e 15 (livro 5) e nestes podemos depreender que hecceidades referem-se a processos de individuação sem sujeitos, sem substância, mas composto por intensidades, velocidades, latitudes e longitudes, em alguns momentos como sinônimo de acontecimento. Mas será no platô 10, em uma nota de rodapé, que Deleuze e Guattari (1997a) expõem a origem da palavra:

Acontece de se escrever “ecceidade”, derivando a palavra de ecce, eis aqui. É um erro, pois Duns Scott cria a palavra e o conceito a partir de Haec, “esta coisa”. Mas é um erro fecundo, porque sugere um modo de individuação que não se confunde precisamente com o de uma coisa ou de um sujeito. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 40)

Assim, no entendimento da bactéria como palavra⁵⁵, nossos encontros foram narrados por duas bactérias, espirilo e espiroqueta⁵⁶,

55. Utilização do vocábulo como palavra remete-se a Larrosa (2018), quando este nos aponta que as palavras são abertas a sentidos, já os conceitos não o são, definem-se justamente na operação de ter UM sentido.

56. *Espirilos*: Bactérias em forma de espiral que apresentam corpo rígido e locomovem-se com a ajuda de flagelos; *Espiroquetas*: Bactérias em espiral que são mais flexíveis e

em estado constante de contaminação. Bactérias espirais, movimentos turbilhonais, fluxos num campo de vetores, terreno liso, essências vagas, no qual as “[...] singularidades se distribuem como outros tantos acidentes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 33). E, como informou Sabisch (2011), sobre a contaminação como processo geracional em dança, vivemos um processo de abertura dos nossos corpos para alterações.

Bactéria Espirila (Bela): As aulas de quarta foram um presente. Tudo ficou por perguntar, ao mesmo tempo em que tudo estava muito claro. A heterogeneidade é gritante, as atividades inteiras, a compreensão imediata?

Bactéria Espiroqueta (Beta): Acho que uma das maiores dificuldades das aulas no CIEJA está na questão da heterogeneidade, mas ao mesmo tempo considero uma das maiores vantagens para mim e para os próprios estudantes. Estar com o Outro faz das nossas aulas momentos ímpares, acontecem situações imprevisíveis e as trocas são sempre intensas. Compreensão? Uma das coisas mais difíceis, se fazer entender? E como saber se quem entendeu, entendeu aquilo que eu quis dizer? O exercício de se fazer entender é diário, de diferentes formas, e nem sempre atingido.

Bela: O tema mobilidade urbana suscita muitas possibilidades, mas a turma, os corpos para mim, incríveis.

Beta: Nunca havia reparado nos corpos, na verdade nunca me referi a eles como corpos, sempre os olhei de outra forma, sujeitos por inteiro, mesmo tentando possibilitar vivências de acordo com as suas possibilidades de movimento dos seus corpos, acho que nunca havia olhado para eles dessa forma, essa expressão que você utilizou me fez pensar muitas coisas.

locomovem-se por contrações citoplasmáticas. <http://books.scielo.org/id/3yrrb/pdf/benchi-mol-9788575412350-02.pdf>

Bela: Saí de lá com a plena impressão que aqueles corpos eram inexistentes, que na minha leitura seriam mais que invisíveis (escola numa pequena casa ao lado de uma grande rodovia, corpos que se deslocam, muitos, os carnalmente marcados, porque deficientes, em carros tipo *van* ou poderíamos pensar, caixas opacas que param na frente da escola, uma conquista porque se deslocam, mas como), porque estavam completamente alijados dos processos sociais como os concebemos.

Beta: Gostei da expressão corpos inexistentes, faço uma relação com as vidas desses sujeitos. Para muitas pessoas essas vidas valem menos, afinal, são analfabetos, são velhos, são deficientes, são pobres, são pretos, esses sujeitos carregam tantas marcas que os fazem inexistir para a sociedade. Pensar aulas de Educação Física para esses sujeitos, para quê?

Bela: Ao responder ao pedido de ajuda de uma das alunas para fazer uma conta na calculadora, ela me disse que nunca havia visto uma, e eu disse, mas tem no celular, e ela, meu celular é antigo e eu, uma besta, insisti, mas acho que nos celulares mesmo antigos há calculadoras, e ela, mas eu não sei.

Beta: Não se sinta mal, afinal, conhecemos muito pouco da realidade de certos grupos sociais. Assim como você, já passei por situações semelhantes, por isso tento tomar alguns cuidados nos trabalhos realizados, pois entendo que é papel da escola possibilitar o uso de alguns materiais/instrumentos, pois provavelmente não terão oportunidade de manuseá-los em outros lugares. As vezes percebo que a aula de Educação Física não foi tão cultural⁵⁷ assim, percebo que só possibilitei experimentações e vivências, que não desconstruí preconceitos, que não rompi com a lógica dominante, mas sinto que possibilitei vivências importantes e talvez únicas para esses

57. Por “cultural”, Espiroqueta está a referir-se ao currículo culturalmente orientado da Educação Física (NEIRA, 2019), o qual questiona, como já discutido amplamente aqui, os marcadores sociais e as suas relações com corpos, culturas e poder em estados constante de transcrição.

estudantes. Sei que esse olhar parece de certa forma uma “reparação das oportunidades não tidas”, mas ao conhecer as histórias de vidas desses estudantes, vejo o quanto é importante que a escola lhes possibilite experiências agradáveis, novas e interessantes.

Bela: Passado esse primeiro momento impactante, veio-me a fúria de pensar que nós somos responsáveis por fazer esses corpos existirem, em suas plenitudes, corresponsabilidade, coimplicação ou como queiramos chamar, não somente esses corpos como aqueles dos meus colegas de turma da PUC que trabalham com cinema, moda, dança, performance e outros bem fora dos padrões de consumo ou mercado. Existir. Depois fiquei a pensar o quanto aqueles corpos são políticos, pois não há existência fora da política e assim, ficaram as questões: quais camadas revelar, como dilatar esses corpos políticos, como?

Beta: Como enxergamos essas pessoas no nosso dia a dia? Será que percebemos que esses sujeitos são os que entregam a comida *delivery* em nossas casas? Será que reconhecemos esses sujeitos trabalhando nas lojas que frequentamos? Será que são esses sujeitos que atrasam os nossos ônibus ao subirem e descerem com seus corpos lentos? Enfim, suas análises me fizeram pensar um pouco em como esses corpos são vistos ou não em nossa sociedade.

