

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

Edna Christine Silva

Corpomídia na Escola: uma proposta indisciplinar

MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA

SÃO PAULO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

Edna Christine Silva

Corpomídia na Escola: uma proposta indisciplinar

MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Comunicação e Semiótica e área de concentração Signo e Significação nas Mídias, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Christine Greiner.

SÃO PAULO
2012

BANCA EXAMINADORA

Corpomídia na Escola: uma proposta indisciplinar

Crianças e adolescentes que experimentam o corpo como um sistema aberto e complexo e reconhecem a matriz cinética do pensamento podem ressignificar suas estratégias de comunicação entre corpo e ambiente, criando novos modos de percepção e potencializando o desenvolvimento da aprendizagem. Esta é a hipótese principal desta dissertação, cujo objetivo é discutir parâmetros para uma educação do corpo desde a comunicação. Em termos metodológicos, buscamos aliar bibliografias que estudam o corpo, o movimento e suas ações cognitivas com pesquisas que explicitam algumas discussões políticas importantes e pertinentes à área da comunicação. Entre os autores selecionados estão Michel Foucault, que expôs como o movimento disciplinador é capaz de neutralizar a potência do ser humano; Rudolf Laban, que propôs a arte do movimento como potencializadora de seres autônomos e singulares. Martin-Barbero, que salientou a importância de se testar uma educação desde a comunicação. E, finalmente, Antônio Damásio, entre outros cientistas cognitivos, que tem investigado o funcionamento do cérebro, seu sistema de mapeamento e formação de imagens; bem como a relevância das emoções e sentimentos; e como se organizam as informações, a memória e a aprendizagem. As questões que motivaram esta pesquisa surgiram a partir do trabalho prático que tenho desenvolvido nos últimos 30 anos, com crianças e adolescentes. Na universidade foi possível perceber que a linguagem do corpo aliada à Teoria do Corpomídia (Katz e Greiner) que iniciou a tessitura entre as bibliografias diversas, pode e deve ser uma das possibilidades potencializadoras para a autonomia do gesto/pensamento de crianças e adolescentes, em todos os níveis educacionais. Considera-se, assim, que a valorização do movimento do corpo e especificamente a dança na educação pode interferir nas estratégias de comunicação, de percepção do mundo e no desenvolvimento da cognição.

Palavras-chave: Educação, Corpomídia, Biopolítica, Dança.

Bodymedia at school: an indiscipline proposal

Children and adolescents that experience the body as an open and complex system and also recognize the kinect matrix of thought are able to reframe their strategies of communication between body and environment, creating new cognition models and improving the learning development. This is the main hypothesis of this thesis that aims to discuss the parameters for a body education since the communication. In methodological terms, we want to ally bibliographies that study the body, the movement and its cognitive actions with researches that explain some important political discussions that belong to the communication area. Among the selected authors are Michel Foucault, who explains how the disciplinarian movement is capable to neutralize the human being potential; Rudolf Laban, who purposed the art of the movement as an improving of autonomous singular beings. Martin Barbero, who pointed the importance of testing the education since the communication. And, at long last, Antônio Damásio, among other cognitive scientists, that have been investigating how the human brain works and also its mapping system and images generation; as well as the relevance of emotions and feelings; and how it organizes the information, the memory and the learning. The questions that motivated this research emerged from the practical work that I have been developing in the last 30 years with children and adolescents. At university it was possible to notice that body language associated with the Bodymedia Theory (Katz and Greiner) that initiated the texture among several bibliographies can and must be one of the improving possibilities to the gesture/thought autonomy of children and adolescents, in all educational levels. It is regarded, thus, that the appreciation of the body movement and specifically the dance in the education can interfere in the communication strategies of perception of the world and in the cognition development.

Keywords: Education, Bodymedia, Biopolitics, Dance.

*Ao meu pai, um sábio, que me ensinou os
primeiros passos na arte de subverter.*

A minha mãe, por seu carinho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amores: Raíssa e Louise, minhas filhas queridas, que chegaram e proporcionaram mudanças enriquecedoras e felizes em minha vida. Agradeço pelo carinho de sempre, incentivo e ajuda inestimável. Minhas parceiras na vida; Jacqueline, minha irmã, pelos momentos de diálogo e por ter sido a minha primeira aluna; Thiago, meu companheiro, pelo carinho, compreensão, ajuda e amizade em nossa convivência diária.

A todos que algum dia fizeram parte da Ekilíbrio: equipe de trabalho, alunos e seus familiares, amigos e em especial ao Sr. Antônio (in memorian), Cássia (in memorian), Coriseu e Catarina, sempre vão estar no meu coração.

À Tatiana, Jéssica, Ágatta, Michael e Renè, pelos momentos de convivência artística, diálogos e estudos.

Kiko, Olga, Fabrícia, Ieda, Cristiano, Dani, Junior, Ana, Luciana, Queila, Rita, Marcos Adriano, Virgínia, Pin, amigos de longa ou recente data.

Helena Katz pelas aulas enriquecedoras e as sábias contribuições, apontando sempre o melhor caminho a seguir.

Lenira Rengel pelas preciosas contribuições e encontros que abriram os caminhos para a pesquisa em Laban.

A todos os meus alunos de todos os tempos.

À Christine Greiner, minha orientadora, que com toda a sua generosidade, e competência me conduziu nessa pesquisa. Desde o início com um olhar atencioso conseguiu identificar minhas possibilidades e orientar minhas idéias para o desenvolvimento desse trabalho. Em todos os momentos demonstrou-se disponível às minhas solicitações. Agradeço a confiança e o carinho.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 09

O MOVIMENTO COMO DISPOSITIVO DE PODER, 13

O MOVIMENTO QUE ACIONA O PENSAMENTO, 47

EM BUSCAS DOS MOVIMENTOS INDISCIPLINARES, 70

REFERÊNCIAS , 89

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de uma experiência prática de muitos anos lidando com dança e educação. Ao chegar ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, tive a oportunidade de conhecer um contexto teórico de discussões que, de certa forma, ajudaram a fortalecer algumas intuições que já haviam despontado a partir dos anos de prática. Por isso, esta dissertação de mestrado pode ser vista como este duplo exercício de reconhecer a prática na teoria e vice-versa.

A hipótese principal pode ser formulada assim:

Crianças e adolescentes que experimentam o corpo como um sistema aberto e complexo e reconhecem a matriz cinética do pensamento podem ressignificar suas estratégias de comunicação entre corpo e ambiente, criar novos modos de percepção e potencializar o desenvolvimento da aprendizagem.

Para desenvolvê-la, o ponto de partida foi discutir parâmetros para uma educação do corpo desde a comunicação para buscar a autonomia do gesto/pensamento, como propõe Martin-Barbero (2003, 2009). Tal escolha epistemológica, aliada à Teoria do Corpomídia (Greiner e Katz, 2005), buscou explicitar as relações de poder camufladas no convívio com as diferenças.

Destacam-se três objetivos específicos: investigar a relevância para crianças e adolescentes, em suas diversas fases, entrarem em contato com atividades que priorizem a organização do movimento como uma linguagem e como essa vivência interfere nas suas formas de comunicação, de percepção do mundo e no desenvolvimento da cognição; apontar direcionamentos para repensar a educação do corpo desde a comunicação para que instituições, que tenham como foco o desenvolvimento de trabalhos com crianças e adolescentes, possam perceber esses corpos como mídia de si mesmo e considerar a relevância de se compreender o movimento como linguagem e como forma de habitar o mundo, de fazer-se presente nele e de comunicar-se com os outros; contribuir para a autonomia do gesto/pensamento de crianças e adolescentes a partir de uma educação do corpo desde a comunicação, a fim de que sejam contaminados por novos hábitos cognitivos que possibilitem modos de desorganizar as práticas biopolíticas impostas nos diversos espaços sociais.

No que diz respeito às teorias escolhidas para sustentar a hipótese e desenvolver a dissertação, buscamos aliar bibliografias que estudam o corpo, o movimento e suas ações cognitivas com bibliografias que explicitam algumas discussões políticas importantes e pertinentes à área da comunicação.

É a partir da perspectiva teórica de Martin-Barbero (2003, 2009), cujas questões discutidas são pertinentes às instituições escolares, que foi possível perceber que os processos comunicativos na maioria das escolas estão formatados em uma ação disciplinadora. Ou seja, desde quando a escola foi instituída, a comunicação nesse espaço se estabelece a partir da disciplina. É possível observar que essa maneira de pensar, em algumas escolas, mesmo atravessando séculos, prevalece. Martin-Barbero (2009) elucida que o modelo de comunicação da escola é espacialmente e temporalmente ultrapassado pelos processos de formação correspondentes à era da informação.

Para ampliar essas discussões, essa pesquisa se amparou nas concepções teóricas de Rudolf Laban (1978, 1966, 1984, 1990) e Michel Foucault (1987, 1979, 1999, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011). Ao relacionar os estudos desses dois pesquisadores, é possível perceber que ambos identificaram que, desde o século XVII, o movimento foi codificado e utilizado como uma técnica de enclausurar o corpo. Foucault (1987) expôs como o movimento foi empregado para neutralizar a potência do ser humano. Era a arte do corpo humano que agia sobre a vida construindo seres potentes, porém, obedientes e submissos.

Foucault (2009) constatou, em suas pesquisas, uma negligência em relação ao estudo do espaço há várias gerações e assinalou como um dos principais motivos o fato de a filosofia ter se ocupado, principalmente, do tempo, no momento em que a tecnologia política e a prática científica se apropriavam do espaço. O autor relata que foi por meio do estudo do espaço que conseguiu descobrir o que no fundo procurava: as relações existentes entre poder e saber. Ele explica que o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos se dá na análise do saber em termos de região, de domínio, de deslocamento, de transferência. Através das metáforas espaciais é possível decifrar a análise dos discursos, percebendo precisamente os pontos pelos quais os discursos se transformam, através de e a partir das relações de poder.

Percebe-se que o poder soberano da sociedade disciplinar descobriu que codificar o movimento humano, limitar o espaço e cronometrar o tempo eram meios eficazes de anular o potencial, dizimar a autonomia, a criatividade, a autoconfiança, a

comunicação e minar a elaboração e produção de pensamento. A biopolítica expandiu essas ações, sendo assim, anula a autonomia enquanto potência de ser e de agir individualmente e coletivamente, deixando a pessoa exposta, mais facilmente, aos mecanismos de controle social. A história dos espaços está diretamente ligada à história dos poderes, podendo ser averiguada tanto nas estratégias da geopolítica quanto nas pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional ou da sala de aula.

O espaço e o tempo foram pesquisados por Laban (1978, 1966, 1984, 1990) como elementos do movimento humano. O autor pesquisou e detalhou como a arte do movimento poderia potencializar a vida do ser humano construindo seres autônomos e singulares. Com base nessas pesquisas, compreende-se porque a sociedade disciplinar, analisada por Foucault (1987), e posteriormente a biopolítica, impunha a codificação do movimento humano, limitava o espaço e cronometrava o tempo.

Ao se estudar o organismo humano, é impossível considerar o corpo sem movimento. As concepções teóricas que embasam essa pesquisa apontam para essa afirmativa. Laban (1984, p. 22) considerou em seu último livro que “a investigação do movimento ainda está em sua infância”. Foucault (1999, p. 165) ponderou que o “movimento” estava entre os temas que gostaria de pesquisar. As ciências cognitivas vêm afirmando sobre a importância do movimento para a elaboração do pensamento. A Teoria do Corpomídia, de Greiner e Katz (2005), reflete um corpo singular em movimentos visíveis e não visíveis.

A articulação de algumas propostas de Michel Foucault e Rudolf Laban com autores contemporâneos que pesquisam dança, educação, política e as ciências cognitivas é fundamental para entender o significado da educação do corpo desde a comunicação.

Essa pesquisa está tecida em três capítulos. “O movimento como dispositivo de poder” é o primeiro capítulo e aponta que o movimento, desde o século XVII, foi estudado e analisado como uma arte de enclausurar o corpo. A abordagem do estudo do movimento é delineada a partir das questões políticas que controlam a vida.

“O movimento que aciona o pensamento” é o segundo capítulo e faz uma abordagem do movimento a partir das ciências cognitivas e da Teoria do Corpomídia. Nesse capítulo, o que se pode perceber é que o estudo a respeito da abrangência e significância do espaço para a vida, talvez, ainda necessite de um grande percurso.

“Em busca dos movimentos indisciplinados”, terceiro capítulo, traz uma reflexão a respeito da minha trajetória como docente. Procurei relatar o trabalho que desenvolvi

na linguagem da arte da dança com crianças e adolescentes, exercendo a equidade e considerando as diferenças desses participantes.

Nessa pesquisa, ao invés de uma conclusão formal, apresento possibilidades que não se encerram, tentando assinalar possíveis pistas para pesquisas a serem trilhadas.

O MOVIMENTO COMO DISPOSITIVO DE PODER

A abordagem realizada nesse primeiro capítulo propõe analisar como o movimento humano tem sido utilizado como um dispositivo de poder. Para isso, esse estudo se alicerça principalmente nas obras de Michel Foucault (1987, 1979, 1999, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011) e Rudolf Laban (1978, 1990, 1966, 1984). Foucault (1926-1984) se intitulava como filósofo/historiador e desenvolveu um amplo estudo sobre as relações de poder que se estabelecem nos espaços sociais e principalmente nas instituições. Laban (1879-1958) se descrevia como artista/pesquisador e desde o início de sua trajetória profissional pesquisou o movimento humano e suas relações para a vida.

Ao relacionar os estudos desses dois pesquisadores, é possível perceber que ambos identificaram que, desde o século XVII, o movimento foi codificado e utilizado como uma técnica de enclausurar o corpo. Foucault (1987) expôs como o movimento foi empregado para neutralizar a potência do ser humano. Era a arte do corpo humano que agia sobre a vida construindo seres potentes, porém, obedientes e submissos. Laban pesquisou e detalhou como a arte do movimento poderia potencializar a vida do ser humano construindo seres autônomos e singulares.

Com base nas pesquisas de Laban (1978, 1990, 1966, 1984), é possível compreender porque a sociedade disciplinar, analisada por Foucault (1987), impunha a codificação do movimento humano, limitava o espaço e cronometrava o tempo. A biopolítica, entendida nessa pesquisa a partir da definição de Foucault (1999), expandiu essas ações, anulando a autonomia enquanto potência de ser e de agir individualmente e coletivamente, deixando o ser humano exposto aos mecanismos de controle social. Nesse caso, a articulação de algumas propostas de Michel Foucault (1987, 1979, 1999, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011) e Rudolf Laban (1978, 1990, 1966, 1984) com autores contemporâneos que pesquisam dança, educação e política são fundamentais para entender o significado da educação do corpo desde a comunicação.

Inicialmente, é importante considerar que, por meio do movimento, o ser humano inicia sua relação com o mundo. Ao nascer, o bebê exibe sua inserção pela sonoridade do choro produzido pelo movimento das cordas vocais. Durante os primeiros meses de vida, ele se expressa por movimentos a partir de esforços instintivos para seu desenvolvimento. Para Laban (1990) essa atividade primária é uma preparação ou apenas uma primeira etapa de um sistema de atividades complexo. Um entrelaçar de

acionamentos em fluxo acontece para a constituição do gesto. Katz (2005, p.53) explica que as matrizes que geram o movimento antecedem ao movimento. Na vida uterina, o feto já porta estruturação padrão. A construção do seu conhecimento se dará na relação com o espaço.

Seguindo esse pensamento, afirma-se que o movimento é fundamental para a vida, e seu estudo em detalhes faz-se necessário. Agamben (2008) informa que o gesto humano foi descrito pela primeira vez no século dezenove. Essa descrição foi levada a conhecimento por meio do folhetim *Théorie de la Démarche* produzido pelo escritor Honoré de Balzac. Esse folhetim, que anunciava uma patologia geral da vida social vista pelo escritor como a expressão de um caráter moral, teve uma tiragem de apenas cinquenta exemplares. A narrativa, a partir de uma observação detalhada de um dos gestos humanos mais comuns, foi assim publicada:

Enquanto a perna esquerda serve de ponto de apoio, o pé direito se eleva da terra sofrendo um movimento de rotação que vai do calcanhar à extremidade dos artelhos, que deixam o solo por último; a perna inteira é levada adiante e o pé vem a tocar o solo pelo calcanhar. Neste mesmo momento, o pé esquerdo que terminou sua revolução e se apóia somente sobre as pontas dos pés, se eleva por sua vez do solo; a perna esquerda é levada para frente, passa ao lado da perna direita, da qual tende a aproximar-se, ultrapassa-a e o pé esquerdo vai tocar o solo com o calcanhar enquanto o direito acaba sua revolução (AGAMBEN, 2008, p. 9).

Agamben (2008) elucida que, passados cinquenta e três anos, o movimento humano foi, então, descrito e analisado com métodos estritamente científicos e publicado pela *Dalahaye et Lecrosnier* como *Études cliniques et physiologiques sur la marche*. O pesquisador informa, ainda, que, em 1886, o autor da publicação, Gilles de La Tourette, analisou as pegadas de um paciente caminhando, por meio de técnica específica, seguindo alguns parâmetros como comprimento do passo, desvio lateral, ângulo de inclinação, dentre outros.

Ao observar essa informação, surge o questionamento: por que somente no final do século dezenove o movimento humano foi descrito e analisado?

Michel Foucault explica que, desde o início do século XVII, o movimento humano havia sido objeto de análise, tendo em vista outro propósito específico: a dominação da vida. Foucault (1987) relata que durante a época clássica é dedicada uma

grande atenção ao corpo através da manipulação, modelação e treinamento com objetivo de se obter seres humanos obedientes, ou seja, “corpos dóceis”.

Essa forma de dominação era conquistada a partir do controle preciso do movimento humano por meio de exercícios físicos codificados. Para isso, no século XVII, impunha-se um ideal de soldado que era descrito como aquele que tinha uma atitude viva e alerta, ágil e forte, possuindo uma cadência de passos com o máximo de graça e gravidade. Essas qualidades inerentes ao movimento humano, a princípio, faziam parte do processo de escolha daqueles que poderiam servir à nação, no entanto, na segunda metade do século XVIII, o soldado passou a ser fabricado. A máquina de fabricação de corpos atuava precisamente no movimento de cada um. Nos termos de Foucault (1987, p. 117),

Manter a cabeça ereta e alta; a se manter direito sem curvar as costas, a fazer avançar o ventre, a salientar o peito, e encolher o dorso; e a fim de que se habituem, essa posição lhes será dada apoiando-os contra um muro, de maneira que os calcanhares, a batata da perna, os ombros e a cintura encostem nele, assim como as costas das mãos, virando os braços para fora, sem afastá-los do corpo ... ser-lhes-á igualmente ensinado a nunca fixar os olhos na terra, mas a olhar com a ousadia aqueles diante de quem eles passam ... a ficar imóveis esperando o comando, sem mexer a cabeça, as mãos nem os pés ... enfim a marchar com passo firme, com o joelho e a perna esticados, a ponta baixa e para fora ...

A educação do movimento era vista, portanto, como um modo de correção e adestramento. Exercícios mecanicistas eram trabalhados detalhadamente no intuito de obter a eficácia dos movimentos, a organização interna, as habilidades precisas, gestos rápidos e padronizados em corpos prontos para oferecer respostas adequadas. Os exercícios físicos eram estudados para aquisição de um método de controle minucioso das operações do corpo.

A premissa era que o ser humano tecnicamente corrigido e controlado a partir do movimento respondia submissamente, obedecia a ordens, adequava-se às regras e, assim, tornava-se útil. Em outras palavras, sujeitando constantemente suas forças e impondo uma relação de docilidade-utilidade, todos se tornavam submissos politicamente e eficazes economicamente. Foucault (op. cit.) chamou esses processos de “disciplinares”. De acordo com o autor, a disciplina aumenta as forças do corpo em termos econômicos e diminui, essas mesmas forças, em termos políticos de obediência. Segundo Foucault (op. cit., p. 119),

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

O pesquisador considerou que essa nova técnica, a qual denominou de anatomia política, não surgiu subitamente, mas como uma multiplicidade de processos. Foucault (op. cit.) apontou que a disciplina, que tinha como objeto a coerção detalhada das ações e gestos, agia principalmente na delimitação do espaço e na regulação do tempo e, assim, disseminava a energia e anulava a potência do ser humano, criando uma relação de sujeição estrita. Estabelecia, portanto, a ligação entre uma aptidão corporal aumentada e uma dominação acentuada.

A disciplina do detalhe ultrapassa a era clássica com seu conjunto de técnicas e avança para a modernidade. Instituída para além das organizações militares, logo se impôs nas diversas instituições como hospitais, fábricas e escolas, fazendo desses locais partes de uma rede de instituições disciplinadoras. Rapidamente, as instituições escolares se apropriaram dessa forma de dominação com intuito de treinar as crianças a fim de antecipar a formação de seres docilizados.

Nas instituições escolares, essa formação se exercia, além do controle dos gestos, com a prática da distribuição dos discentes no espaço, que era organizada a partir de técnicas minuciosas com grande poder de difusão. O espaço foi codificado por carteiras enfileiradas, uma atrás da outra, os alunos eram distribuídos em filas e todos tinham seus lugares marcados hierarquicamente. Não somente a sala de aula possuía essa demarcação, mas, também, os corredores, os pátios e todo o espaço escolar. Cada um era identificado de acordo com o local que ocupava, obedecendo a uma hierarquia do saber que qualificava entre melhores e piores. A sala de aula se apresentava como um quadro em que tudo estava em seu devido lugar. "Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros" (FOUCAULT, op. cit., p.125).

Com a organização espacial estabelecida, podia-se também controlar o tempo. Dessa maneira, a elaboração temporal determinava o horário de entrada e saída, início e término de cada aula, tempo do recreio e, assim, todos os horários eram estabelecidos. A justificativa do tempo mensurado se pautava em um melhor aproveitamento e aprimoramento da qualidade do ensino/aprendizagem. O tempo escolar se estabelecia a partir de sirenes, campainhas, apitos, sinais, comandos, impondo a todos normas temporais com a pretensão de economizar e acelerar o processo de estudo. Não só na escola, mas em todos os lugares, a vida passou a ser controlada por horários precisos com a justificativa de que assim seria melhor aproveitada.

Nas instituições escolares, toda essa normatização que ordenava o espaço e controlava o tempo deveria ensinar a rapidez como virtude. Imaginava-se que assim todos poderiam ter um aproveitamento melhor em níveis intelectuais. A escola estava se constituindo como uma máquina de ensinar e, ao mesmo tempo, de hierarquizar, de rotular, de vigiar e de recompensar. Dessa maneira, supunha-se que haveria a facilidade de identificar os melhores e os piores, os menos e os mais aplicados, aqueles que vinham de famílias afortunadas ou não. "Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente *classificador* do professor" (FOUCAULT, op. cit., p.126) (grifo do autor).

Durante esse período, as escolas de dança clássica se constituíam nesse mesmo padrão, reproduzindo o pensamento da época. Monteiro (2006) informa que o balé teve sua descrição documentada no século XVI, época do Renascimento Italiano. O texto se pautava na dinâmica social e política da vida nas cortes. Ao ser concebido, o balé se apropriou das danças camponesas, ressignificando-as para que pudessem pertencer à corte, aprofundando suas relações hierárquicas. Assim, o balé passa a constituir um processo de afirmação das monarquias absolutas. O balé é visualizado não como uma arte, mas faz parte de um projeto político que integra as festas e solenidades, bem como a pedagogia jesuítica.

Nesse contexto, o balé passa a estruturar os usos e as práticas festivas em todos os locais do continente europeu regidos pelas monarquias católicas, estendendo-se para o mundo ibérico e reproduzindo os padrões hierárquicos da metrópole nas colônias. "Os jesuítas, ao conceberem os balés e as festas, centram nessas práticas o fundamento de uma pedagogia de conversão do gentio e do africano" (MONTEIRO, op. cit., p.137). A prática do balé para aqueles que não pertenciam à elite era vista como uma maneira de controle, integração e como instrumento de catequese. Na harmonia dessa prática, o

balé teve como um dos seus principais teóricos, no século XVII, o jesuíta Padre Menestrier.

