

<http://dx.doi.org/10.1590/2176-457337810>

Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana / *Dancing Bodies at School: Dialogues between Performative Education and the Bakhtinian Perspective*

*Michelle Bocchi Gonçalves**
*Thais Castilho***
*Jair Mario Gabardo Junior****

RESUMO

O presente artigo propõe um diálogo entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana, a partir de reflexões sobre o corpo dançante como potência transformadora na/da/sobre a escola. Ao se compreender a comunicação do corpo como materialidade da consciência individual que, ao dançar enuncia por cadeias dialógicas infinitas, é imprescindível conceber o movimento como texto sígnico, carregado de vozes passíveis de leitura e interpretação. Ao investigar pressupostos de base da educação performativa em relação com uma abordagem dialógica de um corpo que enuncia dançando (enunciado-dançado), este ensaio, de cunho estritamente teórico, busca apontar possíveis caminhos para (re)pensar as práticas a respeito de formas de comunicação e expressão do corpo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Corpo; Educação performativa; Bakhtin e o Círculo

ABSTRACT

This article proposes a dialogue between performative education and the Bakhtinian perspective based on reflections on the dancing body as a transformative force in/of/about the school. In understanding the communication of the body as a materiality of the individual consciousness that enunciates infinite dialogic chains through dancing, it is essential to conceive movement as a sign text, filled with voices that can be read and interpreted. By investigating basic assumptions of performative education in a dialogical approach to a body that enunciates through dancing (danced-utterance), this strictly theoretical article seeks to point out possible paths to (re)think practices regarding the communication and expression of the body at school.

KEYWORDS: *Dance; Body; Performative education; Bakhtin and the Circle*

* Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Programa Nacional de Pós-Doutorado; Itajaí, Santa Catarina, Brasil; Universidade Federal do Paraná – UFPR, Programa de Pós-Graduação em Educação; Curitiba, Paraná, Brasil; CAPES; <http://orcid.org/0000-0002-2401-8470> ; michellebocchi@gmail.com

** Universidade Federal do Paraná – UFPR; Curitiba, Paraná, Brasil; Doutoranda, CAPES; <http://orcid.org/0000-0002-3555-7074> ; tahcastilho@hotmail.com

*** Universidade Federal do Paraná - UFPR; Curitiba, Paraná, Brasil; Mestrando; <http://orcid.org/0000-0003-1903-4748>; jr_gabardo2@hotmail.com

Introdução

Este artigo propõe um diálogo entre a educação performativa* e os estudos bakhtinianos, a fim de refletir sobre a voz dos corpos dançantes como potência transformadora do espaço escolar. O referido diálogo pauta, por aportes teórico-metodológicos de áreas distintas, aproximações entre as áreas correlacionadas para defrontá-las e, ao mesmo tempo, reconhecer seus limites, a fim de expandir a discussão sobre o potencial do corpo na escola, em especial no que se refere à dança nas aulas de Arte.

Parte-se do entendimento de que as pesquisas que abordam a performance na educação necessitam de olhares ampliados e expandidos para que possam operar no enfrentamento de temas atuais e emergentes como a escola, a formação de professores, o currículo, entre outros (GONÇALVES; PEREIRA, 2018).

Para Bakhtin (2017), o objeto de pesquisa das ciências humanas só pode ser o próprio homem - que não é um fenômeno, mas um ser social, que fala, comunica e se expressa, nos entremeios de sua constituição enquanto sujeito, que se dá pelas frestas da alteridade. Não há, portanto, possibilidades de chegar até o homem e pesquisar em ciências humanas senão através dos textos sígnicos criados por ele, de suas obras, de seus atos. Este estudo assume, pois, que é no olhar para o sujeito e suas interações sociais (no caso, do aluno-bailarino, por meio de seus enunciados-dançados) que percebemos as vozes sociais que dialogicamente o constituem.

Vale destacar que o presente estudo não pretende limitar a performance ao campo da arte, e entende, ao mesmo tempo, que os atos performativos na/da/sobre a escola podem, eventualmente, se desdobrar em teatralidades a serem exploradas artisticamente pelo corpo. Acredita-se que a relação entre a performance e a arte-educação, pela luz da teoria dialógica, possibilita aos alunos ressignificar a escola, suas construções sociais, o comportamento e ritos cotidianos, etc., numa grande festa de renovação de sentidos.

* Vários termos são utilizados para fazer referência à educação performativa: “pedagogia performativa”, “pedagogia crítico-performativa” e “estudos da performance na educação” são os mais recorrentes. Neste artigo, optamos por *educação performativa* em virtude da abrangência temática abarcada pelo campo da pesquisa em Educação, que não se reduz aos aspectos pedagógicos, mas se articula por diferentes prismas e abordagens de investigação.

1 Educação performativa: pressupostos de base

Constantemente o espaço escolar se transforma através das dinâmicas de seus sujeitos, impondo a eles as mais variadas formas de organização que podemos nomear, a partir de McLaren (1991), de rituais. Os rituais escolares se prolongam ou se esvaziam em torno dos mais variáveis comportamentos de professores, estudantes, colaboradores e comunidade escolar. São nesses inúmeros trâmites da vida diária escolar que é possível notar que os sujeitos dessas realidades se performam em seus gestos.