Bela: E voltamos para a mobilidade urbana. Espiroqueta, este foi um dos percursos possíveis que constituí para te acompanhar nos mapas do entorno da escola, do bairro, da cidade, das vidas. Posteriormente, veio-me muito forte a questão: o que pode a escola no sentido das existências desses corpos? O que pode a Educação Física no mesmo sentido?

Beta: Acho que essa escola tem tido um papel importante na vida/existência desses corpos/sujeitos, as experiências proporcionadas, as conversas a realização de sonhos, sim, ler e escrever são sonhos para alguns sujeitos. O que pode a Educação Física para a existência mais “plena” desses corpos/sujeito, também venho pensando sobre

isso, o que será que contribui na vida dessas pessoas ter as aulas de Educação Física, eis o que me faz insistir em estar nesse lugar tão diferente de tudo que eu já havia experimentado na docência.

Bela: Com-implicando. Outro presente a visita ao Memorial da Resistência. Singularidades, tempo, espaço, a visita ao Memorial da Resistência foi uma aula de como viver singularidades e como tratar o que é comum? O conhecimento sobre a resistência é o que é comum. Foi deslumbrante ver E, Le, SrC, Lc, V, Lu, T. S, N, J, Pai, Mãe, D, Jc, Prof 1, Prof 2. O que no encontro anterior apresentava-se como heterogeneidade transformou-se em singularidade.

Beta: Gostei muito dessa observação. Sempre pensamos nas diferenças, mas nunca notamos o quão singulares são cada um dos sujeitos.

Bela: Mas essa percepção diferenciada implica em quê? Por que essa percepção apareceu agora tão claramente e não no primeiro encontro. O que pode ou diferencia as percepções? O que existiu no memorial, existe na escola? Como? Singularidades quando se faz o comum? Agora escrevendo me veio a questão do conhecimento como sendo o que é comum, mas como este é vivido como singularidade conforme visto no memorial? Como isso potencializa os corpos políticos que são? Por que mãe, pai, prof 1 e prof 2 não conseguiram se singularizar neste texto?

Ao fazer referência ao conhecimento como aquilo que é comum estamos nos remetendo a um diálogo que podemos localizar nas proposições de Larrosa (2013a) e Maaschelein e Simons (2014) do conhecimento escolar. No primeiro, o comum é o próprio mundo, múltiplo e sensível, o que não significa dizer diversificado, e deve ser vivido de forma a torná-lo interessante, como concreto e singular. Para os segundos, o que é comum, o mundo, deve ser colocado diante de todos e todas, a partir de: 1- uma situação de igualdade, como matéria, na escola como vivência do tempo livre; 2- um conhecimento que é retirado de circulação e por isso é colocado em suspensão diante de todos e todas de

forma igualitária; 3- um conhecimento destituído de seu uso prático, e nesse sentido, profanado; 4- um conhecimento que exige atenção e não motivação. Conhecimentos esses vividos em eventos, para tornar-se real na escola e criados como questão e não como problema. Multiplicidade, concretude, singularidade, matéria, mas sobretudo, profanação, como no plano da coisa proposto por Lepecki (2011, 2013, 2012a), são os elementos a serem destacados.

Singularizar é virar sujeito com nome? Esse foi o processo da modernidade. Por que singularizar não é individualizar? Pai, mãe, professor, professora não são devires, no sentido de serem relações das multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), são instituições sociais. Singularizar respostas não é centralizar o ensino na valorização da individualização do sujeito. Mas o que é? Singularidades são os elementos das multiplicidades, que estabelecem relações (devires) em constantes processos de individuação (hecceidades). Conhecimento e pessoas são singularidades, em relações que se estabelecem em processos de individuação, como acontecimentos e devires? Será que é a isso que estamos nos referindo aqui?

Beta: Eu fiquei impressionada com a qualidade daquela monitoria. D. realizou uma monitoria que atendeu a todos, cada um à sua forma. Os recursos utilizados por ele não infantilizaram os estudantes com deficiência e ajudaram a compreensão do contexto/conteúdo apresentado e discutido. Saí daquela atividade com uma sensação muito boa, coisa muito difícil, se pensarmos no que foi aquele lugar e no que ele representa.

Bela: Singularidade do que é comum? O conhecimento? Como singularizar as respostas sobre o que é comum? Como perguntar? Lembrando de como o Daniel apresentou os temas e do que te impressionou? O trem, o carro da polícia, o algodão, os ímãs, as perguntas da avaliação? E isso tudo sem infantilizá-los.

Beta: Fiquei muito feliz por ter participado desse momento.

Bela: Perseguem-me duas questões: 1) corpos políticos – como intensificá-los? 2) singularidades – como intensificá-las? Principalmente quando estamos tratando com um conhecimento que pressupõe uma resposta única, passar pelos três pontos⁵⁸, como essas respostas podem ser vistas de forma singular: centrar na resposta correta ou incorreta (comportamental); centrar na resposta dada e no processo estabelecido (construtivismo); e o que queremos? Como essas respostas certas ou erradas podem se tornar singulares nas aulas?

Talvez seja tempo de rememorar o nosso exercício aqui, o encontro de duas bactérias como hecceidades singulares. Singularidades são elementos das multiplicidades e hecceidades são acontecimentos, processos de individuação sem sujeitos. Há aqui algo que diverge, mas talvez não no sentido que queiramos. Ao insistir tanto na singularização de respostas como conhecimento singular, não estaremos penetrando o terreno das individualizações, das subjetividades e das substâncias? Como nos diferenciar do construtivismo possivelmente instalado? Vejamos.

Beta: Me preocupo mais do que fazerem da forma certa, é fazerem, experimentarem, terem a coragem e ou a audácia de se fazerem presentes naquele espaço. Confesso que não é fácil, tenho medo, preciso preservar as suas vidas / integridade física, mas assumo alguns riscos ao entender que esses sujeitos têm histórias de vidas que não os permitiram certas vivências, e isso se reflete nos seus modos de vida e de ser. Vamos ocupar os espaços, vamos experimentar coisas novas.

