

Universidade Federal de Pelotas

Centro de Artes

Curso de Dança - Licenciatura



Trabalho de Conclusão de Curso.

Sarah Leão Lopes

Quando Você Me Toca

**A experiência estética nas escolas como modo de uma educação
pela via do sensível.**

Pelotas, 2023

Sarah Leão Lopes

Quando Você Me Toca

A experiência estética nas escolas como modo de uma
educação pela via do sensível.

Trabalho acadêmico apresentado ao Curso de
Dança - Licenciatura do Centro da Artes da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof. A Dra. Maria Fonseca Falkembach

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L864q Lopes, Sarah Leão

Quando você me toca : a experiência estética nas escolas como modo de uma educação pela via do sensível / Sarah Leão Lopes ; Maria Fonseca Falkembach, orientadora. — Pelotas, 2023.

75 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) — Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Experiência estética. 2. Dança na escola. 3. Neurociência. 4. Toque. 5. Tatá. I. Falkembach, Maria Fonseca, orient. II. Título.

CDD : 793.3

Pelotas, 2023

Sarah Leão Lopes

Quando Você Me Toca

A experiência estética nas escolas como modo de uma educação pela via do sensível.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Licenciatura em Dança, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 03/04/2023

Banca examinadora:

Prof. A Dra. Maria Fonseca Falkembach (Orientador)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Prof. A Dra. Josiane Franken Corrêa
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Ms. Taís Chaves Prestes
Mestra em Educação pelo Instituto Federal Sul Riograndense.

Dedico este trabalho, primeiramente, às mulheres da minha vida, minha mãe, Raquel Leão, minhas avós, Thelma Macedo e Selma Machado, e minha bisavó, Malvina Aguiar. Fontes primeiras de cuidado, amor, resiliência e afeto. Sem esta base, nada seria possível. A minha professora e amiga Maria Fonseca Falkembach, que me inspira na direção de uma vida-docente afetiva e criativa. Às amigas, amigos e amigues que conheci em Pelotas, pessoas que me tocaram de forma tão profunda e intensa cujo assinaturas jamais serão apagadas. A composição do que sou, só existe graças a vocês. Sou grata.

Menção honrosa a minha querida vizinha Thelma Macedo. Obrigada pela sua amorosidade e carinho. Te amarei eternamente.

LOPES, Sarah. **Quando Você Me Toca: A experiência estética nas escolas como modo de uma educação pela via do sensível.** 2023. 67p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança - Licenciatura) - Curso de Dança - Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

O trabalho a seguir se aporta na experiência estética produzida pelo espetáculo “Quando Você me Toca”, do Tatá - núcleo de dança-teatro, no período em que a obra esteve em circulação por escolas públicas da cidade de Pelotas - RS. A partir deste recorte, analisa a recepção dos alunos e do corpo diretivo das escolas, levando em consideração temas considerados tabus, como a sexualidade e a violência. Na trama da pesquisa, teorias oriundas do campo das ciências humanas se mesclam com novas descobertas da neurociência e com a perspectiva da arte no contexto da dança na escola. Trabalhar com sensibilidade é uma característica intrínseca da arte e, derivando de um ideal que pensa numa educação pela via do sensível, esse trabalho se propõe a refletir como a experiência estética pode provocar e produzir novos modos de relação com o mundo, e como isso se relaciona com a docência e com a vida humana em seu desenvolvimento social, singular e coletivo.

Palavras Chave: Experiência estética; Dança na escola; Neurociências; Toque; Tatá

Índice:

(prólogo) Incorporar o toque.	9
Quando Você me Toca: Descrição da Obra.	11
Introdução.	16
O pulso – De onde veio:	16
Metodologia.	21
A base: referências teóricas e estrutura do trabalho.	23
Primeiro toque:	24
Porque “Quando você me toca”?	24
Notas sobre habitus.	26
Sobre a dança na escola - Processos de subjetivação .	30
Uma questão de currículo:	33
Segundo toque: A voz das escolas.	38
Entre diálogos com neurociências: Introdução a alguns conceitos básicos.	38
Reações, processos empáticos e identificação:	43
Narrativas:	46
Primeiro ponto: A estranheza.	47
O Toque - Contato corpo a corpo:	50
A violência.	63
Como a violência se dá na vida dos jovens?	68
Terceiro toque:	71
Conclusão: Por uma educação pela via do sensível.	71
Referências:	74

Índice de Figuras:

Figura 1 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Concentração em grupo.	11
Figura 2 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Cena da massagem.	20
Figura 3 - Fotografias do Espetáculo Quando Você me Toca. Abraço de mãe.	29
Figura 4 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Cena da água/Toque estranho.	37
Figura 5 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Benzimento.	43
Figura 6 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Batalhão de Choque.	47
Figura 7 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Início da Cena 1.	62
Figura 8 - Cena do Espetáculo Quando Você me Toca. Batalhão de Choque.	70

(prólogo) Incorporar o toque.

O Ano é 2013. Neste ponto do tempo, três anos se passaram. Três anos após a aterrissagem na longínqua terra Pelotense. Grande e extenso é o Brasil. Sua geografia cultural segue esta extensão em território. Aqui é “quase outro país” na perspectiva de quem nasceu no cerrado, que se pode dizer ser o extremo oposto quando pensamos no clima. É como viver entre o deserto e o mar. No sertão, e embaixo d’água. Aqui logra-se palavras jocosas: Poderíamos criar guelras. A umidade é tamanha, que a água cobre os corpos, os móveis e o chão. A água é um elemento que abraça como um manto envolvente. Até no extremo do calor, nosso corpo deságua, envolvendo-nos novamente na umidade. No fim, voltamos sempre a este lugar. Do líquido amniótico, ao processo decompositor que só existe pela umidade. E entre a relação água-corpo, está a pele, está o toque.

Ingressei no curso de Antropologia como um astronauta pisando na lua. Flu-tu-an-te. Aprendi a aprender, dia após dia, o que se passava ao redor e o peso de minhas escolhas. Sentia, desde antes, um impulso que tensionava meu desejo de deslocamento. Fui catapultada para fora do meu eixo próprio de existência comum, único universo possível até então. Este movimento fez com que eu ingressasse em outro território, além do geográfico, o corpo. O meu corpo. Presente e ausente, zona de pulsação intermitente com sede do novo. E assim que meu corpo se apresentou para mim, por um novo ponto de vista, eu que muito brinquei e muito brinco nas arquiteturas oníricas e projecionais do pensamento, toquei uma materialidade antes desconhecida. E vi nessa materialidade, o ponto de inserção no Caos.

O conhecimento que a Antropologia, enquanto disciplina, me proporcionou, representou uma janela para o desconhecido. E o corpo sempre estava ali. Presente. Junto à sua miríade de manifestações possíveis: Rituais, símbolos, gestos, técnicas, ritmos, e tudo que pode um corpo com o que deriva do próprio. Neste balanço conheci a performance por um viés da antropologia. Esse contato germinou um interesse profundo na linguagem cênica e na arte enquanto produção de sentido. E bem sabemos que o “sentido” é valioso a todo e qualquer ser vivente nessa terra. Passei a buscar formas de interação com estas linguagens, e foi então, neste ano de 2013, que descobri a existência do Tatá, num diálogo que ocorreu em

uma festa. E aí fui atrás. Primeiro, navegante, como uma pirata desbravando o oceano. Uma buscadora curiosa. E depois como espectadora, assistindo ao espetáculo cujo início do processo criativo tive a oportunidade de observar.

Assim que descobri a existência do Tatá, senti que seria por ali a passagem, de um universo ao outro. Fui conhecer de perto. Degustei, brevemente, do maravilhoso mundo da dança. O contato com o chão, pés descalços, atenção à respiração. Vitalidade. Tudo que não experienciei dentro das instituições de ensino, desde a escola até a faculdade. Até então, seguia sendo um corpo reproduzindo os mecanismos automatizados do que se espera de um ser em desenvolvimento, um braço forte para o capital, porém um braço desajustado e torto. E ali, naquele breve encontro, sendo uma pessoa completamente desconhecida no meio das artes, fui prontamente acolhida, incluída na lista de e-mails, e até mesmo tirei medidas para o figurino que não veio a existir. Era cedo demais para me inserir de forma tão assertiva, ainda estava tateando neste novo campo de possibilidades.

O ano é 2017, Maria passou dois anos na Inglaterra e quando retorna para Pelotas, volta com o Tatá.

Este é um texto sobre Afeto

Figura 1 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Concentração em grupo.



Fonte: Josiane Franken.

Quando Você me Toca: Descrição da Obra.

ENTRADA - Toque de boas-vindas primeiramente nas pessoas do público e depois o entre o elenco, finalizando com a formação em círculo de mãos dadas.

CENA 1 - ABRAÇO DE MÃE/BENZIMENTO - Elenco em roda, de mãos dadas, se aproximam e fecham o círculo em um grande abraço. Elenco canta enquanto dão um giro nessa formação circular. Elenco se divide em dois trios que interagem entre si, ora fazendo gestos de benzedura, ora se abraçando. A cena finaliza com os trios se separando e com todos deitando-se no chão de barriga para baixo, enquanto retomam o canto do início da cena.

CENA 2 - LAGARTO ENTRELAÇADO - Vídeo (01) projetado ao fundo do cenário contendo imagens dos pés e mãos dos bailarinos em relação ao chão.

Bailarinos deitados com a barriga virada para o chão começam a se deslocar em direção ao seu respectivo par da cena, enquanto falam as seguintes frases:

CS: Quando você me toca sinto que sou mais forte/ Quando você me toca me sinto segura.

J: Quando você me toca te mostro minha fragilidade/ Quando você me toca fico leve, leve, leve.

N: Quando você me toca agradeço/ Quando você me toca me sinto humana.

Sarah: Quando você me toca meu olho vira gargalhada/ Quando você me toca me sinto tua amiga.

E: Quando você me toca eu me divirto/Quando você me toca me sinto protegida.

CA: Quando você me toca me sinto aliviada/ Quando você me toca sinto sua presença, me aquece.

Elenco segue com o texto quando encontram seus respectivos pares e iniciam os toques de mãos. As duplas começam a dançar numa dinâmica de contato, apoio e elevação do chão. Cena finaliza com as luzes se apagando enquanto três bailarinos vão se colocando de pé e de costas para o público no centro do palco.

CENA 3 - MASSAGEM NAS COSTAS - Elenco executa sequência de massagem em duplas, uma pessoa apenas recebe e a outra apenas realiza as massagens. Sempre de costas para o público, a cena começa com bailarinos recebendo a massagem em pé e finaliza com bailarinos recebendo a massagem sentados no chão. Quando a cena termina, as luzes se apagam novamente e uma nova configuração do elenco, em trios, se organiza no palco.

CENA 4 - TOQUES EM TRIOS - Dois trios: uma pessoa fica no centro parada de olhos abertos enquanto as outras duas a tocam em diversos lugares do corpo. Troca duas vezes a pessoa que está no centro para que todos do trio possam ocupar o lugar central dos toques. Enquanto a cena ocorre o seguinte texto toca ao fundo:

Quando você me toca eu te toco também\ Quando você me toca eu toco em você, somos um só corpo. Quando você me toca eu te sinto\ Quando você me toca sinto o que sinto e o que você sente, sinto que você sente o que sinto\ Quando você me toca sinto como me sinto\ Quando você me toca eu esqueço do eu\ Quando você me toca é um grande mistério\Quando você me toca meu corpo desaparece, me sinto uma sobrevivente\ Quando você me toca tenho pena de ti\ Quando você me toca caio pra dentro de mim, me sinto não eu\ Quando você me toca eu não entendo, todas as cores se misturam, me desarmo\ Quando você me toca eu entrego, eu me deixo\ Quando você me toca já não respiro, me recolho no centro do meu infinito\Quando você me toca me modelo, eu me questiono\ Quando você me toca meu equilíbrio muda\ Quando você me toca, me toca\Quando você me toca me diz o que não sabe falar, me sinto curiosa\ Quando você me toca eu respiro o seu toque, quando você me toca outros me tocam, memórias tocam, quando você me toca incomoda, quando você me toca evoca, quando você me toca sentires, quando você me toca pessoas, quando você me toca histórias, o que me toca quando você me toca? toca tanto, tantas.\Quando você me toca imprime em mim o seu toque

CENA 5 - CENA DA ÁGUA, TOQUE ÍNTIMO - Vídeo (02) projetado ao fundo do cenário contendo imagens de gotas de água percorrendo a pele de cada um dos seis bailarinos individualmente.

Todo o elenco fica ao fundo do palco, organizados um ao lado do outro e de frente pra plateia, se inicia uma música com som de gotas de água e os bailarinos dançam de forma engraçada.

N. vai até o canto do palco e pega seis copos e uma garrafa de água, distribui os copos e a água. Os bailarinos começam a beber a água enquanto caminham no palco, ora em direção ao público, ora retornando ao fundo do palco, enquanto realizam toques individuais por dentro da roupa.

CENA 6 – 10 TOQUES INDIVIDUAIS - O elenco se organiza novamente ao fundo do palco colocando-se um ao lado do outro. São realizados nove passos para frente, em direção

ao público, e três passos andando de costas, retornando ao fundo. para cada passo há um movimento de toque individual e um verso da canção seguinte:

Quando você me toca... te sinto\Quando você me toca... Eu grito\Quando você me toca...
Evito\Quando você me toca... Reprimo\Quando você me toca... Estranho\Quando você me
toca... Acanho\Quando você me toca... Disfarço\Quando você me toca... Retraio.