A rotina desses corpos escolarizados está envolta a uma série de acontecimentos, tornando-os institucionalizados. Um exemplo é o toque do sinal sonoro, que marca e rege o tempo cronológico de cada aula, os corpos que se movem ao ouvirem o som e que iniciam conversas novas no pequeno intervalo de tempo entre a troca de professores. O barulho desse sinal sonoro invoca novos deveres, outras formas de organizar os materiais e rege a nova fração de minutos a serem seguidos.

Certamente existem outros momentos durante a rotina da escola, mas chama-se neste texto a atenção para os rituais que cotidianamente acontecem, pois são eles que condicionam os modos de agir e atuar dentro das instituições de ensino e controlam aquilo que pode, ou não, ser feito (MCLAREN, 1991). Vivenciar criticamente os diferentes papéis que ocupamos socialmente possibilita (re)pensar as ações condicionadas, e buscar como é possível agir efetivamente sobre elas de modo a reforçá-las ou até mesmo questioná-las.

Para a educação performativa, o corpo e a sua escolarização ganham novos sentidos, passam a ser entendidos como linguagem, como um processo singular e ativo por parte dos alunos.

Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos. A sala de aula pode se transformar naquilo que Ernst Boyer chamou de cenário de renovação do eu e do social (1994), de tal forma que professores e estudantes possam ensaiar modos mais equitativos, envolvidos e passionais de ser e comportar-se (PINEAU, 2010, p.104).

Pensar o corpo e seus valores sociais significa reconhecer seu valor expressivo, criando estratégias metodológicas capazes de dar voz aos corpos desses alunos, abrindo espaços para coletivos que se performam em seus papéis sociais, de modo consciente em relação à sua realidade, e que se tornam capazes de atuar sobre ela de maneira ativa.

A performance demanda um deslocamento do produto à produtividade e, de igual modo, da metáfora à metodologia. Não é coincidência, pois, que a maioria das inovações materiais e significativas na pedagogia performativa tenha vindo de educadores da comunicação e da performance para os quais encarnar não é nenhuma abstração teórica; é o coração de nossa prática em sala de aula (PINEAU, 2010, p.103)

Uma educação performativa tem, portanto, a sua conotação diferenciada das acepções mais correntes do termo *performance*. Os aspectos artísticos e a ideia de desempenho e/ou execução não contemplam o todo que se quer compreender por performance no campo educacional. Tão pouco se refere a atuar como um ator ou atriz, no entendimento tradicional do termo, nos papéis de professor(a) ou aluno(a), mas entendê-los como papéis sociais que agem – conscientes ou não – dentro da escola.

Pensar a performance na educação passa a ser um caminho metodológico a ser desbravado, e as suas amplas fronteiras possibilitam diálogos com diversos contextos. A não fixação da Educação performativa a uma única forma de expressão a faz móvel e acessível a vários campos de saberes.

Por conseguinte, o corpo – do aluno – também é visto como protagonista de interação com o seu espaço-escola, ou seja, é através dele, dentro dele, que o ambiente escolar pode e deve ser pensado, é no corpo que se dão as sensações e as aprendizagens. Performar, nesse caso, constitui-se como a possibilidade de um agir ativo, construindo novos diálogos entre corpo, espaço e escola.

Observando corpo e performance, Gonçalves (2016, p.75) aponta:

É o corpo o objeto principal de especulação da performance. Por ele e por meio dele sintetizam-se significações de ordem histórica, social e cultural que podem, pelas vias dos Estudos da Performance, serem analisadas na sua relação com o espaço e com o tempo, sempre consideradas, nesse processo, a plenitude da presença e a possibilidade de experimentação.

Nota-se que é no corpo e pelo corpo que a performance ganha voz, e por meio dela os alunos podem articular as suas ações de maneira responsiva e atuante. Os Estudos da Performance na educação agem, assim, como instrumentos para se pensar relações sociais, identidades, discursos, estéticas e outras formas de expressão e comunicação humanas.

Destarte, ao pensar corpo na escola e, separadamente, o corpo e a escola, levanta-se uma relação intrínseca com a ideia de movimento corporal. Afinal, mover-se requer ir para além da carteira, exige uma interação ampla com o espaço e necessita mexer com as estruturas físicas, senão morais da escola, vinculadas às relações de poder, que estão cristalizadas no cotidiano escolar, as quais estipulam o bom e o mau comportamento, associado, geralmente, a uma estética do não-movimento.

Assim, o aluno que não corre, não age, não intervém ou pouco fala é certamente, nessa visão cristalizada, o bom aluno; por outro lado, qualquer ação fora do habitual deve ser corrigida e cessada o mais rápido possível, como característica do mau aluno (RANGEL, 1996).

Esta é uma visão rotineira sobre a ação do corpo em relação ao uso dos espaços das salas de aulas. Esse formato busca canalizar a atenção no professor, imobilizar o aluno o maior tempo possível e evitar dispersões por meio das fileiras que organizam os educandos um atrás do outro, como operários em uma fábrica postos em seus lugares.