Bela: Se entendemos que singularizar as respostas e os corpos os torna mais e mais políticos, como fazê-lo por dentro de uma prática

58. Aqui estamos nos referindo ao tema que foi desenvolvido nas aulas de Educação Física no CIEJA durante esse nosso encontro, no caso, a corrida de orientação que pressupõe a passagem em lugares definidos antecipadamente e numa determinada ordenação temporal.

que requer respostas únicas como o esporte. Como borrar? Há outras práticas corporais que remetem à mobilidade urbana e que não requerem uma resposta única? O ciclismo, o ciclo ativismo seria realmente uma possibilidade bem interessante, ocupar os espaços urbanos, corpos políticos ocupando os espaços urbanos. Como viabilizar?

Beta: Essa foi uma das maiores decepções do meu ano letivo, vou tentar viabilizar um trabalho com as bicicletas, é desejo dos estudantes e dialoga com os espaços do entorno da escola, com o que estamos vendo com a chegada da Yellow⁵⁹ para aquele espaço, as vezes há uma necessidade de uma gestação maior das nossas ideias.

Bela: No dia seguinte à aula de Beta, fiquei pensando em como podemos intensificar encontros entre Beta e Bela, os alunos e alunas e Beta, os alunos e alunas e Bela, alunos, alunas, Beta e Bela. Mas onde está essa noção de encontro? Acontecimento, encontro, experiência é preciso desenvolver isso, Kastrup, Deleuze e Guattari, Larrosa. Será por aqui?

Nesse momento, parece-nos que nos deparamos com os limites das discussões sobre aprendizagem que não empreendemos, e que não se estabeleciam como temática desse trabalho, mas que emergiram: experimentar para consumir, quando Beta diz que eles não tiveram a oportunidade de ter certas vivências; resolver problemas no sentido que a discussão se estabelece em torno da noção de ter ou não ter uma resposta única, como o esporte, que seria mais uma perspectiva de construção de resposta (construtivista); e experimentar para inventar questões, para tornar-se mais e mais corpos políticos, para saber fazer perguntas ao conhecimento comum conforme proposto por Larrosa (2013a) e Kastrup (2005). Ocupar as linhas entre os pontos (espaço liso)

59. Yellow é uma marca de aplicativo que disponibiliza bicicletas para serem alugadas nos grandes centros urbanos nacionais.

com perguntas que criam sentidos ou experimentar o deslocamento de um ponto a outro (espaço estriado) com respostas (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

Beta: Acho nossos encontros tão potentes, sempre, tudo o que acontece gera alguma coisa em alguém, eu pelo menos sinto isso.

Bela: Qual as singularidades do proposto pelos alunos e alunas e pelos professores e professoras que potencializam os corpos políticos? Como os encontros podem fazer isto? Dispositivos de singularização? Das práticas, dos grupos, dos corpos? Dos professores e professoras?

Revolução molecular, não passa pelo diálogo de ideias.

“[...] passam pela experiência de instauração de processos concretos que encarnam a problemática, independentemente das pessoas pensarem isto ou aquilo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 162). Observar as aulas de Beta é realmente um presente.

Beta: Obrigada! Às vezes acho que as minhas aulas escapam muito do currículo cultural, e não sei dizer se isso é bom ou ruim, mas digo que a falta de espaço me gera muitas frustrações. Vejo relatos dos demais colegas de grupo⁶⁰ e fico pensando, que pena que aqui no CIEJA eu não consiga fazer trabalhos tão profundos e interessantes. Nesse momento me sinto culpada, pois afinal fui eu que construí a Educação Física no CIEJA, portanto se ela é o que é (para o bem e para o mal), a culpa é minha.

Bela: Acho que Beta instaura processos concretos todo o tempo. Hoje na aula assistimos a corpos no chão, corpos sentados, corpos deitados e o quanto isso pode ser intensificador de corpos: 1) corpos que se encontram consigo mesmo (voltar-se para si, sentir dor? Sentir o corpo? Entre o fazer, o não fazer, sentar, deitar, levantar), mas

60. Beta está se referindo aos relatos de experiência do GPEF, uma prática, como já destacado aqui, constituinte do próprio GPEF.

não ficamos por aqui; 2) corpos que se encontram com uma prática corporal (o alongamento, a ginástica, o material, a música, os exercícios); 3) corpos que se encontram com uma prática social entre o individual e o coletivo (em grupo e individual, em outros espaços, quem já fez, quem não faz, quem faz pela televisão, quem vai para outros espaços fazer, quem nunca mais fez). Encontros, processos incessantes de individuação.

Beta: Essa aula foi algo fora da curva, foi uma experimentação de novos objetos. Mas foi muito interessante, gostei, mas pode ter sido um tiro no pé, pois desde então apenas essa aula é valorizada. Mas reconheço que é direito dos estudantes gostar de coisas que lhes fizeram bem. Reclamo por eles gostarem de aulas em que eles se sintam fisicamente beneficiados, mas fico feliz por eles desejarem as aulas, acho isso meio estranho.

Bela: Na saída, conversamos um pouco. Vimos algumas imagens do parque, a avaliação do alcance do objetivo: A SELF⁶¹ – seria um processo concreto de singularização, individuação ou individualização?

Na sequência das aulas, Beta enviou-nos um doc do google que será a avaliação. Seguem a instalação de processos concretos, muito poderíamos pensar sobre aqueles que não sabem ler, e foi logo a minha pergunta, mas a atividade será realizada coletivamente e cria-se ali um desejo. Criar desejos é instaurar processos concretos? É intensificar os corpos políticos? Ou será apenas o nosso desejo?

Beta: Foi uma atividade interessantíssima, não foi simples, mas seguimos em frente, apresentando para os estudantes e para os futuros professores outras possibilidades de se fazer a Educação Física, o registro, as aulas, a docência.

61. No desenvolvimento da tematização da corrida de orientação, quando os alunos e alunas chegavam no ponto que deveriam alcançar, eles faziam uma self com os seus próprios celulares, ao longo da corrida de orientação.

Bela: Há algo no tempo, no espaço, nas conversas, no fazer que transforma quase tudo naquela escola em Encontro e Acontecimento. O quê?