Desde a sua criação, o balé se constituiu como uma educação do corpo que impunha movimentos codificados que todos deveriam executar da mesma forma. Para integrar as companhias de dança, buscava-se um padrão ideal de bailarino. Essa busca pode ser comparada à busca do ideal de soldado. A análise do corpo de cada aluno – corpo delgado, com leveza e graciosidade – era determinante para definir ou não um bailarino. Nas salas de aulas, construía-se corpos obedientes, por meio de exercícios repetidos inúmeras vezes em busca de uma perfeição técnica.

A disposição espacial da sala de aula e do palco obedecia a uma organização em que os alunos/bailarinos enfileirados se posicionavam de acordo com sua qualificação – melhores ou piores. Assim, o balé era organizado por uma lógica hierárquica. A precisão de movimento, executado no tempo veloz ou lento, era a virtude do bailarino. Para se tornar um bailarino virtuoso era necessário fugir da própria forma, enclausurando o corpo e reconstruindo-o de acordo com as exigências técnicas, que, muitas vezes, buscavam ultrapassar o próprio limite. A dança clássica, com uma técnica disciplinadora e com padrões de execução uniformes, foi, por muito tempo, considerada como um modo superior de ensino de dança.

Desse modo, o treinamento minucioso que demarcava o espaço e controlava o tempo produzia o gesto eficiente e preciso. Nas palavras de Foucault (1987), isso poderia ser chamado de a codificação instrumental do corpo, que consiste em uma decomposição do gesto global, apontando como deveria ser a atitude do ser humano e como o objeto deveria se posicionar em relação ao mesmo. Assim, gesto humano erigia padronizado e destituído de singularidades. Criava-se uma geração de pessoas desoneradas de sua autonomia em função do aproveitamento do tempo. Essa nova técnica de sujeição formava pessoas comandadas por movimentos codificados, que fornecia respostas rápidas e previsíveis.

O autor advertiu que essa forma de poder impunha uma individualidade não só analítica e "celular", mas também natural e "orgânica". O tempo pedagógico foi imposto pouco a pouco, pormenorizando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto. O tempo se constituiu em séries, em fases múltiplas e progressivas. A todos eram dados exercícios iguais, organizados em espaços e tempos minuciosamente determinados e controlados pelo mestre, a cada um competia vencer os desafios impostos tendo em vista o progresso. Nas palavras de Foucault (op. cit., p.136):

A colocação em "série" das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo.

Entretanto, se as pessoas estavam impedidas do gesto autônomo, disseminado de energia e anulado em sua potência, como seria possível obter uma eficácia na aprendizagem? Como pessoas eximidas de sua experiência poderiam se desenvolver cognitivamente? Como seres padronizados em sua maneira de agir/pensar, agindo e pensando de maneira passiva e igual, poderiam elaborar um pensamento autônomo? Como o ser humano poderia se comunicar tolhido de sua expressividade?

Mesmo assim, e cada vez mais, o gesto, o espaço e o tempo eram utilizados como forma de controle e dominação. Com esse entendimento, estendeu-se a visão de que a máquina-corpo deveria ter seu efeito elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares que a compõem. A disciplina, além de repartir os corpos e de extrair e acumular o tempo, deveria também compor forças para obter um aparelho/corpo eficiente. O espaço se determinava pelo lugar ocupado; o intervalo e a validade, pelo tempo, desta forma obtinha-se a boa ordem segundo a qual operava seus deslocamentos. O tempo de todos deveria ser ajustado ao tempo coagido, os tempos individuais deveriam ser extintos. Além disso, articulava-se para que o tempo fosse ocupado, preenchido, banindo a ociosidade do espaço de ensino.

A técnica disciplinar, de acordo com Foucault (op. cit., p.141), se pautava na tática de construir atividades codificadas e aptidões formadas em corpos localizados. Dessa maneira, de acordo com o autor, a disciplina produzia, a partir dos corpos que controlava, individualidades com quatro tipos de características:

CONTROLE DOS CORPOS	PROCESSO	INDIVIDUALIDADE
Pelo jogo de repartição espacial	Constrói quadros	Celular
Pela combinação das forças	Prescreve manobras	Orgânica combinatória
Pela combinação do tempo	Impõe exercícios	Genética
Pela composição das forças	Organiza táticas	Combinatória

Nessa “fábrica de indivíduos“, Foucault (op. cit., p.141) analisou como o movimento foi detalhado com o objetivo de adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor do seu executor, provocando processos de decomposição da singularidade. Para isso, toda ação supunha uma resultante, assim:

AÇÃO	RESULTANTE
Adestrar corpos vigorosos	Imperativo de saúde
Obter oficiais competentes	Imperativo de qualificação
Formar oficiais obedientes	Imperativo político
Prevenir a devassidão e a homossexualidade	Imperativo de moralidade

Todas as ações, processos de coerção individual e coletiva dos corpos, tinham uma finalidade imperativa que se justificava no campo social supondo a prosperidade e a potência. Ancorada nesses pressupostos, a sociedade visualizava, assistia, participava e concordava com esses princípios, mesmo sem estabelecer laços estreitos, ou melhor, compreender no íntimo essa forma de dominação. O corpo humano, anestesiado e empobrecido de movimentos, adentrava uma maquinaria de poder que o esquadrihava, o desarticulava e o refazia, operando e produzindo corpos dóceis para o modo de “produção industrial“, como apontou Foucault (op. cit., p.119).

No desenvolver da sociedade, esse novo modo de produção industrial amparava-se nos mesmos pressupostos. O ator/diretor Charles Chaplin (1936) mostrou essa situação no filme “Tempos Modernos”, ao representar um trabalhador que, frente às novas máquinas da fábrica moderna, em sua atividade laboral, repete os mesmos movimentos durante a sua permanência no trabalho. Ao final do dia, ele continua reproduzindo mecanicamente os mesmos movimentos incessantemente, em um automatismo acelerado que não permite que ele descanse. Na interpretação de Charles Chaplin, o ser humano obedecia e respondia automaticamente ao que lhe era imposto em seu dia-a-dia.

Com o passar do tempo, o poder se especializou ainda mais e as técnicas disciplinares instauraram uma sociedade da vigilância, cobrindo todo o corpo social. Foucault (1999) aponta em suas pesquisas para uma nova tecnologia do poder que ele

chama de biopolítica da espécie humana. Calculava-se tudo: a proporção de nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, dentre outros. De acordo com Foucault (op. cit., p. 294),

[...] trata-se, sobretudo, de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações, em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos como vocês vêem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. [...] Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais de agir de tal maneira que obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.

O poder disciplinar lidava com o indivíduo e o seu corpo, organizando o seu espaço, controlando o seu tempo e moldando os seus gestos. Essa nova tecnologia de poder, a biopolítica, lida com a população, tratando-a como problema político, científico e biológico. A biopolítica normatiza e regula a vida humana em sociedade através do corpo. Pode ser considerada como um aprimoramento do poder sobre o corpo. Em suma, a biopolítica não exclui a técnica disciplinar e sim a embute. Essa nova tecnologia é massificante, cuida não apenas do homem-corpo, mas do homem-espécie. Nas palavras de Foucault (op. cit., p.293), a biopolítica

[...] trata de um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...] trata das previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos no que eles têm de global. [...] E trata-se, sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações.

É uma tecnologia regulamentadora que requer resultados globais de equilíbrio,

[...] que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar

(eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso compensar seus efeitos. [...] uma tecnologia que é mesmo, em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas, num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto. (FOUCAULT, op. cit., p.297)

A tecnologia da regulamentação exige complexidade de coordenação e de centralização. São mecanismos que induzem a comportamentos padronizados, nos quais toda a população precisa se enquadrar. Ao articular a técnica disciplinar com a regulamentadora, a biopolítica institui a norma como elemento que circula entre uma e outra técnica. A normatização tanto pode ser aplicada a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. Segundo Foucault (op. cit., p. 302),

Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra.

Essa normatização se expandiu principalmente para o controle do espaço. O espaço ampliou-se delimitando o território do corpo-social. Dessa maneira, o poder passou a definir o lugar em que a população poderia ocupar ou permanecer, sem necessitar de uma vigilância local. O poder passou a ser exercido em rede e qualquer pessoa podia estar na posição de ser submetida ou de exercê-lo. Em sua análise sobre o espaço, Foucault (2009) defende prioridade em considerar o espaço externo e expõe o seguinte:

O espaço no qual vivemos, que nos leva para fora de nós mesmos, no qual a erosão das nossas vidas, do nosso tempo e da nossa história se processa num contínuo, o espaço que nos mói, é também, em si próprio, um espaço heterogêneo. Por outras palavras, não vivemos numa espécie de vácuo, no qual se colocam indivíduos e coisas, num vácuo que pode ser preenchido por vários tons de luz. Vivemos, sim, numa série de relações que delineiam sítios decididamente irreduzíveis uns aos outros e que não se podem sobre-impor. (FOUCAULT, op. cit., p.414)

O autor relata que foi por meio do estudo do espaço que conseguiu descobrir o que no fundo procurava: as relações existentes entre poder e saber. Ele explica que o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos se dá na

análise do saber em termos de região, de domínio, de deslocamento, de transferência. Através das metáforas espaciais é possível decifrar a análise dos discursos, percebendo precisamente os pontos pelos quais os discursos se transformam, através de e a partir das relações de poder.

Sendo assim, de maneira precisa, no final do século XIX, a organização espacial passou a ser utilizada para alcançar objetivos econômicos e políticos. A história dos espaços está diretamente ligada à história dos poderes, podendo ser averiguada tanto nas estratégias da geopolítica, quanto nas pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional ou da sala de aula. Essa situação pode ser exemplificada a partir do posicionamento de cada estudante. Como disserta Foucault (1987, p.126),

Haverá em todas as salas de aulas lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos.

Essas características ainda são possíveis de serem visualizadas em algumas instituições escolares que insistem em manter tal organização disciplinar. Em suas inúmeras publicações (FOUCAULT, 1987, 1979, 1999, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011), o autor cita vários exemplos da distribuição dos espaços imposta pelo poder. Para ele, a fixação espacial é uma forma político-econômica que precisa ser detalhadamente estudada. Esse é um mecanismo de controle significativo que desde o século XVIII se constituiu primeiro no exército, depois nos hospitais, fábricas e também nas escolas com seus mestres, seus professores, seus vigias, dentre outros.

Foucault (2009) constatou, em suas pesquisas, uma negligência em relação ao estudo do espaço há várias gerações e assinalou como um dos principais motivos o fato de que a filosofia se ocupou principalmente do tempo enquanto que a tecnologia política e a prática científica se apropriaram do espaço. Desde então, a medicina tornou-se a especialista do espaço e, juntamente com os militares, tornou-se gestora do espaço coletivo. O corpo-humano e o corpo-social adentravam no mecanismo de controle do poder espacial. Para Foucault (2011), o poder médico, desde então, se faz presente

socialmente e basta que seja dada uma ordem para cristalizar o sistema. Ao visualizar o caminhar social no final do século XX, o pesquisador afirmou que:

A época atual seria talvez de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e entrecruza a sua trama. Talvez se pudesse dizer que certos conflitos ideológicos que animam as polêmicas de hoje em dia se desencadeiam entre os piedosos descendentes do tempo e os habitantes escarniçados do espaço. (FOUCAULT, 2009, p. 411)

Este diagnóstico, realizado pelo autor no final do século XX, continua presente, transformando-se e ampliando-se. O poder tornou-se transespacial e sem limites, e o tempo tornou-se tão veloz que conseguiu driblar a maioria das pessoas. O que se identifica é que o espaço e o tempo a cada dia estão mais interpostos. E, com isso, a percepção do tempo e do espaço está em constante transformação. Com o advento do mundo virtual, comunidades e organizações se integram e se vinculam em novas combinações de espaço-tempo, fazendo o mundo, em realidade e em experiência, mais próximo. Tal cooptação, que encurta as distâncias e acelera a velocidade, gera características novas de tempo e de espaço. Essa situação pode ser exemplificada com os acontecimentos ocorridos do outro lado do mundo e que podem ser noticiados em qualquer lugar em tempo real, como se o acontecimento estivesse presente naquele lugar onde está sendo noticiado.

O tempo na sociedade disciplinar é cronometrado, controlando as atividades das pessoas, cada uma com seu horário estipulado. Todos os horários são demarcados com precisão, há horário para todas as coisas. Com o encurtamento das distâncias, o tempo passou a ser contínuo e preenchido por tarefas incessantes, que nunca terminam. Nessa nova configuração social, as atividades tornaram-se consecutivas, promovendo uma sensação de que é necessário estar sempre ocupado, fazendo algo, porque o tempo não pode ser perdido, ele tem que ser aproveitado ao máximo e o controle tornou-se permanente, distendido em cadeias. Dessa maneira, as pessoas acumulam tarefas que nunca conseguem terminar, estão sempre correndo para fazer algo, obedecendo a um tempo coletivo e desprezando o tempo individual.

De uma maneira geral, o poder iniciou os sistemas de controle, em primeiro lugar, disciplinando o movimento humano e, em seguida, regulamentando-o.

Distorcendo, de tal maneira, para que o corpo humano se manifestasse a partir de um movimento disciplinado e regulamentado, normatizando os padrões de movimento para a população em geral, para a massa. A biopolítica se incumbiu da vida em geral. É um poder que se incumbiu tanto do corpo como da vida, produzindo pessoas iguais em movimentos, comportamentos e pensamentos, com respostas similares à vida. Trata-se de uma concepção normativa do corpo instrumento.

Adverso a essa maneira de pensar, no início do século XX, Rudolf Laban (1978, 1966, 1984, 1990) identificou a experiência do (não) movimento para os viventes da sociedade industrial como marca da impotência do indivíduo moderno em se mover autonomamente e em se comunicar. Esse autor percebeu que; em uma época em que se discutiam os ideais eugênicos, higiênicos e os valores éticos; crianças e adolescentes nas instituições de ensino, adultos pertencentes à denominada classe intelectual e trabalhadores de linhas de montagem limitavam-se a reproduzir movimentos mecanicistas que impediam o indivíduo de ser um “possuidor de sua experiência” (LAUNAY, 2006, p.76). O corpo humano, anestesiado e empobrecido de movimentos, adentrava uma maquinaria de poder que o esquadrihava, o desarticulava e o refazia. Conforme Launay (op. cit., p. 76),

Laban constata a impotência do homem moderno em se mover; a acumulação de seus movimentos é a acumulação do cansaço. O corpo mortificado do homem urbano como o corpo do soldado nas trincheiras são pobres em experiência comunicável. A experiência do trabalho, longe de dar de novo forças aos homens, faz com que eles percam “os recursos naturais e físicos da rememoração”.

Launay (op. cit., p.76) aponta que “Laban percebe, com pavor, o que se tornou a experiência do movimento no seio da multidão e da cidade industrial” e esclarece que essa experiência pode ser denominada de “experiência pobre”, ou, como diria Walter Benjamim (1987), uma “experiência defunta”. Para a arte, a “experiência defunta” é uma “experiência morta”. Com esse pensamento, Laban tenta fundar a experiência do movimento. Para ele, essa experiência poderia ser adquirida com a pesquisa em movimento. Em virtude do que percebia, o autor afirmava que o movimento humano tinha que ser cuidado para não se adentrar em um automatismo uníssono e robótico. O movimento, inerente a vida, deve ser dado a conhecer propiciando momentos de experimentações tanto no desenvolvimento da infância e adolescência, quanto na vida adulta. Segundo Laban (1990, p. 13),

O movimento, considerado desde sempre – pelo menos em nossa civilização – como um auxiliar do homem, utilizado para alcançar um propósito prático e extrínseco, mostrou-se como um poder independente que cria estados mentais frequentemente mais poderosos que a vontade humana.

Para o pesquisador, a experiência em movimento permite encontrar as raízes próprias e, assim, descobrir potencialidades. Em suas pesquisas, enfatizou que o movimento humano deve buscar a expressividade e não ser um espelho do movimento do outro. Com esse pensamento, dizia que o movimento deveria ser experienciado e não simplesmente copiado e repetido como era proposto na sociedade disciplinar. Greiner (aula do dia 02/09/2011) ¹ elucida que o movimento coligido e em ações repetitivas limita a visão de quem o executa. Nas explicações de Rengel (2003, p.16):

Valerie Preston-Dunlop (entrevista, julho, 2000) afirma que Laban traduziu *erlebnis*, em alemão, para *bodily*, em inglês. *Erlebnis* quer dizer *experientially*/experencialmente. “*Erlebnis é um conceito unificador que trata do todo de uma pessoa*”. (grifo da autora)

Laban (1978) estudou e analisou a importância do movimento humano e sua influência sobre a vida cotidiana. Para ele, o ser humano se movimenta a fim de satisfazer suas necessidades. Seus movimentos têm por objetivo alcançar algo que lhe é fundamental. O movimento espontâneo do ser humano, a partir de processos vivenciados, internos e externos, pode revelar a atitude e a personalidade de cada um. De acordo com o autor, é por meio do movimento expressivo que a pessoa atinge os níveis mais profundos de consciência. A falta de compreensão a respeito da importância de se mover prejudica a visão de si mesmo.

Ao estudar o movimento e suas relações, Laban (1990) percebeu a autonomia que se adquire ao investigar as possibilidades de movimento a partir de um corpo livre de restrições e imposições de um código específico. A pesquisa do movimento espontâneo e não disciplinado revela capacidades e potencializa a singularidade. O autor acreditava na conquista da autonomia através da vivência criativa do movimento, a qual denominou de a Arte do Movimento. Entendia que é dessa maneira que homens e mulheres poderiam conquistar uma eficaz agilidade e autoconfiança. Nos termos do autor,

¹ Explicação feita pela Profª Drª Christine Greiner em aula da disciplina “Ambientes midiáticos e impactos culturais: novos modos de perceber o mundo” do curso do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade de São Paulo, no dia 02/09/2011.

A Arte do Movimento está presente em todas as cerimônias e rituais e é parte das qualidades do orador em qualquer tipo de oratória e ato público. Nossa conduta diária é regida por certos aspectos da arte do movimento e o mesmo ocorre com a grande parte do comportamento e da atividade das crianças na escola. Nos jogos entram o conhecimento e a experiência dos movimentos que são neles utilizados, a qual requer uma técnica de movimento. Esta técnica, como a que se utiliza na execução perfeita de operações industriais, forma parte da arte do movimento. (LABAN, op. cit., p. 16)

Talvez o poder disciplinador já tivesse percebido essa autonomia e potencialidade que é possível adquirir experienciando o movimento, sendo esse conhecimento o que o motivou a propor toda essa estrutura, ou seja, uma tecnologia que disciplina e regula, mecanizando ações e comportamentos e que permanece ativa até nos dias atuais. Essa situação pode ser observada em vários momentos da história. Como exemplo de maior expressão dessa ação pode ser citado o nazismo, no qual as pessoas aparentemente assentiam aos fazeres político-econômico-culturais, levadas em total estado de alienação e impotência.

Da mesma maneira, é possível afirmar que Laban identificou os mecanismos de controle utilizados pela sociedade da época e buscou desenvolver uma proposta que explorasse e desenvolvesse toda energia e potência, emancipando a pessoa do assujeitamento e dominação impostos pelo poder. Launay (2006) explica que Laban se horroriza com o espetáculo da multidão agitada e mecanizada, que se esgota no mundo das mercadorias, construindo seu próprio labirinto “do qual ela nem sequer mais rir sabe” (LABAN *apud* LAUNAY, op. cit., p.77).

Preston-Dunlop (2008, p. 26) elucida que Laban descreveu “o movimento como a poesia das tensões corporais”. Apresenta, ainda, que o autor explicou que esse é o fundamento da consciência, sensibilidade, conhecimento, criatividade e ideias. Os diferentes sentimentos, maneiras de se relacionar, mudanças de humor e as sutilezas fundamentais dependem da experiência dessas tensões corporais. Laban (1978) percebeu que é nas tensões corporais que está à base da formação do pensamento. Afirma que corpo e mente não estão separados e que o ser humano é uma unidade. De certa forma, Laban (op. cit.) antecipou o reconhecimento da relação entre pensamento e movimento, assim como as implicações políticas relacionadas ao controle do corpo.

Laban (op. cit.) dizia que, em sua extensa multiplicidade de manifestações, o movimento pode ser visível, por exemplo, na dança e no trabalho, ou audível, como no canto e no discurso. Para o autor, todos os sons são resultantes do movimento e aí está a

raiz da diferenciação da voz humana e de todos os outros sons produzidos. Em suas pesquisas, percebeu que é a partir da experimentação em movimento que se constrói habilidades de memória, precisão e musicalidade.

O pesquisador apontou que a arte do movimento não consiste em uma seleção de ações ou exercícios, mas, sim, do estudo do movimento. O enfoque deveria ser na compreensão do princípio do movimento e de seus elementos. O que ele chamou de exercício livre ou dança livre eram movimentos não mecânicos, não copiados de outros e sim movimentos improvisados e pesquisados. Esses movimentos surgiam resultantes de uma intenção. Segundo Laban (op. cit., p.32), “o movimento é um processo pelo qual um ser vivo se capacita a satisfazer uma gama imensa de necessidades interiores e exteriores”. Para Launay (2006, p. 80),

O saber-improvisar se adquire, é uma das modalidades da “experiência de dança”. Improvisar para Laban é, de um mesmo movimento, buscar e encontrar, decompor e unificar, esquecer e rememorar, mas, sobretudo, não se lembrar. [...] Improvisar é se dedicar a esquecer, para se dar a chance de ver afluir as múltiplas possibilidades de sua mobilidade, essas conexões infinitas que Baudelaire chamava de “correspondências”, “universo de afinidades singulares e secretas”. Esquecer o estado presente do corpo a fim de acolher os estímulos plurais da sua memória involuntária, é precisamente, adquirir uma experiência do movimento, um saber-sentir que não se mede a não ser pela sua eficácia sobre os nossos sentidos.

Laban (1978) compreendeu a importância da educação do corpo por meio do movimento, porém percebeu que essa educação vinha sendo realizada por aqueles que visualizavam o mundo como um lugar em desarmonia e que essas desarmonias precisavam ser erradicadas. A educação do corpo estava sendo medicalizada, dessa maneira, o corpo deveria resistir e ser exercitado como prática de saúde, higiene e beleza. O autor não era totalmente avesso a exercícios codificados, no entanto, dizia que qualquer movimento sem uma filosofia era árido, o movimento antes de tudo precisa de um objetivo. O movimento pronto poderia ser o início de uma experiência.

Assim como Michel Foucault (2011), Rudolf Laban (1978 e *apud* Preston-Dunlop, 2008) identificou que as instituições educacionais se especializavam em educar o corpo para se manter e obter determinados tipos de comportamentos. As escolas se ocupavam em aprimorar técnicas de comportamento e adestramento corporal. Segundo Foucault (2011, p. 238), “a escola se tornou uma educação física”.

Preston-Dunlop (2008) esclarece que as observações de Laban incluem o movimento humano em diversos países, em diversas situações cotidianas. Dessa maneira, relacionou o movimento à manifestação de sentimentos, ideias, sensações, e outros. Laban (1978) descobriu a relação entre as diversas orientações do movimento e a organização harmoniosa de suas sequências no espaço concebido a partir do corpo e de suas possibilidades. Pesquisou a importância da qualidade do movimento e relacionou-o às atitudes comportamentais de homens e mulheres. Para Laban (op. cit.) os movimentos que ocorrem no trabalho, na adoração religiosa e na dança são os mesmos e diferem apenas em sua significância. Nas palavras do autor,

O movimento sempre foi empregado com dois propósitos distintos: a consecução de valores tangíveis em todos os tipos de trabalho e a abordagem a valores intangíveis na prece e na adoração. Ocorrem os mesmos movimentos corporais tanto no trabalho quanto na veneração religiosa, conquanto difira a sua significação em ambas as instâncias. O estender de um braço e o segurar e manejar de um objeto devem ser feitos segundo uma ordem lógica a fim de alcançar os objetivos práticos do trabalho. Isso não se dá na adoração. Neste contexto, os gestos se seguem uns aos outros de acordo com uma sequência completamente irracional, apesar de cada um dos gestos usados na adoração poder ser também encaixado num plano de ação de trabalho. O estender de um braço no ar pode expressar o desejo por alguma coisa que não se pode apanhar com a mão. O balançar dos braços e do corpo, que eventualmente lembrem o empunhar de um objeto, podem significar uma luta interna a se tornarem a expressão de uma prece para libertação de uma confusão interna (LABAN, op. cit., p.24).