Nota-se que não há espaço para o movimento corporal; pelo contrário, autoridades escolares rejeitam e repreendem intuitivamente o ato de mover-se, mesmo conscientizados de que “o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio” (STRAZZACAPPA, 2001). Ao defender a presença do movimento na escola, a autora acentua que:

Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. Ciro Giordano Bruni afirmava a esse respeito que "virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora. Sua crítica não se fixa apenas na questão da ausência do lúdico nas disciplinas científicas da escola, mas também na ausência de seriedade nas disciplinas artísticas, comportamento que tende a acentuar a visão de que o ensino de arte é supérfluo (STRAZZACAPPA, 2001, p.3).

Destacam-se, então, as condições às quais o corpo é submetido dentro da escola, estratégia metodológica esta que, não somente corrompe a livre expressão, como enrijece o aluno diante de práticas que propõem a ele o ato do mover-se.

Conseqüentemente, mesmo que a investigação da performance no campo da educação não deva ser restrita à análise de uma construção artística, nota-se que é possível aproximar os pressupostos da educação performativa ao ensino da dança no ambiente escolar, uma vez que essa arte tem por intuito questionar, interferir e problematizar o corpo e o seu espaço.

Na educação básica, “os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e (re)significando relações entre corporeidade e produção estética” (BRASIL, 2018, p.193). Estima-se que, ao dançar, o aluno seja convidado a imaginar, expressar-se pelo movimento, articulando os processos cognitivos às experiências sensíveis, de modo a atribuir sentidos às suas experiências.

Na atual condição físico-organizacional das escolas há pouco espaço para a performance do estudante, pouco se pensa na relação entre corpo e movimento. Até mesmo as aulas de Arte podem ser sucumbidas por uma realidade massacrante à qual muitas escolas são submetidas. A falta de recursos ou e o próprio sistema escolar atual, que não consegue se livrar de visões tradicionalistas quanto aos imaginários sociais de professores e de alunos, vai enfraquecendo as vontades de saber e conhecer os conteúdos de dança, saberes que, muitas vezes, pouco ou quase nada são articulados com o contexto no qual estão inseridos (GARBARDO JUNIOR; MAÇANEIRO, 2016).

Observa-se, então, a possibilidade de aliar os campos da arte e da performance a fim de problematizar tal realidade. Pois, ao performar na/da/sobre a escola o corpo pode estabelecer diálogos com a própria educação na defesa do movimento como forma pensante e responsiva de comunicação e expressão.

Dessa forma, ao colocar os educandos frente à cultura da escola, de seus ritos e signos, permitindo a seus corpos o encontro com as infinitas possibilidades do mover-se abrir-se-iam tanto novos sentimentos de pertencimento a esse espaço, como também confrontos e diferentes posicionamentos. Afinal, performar é agir, e agir requer um colocar-se ativo no mundo e nele interagir, contribuir, interferir.

Não se trata de solucionar problemas ou propor uma metodologia pronta para o trabalho com o corpo performático nas aulas de arte, mas (re)mexer nas relações entre os sujeitos, (re)estabelecer possíveis relações entre corpo e espaço, despertar outros repertórios e temáticas para a criação em dança.

Parafraseando Azanha (1990-1991), é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Desse modo, processos pedagógicos que buscam transpor novos caminhos para ensinar e aprender podem modificar estruturas cristalizadas dentro da cultura da escola. Performá-las, através de práticas corporais conscientes, pode criar novos sentidos tanto para o professor que ensina quanto para o aluno que aprende e, juntos nesta relação, professor-aluno e/ou aluno-professor podem abrir caminhos para (re)interpretar, (re)aprender e (re)agir a novas formas de produção social da escola na interação corporal e performativa de seus sujeitos.

2 Perspectiva bakhtiniana: o enunciado-dançado

A dança, como linguagem artística, tem a capacidade de tornar o ambiente escolar um lugar diferenciado de aprendizagem, pois possibilita aos educandos a fruição, a reflexão, a sensibilização, a ativação do corpo, desenvolvendo-os integralmente. Afinal, “corpos que se conhecem têm grandes possibilidades de estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio e com o mundo” (MARQUES, 2010a, p.206).

Ao refletir sobre a arte da dança pela perspectiva dialógica, verifica-se que o corpo possui a capacidade de comunicação, pois seu movimento exprime textos sígnicos, advindos das percepções do sujeito sobre o que se move dentro e fora de si mesmo, passíveis de leitura, interpretação e compreensão (CASTILHO, 2016).

Nessa direção, destacar a questão do sentido e seus signos ideológicos, de acordo com a teoria dialógica, é essencial para compreender o fenômeno enunciativo e autoral do corpo, discutido nesse trabalho. Ideologia é a noção usada para designar o universo dos produtos do "espírito humano", que abrange as formas da consciência social: ética, arte, filosofia, política – a cultura imaterial. O produto ideológico surge de uma realidade social, e ao atribuir-lhe significado, forma-se um signo, sendo ele um

objeto, imagem ou palavra, que são revestidos de sentidos a partir da interação entre os sujeitos, são dotados de simbolismos (BRAIT, 2005).