Beta: Acho que são os sujeitos, que estão despidos de algumas amarras, que topam encarar o novo, o diferente, as experimentações. Essa escola mexe muito comigo, e isso é bom. Até o final do ano me restam apenas mais seis aulas. Ainda não sei o que faremos, talvez não caiba mais nenhum estudo aprofundado, mas cabem vivências novas, possibilidades de ocupar a cidade, novos jeitos de conhecer o mundo. O que virá? Ainda não sabemos. Retomaremos estudos passados? Muitos estudantes gostaram muito da experiência com os jogos eletrônicos. Será que podemos estudar as práticas corporais eletrônicas? Mas como amarrar com o tema coletivo da escola, ainda não sei, mas o que sei é que esses sujeitos têm a vontade de estar, de fazer, de conhecer e isso me move a buscar outras possibilidades. Acho que isso é o CIEJA, uma outra possibilidade de vida.

Bela: Nesse dia conversamos muito para tentar levar o projeto da bactéria⁶² para o CIEJA, mas para este ano não conseguimos compatibilizar as datas. Antes de relatar um pouco o que foi o dia, quero comentar algo que apareceu no texto de Beta, que poderemos talvez tentar desenvolver mais: o tema que se iniciou como heterogeneidade, transformou-se em singularidade e Beta fala de diferença como algo distinto de singularidade. O que pode a singularidade? O que pode a diferença? Nesse dia as duas turmas estiveram sentadas numa sala de aula jogando o boliche digital. Há no CIEJA, e nas aulas de Beta uma intensidade do vivido, de ser uma fábrica de existência e das aulas de Beta intensificarem essa fábrica, ao ocupar espaços, praças, parques, ruas, boliches, mas também ao viver as práticas. Mas fiquei pensando sobre a última aula de Beta e aquilo que falamos sobre os/as estudantes do CIEJA

62. Neste momento estamos nos referindo ao “Projeto Assepsia: o corpo bactéria”, pesquisa artística desenvolvida pela pesquisadora juntamente com quatro artistas da dança e das artes performativas e visuais.

nunca terem jogado boliche digital e eu também não, mas que eu não o fiz por opção e eles talvez pela falta desta opção, e isso me remeteu a uma sutil diferença entre: 1- ativar existência ou ativar possibilidades de acesso a, que pode nos remeter ao direito de acesso ao consumo – não que isso não faça parte da existência contemporânea, faz, mas acredito que não pode se reduzir a isso; 2- visibilizar outras existências; 3- produzir diferenças; 4- multiplicar singularidades; 5- ocupar as instituições e a cidade. São ações diferentes de ter acesso às práticas corporais? Onde está a sutil diferença, se é que há? O que move as singularidades, a instalação de processos concretos, de agenciamentos maquínicos? O que pode a dança no CIEJA? Talvez ela só possa fazer uma visita, assim como os estudantes do CIEJA que, nessa experiência da corrida de orientação, mais pareciam nômades na sua própria cidade.

Do processo contínuo de contaminação entre Beta e Bela durante o segundo semestre de 2018, na partilha das aulas sobre corrida de orientação, emergem intensidades em torno das noções de heterogeneidade (na obviedade da presença de deficientes, idosos, jovens, alfabetizados e não alfabetizados na mesma sala e nas mesmas aulas) e singularidades; respostas únicas e respostas múltiplas, mas ainda assim ficamos no campo das respostas e não das perguntas; corpos consumidores e corpos políticos. O CIEJA e as aulas de Educação Física se destacam como espaços nos quais as diferenças, não de substância, mas de intensidade, são muito potencializadas.

Em Deleuze e Guattari (1997b) - tratado de nomadologia, o liso e o estriado e regras concretas e máquinas abstratas, são tectonizados processos de alisamento na produção de espaços nômades, vetoriais, projetivos, topológicos/geográficos, incontrolavelmente divisíveis e de esfriamento/estriamento, na constituição de espaços métricos, determináveis, evolutivamente históricos, nas ciências como epistemologia, na terra, na física, na química, na matemática, na economia, na música, na literatura, como linhas segmentares de poderes moleculares, molares e

de fuga. Alisar e esfriar/estriar são os movimentos de destruição e instalação (desterritorialização e reterritorialização) constantes das máquinas de significação/representação/interpretação que se produzem nas diferentes esferas do ser e do viver. Nesse nosso encontro-experiência-acontecimento, heterogeneidade e singularidades, produzem-se nos modos de responder aoD. (o educador da visita ao Memorial da Resistência) sobre o vivido e o ouvido, sem que lhe fosse imputado um papel de ser conhecedor e/ou sabedor, ainda que houvesse respostas corretas diversificadamente apresentadas. O selo de conhecedor não estava em disputa e naquela experiência, fomos todos afetados sem sermos efetuados. Sujeitos (forma e substância do indivíduo que é responsável pela ação) transmutaram-se em corpos políticos (intensidades), que retornam como sujeitos que entregam a pizza, mas também atrasam o ônibus. Corpos nômades, corpos políticos – no ir e vir para escola, do trabalho ou de casa no traçado de espaços métricos e controle de fluxos, mas sobretudo, quando corpos envelhecidos, deficientes, corpos lentos, corpos negros passam a ocupar as ruas na corrida de orientação ou nas aulas de Educação Física, literalmente, no meio da rua, em horários em que deviam estar a trabalhar ou a cuidar da casa⁶³. O nomadismo e as descodificações se instalam ainda que o haja um caminho indicado de um ponto a outro (a ida para a escola, a aquisição do certificado).