Mergulho / Relaxo; Respiro / Divirto; Derreto / Desarmo; Desejo / Revivo

O elenco se organiza em cena espalhados pelo palco e executam movimentos amplos com os braços, o movimento termina com um toque na barriga, ou na cabeça, ou no peito ou na cintura. Quando o movimento termina com o toque, os bailarinos trocam de posição no palco. A cena é realizada com os bailarinos se movendo e cantando:

Quando você me toca... Coíbe\ Quando você me toca... Castiga\Quando você me toca...
Controla\ Quando você me toca... Invade\Quando você me toca... Me afasta\ Quando você
me toca...Machuca\ Quando você me toca... Sufoca\Quando você me toca... me amarra\
Quando você me toca... Sensível\ Quando você me toca... Silêncio\ Quando você me toca...
Cuidado\ Quando você me toca...me acalma

Elenco executa coreografia 01 enquanto cantam:

Aquece\ Afaga\ Apoia\ Encaixa\ Te entrega\ Me sinto\ Até o infinito.

Elenco se organiza em formação de semicírculo e canta:

Quando você me toca... Te sinto\Quando você me toca... Acanho\Quando você me toca...
Controla\Quando você me toca... me acalma.

Elenco executa movimento de intenção “explosiva” que consiste em deslizar a mão direita do centro do peito em direção a axila direita três vezes, depois a mão desliza da axila pro lado esquerdo do pescoço e desce para o braço esquerdo. O movimento é realizado quatro vezes enquanto o elenco repete: “Quando você me toca...” “para cada repetição.

Elenco repete o mesmo movimento cinco vezes em silêncio, na quinta vez a formação em semicírculo se desfaz

Elenco repete coreografia 01 enquanto cantam:

Aquece\ Afaga\ Apoia\ Encaixa\Te entrega\ Me sinto\ até o infinito.

CENA 7 - REZA - Elenco se espalha e caminha pelo palco executando 10 toques individuais numa intenção de oração. Dois grupos se dividem em cena ficando com a seguinte configuração: O Grupo A realiza os toques individuais em forma de oração sem se movimentar pelo palco, enquanto declama o texto abaixo, enquanto o Grupo B caminha com passos largos e pesados realizando o mesmo texto em formato silábico:

Quando você me toca, tudo muda, nos misturamos\ Quando você me toca, é uma união sagrada\ é um acontecimento intergaláctico.

Após o Grupo B terminar a declamação silábica, todo o elenco pausa e faz a oração realizando os toques individuais na mesma cadência. Os grupos então invertem suas posições e o Grupo A realiza a caminhada com declamação silábica e o grupo B segue em pausa realizando a oração.

CENA 8 - NÃO TOQUE - Vídeo 03: Imagens de diversas áreas dos corpos dos bailarinos: como rosto, braços e pernas, sendo seguradas firmemente por mãos.

J. se coloca sozinho em uma diagonal do palco enquanto declama o texto abaixo:

Quando você me toca eu sinto uma vergonha desesperadora\ Quando você me toca eu
disfarço\ Quando você me toca sinto raiva\ Quando você me toca eu me esqueço\ Quando
você me toca eu sinto medo\ Quando você me toca fico ofegante\ Quando você me toca fico
triste\ Quando você me toca me sinto um pedaço de carne\ Quando você me toca eu me sinto
confusa\ Quando você me toca eu me sinto invadida\ Quando você me toca eu me sinto um
fanteche\ Quando você me toca eu me sinto explorada\ Quando você me toca minha cabeça

pesa\ Quando você me toca tenho enjoo\ Quando você me toca me sinto sufocada\ Quando você me toca meu estômago se corrói\ Quando você me toca caio pra dentro de mim\ Quando você me toca quero que você morra\ Quando você me toca meu coração de pedra me protege. Enquanto J. declama, as cinco bailarinas ficam no centro do palco realizando movimentos de Kung Fu, contraindo e tensionando os músculos e executando movimentos curtos e rijos. Todas caminham com passos curtos e tensionados até formarem um círculo em que permanecem uma de frente para a outra. O círculo se desfaz para outra formação, em que todas as bailarinas ficam unidas em um núcleo de frente para J. na diagonal oposta a ele.

CENA 9 - TOQUE POR DENTRO COM KUNG FU - O grupo de bailarinas e J. começam a se deslocar com passos largos, realizando movimentos de Kung Fu por debaixo da roupa. Quando o grupo e J. se cruzam, todo o elenco se volta em direção a plateia, seguindo com os mesmos movimentos por baixo da roupa. Cena termina com elenco saindo do palco.

CENA 10 - FUGIR DO TOQUE/TOQUE ESTRANHO - Elenco interage com público indo em direção às pessoas da plateia e tocando algumas destas pessoas. Depois começam a retornar para o palco. Primeiro entra Cs. seguida por E. que tenta tocá-la, fazendo Cs fugir do toque. Então entra J. e tenta tocar E. que também foge. Cs. retorna a cena e tenta tocar J. que também foge. N entra sendo seguida e tocada a contragosto por Sarah, por fim Ca. entra em cena e o elenco se organiza em duplas, um de frente pro outro, numa postura inicial do Kung Fu.

CENA 11 - BATALHÃO DE CHOQUE - Elenco se organiza em duplas e executam sequência de ataque\defesas de Kung Fu conduzidos e em pausa. Todos se deslocam em posição de ataque do Kung Fu até formarem um círculo com N. ao centro. N. realiza uma sequência solo de Kung Fu enquanto o grupo começa a bater os pés no chão, marcando um ritmo, e executar movimento de treinamento policial.

Vídeo 04: foto da N. sendo atacada pelo batalhão de choque no ano de 2016 em Brasília, no protesto contra o impeachment de Dilma Rousseff.

Grupo abre o círculo e ficam um ao lado do outro, formando um paredão de corpos, enquanto continuam executando o movimento de treinamento policial e com a marcação do ritmo, batendo os pés no chão. J. puxa a seguinte letra, seguido pelas outras bailarinas: Quando a coisa aperta e não tem solução\ Chama a tropa de choque pra conter a rebelião\ Não é qualquer tropa que vai aguentar\ A tropa de choque vai chegar pra detonar\ Em qualquer missão linha de frente até a morte\ Guerreiro preparado, batalhão de choque\ Choque, choque\ Choque, choque

N. entra se apoiando e desmanchando o paredão de corpos desfazendo a formação rija de postura militar, os outros bailarinos a acompanham e entram no mesmo tipo de movimentação. A cena finaliza com o elenco realizando a oração abaixo, enquanto caminha pelo palco: Quando você me toca, tudo muda, nos misturamos\ Quando você me toca, é uma união sagrada\ é um acontecimento intergaláctico.

CENA 12 - ABRAÇO DE COSTAS - Elenco caminha pelo palco até se organizarem em duplas. Quando cada bailarino encontra seu respectivo par, interagem corporalmente até chegarem ao chão, onde realizam oito posições de abraços realizados de costas. A cena finaliza com as duplas se desfazendo e uma nova formação em trios é organizada em pontos distintos do palco.

CENA 13 - DEIXAR IR - Vídeo 05: Imagens com mãos realizando gestos como se houvesse um corpo invisível sendo segurado. Foco no vazio do toque. Dois trios montam figuras tocando-se entre si. Quando uma pessoa se desloca do trio, fica um espaço vazio, o espaço que era ocupado por seu corpo que estava sendo tocado. Essa pessoa se reposiciona e toca outra pessoa. Uma a uma, as pessoas vão realizando deslocamentos e deixando espaços vazios, toques vazios, e criando outros. A cena segue com ambos os trios neste movimento até se encontrarem no meio do palco e se virarem em direção a plateia. A sequência segue até todos os bailarinos se encaminharem para fora do palco.

Introdução.

O pulso – De onde veio:

Primeiramente, é necessário apresentar ao leitor quem é o núcleo de dança-teatro Tatá e quais são suas ações, sua trajetória e sua emanção artística. O grupo nasceu em 2009, sendo então o primeiro projeto de extensão do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, idealizado pela arte-educadora e pesquisadora Maria Falkembach, que explica:

O Núcleo é composto por ações na interface entre a criação artística e a educação e se propõe a ser uma ponte entre pesquisas desenvolvidas no Curso de Dança e a comunidade de Pelotas e região. Tem como foco a criação de obras cênicas para apresentação em escolas e espaços da comunidade de Pelotas e região, principalmente escolas públicas.(Falkembach, 2020, p.175)

Suas primeiras ações se voltaram para o ajuntamento de profissionais da dança que viviam na cidade de Pelotas, e logo se tornou laboratório de experimentação e criação para docentes dos cursos de dança e teatro. Com método de criação singular que valoriza a colaboração e gestão de grupo, foi batizado em homenagem à lenda de *M'boitatá* contada na literatura de Simões Lopes, autor que dá o nome da primeira obra criada intitulada como: *Tatá Dança Simões*(2010). Desde esse período, o grupo passou a levar apresentações para dentro das escolas. O segundo espetáculo nomeado *Terra de Muitos Chegares*(2013), minha porta de entrada para o grupo, caminha em direção ao resgate pelas memórias coletivas marcadas nos corpos dos bailarinos, buscando na historicidade e nas lembranças familiares, dizeres e sentires de uma nação construída e consolidada por muitas mãos, memórias esquecidas e negligenciadas. A característica afetiva, a proximidade com os temas, a busca por pontos de cruzamento da diversidade que marca o grupo foram se transformando em metodologia e pesquisa.

O trabalho aqui presente aborda a vivência do grupo Tatá, com sua terceira obra cênica: *Quando Você Me Toca (QVMT)*¹, cujo circuito ocorreu nas escolas públicas de Pelotas no período de 2018 a 2019. Este estudo tem a intenção de discorrer, refletir e analisar

¹ Descrito integralmente no início do trabalho.

a experiência da arte, enquanto fruição, experiência estética, e o contato da instituição escolar com uma obra que aborda um tema considerado tabu: o toque entre os corpos humanos. Levanto, assim, a questão: Como essa experiência pode operar a nível de desbloquear o corpo escolar e despertar novos modos e sensibilidades de se tratar, pensar e refletir criticamente sobre o tema em questão: o toque? Além disso, como essa experiência pode reverberar em outros modos de produção de sentido?

Para desenhar uma reflexão sobre as perguntas acima, tomo como base a recepção de alunos e professores de seis escolas que assistiram a peça, no formato de depoimentos de professores e alunos em conversa com o elenco após a apresentação. O período de pesquisa durou desde o início da circulação da obra em 2018, até o momento da finalização deste trabalho em 2023, sendo todos os dados produzidos e analisados na cidade de Pelotas.

Um ponto muito importante deste processo foi a articulação direta com escolas assistidas pelo PIBID². Nestas ocasiões os alunos “pibidianos” se responsabilizavam por fazer a mediação - que é o momento em que se cria um elo entre o espectador e a obra - antes e depois da apresentação. No momento de pré-espetáculo os alunos das escolas tinham oficinas de dança e/ou teatro com os “pibidianos”. Ao fim, esses alunos pibidianos, docentes em formação, nos ajudavam a construir o diálogo com o público.

O objetivo desta pesquisa é analisar a espetação em dança partindo da visão de alunos e professores de seis colégios que receberam a obra cênica “Quando Você me Toca”. O texto pretende propor diálogos entre diversos campos do saber, estendendo o olhar da dança em relação a neurociências e neuroaprendizagem. Tendo aporte em campos da sociologia, antropologia, filosofia e educação. Propondo assim, possibilidades conceituais, teóricas e científicas para pensar sobre o impacto da arte na vida humana, tendo a escola enquanto ambiente de pesquisa, compreendendo que os efeitos da experiência estética são demasiadamente complexos e que não se pode analisar partindo de uma perspectiva unilateral, visto que existem tanto fatores subjetivos, tal qual o histórico pessoal e vivência cultural, e também há fatores neuroquímicos, como por exemplo, reações musculares desencadeadas pela fruição. Entre estas linhas de pensamento o corpo é o alicerce.

A noção de corpo aqui apresentada perpassa por vias multidisciplinares, que vão desde a fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999), aos estudos culturais do corpo, mediados pela antropologia e pela sociologia a partir de autores como Mauss (2003) e Le Breton (2011),

² PIBID é o programa de iniciação à docência, projeto que permite que alunos licenciandos tenham oportunidade de estarem inseridos na escola. Nesta época em questão, o PIBID estava estudando mediação em artes cênicas.

indo em direção a perspectiva de corpo enquanto mídia, desenvolvida por Helena Katz e Christine Greiner(2012), apresentando o corpo enquanto interface mediadora para com a realidade.

Deste modo, nos interessa pensar e assumir o corpo enquanto um sistema complexo. Cada reação emocional é também uma reação física. Nosso corpo está em constante diálogo entre suas partes. Não nos interessa pensar em corpo/mente de forma dissociada, mas em seu funcionamento enquanto profusão de fenômenos complexos.