O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos, pois são mutuamente correspondentes; onde se encontra o signo, também se encontra o seu caráter ideológico, que possui valor semiótico. A própria consciência individual é formada com base em tal sistema semiótico, pois emerge através da interação social, impregnando-se de ideologia - de um sistema de signos inteligível entre seus participantes (VOLÓCHINOV, 2017).

A consciência individual adquire forma pelos signos criados nas relações sociais, sendo eles seu alimento, a matéria para seu crescimento, e ela acaba refletindo sua própria lógica e suas leis. Caso a consciência seja privada de seu conteúdo semiótico, que é também ideológico, nada resta enquanto sentido (VOLÓCHINOV, 2017).

O dialogismo é o fundamento da linguagem na perspectiva bakhtiniana, visto que a vida é dialógica por natureza. A partir de Brait e Magalhães (2014) é possível afirmar que, vinculado indissolavelmente à interação, o dialogismo é a base do processo de produção dos discursos, pois o sujeito leva o outro em consideração como parceiro ativo para a construção de seus enunciados.

Na teoria dialógica, o sujeito não é a origem de seu dizer, pois não enuncia algo cujo significado tenha origem em si mesmo, ou que veio ao mundo no tempo presente, no exato instante da comunicação, algo totalmente novo, único ou estritamente particular. Seus discursos fazem parte de uma contínua rede de interação entre o eu e o(s) outros(s), visto que todo enunciado está imerso na cadeia infinita da comunicação discursiva.

Dessa maneira, a alteridade constitutiva dos sujeitos entra em cena, pois, conforme Amorim (2009), na perspectiva bakhtiniana o outro é uma referência, é a condição de existência do eu. A alteridade é uma relação constitutiva, imanente das relações sociais e presente nas mais variadas manifestações de linguagem, concretizadas na multiplicidade de vozes que se entrecruzam nos fenômenos discursivos (BRAIT, 2005).

A alteridade e o próprio princípio do dialogismo implicam o encontro das vozes em um espaço e um tempo social e historicamente constituídos. Não existe apenas um

eu; existe, na realidade, um nós. O ser humano não existe para si, senão na medida em que é para os outros (BAKHTIN, 2010). Observa-se que a interação entre eu-outros possibilita o desdobramento, a multiplicação de vozes. O dialogismo e a alteridade, assim, acabam por definir o ser humano, sendo impossível pensar o homem apartado das relações que o constituem.

Em outras palavras, os enunciados particulares de um sujeito não são tão particulares assim. Trata-se de um conjunto de vozes, de uma pluralidade de vozes, formado pela dialógica constituição do sujeito na sociedade.

Com isso, ao entender que o movimento é o enunciado do corpo e, ainda, considerar as questões de dialogismo e alteridade da perspectiva dialógica, é possível aferir que o ato de mover-se é constituído a partir da rede de relações dialógicas com os movimentos de outros, vem ao mundo em meio à contínua “cadeia de gestos” já existentes (CASTILHO, 2016).

Para construir uma dança, o sujeito se apropria de gestuais e teatralidades advindos da sociedade que o circunda, formados a partir de sentidos, signos e significações. Gestos que somente parecem ser exclusivamente seus, porém fazem parte dos ecos de movimentos, vozes dançantes que o constituem enquanto sujeito, enquanto ser partícipe de situações de interação.

Aprofundando a discussão no campo da educação, por meio da perspectiva bakhtiniana, é possível afirmar que os gestuais dos alunos, em meio às vivências artísticas em sala de aula, não são movimentos que surgiram de súbito, de modo involuntário. Trata-se de falas dialógicas do corpo, realizadas via alteridade, impregnadas de sentidos, pois, ao dançar, o corpo se manifesta em meio a cadeias dialógicas infinitas (GONÇALVES; CASTILHO, 2016).

Nas aulas de arte, estima-se que o aluno interaja com outros corpos, com outros movimentos, de maneira criativa, ativa, dialógica. E o que parece um simples gesto enunciado por um único sujeito, na verdade, trata-se de uma pluralidade, de ecos, de vozes de movimentos.

Assim, por compreender o movimento dançante do aluno como seu enunciado, esse texto se utiliza da noção de enunciado-dançado, de Castilho (2016), o qual entende que o corpo não fala ou se move em momentos distintos – não se move para falar, nem fala para se mover, mas, no instante em que age, enquanto dança, o aluno

também fala, produzindo textos sígnicos impregnados de sentidos. Por isso, o hífen organiza melhor a noção proposta, formando um binômio.

Para melhor entender o que se quer compreender por enunciado-dançado, é relevante destacar que o enunciado se aproxima da atual concepção de texto, considerado tanto como um tecido organizado de informações, como também um objeto de comunicação de uma cultura, cujos sentidos dependem da esfera em que se encontra. O texto se configura como enunciado concreto, objeto discursivo, social e histórico, que pode ocorrer em diversas formas de expressão, visto que a encarnação material é pressuposto de todo fenômeno que funcione como signo ideológico – sons e massas físicas, como por exemplo a cor e os movimentos do corpo (VOLÓCHINOV, 2017).