“É verdade que os nômades não têm história, só têm uma geografia.”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 60)

7.2 Uma bactéria no CIEJA

Na sequência do nosso diálogo bactéria que se estabeleceu no segundo semestre de 2018, propusemos a realização da performance: Uma bactéria no CIEJA. Essa performance constitui-se na intersecção entre

63. As aulas de Educação Física no CIEJA são realizadas narua, na frente da escola, no horário dos turnos das aulas (manhã e tarde). Nossos encontros-experiências-acontecimentos foram realizados no período da tarde.

nossos dois projetos de pesquisa que se desenvolveram simultaneamente durante ano do 2018, em São Paulo e Recife (projeto de pesquisa acadêmica e científica e projeto de pesquisa artística). O primeiro tinha como objetivo discutir a linguagem corporal por dentro do currículo cultural da Educação Física do ponto de vista da representação. O segundo, uma pesquisa artística em dança, denominada “Projeto Assepsia: o corpo bactéria”, acionou as metáforas bactéria e assepsia para questionar as diferentes existências e formas de contaminação nas sociedades contemporâneas. Nessa pesquisa, quatro artistas/pesquisadores e uma pesquisadora instalaram-se em diferentes instituições que trabalhavam com dança na produção de formas e fazeres de contaminar e ser contaminado, formas de impedir a contaminação e ser impedido, corporalmente. Nesse processo, uma das artistas, Flávia Pinheiro, criou suas bactérias. Como afirma a artista:

A produção de outros corpos e a gênese do devir bactéria são o foco deste trabalho de performance que se insere em uma conjuntura política insalubre e o contexto geopolítico atual da cidade Recife e do Brasil. É antes de tudo uma forma de resistir e de pensar sobre multiplicidades de corpos tomando os seres microscópicos, as bactérias, para refletir a micropolítica em relação à biopolítica e o biopoder; que dialoga com as perspectivas políticas nômades e anti-humanistas. A utopia da bactéria fricciona a normatização dos corpos, proporciona a indisciplina e a não-hierarquização das partes. Outras danças e formas possíveis de estar/ser no mundo. Neste futuro apocalíptico, a natureza de algumas bactérias pelo uso excessivo de antibióticos habilita o surgimento de uma nova possibilidade na pluralidade: a QUEER BACTÉRIA, SUPER Bactérias, TRANS bactérias, NANO Bactérias, bactérias alienígenas. (PINHEIRO, 2019)

Da intersecção desses desejos, unindo-se ainda à professora de artes do CIEJA, surgiu O CORPO COM O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BACTÉRIA NO CIEJA, que foi realizado

no dia 20 de março de 2019. Neste, propusemos que a bactéria ciliada de Flávia Pinheiro habitasse o CIEJA durante uma manhã para contaminarem-se. A bactéria no CIEJA propunha-se processos de descodificação, ainda que sobre excessos de codificação? Utilizarmos as metáforas bactéria e assepsia remete-nos talvez à representação da bactéria, processo desenvolvido pela artista ao criar uma forma de bactéria ciliada. Outra sobrecodificação acontecia no processo de zoomorfização ou de identificar características de bactéria nos humanos, a contaminação. E, um terceiro caminho da representação/substancialização/sobreco-dificação, era a proposta de habitação, como permanência, fazer-se presente, fixar, diferente de uma proposta de ocupação que contém transitoriedade e provisoriedade. Vejamos, literalmente, a partir das fotos, o que se passou.



ASSEMELHAR – imitar, identificar, representar



POSICIONAR – localizar, estabilizar, estriar



INTERDITAR – metrificar, definir, conter



PROFANAR – desativar, desarticular, coisificar



DILATAR – respirar, intervalar, comprimir



DESATIVAR – excitar, permeabilizar, contaminar



HORIZONTALIZAR – deslocalizar, esburacar, derivar



ESPELHAR – alisar, refletir, duplicar, projetar, diferir

Nesse processo, a bactéria ocupou o CIEJA, seu corpo bactéria e outros corpos com ações/imagens de: assemelhar (imitar, identificar, representar); posicionar (localizar, estabilizar, estriar); interditar (metrificar, definir, conter); profanar (desativar, desarticular, coisificar); dilatar (respirar, intervalar, comprimir); desativar (excitar, permeabilizar, contaminar); horizontalizar (deslocalizar, esburacar, derivar); espelhar (alisar, refletir, duplicar, projetar, diferir).

Nesse exercício de linguagem corporal, visual e escrita aproximamos dos exercícios de nomadologia propostos pelos filósofos criadores de conceitos, não no sentido de representar uma teoria, pois se assim o fizéssemos estaríamos traindo essa própria elaboração, mas no sentido de produzir simulacro, nomadologias, diferenças intensivas quando corpos se encontram.

7.3 CIEJA, uma educação bactéria?

Nossa terceira “performance bactéria” iniciou-se após a visita da bactéria ao CIEJA em 20 de março de 2019, como uma proposta à professora J. para que desenvolvêssemos uma tematização com a dança e os/as estudantes do CIEJA. Entretanto, após as avaliações de todas as condições que se colocaram naquele início do ano letivo de 2019 (greve dos funcionários municipais, definição de projetos, planejamento de atividades, espaços e organização de aulas), entendemos que não seria possível desenvolvê-la.

Assim sendo, a terceira performance foi produzida como um exercício ficcional com professoras de dança e alunas do curso de doutoramento em dança da Faculdade de Motricidade Humana-Universidade de Lisboa (FMH-UL), no âmbito de um Seminário de Doutoramento que ministramos na FMH-UL, no dia 12 de julho de 2019. Inicialmente partilhamos as nossas experiências no CIEJA e propusemos a criação de uma performance para os corpos políticos do CIEJA, no âmbito de uma educação bactéria com corpos processuais e relacionais em individuação constante.

Na proposição do exercício, decidimos, por sugestão de algumas das professoras/pesquisadoras presentes, realizar uma conversa em que todas foram propondo ações mais ou menos de improvisação, percepção ou mesmo de composição em dança. A partir do proposto, desenvolvemos a performance: “CIEJA, uma educação bactéria? que se realiza, neste capítulo, na descrição de dois exercícios e performances com os corpos do CIEJA, nas palavras de Beta, dispostos e disponíveis para “experienciar propostas diferentes” ou para diferir de si e se contaminar dos outros e das propostas.

- a) Respiração – De pé, deitado e sentado em diferentes espaços do CIEJA, respirar e deslocar, respirar e parar, respirar e tocar todo o corpo, ampliar os movimentos respiratórios, minimizá-los, acompanhar a respiração com sons altos, baixos, graves, agudos, vibrar o corpo ao respirar, vibrar partes do corpo, observar o corpo do

outro em respiração, respirar em diferentes espaços do bairro e da cidade, relatar sobre as suas respirações em diferentes situações e locais do seu cotidiano, respirar quando corre, quando dança, quando dorme, quando fala, a respiração no espelho. A respiração é visível, é capturada, é fluxo, é substância. O que será uma respiração bactéria mais do que a respiração da bactéria? Como a minha respiração se altera com a respiração do outro ou não? O que pode a respiração?