Nos interessa pontuar como a experiência estética e a fruição (pois influenciam a cognição) são essencialmente necessários para a vida humana, tendo como recorte os efeitos alcançados com estes alunos e professores da educação básica. Importante também frisar que o trabalho aqui presente, defende a presença da arte nas instituições de ensino, como uma área que tem muito a agregar e muito mais a ser sentida e vivenciada. Em tempos de constante retrocesso nas políticas públicas educacionais, é necessário construir um alicerce que fortaleça a arte enquanto disciplina e enquanto direito básico para a construção cívica, emocional, intelectual e afetiva das pessoas.

Há dois pontos cruciais que concernem a necessidade desta pesquisa, e ambos caminham juntos. A primeira seria em defesa da dança nos currículos escolares. Neste ponto, da história da dança enquanto licenciatura, se faz importante o máximo de registros possíveis que demonstrem como é o impacto de sua presença nos currículos. Culturalmente, artes e humanidades são conteúdos marginalizados nas vias duras da economia neoliberal - dentro de uma lógica produtivista, arte é dispensável. Atualmente, devido aos atrasos na educação decorrente dos efeitos de uma política displicente com os direitos de cidadania básicos, este campo de conhecimento está passando por enormes dificuldades. A outra preocupação é pautar a espectação em artes cênicas como modo e meio de produção de sentido, e como dispositivo tradutório da realidade circundante capaz de influenciar nos modos de aprendizagem dos alunos e também dos professores.

Ambos pontos em questão, se dão num interesse de criar uma assinatura de pesquisa em arte, tendo em vista uma cultura que visa corroborar não somente com a manutenção de nossa área de atuação, mas também busca estabelecer a arte enquanto área fértil para pesquisa. A versatilidade do campo artístico propicia intersecções entre as esferas científicas e filosóficas, tendo muito a acrescentar no desenvolvimento de abordagens práticas-teóricas para lidar com os constantes desafios encontrados nas dinâmicas sociais, dinâmicas estas que estão em constante mutação, logo, necessitam de artifícios capazes de acompanhar esse fluxo.

Esta pesquisa se movimenta, também, entre dois campos do conhecimento: um deles é o viés da fruição artística e estados subjetivos, o outro vem das neurociências aplicadas às artes da cena. O primeiro campo citado, o artístico/subjetivo, toma como fonte de reflexão trabalhos de profissionais da dança que pensam a dança alinhada à educação, formação de público e enquanto matéria nos currículos escolares. Este segmento se alinha ao pensamento filosófico fenomenológico tal qual trabalhado por Merleau-Ponty e à filosofia da diferença³. Importante salientar que em contexto político-filosófico, a obra QVMT carrega em si, pautas das teorias sociológicas *foucaultianas* no que tange sua abordagem sobre codificação e disciplinarização dos corpos. O embasamento neurocientífico toma de partida o projeto *The Watching Dance Project - Watching Dance: Kinesthetic Empathy* (TWDP), que segundo a descrição do sítio eletrônico do pesquisador e colaborador Matthew Reason:

“Usa pesquisa de público e neurociências para explorar como os espectadores de dança respondem e se identificam com a dança. É um projeto multidisciplinar, envolvendo colaboração entre quatro instituições (*University of Manchester, University of Glasgow, York St John University and Imperial College London*).⁴” (REASON, 2023)

As pesquisas elaboradas pelo TWDP (*The Watching Dance Project*) nomeiam conceitos fundamentais para que a análise da experiência estética, em termos mais científicos e quali-quantitativos, seja possível. Como por exemplo os conceitos de: “empatia”, “simpatia” e “respostas incorporadas”. Estes e outros termos serão trabalhados no decorrer do texto, em diálogo com os relatos, fala dos alunos e com o diário de campo.

³ Filosofia da diferença é a denominação dada ao pensamento filosófico contemporâneo associado principalmente aos filósofos e teóricos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esse campo de estudo tem no Brasil referências importantes como Suely Rolnik e Virgínia Kastrup.

⁴ A tradução deste, e outros trechos que porventura forem utilizados a partir de artigos oriundos do projeto, serão de minha própria autoria. No original em inglês: *The Watching Dance project used qualitative audience research and neuroscience to explore how dance spectators respond to and identify with dance. It was a multidisciplinary project, involving collaboration across four institutions (University of Manchester, University of Glasgow, York St John University and Imperial College London).*

Figura 2 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Cena da massagem.



Fonte: Josiane Franken.

Metodologia.

A sistematização do trabalho se deu a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa, mediante a produção de dados e observação descritiva. A observação, alinhada à análise de conteúdo, visou encontrar os momentos em que as respostas físico-emocionais do público da obra QVMT eram perceptíveis, seja pela observação seja por comentários flutuantes após a apresentação.

A produção dos dados de pesquisa ocorreu durante o período de circulação da obra, 2018 e 2019, sendo que o registro foi feito de três formas distintas: A primeira, e mais importante, são as gravações dos diálogos que ocorriam ao final de cada apresentação. Esses diálogos eram realizados em forma de roda de conversa, unindo as turmas, seus respectivos professores, a equipe diretiva da escola e a equipe artística do QVMT. A condução da conversa era mediada por nós, com o auxílio de alunos *pibidianos*⁵ que estavam em exercício na escola. Durante a mediação, introduzimos perguntas disparadoras como por exemplo: O que vocês sentiram; qual cena mais chamou atenção; use uma palavra para definir o que viram no dia de hoje. Assim, os alunos tinham enunciados para auxiliar suas maneiras de expressar as emoções que foram decorrentes do espetáculo.

A segunda forma de produção de dados foi um diário de campo usado para anotar as percepções e sutilezas percebidas durante os encontros. A terceira foi um caderno que disponibilizamos aos alunos para que pudessem escrever, de forma anônima, as reflexões e curiosidades que porventura se sentiam inseguros para expor coletivamente.

Este modelo interativo de fazer pesquisa deriva da minha primeira formação enquanto bacharel em Antropologia, que tem a etnografia como método mais utilizado nas práticas em pesquisa. Para se realizar uma pesquisa etnográfica é necessário ter, além do problema de pesquisa, um campo social, seus devidos interlocutores e uma postura imersiva e horizontal. Neste aspecto, o pesquisador se coloca num papel conhecido como “observador participante”, uma metodologia qualitativa que demanda que o pesquisador esteja inserido - mesmo que permeado de estrangeirismos - em seu campo de pesquisa. Nesta pesquisa em questão o campo é a escola e os interlocutores são os alunos e professores.

Os áudios das gravações foram transcritos na íntegra, e para ter o devido rigor metodológico, e também para ter um recorte de pesquisa conciso, foram elencadas quatro, de seis escolas analisadas, que serão identificadas com letras do alfabeto. Os alunos e

⁵ Alunos oriundos dos cursos de licenciatura em dança e teatro, bolsistas do PIBID(projeto de iniciação à docência.)

professores, por sua vez, serão identificados com números. A configuração de identificação segue a ordem:

Escola A: Aluno 01, Aluno 02, Aluno 03, Aluna 04 e Aluno 05.

Professora 01 e Professora 02.

Escola B: Aluna 06 e Aluno 07.

Escola D: Aluna 09 e Aluna 10.

Professor 03, Professora 04 e Vice-Diretora

Escola F: Aluno 08.

Professora: 05 e Coordenadora.

A transcrição e escuta ativa dos áudios foi a principal fonte de análise, pois, por se tratar de um registro gravado, foi possível ouvir repetidas vezes, captando os pormenores nas falas, e com atenção dirigida também às ressonâncias que aconteciam graças às conversas paralelas. O ambiente sonoro, ruídos e burburinhos, também foram reflexo dos atravessamentos causados pela obra. Por exemplo, em diversos momentos nos áudios aparecem conversas mais reservadas entre professores e Maria, que é a diretora-coreógrafa e criadora do Tatá. Por vezes ouvimos os alunos expressando reações a partir das conversas paralelas.

A análise foi feita levando em consideração todas essas reverberações ruidosas que permearam os ambientes das escolas durante nossas intervenções, desta maneira foi possível captar nas falas dos alunos e professores, pontos de diferenciação e pontos de convergência entre uma escola e outra. Algumas questões se repetiam, algumas falas complementam.

Também foi considerada importante a presença de efeitos físicos, tais quais: risadas, vocalizações, cochichos e comentários sobre sensações físicas experimentadas durante a espectação da obra. Muitos destes efeitos foram sentidos por mim durante os momentos em que estava em cena, outros foram observáveis após o espetáculo, durante as conversas. Todas essas manifestações percebidas eram anotadas em meio diário de campo, que posteriormente serviu como arquivo para a produção de dados e como registro.

A base: referências teóricas e estrutura do trabalho.

O texto que se segue se organiza da seguinte maneira: o primeiro capítulo aborda os princípios de criação do espetáculo QVMT, começando pela referência fundamental da prof. Dra. Maria Falkembach. Parte, então, para diálogos com conceitos sociopolíticos trabalhados por Pierre Bourdieu (2014) e Foucault (2014) no que tange indagações acerca da violência simbólica e poder disciplinar. Ambas perspectivas teóricas, por sua vez, são atravessadas pela questão de gênero. O segundo capítulo, que é o centro do trabalho, irá ressoar a voz das escolas. Aborda, de forma breve, teorias da neurociências e enfatiza como estas têm muito a colaborar com a docência e com a educação num modo amplo. O terceiro e último capítulo se configura como um manifesto por uma educação pelas vias do sensível, alinhando a discussão desenvolvida no decorrer do trabalho com considerações a serem pontuadas sobre os resultados oriundos da pesquisa.

Primeiro toque:

Porque “Quando você me toca”?

Por que “quando você me toca”? Para abordar esta pergunta, neste capítulo, buscarei tecer o que foi o “plano de fundo” de todo o acontecimento que veio a ser o espetáculo e seus desdobramentos, tendo esse TCC incluído na trama. Primeiramente, dou as mãos à tese de doutorado da prof. Dra. Maria Falkembach (2017), cujo olhar sensível trouxe assertivas pontuações sobre a dança no contexto escolar, demonstrando que as relações construídas dentro dessas instituições não apenas refletem paradigmáticas sociais, como o tabu do toque e do corpo, como também podem contribuir para a recodificação - e logo, reforçar a presença - destes mesmos paradigmas.

No caso da dança - enquanto disciplina curricular - um fenômeno ocorre: a possibilidade de observarmos de forma pragmática como as economias sociais pautadas no gênero se intensificam quando se colocam os corpos em relação direta. A dança, quando experienciada em coletivo, necessita dessa relação direta para acontecer, para criar e para constituir seus próprios códigos. Este é o contexto e um dos recortes que a prof. dra. Maria Falkembach expõe em sua escrita.

Tocar é gesto, é ação cotidiana, é intrínseco à existência de qualquer ser vivo. É um tema de obviedade tamanha que pouco pensamos sobre ele. E quando digo pensar, é para além de identificar se gosta ou não do contato físico. O toque carrega em si uma grande profundidade que é difícil de acessar na superficialidade, é um pequeno fragmento deste aspecto que se mantém nas sombras, que o espetáculo, e também este texto, opta por tocar. A obra QVMT veio a surgir como efeito das reflexões iniciadas - e impulsionadas - por Maria, um tema que foi surgindo na medida em que se observava a dança inserida no currículo e no cotidiano das escolas.

A dança ainda está engatinhando para se consolidar no contexto escolar, um movimento bastante atual e que tem por trás a insistência dos profissionais da área e o exponencial aumento de licenciaturas em dança nas universidades públicas (CORRÊA; SANTOS,2022). Este crescimento de área cria novas demandas profissionais, se fazendo

necessário concursos direcionados. Junto a esse crescimento expressivo vem os desafios e as particularidades próprias da dança.

Portanto, se faz necessário perceber o impacto que a presença da dança causa na escola, e isso ainda está sendo vivenciado, sentido, experimentado e expressado pela nova senda de professores da rede pública. Foi este o caminho que a professora Maria seguiu para desenvolver sua tese, observando e analisando como está sendo a construção dessa relação em contexto escolar. A partir de sua pesquisa, o toque apareceu enquanto elemento desafiador, evidenciando questões expressivas, como demonstra o trecho abaixo retirado de sua tese de doutorado. A fala retrata o contexto de uma escola em específico, que decidiu abolir qualquer demonstração de afeto entre alunos devido a uma situação que ocorreu.

A escola decidiu proibir qualquer contato físico porque o limite entre o contato que é sexual e o que não é, não é claro. Essa atitude tem implícita a ideia de que todo contato físico, isto é, a ação de um indivíduo tocar no outro, tem o risco de ser um contato sexual. A escola não consegue estabelecer a norma para o toque e, logo, não consegue estabelecer qual é o comportamento desviante (FALKEMBACH, 2017, p.182).

A escolha deste trecho em específico se dá pelo conteúdo se tratar especificamente sobre os modos como a equipe diretiva tenta controlar o contato físico - e a sexualidade - dos adolescentes. É evidente que para nós, artistas da dança em geral, a consciência de que afeto e toque não são sinônimos de sexualidade é algo já estabelecido, porém, essa consciência não alcança os modelos sociais nos quais vivemos, como vimos no caso acima.