A dança na escola possui, então, o status de texto artístico, carregado de vozes, que ganha, pelos movimentos de um corpo dançante, novos sentidos. No entanto, não é qualquer ação em dança que dará a oportunidade ao aluno para que expresse sua voz no mundo e assim atinja o potencial transcendente do corpo em movimento. “As propostas metodológicas, os caminhos e as trajetórias de ensino – o ‘como’ se ensina e se aprende – são determinantes nos processos de educação e transformação” (MARQUES, 2010a, p.138).

A liberdade que a dança proporciona não deve ser sinônimo de mover-se por mover-se, numa ação recreativa de simples lazer, superficial; mas deveria constituir-se de ações problematizadas por um fazer-pensar, tornando-se uma vivência sensibilizadora e produtora de sentidos, alcançando, desse modo, a dimensão da arte - o lugar da resignificação, da transcendência, por fim, da transformação, conforme Marques (2010a).

Por muito tempo, na esfera escolar, trabalhava-se apenas com a cópia e reprodução dos gestos de um professor, ensaios repetitivos e mecanizados para as apresentações, sem possibilitar ao educando autonomia, construção de saberes, ou seja, práticas que não se relacionam com a autoria. E seria justamente a capacidade criativa, autoral, que deveria embasar as aulas de arte.

Entretanto, tais práticas educativas que visam a questão da autoria estão vinculadas à visão do professor, seu horizonte, a maneira como o artista-docente conduz as experiências com/do/sobre o movimento, ativando ou calando o corpo do

aluno, incentivando-o ou não a buscar a transformação na dimensão da arte.

A transformação se refere aos processos criativos, sensíveis, inerentes à própria arte - a conexão entre o educando e as “redes e tramas dos diálogos entre dança/arte/mundo”, fenômeno que “possibilita o trânsito entre conhecimentos, múltiplos diálogos, fluxos de reordenação de tempos e espaços sociais vividos, percebidos e imaginados nos/pelos corpos que dançam”, permitindo aos dançantes ressignificarem suas obras, suas ações no mundo, sua existência (MARQUES, 2010a, p.222).

Marques (2010b) afirma que, seja por comodismo ou ingenuidade, muitos arte-educadores ainda priorizam o lugar do entretenimento, da recreação em dança, sem aprofundamento, discussão ou criticidade, e ainda, ensaios de coreografias folclóricas, vazias, sem processos criativos para sua composição. Eles somente propiciam ao aluno um breve contato com a dança, e não permitem se sensibilizarem, imaginarem ou distinguirem órbitas dentro e fora de si.

Faz-se necessário, portanto, que o arte-educador promova metodologias de ensino que permitam uma relação profunda entre os estudantes e essa área do conhecimento, a fim de auxiliá-los a pesquisar no/sobre o corpo, a interagir por meio do movimento com os demais colegas, o espaço, a sociedade; a criar gestos, cenas, expressões, ou seja, proferir enunciados-dançados - que são ações corpóreo-enunciativas, textos artísticos, pelos quais os educandos ressignificam os múltiplos sentidos, as múltiplas vozes que os perpassam.

Pensar a dança na escola a partir da ideia de enunciado-dançado, dentro da dimensão da arte, é pensar em autoria. Bakhtin designa por autor tanto o autor de enunciados como o de obras artísticas. Encontra-se, no Círculo, uma noção de autoria amplificada, construída pelo movimento interlocutivo, mediada por relações de alteridade (GONÇALVES; CASTILHO, 2016).

Para Bakhtin, qualquer texto possui um sujeito, que se configura como autor, e esse “dono” do texto possui direitos inalienáveis sobre ele. O autor, para Bakhtin (2006), tem uma posição de responsabilidade na existência enquanto acontecimento. E como opera com momentos do acontecimento, a obra também se configura como momento de um acontecimento. Em meio a essa relação de criação, no texto existem vozes, que às vezes são distantes, próximas ou anônimas.

O autor frente a sua obra de arte é visto “como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo [...]” (FARACO, 2005, p.38), e assim escolhe a forma composicional de suas produções e o universo de valores que constitui seu objeto estético, o qual define o sujeito artista de um ponto de vista ético.

Esse autor é responsável por sua vida e pelo que deixa transparecer em sua arte, de modo que arte e vida não são a mesma coisa, mas não podem ser separadas na consideração estética. O autor criador é “uma posição refratada e refratante” (FARACO, 2005, p.39).

No ato de criação, o sujeito produz personagens e objetos portadores de sentidos, que se configuram como um outro de si mesmo. Pois o autor se coloca por fora de sua personagem, fora de sua intimidade, e atribui sentido ao seu ambiente fictício, no qual se encontra uma força estética que possibilita ao autor e à personagem se relacionarem intersubjetivamente, e ambos se completariam como na vida (VOLÓCHINOV, 2017).

Isso posto, para lecionar a dança no ambiente escolar, de forma a contemplar a produção de enunciados-dançados dos educandos, instigando seu potencial autoral rumo à transcendência da arte, é necessário que o professor crie vivências em que os alunos teçam redes de relações abertas e transitórias de compreensão e participação dos/nos/sobre os trânsitos sociais (CASTILHO, 2018).