Laban (op. cit.) considerava a dança como a arte do movimento e acreditava que todas as pessoas poderiam dançar. A partir dessa vivência, as pessoas seriam capazes de identificar e assumir suas limitações em movimento e de maximizar sua própria criatividade empregando essa limitação. Pesquisou sobre as habilidades de expressão adquirida ao vivenciar a dança e assinalou que ritmo e harmonia do movimento são os mais fortes de todos os meios expressivos que resultarão na ação corporal ². O autor considerou que a melhor maneira de entender a natureza da harmonia em si é pesquisar a harmonia do movimento.

É importante destacar que, para Laban (1984), harmonia não se restringe a um estado total de calma, tranquilidade ou quietude. Harmonia pode equivaler às diversas

² Rengel (2003, p. 23) esclarece que Preston-Dunlop (entrevista, julho/2000) afirma que a ação corporal revela a intencionalidade de ser executada, criada e experienciada pelo agente como um todo. A ação física não implica essa totalidade.

reações que se inserem em um determinado contexto que pode ser direto ou flexível, súbito ou sustentado, leve ou forte, livre ou interrompido, e que gera uma atitude. Dessa maneira, o que na realidade vai definir o estado harmônico é a ação corporal em sua relação com o contexto. Ou seja, a combinação de elementos do movimento e o contexto é que definem o significado da harmonia.

Dessa maneira, se o contexto for flexível, leve e sustentado, pode tanto necessitar de uma ação com esses mesmos elementos ou uma ação forte, súbita e direta. Ou seja, harmonia pode ser uma ação de deslizar ou socar, depende totalmente do contexto em que será realizada a ação. Na harmonia as combinações dos elementos do movimento são escolhidas propositadamente, e se baseiam em sentimentos, ideias, sensações, e outros (LABAN, op. cit., p. 43). Harmonia pode existir entre relações de proximidade, remotidade, distanciamento e assim por diante.

O ritmo ao qual o autor se refere é o ritmo interno que cada ser humano possui e não o ritmo externo, oriundo de uma música ou de um objeto. Preston-Dunlop (2008, p. 229) ³ informa que a esse ritmo interior o pesquisador chamava de “o mundo do silêncio”, e apontou que é a partir da pesquisa em movimento que se pode descobri-lo.

Nas concepções de Laban (1978) é possível encontrar o equilíbrio harmônico de si, sua liberdade e autonomia. O pesquisador afirmava que o equilíbrio harmônico do corpo entre a estabilidade do peso com a verticalidade pode ser comparada à arquitetura dos edifícios. Expunha que os trabalhos coreográficos precisavam ser embasados nos motivos da sua época, no que estava acontecendo na atualidade, nas inquietações cotidianas.

Preston-Dunlop (2008) explica que para Laban, ao investigar o movimento é importante sentir e perceber o corpo, relacionando o espaço a sua volta e os objetos, assim como a percepção das qualidades variáveis de dinâmicas. É uma pesquisa simples, porém profunda. Dessa maneira, é possível perceber as características pessoais de movimento, ao mesmo tempo em que se percebe a expressão pessoal e as peculiaridades da personalidade. Laban (1978) recomendava, para esse estudo, uma proposta de procedimentos para lidar com a base do movimento, ao invés de indicar uma série de movimentos técnicos que deveriam ser repetidos.

³ ‘land of silence’ (“tradução nossa”)

A Eucinéctica e a Corêutica não são concepções separadas, mas abordagens que se complementam e foram criadas ao longo da vida de pesquisa sobre o movimento do autor. Rengel (2003, p. 63) propõe as seguintes definições:

EUCINÉTICA ou EUKINÉTICA: é o estudo dos aspectos qualitativos do movimento. É o estudo do ritmo e dinâmicas do movimento. É o estudo das qualidades expressivas do movimento. Eukinéctica é parte integrante da Teoria dos Esforços. A Eukinéctica levou Laban à conceituação da palavra esforço e dos quatro fatores de movimento. Laban criou o termo Eukinéctica no início de sua carreira (grifo da autora)

CORÊUTICA: é o estudo da organização espacial dos movimentos que Laban desenvolveu. Corêutica é também nomeada de harmonia espacial. [...] O estudo prático da corêutica consiste em exercícios espaciais ou escalas executadas no treino corporal diário. [...] O espaço corêutico é concebido a partir do corpo. Assim, cada pessoa tem um território próprio. Inclui a organização espacial da cinesfera e o modo pela qual as formas lógicas e/ou harmônicas, encontradas nesta organização, são implementadas no corpo do agente. [...] Corêutica trata do espaço no corpo e do corpo no espaço. (RENGEL, op. cit., p.36)

A Eukinéctica ou Eucinéctica, conforme citado acima, é o mesmo que a Teoria dos Esforços. Laban (1978) denominou de esforço a *função interior* ou *impulso interno*, a origem da mecânica motora intrínseca ao movimento. E percebeu que o *esforço* e a *ação* dele resultante estão em qualquer movimento corporal podendo ser “inconsciente e involuntário” ou “consciente e voluntário”. Esse *impulso interno* já é o movimento em si (grifo nosso). Segundo Rengel,

Todos os movimentos humanos visíveis a olho nu são esforço que, de fato, tratam do que acontece no corpo internamente, sejam sensações, intenções, raciocínios, etc., e que não estão desvinculados do que acontece externamente ao corpo, e que apontará para o fluxo do movimento visível (RENGEL, entrevista, agosto/2012).

Launay (2006) informa que Laban se preocupava sobre a importância do movimento e sua influência sobre a vida cotidiana. Ao observar as atitudes corporais na experiência do movimento, Laban (1978) identificou os fatores que o constituem como ESPAÇO, TEMPO, PESO E FLUÊNCIA. Esses elementos, Laban denominou de alfabeto da linguagem do movimento (LABAN, op. cit., p.169). Nos dizeres de Rengel:

Como estes fatores pertencem à própria natureza do fato de existir, o agente com eles se relaciona, de uma forma integral. Esta relação é aparente no movimento e se estrutura por meio da capacidade mental emocional/racional e física, de forma consciente ou não. O movimento, portanto, é ativado e expresso com gradações de

qualidades de esforço por meio desta capacidade de múltiplas atitudes internas que se tem perante os fatores de movimento (RENGEL, 2003, p. 63).

(...) Todos os seres humanos têm uma forma de lidar com o “espaço”, um ritmo ao falar ou se mexer “tempo”, uma intensidade na movimentação ao tocar em coisas ou nas pessoas “peso”, e um modo de controlar ou deixar seguir o movimento “fluência” (RENGEL, 2006, p.123).

Laban (1978) também classificou os quatro fatores do movimento. O Fator ESPAÇO pode ser Direto ou Flexível; o Fator TEMPO pode ser Súbito ou Sustentado; o Fator PESO pode ser Leve ou Forte; o Fator FLUÊNCIA pode ser Livre ou Controlado. Em cada ação pode ser identificada uma acentuação, ou seja, são intensificações para cada um desses elementos. Não há como permanecer em apenas uma das qualidades dos fatores, o que existe são gradações diferenciadas entre elas. Sendo assim, alguém pode se relacionar melhor com o fator espaço flexível, no entanto, todos os outros fatores também estarão presentes, porém em uma gradação menor. O significado da ação é produzido a partir da combinação dos fatores e suas qualidades. Para o autor, é com base nos fatores do movimento que se adota uma atitude definida, produzindo assim o significado da expressão pessoal. O conhecimento das qualidades de esforço – ESPAÇO, TEMPO, PESO E FLUÊNCIA –, por meio da experiência em movimento, pode revelar a singularidade de cada um. Nas explicações de Laban (op. cit.), as experiências em movimento é que estabelecem o entendimento dos fatores.

Para meus estudos sobre movimento direcionei a pesquisa para o espaço e o tempo encontrados na Eucinéctica e na Corêutica, concebidas por Rudolf Laban, e nas explanações acerca do exercício disciplinador e biopolítico, apontados por Michel Foucault.

De acordo com Laban (op. cit.), o Fator Espaço pode ser Direto ou Flexível. A experiência com o Fator Espaço Flexível evidencia uma flexibilidade nas atitudes. A adaptação aos imprevistos torna-se mais fácil e as relações são menos severas. No Fator Espaço Direto revela-se uma maior objetividade, convencionalismos e até intransigências. A compreensão desse fator indaga quem sou eu e quem é o outro. Outra característica, com o desenvolvimento da complexidade desse Fator, é evidenciar um aspecto mais intelectual da personalidade, podendo ampliar em atitudes alertas ou explorativas. A comunicação é a tarefa do Fator Espaço. É dessa maneira que se estabelece o relacionamento com o outro e com tudo que está ao redor, ou seja, o mundo

em sua volta. Greiner (aula do dia 07/03/2012) ⁴ explica que o sujeito se faz no espaço em que ele se encontra.

Para Laban (1978), ao aprender a se relacionar com as qualidades do Fator Espaço – Direto e Flexível – é possível conseguir desenvolver a atitude de atenção. O foco do movimento informa sobre onde ou qual o lugar. Observa-se o objeto da ação e a situação na qual será executada, a qual pode ser com uma atenção diretamente concentrada, ou de modo mais superficial, ou talvez, ainda, com uma flexível circunspeção. No período do desenvolvimento infantil, acontece a aprendizagem do Fator Espaço – Direto e Flexível –, no entanto, o desenvolvimento natural não implica na experiência em ambos.

O autor explica que se as experiências se sedimentam de maneira extrema em apenas uma qualidade do esforço podem, com o tempo, afetar significativamente o comportamento. Por exemplo: se há a ênfase no fator espaço direto, a obstinação poderá se fazer presente em suas ações. Nesse caso, é possível perceber também certa dificuldade para lidar com os objetos e pessoas ao redor, por muitas vezes esses objetos estão sempre caindo, e as pessoas são esbarradas ou atropeladas por aquela que tem experiência na qualidade direta em gradação acentuada. Se há ênfase no fator espaço indireto ou flexível, por sua vez, poderá ser notado um excesso acentuado de sentimentalismo, um apego exagerado a certos objetos ou pessoas. O autor assinalava que experienciar o movimento apenas em um formato poderia trazer consequências. Nos dizeres de Laban (op. cit., p.211),

[...] se percebe que a especialização num número restrito de qualidades de esforço tem lá seus perigos. Se, por exemplo, é cultivado com exclusividade o toque leve ou a leveza, degenera-se a força do corpo. Se saem de moda os movimentos grandes e flexíveis, cristaliza-se a rigidez. Se se torna objeto de exclusiva preferência o extremo sustentamento na conduta e na dança, fica prejudicada a capacidade para uma decisão e uma ação rápida. Ocorre o mesmo quando, na nossa época, a velocidade passa a ser um ideal. A excessiva indulgência no elemento de rapidez do movimento gera problemas nervosos. Uma flexibilidade excessiva demonstrada em movimentos tortuosos, tal como se verifica em algumas épocas da história, cria um estado de agitação inimigo de qualquer tentativa direta de abordar coisas e ideias.

⁴ Explicação feita pela Profª Drª Christine Greiner em aula da disciplina “Ambientes midiáticos e impactos culturais: quatro metodologias que revisam as alianças entre natureza e cultura para pensar politicamente a vida” do curso do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade de São Paulo no dia 07/03/2012.

É possível fazer a relação que nas ações repetitivas e em movimentos codificados que requerem o adestramento corporal canalizam-se um único foco, como proposto nas instituições disciplinares e potencializadas na biopolítica. A pessoa entra no Fator Espaço Direto e se limita a perceber somente a si mesmo. Sua percepção com os acontecimentos ao redor e os objetos ao seu entorno pode tornar-se ineficaz. Assim como não consegue perceber o outro e talvez nem a ele mesmo. Ações e situações ao seu redor são imperceptíveis, mesmo ao vê-las, não consegue analisá-las ao ponto de não perceber o que realmente ocorre. A partir dessa situação, é possível identificar um ser humano alienado e subserviente produzido pela biopolítica e suas normas.

Em relação ao Fator Tempo, a afinidade com esse fator revela a noção de temporalidade. As experiências de movimento pautadas no Fator Tempo habilitam o ser humano ao entendimento da linha temporal. Dessa maneira, durante a infância, inicia-se a compreensão dos acontecimentos do antes e o que vai acontecer depois, a relação entre o ontem e o amanhã, ações relacionadas ao Fator Tempo. É de fundamental importância para a aprendizagem e o posicionamento do ser humano na vida e no mundo.

De acordo com Laban (op. cit.), a compreensão do Fator Tempo – Sustentado e Súbito – está relacionada à atitude de decisão. Dessa maneira, quem não tem domínio do Fator Tempo, percebendo o que o Tempo representa na vida, pode encontrar-se em atitudes de dúvida ou de ambiguidade, ou mesmo atrapalhado, embaraçado, confuso. De um modo geral, a indecisão está sempre presente em seus atos. Percebe-se que, em alguém que não estabeleceu a compreensão do Fator Tempo, os atrasos são constantes.

Pode-se dizer, ainda, que esse entendimento é fundamental para a concepção de erro. Ao compreender o Fator Tempo e suas velocidades, entende-se que se o erro acontece, é possível tentar novamente e recomeçar. Assim, o sujeito torna-se menos rígido consigo e com os outros. Há maior mobilidade e aceitação em relação às frustrações. A solidariedade torna-se presente nas ações.

Toda ação de decisão pode ser adotada inesperadamente. Um mesmo movimento pode trazer conotações diferentes se tiver variações no desenvolvimento temporal, por exemplo, o simples ato de respirar rápido ou ofegante pode demonstrar agitação ou nervosismo. O respirar lento ou pausado pode aparentar um excesso de calma ou uma dificuldade em relação à saúde.

A ênfase em apenas uma das qualidades do Fator Tempo também aponta para implicações, como: se as experiências enfatizam a qualidade Sustentada, uma maior

lentidão poderá ser percebida. Nesse caso, por vezes, o tempo gasto para determinadas tarefas revela-se muito distante do padrão; de outro modo, se as experiências se destacam na qualidade Súbita, a precipitação pode se tornar uma constante, havendo um excesso acentuado na execução de tarefas ou em respostas oferecidas.

Da mesma maneira como pode ser observado em relação ao Fator Espaço, o Fator Tempo não vivenciado em termos de experiência corporal pode gerar impedimentos. O tempo imposto, cronometrado, simétrico pode produzir um ser humano com dificuldades de tomar decisões. Nesse caso, como pontuado no parágrafo anterior, em ambos os casos, as decisões podem ser tomadas impensadamente, tanto por uma atitude abreviada, como por uma resposta tardia.

É importante enfatizar que, no exercício da biopolítica, quem tem o poder, mesmo que momentâneo, pode se aproveitar dessa situação para tomar decisões por um ou por todos.

Como já foi dito, em relação à qualidade, o Fator Tempo pode ser Sustentado ou Lento, Súbito ou Rápido. De acordo com Rengel (2003), Laban tinha como preferência usar sustentado e súbito que requerem uma atitude de sustentação do Tempo ou de aceleração do Tempo, gerando, deste modo, aspectos qualitativos. Essas qualidades, Sustentado ou Súbito, tem relação com o Tempo pessoal. Assim, por muitas vezes, o que parece ser Súbito para alguém é Sustentado para o outro, ou ao contrário.

Para Laban (1966), na Corêutica, a pesquisa e a compreensão do movimento têm ênfase especial no conhecimento espacial. Laban (op. cit., p.08) ⁵ propôs que “Corêutica compreende todos os tipos de movimentos corporais, emocionais e mentais e sua notação”. A Corêutica abrange o movimento tanto para o trabalho, como para a educação e arte. O autor definiu Corêutica como a arte ou a ciência que trata da análise e síntese do movimento. Para Dell (1970), ao conceituar Corêutica, Laban tentou apontar as afinidades de certas qualidades de esforço com dimensões específicas do espaço.

Laban (1966) explica que o movimento é sempre apresentado no espaço e o movimento sempre ocupa o espaço. Este autor esclarece que “espaço vazio não existe. Pelo contrário, o espaço é uma superabundância de movimentos simultâneos” (LABAN,

⁵ “Choreutics comprehends all kinds of bodily, emotional and mental movements and their notation” (“tradução nossa”).

op. cit., p.03) ⁶. O autor argumenta que o espaço vazio é uma ilusão decorrente da percepção instantânea, ou seja, “a mente percebe mais do que um detalhe isolado, é uma paralisação momentânea de todo o universo. Tal visão momentânea é sempre uma concentração em uma fase infinitesimal do grande fluxo universal” (LABAN, op. cit., p.03) ⁷.

O autor afirma que “o espaço é uma característica oculta do movimento e o movimento é um aspecto visível do espaço” (LABAN, op. cit., p.04) ⁸. A concepção de espaço como uma localidade ou lugar no qual as mudanças ocorrem é pertinente, no entanto, isso não é o aspecto fundamental do espaço. No espaço existe um intercâmbio contínuo de movimentos, que nem por um instante são paralisados. Eles podem estar extremamente lentos, fracos ou dispersos, e parecer em repouso ou imóveis. No entanto o movimento existe, pois a matéria em si é um composto de vibrações. Laban (op. cit., p.04) ⁹ elucida que no passado concebeu-se a existência de uma concepção estática. Esse entendimento levou à “compreensão de objetos como entidades separadas, estando estabilizado em poses, lado a lado, ocupando um espaço vazio”.

Esses dizeres de Laban (op. cit.) remetem ao exercício do poder disciplinador que construía quadros por meio de um jogo de repartição espacial, no qual, nas diversas instituições e nas instituições escolares, distribuíam os discentes no espaço em filas, fileiras e em lugares marcados hierarquicamente. Dessa maneira, é possível afirmar que o que acontecia e permanece na atualidade é que a pessoa internaliza o conceito de espaço e se molda de acordo com esse espaço e com o que o ocupa, por exemplo: objetos, pessoas, movimentos, dentre outros. “Todo o movimento tende para o espaço, tanto o espaço que nos rodeia como o espaço dentro de nós” (LABAN, 1984, p.54) ¹⁰.

O autor afirma, ainda, que crianças e adolescentes percebem o mundo por meio de uma perspectiva corporal, ou seja, através da experiência em movimento. No entanto, explica que são capazes de ocupar todo o espaço em torno deles com seus movimentos e posições, mas também podem ficar restritos a linhas retas no espaço, negligenciando as muitas extensões de espaço e usando apenas um a cada momento. O autor aponta esse

⁶ “Empty space does not exist. On the contrary, space is a superabundance of simultaneous movements” (“tradução nossa”).

⁷ “What the mind perceives is, however, more than an isolate detail; it is a momentary standstill of the whole universe. Such a momentary view is always a concentration on an infinitesimal phase of the great and universal flux” (“tradução nossa”).

⁸ “Space is a hidden feature of movement and movement is a visible aspect of space” (“tradução nossa”).

⁹ “[...] understanding objects as separate entities, standing in stabilised poses side by side in an empty space” (“tradução nossa”).

¹⁰ “All movement tends into space, both the space around us and the space within us” (“tradução nossa”).

fato como uma negligência e falha em relação à base de toda atividade humana, ou seja, o movimento. Para o autor, a experiência em movimento por meio do espaço é emancipatória e transgressora (LABAN, 1966, p. 06). Ele considerou que o ser humano, ao abdicar do conhecer e experienciar o movimento, “deixou de ser um criador de suas ações, tornando-se apenas um jardineiro” (LABAN, 1984, p.9)¹¹.

Ao traçar um paralelo entre o estudo do movimento de Rudolf Laban (1978, 1966, 1984, 1990) com as pesquisas das relações de poder de Michel Foucault (1987, 1979, 1999, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011) é possível perceber como e por que a biopolítica atua moldando o movimento humano. Para Laban (1978), o espaço e o tempo são elementos do movimento e o espaço é composto por movimentos visíveis e invisíveis. Para quem detém o poder, o espaço e o tempo fazem parte dos operadores de controle, sendo assim, toda uma organização e reorganização dos espaços e a aceleração do tempo impostas pelo poder são também articuladas pelo movimento humano. A biopolítica controla o gesto/comportamento, o espaço e o tempo, se apoderando dos atos e pensamentos.

Enfim, o poder soberano da sociedade disciplinar já havia descoberto que codificar o movimento humano, limitar o espaço e cronometrar o tempo era um meio eficaz de anular o potencial humano, dizimar a autonomia, a criatividade, a autoconfiança, a comunicação e minar a elaboração e produção de pensamento. A biopolítica expandiu essas ações, sendo assim, anula a autonomia enquanto potência de ser e de agir individualmente e coletivamente, deixando a pessoa exposta, mais facilmente, aos mecanismos de controle social.

Além disso, o espaço e o tempo apontados por Laban (1978, 1966, 1984, 1990) como elementos do movimento humano, na sociedade atual, visivelmente se fundem e aparentam uma só coisa. Dessa maneira, a pouca experiência em movimento, provavelmente, poderá ocasionar um conflito pessoal devido a esse excesso de informação que não tem limites. Laban (1990) sinalizava, no início do século XX, que cada vez mais havia a desapropriação da experiência na complexidade em movimentos, ocasionando uma especialização em movimentos simplórios. Dizia que até as crianças não aprendiam mais a apreciar e experienciar o movimento, apenas o identificavam como uma atividade prazerosa.

¹¹ “[...] of which we are not the creators but only the gardeners” (“tradução nossa”).

O autor desenvolveu suas pesquisas enfatizando a importância de experienciar e pesquisar o movimento. A experiência tem um significado expressivo para Laban, assim como para Foucault, Greiner e Katz que a consideram como parte do processo de formação do ser humano. Para Michel Foucault (2007), a experiência é assinalada como forma histórica das práticas de constituição do sujeito, ou seja, são práticas que permitem ao sujeito se transformar a partir de suas próprias práticas e das práticas externas a ele. Essas práticas externas podem ser produzidas por pessoas, objetos ou natureza. Para Helena Katz (2005), a experiência estrutura o processo pelo qual as informações que nos constituem compõem a forma do nosso corpo e, nesse caso, se refere a um estado cognitivo durável que tenha resultado da percepção. Para a autora, é dessa maneira que o ser humano inicia sua história pessoal. Greiner e Katz (2005, p.132) fazem a relação da experiência com o ato de dançar e afirmam que:

As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc.), de nossas interações com os ambientes através das ações de se mover, manipular objetos, comer, e de nossas interações com outras pessoas (em termos sociais, políticos, psicológicos, econômicos e religiosos) e fora dela. Nessa perspectiva o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação.

O pensamento das autoras vai ao encontro das reflexões de Laban nas palavras de THORTON (1971, p.32)¹².

A Dança exige o envolvimento de todas as faculdades do ser humano. Ela aguça a mente, pois exige a criação de novos padrões de movimento e de relações significativas de comunicação entre pessoas, seus companheiros e meio ambiente

A congruência de pensamento entre esses autores faz ver a importância da aceitação da experiência. Em termos de movimento, é possível afirmar que a experiência significa improvisar, interagir, inventar, criar e pesquisar os processos de movimento, funcionamento e atitudes do corpo em si. O experienciar possibilita a invenção e a criação.

¹² "Dance demands the involvement of all the faculties of man and Laban held that dance as an art activated the mind by sharpening man's mental apparatus as it requires the creation of new and meaningful movement patterns communicating relationships between man, his fellows and his environment" ("tradução nossa").

Rengel (2003, p.16) elucida que Laban, ao iniciar suas pesquisas sobre a experiência, afirmava que “quando se emprega o termo experienciar, significa experienciar com todos os aspectos do agente: *‘corpo, mente e espírito’*”.

Thorton (1971) explica que para Laban movimento não significa simplesmente um movimento de membros ou corpo, de alguma maneira casual, divorciado da participação intelectual. Para o autor, movimento é a manifestação visível, verdadeiro estado intelectual, emocional e físico, é a base de toda atividade humana. O movimento é a ligação entre as intenções e sua realização através da ação. O movimento é a experiência fundamental da existência (LABAN, 1966, p.06). O autor afirmava que o ser humano estava negligenciando ou ignorando sua necessidade de movimentar, pensando que, assim, estaria privilegiando suas atividades intelectuais.