Partindo de um ponto “problemático” da dança nas escolas, vem a reflexão sobre possíveis saídas, ou melhor, metodologias sensíveis que possam corroborar com o tema, e assim começa a surgir QVMT. Antes de abordar a produção do espetáculo e os seus efeitos posteriores em sala de aula, o tópico seguinte se propõe a discorrer aspectos mais antropológicos, sociológicos e políticos que concernem a problemática das relações corporais - e sua relação intrínseca com relações de gênero - e as nuances por detrás deste tema.

Notas sobre *habitus*.

Uma das bases fundantes das questões que perpassam pelas problemáticas do toque são as assimetrias de gênero⁶. Para discorrer sobre esta questão, aciono a noção de “*habitus*” elaborada por Pierre Bourdieu(2014). O *habitus*, para o autor, representa um conjunto de normas que operam no condicionamento das estruturas sociais tais quais a concebemos. Portanto este conjunto de normas são estruturantes, se constituem de modo subjetivo e agem objetivamente no campo social.

A importância destas análises no seio das ciências sociais está em decifrar e demonstrar que o *habitus* é responsável pela representação de mundo que dada cultura concebe. As representações, por sua vez, não são realidades universais e essencialistas, mas são construídas a partir do agenciamento do ser humano com o seu meio sociocultural. Este agenciamento, por sua vez, é uma via de mão dupla. Bourdieu (2008) sistematiza estes conceitos a partir de um segmento filosófico conhecido como “disposicional”, do qual explica da seguinte maneira:

Essa filosofia, condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais - *habitus*, campo, capital - e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)(...). (BOURDIEU, 2008, p.10)

Se é no campo social que o fundamento de determinados comportamentos são formatados e/ou condicionados, é no corpo que o comportamento se estabelece. Outro ponto importante é compreender os modos como o *habitus* opera no campo⁷ social, servindo como uma espécie de “filtro” que delega além de modos de comportamentos, gostos, particularidades, escolhas e formas de ser e estar. Fatores (estruturas) socioculturais atribuídos, ou melhor dizendo, assimilados, que vão costurando a teia de relações sociais que podemos sentir e vivenciar materialmente, como demonstra o trecho abaixo:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas - o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário

⁶ Trato como gênero, algo que antes era tratado enquanto “sexo biológico”, com interesse de ir por outra via de percepção sobre as identidades.

⁷Usarei a palavra “campo” por ser o conceito utilizado por Bourdieu para se referir aos meios sociais.

industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visao e de divisão e gostos diferentes. (BOURDIEU, 2008, p. 22).

Estes princípios de classificação por sua vez são possíveis de observar nas mais variadas orbes sociais. Aqui, nos interessa o conceito de *habitus* para acessar as pautas do gênero. Bourdieu (2014) em sua obra “A dominação masculina”, discorre sobre construções de valores binários que criam enunciados de poder simbólico pautados na ideia de superioridade masculina. Importante frisar que este poder simbólico age em camadas, sendo diretamente delegado à imagem do homem branco, cisgênero e heterossexual⁸. A esse homem é concedido uma série de privilégios e códigos de comportamento específicos.

Reitero a importância de sempre situar de onde partem as teorias e visões de mundo trabalhadas neste texto. No caso, a dada referência em questão, parte de uma uma visão estritamente ocidental, trabalhada por um homem europeu. Bourdieu pisou em outros solos, conheceu outras culturas, mas sua análise sempre terá o filtro de mundo que é próprio do *habitus* e campo de origem em que está inserido. Se faz necessário considerar a importância que seus escritos nos deixaram enquanto legado, pois é a partir dessas bases teóricas que podemos destrinchar a normatividade e o senso comum, especialmente quando estes são sustentados por uma série de desigualdades socioeconômicas.

A teoria de Bourdieu se preocupou em evidenciar por quais caminhos os papéis (binários⁹) de gênero são socialmente construídos, retirando dessas classificações as premissas “essencialistas” de verdade universal, e demonstra a eficácia do *habitus* inserido no cotidiano. Nesse enlace, os corpos vão sendo definidos a partir da reprodutibilidade de estigmas e signos (produzidos a partir de gestos e condutas) impostos de forma subjetiva.

A noção binária do gênero, e a masculinidade dominante¹⁰ vão sendo arquitetadas sob todo um conjunto de códigos sociais pré-estabelecidos que operam no campo social por ações de contágio, assimilação e educação. A educação, por sua vez, se estende desde a família até a escola, amigos, lugares de socialização, etc. No seio dessas relações, uma multiplicidade de gestos sobrecodificados são aplicados ortodoxamente no campo social.

⁸ Aqui me disponho a fazer uma breve atualização da escrita de Bourdieu, que apesar de ter uma visão contundente sobre a construção social do gênero, ele mesmo representa, acima de tudo, um homem que está integrado neste poder simbólico totalitário. Não há em sua obra abordagens sobre a diversidade de gênero. Para mais informações, buscar referências nas obras de Paul Preciado, Judith Butler e Joan Scott.

⁹ Bourdieu tem em sua escrita uma perspectiva especificamente binária apesar de abrir brechas para a reflexão sobre como tais papéis estruturantes são socialmente - hegemonicamente - construídos. Se faz necessário uma atualização, e um maior acesso à teorias queer, para tratar do tema de modo verdadeiramente atual.

¹⁰ Uso este termo para tornar explícito que há, sim, masculinidades que se sobrepõem umas às outras, funcionando como disse anteriormente, através de camadas. A masculinidade do homem cishetero branco se sobrepõe à masculinidade do homem racializado e do homem trans. Não se pode colocar uma lupa sobre questões de gênero se não pensarmos em raça, classe e diversidade.

O investimento social que existe por detrás da construção identitária do sujeito ocorre, primeiramente, de fora para dentro. As forças externas, midiáticas, culturais, sociais educacionais, etc. percorrem pelo corpo e se manifestam enquanto conjunto de *habitus*. A cada assimilação, ocorre uma afirmação e continuidade desses conjuntos, que se compõem em modos diversos, como: perspectivas de gênero, relações familiares, tipos de conduta adquiridas, critérios estabelecidos. Dessa forma, a relação que se constitui do sujeito para consigo e para com os outros é um efeito, e também uma forma de expressão, do *habitus*.

Figura 3 - Fotografias do Espetáculo Quando Você me Toca. Abraço de mãe.



Fonte: Acervo do projeto. **Crédito:** Fio da Navalha

Sobre a dança na escola - Processos de subjetivação .

Proponho aqui um ponto de cruzamento de Bourdieu com Foucault (2014), tomando o conceito de controle - a partir de uma noção pré-determinada de papéis de gênero atribuídos - dos corpos como a base primeira das técnicas disciplinares. As técnicas disciplinares têm enviesamento e se sustentam numa esfera econômica, desde a esfera doméstica até as que perpassam pelas vias mercadológicas.

O conceito de *habitus* previamente colocado no item anterior vem de encontro a uma perspectiva foucaultiana sobre *biopoder* e sua imperativa sobre os corpos. Se Bourdieu possui uma abordagem estruturalista e visa as assimetrias entre gêneros partindo de uma visão de mundo representada a partir de pares de oposição (binária), Foucault, em sua perspectiva pós-estruturalista, elucida como certos códigos de conduta vão sendo moldadas de forma vertical, Foucault introduz a dinâmica do biopoder da seguinte forma:

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em tomo dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificamente, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo.(Foucault, 2014, p.151).

Para nós, artistas e docentes da dança, é intrinsecamente necessário pensar sobre a regulação disciplinar outorgada ao corpo: para onde vai, para quem vai, etc. Pelo simples fato de que o corpo é, a grosso modo, nossa “ferramenta de trabalho”. É diretamente nos gestos, no deslocamento, no movimento, que atentamos nossa sensibilidade artística e docente. Os modos de ser e estar das pessoas estão sempre carregados de significados.

Quando compreendemos as entrelinhas dessas configurações que constituem um sujeito social, compreendemos também a potência da dança enquanto via de produção de sentido. O corpo que dança, que é consciente de si mesmo, é capaz de se auto-regular, de desenvolver uma autonomia de práticas de si (FALKEMBACH,2017) que não sejam apenas engendradas pelas tecnologias disciplinares. Um corpo consciente é capaz de sair do modo automático, é capaz de desenvolver meios para modificar a impregnação automatizada *habitus* e das ações reproduzidas mecanicamente a partir deste. Um corpo consciente é capaz de subjetivar-se.

A pessoa que dança-educa possui em mãos uma multiplicidade de artifícios e uma grande responsabilidade de contagiar seus alunos, abrindo fendas para que eles possam começar a experienciar novos modos de ser-estar no mundo, para que possam dar-se a liberdade de viver novas experiências corporais, explorar diversos tipos de gestualidades, desenvolver novas configurações de movimento. Tais práticas do corpo, refletem e reverberam na maneira como se entende a realidade circundante, e portanto, a si mesmo.

Com tal potência, a dança nas escolas pode reverberar mudanças bem práticas nas configurações sociais como um todo, pois pode agir diretamente sobre códigos de comportamento estigmatizantes e arraigados desde tenra idade. A dança em sala de aula, pode operar na esfera de uma política menor (DELEUZE; GUATTARI, 1975) do corpo, que age diretamente em noções materializadas e estruturantes do corpo-sujeito.

Sobre as brechas que a pessoa que dança-educa tem em mãos, evoco novamente a voz de Maria, que discorre sobre uma situação em que um aluno de primeiro ano, com idade por volta dos seis ou sete anos, de uma das escolas analisadas se torna proponente da prática de relaxamento. Na ocasião, contou que havia experimentado a técnica em sua casa depois de ter feito na escola e achou e gostou. Neste contexto, a professora lhe colocou no papel de condutor, pois sua experiência anterior com a condução da professora concedeu-lhe artifícios, palavras e vontade genuína de fazer essa mediação com seus colegas em sala de aula. Sobre o fato, Maria diz:

Essa situação mostra como o conjunto de operações, imagens, palavras e sensações vai produzindo a prática e a relação de cada um consigo, como efeito desse modo de operar. Ajuda a entender que não há uma experiência ideal/original/natural, que já não esteja construída pela cultura; que a noção do corpo como materialidade discursiva – cujas sensações também são históricas e aprendidas – não impede de pensar na ideia de sensação como forma de conhecimento: o que implica um saber que não é rigidamente científico (FALKEMBACH, 2017, p.156).

As práticas de relaxamento costumam ter a presença de uma narrativa vocalizada, um elemento lúdico que ajuda a direcionar - ou apaziguar - os pensamentos - e as imagens processadas pelo pensamento - usando a imaginação enquanto atributo, e como matéria de expressão. É neste lapso momentâneo que a criança-aluna torna-se cada vez mais consciente de si e do corpo que habita, de sua própria experiência sensorial enquanto ser vivente.

Essa forma de sensibilização propiciada pelo viés artístico, conduzida através do corpo e de processos imaginativos, pode auxiliar a criança a desenvolver ferramentas para uma autogestão emocional que corrobora diretamente com os processos de subjetivação

através da fruição artística, uma vez em que a criança toma para si a consciência da materialidade discursiva do corpo, tal qual elucida a tese de Maria.

O próximo tópico seguirá com o tônus propiciado pelas andanças teórico-práticas de Maria, colocando em pauta de forma mais delimitada a questão do currículo, partindo de uma perspectiva abrangente sobre o que o define.

Uma questão de currículo:

Cur.ri.cu.lo - Ato de correr; Corrida; Curso/ Pequena carreira; Atalho. Essas são algumas definições de currículo encontradas no Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Uma das traduções possíveis para o conceito-palavra currículo é "atalho", pois representa um espaço de conexão entre pontos distintos. Na escola, por exemplo, um ponto é a aprendizagem e o outro é a estrutura de formas-conteúdo organizada como blocos de disciplinas, que por sua vez, funcionam de modo sequencial obedecendo o sistema seriado padrão nas escolas. A dinâmica do currículo se dá em apreender, neste aspecto, na capacidade (e rapidez) de armazenar informações.

Currículo é, portanto, espaço e movimento. Este movimento, por sua vez, extrapola a sistematização padrão que vivemos em contexto escolar. A capacidade de abstração e síntese daquilo que se captura enquanto informação não obedece a essa mecânica acumuladora desenvolvida nas escolas. É na experiência singular e nas dinâmicas das relações que compomos nossa aprendizagem. A aprendizagem aqui é tida enquanto atitude que se relaciona a um estado de alteridade, tal qual elabora Paulo Freire:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2002, p.13)

Ensinar/Aprender, portanto, está em ritmo contínuo na experiência humana. Diante desse olhar sensível, concluímos que as coisas que ocorrem nas periferias das aulas e nas dinâmicas sociais do corpo escolar também compõem o currículo. A obra QVMT se inseriu neste contexto, como uma intervenção ativa no currículo, levantando questões que são de outra esfera do dia a dia, questões que estão para além da sala de aula, mas que são igualmente importantes para a composição do currículo, e portanto, para o percurso da aprendizagem.

O movimento no currículo funciona, então, como marcador - ou roteiro - de nossa trajetória de aprendizagem. Podemos tê-lo tanto como um mapa sensível de nossos

movimentos dentro e fora das escolas e das universidades, quanto podemos tomá-lo como processo e procedimento. No âmbito do sistema educacional o currículo organiza o passo a passo do sujeito para alcançar determinados resultados, portanto o currículo opera, objetivamente, na construção subjetiva dessa pessoa enquanto sujeito social. Sendo assim o currículo é, também, um território onde se estabelecem relações de poder.