Acredita-se que a constante busca por atividades que conectem os saberes da dança à esfera dos alunos, relacionando-os ao universo social e historicamente constituído, seja o caminho para que os processos de ensino-aprendizagem alcancem plenitude, alcancem a transformação. Pois é no universo das relações que “são constituídos os múltiplos sentidos que internalizamos e compartilhamos e que revestem de sentidos nossa existência, no entrelaçamento das redes sociais” (MARQUES, 2010a, p.134), e essas múltiplas redes estão vibrando dentro da própria arte da dança.

As vivências humanas, os objetos, as situações sociais já são impregnados de múltiplos sentidos atribuídos a eles cultural e socialmente, em tempos e espaços flutuantes, por contextos diversos e diversificados. Cada um de nós é uma trama de paisagens significativas construídas socialmente e, por isso, por nós circulam

conceitos, elaborações, compreensões e escolhas em diálogos com as dinâmicas sociais. [...] A “impregnação” acontece à medida que nos relacionamos de forma crítica com os outros, com os objetos e com o meio nas tramas sociais. A educadora Roseli Fontana (2000), apoiada nas teorias do pensador russo Mikhail Bakhtin, defende que a produção dos sentidos só tem lugar nas dinâmicas das interações, na dialogia. São, portanto, as relações – e não as atitudes unilaterais – que impregnam de sentidos nossas vidas, nossos cotidianos (MARQUES, 2010a, p.28).

Torna-se essencial permitir que os alunos (se) enunciem, produzam textos de vários gêneros na esfera escolar. Inclusive, por meio do corpo, proferindo enunciados-dançados. Dessa maneira, a totalidade dos educandos será contemplada, sendo eles sujeitos constituídos por signos ideológicos, preferências estéticas e políticas, músculos, atos, afetos, ossos e pele. As aulas de dança devem instigar os educandos a se movimentarem em dialogia e autonomia, no estado de plena relação consigo e com o(s) outro(s), conferindo-lhes o papel de protagonistas, para assim colocarem suas vozes no mundo na condição de autores (CASTILHO, 2018).

Nessa busca por uma educação dialógica, transformadora, identifica-se que contemplar o corpo na dimensão da arte se revela como um direito de crianças e jovens. Os profissionais da arte, portanto, têm a responsabilidade de ativar seus alunos de modo integrado, dando voz aos seus corpos, pensamentos, gestos e teatralidades, a fim de desenvolver seu potencial de interação com os corpos, pensamentos, gestos e teatralidades do(s) outro(s), de sua esfera, de seu grande tempo.

Para não concluir: por um corpo dançante na escola

Na trajetória das seções anteriores, identifica-se que o corpo se relaciona com o lugar e com a materialidade orgânica, em que se configuram tanto as performances quanto os enunciados-dançados, de modo que os dois fenômenos pareçam similares. Todavia, faz-se necessário pontuar que o enunciado-dançado abordado por este estudo se encontra na dimensão da arte, possui o caráter autoral, criativo e sensibilizador, por ser fruto de vivências artísticas dentro da escola que buscam o lugar da ressignificação, da transcendência, próprio dessa área de conhecimento. Nessa direção, o enunciado-dançado pode se utilizar de técnicas expressivas, teatralidades, e até mesmo se constituir

como espetáculo. Já a performance, tal como defendida a partir da Educação performativa, pressupõe atos performativos (ações rotineiras, gestos cotidianos e habituais, os quais podem ser problematizados no ambiente escolar).

Os Estudos da Performance partem da premissa de que "toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance" (SCHECHNER, 2006, n.p.). Trata-se do sentido não-restritivo e amplamente flexível que a performance possui diante dos seus objetos de estudo. Com isso, a educação performativa "busca produzir estudos críticos, diagnósticos e pesquisas práticas e teóricas que reflitam sobre a escola e/ou os contextos educacionais sob as lentes da performance" (GONÇALVES, 2016, p.69).

Por seu caráter experimental, a performance, portanto, é compreendida como um agir do corpo sobre o seu tempo-espço, uma forma poético-discursiva de performar-se e performar o ambiente que o cerca, o que implica diálogo e criticidade. Assim, atualiza as condições sobre onde está inserida e produz sentidos sobre as marcas culturais corporificadas e/ou cristalizadas – comportamentos, hábitos, modos de falar e agir, etc. – que são aprendidos e reproduzidos no convívio entre os sujeitos históricos.

Sobre isso, Schechner contribui:

Obviamente, durante a maior parte do tempo as pessoas não estão cientes de que agem assim [em seus cotidianos repetitivos]. As pessoas apenas *vivem a vida*. Performances são comportamentos marcados, enquadrados ou elevados, à parte do só *viver a vida* - comportamentos restaurados e restaurados, se assim se deseja (2006, n.p.; ênfase dos autores).

Ele também afirma que:

Até mesmo a mais aparente casual interação social é guiada por regras, e específica da sociedade. Polidez, maneiras, linguagem corporal, e todas as operações semelhantes de acordo com os cenários conhecidos. As especificidades das regras diferem de sociedade para sociedade, de circunstância para circunstância. Mas não existe interação social humana que não seja "lícita", guiada por regras (SCHECHNER, 2006, n.p.).