Ao reportar as reflexões de Laban (1978, 1966, 1984, 1990) para a atualidade é possível perceber que suas afirmativas sobre o experienciar o movimento são pertinentes. É plausível afirmar que, cada vez mais, a pessoa é induzida a negligenciar ou mal utilizar a experiência em movimento. Esse pesquisador dizia que na era pré-industrial as pessoas possuíam uma vida de intenso movimento. No trabalho e em todas as tarefas diárias o agir e o pensar pertenciam a um fazer indissociáveis.

A partir da industrialização, os trabalhadores se especializaram em uma determinada função e em movimentos simplórios. O agir e o pensar se estabeleceram dentro de uma restrita esfera de interesses. O movimento para as necessidades atuais se realiza de maneira diferente daqueles do passado. No entanto, não são todos que têm acesso a esse tipo de movimento, ou melhor, o universo de pessoas que tem acesso ao agir/pensar é limitado. O que se observa é que, na atualidade, a maioria das pessoas é constantemente induzida a realizar movimentos simplórios, assim como pensar dentro dessa esfera restrita de interesse, como apontou Laban (1990). É possível afirmar que essa situação limita a harmonia pessoal e coletiva. O movimento humano que antes envolvia todo o corpo foi substituído por apenas algumas das partes desse corpo. Por exemplo, para a aquisição de algum produto basta um clicar na tela do computador e tudo está resolvido.

No entanto, essa negligência ou mau uso não está explícito. Divulga-se que é necessário se movimentar, que não se pode ficar parado. Mova-se, é a palavra chave. Mas, para mover-se não é necessário o agir/pensar, o modelo está pronto e basta seguir. Com o propósito de economizar energia corporal e obter maior conforto no dia-a-dia, o movimento foi reduzido ao escopo de se obter um corpo belo e saudável. Para essa

finalidade, o movimento deverá ser realizado em um espaço delimitado. Pode ser em praças, parques ou em academias especializadas em alguma modalidade, como ginásticas, lutas, danças, jogos, dentre outros. Estes são alguns dos locais socialmente designados para o movimento. Lá, o movimento já está definido e basta repeti-lo várias vezes para atingir o fim desejado, ou seja, beleza e saúde. “Exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo: corpo a corpo permanente e coercitivo entre os adultos e as crianças” (FOUCAULT, 1979, p.199).

A importância de experienciar o movimento foi reduzida a atividade para o lazer, tornou-se supérflua. Além do mais, para executá-lo, na maioria das vezes, é necessário dispende valores. Na reorganização espacial imposta pelos mecanismos de controle, o movimento ficou limitado a ser realizado em locais determinados. Aqueles que ousam se movimentar de forma diferenciada em locais não apropriados não são bem vistos ou recepcionados. Por muitas vezes, são até julgados e rotulados.

Todo esse contexto direciona para uma restrição em experienciar o movimento, e, como foi apontado, para Laban (1966), ao ignorar o movimento se reduz as possibilidades físicas, emocionais e intelectuais do ser humano, e, para Foucault (1987), produz a docilização. Nas palavras de Greiner (2010, p.43), a criação dos corpos dóceis na sociedade disciplinar, identificados por Foucault, está se transformando na construção de corpos inertes. Ou seja, não são corpos simplesmente imóveis, o que se aponta aqui é que essa inércia inibe a criação de ideias próprias e bloqueia a reflexão. Estas são as pessoas que executam tudo que outros mandam, deixando-se controlar em todas as instâncias – dos gestos cotidianos à saúde, aos divertimentos e à alimentação.

No entanto, o que se percebe é que esse propósito, identificado pelos autores citados, com o passar do tempo se ampliou. A busca para um corpo ideal continua existindo, não para o ideal de soldado, mas para um determinado fim imposto pelo biopoder. A grande maioria dos seres humanos, na maior parte dos lugares, almeja um ideal de corpo que é difundido para ser desejado. São os mecanismos de controle que, imperceptivelmente, divulgam e impõem essa finalidade, não se sabe como e nem onde, mas está em todos os lugares. Dessa maneira, é possível perceber que o poder não pesa só como uma força que diz não, que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso e, assim, ele se mantém e é aceito.

Nos locais apropriados para o movimento, entre uma pausa e outra, é possível fazer algum movimento que não esteja no roteiro das combinações, esse é o espaço socialmente permitido para todos os tipos de movimento. Entretanto, nos outros

diversos espaços sociais, o movimento precisa seguir certo tipo de padrão de comportamento já adotado e mensurado previamente. Esses padrões se diferem entre o espaço público e o privado, por exemplo, na intimidade do lar, onde os movimentos podem tomar outra dimensão. Relacionando com as concepções teóricas de Laban (1978), nesse local, é possível tanto se utilizar do fator espaço direto como o flexível, dependendo das condições favorecidas.

Nos espaços públicos, a norma é outra, preza-se por atitudes contidas, é possível afirmar que a movimentação deve permanecer no Fator Espaço Direto. Entretanto, pode haver diferenciações para movimentos nesses lugares, como um restaurante que serve comida francesa pode requisitar dos seus clientes padrões de movimentos elitizados e contidos, enquanto que um restaurante que serve prato feito permite outro tipo de movimentação, podendo ser até mais expansiva. Essa diferenciação pode também ser percebida entre bairros, como bairros da zona sul e norte, bairros centrais e periféricos, ou bairros com diferenças socioeconômicas explícitas.

Essa diferenciação entre padrões de movimentação pode ser percebida também entre as chamadas gangues formadas por adolescentes. Entre esses grupos, há diferenciação nos padrões de movimento, em relação à localização espacial em que residem, ou seja, entre um bairro e outro, mesmo sendo todos situados na periferia. O mesmo se dá entre as diferenças de gênero, de etnias, de gerações, dentre outros. E, dependendo do tipo padrão de movimento adotado, o ser humano é alvo dos mecanismos de controle.

No entanto, isso também não é regra geral. Não é possível afirmar que em determinado lugar o movimento é direto ou flexível, porque depende de quem está ali naquele momento e depende do contexto. Às vezes, alguém que se sente confortável e livre em um espaço que requer movimentos e atitudes elitizadas manterá uma atitude contida em um local que permite todo tipo de movimento. Isso vai depender das pessoas, de suas singularidades e de como o poder atua e constrói essas singularidades. Dessa maneira, é possível perceber que é o espaço que define a norma.

É possível afirmar que o movimento humano, em sua forma, espaço e tempo, na tecnologia disciplinar e na biopolítica, tornou-se um dispositivo, agindo sobre as pessoas em sua singularidade. Os dispositivos podem ser assinalados como o principal agente que exerce poder de modificação no comportamento das pessoas, além disso, são resultantes dos cruzamentos das relações de poder e de saber. O ser humano tomado por técnicas de dominação teve como principal dispositivo o seu movimento.

Na sociedade atual, o movimento permanece com essa mesma característica, no entanto, de maneira ampliada, atua tanto sobre o corpo-individual como se difunde para o corpo-social. Não é somente uma instituição que disciplina o movimento. Na sociedade contemporânea, o poder disciplinar está em todos os lugares e em todas as pessoas. Assim, o movimento humano é um dispositivo em rede que exerce o controle em todos os locais e em todas as pessoas. Além do mais, é um dispositivo que faz com que a censura e a coerção sejam exercidas pelo próprio ser. Cada um coíbe o seu próprio movimento, gesto, atitude, conduta, comportamento, hábitos, discursos.

Existe, portanto, um olhar coercivo e minucioso para o próprio movimentar. O olho que vigiava no panóptico agora se estendeu e está em vários lugares. Não tem mais apenas um local de onde se é vigiado. Em todos os locais existe um olho vigilante: o próprio olho humano ou o olho virtual. Soma-se a isso, o fato de que o próprio olho tornou-se um vigilante de si e dos outros. O movimento humano tornou-se um dispositivo de poder que atua em micro e macro, atua no corpo-humano e no corpo-social. Foucault (1979, p. 246) definiu dispositivo como “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles”. Ainda segundo o estudioso, entende-se

[...] o dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa da população flutuante que a economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo. (FOUCAULT, 2009, p.244).

Agamben (2009, p. 40) expande a definição de Foucault (2009) e diz que dispositivo é definido como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. O autor afirma que na atualidade não há nem um momento na vida da pessoa que esta não seja modelada, contaminada ou controlada por um dispositivo e que seria totalmente ingênuo pensar em destruí-lo ou usá-lo corretamente. A todo dispositivo corresponde um determinado processo de subjetivação, ou dessubjetivação, que parece tornar-se reciprocamente indiferente e não dá lugar à recomposição de um novo sujeito.

O que se percebe é que, desde a época da sociedade disciplinar, os seres humanos estão sendo adestrados para se adequarem a um formato de gesto/pensamento que atenda às exigências do poder. Sendo assim, comumente, crianças e adolescentes são submetidos a ações disciplinadoras, coercitivas, modeladoras nos seus processos comunicativos, nos diversos espaços em que convivem – ambiente familiar, escola, as mídias, dentre outros. Essa é uma tentativa de normalização mental que ocorre desde a fase de crescimento.

Tal operador de controle tem uma longa história, como descreve Foucault (1987, p.137):

[...] é encontrado nas práticas militares, religiosas, universitárias – às vezes ritual de iniciação, cerimônia preparatória, ensaio teatral, prova. Sua organização linear, continuamente progressiva, seu desenrolar genético ao longo do tempo têm, pelo menos no exército e na escola, introdução tardia. É sem dúvida de origem religiosa. Em todo caso, a idéia de um “programa” escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente, apareceu primeiro, parece, num grupo religioso, os Irmãos da Vida Comum. [...] O tema da perfeição, em direção à qual o mestre exemplar conduz, torna-se entre eles o de um aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor; os exercícios cada vez mais rigorosos propostos pela vida ascética tornam-se tarefas de complexidade crescente que marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento; [...] Sob sua forma mística ou ascética, o exercício era uma maneira de ordenar o tempo aqui debaixo para a conquista da salvação. [...] O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar.

Os espaços escolares se estabeleceram como locais não apropriados para o movimento – o movimento experienciado, interagido, pesquisado, improvisado, criativo. Estabeleceu-se um determinado tipo de gesto/comportamento permissível, o que ultrapassava a esse limite passou a ter um tempo organizado, específico para esse fim. Dessa maneira, até nos dias atuais, estipula-se e cronometra-se o tempo para que o movimento possa ser executado. Esse tempo determinado é o momento considerado consentido para que crianças e adolescentes possam “liberar suas energias”. Aulas de educação física, jogos, ginásticas, danças, dentre outras, são inseridas para esse fim. Nos outros momentos, a quietude e a inércia são cultivadas nas instituições educacionais como sinônimo de eficiência na aprendizagem. Com o decorrer do tempo, esse

pensamento ainda é cultivado em várias instituições de ensino, não somente de Educação Básica, mas em escolas de línguas, danças e outras.

Na atualidade, o exercício da biopolítica se estabelece nos espaços escolares¹³ cada vez mais e cada vez mais cedo. O que se percebe é uma produção de crianças apontadas como incapazes para a aprendizagem, antes mesmo de adentrarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desde a educação infantil, de acordo com o tipo de comportamento que apresentam, as crianças são avaliadas, classificadas e apontadas entre melhores e piores. São rotuladas com os mais diversos diagnósticos: hiperativas, com dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

Além disso, a maioria das escolas de dança, assim como aquelas escolas que se baseiam na educação do movimento (jogos, lutas, ginásticas, dentre outras), oferece uma proposta de educação a partir do movimento técnico, fazendo uso de movimentos codificados. As escolas de dança não se preocupam em propor processos de pesquisa para lidar com a base do movimento, como sugere Laban (1978). A experiência em movimento não é propiciada nesses locais. Não há a concepção de que todo ser humano pode ser criativo em potencial e o movimento é o disparador que potencializa a criatividade individual e coletiva.

As crianças e adolescentes se comunicam principalmente por meio do movimento. Ao serem privados em seu modo de agir, sentem-se reprimidos e podem se reduzir ao silêncio. É possível afirmar que crianças e adolescentes, nesses momentos, são induzidos a experimentar a anorexia da ação comunicativa, que pode ser explicada como sendo ações que rompem os processos de comunicação e desestabilizam a ação comunicativa, fragilizando essa ação por longos períodos de tempo (GREINER, 2005, p.82). De acordo com Greiner (op. cit., p. 88), essa interrupção do fluxo de informação, a partir de uma violência radical, provocará uma falta de apetite para o conhecimento.

Assim, crianças e adolescentes ao serem atravessados por esses processos se prontificam na inércia do corpo. É como se a eles fosse imposta a cultura do silêncio, termo cunhado por Paulo Freire e citado por Martin-Barbero (2003), que o definiu como o conjunto de orientações de ações e esquemas de pensamento que conformam a mentalidade e o comportamento. Martin-Barbero (op. cit.) afirma, ainda, que a cultura escolar, onde todas as crianças e adolescentes, obrigatoriamente, estão inseridas,

¹³ Vale ressaltar que nesse contexto existem exceções, como pode ser observado nas escolas democráticas. Saito (2010) traz uma reflexão sobre o pensamento das escolas democráticas e aponta como exemplo a escola Lumiar de São Paulo.

prolonga a cultura do silêncio, asfixiando ou domesticando a linguagem, estigmatizando o rebelde, controlando a imaginação e a criação, impossibilitando a ação.

De certa maneira, essa cultura, por muitas vezes impregnada nas instituições de ensino, ou em outros espaços, como, por vezes, até no interior dos ambientes domésticos, tendem a uma dominação que habita a linguagem através de dispositivos de neutralização e amordaçamento da ação. Essa ação pode gerar um mutismo profundo que se expressa na ausência da participação e decisão, suscitando em contrapartida o gosto pela palavra vazia, pela algazarra e falação desenfreada (MARTIN-BARBERO, op. cit., p.27).

Na situação apresentada, é visível que essas crianças e adolescentes estão incluídos no espaço escolar, contudo, não há uma relação de pertencimento. Greiner (2010, p.36) aponta que “o pertencimento está ligado à apresentação e a inclusão vincula-se à representação”. Essa situação pode ser explicitada como uma inclusão exclusiva, como aponta Agamben (2008b), ou seja, crianças e adolescentes são incluídos nas instituições de ensino, mas para permanecerem nesse espaço necessitam abortar seus hábitos, comportamentos, gestos, e outros. “Onde um fato é incluído na ordem jurídica através de sua exclusão e a transgressão parece preceder e determinar o caso lícito” (AGAMBEN, op. cit. p.33).

É necessário refletir que crianças e adolescentes são inseridos nas instituições de ensino com o objetivo de serem educados e se desenvolverem, e nesse mesmo local são privados do movimento criativo e espontâneo. Para Laban, nos dizeres de Thornton (1971, p.24), é através do movimento das pessoas e dos objetos que se aprimora e amplia o conhecimento de mundo, porque os próprios movimentos e os movimentos percebidos ao redor de si são experiências básicas. Ao perceber o movimento dos outros, novos movimentos podem ser disparados e despertar um grande número de atividades intelectuais, físicas, emocionais, perceptivas, dentre outras.

Thornton (op. cit., p.32) afirma que Laban acreditava no caminho da educação pelas artes, principalmente na arte da dança que envolve as habilidades físicas, emocionais e intelectuais. Laban (1966, p.29)¹⁴ sustentou a ideia de que “todos os nossos sentidos são variações do nosso sentido único de contato” ou seja, o sentido cinestésico e, é a partir do movimento e suas relações que se desencadeia a atividade

¹⁴ “all our senses are variations o four unique sense of touch” (“tradução nossa”).

intelectual. Rengel (2006, p.122) esclarece que a noção de que corpo e mente faz parte de uma mesma realidade e é a base da Arte do Movimento de Laban.

A tentativa de privar o movimento de crianças e adolescentes, ainda utilizado em alguns locais de ensino, pode ser considerada uma omissão em uma fase significativa do desenvolvimento humano. É possível afirmar que essa supressão, em que há dispositivos neutralizando e amordaçando a ação, despotencializa o sujeito e inibe sua autonomia; fragiliza a ação comunicativa; asfixia ou domestica a linguagem, estigmatiza o rebelde; controla a imaginação e a criação; impossibilita a ação. Nesse conjunto de apontamentos, mais uma vez, há de se refletir e ainda questionar: será que, devido a esses fatores, a elaboração de pensamento autônomo poderá se inibir e inúmeras dificuldades de aprendizagem surgirem?

O MOVIMENTO QUE ACIONA O PENSAMENTO

Neste capítulo, continuo os estudos do movimento, mas, desta vez, apresentando a “Teoria do Corpomídia” desenvolvida pelas pesquisadoras Christine Greiner e Helena Katz (2005). Para uma melhor compreensão desse estudo, serão também abordados alguns pressupostos teóricos concebidos por pesquisadores das Ciências Cognitivas ¹⁵. Entre os vários pesquisadores que atuam nessa área, o estudo aqui desenvolvido se desdobrará amparado, principalmente, pelas obras de Damásio (2011), Lakoff e Johnson (1999, 2002), Greiner (2005, 2010) e Katz (2005).

Antônio Damásio (2011), neurocientista, investiga a respeito da mente. Em sua obra é possível enveredar no funcionamento do cérebro; no seu sistema de mapeamento e formação de imagens; na relevância das emoções e sentimentos; na forma como se organizam as informações, na memória e na aprendizagem. George Lakoff e Mark Johnson (1999, 2002), respectivamente neurolinguista e neurofilosofo, explicam que o pensamento e a ação são conceitual metafórico. Explicam, ainda, que a metáfora surge de uma operação cognitiva fundamental. A presença dos apontamentos de Alva Nöe, neurofilosofo que conceitua a percepção como cognição, se constitui a partir da obra de Greiner (2005, 2010), que, em parceria com Katz (2005), desenvolve a “Teoria do Corpomídia” – material que embasa substantivamente esse capítulo.

Greiner e Katz (2005, p.133) afirmam que “é o movimento que faz do corpo um corpomídia”. Para ampliar esse entendimento, as pesquisadoras esclarecem que existe uma correlação do corpo com o ambiente em um processo contínuo e coevolutivo de trocas. Essas trocas em reciprocidade são realizadas entre o corpo e o ambiente, produzindo uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. “O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão” (GREINER e KATZ, op. cit., p.131).

Desse modo, o corpo não é um local onde as informações são abrigadas ou depositadas, mas é o resultado dos cruzamentos dessas informações em fluxo contínuo. Existe um transitar de informações entre corpo e ambiente em uma negociação

¹⁵ Cabe esclarecer que essa é uma ciência considerada nova e a denominação de Ciências Cognitivas começou a ser empregada no início da década de 1970. Essa ciência é resultante do encontro entre várias outras ciências como a neurociência, a psicologia cognitiva, a linguística, a inteligência artificial, a filosofia, dentre outras. Muitos cientistas iniciaram suas investigações a partir dos cruzamentos entre mente, corpo e os processos de aquisição do conhecimento.

constante. Não há um dentro e um fora em separado, não é possível designar cada parte da relação, existe uma modificação mútua, essa relação acontece em coevolução. Greiner (2005) explica que nesse processo de coevolução tanto o ambiente constrói o corpo como o corpo constrói o ambiente, existe uma ambivalência. Conforme a pesquisadora (GREINER, op. cit., p. 43),

A informação internalizada no corpo não chega imune. É imediatamente transformada e, como explicou Edelman, mesmo quando o tema é a memória (que sinaliza fluxo de informação com alta taxa de estabilidade), há processos de informação com alta taxa de estoque, apenas percursos transcorridos e conexões já experimentadas. Edelman tem desenvolvido a idéia de “reentrada” que seria um processo através do qual sinais paralelos vão de um lado para o outro no cérebro, passando entre mapas. Estes mapas são feixes de neurônios com alguns pontos relacionados a células receptoras (na pele, na retina e assim por diante.). Por isso, a “reentrada” não é uma operação de feedback (uma simples relação de emissão-recepção). Existem muitas trilhas paralelas, trabalhando simultaneamente. O corpo humano é justamente esta alta taxa de complexidade, e nada, além disso, que o distingue das outras espécies.

Como observado, as informações se transmitem em processo de contaminação e vão construindo o corpo. Isso significa que o corpo contamina o ambiente e o ambiente contamina o corpo, em um processo mútuo. O corpo se modifica nesses processos, e quem inicia tudo isso é o sentido do movimento. As informações são “capturadas pelo processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo” (GREINER e KATZ, 2005, p.130).

Greiner e Katz (op. cit.) explicam que para um entendimento amplo sobre o processo de transmissão entre corpo e ambiente é necessário recorrer a Lakof e Johnson (1999, 2002). Estes afirmam que conceitos não são apenas matérias do intelecto. Nessa perspectiva, os conceitos “estruturam o que percebemos, como nos relacionamos com o mundo e com outras pessoas, e também como nos comunicamos. Nosso sistema conceitual ocupa um papel central definindo as realidades cotidianas” (GREINER e KATZ, 2005, p.131).

Com base nessas explicações, é possível entender que o corpo é permanentemente transformado em micro e em macro, por meio de informações organizadas e reorganizadas a cada momento. A cada instante o corpo é contaminado por informações novas e revela essas informações, sendo modificado ao mesmo tempo

em que as modifica. É no desenvolvimento desse pensamento que as autoras afirmam que o corpo é mídia de si mesmo e por esse motivo é um corpomídia. “A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo” (GREINER e KATZ, op. cit., p.131).

Essa relação entre corpo e ambiente é também apontada por Damásio (2011), sob o ponto de vista da neurobiologia. O pesquisador diz que há dois tipos de estruturas neurais que se situam na fronteira entre o cérebro e o mundo: um volta-se para dentro e o outro para fora. As estruturas neurais que estão para dentro são compostas pelos receptores sensitivos – retina, cóclea na orelha interna, terminais nervosos da pele, e outros que recebem estímulos físicos como luz, vibração, contato mecânico etc.. Esses receptores sensitivos iniciam uma cadeia de sinais a partir da fronteira do corpo para o interior do cérebro. Isso acontece por meio de múltiplas hierarquias de circuitos neuronais que penetram profundamente nos territórios cerebrais, sendo constantemente processados e transformados. Além disso, os receptores sensitivos podem enviar sinais de volta aos locais onde tiveram início as cadeias de projeção com destino ao interior. Sobre esse processo, o autor esclarece que as características da arquitetura cerebral, ainda pouco estudadas, são importantíssimas para certos aspectos da consciência.

As estruturas que se voltam para fora são especificadas como outro tipo de ponto fronteiro, e localizam-se onde terminam as projeções do cérebro para o exterior e começa o ambiente. Damásio (op. cit.) explica que as cadeias de sinais têm início dentro do cérebro e finalizam liberando moléculas químicas na atmosfera ou conectando-se a fibras musculares do corpo. No último caso, acontece o movimento com deslocamento no espaço ou na fala, assim como termina as principais cadeias voltadas para o exterior. De acordo com Damásio (op. cit., p. 380),

Pelo caminho, enquanto ia tornando a modulação mais sutil e refinada, o cérebro desenvolveu sistemas capazes de mapear estímulos. Esse mapeamento tornou-se tão detalhado que culminou na produção de imagens e da mente. Mais adiante, o cérebro adicionou a essas mentes um processo do self, o que permitiu a criação de respostas inovadoras. Por fim, nos humanos, quando essas mentes conscientes organizaram-se em coletivos de seres semelhantes, tornou-se possível a criação de culturas e dos artefatos externos que as acompanhavam. As culturas, por sua vez, influenciaram o funcionamento dos cérebros no decorrer das gerações e acabaram influenciando a própria evolução do cérebro humano.