Temos no modelo que está dado nas instituições um formato curricular homogêneo e linear, muito condizente com um passado assombrado pelo evolucionismo cultural¹¹. No site da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, há a seguinte definição:

“A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”(Base Nacional Curricular Comum - Página Inicial)

Conhecimentos, competências e habilidades são os conceitos que ordenam as construções das dinâmicas curriculares, no propósito de uma “formação humana integral”, e já neste ponto percebe-se que há um erro de arranjos nesta premissa, principalmente agora que temos o novo modelo educacional sendo efetivado nas escolas. Se antes a arte e as humanas tinham pouco espaço nos currículos, agora este espaço está ainda menor. Percebe-se que não se considera que a arte tenha relevância no ser humano integral. Em pensamentos metafóricos a arte está encaixotada. Um espaço que não nos permite estender os braços, rolar no chão, buscar outras configurações de corpo.

A implantação do novo ensino médio¹² - feito às pressas - tira a obrigatoriedade de disciplinas como sociologia e filosofia, reduz o tempo da arte, e se veste como uma proposta revolucionária ao conceder certa autonomia de escolha ao aluno, que irá optar por participar de itinerários formativos que são dividido em cinco eixos: Linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais, formação técnica e profissional. A proposta ainda visa aumentar cada vez mais a carga horária dos alunos.¹³

¹¹ Vertente teórica do séc. XIX e XX que dizia que a humanidade seguia um caminho único em direção à "evolução", sendo que o modelo de cultura dominante neste aspecto era a Europa. Portanto, todas as culturas que divergiam à imagem europeia eram vistas como primitivas.

¹² A proposta do novo ensino médio foi elaborada em 2016, ocasião que Temer ocupava o cargo de presidente da república do Brasil, pelo então ministro da educação Mendonça Filho (Partido União) e começou a ser implementado em 2022 começando pelo 1º ano do ensino médio.

¹³ O professor e pesquisador Daniel Cara e o professor de sociologia, *youtuber* e *dragqueen* Guilherme Terreri Lima Pereira tem uma live gravada e disponível no *youtube* onde debatem e realizam críticas pontuais a reforma do ensino médio. Este vídeo deu parte do embasamento para estas reflexões. Disponível na íntegra em: https://www.youtube.com/watch?v=9aJibFSE8_s

Duas questões problemáticas se apresentam desde o princípio, que é a não obrigatoriedade das escolas em proporcionar todos os cinco eixos e a abertura para profissionais não licenciados a dar aulas na escola. Em um país com tamanha defasagem na educação, constantes ataques e cortes de verba destinados à educação, com direitos básicos sucateados e que, infelizmente, se encontra novamente em estado de insegurança alimentar, onde cerca de trinta e três milhões de pessoas não sabem qual será a próxima refeição do dia. Como a população jovem do Brasil vai conseguir se desenvolver em direção à uma real autonomia com tantas questões problemáticas? Qual aluno vai realmente desfrutar dessa nova configuração do ensino? Para quem ela foi feita?

Como se desenvolve um ser humano integral neste cenário? Coloco essas indagações mesmo não sendo as perguntas propulsoras deste texto, mas questões que transversalizam a pesquisa a todo momento, tanto nesta escrita quanto nos modos como concebo a arte e a educação. Formar um ser humano integral não é uma receita de bolo, mas um processo desenvolvido em reciprocidade e alteridade, o aluno forma-se ao mesmo tempo que o professor torna-se professor, há este duplo agenciamento em constante articulação.

A educação é, antes de mais nada, uma forma sensível de se relacionar com o mundo. É na educação que se constrói uma vida não-fascista (VEIGA-NETO,2009). O currículo deve estar, portanto, num fluxo de movimento que acompanhe a diversidade e complexidade humana. Antes da lógica, precisamos do sentido. Uma educação mais sensível se faz urgente. Uma educação que coloque o corpo em evidência e que suscite autopercepção e autocontemplação, pois enxergar o que está ao nosso redor também é uma forma de enxergar a si. Sobre este aspecto do corpo em evidência, na tese de Maria, há muitos relatos bonitos sobre os efeitos propiciados pelas aulas de dança. Um deles narra o seguinte:

Então, quando falamos sobre o sentido de dar aula de dança, Adriana conta que o que a move é ver a beleza da relação que os alunos começam a estabelecer com o movimento. Ela destaca, nessa relação, um efeito positivo sobre os alunos dos anos finais do ensino fundamental, que é a aceitação de si. Segundo a professora, a consciência corporal desenvolvida em aula contribui com a relação de cada um com seu próprio corpo, que começa pela questão postural (FALKEMBACH, 2017, p.149).

Se as aulas de dança são ambientes potentes para alavancar essa noção de si, começando pela escuta ativa e percepção da materialidade do corpo, os momentos de apreciação e fruição artística são potentes para propiciar estados de empatia¹⁴ e sensação de

¹⁴ A empatia aqui, será tratada pela ótica da neurociência e desenvolvida a seguir.

alteridade e pertencimento. Neste aspecto, a experiência do QVMT evidenciou a importância de momentos de fruição e apreciação estética inseridos no contexto das aulas de arte.

É possível dizer que levar obras de dança e teatro para as escolas transforma o cotidiano desses lugares, mesmo que seja somente no dia da apresentação em questão. Porém, para que essa intervenção seja eficaz e possa realmente dialogar com a realidade da escola, é necessário que existam procedimentos pedagógicos e artísticos que propiciem um contato dinâmico e aberto às intervenções do corpo escolar. No caso do QVMT, os protocolos de ação que seguíamos eram os seguintes:

O primeiro contava com a mediação dos alunos pibidianos. O ambiente se constituía entre alunos de diversas turmas que normalmente só se cruzavam no recreio e não conviviam em sala de aula, professores responsáveis pela turma e um, ou mais, membros da equipe diretiva.

O segundo era a apresentação em si, gerando um momento de suspensão da aula. Observei que mesmo que estivessem fora da sala realizando uma atividade diferente, a “ambiência” de sala de aula seguia prevalecendo, pois haviam professores e coordenadores presentes. Figuras com conduta de vigilância e representando autoridade na relação com os alunos, exigindo silêncio e corpos imóveis. Essa sensação era brevemente silenciada no momento em que todos compartilhavam o momento de fruição.

O terceiro momento era nosso diálogo com o pessoal, nessa circunstância atípica que formava um tipo de "assembleia" escolar. Um movimento político de manifestação equânime entre alunos, professores e equipe diretiva. São estes momentos que serão detalhados no capítulo que se segue. Sobre estes momentos debruçei minha atenção, pois foi a partir deles que pude sentir a potência da fruição e apreciação no contexto da educação.

Para dar um fechamento ao raciocínio construído no conjunto de tópicos que constroem o primeiro ato deste texto, evoco novamente o conceito de *habitus* numa perspectiva do currículo. Enquanto o *habitus* vai se constituindo numa forma macropolítica que penetra nas relações interpessoais, organizando e sistematizando códigos de conduta que vão sendo assimilados e reproduzidos, o currículo por sua vez organiza e sistematiza modos e condutas de ensino-aprendizagem. Portanto, o currículo também é um território de manifestação e produção do *habitus*.

No próximo capítulo, para traçar uma perspectiva mais “palpável” sobre o alcance da experiência estética, irei traçar diálogos com conhecimentos do campo da neurociência - em contexto de dança - e com a teoria fenomenológica como aporte para introduzir reflexões sobre uma educação sensível. Os conceitos *foucaultianos*, previamente usados,

correlacionados à noção de biopoder, irão auxiliar no fluxo da escrita, tal qual outros conceitos oriundos da filosofia da diferença.

Figura 4 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Cena da água/Toque íntimo.



Fonte: Josiane Franken.

Segundo toque: A voz das escolas.

Entre diálogos com neurociências: Introdução a alguns conceitos básicos.

Para se analisar aspectos subjetivos, objetivos, racionais e emocionais da espetação da obra QVMT, numa perspectiva sistemática e enquanto potente modo de uma educação pela via do sensível, proponho um encontro com os saberes da neurociências. O recorte deste vasto campo aqui proposto será em relação ao Sistema de Neurônios Espelhos (SNE), para tratar sobre as reações físicas da platéia, e da neuroaprendizagem, para se pensar numa educação que considere o campo sensível como campo fundamental da esfera ensino-aprendizagem. O sistema de neurônios espelho (SNE) se distribui nas áreas corticais e fronto-parietais do cérebro, são responsáveis pelas ações de “espelhamento”, ou seja, de imitação - voluntária ou involuntária - que somos capazes de realizar enquanto seres humanos (RIZZOLATTI; FOGASSI; GALLESE, 2001). Um exemplo bem clássico de ação dos neurônios espelho (NE) é o ato de bocejar. Outro exemplo é o “instinto” de um bebê ao imitar um adulto que brinca com ele fazendo caretas. Contudo, os NE possuem influência em diversos campos da vida, como sintetiza MOURA (2016):

A descoberta dos NE data de 1994, por Gallese, Rizzolatti e Fogassi, na Universidade de Parma-Itália e revela que a observação de ações alheias ativa as mesmas regiões do cérebro de quem as executa. Os NE estão associados à capacidade de aprender, desde um olhar até um passo de dança. Portanto, a qualidade da informação visual e da demonstração corporal são fundamentais. Os NE podem iluminar temas como cooperação, autonomia, solidariedade, empatia [...] (MOURA, G. 2016, p.122)

Outra função importante dos NE está na capacidade de interpretar - produzir sentido - a partir da metalinguagem, compreender metáforas e “adivinhar” as emoções de alguém a partir das suas expressões. A ação de compreender e conseguir “sentir” a emoção do outro ao observá-lo é chamada de empatia. Para situar o significado e a origem da palavra, GALLESE(2001) descreve:

Empatia(*empathy*) é uma tradução em inglês antigo da palavra alemã *Einfühlung*, originalmente introduzida por Theodor Lipps (1903a) no vocabulário de psicologia da experiência estética, para se referir a relação entre uma obra de arte e o observador, quem imaginativamente projeta ele mesmo dentro do objeto contemplado. Lipps (1903b) estende a compreensão de *Einfühlung* para o domínio da

intersubjetividade que ele caracteriza nos termos de uma imitação interna do movimento percebido dos outros. Quando eu estou observando um acrobata andando suspenso sob a corda, Lipps (1903b) observa, “eu me sinto eu mesmo dentro dele” (*Ich Fühle mich so in ihm*) (GALLESE, V. 2001, p.43)¹⁵

Graças a essa sensação de se projetar e se conectar às emoções que uma ação (experiência estética), ou pessoa, nos causa, a empatia virou um conceito primordial nos estudos e hipóteses referentes ao SNE. A atividade dos NE no nosso organismo nos torna aptos a nos conectarmos com as emoções uns dos outros. É também graças aos NE, que somos capazes de observar um gesto reproduzi-lo com o nosso próprio corpo. A descoberta deste sistema corroborou para expandir a consciência de como nós, seres humanos, somos capazes de existir em cooperação. Os autores que desenvolveram a hipótese dos SNE afirmam:

[...]experimentos neurofisiológicos mostram nitidamente que a ação de observar é relacionada com a ativação das áreas corticais que são envolvidas no controle motor em humanos. Além disso, indicam que a observação de ações intransitivas¹⁶ podem produzir a ativação do córtex motor.. (RIZZOLATTI; FOGASSI; GALLESE, 2001, p.664)¹⁷

Desse modo, é um fato que as áreas cerebrais que se ativam quando apenas observamos, ou ainda quando executamos um gesto ao observá-lo, são as mesmas. Há uma comunicação silenciosa, autônoma e potente acontecendo a todo momento. Esse sistema possibilita que a aprendizagem possa ocorrer a partir da ação de espelhamento que decorre do ato de observar. Para se chegar nessa afirmativa sobre a teoria do SNE com rigor científico, alguns métodos foram utilizados, um deles foi a estimulação magnética transcraniana (EMT), que possibilitou a conclusão de que observar alguém executando determinado movimento, faz com que haja engajamento nas mesmas musculaturas do corpo do observador, que estão associadas ao movimento observado, como demonstra o trecho abaixo:

Os resultados demonstraram que o SNE realmente simula a ação observada, pois a transmissão neuronal é facilitada para os músculos associados com a realização dessa

¹⁵ Original em inglês: Empathy is a later English translation of the German word *Einfühlung*, originally introduced by Theodore Lipps (1903a) into the vocabulary of the psychology of aesthetic experience, to denote the relationship between an artwork and the observer, who imaginatively projects herself into the contemplated object. Lipps (1903b) extended the concept of *Einfühlung* also to the domain of intersubjectivity that he characterized in terms of innerimitation of the perceived movements of others. When I am watching an acrobat walking on a suspended wire, Lipps (1903b) notes, I feel myself inside of him. (*Ich Fühle mich so in ihm*)

¹⁶ Os autores explicam que ações intransitivas são ações que não são direcionadas a um objeto.