É possível observar que tais regras e posturas sociais que vibram nos corpos da escola lembram as questões relacionadas à noção de signo ideológico, como discutida

na teoria bakhtiniana e, conseqüentemente, levam o pesquisador a analisar o funcionamento do enunciado e, por decorrência, do texto, que também é constituído no/pelo/sobre o corpo, conforme a discussão anterior.

O Círculo nos proporciona uma compreensão do ser humano enquanto sujeito constituidor e constituído pelos signos, visto que o indivíduo não tem apenas meio e ambiente, mas horizonte próprio, com inúmeros elementos de expressão (incluídas aí as dimensões verbal, escrita, artística ou corporal) nos quais se encontra o cruzamento com outras consciências, de modo que o eu só existe com o auxílio do outro (BAKHTIN, 2017).

A perspectiva bakhtiniana nos revela um “corpo-signo” (MEDVIÉDEV, 2012) cuja expressão não tem início ou fim em si mesma. Seus gestos, tanto habituais e cotidianos, bem como os criativos e artísticos, procuram sua matéria prima nas relações. Pelos ossos, órgãos, músculos e pele vibram as vozes de sua sociedade, de seu grande tempo, cujo diálogo alteritário constitui estilos de andar, parar, olhar, sorrir, gesticular, pular, sentar e levantar, ou seja, formas de ser-estar-agir no mundo.

Nessa direção, percebe-se a importância de analisar e interpretar os estilos, os gêneros, as formas expressivas dos corpos-signos que ocupam os espaços das escolas, pois, nos modos relativamente estáveis de comunicação, nos papéis sociais e ações rotineiras desses corpos, revelam-se as leis, preferências estética, política e objetivos do universo simbólico da educação institucionalizada.

A Educação performativa, portanto, parece realizar as sugestões de Bakhtin para uma compreensão ativo-dialógica que acontece entre os sujeitos em uma situação de comunicação (BAKHTIN, 2017). Ao convidar os alunos a performar na/da/sobre a escola e compreender sua performance, o professor pode abrir espaços para a análise de gestos e hábitos cristalizados, destrinchando os signos corporificados nessa esfera, e ainda para questioná-los, criticá-los, a fim de promover uma mudança nas atitudes, práticas e protocolos tradicionalistas, enrijecedores e contraditórios aos avanços do pensamento contemporâneo em educação.

Ao priorizar a investigação do corpo (um corpo dançante), os sujeitos envolvidos são levados a olhar para além do que se vê corriqueiramente, diante das representações de mundo habituais, de modo que se envolvam no caráter experimental da pesquisa sobre si e sobre sua realidade, numa espécie de jogo educacional, cuja

prática tem a sua natureza lúdica e “está relacionada à improvisação, à inovação, à experimentação, ao contexto, à reflexão, à agitação, à ironia, à paródia, ao sarro, ao cômico e à carnavalização” (CONQUERGOOD, 1989, p.83 *apud* PINEAU, 2010, p.100).

Durante as aulas de dança os educandos são convidados a explorar-se, investigar formas criativas para se mover no espaço, conhecer as particularidades de seus corpos-signos, estabelecer diálogos com os corpos dos colegas, sentir os pequenos movimentos que borbulham do seu interior e reverberam para o exterior, ou seja, proferem enunciados-dançados. Estima-se que as células coreográficas, as apresentações e espetáculos sejam resultados dessas vivências artísticas, as quais refletem os conteúdos corporificados e seus inúmeros sentidos.

Ademais,

[N]a escola, a dança pode (e deve) ser usada como uma forma de crítica social para o questionamento de valores preestabelecidos, padrões repetitivos e modismos. [...] Assim, explorar-se, na prática, o potencial expressivo de todo e qualquer corpo humano, investindo-se na produção de sentido por meio do movimento corporal (MÖDINGER et al., 2012, p.63).

Nesse processo, observa-se que o estudo das performances na/da/sobre a escola ampliam as reflexões sobre os papéis sociais, os gestos cotidianos dos seus agentes, as rotinas que as turmas possuem durante o período letivo, e podem encontrar lugar nas aulas de arte, tornando-se referências constitutivas da autoria na criação de um corpo dançante. Afinal, tais performances são carregadas de propriedades dramáticas que interessam a esse campo do conhecimento, trata-se de materialidades discursivas aptas a se desdobrarem em teatralidades, tornando-se enunciados-dançados, tornando-se arte.

A performance é “concebida como um dispositivo tanto para a análise das relações entre sujeitos como para o mapeamento de novos modos de vida e formas de expressão em diferentes contextos e condições” (GONÇALVES, 2016, p.71). Assim, ao otimizá-la enquanto objeto, enquanto *mote* para as produções artísticas, verifica-se uma forma contextualizada de pensar-fazer dança na escola, que, inclusive, é capaz de problematizar o lugar do movimento, da ação dançante e do próprio corpo nas instituições de ensino.

Dessa forma, ao conferir poder ao corpo do aluno e elevá-lo à condição de autor, assume-se o diálogo com as vozes da escola na medida em que a dança é criada.

Vale lembrar que,

O desafio educacional contemporâneo, no que diz respeito ao trabalho com professores criativos, é justamente propor uma metodologia de ensino que permita aos alunos desfrutarem experiências artísticas e estéticas, e ao mesmo tempo propor-lhes meios para que sejam também leitores da Dança/mundo (MARQUES, 2010a, p.191).