Com base nesses esclarecimentos e alicerçados nas explicações sobre corpo e ambiente, assim como sobre o cérebro e o mundo em coevolução, é possível fazer uma

conexão com o pensamento de Laban (1966). Esse autor conceituou o espaço em volta do corpo, ou seja, o ambiente em que o corpo se situa, como cinesfera. Para ele, a cinesfera determina o espaço pessoal, sendo esta, própria de cada um. “A cinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam para longe do centro corpo, em qualquer direção, sendo imprescindível um ponto de apoio” (RENGEL, 2003, p.33). Posteriormente, ao pesquisar a partir das concepções de Laban, Serra, entrevistada por Rengel (op. cit., p.33), definiu que existe a cinesfera externa e a cinesfera interna, o espaço pessoal fora do corpo e o espaço dentro do corpo. Pode-se afirmar que as relações com pessoas, objetos, animais, natureza, dentre outros, se estabelecem na cinesfera externa e interna e é por meio da sua cinesfera pessoal que o organismo faz trocas com o ambiente. De acordo com Rengel (2008, s/n.),

A cinesfera, como é sabido, não é apenas um estudo “físico” do espaço (enquanto lugar). Ela cria diferentes espacialidades, territórios e trajetórias, todas elas psíquicas, culturais e sociais. Ao empregarmos os esforços, junto com a atenção no espaço, criamos estados de ânimo que trazem uma (cine) esfera de significados, intenções, ideias, projetos, desenhos, traçados-formas, volutas...

Com esse pensamento, percebe-se que é na cinesfera pessoal, externa e interna, que o movimento acontece. Estar em movimento constante é uma condição inerente ao organismo humano, e, a partir do movimento, o corpo faz trocas, se comunica. É na cinesfera que acontece o processo de comunicação do corpo. A Teoria do Corpomídia afirma que a matriz geradora dessa comunicação é o movimento. Nessa reflexão, é possível apontar que a comunicação acontece na cinesfera externa e interna. Para ampliar o entendimento, é importante ressaltar de que maneira o movimento é concebido. Na citação abaixo, Greiner (2005, p.66) explica, a partir de Llinás, como esse processo ocorre:

Para Llinás, o movimento é sempre criado a partir de uma oscilação, um evento rítmico (como de um pêndulo e o do metrônomo) que se processa em um neurônio como atividade elétrica, manifestada no momento preciso em que a voltagem atravessa a membrana que envelopa a célula. As ações potenciais são as mensagens que viajam pelos axônios (o prolongamento da célula nervosa) tecendo a relação entre a informação do cérebro e os nervos periféricos do corpo. O processo começa sempre por uma transformação sensório-motora, por isso a mente não emerge de repente e o seu desenvolvimento evolutivo ocorre exclusivamente nas criaturas que se movem. A partir das mudanças no ambiente presente (onde se dá a ação), o movimento configura-se como uma resposta à sobrevivência. O passo

seguinte é o que Llinás chama de predição. O self (si mesmo) é, neste sentido, compreendido como a centralização da predição. Ele nunca é criação fora da consciência, mas pode ser organizado quando um corpo está em alerta (nível baixo de estado de consciência). É uma espécie de representação interna de uma ação futura. É importante acrescentar ainda que os movimentos são descontínuos por sua própria natureza.

Os neurônios espargem uma corrente elétrica pelos axônios, que são seus prolongamentos tubulares, e liberam um transmissor químico, ocorrendo, assim, a sinapse. É a partir da sinapse que se processará o movimento visível. A partir dessas explicações, percebe-se que o movimento tem seu início antes de se tornar visível. Katz (2005, p.58) esclarece que o neurologista da Universidade da Califórnia, em Berkelev, Benjamin Libet, provou que a preparação para o movimento se inicia antes da ação em si. “Esta percepção se associa à atividade cerebral e forma o potencial de prontidão – espécie de onda elétrica discreta que pode ser medida acima dos lobos frontais, e que começa um terço de segundo antes de um movimento efetivamente poder ser observado” (KATZ, op. cit., p. 58).

Essa concepção é também percebida por Laban (1978), que faz uma abordagem análoga. Ele argumenta que o início do movimento acontece em estágios de preparação interior e somente depois a ação corporal se externaliza, tornando o movimento visível. Nos dizeres do autor (LABAN, op. cit., p.131), “são estágios de preparação interior de uma ação corporal externa. Esta se atualiza quando o esforço, através da fluência do movimento, encontra sua expressão concreta no corpo”. A esses estágios, o autor denominou de Atitudes Mentais que Precedem a Ação e são compostas por quatro fases: Atenção – Intenção – Decisão – Precisão. Cada uma dessas fases está relacionada com um fator do movimento. Assim, a Atenção está relacionada com o Fator Espaço; a Intenção, com o Fator Peso; a Decisão, com o Fator Tempo; e a Precisão, com o Fator Fluência.

Laban (op. cit.) explica cada uma das fases na associação aos fatores do movimento. Dessa maneira, na Atenção associada ao Fator Espaço, a predominância é a de orientar-se a si próprio e a de descobrir um relacionamento com um objeto de interesse. Isso pode ser de modo direto e imediato ou de modo cauteloso e flexível. Destacam-se as explanações de Katz (2005, p.58): “no corpo, tudo acontece por relação de algo com algo no espaço”. A autora considera que tudo o que se move, se move em

relação a algo, há um aspecto voluntário de prontidão, ou seja, há uma relação com algo de interesse.

Em prosseguimento às fases das Atitudes Mentais que Precedem a Ação, a fase seguinte, nas concepções de Laban (1978), é a Intenção que, associada ao Fator Peso, explica que o desejo de realizar algo pode se apropriar da pessoa de modo firme ou com suavidade e leveza. A fase de Decisão, associada ao Fator Tempo, pode sugerir que as decisões sejam tomadas inesperada e subitamente, permitindo que algo desapareça e seja substituído por outro, em algum momento ou aos poucos. A última fase é a fase de Precisão, que pode ser associada ao Fator Fluência, ou seja, de participar com progressão. Essa fase relaciona-se com a ação, é a realização do processo. Pode haver um controle e bloqueio do fluxo natural deste processo, ou seja, a realização da ação é interrompida, ou a ação pode acontecer de maneira livre, sem obstáculos. Compreende-se que, dessa maneira, se processa o movimento para Laban (op. cit.), a ação tem início antes de se tornar visível.

Com base no pensamento dos autores mencionados, o movimento visível realizado pelo corpo é a conclusão de algo que começou anteriormente. Há um movimento não visível que acontece antes de se tornar visível. Para Katz (2005), o movimento que aparece já é um resultado que se apresenta como um julgamento da percepção. Para Greiner (2010), o princípio de toda e qualquer experiência, ou seja, o início de toda ação, é a percepção. Para a autora, esclarece que para Alain Berthoz, a percepção pode ser entendida como uma simulação interna da ação, assim como uma antecipação das consequências da ação. Greiner (2005) observa que Berthoz propôs o entendimento da percepção como ação simulada e o movimento como o nosso sexto sentido. Segundo Greiner (op. cit., p. 97),

(...) a presença do corpo nada mais é do que a externalização de um pensamento que se dá a partir de micromovimentos de interface entre o dentro e o fora do corpo. O seu reconhecimento depende, ao mesmo tempo, da "melodia cinética" composta no corpo e do olhar do outro que, por sua vez, engendra novos deslocamentos redimensionando as interfaces e reinventando os pensamentos. É por isso que Alain Berthoz considera o movimento o nosso sexto sentido (2001). A partir destas pesquisas não se pode mais restringir a comunicação aos cinco sentidos relacionados aos nossos órgãos do sentido. O movimento e o sistema sensório-motor mostram-se fundamentais para a comunicação (grifo do autor).

De acordo com a autora, para Alva Noë a percepção não é algo que acontece para nós ou em nós, mas, sim, é algo que fazemos. O ato de perceber é determinado

pelo fazer, ou seja, pelo que fazemos, pelo que sabemos fazer ou estamos prontos para fazer. Essas ações são sutilmente diferentes, no entanto, estão intimamente relacionadas:

Perceber é testar implicitamente os efeitos do movimento na estimulação sensorial. A afirmação mais central e importante de Noë é que existe uma ação enativa que seria a própria habilidade para perceber, sendo que esta não é apenas dependente, mas constituída pelo fato de termos um certo tipo de conhecimento sensorio-motor. Portanto, apenas criaturas com certas habilidades corporais podem ser percebedores do tipo que somos. O movimento próprio depende dos modos de percepção da consciência. Mas a propriocepção e a autoconsciência perspectiva são habilidades que nos relacionam não apenas com o próprio organismo, mas com o entorno. (GREINER 2010, p.74)

Conclui-se, portanto, que “a percepção é intrinsecamente um pensamento. [...] A base da percepção é um conhecimento prático implícito dos modos como o movimento aciona mudanças na estimulação” (GREINER, op. cit., p.75). Esse pensamento esclarece a noção de percepção como uma atividade cognitiva. É importante frisar que esse processo se inicia como um todo, no organismo. A cognição não acontece depois ou só em determinado local do corpo, como o cérebro, por exemplo, ela pode iniciar em qualquer parte do organismo. “A percepção não é algo que antecede a conceituação, ela já é cognitiva no sentido de que é uma habilidade sensorio-motora da qual emergem protoconceitos” (GREINER, op. cit., p.76).

O ato de perceber significa ter sensações que alguém entende. Não se pode pensar que é simplesmente ter uma sensação ou, ainda, receber impressões sensoriais. Greiner (op. cit., p.75) explica que é necessária a compreensão do significado de “alguém entende”, assim como o que é “entendimento conceitual” (grifo da autora). Ela explica que para Alva Noë a base de entendimento é conceitual. Todavia, não há uma necessidade de conhecer conceitos para a percepção acontecer. Como dito anteriormente, a percepção já é cognitiva:

O que Noë está sugerindo é que perceber já é um modo de pensar sobre o mundo ou, em outras palavras, que toda experiência, mesmo sem se configurar como um julgamento, é pensável. Ter uma experiência é ser confrontado com um modo possível do mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento são os mesmos. [...] Outro aspecto importante é que relacionalidade primária está sempre na possibilidade da ação. Não se “aplica” o conhecimento sensorio-motor à experiência. Ele é testado, o tempo todo, como experiência. A experiência perceptual é um modo de exploração do mundo. As habilidades necessárias são sensorio-motoras e conceituais, ao mesmo tempo (GREINER, op. cit., p.76-77).

Ao observar o sentido de percepção como cognição entende-se que a relação com o mundo pela via do pensamento/experiência sugere diferenças apenas em grau, não diferindo em tipo. Segundo Greiner (op. cit., p. 78),

Estudando percepção como cognição a partir de Alva Noë, a relação com o mundo via pensamento/experiência não difere em tipo, mas em grau. O grau mais primitivo (que dá início ao processo) não é definido como qualidades sensórias ou intensidades, mas já como um entendimento sensório-motor. A habilidade para pensar sobre o mundo seria também (e de modo indiscernível) a nossa habilidade para experienciá-la. Neste viés, a experiência é uma aptidão implementada em ação que traduz as diferentes conexões entre um organismo e o seu entorno que, por sua vez, não se configuram como instâncias separadas (dentro e fora), mas sim, como sistemas que coevoluem.

Katz (2005) sugere que é necessário recorrer ao semioticista Charles Peirce para entender que o acesso ao conhecimento se dá através da generalização da experiência perceptiva. Conceber novos modos de percepção implica na necessidade da atividade da experiência do corpo no mundo. Para Peirce, de acordo com a autora, todo conhecimento, todo pensamento lógico, entra pela porta da percepção e sai pela porta da ação deliberada. O pensamento que não estiver em condições de apresentar seu passaporte nessas duas portas não tem direito de se apresentar como pensamento. Isto significa que não há conhecimento que não nasça da percepção (KATZ, op. cit., p.171).

Com esse pensamento, em síntese, observa-se que nesse processo coevolutivo as informações constroem o corpo/ambiente continuamente, ocorrendo por processos de contaminação. As informações são “capturadas pelo processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo” (GREINER e KATZ, 2005, p.130). Como já citado, isso acontece por meio de uma ação sensório-motora, ou seja, o movimento. O princípio desse acontecimento é a percepção, sendo que a percepção, de acordo com os autores citados, já é cognição. Nas afirmações de Greiner (2010, p. 90),

O conhecimento vem do movimento, tanto do movimento do corpo como dos objetos moventes que fazem parte do entorno. O movimento é, portanto, um dos principais modos como aprendemos o significado das coisas e boa parte deste aprendizado é processado pelo que Lakoff e Johnson (1999) nomearam como inconsciente cognitivo.

Lakoff e Johnson (1999) afirmam que todos os conceitos que o corpo aprende, passam pela motricidade. Para os dois pesquisadores, o nascimento do pensamento se constrói a partir do movimento. Esse pensamento é comungado pelo neurocientista Rodolfo Llinás, citado por Greiner (2005), que afirma que o pensamento é um movimento interiorizado. Laban (1984), em suas pesquisas, também asseverou que o movimento é a base de toda atividade humana. Para Greiner (2005), um dos primeiros a reconhecer que o pensamento é uma ação movida por um propósito foi o semiótico Charles Peirce.

A partir das discussões teóricas aqui apontadas, nas quais estão envolvidas as Teorias da Comunicação, as Ciências Cognitivas, as Concepções Políticas, a Semiótica e a Arte da Dança, torna-se impossível conceber corpo e mente separadamente. O corpo não comporta subdivisões, não existe um lugar em que se pensa e outro lugar para as demais coisas. Tudo está interligado, o corpo é composto por órgãos, músculos, ossos, e outros elementos, e tudo funciona conjuntamente. Existe uma conexão entre todas as partes do corpo para um funcionamento satisfatório.

Para Damásio (2011, p.122), em consonância com o pensamento apresentado, o diferencial existente é que o cérebro é a única parte do corpo capaz de se comunicar com todas as outras partes, assim como todas as outras partes se comunicam com ele. Assim, o cérebro tem um status especial, porém ele faz parte do corpo como todas as outras partes. O cérebro é o responsável pela regulação da vida e suas condições essenciais, no entanto, ele não funciona sozinho. O autor explica que para receber informações sobre o corpo e o que acontece no mundo externo ao corpo, o cérebro necessita do corpo, é o corpo propriamente dito que informa. Todas as informações só chegam ao cérebro por meio do corpo. Nas palavras de Damásio (op. cit., p. 83),

O cérebro é o mais elaborado maquinário gestor já montado pela evolução, e também a causa fundamental de tudo que decorreu do desenvolvimento de cérebros cada vez mais elaborados, no interior de corpos progressivamente mais complexos, vivendo em ambientes cada vez mais intrincados.

O movimento é, pois, o propulsor, ou seja, é ele que dá a ignição para o pensamento. Essa concepção é comungada por neurocientistas, neurolinguistas, teóricos da comunicação, semióticos, filósofos, artistas, dentre outros. Logo, é possível pensar que o movimento é a base da aprendizagem humana. Mas que movimento é esse? Como

imaginar uma vida em que o movimento não esteja presente? Ou, como dizia Laban (1984), um movimento negligenciado? Entretanto, sem descuidar desses questionamentos, mas com o intuito de prosseguir no aprofundamento das explicações teóricas, essa pesquisa adentrará tentando explicar como o cérebro recebe e exprime as informações.

As informações que chegam ao cérebro são transformadas em mapas. O cérebro faz um mapeamento de todos os acontecimentos externos e internos ao corpo. Conforme Damásio (2011, p. 57-58),

para que o cérebro mapeie o mundo externo ao corpo, precisa da mediação deste. Quando o corpo interage com seu ambiente, ocorrem mudanças nos órgãos dos sentidos, como nos olhos, ouvidos e na pele; o cérebro mapeia essas mudanças, e assim o mundo externo ao corpo adquire indiretamente alguma forma de representação dentro do cérebro.

De acordo com o autor, esse mapeamento incessante acontece no contexto do movimento. Os mapas são construídos de fora para dentro, ou seja, eventos e objetos externos ao corpo são mapeados, assim como o próprio corpo, desde a pele até as vísceras, por exemplo. Esse mapeamento não se trata de uma mera cópia. O mapeamento não é uma cópia do que acontece no exterior do corpo, existe uma contribuição ativa vinda de dentro do cérebro que é envolvida pelos sentidos. Além disso, esses mapas não são estáticos como os da cartografia clássica. Os mapas são instáveis, a cada nova informação do corpo e do mundo a sua volta, eles se modificam. “As mudanças nos mapas cerebrais também refletem o fato de que nós mesmos estamos constantemente em movimento” (DAMÁSIO, op. cit., p. 91).

Dessa maneira, para exercer a sua função de gestor e gerir informações, o cérebro constrói mapas. Esse mapeamento é fundamental para uma gestão complexa da vida. Não há como separar o mapeamento da gestão da vida. O cérebro humano inicia sua cartografia com o mapeamento do corpo, local em que o cérebro também se encontra e faz parte. Greiner (2012, p.04) explica que “a representação do mundo exterior ao corpo só pode ser internalizada no cérebro através do próprio corpo. O dispositivo que viabiliza isso é o movimento”. Segundo Damásio (2011, p. 88),

a produção de mapas, que como dito acima é essencial para melhorar as ações, com frequência ocorre em um contexto em que já existe ação. Ação e mapas, movimentos e mente são parte de um ciclo sem fim, uma idéia sugestivamente captada por Rodolfo Llinás quando atribuiu o nascimento da mente ao controle cerebral do movimento organizado.

Há uma instabilidade nos mapas cerebrais, eles estão constantemente mudando. Essas mudanças são reflexos das modificações que estão ocorrendo nos neurônios que lhes fornecem informações. Esses neurônios refletem as alterações no interior do corpo e no mundo ao seu entorno, ou seja, na cinesfera externa e interna. Essas mudanças refletem o fato de que o corpo está sempre em movimento. “Todo o ambiente oferecido ao cérebro é perpetuamente modificado, de modo espontâneo ou sob o controle de nossas atividades. Os respectivos mapas cerebrais sofrem mudanças correspondentes” (DAMÁSIO, op. cit., p.92).

O mapeamento pode detectar a presença ou indicar a posição de um objeto no espaço ou a direção de sua trajetória. Isso pode ser útil para percebermos um perigo ou uma oportunidade que devemos evitar ou aproveitar. E, quando nossa mente se serve de múltiplos mapas de todas as variedades sensoriais e cria uma perspectiva múltipla do universo externo ao cérebro, podemos reagir com mais precisão aos objetos e fenômenos nesse universo. Além disso, quando os mapas são gravados na memória e podem ser trazidos de volta, evocados na imaginação, tornamo-nos capazes de planejar e inventar respostas melhores (DAMÁSIO, op. cit., p.99).

Assim, percebe-se a importância e o sentido da experiência em movimento. Ou seja, o mapeamento se inicia com o movimento experienciado, interagido, improvisado, pesquisado, inventado, criado e, dessa maneira, as reações e respostas podem ser precisas.

De acordo com Damásio (op. cit.), o cérebro é um cartógrafo por excelência e os mapas são a principal moeda de troca entre o dentro e o fora do corpo. Todos os movimentos são mapeados pelo cérebro, tanto os movimentos realizados por pessoas quanto os realizados por objetos, ou seja, tudo aquilo que se encontra no ambiente. Assim como os próprios movimentos do organismo, todos os acontecimentos são mapeados. Contudo, ao criar os mapas, o cérebro cria também imagens que, de acordo com o autor, são o principal meio circulante da mente. “As imagens representam as propriedades físicas e suas relações espaciais e temporais, bem como suas ações” (DAMÁSIO, op. cit., p.96).

Há um fluxo contínuo de imagens que podem corresponder a eventos que estão acontecendo fora do cérebro, enquanto outras são reconstituídas de memórias no processo de evocação. Dessa maneira, as imagens baseiam-se em mudanças que ocorrem no corpo e no cérebro durante a interação física de um objeto com o corpo. As imagens são a fonte dos objetos a serem conhecidos na mente consciente, sejam objetos

externos ao corpo ou que pertençam ao corpo, como o dedo ou o nariz, por exemplo. Segundo Damásio (op.cit., p. 233),

Os mapas que o cérebro faz de seu próprio funcionamento provavelmente são a principal fonte de imagens abstratas que descrevem, por exemplo, a localização espacial e o movimento dos objetos, as relações entre objetos, a velocidade e a trajetória espacial de objetos, as relações entre objetos, a velocidade e a trajetória espacial de objetos no espaço e no tempo.

Esses tipos de imagens são similares a descrições matemáticas e a composições e execuções musicais. Damásio (op. cit.) afirma, ainda, que os matemáticos e os compositores sobressaem-se nesse tipo de produção de imagem. No entanto, nesse contexto a que se refere o autor, é pertinente ressaltar a dança. Para um bailarino executar uma coreografia, é necessário formar muitas imagens abstratas. Há toda uma relação entre corpo, espaço e tempo que se converte em uma complexa possibilidade de movimento em fluxo contínuo. Essa produção de imagens abstratas pode ser ampliada no contexto da pesquisa em movimento, em que o bailarino pesquisa, improvisa e cria movimentos e combinações de movimentos novos, interagindo com o espaço a sua volta (cinesfera) e com os objetos que nele se encontram. O cérebro do bailarino mapeia incessantemente toda sua movimentação em relação ao espaço, aos objetos, à velocidade, à trajetória espacial que ele necessita executar, à trajetória espacial dos objetos ao seu entorno, para, assim, a dança acontecer.

Tanto a formação de mapas quanto de imagens acontece a partir da interação do corpo com o ambiente. Os mapas e imagens são construídos de fora para dentro do cérebro ou quando são evocados dos bancos de memória dentro do cérebro. Como já foi dito, ao cartografar, o cérebro cria mapas, esse mapeamento implica em imagens. Estas são mapas momentâneos daquilo que está dentro ou fora do corpo. “E por fim a consciência nos permite experienciar os mapas como imagens, manipular essas imagens e aplicar sobre elas o raciocínio” (DAMÁSIO, op. cit., p.88).

As imagens podem ser concretas ou abstratas, em curso ou previamente gravadas na memória. As imagens se originam de todos os sentidos possíveis, como: visual, auditivo, tátil, olfativo, gustativo. Podem fluir em combinações diversas, de modo ordenado ou caótico. Todos os sentidos produzem imagens em relação a qualquer objeto ou ação que se processa ou que já foi processada no cérebro. É a competência cartográfica do cérebro que resulta em percepção.

Desse modo, para executar ações, o cérebro precisa formar muitas imagens, mesmo que essas ações sejam simples, ou seja, sem complexidade. Por exemplo, mesmo em um movimento corriqueiro como estender a mão na direção de um copo, pegá-lo, levá-lo aos lábios, devolvê-lo à mesa, são necessárias, no mínimo, as imagens do tipo visual, cinestésica e tátil. Caso contrário, a pessoa não consegue executar o movimento precisamente. O movimento é aprendido por experimentações. Muitos outros movimentos são aprendidos durante o desenrolar da vida e é possível observar que quanto mais o movimento é experienciado, mais é internalizado no organismo, transformando-se em habilidade. Talvez, a partir dessas explicações, seja possível perceber na prática, ou seja, na ação corporal, essa construção de mapas e imagens que o autor explica.

Damásio (op. cit.) esclarece que essa seleção de imagens, organizada pelo cérebro, é uma seleção precisa, ou seja, requer escolher as imagens certas e organizá-las em uma sequência de unidades temporais e enquadramentos espaciais. O autor faz uma comparação entre essa organização com o trabalho de um editor de imagens que, dentre uma gama enorme de imagens, tem que selecionar algumas para determinado fim. Ele diz ainda que essa não é uma tarefa fácil para o cérebro, pois, às vezes, as imagens são muito diferentes ou algumas estão mais ligadas do que outras às necessidades individuais, e, ainda, por uma escassez de espaço, apenas um pequeno número de imagens pode ser exibido claramente em determinado momento.

Em suma, nos dizeres de Damásio (op. cit., p.118), os mapas cerebrais são a base das imagens mentais, quem cria os mapas é o cérebro e também é ele que tem o poder de literalmente introduzir o corpo como um conteúdo do processo mental. Conforme vimos apresentando, os mapas são criados a partir da experiência em movimento. As imagens que resultam dos mapeamentos podem ser: imagens geradas a partir de objetos externos a serem conhecidos e imagens geradas a partir do organismo, ou seja, do interior do corpo. Essas imagens representam aspectos do corpo em ação e apresentam uma característica particular: são imagens sentidas do corpo. Elas são um tipo especial de imagem, gerada na interação entre corpo e cérebro, denominada sentimentos primordiais. São sentimentos primitivos, considerados como a origem de todos os outros sentimentos. O autor esclarece que todas as imagens são acompanhadas de sentimentos.