¹⁷ Tradução própria. Original em Inglês: [...] neurophysiological experiments clearly show that action observation is related to activation of cortical areas that are involved in motor control in humans. In addition, they indicate that the observation of intransitive actions might produce an activation of the motor cortex.

ação (Gangitano, Mottaghy, & Pascual-Leone 2001; ver revisão em Fadiga et al., 2005). Semelhante ao observado em estudos empregando ressonância nuclear magnética funcional (fMRI), outros sistemas, além dos envolvidos com a ação manual, mostraram uma facilitação devido à observação de ações. Por exemplo, Watkins, Strafella e Paus (2003) mostraram que a observação de ações buco-faciais da fala facilitam a excitabilidade do sistema motor envolvido com a produção das mesmas ações. (LAMEIRA, A.P. GAWRYSZEWSKI, L. D.; PEREIRA, Jr. A. 2006)

Portanto, observar um ato, além de suscitar processos empáticos, também mapeia o movimento observado em nosso corpo a partir da consciência do próprio, facilitando a aprendizagem e a *mimesis* do movimento/gesto observado. Quanto mais referência temos de determinado gesto, maior é a nossa capacidade de identificá-lo e reproduzi-lo. Se essa ação de *mimesis* ocorre no campo do gesto e ações físicas, também ocorre no campo cultural, pois o conjunto de *habitus* também requer um conjunto de técnicas de corpo (MAUSS, 2014).

Dito isso, considera-se que capacidade de sentir empatia também tem relação com o quanto de informação - experiência - relacionada ao ato observado foi produzida/vivenciada durante a vida. Nós, como sujeitos sociais, concebemos o mundo com o nosso corpo, com as nossas relações, gostos, *hobbies*, memórias, acontecimentos, etc. Nossa visão de mundo é composta por marcadores sociais - gênero, raça, classe - e por nossa experiência compartilhada com o meio em que vivemos. Quanto maior a identificação, maior o grau de empatia, ou seja, maior “compatibilidade” ou possibilidade de conexões neurais. A identificação aqui citada não se trata, apenas, daquela que representa a ação de se reconhecer em algo/alguém, mas também de uma identificação que condiz com já ter o conhecimento anterior de dada situação, gesto, hábitos.. Há exemplo do movimento da dança, Moura argumenta:

Observou-se que quanto maior o número de informações acerca de um passo ou sequência coreográfica e quanto maior conexão com algo habitual, seja uma memória, um desejo, um sentimento ou emoção, um cheiro ou imagem, maior probabilidade de conexão com as propriedades imitatórias envolvidas (MOURA, G. 2016).

Sendo assim, é possível afirmar que o ato de observar, ou de apreciar, não é esvaziado de sentido. Nós não permanecemos neutros quando estamos nesses estados. Além de termos uma série de mecanismos fisiológicos que permeiam a apreciação estética, estamos constantemente em relação a algo num universo de símbolos, significados e regimes de signos (DELEUZE, G. GUATTARI, F. 1997, p.18). Possuímos, entretanto, a habilidade de sermos adaptáveis e de, a partir da aquisição de novas experiências e novas conexões neurais,

“reprogramar” essa representação de mundo - ou de signos - que estamos envolvidos. Temos a potência de produzir novos sentidos quando nos relacionamos com a diferença e quando decidimos nos deslocar do nosso senso comum.

O conhecimento da neurociência sobre o SNE tem muito a agregar à nossa prática artística docente, uma vez que nos traz informações sobre mecanismos neurológicos que não somente compõem fatores de movimento (enquanto motricidade), mas também estão diretamente relacionados com estados emocionais e afetivos como apreciação, empatia e identificação. Falar sobre as emoções na esfera educacional é um outro ponto importante a se destacar.

Atualmente, há diversas pesquisas científicas, com base em neurociências, que se debruçam sobre os processos de aprendizagem e aquisição de habilidades - sociais ou motoras - e que nos trazem evidências importantes sobre como as emoções estão diretamente ligadas à capacidade de aprender, adquirir e assimilar informação. O pesquisador de psicomotricidade e aprendizagem, e professor Vítor da Fonseca, afirma:

As emoções estão implicitamente ligadas às cognições em qualquer domínio de aprendizagem que se queira considerar, porque o cérebro emocional sensível à recepção e à expressão de emoções e emergido do cérebro instintivo que governa os mecanismos de sobrevivência e bem estar, dá efetivamente suporte ao cérebro cognitivo simbólico, lógico e pensador (FONSECA, 2016, p.376).

Ou seja, o processamento das emoções é anterior ao cognitivo, e para que a aprendizagem seja eficaz é necessário que ambas, emoção e cognição, funcionem juntas. Dessa forma, compreende-se que as emoções são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo humano, não somente pelo desenvolvimento moral e ético do sujeito, mas porque sem se desenvolver uma educação dos sentidos, e sem um ambiente de aprendizagem que inspire segurança, o processo cognitivo da aquisição do conhecimento fica prejudicado, como pontua o mesmo pesquisador:

As emoções como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo de agradável e de interessante, ou pelo contrário, em algo aborrrível, fastioso, enfadonho ou detestável. A cognição sem a emoção não é possível de conceber-se quando se considera que o cérebro do indivíduo opera e atua sistemicamente num todo funcional harmonioso e melódico (FONSECA, 2016, p.369).

O debate sobre as emoções e sobre a importância do desenvolvimento da inteligência emocional no sujeito, não é algo novo na esfera da educação. Se antes era possível observar isso por uma perspectiva de uma educação mais humanizada e sensível, hoje possuímos o aporte da ciência que nos concede evidências sobre o que funciona e o que não funciona durante o desenvolvimento psicomotor e cognitivo humano no que tange a questão da aprendizagem.

Todo este leque de informações científicas começa a definir que questões antes pormenorizadas como a sensibilidade e as emoções, são na verdade necessárias e fundamentais para o desenvolvimento pleno do sujeito, seja no âmbito pessoal ou profissional. A docência no campo da arte começa a ter outro sentido e, logo, outra importância, uma vez que a arte se ocupa desse lugar relacionado a intuição e questões sensíveis.

O tópico seguinte trará algumas sensações captadas das apresentações do QVMT nas escolas, fazendo caminhos para correlacionar essas sensações. Também aponta alguns relatos das pessoas no momento pós-espetáculo, com respostas empáticas e reações de “espelhamento”, no interesse de compreender a mecânica do corpo sobre os efeitos que acontecem durante os momentos de apreciação e fruição estética.

Figura 5 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Benzimento.



Fonte: Acervo pessoal do projeto. **Crédito:** Fio da Navalha.

Reações, processos empáticos e identificação:

Antes de apresentar as sensações captadas e fazer as devidas costuras, gostaria de lembrar que o corpo nunca está neutro em relação ao que se observa. Por trás de cada reação emocional, de cada olhar, há uma série de representações - processos de reconhecimento - simbólicas. Muito do que se pôde observar sobre a recepção do espetáculo e as reflexões suscitadas no corpo escolar é oriundo de padrões hegemônicos do poder vividos em um contexto da macropolítica¹⁸. Portanto, é previsível que haja interpretações que se repitam. Mas, há uma mudança substancial nos agenciamentos da fruição estética, que está integrada exclusivamente à singularidade de cada um.

¹⁸ Conceito que define as relações de poder em um nível “maior”, referente a ordens econômicas e políticas hegemônicas. O capitalismo é uma macropolítica, por exemplo.

Tais percepções individuais são mais complexas de captar, mas se tornam aparentes nas “micro” reações e nas sutilezas do comportamento. Surgem num olhar, num gesto, numa fala. Essa pesquisa perpassa por algumas dessas reações pormenorizadas, mas dada ao tempo de pesquisa, e principalmente, ao acesso a cada pessoa que assistiu, trago como índice de referência as reações “maiores”, falas mais pontuais e também a análises próprias.

Algumas reações físicas, captadas das pessoas da platéia, que surgiam recorrentemente quando assistiam ao QVMT foram: medo; vontade de rir; tristeza; melancolia; tranquilidade; relaxamento; calafrios; acolhimento; repulsa; fome; sono; carinho; susto (com direito a gritos e esquivas); constrangimento; estranhamento e confusão. A vontade de rir se dava graças ao estranhamento, pelo que pude interpretar a partir da fala dos alunos. Essas reações em específico são exclusivamente dos alunos, citadas por eles quando pedimos para descrever a peça com uma palavra ou sentimento.

As sensações acolhedoras se devam graças às cenas de cuidado¹⁹, referentes a primeira cena do espetáculo. As reações melancólicas eram associadas, em sua maioria das vezes, à cena final, que é a cena da despedida, onde nossos corpos e olhares sugerem emoções fortes que enfrentamos no ato do desaparecimento e da partida. O medo (e o susto) por sua vez, ocorria no momento da “cena estranha”, onde interagimos fisicamente com a platéia. O constrangimento acontecia, na maioria das vezes, na cena da água (pois esta fazia alusão ao toque íntimo, a masturbação). Já os momentos de calafrios e repulsa ocorriam nos momentos que foram identificados como “abuso contra mulher”²⁰.

A reverberação do espetáculo em nós bailarinos, e no público, propiciou ambientes possíveis para explorar emocionalmente temas sensíveis sem a rigidez da hierarquia institucional e etária. Meninos e meninas se colocaram para falar sobre a violência de gênero e a forma como se identificavam com o tema. Professores e professoras saíram dos seus papéis de vigilância designados para contar sobre suas próprias vivências e como isso influencia nas formas de ser e estar em sala de aula.

Potências observáveis que aparecem em falas como a fala da aluna 01 da escola **D**: “Porque é isso que a gente vive, relatou exatamente o que se vive hoje em dia. Tanto a questão da tropa de choque, da guerra, também passou a questão da mulher.” Ou em relatos dos professores, como:

¹⁹As primeiras cenas demarcam bem esse traço afetivo, todo este momento começa em 2:08 e vai até 9:40 no vídeo do *YouTube*.

²⁰ Há dois momentos em que essa leitura era feita, o primeiro está em 9:58 a 13:00. O segundo se situa entre 20:30 a 22:33.

Professora 01 - Escola D: (...) eu senti isso, nos momentos de relaxamento também fiquei até bocejando lá. Tava relaxando ali. Então, em cada momento eu senti o que tava acontecendo, e me identifiquei muito com o momento que a gente tá vivendo, que a gente vai ter que lutar cada vez mais. Então senti isso. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.12)

Houve também, momentos de identificação por sensações boas, como definiu a coordenadora de escola **F**:

Coordenadora - Escola F: Eu queria perguntar. Eu gostei de toda a peça né, mas eu destaco aquele momento da água. Até porque aquilo causa uma sensação gostosa, aquele barulho aquela batucada. Aquilo gerou aqui, nos que eu tô meio em cima. Eu sou orientadora por isso tô aqui meio que puxando pra eles se comportarem. Sei que é uma coisa leve, livre e solta, só que eu queria que eles aproveitassem o momento. Claro, eles tão aproveitando do jeito deles. Então eu queria saber assim o significado daquele momento, daquela coisa gostosa ali que pra mim foi a parte alta né, tenho uma relação bem íntima com teatro, que meu filho é apaixonado, trabalha com isso também, pretende ser ator. (DOSSIÊ QVMT, p.20)

É possível perceber como a experiência estética possibilita conexões sensíveis entre o ato de observar, o que é observado, e quem observa. Entre esse espaço do impacto-identificação (autoreferência), uma janela de possibilidades para se construir dentro da escola, junto com a escola, como uma proposta de currículo. A arte, a espectação e a presença artística, como proposições diretas no cotidiano escolar. Outro ponto de extrema importância, que se tornou nítido durante a elaboração do trabalho, é que a presença de debates que concernem aspectos mais emocionais e complexos da docência, como o toque, a sexualidade e a violência, são demandas bem visíveis nos professores e equipe diretiva.

Narrativas:

A análise a seguir toma como referência a realização do espetáculo “Quando Você me Toca” em seis escolas de educação básica da cidade de Pelotas, ao qual foram contempladas séries do sexto até o nono ano do ensino fundamental. Apesar de existirem pontos em comum nas experiências, foi possível perceber que cada escola tinha suas particularidades. Pois, o ambiente escolar é constituído e formado por toda a rede de discentes, docentes e servidores que ali atuam, portanto, estão carregados de características que são associadas a essa construção coletiva e às micropolíticas das relações internas do bairro no qual cada escola está inserida. Cada bairro é um pequeno universo social, sendo assim as experiências se diferenciam em muitos aspectos.

Apresentarei a voz das escolas a partir de fragmentos das transcrições dos áudios, cinco tópicos darão a condução das falas aqui apresentadas, sendo eles: A estranheza; a percepção sobre a violência (institucional e de gênero) e o contato físico (sexual e não sexual). Ainda que as falas estejam divididas por tópicos, em diversos momentos os seus conteúdos se atravessam, como por exemplo, as tecnologias disciplinares influenciam diretamente nas relações corporais (contato físico) e na percepção sobre a violência.

Figura 6 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Batalhão de Choque.



Fonte: Josiane Franken.

Primeiro ponto: A estranheza.