Os exercícios de respiração partem da materialidade corporal (ações concretas) para criar estados que intensificam a percepção corporal.

- b) Improvisação com espelhos – a personalidade que se dissolve na imagem de si que é um duplo, não é mais a pessoa. Olhar, refletir, projetar, duplicar, focalizar em partes menores e detalhes, multiplicar, aumentar, diminuir, espelhos com diferentes lentes, posicionar o espelho em diferentes locais na escola e fora da escola, espelhos que “roubam” as imagens dos outros, criar imagens – das imagens, multiplicar possibilidades.

O que será uma imagem bactéria, mais do que a imagem da bactéria? Como o espelho altera a minha imagem? Como a minha imagem altera o outro e o ambiente? Como a imagem do outro altera-me e altera a imagem do outro? O que pode a imagem no espelho?

O espelho intensifica as noções de representação, imagem, identidade e transitoriedade. Deslocar o sentido de sujeito, *mimesis* e potenciação como corpos singulares, simulacros, nomadologias e diferenças intensivas sobre o “plano de transcrição”.

- c) Respirar e refletir imagens na secretaria, no corredor, na sala da direção, no pátio, na rua em frente ao CIEJA, no restaurante da esquina, no ponto do ônibus, no teatro no dia da entrega dos certificados.

A “experiência” aconteceu durante quatro meses (agosto, setembro, outubro e novembro), junto a duas turmas do módulo 2 do turno das 13h às 15h30.

E, Le, SrC, Lc, V, Lu, T. S, N, J, Bela e Beta agradecem a presença de todos e todas.

A performance, o próprio simulacro do espetáculo, no CIEJA, potencializa toda nossa discussão em torno das danças e dos corpos com o currículo culturalmente orientado da Educação Física quando: constitui as palavras bactéria e assepsia sem torná-las metafóricas ou substantiais, mas produtoras de intensidade; ocupa sem habitar; contamina sem tomar a forma bactéria, num processo de produção de corpos, danças e currículo cultural da Educação Física, outra e outra vez sobre um plano de transcrição, uma superfície autônoma sobre a qual e a partir do qual o currículo se constitui.



8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dançar com o currículo cultural da Educação Física, neste livro, foi uma experiência produzida com leitores e leitoras, professores e professoras, alunos e alunas, escolas, textos, encontros de pesquisa, discussões quinzenais no GPEF, conversas de Whatsapp, bate-papos na cantina e sobretudo na criação de textos-intervenção com o currículo cultural.

Nesse processo, optamos por nos concentrar nas discussões em torno da Educação Física escolar na área de conhecimento das Linguagens, como proposto pelos documentos oficiais. Para tal, demandamos pragmáticas políticas e semióticas pós-estruturalistas, para imprimir ações de aproximação e afastamento da perspectiva representacional da linguagem com o currículo cultural da Educação Física, imergindo na materialidade de um texto de Nunes (2016). Por essa ação produzimos o currículo cultural como plano de transcrição, ou como aquele que se autotectoniza e singulariza a cada vez que entra em cena.

Num encontro mais direto com as danças na contemporaneidade, agenciamos danças que criam estados corporais como políticas de movimento, agitando as ontologias representacionais e cinéticas das danças do século XX na produção de danças que movem planos de composição, como o quadrado branco, o *re-enactment*, a coisa e o tropeço, entre muitos outros (LEPECKI, 2013), num processo geracional de contaminação. (SABISCH, 2011)

Por uma terceira ação, mergulhamos nos relatos do GPEF que tematizaram danças na produção dos movimentos de compor, multiplicar

e intensificar com o currículo cultural da Educação Física, como plano de transcrição. Esses movimentos propagaram linhas de potência molares e maiores – planos de forma – nos documentos orientadores curriculares e nas políticas públicas; nas significações que identificam determinadas danças e corpos; e num quase isomorfismo entre dança e música. E ativaram também suas linhas de indiscernibilidade, moleculares e menores – planos de invenção – nas personagens comunitárias; na multiplicação das significações; e na produção de corpos e danças que pulsam como contemporaneidade ancestral muito além do isomorfismo identificado (DELEUZE; GUATTARI, 2003).

Na sequência, empreendemos três experiências-encontros-acontecimentos que se propuseram a romper com a possibilidade da aplicação de uma teoria qualquer sobre a prática, ou mesmo da constituição de uma *práxis* como ação refletida pela teoria e vice-versa. Nossas experiências-encontros-acontecimentos apostaram numa radical apropriação do binômio teoria/prática, como na filosofia prática de SABISCH (2011), no empirismo radical de William James (GREINER, 2017), ou no empirismo transcendental de Deleuze (LAPOUJADE, 2015d), para empreender uma tessitura textual para cada encontro na compreensão de que o próprio texto é ação-intervenção-prática. Pois, como Deleuze e Guattari (1995b) entendemos que as linguagens – fluxos sógnicos expressos – agem sobre os conteúdos num processo de ressonância recíproca, como palavras de ordem, afastando-se da perspectiva representacional das linguagens (TEDESCO; VALVIESSE, 2009). E assim, inventamos histórias, imagens (cenas-aulas, cenas-texto, cenas-pós-produção) e *performances* com professores e professora, alunos e alunas, instituições e currículo cultural da Educação Física.

As histórias que relacionam desafiaram a perspectiva representacional das danças, ao ativar as danças da diáspora negra no mundo Ocidental com suas processualidades (origem, matriz, diáspora, corpoambientes) e atravessamentos das materialidades do dançar (improvisar, compor, apresentar, produzir) com alunos, alunas, professor, pesquisadora,

mestre de jongo, filha, jongo do Tamandaré, jongo da Roseira, jongo do 8º ano da escola estadual de ensino fundamental e médio.

Imagens que repetem singularizam-se como repetição e diferença, não no sentido da substancialidade da diferença da forma, do se apresentar, de somar ou de subtrair, mas na reverberação de intensidades que instauram diferenças, que contaminam desde a produção de um carimbó do 4ª ano da EMEF, transmutam-se em matérias fantasmas do próprio currículo culturalmente orientado em Educação Física, até a vivência da *performance*, o próprio simulacro no sentido deleuziano.