Entretanto, de acordo com o pensamento de Damásio (op. cit.), as imagens a princípio desencadeiam emoções. As emoções acontecem quando as imagens

processadas no cérebro colocam em ação regiões desencadeadoras de emoção. Dessa maneira, certos estilos de processamento mental são imediatamente implementados assim que ocorre uma emoção. Há diferenças entre emoções e sentimentos. As emoções constituem ações acompanhadas por ideias e também por certos modos de pensar. Já os sentimentos emocionais são prioritariamente as percepções daquilo que acontece no corpo durante a emoção. Para ampliar esse entendimento, destacamos a definição de emoções e sentimentos emocionais à luz da neurobiologia atual:

Emoções são programas de *ações* complexos e em grande medida automatizados, engendrados pela evolução. As ações são complementadas por um programa *cognitivo* que inclui certas idéias e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no nosso corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e meio interno. [...] Os sentimentos emocionais, por outro lado, são as percepções compostas daquilo que ocorre em nosso corpo e na nossa mente quando uma emoção está em curso. No que diz respeito ao corpo, os sentimentos são imagens de ações, e não ações propriamente ditas; o mundo dos sentimentos é feito de percepções executadas em mapas cerebrais (DAMÁSIO op. cit., p.142). (grifo do autor)

As estreitas relações entre o cérebro e o corpo são essenciais para compreender os sentimentos corporais primordiais, as emoções e os sentimentos emocionais. Além disso, o cérebro pode transformar os estados corporais, assim como simular estados corporais que ainda não ocorreram. O cérebro pode informar ao corpo como conceber um estado emocional, assim como informar ao corpo como permanecer estável e equilibrado.

Nesse ponto de vista, os sentimentos emocionais são percepções que se baseiam na relação única entre o corpo e o cérebro, privilegiando a interocepção. Esta, ou seja, a interocepção, além de dominar o processo é responsável pelo aspecto sentido dessas percepções. Sendo assim, a interocepção percebe o que acontece no interior do organismo, entre o corpo e o cérebro. Parte do interior do corpo é informada ao cérebro pelas mensagens neurais. Essas informações dizem respeito ao estado dos componentes viscerais e químicos do corpo sob o perímetro exterior da pele. De acordo com Damásio (op. cit.), esse complexo mapeamento da sensibilidade interior é chamado interocepção. A exterocepção acontece quando há o mapeamento, pelos canais do corpo ao cérebro, do estado dos músculos esqueléticos ao executarem movimentos.

O autor clareia que os programas de emoção incorporam tudo aquilo que compõe o maquinário da regulação da vida. Esse maquinário foi surgindo na história da

evolução, são eles: a percepção e a detecção de condições, a mensuração dos graus de necessidade interna, o processo de incentivo com seus aspectos de punição e recompensa, os mecanismos de predição. Os impulsos e as motivações são os constituintes mais simples da emoção. E, por esse motivo, o sentimento de alegria ou tristeza altera o estado dos impulsos e motivações, modificando imediatamente a mistura de apetites e desejos, como será visto no decorrer do capítulo. Para um melhor entendimento, é necessário demonstrar que existe um ciclo de emoção-sentimento que se inicia no cérebro. Como esclarece Damásio (op. cit., p.144),

Visto de uma perspectiva neural, o ciclo emoção-sentimento começa no cérebro, com a percepção e a avaliação de um estímulo potencialmente capaz de causar uma emoção e o subsequente processo dissemina-se então para outras partes do cérebro e pelo corpo propriamente dito, desenvolvendo o estado emocional. Na conclusão, o processo retorna ao cérebro para a parte do ciclo correspondente ao sentimento, embora o retorno envolva regiões cerebrais diferentes daquelas onde tudo começou.

As emoções podem ser desencadeadas por eventos momentâneos ou por recordações. Podem, portanto, ser desencadeadas por algum fenômeno ou por imagens de objetos que estão acontecendo no momento ou que ocorreram no passado. Outro fator que influencia diretamente é a situação em que a pessoa se encontra, isso faz diferença para o maquinário emocional e pode transformar o organismo. Essas alterações podem acontecer: por meio das vísceras, através do meio interno, da musculatura estriada da face e da postura, do próprio ritmo da mente e dos assuntos do pensamento. Acontece todo um conjunto de mudanças emocionais no corpo que é transmitido ao cérebro, que interfere no organismo, provocando inúmeras alterações. As mudanças podem ser corporais e cognitivas, e podem ocorrer após a emoção, ou, às vezes, podem ser pressentidas. “Uma emoção é um programa de ação, e o resultado da ação é uma mudança no estado do corpo” (DAMÁSIO, op. cit., p.154).

Além das emoções primárias, existem dois grupos de emoção que merecem menção especial: as emoções de fundo e as emoções sociais. As emoções de fundo têm um parentesco próximo com os estados de humor, no entanto, são mais circunscritas no tempo, assim como apresentam identificação mais nítida dos estímulos. São exemplos das emoções de fundo o entusiasmo e o desânimo, e podem ser geradas por diversas circunstâncias da vida, ou, também, por estados internos, como doença e fadiga. Essas

duas emoções de fundo também vão desencadear sentimentos de fundo que estão próximas aos sentimentos primordiais.

O outro grupo, das emoções sociais, pode ser identificado porque se encontra em um contexto inequivocamente social. As emoções sociais incorporam princípios morais e constituem uma base natural para os sistemas éticos. Interessa destacar que as emoções sociais podem ser percebidas como sentimentos. Alguns exemplos de emoções sociais são: a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o desprezo, o ciúme, a inveja, o orgulho, a admiração. O caráter fisiológico dessas emoções não se difere em nenhum aspecto das outras emoções. Entretanto, “a maioria das emoções sociais é recente na trajetória evolucionária, e algumas podem ser exclusivamente humanas” (DAMÁSIO, op. cit., p.161).

Como exposto, durante a emoção são desencadeados os sentimentos que correspondem ao tipo de emoção provocado. Os sentimentos são percepções daquilo que acontece no corpo durante a emoção e que os mapas somatossensitivos representam. Dessa maneira, os sentimentos são percepções que podem ser combinadas de determinado estado do corpo, durante uma emoção real ou simulada. Assim como de um estado de recursos cognitivos alterados e o emprego de certos roteiros mentais. Na mente, essas percepções estão acopladas ao objeto que as causou. Nos dizeres de Damásio (op. cit., p.151),

Quando se torna claro que os sentimentos emocionais constituem antes de tudo percepções do nosso estado corporal durante um estado de emoção, é razoável dizer que todos os sentimentos emocionais contêm uma variação do tema dos sentimentos primordiais, independentemente de quais sejam os sentimentos primordiais do momento, aumentada por outros aspectos da mudança corporal que possam estar ou não relacionadas à interocepção. Também se torna óbvio que o substrato desses sentimentos no cérebro deve ser encontrado nas regiões formadoras de imagem, especificamente nas regiões somatossensitivas de dois setores distintos: o tronco cerebral e o córtex cerebral.

Nesse momento, é importante refletir, como aponta Greiner (2010) e Damásio (2011), acerca da relação entre sentimento, percepção e cognição. O sentimento faz parte do processo de cognição. É como o outro lado da moeda da cognição. Segundo Damásio, eles são parceiros obrigatórios e fundamentais da mente consciente. Além disso, afirma que o sentimento é parte indissociável de qualquer experiência subjetiva:

“Não podemos explicar plenamente a subjetividade sem conhecer a origem dos sentimentos e sem reconhecer a existência dos *sentimentos primordiais*, reflexos espontâneos do estado do corpo vivo” (grifo do autor). (op.cit. p 132)

Assim, o autor aponta para a significância dos sentimentos primordiais e os classifica como reflexos espontâneos do estado do corpo vivo e que estão por trás de todos os sentimentos emocionais. “É o sentimento de que meu corpo existe e está presente, independentemente de qualquer objeto com o qual ele interaja, como uma afirmação inabalável e sem palavras de que estou vivo” (DAMÁSIO, op. cit., p.230). Os sentimentos primordiais são a fundação de todos os sentimentos causados por interações entre objetos e organismo. A experiência humana sempre envolve sentimentos e não pode existir consciência sem sentimentos.

Há, ainda, outro tipo de sentimento, o emocional. Existem três modos de gerar o sentimento emocional: o primeiro denominado alça corpórea; o segundo, alça corpórea virtual; e o terceiro consiste em alterar a transmissão de sinais do corpo para o cérebro a partir de ações analgésicas naturais ou do uso de drogas. O sistema de alça corpórea virtual pode ser apontado como o precursor do funcionamento dos neurônios-espelhos.

Sob esse ponto de vista, argumenta-se que a importância dos neurônios-espelho se baseia na assertiva de que eles são o supremo dispositivo de simulação dos estados do corpo no cérebro. É a simulação de um estado corporal que, na realidade, não está acontecendo. Essa simulação é feita por meio dos mapas cerebrais. Desse modo, se um cérebro complexo pode simular o estado corporal que não é seu, ele pode, também, simular os estados corporais de seu próprio corpo. Segundo Damásio (op.cit., p. 135),

As explicações sobre a existência dos neurônios-espelho ressaltam o possível papel que eles podem ter para nos permitir entender as ações de outros colocando-nos em um estado corporal comparável. Quando observamos uma ação em outro indivíduo, nosso cérebro capaz de sentir o corpo adota o estado corporal que teríamos caso nós mesmos estivéssemos executando essa ação, e muito provavelmente ele faz isso não por meio de padrões sensoriais passivos, mas de uma pré-ativação de estruturas motoras – torna-se pronto para ação, mas ainda sem permissão para agir – e, em alguns casos, por meio de uma ativação motora real.

Uma ação não consiste apenas em uma sequência de movimentos inventada pelas regiões motoras do cérebro. A ação vai além, ela abrange representações sensoriais simultâneas que insurgem nos córtices somatossensitivos, visuais e auditivos. Rengel (2003) clareia que Laban comungava dessa maneira de pensar e fazia uma

distinção entre ação corporal – ação que compreende um envolvimento total da pessoa, racional, emocional e físico – e ação física – ação mecânica. Os neurônios-espelho estão envolvidos no movimento, contudo, Damásio (2011) explica que esses neurônios sozinhos não permitiriam que um observador apreendesse o significado de uma ação. Para isso, é necessário o envolvimento de outras estruturas e sistemas, inclusive da reconstrução de vários mapas sensoriais. Esse pesquisador expõe, ainda, que de um ponto de vista funcional e anatômico, a atividade no final das cadeias de processamento ocorre no espaço disposicional. Como apresenta Greiner (2012, p. 04),

O espaço imagético da memória, por exemplo, é onde ocorrem as imagens explícitas. Ele se alimenta de todas as percepções e não apenas das percepções visuais. Já o espaço disposicional é aquele em que as disposições mantêm a base de conhecimento e os dispositivos reconstroem o conhecimento durante a recordação. Este espaço disposicional é a fonte da imaginação e do raciocínio, conjuntamente. Ele pode e cria um fluxo contínuo de imagens fictícias. O espaço imagético é explícito e o disposicional implícito, por isso o conteúdo das disposições é sempre inconsciente. É importante notar que as disposições não são palavras ou imagens visuais, mas registros abstratos de potencialidades.

Damásio (2011) propõe que tanto o espaço imagético como o espaço disposicional fazem parte da estrutura teórica que compõe a memória. Nesse caso, para entender como a memória funciona, é necessário compreender como o cérebro registra o mapa e sua localização. Como visto anteriormente, o sistema de funcionamento do cérebro trabalha por mapas e imagens. O cérebro consegue inserir um grande número de imagens em um espaço limitado e, ainda, consegue recuperá-las rapidamente e com considerável fidelidade toda vez que é acionado. De acordo com Damásio (op. cit., p.173),

Além de criar representações mapeadas que resultem em imagens perceptuais, o cérebro realiza outra proeza igualmente notável: cria registros de memória dos mapas sensoriais e reproduz uma aproximação de seu conteúdo original. Esse processo é conhecido como *recall*, ou evocação.

Nesse ponto de vista, a aprendizagem e a evocação é que possibilitam registrar, reconhecer e imaginar possíveis eventos, ou seja, idealizar. Esse é o alicerce que comporta o raciocínio e o planejamento para o futuro, assim como o criar soluções inovadoras. Evocar também permite lembrar e reconhecer pessoas, objetos, eventos e situações que estão acontecendo ao redor. O cérebro registra os objetos, as pessoas, os

eventos etc., na aparência que eles têm, na maneira como agem, sonorizam, e os preserva para evocações futuras. Existem regiões específicas no cérebro que possuem uma atuação fundamental no aprendizado de diferentes tipos de informação, por exemplo: objetos como rostos, lugares ou palavras são registrados de um lado e movimentos em outro. Para fazer todos esses registros, o organismo necessita interagir, o cérebro reage a essa interação e registra as várias implicações das interações do organismo com o objeto da interação. A partir de Damásio (op.cit., p. 169), constata-se que

O que memorizamos de nosso encontro com determinado objeto não é só sua estrutura visual mapeada nas imagens ópticas da retina. Os aspectos a seguir também são necessários: primeiro, os padrões sensitivo-motores associados à visão do objeto (como os movimentos dos olhos e do pescoço ou o movimento do corpo inteiro, quando for o caso); segundo, o padrão sensitivo-motor associado a tocar e manipular o objeto (se for o caso); terceiro, o padrão sensitivo-motor resultante da evocação de memórias previamente adquiridas relacionadas ao objeto; quarto, os padrões sensitivo-motores relacionados ao desencadeamento de emoções e sentimentos associados ao objeto.

Para ampliar a abordagem nesse contexto, será introduzido o pensamento do autor para a memória. Ele afirma que a memória é preconceituada, ou seja, nela estão inseridas a história pessoal e as crenças prévias. A ideia de uma memória fiel é um mito, e pode ser aplicada somente a objetos triviais. Comumente, o que se relaciona à memória de um objeto é pertinente à memória composta das atividades sensitivas e motoras relacionadas à interação entre o organismo e o objeto durante dado tempo. Essa é a explicação para o fato de que, na maioria das vezes, no processo de evocação, recorda-se dos contextos e não apenas de coisas isoladas. “O cérebro retém uma memória do que ocorreu durante uma interação, e essa interação inclui fundamentalmente nosso passado, e até, muitas vezes, o passado de nossa espécie biológica e de nossa cultura” (DAMÁSIO, op. cit., p.170).

Além disso, existem tipos de memórias que não estão relacionadas somente ao assunto que constitui o centro da recordação, mas também ao conjunto de circunstâncias em torno desse centro. Assim como esse centro é representado na evocação de uma situação específica. No entanto, as várias denominações para a memória são incapazes de captar a totalidade do fenômeno ocorrido. As denominações encontradas são: genérica ou única, semântica ou episódica, factual, procedural. Para Greiner (2012), a memória de pessoas, locais, acontecimentos, relações, competências e processos de

gestão vital, está gravada no cérebro de maneira disposicional e não como armazenamento de coisas. De acordo com Greiner (op. cit., s/n),

As disposições ainda não são mapas. São potencialidades que vão reconstruir os mapas no espaço imagético das percepções. A construção do movimento se dá na interação entre estes dois espaços: da percepção e da recordação, da interação com o que se passa no tempo presente e o que é imaginado.

O organismo, portanto, interage com pessoas, objetos, eventos etc., e, a partir dessas interações, o cérebro constrói mapas. Os mapas são transformados em imagens, que são acompanhadas de sentimentos, e ficam armazenadas nos bancos de memória. No processo de evocação, as imagens são selecionadas e editadas de acordo com as necessidades. Essa ação, em um processo de raciocínio, permite, conseqüentemente, a abertura para a reflexão e a deliberação. “O maquinário de processamento de imagens pôde, então, ser guiado pela reflexão e usado efetivamente na antevisão de situações, predição de resultados possíveis, imaginação do futuro possível e invenção de soluções gestoras” (DAMÁSIO, 2011, p.220). Esse neurocientista propõe um modelo de arquitetura neural, procurando explicar a evocação e o reconhecimento:

Imagens podem ser experienciadas durante a percepção e durante a evocação. Seria impossível armazenar no formato original os mapas que fundamentam todas as imagens que um indivíduo já percebeu. Por exemplo, os córtices sensoriais iniciais estão continuamente construindo mapas sobre o ambiente do momento e não têm recursos para armazenar os mapas descartados. Mas em um cérebro como o nosso, graças às conexões recíprocas entre o espaço cerebral onde são reproduzidos os mapas e o espaço dispositivo, é possível registrar mapas de forma dispositiva. Nesse tipo de cérebro, as disposições são também um mecanismo poupador do espaço para a armazenagem de informações. Finalmente, as disposições podem ser usadas para reconstituir os mapas nos córtices iniciais, no mesmo formato em que as informações do mapa foram vivenciadas pela primeira vez (DAMÁSIO op. cit., p.179).

Como mencionado anteriormente, a elaboração do pensamento se dá a partir do movimento que se inicia com a percepção. A percepção é um processo cognitivo. Como afirma Katz (2005, p.106), “a percepção é a porta de entrada do conhecimento”. Nesse processo, os sentimentos humanos exercem influência nos diferentes estados do corpo e podem provocar diferentes reações. Dentro deste contexto, Greiner (2010) esclarece que as informações são processadas de acordo com o estado do corpo, ocorrendo modificações a partir dos diferentes estados em que o corpo se encontra.

É relevante considerar, nesse processo, o que profere Damásio (2011) em relação aos sentimentos. O sentimento de tristeza traz como consequência a desaceleração do raciocínio. Já o sentimento de alegria pode provocar o contrário, ou seja, contribui para acelerar o raciocínio. A duração desses sentimentos no organismo pode permanecer até que outro evento possa ser capaz de iniciar outra cadeia de reações emocionais. Greiner (2010, p.86) elucida que “os sentimentos são sensores do interior do organismo, verdadeiras testemunhas do nosso estado da vida. Eles são as manifestações mentais do equilíbrio e da harmonia, assim como da desarmonia e do desacordo”.

Como é possível perceber, Damásio (2011) enfatiza o significado dos sentimentos. Para o autor, os sentimentos têm relevância para o desenvolvimento na vida, assim como no que se refere à aprendizagem. O autor realça que a origem dos sentimentos humanos e o reconhecimento dos sentimentos primordiais são o que possibilita explicar plenamente a subjetividade. A subjetividade está relacionada à experiência humana e constitui as transformações pessoais.

A experiência foi abordada no capítulo anterior por meio dos autores Laban (1978), Foucault (2007), Greiner e Katz (2005). É possível relacionar a experiência ao sentido de interação, mencionado por Damásio (2011). Ou seja, interagir, experienciar, improvisar, inventar, criar e pesquisar os processos de movimento faz parte de um mesmo contexto, que não é possível separar. Os cientistas Lakoff e Johnson (2002) também destacam a significância da experiência e afirmam que a maneira mais básica de compreendê-la é por meio da metáfora.

Na década de 1980, esses pesquisadores defenderam que a melhor maneira de entender a relação entre corpo e ambiente é por meio das metáforas. Na afirmativa de Lakoff e Johnson (op. cit.), o pensamento e a ação se estruturam por metáforas. Segundo estes autores, a metáfora pode criar sentidos novos, similaridades e, assim, determinar uma nova realidade.

A metáfora, portanto, se encontra presente no sistema conceitual, envolvendo todas as dimensões naturais da experiência, inclusive aspectos de experiências sensoriais como cor, forma, textura, som e outras. Essas dimensões estruturam tanto as experiências de mundo como também as experiências estéticas. Segundo Lakoff e Johnson (op. cit., p.303),

A metáfora é um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua

totalidade: nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e nossa consciência espiritual. Esses esforços da imaginação não são destituídos de racionalidade; como se utilizam de metáforas, empregam uma racionalidade imaginativa..

Os conceitos se organizam como metáforas e compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossas experiências corporais. Assim, a partir dessas experiências é possível construir conceitos altamente abstratos e elaborados, como a discussão, por exemplo. Ao conceituar, ocorre um transporte de informações e este é sempre de natureza metafórica. Nessa abordagem, as metáforas são conceituais por natureza e são um dos principais veículos para a compreensão. As metáforas são o ponto de partida para todo o processo cognitivo (GREINER, 2010, p.47).

Sob esse ponto de vista, as metáforas fazem parte da vida cotidiana, como linguagem e principalmente como pensamento e ação. Lakoff e Johnson (2002) esclarecem que as metáforas tanto são fundamentadas nas experiências físicas e culturais, como elas também fundamentam as experiências e as ações. Em suas pesquisas, os autores apontam que existem diferentes modalidades de metáforas corporificadas, como metáforas ontológicas, estruturais e orientacionais.

Greiner (2005) elucida sobre esses diferentes tipos de metáforas. De acordo com o pesquisador, as metáforas estruturais se apresentam de maneira que um conceito é metaforicamente estruturado em termos de outros, fazendo assim, mais uma vez, um transporte de pensamentos. As metáforas ontológicas servem para compreender eventos, ações, atividades e estados. A autora explica que a metáfora ontológica mais óbvia é aquela em que um objeto físico é especificado como sendo uma pessoa.

As metáforas orientacionais são responsáveis pela organização de todo tipo de conceitos. Elas são consideradas fundamentais porque todos os conceitos de base são organizados em termos de uma ou mais metáforas de espacialização. Para Lakoff e Johnson (2002), sem as metáforas orientacionais seria impossível o raciocínio e a comunicação. Nas palavras de Greiner (2005, p.46), “muitas dizem respeito a uma orientação espacial, ou seja, à relação espacial com o ambiente, como ‘estou me sentindo para cima hoje’. Muitas delas se conectam também com a experiência cultural”.

É interessante, nesse momento, fazer uma conexão com o que já foi abordado no primeiro capítulo em relação ao espaço. É possível perceber que tanto Foucault, quanto Laban enfatizam a relevância no que diz respeito ao espaço. Para relembrar, Foucault aponta que é no espaço que se estabelecem as relações de saber e poder. Laban

desenvolveu todo um estudo sobre o espaço em relação ao corpo e o ambiente e afirmou que não existe espaço vazio. Lakoff e Johnson (2002) vêm ressaltar sobre a importância das metáforas de espacialização. Mediante essas concepções, o que se pode pensar é que o estudo a respeito da abrangência e significância do espaço para a vida, talvez, ainda necessite de um grande percurso.

EM BUSCA DOS MOVIMENTOS INDISCIPLINARES

Ao invés de uma conclusão formal, apresento neste capítulo a experiência prática que vivenciei e que expressa um caminho marcado por uma diversidade de alunos e suas diferenças. Parto do princípio que, como disse Laban (1984, p. 22)¹⁶, “a investigação do movimento ainda está em sua infância”. Ou, como afirmou Foucault (1999, p. 165), que “o movimento estava entre os temas que gostaria de estudar”. As ciências cognitivas vêm afirmando sobre a importância do movimento para a elaboração do pensamento. Corpomídia reflete um corpo singular em movimentos visíveis e não visíveis. Nesse sentido, os apontamentos desse capítulo não se encerram, mas, sim, tentam assinalar possíveis pistas para pesquisas vindouras.

No segundo semestre de 1998, iniciei o trabalho da Ekilíbrio Cia. de Dança¹⁷. Esse era um reflexo de aproximadamente quinze anos de prática, pesquisa e ponderações na minha trajetória como docente. Até então, pesquisei de maneira empírica a relação entre movimento, pensamento, comunicação, cognição e aprendizagem. Essa pesquisa envolvia crianças e adolescentes e suas diferenças¹⁸ como: etnia, gênero, orientação sexual, deficiência¹⁹ (física, sensorial, mental), transtornos mentais, dificuldades de aprendizagem,

¹⁶ “The investigation of movement is still in its infancy” (“tradução nossa”).