Na contemporaneidade da arte na escola, “[...] exige-se cada vez mais que o professor de dança exercite suas capacidades criadoras, adapte conteúdos a diferentes situações, ambientes, alunos, públicos e expectativas” (STRAZZACAPPA, 2001, p.46).

Destaca-se outra vez o papel do professor, do artista/docente, que, “enquanto intelectual, terá que atingir diferentes esferas da sociedade, no intuito de dar voz ao corpo que, por meio da dança, exprime possibilidade e emancipação” (MAÇANEIRO, 2010, p.215).

Nesse sentido, é importante refletir sobre como o professor de dança seria capaz de desenvolver a disciplina, enquanto instigador e transformador de práticas que ressaltem o não dualismo do corpo e da mente e, por outro lado, favorecendo o poder do corpo como elemento propulsor de sua consciência, sensibilidade, responsabilidade e autonomia (MAÇANEIRO, 2010, p.214).

Entrelaçar as áreas da performance e da dança, pelas lentes da teoria dialógica, configura-se, neste estudo, como uma forma de ressignificar os sentidos sobre corpo e movimento no ambiente escolar.

A educação performativa possibilita, assim, novas maneiras de olhar para o corpo em seus processos de escolarização, ao mesmo tempo em que produz inquietações que exigem da prática docente processos que sejam capazes de problematizar os aspectos rotineiros das instituições escolares que, na maior parte das vezes, não são considerados e/ou percebidos. No entrelace performance e dança, o corpo pode produzir discursos (enunciados-dançados) repletos de sentidos que, por meio de tais criações artísticas, podem ser analisados, interpretados e ressignificados, contribuindo tanto para a compreensão da esfera escolar como espaço dançante quanto

para a ampliação do conhecimento sobre a dança e seu aspecto intrinsecamente enunciativo-discursivo.

O presente artigo sugere um olhar para a arte da dança em interação com a educação performativa, sob as lentes da perspectiva dialógica, que possa oferecer outros caminhos para (re)pensar as práticas do corpo na escola, dando aos alunos a oportunidade de (re)pensar a potencialidade de suas vozes, enquanto sujeitos (trans)formadores da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p.17-43.
- AZANHA, J. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista USP*: 1990-1991, n. 08, p.65-69. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017 p.57-80. [1930-40/75]
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. [1924/1986]
- BAKHTIN, M. Autor e personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.3-192. [1920-1924]
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2005, p.87-98.
- BRAIT, B; MAGALHÃES, A. Uma palavra sobre dialogismo. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. (org.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014, p.13-15.
- CASTILHO, T. A arena de vozes dançantes na escola: *approach* bakhtiniano sobre a formação do artista-docente. *Anais XII ANPED SUL*, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2018/trabalhos> Acesso em: 12 ago. 2017.
- CASTILHO, T. *Vozes da dança na escola: o ballet clássico em perspectiva dialógica*. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- GABARDO JÚNIOR, J.; MAÇANEIRO, S. Para além da carteira: uma investigação de metodologias para a linguagem da dança no ensino formal a partir da escola nova e *Bakhtiniana*, São Paulo, 14 (3): 136-155, julho/set. 2019.

tecnicista, *Revista O Mosaico*, n. 9. p.126-141, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/86/pdf> Acesso em: 02 jun. 2018.

GONÇALVES, M. *Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza*. 2016. 141f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GONÇALVES, J.; PEREIRA, M. Teatralidade e performance na educação. *Educar em Revista*, v.34. n. 67, p.13-20, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-13.pdf> Acesso em: 01 jun. 2018.

GONÇALVES, J.; CASTILHO T. Enunciado-dançado: *approach* bakhtiniano sobre o ballet clássico na escola. *Revista Polêm!ca*, v. 16, n.4, p.14-27, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/26448/19018> . Acesso em: 01 jun. 2018.

MAÇANEIRO, S. Pedagogia crítica ligada à dança no ensino fundamental. In: TOMAZZONI, A. *et al.* (org). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville, SC: Nova Letra, 2010, p.211-216.

MARQUES, I. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org.). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville, SC: Nova Letra, 2010a.

MARQUES, I. *Dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010b.

MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012. [1928]

MÖDINGER, C. *et al.* *Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

PINEAU, E. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação e Realidade*, v. 35, n.2, p.89-113, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416> Acesso em: 04 jun. 2018.

RANGEL, M. A imagem real e a imagem ideal do bom aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.77, n. 186, p.282-303, 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1080/1054> Acesso em: 02 jun. 2018.

SCHECHNER, R. What is Performance? In: SCHECHNER, R. *Performance Studies: An Introduction*. 2nd. ed. New York, NY: Routledge, 2006, p.28-51

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, v. 21, n.53, p.69-83, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf> Acesso em: 03 ago. 2017.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929]

Declaração de autoria e responsabilidade pelo conteúdo publicado

Declaramos que todos os autores tiveram acesso ao *corpus* de pesquisa, participaram ativamente da discussão dos resultados e revisaram e aprovaram o processo de preparação da versão final do artigo.

Recebido em 14/06/2018

Aprovado em 07/06/2019