Por fim, as performances que contaminam, dissolvem toda e qualquer possibilidade de representação, substancialidade, identidade no exercício da contaminação dos sujeitos que se dessasujeitam como bactérias; nas ações de assemelhar e posicionar e interditar e profanar e dilatar e horizontalizar e espelhar. Também dos corpos políticos que performam ficcionalmente a materialidade da respiração e as projeções dos espelhos – processualidade e simulacro.

Assim, linhas de potência e de indiscernibilidade, molares e moleculares, planos de forma e de invenção, espaços lisos e estriados pulsam na coprodução de centros de poder no plano de transcrição – o currículo cultural da Educação Física. Não os entendemos como opostos, contraditórios ou geradores de sínteses superadoras, mas como forças, agenciadoras de desejos, com as linguagens nos seus movimentos intensos de intervenção e produção. E ainda, há as zonas de impotência, com seus *quanta* e fluxos que se convertem, mas não são controláveis e determináveis, ressonando o exercício que foi a escrita deste livro, entre a esquizofrenia e a esquizoanálise.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. S. **Danças eletrônicas**: do intervalo as aulas de Educação Física. EMEFM Derville Alegretti. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/camila_01.pdf>. Acesso em: 5 jun 2018.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; GHIDETTI, F. F. A presença da fenomenologia na Educação Física Brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 15, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v15n2/v15n2a01.pdf>> Acesso em: 21 maio 2018.

ALMEIDA, F. Q. *et al.* O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira. **Movimento**, v. 24, p. 133-146, 2018.

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.2, p.285-300, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12375/11200>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

ALVES, M. J. *et al.* Dance teaching in national programs in Brazil and Portugal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 489-502, abr./jun. de 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637004.pdf>> Acesso em: 05 set. 2017.

BANES, S. **Terpsichore in sneakers**: post-modern dance. Hanover: University Press of New England, 1987.

BARROS, A. D. **Aproximações conceituais sobre linguagem na área de Educação Física**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2017.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In.: SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). **Educação Física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. 2ed. Recife: EDUPE, 2011. p. 99-109.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITTO, F. D. Corpo e ambiente: codeterminações em processo. **Cadernos PPG-AU/FAUFBA**, v. 1, p. 11-16, 2008.

BUOGO, E. C. B.; LARA, L. M. Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.33, n.4, p.873-888, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a06v33n4.pdf>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

CAMPOS, H. Da tradução como criação e como crítica. In.: CAMPOS, H. **Transcriação**. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 26-36.

COLOMBERO, R. M. M. P. **Samba**: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. EMEF Ministro Synésio Rocha. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/colombero_01.pdf>. Acesso em: 5 jun 2018.

CORRAZA, S. M. Parte 3: currículo e didática. In.: CORRAZA, S. M. **O que se transcria em educação**. Porto Alegre: Doisa, 2013. p. 141-224.

CORRÊA, J. L.; SANTOS, V. L. B. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

CORRÊA, J. L.; SANTOS, V. L. B. Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre dança na escola no Brasil: um movimento em rede. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266082443>>. Acesso em 10 de jan. 2020.

COSTA, L. M.; NEIRA, M. G. A educação corporal. In.: NEIRA, Marcos Garcia *et. al.* **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 31-47. (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v.4 / Márcio Rogério de Oliveira (coord.)

DALTRO, E. P. B. **Corporrelacionalidades e coletivo na composição e aprendizagem inventivas em dança**. 248f. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea) – Universidade de Brasília, 2014.

DAMÁSIO, A. A **estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e das culturas. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

DELEUZE, G. Conclusão: Diferença e Repetição. In.: DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 349-399.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 1). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 3). Rio de Janeiro: 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 4). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 5). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.

DUARTE, L. R. Educação Física como linguagem. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 292-299, abr/jun 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20819/WOS000284782500003.pdf?sequence=3>> Acesso em: 20 maio 2018

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de Educação Física do Brasil. **Revista de Educação Física/UEM**, v.26, n.3, p.353-365, 3.trim. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n3/1983-3083-refuem-26-03-00353.pdf>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pró-posições**, Campinas, n.21, v.2, p. 69-85. maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06>> Acesso em: 20 jun. 2014.

EUSSE, K. L. G.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Cultura corporal e Expresiones motrices: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia. **Movimento**, v. 23, n. 2. p. 689-700, abr./jun. 2017.

FOGAÇA, M. **Samba**: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais. Colégio Marista Arquidiocesano, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <<http://>

www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Monica%20Fogaca_Samba.pdf>. Acesso em: 5 jun 2018.

GOUGH, M. **In estouch with dance**. Lancaster: Whitethorn Books, 1993.

GREINER, C. **Fabulações do corpo japonês e seus microativismos**. São Paulo: n-1, 2017.

GREINER, C. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo : Annablume, 2010.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. 3. Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

JOAQUIM, M. O. X. **Maracatu: o som da nação**. E.E. Prof. Anthenor Fruet, Itu, SP, 2016. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/mariana_xavier.pdf> Acesso em: 5 de jun 2018.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. In.: GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. 3. Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

KATZ, H.; GREINER, C. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. 2005? Disponível em: <http://artescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/236/Christine%20Greiner%20y%20Helena%20Katz.%20Por%20uma%20teoria%20do%20corpomidia.pdf> Acesso em: 29 maio 2018.

KAWANISHI, M. M.; AMARAL, S. C. F. Concepções da educação do corpo em instituições de educação infantil em Campinas. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2, p.135-147, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://ojs-teste.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1295>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, v.24, n.1, p.71-82, 1.trim. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v24n1/08.pdf>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

KLEINUBING, N. D.; SERVO, G.; REZER, R.; MATIELLO, M. L. S. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: Uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/14532/12071>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, R. **Modern educational dance** (3 ed.). Plymouth: Northcote house, 1988.

LABAN, R. **Domínio do movimento** (2 ed.). São Paulo: Summus, 1978.