¹⁷ A Ekilíbrio Cia de Dança foi propulsora de um trabalho artístico, desenvolvido em Juiz de Fora, na Zona da Mata Mineira. Minha participação nesse trabalho se efetivou como idealizadora e fundadora, além de bailarina, docente, produtora e diretora geral. Em sua trajetória, a Ekilíbrio obteve as seguintes conquistas: em 1999, foi considerada revelação no cenário nacional, no “V Festival Nacional de Arte Sem Barreiras”, em João Pessoa / PB; em 2002, recebeu referência especial no Prêmio Mercociudades de Cultura por sua “contribuição relevante para a valorização e inserção social do homem”. Foi citada como fonte de pesquisa na publicação “Experiências de Inclusión Social com Jóvenes de Sectores Carenciados em las Mercociudades”, 2003-2004, Consórcio CIDPA/Ação Educativa/Red Mecociudades/GTZ. A Companhia foi objeto de estudo da Tese de Doutorado da Pesquisadora Lúcia Matos, publicada em 2012, intitulada “Dança e Diferença: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA”. Em 2006, foi uma das cinco companhias de dança selecionadas no “Prêmio Funarte Além dos Limites” do Ministério da Cultura.

¹⁸ Desde o início de minha carreira docente, lecionei para grupos heterogêneos. As diferenças sempre estiveram presentes nas aulas que lecionava.

¹⁹ O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 explica e define sobre as deficiências: I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. IA - deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, tripararesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; IB - deficiência mental – funcionamento

dentre outras. Diferença no sentido de que, por mais parecido que aparente ser, igualdade não existe. Ou, recorrendo a um ditado popular, “nem os cinco dedos das mãos são iguais”. A partir desse ponto de vista, a diversidade presente caracterizava que o que há de semelhante em nós são as diferenças. A abrangência dessa abordagem não tinha o intuito de verificar dados quantitativos, mas sim desenvolver a linguagem da arte da dança com crianças e adolescentes, exercendo a equidade e considerando as diferenças desses participantes.

A criação da Companhia de Dança deu-se a princípio com a denominação de Grupo Ekilíbrio - Dança Inclusiva²⁰. Esse foi o começo de um trabalho com um grupo de alunos com e sem deficiência, vindos das mais diversas realidades, que compartilhavam um fazer artístico a partir das possibilidades de cada um. A proposta era criar, produzir e pesquisar uma linguagem própria com bases na dança contemporânea e em uma filosofia inclusiva²¹.

Nesse contexto, a pretensão de se afirmar contemporâneo compreende aquele que não adere totalmente aos padrões da sua época, e sim aquele que consegue ter um

intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho. IC - deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ. ID - deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

²⁰ A princípio, no período entre 1998 a 2002, a companhia denominou-se como Grupo Ekilíbrio - Dança Inclusiva. Essa denominação foi proposital, pois, a Ekilíbrio começou a receber, principalmente dos meios de comunicação, várias denominações, como: “dança para deficientes”; “dança de deficientes”; “deficientes na dança”; dentre outras. Sendo assim, com o objetivo de não ser rotulada, antes mesmo de ser assistida pelo público, optou-se pela denominação “Dança Inclusiva” (grifo nosso). Na época, isso era muito interessante, pois quando falávamos em Dança Inclusiva, a imprensa, as pessoas e o público em geral perguntavam: mas que tipo de dança é essa? A partir dessa pergunta e outras que surgiam era possível esclarecer a proposta da Cia., o significado da palavra inclusão e concomitantemente conseguir desvincular-se da rotulação. De maneira análoga, esclarecíamos em relação ao termo filosofia inclusiva. No período de 1999 a 2005, a Ekilíbrio integrou o movimento Very Special Arts do Brasil – VSA/Artes do Brasil, desenvolvido pela FUNARTE/MINC, através do Programa Arte Sem Barreiras. Esse movimento tinha como proposta mostrar e divulgar os trabalhos desenvolvidos por artistas ou grupos artísticos que incluíam artistas que eram pessoas com deficiência. O Brasil passou a integrar esse movimento em 1990 e, até 2005, atuou em todos os estados do país, através dos comitês regionais, realizando eventos como festivais, seminários, congressos, dentre outros. Coordenei o comitê regional de Juiz de Fora no período de 1999 a 2005. Em 2001, o VSA/Artes do Brasil, ao participar do I Encontro Nacional de Dança para Pessoas com Deficiência Física, na cidade de Macaé/RJ, reuniu-se com todos os seus representantes da Dança, presentes nesse encontro. Nessa reunião ficou decidido: “com o propósito dos grupos de dança, integrantes do VSA/Artes do Brasil, não sofrerem rotulações e discriminações, seria adotada, nacionalmente, a denominação Dança Inclusiva e todos os participantes do movimento, aguardariam o momento de usar apenas a palavra Dança” (SILVA, 2009, palestra proferida no I Festival de Teatro e Dança do Rio de Janeiro) (texto não publicado).

²¹ Como foi exposto, essa denominação tinha como intuito discutir e contextualizar esse tema. (cf. cap. I p.45).

pensamento crítico frente aos acontecimentos. É possível, assim, remeter a Agamben (2009a, p.72), que assevera:

contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que dividindo e interpelando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse facho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora. É algo do gênero que devia ter em mente Michel Foucault quando escrevia que as suas perquirições históricas sobre o passado são apenas a sobra trazida pela sua interrogação teórica do presente. E Walter Benjamin, quando escrevia que o índice histórico contido nas do passado mostra que estas alcançarão sua legibilidade somente num determinado momento da sua história.

No ano de 2003, a Companhia iniciou um projeto artístico/social/cultural ²² com crianças e adolescentes, pautado em sua proposta. Para o desenvolvimento do trabalho, os alunos frequentavam as aulas em três dias semanais por um período de três horas a cada encontro. Além das aulas de dança, havia aulas de teatro, percussão e artes visuais. Nessa proposta, as diferentes linguagens dialogavam entre si, havendo uma conexão entre o que era proposto em sala de aula e nas apresentações. Os conhecimentos abordados com os alunos transitavam em um contexto transdisciplinar. Os discentes eram divididos em turmas que se caracterizavam por faixa etária aproximada. Os alunos inscritos cursavam o programa no contraturno da escola regular, o que poderia ser comparado à ampliação da carga horária ou jornada ampliada – como era denominada na época. Para a existência desse programa, constituiu-se uma associação²³ sem fins lucrativos.

Em termos práticos, desde o princípio, a pesquisa de movimento de Rudolf Laban (1879-1958) embasou meu exercício profissional. Nesse contexto, a linguagem “dança” que desenvolvia tinha como propósito a experiência em movimento ²⁴. Assim, essa arte se afirmava como um espaço em que todas as pessoas poderiam participar. A diferença se apresentava como um elemento constante nas aulas que lecionava. Alunos diversos

²² O programa ficou como semifinalista do “Prêmio Itaú-Unicef – Todos pela Educação 2007”. Esse programa funcionou no período de 2003 a 2008, atendendo a um total de 200 alunos. No início de 2009, o poder público municipal – gestão 2009/2012 – entendeu que deveria encerrar a parceria com a Associação, inviabilizando a continuidade do programa.

²³ Em 2002, foi criada a Associação Amigos do Eklífbrio – Dança, Cultura e Cidadania com a proposta de trabalhar em três frentes: Companhia de Dança; Programa Artístico/Sócio/Cultural; Formação Continuada e Eventos.

²⁴ (cf. cap. I p.26 a 37)

interagiam no mesmo espaço, cada um com suas possibilidades. O interesse era potencializar os corpos ali presentes, para que a dança surgisse nesses corpos repletos de possibilidades. Nesse contexto, podiam-se perceber diferentes corpos potentes em construção e, nesse aspecto, as limitações representavam amplitudes²⁵.

Desse modo, cabe destacar os dizeres de Moraes (2011, p.2), bailarina que iniciou sua trajetória na dança participando da Companhia por um período de oito anos. Essa autora faz uma reflexão sobre a sua experiência na Ekilíbrio:

A dança sempre foi, para mim, um lugar de entendimento da diferença. Durante oito anos, me relacionei como bailarina de uma companhia de dança contemporânea, que se propunha em uma filosofia inclusiva. Dizia-se um lugar possível a todos e realmente o era. Existiam pessoas advindas dos mais diversos lugares, das mais diversas experiências, relações financeiras e algumas delas tinham alguma deficiência. Experimentávamos uma rotina bem própria, de encontros ricos em escuta, em criação colaborativa, em articulações com as diversas possibilidades dos corpos ali presentes. Durante esse período vivenciei um trabalho que se articulava num processo de potencialização corporal e subjetiva. Processos ressignificadores, nas invenções de formas de acessar o corpo para acessar o sujeito ou inversamente. Para mim, ficava bem claro que todos os corpos eram possíveis, a partir de uma abertura em torno da dominante perfeição da dança.

Com esse pensamento, a dança desenvolvida podia ser entendida como elemento constitucional para a vida humana. A dança não era considerada apenas como um efeito estético, produzida a partir de incessantes ensaios. Não era simplesmente um reunir de passos ou gestos sequencialmente embalados por uma música. Vários alunos chegavam para as aulas com esse conceito formado. Aos poucos, mostrava-se a proposta e a significância da dança naquele contexto. Sempre amparada nos pressupostos teóricos de Laban (Laban *apud* Thornton, 1971, p.31)²⁶, que asseverava que “dançar não é, porém, desnecessário para a preservação da vida real, embora pareça desprovido de qualquer finalidade prática”. Assim como na afirmativa de Katz (2005), para quem a dança significa a mais complexa possibilidade de movimento em um corpo e que pode ser identificada como pensamento do corpo.

A dança poderia ser tomada como um modelo para o entendimento dos acontecimentos do mundo. Por se constituir como uma evidência do trânsito entre o biológico e o cultural, modeliza as questões permanentes ao homem, da evolução à tecnologia, dos sistemas auto-organizados à temporalidade. Afinal, exatamente

²⁵ (cf. cap. I p.29)

²⁶ Dancing is not, however, unnecessary for the actual preservation of life, although it seems devoid of any practical purpose (“tradução nossa”).

porque os cérebros inovam tanto, é que o comportamento inventa primeiro e a anatomia muda depois. Onde mais senão na dança isso se explicita no próprio modo de fazer? Onde mais explicar isso senão na noção de semiose peirceana, aquele processo que sempre determina uma mudança de hábito? (KATZ, op. cit., p.168)

Sob esse ponto de vista, a dança se pautava na pesquisa em movimento, por meio da experiência. A dança proposta não compreendia apontar erros e acertos, mesmo porque, como dizia Laban, “tentativa e erro é a base de todo o desenvolvimento saudável” (Laban, 1948, apud Thornton, 1971, p.18)²⁷. Com esse pensamento, tentava-se fazer com que todos percebessem que a pesquisa em movimento não tinha nenhum movimento proposto como certo. Assim como as apresentações não tinham como propósito colocar em cena “um espetáculo” como produto. Substantivamente, consideravam-se os processos pesquisados e que precederam àquela apresentação.

Krischke e Souza (2004, p.16) afirmam: “a improvisação oportuniza o desenvolvimento da capacidade adaptativa para um evento não planejado”. Sob esse ponto de vista, crianças e adolescentes, ao serem apresentados a situações novas, em condições adversas e não planejadas, precisam adaptar-se às dificuldades. Nesse contexto, é possível entender que o novo se estabelece na combinação de movimentos, reinventando sequências, contextos e relações inovadoras. Esse tipo de trabalho possibilita um melhor entendimento do organismo e amplia as possibilidades de inventar movimentos novos ou construir sequências e combinações improváveis.

Essa condição, além de ser importante para a dança em si, pode ser o ponto de partida para uma mudança individual, para soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas. Bem como para tomadas de decisões rápidas e conscientes e para ampliação da leitura de mundo. Na improvisação, o aluno estabelece um diálogo com ele próprio e suas diferenças e isso, certamente, favorecerá a formação de ideias, sínteses e regras para a dança e para a vida. Os princípios da improvisação podem conduzir a uma prática pedagógica libertadora, criativa e crítica (KRISCHKE E SOUZA, 2004).

Logo, a partir do experienciar²⁸ era possível observar, em cada um dos participantes, como o movimento se desenvolvia em e para cada um. Os fatores de movimento de Laban²⁹ alicerçavam o meu olhar de docente/pesquisador. Observava as

²⁷ “[...] trial and error is the basis of all healthy development” (“tradução nossa”).

²⁸ (cf. cap. I p.37)

²⁹ (cf. cap. I p.32 a 35)

qualidades de movimento de cada aluno, uns apresentavam uma ênfase maior no fator peso leve, outros uma fluência contínua, em outros o fator tempo súbito era que se destacava, em outros o fator espaço direto estava mais presente. Cada um com suas características em proeminência, explorando sua cinesfera no conjunto do ambiente da sala.

Os alunos que apresentavam alguma limitação, de certa maneira, apresentavam também uma relativa dificuldade em relação aos fatores do movimento, assim como em relação à cinesfera externa e interna. Em minhas observações e pesquisas práticas, o que percebia na grande maioria desses alunos era uma dificuldade, principalmente, em relação ao espaço³⁰. Tanto em relação ao corpo no espaço, com objetos, pessoas, dentre outros; como em relação ao espaço como qualidade de movimento. Quando, na grande maioria das vezes, aparentava flexível, não conseguindo direcionar o foco, mesmo em um período mínimo”.

Para ilustrar as dificuldades relacionadas ao corpo no espaço, citarei alguns exemplos percebidos ao longo de minha experiência: o aluno sempre se chocava com os colegas, objetos, estruturas físicas; se deslocava em zigue-zague; não conseguia improvisar e criar movimentos, tentando sempre se espelhar em alguém; apresentava dificuldades em rolar o corpo no chão, mesmo de maneira simples; constantemente derrubava o material que transportava; seus pertences estavam sempre desorganizados e, conseqüentemente, com aparência de sujos; em relação à escrita, não conseguia seguir a linha estabelecida no papel, não conseguia estabelecer uma organização para utilizar o papel, seus livros e cadernos sempre continham orelhas e aparência de sujos; apresentava dificuldade em cumprir tarefas; dentre outros.

O espaço como qualidade de movimento pode ser exemplificado da seguinte maneira: o aluno atendia a todos os estímulos ao mesmo tempo, não conseguindo fixar a atenção em nenhum deles. O que aparentava é que havia um desinteresse geral e que nada conseguia prender sua atenção. Por mais que alguém tentasse focar sua atenção em determinado objeto ou assunto, o aluno demonstrava um interesse momentâneo e, em seguida, desfocava, direcionando-se para outra coisa. Tudo ao redor chamava sua atenção e ele falava sobre diversos assuntos, aparentemente, sem fazer conexão entre eles.

³⁰ (cf. cap. I p.19 a 22)

Por muitas vezes, o aluno convivia com as situações exemplificadas desde a fase inicial de sua infância. Ao ingressar no programa de aulas, trazia consigo vários rótulos acumulados, os quais podiam ser considerados indesejáveis. No primeiro caso, em que a dificuldade era em relação ao corpo no espaço, os rótulos adquiridos na maioria das vezes eram: desastrado, estabonado, indelicado e outros. No caso seguinte, em que a dificuldade era em relação ao espaço como qualidade de movimento, a situação de rotulação também se presentificava como desatento, aéreo, voador, da lua, “tá boiando”, entre outros.

Sob esse ponto de vista, identificava nesses alunos um aprisionamento de corpos, condicionados a determinadas formas e, quando eles se percebiam livres, não conseguiam se apropriar daquela liberdade. Ao se perceberem em um espaço amplo ³¹, com liberdade, na grande maioria das vezes se esbarravam, se chocavam e até se batiam. Desse modo, não conseguiam se movimentar explorando as qualidades do movimento. O espaço era um estranho a amedrontar aqueles corpos impedidos da experiência. Por muitas vezes, o que se estabelecia eram expressões de ruídos e gritos em uma algazarra sem fim, ou seja, movimentos audíveis em excesso e uma escassez de movimentos visíveis. Ou, então, uma quietude, que por vezes era traduzida por timidez, aparentava mais um receio de se adentrar no espaço.

Esses exemplos citados não podem ser generalizados. Isso não quer dizer que todas as pessoas que apresentam essas características se enquadram de uma mesma maneira e têm dificuldades em relação ao espaço. São observações que necessitam de análise do movimento pessoal e que requerem um estudo em detalhes. Afinal de contas, estamos falando de seres humanos e suas singularidades. Logo, não podemos colocar todos sobre um mesmo patamar e fazer afirmações generalizadas. Não é possível observar um aluno em um determinado dia em que ele deixou seus objetos caírem e dizer que ele tem dificuldades em relação ao espaço.

Ao observar as dificuldades em relação ao fator de movimento espaço, era possível identificar, também, dificuldades em relação às outras qualidades de movimento. Na maioria das vezes, o que se percebia era que o fator de movimento peso permanecia sempre forte e o fator de movimento tempo era constantemente súbito. Como explicitado no primeiro capítulo, a partir das concepções de Laban (1978), há

³¹ A Ekilíbro possuía, em sua estrutura física para aulas, duas salas amplas, uma com piso de madeira, outra com piso de linóleo. Não havia espelho nas salas.

várias consequências quando há ênfase e restrição em determinados fatores ³². É possível afirmar também que esses corpos estavam normatizados, configurados por uma estrutura pré-concebida, assim como afirmava Foucault (1987, 1999)³³.

No intuito de possibilitar uma experiência substantiva para aqueles corpos que frequentavam as aulas, iniciei um trabalho de exploração do espaço. A princípio, explorando o espaço da cinesfera externa, oportunizando a experiência com objetos. Principalmente os objetos que fazem parte do cotidiano, como cadeiras, carteiras e outros. Na maioria das vezes, o aluno chegava e o cenário já estava arrumado. Espalhava cadeiras e carteiras no espaço da sala em uma organização assimétrica. Colocava esses objetos em posições não concebíveis para uma sala de aula: virados ao contrário (de pernas para o ar), lateralmente, dentre outros. Obedecendo apenas a uma posição que não oferecesse risco de acidente. Dessa maneira, inventava situações para que cada aluno explorasse o seu corpo em relação aos objetos expostos na sala. Utilizava também outros materiais como vassouras, baldes, sombrinhas e guarda-chuva, tampinhas de garrafa, tecidos, dentre outros.

Por outras vezes, não utilizava objetos e desenhava o chão com giz, fita adesiva, ou qualquer outro tipo de material que oferecesse essa possibilidade de demarcação. E esse era o limite para exploração de movimentos em relação a um espaço com limitações imaginárias. Paredes e tetos invisíveis faziam parte desse imaginário. Por outras vezes, o corpo do outro se fazia de objeto para pesquisa. Claro que em um período mais avançado de trabalho, pois, comumente em turmas de iniciantes, é difícil desenvolver o “tocar o corpo do outro”. É necessário que os alunos estejam habituados a esse contexto para alcançar essa fase. Com o decorrer das aulas, percebiam-se mudanças significativas entre os alunos, tanto em relação ao espaço como também em relação aos fatores do movimento.

Como as turmas eram compostas pela diversidade, não havia separação por grupos, limitações, gênero, dentre outros. As atividades eram realizadas com todos os presentes. Dessa maneira, se o tema da aula era espaço, então todos participavam. Com estes trabalhos pude perceber modificações ocorridas com a maioria dos participantes. As mudanças aconteciam cada uma a seu modo e a seu tempo. É interessante considerar que essas transformações não aconteciam somente para aqueles que tinham alguma

³² (cf. cap. I p.1 a 35)

³³ (cf. cap. I p.21)

limitação ou dificuldade em relação ao espaço. Ampliava-se a percepção de todos os participantes e isso se tornava visível após um determinado período.

Posteriormente, passei a priorizar a fase inicial de trabalho, com alunos novatos, explorando o espaço. É claro que não permanecia com o mesmo trabalho em todas as aulas. Além do mais, como a aula se baseava na experiência, não era possível haver uma igual a outra. Se o tema era espaço, a abordagem era sempre diferenciada e as aulas não se repetiam. Sendo assim, a pesquisa com o espaço se traduzia em experiências singulares, tanto com alunos novatos, como com os mais experientes. A importância do estudo do espaço, a meu ver, cada vez mais se balizava como fundamental na vida das pessoas.

No desenvolvimento das aulas, havia uma variação entre os fatores do movimento. Sempre, entre certo número de aulas sobre o fator espaço, inseria aulas abordando os outros fatores. Dessa maneira, buscava a possibilidade de perceber o aluno como um todo. É importante mencionar que, nesse contexto, a singularidade de cada aluno era sempre respeitada, assim como as diferenças e seus saberes culturais. O aluno não tinha, portanto, que se despir de seus conhecimentos e sua história para adentrar nos conceitos das aulas. As trocas de conhecimentos faziam parte do processo.

Como mencionei, em relação ao estudo do espaço e aos fatores do movimento, é importante destacar que, na proposta de Laban, como já apresentado no primeiro capítulo, não é possível trabalhar apenas um fator de movimento, é plausível, sim, dar maior ênfase a determinado fator. Mas todos os outros fatores estarão presentes e conjuntamente em evolução. Assim, propõe-se o estudo com foco em determinado fator, porém, o executante também se apropriará dos outros fatores. Consequentemente, se apropriará de uma versatilidade ampla de movimentos e não apenas em um formato.

No desenvolvimento prático, as aulas se iniciavam sempre com uma roda. Nesse momento, era possível perceber como o aluno estava naquele dia. O que fazia parte de suas preocupações, felicidades, inquietações, alegrias, anseios. Nesse momento, de acordo com as percepções e contribuições dos alunos, a aula pré-planejada adotava um direcionamento. Desde cedo, aprendi com Laban (1978), assim como na minha experiência docente, que a aula não deve ser roteirizada. Thornton (1971) ilustra que para Laban o método não poderia ser mais importante que os discentes. Em qualquer programa educativo não deve haver o enrijecimento de padrões estabelecidos, ou seja, uma proposta verticalizada. O planejamento é necessário para orientar o docente, mas não deve ser uma metodologia de mão única. O professor planeja um esqueleto

orientador para a aula e de acordo com a turma e os acontecimentos diários, ele faz a mediação necessária.

Dessa forma é possível uma participação mais efetiva com e entre os discentes/docente. Nesse caso, os alunos também podem exercer sua autonomia e, então, sentem-se capazes. Ao finalizar cada aula, novamente fazia-se uma roda. Nesse momento, os alunos expunham suas considerações sobre a prática proposta. Esse também era um momento avaliativo, em que as exposições dos discentes e a do professor encenavam um diálogo, reverberando em novas propostas ou mesmo encerrando naquele momento.

Nas aulas direcionadas para crianças, considerava-se a ludicidade como elemento disparador de todo o processo. Nesse caso, a participação acontecia de maneira espontânea e era mais agradável para aquele público participante. As crianças demonstravam grande interesse e a interação acontecia. Em caso contrário, os alunos costumavam verbalizar quando não se sentiam atraídos pela aula. Às vezes, diziam que a aula estava chata ou que não queriam fazer. Nessa circunstância, redimensionava-se a situação para conseguir uma participação efetiva. Considera-se importante, nesse tipo de situação, que o professor perceba o que está acontecendo e adote uma postura transversal, propondo modificações na aula.

Para os adolescentes, a ludicidade também se fazia necessária. Apesar de não ser no mesmo formato no qual era proposto para as crianças, era imprescindível não estar ausente. É interessante apontar que, tanto para crianças como para adolescentes, a proposta precisa agradar. Para haver interação é necessário que os discentes se interessem pela proposta. Talvez, aqui vale lembrar uma frase da coreógrafa alemã Pina Bausch, citada por Cypriano (2005, p. 27), “eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move”. O autor expõe que essa coreógrafa desenvolveu um profundo senso de observação das pessoas, e com base nessas observações desenvolvia suas obras. Suas investigações não se pautavam em generalizações, ela tentava se aprofundar no pensamento das pessoas. Talvez esse fosse um legado interessante para professores de qualquer disciplina e faixa etária.

Nessa prática, os alunos desenvolviam sua percepção e alguns comentários surgiam. Certa vez, uma aluna com dez anos de idade, diagnosticada como tendo um atraso motor, me mostrou seu caderno e disse: “minha letra ficou mais bonita depois que comecei a dançar”. Outra aluna, já adolescente e sem limitações, falou: “estou conseguindo deixar meu guarda roupa arrumado depois que ingressei nas aulas de

dança”. A observação de uma mãe que também ponderou: “minha filha está conseguindo entender melhor a disciplina de matemática depois que passou a frequentar as aulas de dança”. O apontamento dessa mãe é uma exceção, uma vez que, na maioria das vezes, os pais e familiares não faziam essas associações. Poucas vezes percebiam o progresso dos filhos e, quando percebiam alguma melhora, faziam relação com outras atividades, geralmente na área da saúde, como o uso de medicações, por exemplo.