Neste primeiro primeiro, irei me deter sobre percepções acerca do estranhamento que os alunos sentiam graças à linguagem da peça, que, além de ser identificada enquanto uma obra de dança-teatro, traz elementos da performance. A construção das cenas, nossos movimentos, e a mistura das linguagens, não faziam parte do repertório dos alunos enquanto público, e isso aparece em diversas falas como mostra os trechos abaixo:

Aluno 01 - Escola A : [...] Vi as pessoas passando e não entendi que já tinha começado. Depois eu pensei: que coisa mais sem pé nem cabeça... foi melhor que eu esperava, foi uma boa peça, achei interessante a ideia, parabéns a todos que fizeram parte (...) deve ser difícil se libertar (...) Arte é meio complicado [...] (DOSSIÊ QVMT, p.04)

Em outra escola, a Escola **B**, quando Maria perguntou se os alunos achavam importante o que nós estávamos propondo e o porquê, um aluno respondeu o seguinte: “Porque coloca um pouco da realidade dentro da peça, amor, ódio, tristeza, raiva. É estranho.

(Risos e burburinhos ao fundo) - [...] é estranho ué, sei lá, novo” (DOSSIÊ QVMT, 2022). Outro aluno respondeu que, caso fosse questionado sobre o que seria a peça, diria “estranho” também. Na Escola C, quando os alunos foram indagados sobre como explicariam aos amigos o que tinham visto de diferente na peça, um aluno respondeu “movimentos aleatórios”, essa ideia de aleatoriedade, no entanto, foi sendo desconstruída na medida que o diálogo acontecia. A partir do estranhamento dos alunos, íamos construindo junto a eles a noção da complexidade do espetáculo, por mais que num primeiro momento, por ser uma linguagem diferente, não pareça ter sistematização no formato apresentado.

Pode-se dizer que colocar o estranhamento em jogo é uma característica fundante do modo como o Tatá se coloca dentro das instituições escolares, sendo esse fator observável desde os primeiros movimentos do grupo para dentro das escolas. Isso fica evidente em um artigo da coordenadora do Núcleo, Maria, acerca do primeiro espetáculo em circulação, chamado "Tatá - Dança Simões":

Foi possível observar nas experiências com as escolas que num primeiro momento há um estranhamento diante do espetáculo, pois ele apresenta uma lógica diferente daquela do senso comum, que entende dança como uma sequência de passos, num determinado ritmo, o qual é determinado pela música. Mas ao longo da apresentação, a reação do público vai se modificando e denotando atenção, interesse e encantamento. (FALKEMBACH, 2011).

A estranheza se mostra, então, uma grande aliada em nossas pesquisas. Ela dá o "Tônus" de um envolvimento que parte primeiramente do desvio da normalidade, ou do que se está acostumado a ver enquanto código de movimento. A dança-teatro não tem a mesma incidência midiática como outros gêneros de dança, por isso é mais comum que tanto alunos quanto professores não tenham experiência prévia com essa linguagem.

Quando se trata de aspectos cinestésicos (REASON; REYNOLDS, 2010) é sabido que somos mais empáticos a gestualidades que podemos reconhecer e que já passaram por um processo tradutório, ou de assimilação. Esse reconhecimento se dá pela repetição, pois quanto mais acesso temos a determinados códigos de movimento, mais palatável eles se tornam.

No caso da dança-teatro e das obras do Tatá, a intenção do tema é explícita apesar das gestualidades não o serem, tornando possível que esse estranhamento proporcione brechas para a captura de respostas sensíveis das pessoas que participam do espetáculo enquanto observadores.

Com a abertura criada pelo estranhamento, outras camadas de sensações vão se desdobrando a partir dessa curiosidade e indagação primeira. Portanto, colocar o estranhamento como o primeiro tópico a ser abordado foi estratégico, pois é no desenrolar deste contato com novas linguagens expressivas que as entrelinhas do espetáculo podem ser mais amplamente percebidas-sentidas.

Vale lembrar que estes tópicos estão divididos a fim de criar uma sistematização que se ajuste ao rigor teórico do texto e que auxilie na leitura e fruição. Porém, estes tópicos estão em constante diálogo e relação, não sendo categoricamente separados mas partes de uma composição total. Isso vai se tornar perceptível com os próximos apontamentos.

O Toque - Contato corpo a corpo:

A discussão sobre a relação física do toque, a aparição do tema na fala do público se deu de forma bem demarcada em três escolas de modo completamente diferentes entre si. A voz dessas três escolas ecoarão em evidência neste tópico, pois a partir delas conseguimos ver a complexidade do tema quando inseridos em uma instituição de ensino, que extrapola o momento em sala de aula, mas se desdobra em todas as esferas da vida.

Aqui vale ressaltar um aspecto intrínseco da obra QVMT, que é refletir sobre a ética do toque (FALKEMBACH, 2017). Pois, mesmo se tratando de uma questão da materialidade do corpo e dos relacionamentos, o ato de tocar sempre perpassa pela subjetividade própria de cada indivíduo, situação ou circunstância, esse viés, não é possível criar uma “régua” medidora do que é permissível ou não quando estamos em relação ao espaço pessoal de outra pessoa. Este é um ponto primordial de todo nosso trabalho e da pesquisa iniciada por Maria.

A percepção dessa ética nos conduziu a uma intenção de suscitar nos alunos esse olhar atento para essas questões, a nível de se perceberem enquanto agentes ou vítimas de situações invasivas e/ou violentas. A ausência da educação sexual²¹ e a repressão da existência da mesma por parte da extrema direita conservadora do governo federal deixam lacunas problemáticas²², é importante entender que a não-educação sexual pode corroborar com a ocorrência de abuso sexual para com crianças e adolescentes. Há exemplo, na cartilha Maio Laranja²³ de 2021 nos traz dados como o que 72% dos casos de abuso ocorrem na casa da vítima ou do agressor, sendo que 85% a 90% são pessoas conhecidas da vítima e/ou da família. Acreditamos que a educação sexual pode contribuir para que possíveis vítimas reconheçam sinais de violência e busquem auxílio e proteção.

Abaixo, trarei os trechos de falas das escolas **A**, **B** e **D** com passagens que demonstram como a tecnologia disciplinar, articulada ao controle da sexualidade, foi assimilada por diferentes gerações. E quais saídas as escolas escolhiam para lidar com o afeto e o contato entre alunos.

²¹ A educação sexual busca desenvolver meios com que a criança compreenda os limites sobre o seu próprio corpo. Aprendendo assim, a identificar sinais perigosos e impor suas próprias restrições de contato físico. Em suma, a educação sexual ensina o significado e a importância sobre o consentimento para as crianças, uma vez que é cultural fazer com que crianças sejam obrigadas a abraçar, beijar e até sentar no colo de adultos.

²² O posicionamento desta base conservadora do governo é que a educação sexual fomenta a sexualidade precoce nas crianças, os argumentos usados para endossar tal pensamento costumam ser de cunho misógino, homofóbico e transfóbico.

²³ Cartilha de combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes lançada pelo governo federal em 2021.

Na escola **A**, por exemplo, ocorrências envolvendo casais de adolescentes estava causando problemas para a coordenação, que por sua vez, se via sem artifícios para lidar com o que estava acontecendo. O resultado disso foi a proibição de todo e qualquer tipo de contato físico entre os alunos. Os fragmentos abaixo mostrarão as preocupações que concernem aos professores e coordenação, e também a contundente visão dos próprios alunos sobre a situação.

Professora 01 - Escola A: Eu sou de uma fase mais longínqua né, e no nosso tempo de estudante, de jovem, diferente das que estão aqui hoje, a gente não se tocava mesmo. Não podia. Mas o que eu percebo hoje (claro, que eu sou uma pessoa atualizada)... A escola nos permite isso: estar sempre acompanhando os movimentos de como as pessoas se veem. O que eu observo hoje, é que tá banalizado o toque. No nosso tempo era a repressão né, não podia nada, hoje pode muito, pode tudo, e isso fez que... o toque é permitido e outras vezes não, e como hoje pode tudo, mesmo quando não é permitido o toque, as pessoas continuam, continuam fazendo. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.04)

A professora em questão nasceu na década de 60, sua fala foi o ponto de partida para começar a introduzir para nós, o desafio que estava posto naquele momento da escola, que era o contato íntimo entre casais. É interessante observar que a todo momento as professoras enfatizam como era diferente na época delas - uma época permeada pelos ecos da ditadura de 64 - e como essa diferença é sentida por elas, e pelos alunos. Houve uma fala bem interessante de um aluno após essa intervenção da professora 01.

Aluno 02 - Escola A - Porque querendo ou não cada pessoa tem um critério em relação ao toque, então tem gente que não gosta muito, sabe, e aí vai chegar um aluno e começa a tocar os amigos sabe. Isso de policiar cada toque, isso vem de cada um, e às vezes é moralista. Mas, na questão, antigamente isso daí era bem pesado, eu já pesquisei em trabalhos já, como era essa questão. E cada um era bem reservado (...). (DOSSIÊ QVMT, p.04)

Nesse momento da conversa, Maria (que sempre estava presente no momento das apresentações nas escolas) comenta sobre essa questão do critério sobre a relação ao toque, e como realmente é um ponto desafiador que nos move a pensar como resolver isso.

Com essa interação, uma aluna nos perguntou como era para nós, bailarinos, lidarmos com isso em relação ao toque, pois nem todo mundo que dança gosta de ser tocado. Na pluralidade de nossas respostas, deixo marcado aqui a minha resposta e a de João, que disse

ter percebido, a partir da experiência do QVMT, que não havia essa cultura do abraço, do afeto físico, em sua família, e como isso reverbera em seu corpo agora adulto. A peça o colocou para repensar essas práticas de afeto. Já minha resposta se resumiu em perceber que, apesar de ter certa liberdade com o toque e o hábito de abraçar pessoas - algo que acaba se dissipando no cotidiano - percebia que também levava a cabo a questão da codificação do corpo em partes tocáveis e não tocáveis²⁴ - tema recorrente nos ensaios - e isso limitava minha interação em alguns momentos dos ensaios.

No ítem que a estranheza é abordada, há fragmentos da fala do Aluno 01 que mostram sua construção de sentidos sobre a obra. Sua voz fica esmaecida na gravação, sobreposta por camadas e mais camadas de burburinhos e comentários, os ruídos sempre presentes nos ambientes escolares. Esses ruídos impediram de transcrever de forma completa sua fala. Porém, demarco aqui, que após explicitar o estranhamento inicial, o aluno afirma ter captado as cadências temáticas do toque durante o roteiro - poderíamos chamar de currículo? - da a peça. Isso mostra que apesar de ter começado com um olhar distanciado, no decorrer do espetáculo uma comunicação/um grude surgiu ali. Foi então que outra professora se manifestou e expôs a atual situação da escola em relação ao toque dos alunos.

Professora 02 - Escola A: Bom dia a todos, né. Essa peça que foi feita aqui, acho que foi num momento que tinha que ser feito, né? Porque a gente na escola... eu, pessoalmente, costumo abraçar, dar bom dia, Deus te abençoe, costumo estar sempre fazendo isso. Mas, de modo geral, ontem e antes de ontem, não me lembro, nós passamos em sala de aula para dar uma reprimida nos toques de namoro, né? Porque então entra aí o critério (...) Eu posso abraçar meu colega, eu posso abraçar minha colega, eu posso abraçar o professor. Porque isso faz bem, porque o ser humano precisa desse toque, dessa compreensão nesse mundo tão agitado que ninguém olha pra ninguém, a gente precisa receber esse carinho quando chega quando sai, né. E, então, que bom, porque aqui dentro, pra fazer essa diferença desse toque carinhoso sem intencionalidade sexual, porque como ela disse - se referindo a minha fala - nós somos um corpo. Então vamos separar isso. Eu acho que foi fantástico, que foi muito bom. Eu acho que a juventude, e eu entendo perfeitamente, porque nós também já fomos jovens, nós também já tivemos essa idade. Mas quando a gente se depara com uma instituição onde tem objetivos onde tem critérios onde tem coisas a serem cumpridas, até onde esse corpo de direção, a direção em si, vai enxergar esse toque desse aluno e que não seja um

²⁴ Acho importante frisar que, apesar de buscarmos uma dessexualização do toque, nos ensaios, quando alguma pessoa sinalizava desconforto com alguma região em específico, isso era respeitado. Nossa filosofia sempre foi a transformação pelo afeto, nunca pela imposição.

avanço dentro da sexualidade. Então isso é uma problemática para nós. Porque eu não quero ver maldade, porque a maldade está na nossa cabeça. Mas você caminhando pelo pátio, antes de ontem, havia essa coisa firme assim, de que era mais essa coisa pra um carinho mais, como posso dizer - alunos dizem: sexual - mais abusivo, assim. Que dentro de uma instituição de estudo, não vai ficando legal. Porque esse toque que acontecia aqui na escola, dos namoros e tal, estava extrapolando algumas coisas que nós estamos perdendo sabe. Então ontem, foi que nós passamos, eu, a diretora e a vice diretora da tarde, que a escola então está proibindo os toques de namoro no pátio ou aonde quer que for. Então tu pode sentar, tu pode ficar conversando com seu colega, mas aquilo mais abusivo do toque, que nós estávamos presenciando teria que parar (DOSSIÊ QVMT, 2022, p. 05).

Aluno 02 - Escola A : Até porque tem crianças no pátio (DOSSIÊ QVMT, 2022, p. 05).

Opto por colocar a fala da professora 02 na íntegra neste ponto do texto, por ter questões que perpassam por sua narrativa que são importantes de serem observadas. O primeiro ponto que gostaria de chamar atenção é que há uma preocupação dos professores e coordenadores em enfatizar que eles entendem os alunos, que "já foram jovens", que também gostam de afeto. Colocam suas experiências geracionais em aberto, para que os alunos possam compreender de onde partem suas visões de mundo, tentam se aproximar através do diálogo e essa dicotomia hierárquica entre alunos e professoras/coordenadores deixa de ser preponderante por um breve momento.