- LAPOUJADE, D. Introdução: os movimento aberrantes. In.: LAPOUJADE, D. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1, 2015a. p. 9-24
- LAPOUJADE, D. Capítulo 1: a questão da terra. In.: LAPOUJADE, D. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1, 2015b. p. 25-46.
- LAPOUJADE, D. Capítulo 2: os círculos do fundamento. In.: LAPOUJADE, D. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1, 2015c. p. 47-64.
- LAPOUJADE, D. Capítulo 4: Consequências: o emprisimo transcendental. In.: LAPOUJADE, D. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1, 2015d. p. 99-119.
- LARROSA, J. **Entrevista**: o professor ensaísta. Portal da Revista Educação, 2013a. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-ensaista/>>. Acesso em: 9 de ago. 2014.
- LARROSA, J. **Nietzsche e a educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte : Autêntica, 2018.
- LEPECKI, A. 9 variations on things and performance. In.: NIKKANEN, Aapo *et al.* **The swedish dance history**. Stockholm: INPEX, MDT, 2011. p. 61-70.
- LEPECKI, A. 9 variações sobre coisas e performances. **Urdimento**. Florianópolis, n. 19, p. 93-99, nov/2012a.
- LEPECKI, A. Concept and presence: the contemporary european dance scene. In.: CARTER, A. (org.). **Rethinking Dance History**. New York: Routledge, 2004. p. 170-181.
- LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopólicia. **ILHA**. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012b.
- LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: performance e políticas do movimento. São Paulo: Annablume, 2017
- LEPECKI, A. **Exhausting dance**: performance and the politics of movement. New York: Routledge, 2006.
- LEPECKI, A. Planos de composição: dança, política e movimento. In.: RAPOSO, P.; CARDOSO, V. Z.; DAWSEY, J.; FRADIQUE, T. (Org.). **A terra do não-lugar**: diálogos entre antropologia e performance. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.
- LIMA, M. F. **O funk na ETEC JRM**. Escola Técnica José Rocha Mendes. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo_ferreira_01> Acesso em: 5 jun 2018.

MARTINS, J. C. J. **Dançando pelo Brasil**. E. E. Alcides da Costa Vidigal. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/relato_danca_jacque.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

MARTINS, J. C. J. **Hip Hop na escola**. EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_03.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

MENDES, M.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, Goiânia, v.12, n.2, p.1-10, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/6135/5361>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

MAASCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dez. 2016.

MONTEIRO, M. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo: FAPESP, 2006.

NASCIMENTO, A. S. **Tematizando o rap na escola**: dias de luta ou dias de glória? São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_01.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

NEIRA, M. G. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.5, n.2, p.233-254, jul./dez. 2015. p. 233-254. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/340>> Acesso em: 23 set. 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 8).

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis. v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para a Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300010> Acesso em: 23 set. 2016

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. B. M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570>> Acesso em: 25 maio 2017.

NEVES, M. R. **Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física escolar**. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf> Acesso em: 5 jun. 2018.

NEVES, M. R. **Frevo**. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_06.pdf> Acesso em: 5 jun. 2018.

NEVES, M. R. **O maracatu nas aulas de Educação Física**: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! CIEJA Campo Limpo, São Paulo, SP, 2017 <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_08.pdf> Acesso em 5 jun. 2018.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de linguagens e códigos. In: NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física cultural**: Escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016.

PINHEIRO, F. **Relatório de projeto de pesquisa de criação - Projeto Assepsia: o corpo bactéria**. Texto não publicado. 2019.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, v.28, n.48, p.113-129, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113/32566>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

PORTAPILA, D. M. O. **Trilhando o ritmo sertanejo**. E. E. Samuel Klabin. São Paulo, SP, 2013 Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/dayane.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

PRADO, V.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2 p.402-413, abr./jun. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/6729/WOS000284782500014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

QUARESMA, F. N. **Sertanejo**: sofrência entre xs muitx elxs. E. E. Maria Peciole Gianasi. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/felipe.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

RAMOS, L. F. **Mimesis performativa**: a margem de invenção possível. São Paulo: Annablume, 2015.

RIBEIRO, C. R. O agenciamento Deleuze-Guattari: Considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, 2016, v. 20, n.1, p. 68-75.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3696/2312>> Acesso em: 25 mar. 2016.

SABISCH, P. What can choreography do? In.: NIKKANEN, Aapo *et al.* **The swedish dance history**. Stockholm: INPEX, MDT, 2011. p. 82-102.

SANTAELLA, L. As linguagens como antídoto ao midiacentrismo. **Matrizes**, São Paulo, n. 1, p. 75-97, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/38178/40907>> Acesso em: 20 fev. 2017.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)

SANTIAGO, B. G.; FRANCO, N. Dança na revista brasileira de ciências do esporte (1979-2014). **Motrivivência**, v.27, n.45, p.189-208, set. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v-27n45p189/30204>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar**. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf> Acesso em: 5 jun 2018.

SANTOS, L. A. **O balé nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino**. E. E. Pastor João Nunes. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Luiz%20Alberto%20dos%20Santos%20Bale%20nas%20aulas.pdf>> Acesso em: 5 jun 2018.

SILVA, T. T. da. Teorias pós-críticas. In: **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

SIMONDON, G. Introducion. In.: SIMONDON, G. **La individuación: a la luz de las nociones de forma y de información**. Buenos Aires: La Cebra/Cactus, 2009. P. 23-44.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.3, p.505-520, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-03-00505.pdf>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

SOUZA. A. P. A. **Redes discursivas sobre os corpos infantis: a pedagogia cultural das danças midiaticizadas como região de constituição de subjetividades**. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

STROHER, J.; MUSIS, C. As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p.233-239, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v39n3/0101-3289-rbce-39-03-0233.pdf>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.459-470, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/58076/37377>>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

TEDESCO, S. H.; VALVIESSE, K. S. P. Linguagem e criação: considerações a partir da pragmática e da filosofia de Bergson. X **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio Claro, v. 61, n. 2, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200002>. Acesso em: 23 mar. 2017.

TOMAZZONI, A. Lições de dança na mídia: perspectivas da cena contemporânea. In.: MOZZINI, C; FERRAZ, W. **Estudos do corpo: encontros com arte e educação**. Porto Alegre: INDEPIn, 2013. p. 209-231.

ZOURABICHVILI, F. Posfácio. In: DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

Este livro foi composto em Dante
MT pela Edupe e impresso em
papel pólen soft 80 g/m².