É possível relacionar essas considerações expressas por esses alunos a uma organização espacial. Tanto o redimensionar a letra no caderno, quanto organizar o armário e compreender as operações matemáticas estão atreladas com as relações espaciais. Não estou afirmando que esse era o problema, no entanto, quando se estabelece um conhecimento do espaço, podem-se abrir caminhos para vários entendimentos. Além disso, tanto no primeiro capítulo quanto no segundo capítulo foram observadas as questões em relação ao espaço ³⁴ na vida das pessoas. Eu ia tecendo essas relações e observando a afinidade entre movimento e o que acontecia cognitivamente com aquelas crianças e adolescentes que frequentavam as aulas. Nas palavras de Katz (2005, p.58),

Nenhum passo de dança tem um único número como correspondente da sua medida. No corpo, tudo acontece por relação de algo com algo no espaço. No mínimo, começamos com três medidas para decifrar algo do corpo. O que se move, se move em relação a algo, e ambos se localizam numa determinada relação espaço-temporal.

Ao conversar com alguns familiares e professores dos alunos que participavam do programa, eles faziam uma relação com o comportamento, dizendo que os jovens se apresentavam mais atentos e concentrados. Às vezes, comentavam em relação a uma tranquilidade adquirida, ou por outras, uma desinibição. O que se pode observar é que eram corpos em coevolução com aquele ambiente disparador de relações e possibilidades. Pode-se afirmar que, aos poucos, os alunos se organizavam corporalmente, ampliando o entendimento de mundo, se desenvolvendo cognitivamente e se posicionando frente às determinações da vida. O que eles aprendiam com o corpo na dança, transformava-se em pensamentos. Dessa maneira, é possível exprimir a dança como propulsora da ampliação do conhecimento, como nas considerações de Katz (op. cit., p.140),

No corpo, a dança se instala através de um processo fisiológico indutivo de formação de hábitos. O objetivo deste processo racional e

³⁴ (cf. cap. I p.19 a 25; cap. II p. 69)

auto-controlado é o aperfeiçoamento de cada possibilidade que se atualiza, de acordo com a lei biológica que a governa. E como os processos indutivos também se auto-corrigem, cabe ao corpo que quer dançar inscrever-se nesse fluxo contínuo, onde qualquer atividade cognitiva envolve um hábito anterior de um dado sistema cognitivo.

O corpo que dança está em constante transformação, trocando informações, construindo mapas, imagens e o pensamento incorporado. É o corpomídia descrevendo os processos comunicativos e cognitivos estabelecidos pelo corpo em movimento.

Certa vez, uma professora que cursava uma formação continuada para docentes em dança relatou: “tenho trabalhado nas aulas de dança que leciono na escola as informações e contextos que aprendo no curso. Outro dia, na reunião pedagógica dessa escola, a professora regente de turma informou que seus alunos que frequentam as aulas de dança conseguiram aprender os conteúdos de matemática sobre conjuntos com facilidade. Eu não perguntei nada e ela trouxe essa informação para mim”.

Entre esses relatos, considero o detalhamento de alguns deles relevante para o corpo dessa pesquisa. Vários alunos passaram por minha experiência profissional e várias experiências proeminentes estão gravadas em minha memória. Avalio todas muito importantes, cada uma delas contribuiu imensamente para minha transformação pessoal e profissional. Eu, corpomídia professora, fiz trocas incessantes com todos aqueles, corpomídias alunos, que frequentaram minhas aulas e fui modificada, assim como muitos foram modificados. Todavia, elegi algumas experiências que considero relevantes para serem descritas.

Relatarei, primeiramente, sobre um grupo de quatro alunos que, atualmente, buscam a profissionalização em dança como bailarinos e cursam uma graduação em artes ³⁵. Nem todos frequentaram o programa pelo mesmo período de tempo, mas participaram por um período considerado longo. Alguns desses entraram para o programa com a idade aproximada de doze anos e teceram as seguintes considerações:

Em um consenso geral entre eles, observaram que, logo no início de frequência às aulas, adquiriram maior responsabilidade e organização nos afazeres em geral. Isso porque, com frequência, iniciavam algo ou assumiam algum compromisso e depois abandonavam. Perceberam, assim, que ao mesmo tempo em que aprendiam a se organizar para frequentar as aulas e participar das apresentações, passaram a selecionar

³⁵ A cidade de Juiz de Fora/MG, apesar de possuir uma Universidade Federal com um Instituto de Artes e Design e vários cursos, ainda não possui uma faculdade de dança.

melhor o que é possível ou não de ser realizado antes de se comprometerem. Entenderam também que ficou mais fácil organizar o tempo diário e realizam suas atividades com maior agilidade.

Um dos integrantes, que denominarei de A, observou que desde a infância sempre foi muito disperso e não conseguia focar a atenção. Além disso, tinha vários movimentos involuntários. Esse fato gerava observações e apontamentos na escola. Atualmente, ainda se considera disperso, no entanto, há um bom tempo consegue trabalhar sua atenção quando necessário. Também ressalta que conseguiu se desfazer de grande parte dos movimentos involuntários.

O integrante B considerou que com a dança passou a perceber o corpo por inteiro, assim como suas limitações e possibilidades. Antes já havia participado de outras atividades com a finalidade de ampliar a movimentação de um dos braços com lesão obstétrica do plexo braquial³⁶. Afirma que “na dança a percepção do corpo aconteceu na realidade”. Percebeu também sua limitação e como poderia ampliar seus movimentos a partir dessa limitação. Desenvolveu o sentimento de ser capaz. Percebeu que pode criar movimentos novos a partir dessa limitação.

A ampliação do leque de visão foi outra consideração lembrada por todos. Avaliaram que tal ampliação trouxe possibilidades de escolhas. Destacaram que na dança há uma pesquisa constante e uma liberdade de criar e mostrar o que você pode fazer com o corpo. O integrante C analisou: “seu errado pode ser um novo certo. Com isso você adquire uma maior disposição e avança seu olhar para o novo, o diferente. A dança permite conhecer e explorar o novo”.

Com esses vários apontamentos, eles consideraram que se tornaram questionadores e críticos. Disseram que, antes, analisar e criticar não pertencia ao cotidiano deles, aceitavam tudo facilmente, sem questionar. Ao participarem das aulas e das produções, passaram a perceber os questionamentos existentes na arte que faziam e consideraram: “os espetáculos eram questionadores”, “o questionamento na dança estimula a querer conhecer outras coisas”. Com isso, começaram a se posicionar de maneira diferente, perguntando sempre e desenvolvendo um jeito próprio de analisar e pensar. Passaram a ser mais curiosos, a querer ter mais conhecimento. Perceberam,

³⁶ Define-se como sendo uma lesão do plexo braquial ao nascimento. A lesão é provocada pelo estiramento dos troncos nervosos ou avulsão radicular (GHIZONI, Disponível em: <http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/839.pdf>. Acessado em: 20 out. 2012.).

também, que são vistos como “diferentes” em relação aos seus colegas e completaram: “a juventude de hoje não questiona”.

Em relação aos seus familiares eles afirmam que “têm um modo próprio de pensar” e se posicionam frente a eles. Isso, na maioria das vezes, não é bem aceito, segundo os alunos. Eles alegam que os familiares nem sempre respeitam a opinião deles, por muitas vezes não concordam, mas acabam aceitando. Existe um distanciamento entre as ideias deles e do restante da família que não compartilha dos mesmos interesses. Avaliam que a opinião dos familiares, por muitas vezes, é falta de conhecimento porque se negam a ele. O integrante C ponderou que: “passa o tempo e você percebe que a opinião deles não interfere”. Esses jovens avaliam que exercem sua autonomia e buscam por seus ideais conseguindo se desvencilhar dos impedimentos cotidianos.

Eles disseram também que essas mudanças foram e são percebidas nos diversos meios, inclusive na escola que frequentaram. O integrante C afirmou que a escola que frequentava percebeu essa transformação de maneira negativa. A autonomia adquirida, a curiosidade e os questionamentos passaram a incomodar os docentes.

O integrante D considera que sempre teve um pensamento diferenciado entre seus familiares e por isso era discriminado. Participar do programa social da Ekilíbrio e posteriormente da Companhia possibilitou-lhe um diálogo com esses pensamentos. Aos 22 anos, ele concentra um número significativo de apresentações artísticas na companhia e como artista independente, incluindo viagens para dentro e fora do país. D acrescenta que sua mãe nunca deu importância ao seu ingresso na universidade pública, ela achava mais interessante e bonito ele dançar e aparecer na televisão. Não entendia bem que diferença fazia cursar uma graduação e querer prosseguir nos estudos. Segundo ele, “atualmente, ela parece compreender melhor essa importância, dar mais valor a isso. Mas não sei se ela tem um alcance real desse significado”.

Algumas outras experiências, que considero relevantes e que serão mencionadas, dizem respeito a fatos ocorridos com alunos com deficiência. Não se trata de um caso isolado, porque, como mencionei, sempre lecionei para turmas ou grupos em que a diversidade estava presente. Ou seja, alunos diferentes e alunos com deficiência sempre estiveram presentes nas turmas nas quais educava. Na atualidade, é possível encontrar alunos com deficiência na grande maioria das salas de aulas das instituições de ensino, tanto públicas como particulares. Considero que se a pesquisa em movimento traz significâncias para alunos com deficiências, para aqueles que não possuem limitações

poderá ser um impulso frente as suas dificuldades cotidianas. Além disso, faz parte do senso comum a afirmação de que as pessoas com deficiência intelectual não são capazes de entender. É possível afirmar, baseada na experiência que tive e amparada nos concepções teóricas dessa pesquisa, que as pessoas com deficiência possuem percepção³⁷. No entanto, elas têm uma grande dificuldade em processar as informações porque são eximidas da experiência. Dessa maneira, talvez os mapas e imagens que se formam sejam insuficientes para processar as informações³⁸.

Entre os vários alunos com síndrome de down³⁹ que conheci, um frequentou as aulas minhas aulas por quatro anos. Esse aluno, que denominarei de E, a princípio apresentava certa dificuldade de compreensão, uma morosidade em sua locomoção e outros movimentos, não conseguia se expressar em uma sequência lógica (se confundia entre o antes e o depois, não fazia um discernimento da linha temporal). Durante as aulas foi possível perceber que essas ocorrências foram diminuindo gradativamente, sua morosidade foi atenuada e o seu raciocínio lógico foi se desenvolvendo, o que foi percebido distintamente. É possível perceber a construção de conceitos⁴⁰ tanto nesse relato, como nos outros a seguir.

Outro aluno, que denominarei de F, ao ingressar nas aulas de dança não demonstrou grande interesse. Entrou na sala e sentou-se em um canto, ficando por lá durante todo o período da aula. Na aula seguinte, ele retornou e procedeu da mesma maneira. Foi assim durante quase um ano de aulas. Chegava sempre no horário e nunca faltava. Eu o observava, tentava falar com ele, tentava deslocá-lo daquele lugar, mas ele simplesmente acenava que não. Não conversava com ninguém na sala e por muitas vezes as pessoas perguntavam se ele era mudo. Seu diagnóstico era de deficiência múltipla⁴¹ (visual, auditiva e mental). Próximo ao final do ano, ele começou a participar das aulas, mas essa participação foi pouco expressiva por causa do encerramento do ano letivo. Considero que ele tinha uma real necessidade de observar para entender o que acontecia ali. Digo isso porque durante as aulas ele ficava em um canto da sala, no entanto, participava a partir do olhar, mesmo com a baixa visão. No ano seguinte, ao retornarem as aulas, ele também retornou com a mesma assiduidade de sempre e começou a participar das atividades sugeridas. Nesse ano, foi possível observar que ele

³⁷ (cf. cap. II p.52)

³⁸ (cf. cap. II p.56)

³⁹ A síndrome de Down (SD) é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como *trissomia 21*. (Fundação Síndrome de Down)

⁴⁰ (cf. cap. II p.48)

⁴¹ Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

demonstrava prazer em fazer a movimentação proposta, apesar de sua movimentação ser muito limitada. Ao conversar com sua mãe, ouvia relatos de que quando ele chegava em casa contava tudo o que havia feito na aula. Além disso, ela fazia relatos sobre as mudanças que percebia. Contava que ele havia adquirido uma locomoção mais ágil e como, na maioria das vezes, ele se apoiava nela para se deslocar. O aluno observou, ainda, que estava menos pesado. Expunha também sobre uma maior facilidade em manipular objetos. Interessante que esse aluno, após algum tempo, passou a se expressar verbalmente em todos os lugares onde frequentava. Antes ele conversava somente quando estava em casa com os pais. Outro dado relevante é que esse aluno desenvolveu um olhar direcionado (antes era sempre disperso), e passou a tomar decisões por conta própria ⁴².

O aluno G, diagnosticado com deficiência intelectual, apresentava grande dificuldade espacial e temporal. O histórico escolar desse aluno estava marcado por várias retenções no primeiro ano, série na qual permaneceu até a idade de quatorze anos. Paralelamente, recebia atendimento em uma instituição especializada para alunos com deficiência e, ao completar quatorze anos, optou por não frequentar mais nenhuma das duas instituições. Nesse mesmo período, ele começou a ir às aulas de dança que lecionava e, em seguida, entrou para o grupo de dança. O trabalho do grupo era desenvolvido por um período de cinco horas diárias durante cinco dias semanais. Esse aluno participava do trabalho assiduamente e, gradativamente, foi estabelecendo um entendimento espaço-temporal. Ao completar aproximadamente quatro anos consecutivos de participação no grupo, ele começou a ler e aprendeu a identificar as horas. Esse foi um fato marcante na minha experiência como docente, principalmente porque no período em que frequentou o grupo, ele não participava de nenhuma outra atividade.

Esse fato me provocou a refletir, ainda mais, como se processavam as conexões entre movimento e cognição. O que se pode observar como relevante é que esse aluno tinha condições de aprendizagem. Seus processos cognitivos se encontravam em perfeitas condições. Porque será que ele demorou tanto tempo para conseguir a ler, sendo retido em um primeiro ano por inúmeras vezes?

Ao refletir sobre a escola pública, Martin-Barbero (2009) lembra que esta foi fundada no século XVIII, e tinha dois objetivos: o primeiro era separar as crianças da

⁴² (cf. cap. I p.32 a 37)

cultura de seus pais, com base em magia ou religião; o segundo tinha como finalidade colocar as crianças em duas culturas: a doméstica e a industrial. Foucault (1987)⁴³ também pesquisou as instituições escolares e identificou as questões políticas que as envolviam. A partir de sua obra é possível perceber que essas instituições se baseavam na premissa de que era prioritário primeiramente disciplinar e, somente após essa disciplinarização instituída, iniciava-se o processo de ensino/aprendizagem.

É possível, portanto, afirmar que desde o início a escola se preocupou em transformar e domesticar as crianças e adolescentes. Os objetivos poderiam ser diferentes, mas os processos disciplinadores permaneciam os mesmos. A escola prezava, na maioria das vezes, por hábitos comportamentais e pelo acúmulo de conhecimento, destinando pouco valor à elaboração de pensamento pelos discentes. O interesse político/social era a formação de um pensamento uniformizado, sem questionamentos e sem ideias e ideais inovadores. A educação se destinava a um determinado fim, o pensamento único, sem considerar o interesse de quem seria educado.

É possível observar que essa maneira de pensar, em algumas escolas, mesmo atravessando séculos, prevalece. Martin-Barbero (2009) elucida que o modelo de comunicação da escola é espacialmente e temporalmente ultrapassado pelos processos de formação correspondentes a era da informação. Sob esse ponto de vista, não há idade para aprender, assim como não há um local específico para a aprendizagem acontecer. A escola não é o único local em que o saber pode ser produzido.

Lembro que certa vez fui a uma reunião de familiares de alunos na escola em que minhas filhas estudavam. No encontro, estavam presentes professores e diretores dessa escola e os pais dos alunos matriculados no segundo ano do ensino médio. Entre os participantes, havia uma mãe em desespero porque seu filho estava inclinado a fazer vestibular para a graduação em música. Resolvi fazer algumas considerações a favor do interesse do adolescente e sobre a profissão de músico. Todos os presentes, sem exceções, se posicionaram ostensivamente contra a minha fala. Vale observar que essa é uma escola conceituada na cidade.

Martin-Barbero (op. cit.) aponta que é impossível o aluno adentrar a escola e deixar fora seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas. Anteriormente, a força muscular era a principal qualidade, depois vieram as máquinas

⁴³ (cf. cap. I p.43)

para serem operadas. Na sociedade atual, o conhecimento se destaca frente a qualidades consideradas no passado. No entanto, esse conhecimento tende a um formato único, apesar de haver uma valorização do conhecimento, uma valorização da aprendizagem contínua e da informação estar acessível a quase todas as pessoas. Para Martin-Barbero (op. cit.), a informação entrou para o mundo da experimentação e fluxo digital, tornando-se um novo paradigma de organização social. “Estamos passando de uma sociedade com o sistema de educação para uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida” (MARTIN-BARBERO, op. cit., p. 106)⁴⁴.

Martin-Barbero (op.cit.) explica que a escola de hoje tem que lidar com um público que se relaciona principalmente através de ações corporais. O autor afirma que essa é a linguagem utilizada pelo jovem cuja comunicação se dá, atualmente, pelas vestimentas, tatuagens, modelos de corpo, comportamentos, gestos, forma de andar... Por sua vez, a escola impõe, aos discentes, deixarem o corpo fora do espaço escolar. Isso porque, de acordo com o autor, a sensibilidade, as emoções e o corpo de crianças e adolescentes desestabilizam a autoridade dos professores. Dessa maneira, e diante da impossibilidade de se desfazerem do corpo, porque não há como fazer esse tipo de separação, de acordo como foi exposto no capítulo dois, muitas crianças e adolescentes acumulam dificuldades, as quais, na maioria das vezes, se traduzem como dificuldades de aprendizagem.

As instituições escolares reprimem/comprimem a cinesfera de discentes e docentes. Na maioria das vezes, os discursos se distanciam das práticas realizadas nesses espaços. Além disso, a escola tenta estabelecer o conhecimento pela informação, se eximindo de criar vínculos entre alunos/professores, direção/alunos, direção/professores, comunidade escolar/familiares dos discentes. O que se percebe, em grande parte, é que a comunicação no ambiente escolar tenta se constituir pela disciplina.

Esse entendimento se alicerça na dicotomia corpo e mente, assim como na concepção de corpo recipiente. E, como visto ao longo desse estudo, não é possível essa divisão. Assim como não é possível considerar um corpo sem movimento. A partir dos apontamentos de Martin-Barbero (op. cit.) e dos autores nos quais essa pesquisa se embasa, é necessário considerar, sem mais demora, que o reconhecimento do pensamento incorporado necessita entrar na escola. A linguagem da dança, alicerçada

⁴⁴ Estamos pasando de una *sociedad* con sistema educativo a una *sociedad Del conocimiento y aprendizaje continuo* [...] (“tradução nossa”).

nas concepções de Laban (1978, 1990, 1966, 1984) e aliada à Teoria do Corpomídia (GREINER e KATZ, 2005), pode e deve ser uma das possibilidades potencializadoras para a autonomia do gesto/pensamento de crianças e adolescentes, em todos os níveis educacionais. Considera-se assim, que a dança na educação pode interferir nas estratégias de comunicação, de percepção do mundo e no desenvolvimento da cognição.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEM, Giorgio. **Notas sobre o gesto**. Artefilosofia/ Instituto de Filosofia, Artes e Cultura/ Universidade Federal de Ouro Preto/ IFAC, N.4: Tessitura, 2008.

_____. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2008

_____. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC. Argos, 2009.

_____. **Signatura Rerum Sobre el método**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009.

BELLINI, Magda A. B. C. **A comunicação do corpo a partir da não visualidade: um estudo teórico prático**. São Paulo: PUCSP, 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica arte e política** (Obras escolhidas, v.1). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acessado em 12 set. 2012.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

COSTA, Leila O. T. **As metáforas coloniais na divulgação da Royal Academy of Dance**. São Paulo: PUCSP, 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CYPRIANO, Fábio. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DAMÁSIO, Antônio R. **E o Cérebro Criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELL, Cecily. **A Primer For Movement Description**. Dance Notation Bureau, Inc. Center for Movement Research and Analysis, 1970.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

_____. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 2007

_____. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Ditos & Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Ditos & Escritos IV – Estratégia Poder-Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **Ditos & Escritos VI - Repensar a Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **Ditos & Escritos VII – Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN. O que é a síndrome de down? Disponível em: <http://www.fsdown.org.br/index.php> . Acessado em: 20 out 2012.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GHIZONI, Marcos F, et. al. **Paralisia obstétrica de plexo braquial:** revisão da literatura. Disponível em: <http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/839.pdf>. Acessado em: 20 out. 2012.

GREINER, Christine. **O Corpo:** pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

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

_____. **O Próximo Corpo:** uma possibilidade de discutir Laban em Evolução. In: MOMMENSOHN, Maria & PETRELLA, Paulo (orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Reverberações para uma percepção topológica da dança.** Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA: Comitê Dança em Mediações Educacionais – Julho/2012

KATZ, Helena. **Um, Dois, Três. A dança é o pensamento do corpo.** Belo Horizonte: FID editorial, 2005.

KRISCHKE, Ana M. A.e SOUZA, Iracema S. **Dança Improvisação, uma relação a ser trilhada com o lúdico:** Revista Motrivivência, ano XVI, nº23, p.15-27, dezembro 2004.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Choreutics.** Macdonald and Evans Ltda, London W.C., 1966.

_____. **A Vision of Dynamic Space.** Imago Publishing Ltd, Thame: Oxon. 1984

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh - The embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

_____. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas. Mercado das Letras, São Paulo: EDUC, 2002.

LAUNAY, Isabelle. **Laban, ou a experiência da dança**. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (Orgs). Lições de Dança 1 . Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

McCAW, Dick. (ed.). **The Laban sourcebook**. London and New York: Routledge, 2011.

MATOS, Lúcia. **Dança e Diferença: cartografia de múltiplos corpos**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **La Educación desde La Comunicación**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003.

_____. **Ciudade educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos**. In: DÍAZ, Rubén y FREIRE, Juan. Educação Expandida. Sevilla: Zemos98, 2009.

MONTEIRO, Mariana. **Balé, tradição e ruptura**. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (Orgs). Lições de Dança 1 . Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

MORAES, Raíssa. **Intervalos Móveis**. Anais do II Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA: Comitê Dança em Mediações Educacionais – maio/2011.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Rudolf Laban – An Extraordinary Life**. Alton, Hampshire: Dance Books, 2008

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. **CORPONECTIVIDADE comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. São Paulo: PUCSP, 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Fundamentos para Análise do Corpo Expressivo**. In: MOMMENSOHN, Maria & PETRELLA, Paulo (orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Categorias de Análise para a Dança em Mediações Educacionais**. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA: Comitê Dança em Mediações Educacionais – Julho/2012.

_____. **Laban e o hiperespaço biocultural**. Comunicação apresentada no ENCONTRO LABAN 2008: Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Laban, dawkins, *umwelt* e outras esferas no *design* do espaço biocultural.** Anais do II Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, BA, 2011.

SAITO, Cecília N. I. **Ação e Percepção nos processos educacionais do corpo em formação.** São Paulo: Editora Hedra, 2010.

SILVA, E. **Dança, Arte na Educação.** Cadernos do Professor Arte. Revista da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora: Edição especial – outubro 2010.

_____. **Ekilíbrio Cia de Dança.** Palestra proferida no I Festival de Teatro e Dança do Rio de Janeiro, 25/11/2009. (texto não publicado)

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charles Chaplin. Assistente de Direção: Carter de Haven. EUA 1936. (01 hora 23min.09 seg.). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ieJ1_5y7fT8. Acesso em: 20 set. 2011.

THORNTON, S. **Laban's theory of movement:** a new perspective. London, Boston: Macdonald and Evans e Plays Inc, 1971.