O segundo ponto que destaco na fala da professora, é a ênfase da importância do toque e do afeto. O terceiro ponto a enfatizar, é a gratidão e o alívio que expressam por termos propiciado esse tipo de diálogo na escola de forma leve e respeitosa, demonstrando que isso é um desafio recorrente e que não passa despercebido. O quarto ponto é a demonstração de uma nítida preocupação em perder o controle sobre essas interações, mesmo que se reconheça a importância do carinho, há um nítido receio em que essas fronteiras invisíveis do respeito hierárquico - institucional e geracional - se percam.

Estes pontos demonstram como os conjuntos de *habitus* são reconhecidos pela professora (e pelos outros professores num modo geral) mesmo tendo um recorte geracional distinto, tendo uma diferença de idade em média de trinta a cinquenta anos, demonstram também a tentativa de estabelecer um critério sobre a ética do toque sem recair num ato

reducionista, que seria optar por uma regulação autoritária sobre a forma como os adolescentes interagem uns com os outros, partindo de uma moral pré-estabelecida.

Outro ponto interessante presente na fala da professora 02 é o uso da palavra “abuso”, que para nós ficou estranho no início, não dava pra compreender se estavam acontecendo toques sem o consentimento ou se eram somente interações demasiadamente íntimas: o uso da palavra “abuso” ficou ambígua para nós. Em função disso, na conversa, Maria começou a colocar os conceitos que estavam aparecendo, como “carinho”, “abuso” e “afeto” numa tentativa de repensarmos suas definições e reverberações. Neste momento a professora 01 pegou a palavra e começou a dizer que se sentiu muito feliz quando ficou sabendo que nós iríamos levar uma apresentação sobre o toque para a escola, e assumiu as incertezas enfrentadas por todos.

Professora 01 - Escola A: (...) A gente não sabe como lidar com isso. Na verdade, nós não sabemos! Nós não sabemos lidar, até que ponto nós vamos reprimir um carinho. Negar o que é necessário. Nosso lema é “mais amor, por favor”. E, no entanto, a gente tem que estar reprimindo isso porque a gente não sabe quando passa do limite. Só que essa questão do critério e do limite é pessoal. Então entre eles, tudo ótimo. Tanto que em sala de aula eu ficava horrorizada com alguns toques que eu percebia, chamava a atenção, mas entre eles... eles tavam achando isso normal. É aí que entra essa questão da banalização né, que eu disse que banalizou. Porque pra eles isso é normal, e de repente pra mim, que sou lá de 64 não vivi isso, que nem ele falou que a gente tinha de abraçar a mãe de abraçar o irmão, e isso felizmente melhorou, a gente tem mais abertura pra isso. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.05)

A discussão foi indo para um lugar bem interessante: nesse momento Maria começou explicar que mesmo que na peça houvesse uma busca pela dessexualização do corpo, era necessário compreender que o toque jamais é neutro. E que mesmo que esteja ocorrendo uma relação direta, de toque, entre duas pessoas, quem está ao redor também vai ser afetado por aquele contato. Essa fala foi criando uma atmosfera de alívio para as professoras, pois auxiliou na explicação em que a questão não era, necessariamente, as pessoas terem relações entre si, mas o que causava em quem estava ali presenciando. E com essa atmosfera sendo pouco a pouco construída, os alunos começaram a sentir cada vez mais liberdade para falarem sobre essa circunstância.

Aluno 03 - Escola A: Eu acho que todo mundo deveria respeitar[...] porque tem muitos casais que abusam também. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.06)

Neste momento, compreendemos que a palavra “abuso” era referente a quem estava precisando lidar com esse carinho sexualizado de certos casais. Os alunos pouco a pouco foram se manifestando a favor das professoras - como ocorreu com o Aluno 02, que complementou a fala da professora dizendo sobre a presença de crianças no pátio - diziam que a atitude destes casais estavam atrapalhando a diversidade de relações existentes entre eles num modo geral, e que estes casais queriam somente incomodar a direção.

Uma aluna começou a dizer que sentir liberdade de abraçar e tocar amigas e amigos era uma coisa nova, que antes não existia, pois havia vergonha de “vão achar que a gente tá namorando”, e complementa sua fala:

Aluna 04 - Escola A: Essa coisa que a professora falou que as crianças antigamente... “Ah fulaninho se abraçou (...) ah já são namoradinhos...” tinha esse preconceito, tinha essas coisas(...) a gente foi começar a se abraçar agora - se referia aos amigos - porque tinha uma vergonha de “ah vão achar que a gente tá namorando”. Eu acho que agora esse tabu tá melhorando (...) é muito importante essas crianças entenderem a diferença de toques. Porque acaba prejudicando um, prejudicando todo mundo, que foi realmente o que aconteceu aqui na escola (...). E agora até os guri tão se cumprimentando, e antes não, isso era um preconceito horrível(...). Eu acho que as pessoas tem que se tocar também, se é um abraço então é um abraço não é pra descer a mãozinha ali...(DOSSIÊ QVMT, 2022, p.06)

Maria fala sobre a importância sobre essa percepção dos limites do próprio corpo para as mulheres, que por sua vez, devem se posicionar quando se sentem invadidas. E ressaltando que, mesmo sendo exceção e não regra, mulheres também podem ser abusivas e isso também é errado, tem que falar, tem que se expressar. Nesse ritmo outro aluno se sentiu à vontade para dizer:

Aluno 05 - Escola A: O problema em geral aqui... Eu sou amigo de todo mundo, o fato de eu chegar e abraçar os guri, ou muito das gurias, que faço seguido, as pessoas acham que... eu chegar e cumprimentar uma guria com um beijo e um abraço, acham que podem fazer também. Pra você poder chegar e abraçar, você precisa de certa intimidade pra chegar na pessoa. As pessoas veem e acham que podem fazer igual (...). Então eu acho assim, tocar alguém, brincar com alguém e até olhar pra alguém você tem que ter certa intimidade (...). Eu acho que tu dizer, ao ver duas gurias se abraçando, como a gente vê

seguido: “Ah pra mim isso aí é machorra” ... e se é ou se não é isso é problema de cada um. Eu acho que a pessoa que vê dois amigos se abraçando e já fala “ah é viado, é gay” (...) acho que o problema é que as pessoas generalizam tudo (...) eu tenho namorada, e se eu tiver intimidade com as gurias eu vou abraçar vou beijar, com os guris eu vou abraçar e vou beijar (...) eu acho que o grande problema é que as pessoas veem os outros e não enxergar a si próprio. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.06)

A forma como a problemática do toque foi se desenrolando na escola “A” foi muito nítida e interessante de observar, pois sabemos que não é comum se discutir problemas que atingem à escola como um todo junto aos alunos, esse movimento geralmente se limita a coordenação e direção. Essa situação é um exemplo de como trabalhar a espetação em aula é uma forma de intervenção e também de composição curricular. Na ocasião do diálogo pós espetáculo, ficou evidente que a maioria dos alunos também se incomodavam com a falta de pudor dos casais, que se sentiam pessoalmente afetados por não poder demonstrar carinho com os colegas por consequência destes.

A fala dos alunos mostrou que havia consciência sobre o que estava acontecendo e o porquê, e maturidade para construir diálogos rumo a uma possível solução junto às professoras e coordenação, pois é do interesse deles seguir construindo afetos e novos modos de se relacionar. Todo esse movimento me deixou pensativa, fiquei refletindo se houve algum momento em que a equipe diretiva havia de fato ouvido o lado dos alunos, ou se pensavam que todos, de forma generalizada, eram complacentes com a situação.

Ter colaborado para a ocorrência dessa troca que des-hierarquizou o diálogo nas escolas foi, rompendo momentaneamente com um *habitus* hierárquico da instituição escolar, foi com certeza um dos pontos mais positivos que senti nestes momentos de pós-espetáculo. Foi evidente que professoras e alunos se sentiram acolhidos e mais tranquilos, e que os alunos tinham muitas críticas e pontos de vista contundentes que só tinham a acrescentar na construção de um espaço melhor, mais amoroso, dentro da escola.

A escola **D**, ao contrário do que estava acontecendo na escola **A**, buscavam estimular o afeto, o carinho e o abraço dentro do espaço escolar. Isso acontecia por um motivo bem explícito, que nos foi explicado antes de abrir o diálogo com os alunos. Os professores e a vice-diretora nos contaram sobre o contexto daquela instituição em questão. Para descrever esse relato, trago um trecho de uma reflexão minha presente no dossiê QVMT:

Uma professora nos diz que aquela escola era uma escola diferenciada, o outro professor completou dizendo ser uma escola inclusiva. A professora continua dizendo que buscavam trazer os assuntos polêmicos do momento. Uma terceira professora pediu para irmos com o espetáculo no período da noite, pois percebia que o pessoal era muito mais preconceituoso, e que haviam casais homoafetivos que sofriam. Nos informou que ali, eles recebiam alunos que estavam pagando pena em um semi-internato, e que estes alunos passavam o dia inteiro na instituição e só iam estudar de noite na escola, então o machismo era muito presente. Disse que já levaram diversas palestras sobre feminismo em todos os períodos possíveis. Disse também sobre observar a postura de um certo aluno, e sobre possíveis problemas que ocorrem dentro de casa - os ruídos ao fundo tornaram essa parte impossível de compreender com exatidão - Após esta conversa com os professores, abrimos para conversar com as turmas. (DOSSIÊ QVMT, 2019, p.12)

Na escola **D**, o discurso que preponderou na conversa após a apresentação, foi sobre violência e inclusão. Os professores e a vice-diretora falaram muito mais do que os alunos. A comoção ali se deu pela maneira sensível em que nós abordamos a temática da violência, e essa escola em questão tinha como cultura e postura coletiva - fazendo referência a professores e coordenação - incentivarem a boa convivência e desconstrução de padrões violentos a partir do afeto. Há diversas falas que evidenciam a preocupação em incluir os alunos dados como “problemas” para outras escolas, como aparece em um trecho da fala do professor:

Professor 03 - Escola D:[...] e a nossa escola como a diretora já falou, ela é inclusiva. Porque a nossa escola, quando alguma outra escola corre este aluno, ele vem pra cá, e nós acolhemos esses alunos. Nós não deixamos eles fora da escola. Por isso que a nossa escola às vezes é muito questionada lá na quinta CREA porque “tem comunista ou coisa parecida e não sei aquilo outro”.(DOSSIÊ QVMT, 2022, p.14)

O trabalho com o teatro também já ocorria ali dentro, portanto, a facilidade em acolher a nossa presença e em discorrer sobre os temas das discussões era visível nos alunos, que se mantiveram em silêncio e atentos às falas emocionadas dos professores e da vice-diretora. Ali tivemos muita liberdade para conversar sobre censura, sobre perda de direitos constitucionais, sobre a importância de combater a violência com a educação e com a amorosidade. Essa situação foi mais uma demonstração de composição curricular

A vice-diretora, ao final de nossa conversa, fez um discurso sobre como ela foi introduzindo o hábito do abraço de forma processual, e que ao final até as mães dos alunos também passaram a sentir liberdade de abraçá-la e serem abraçadas, e reiterou, incentivando que todos precisavam disseminar a cultura do afeto, como mostra sua fala abaixo:

Vice-diretora - Escola D: [...] o professor P. falava: adolescente é difícil, criança é difícil... O adulto é muito difícil! Os pais, não estavam habituados, a serem acolhidos dessa forma. Então tem gente, que somente esse ano... sendo mãe do turno da tarde, este ano, em março chegou e disse: “quero te dar um abraço”. Nunca consegui me dar um abraço, nunca, em um ano. Esse ano ela fez questão de me dar um abraço. Demora? Demora! Mas a gente chega no objetivo que a gente quer. Porque a escola não pode ser somente de violência. Não é isso que a gente quer aqui, e a gente quer sim uma afetividade. Essa recepção todo dia que é minha, não tem que ser só minha. Esse é só um exemplo do que vocês podem fazer entre vocês. Um beijo, um abraço, um “como é que tá?”. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.16)

Com tamanha abertura, conversamos sobre ter sensibilidade de compreender o outro, saber ler a pessoa, entender se ela está confortável ou não com a situação do toque. Sempre lembrando da ambiguidade e das fronteiras não nítidas do toque, e que o que por ventura seria afeto, pode vir a se tornar violência. No entanto, nesta escola em questão a conversa sobre este tema se deu de forma expandida, aberta, fluida. Uma situação bem diferente do que ocorreu na escola **B**.

Na escola **B** houve muitos burburinhos após a peça, os alunos passaram um bom tempo trocando comentários entre si antes de se sentirem à vontade para conversar conosco. Maria os instigou dizendo: “Elas estavam falando muito do espetáculo, mas não conseguem falar pra gente.” Então uma aluna fez uma pergunta recorrente, sobre quanto tempo nós fazíamos artes cênicas.

Após a primeira interação, João pegou o gancho e disse que lhe chamou a atenção a presença de cartazes espalhados pela escola, e um destes cartazes dizia o seguinte: “Mais amor e menos assédio”, diz que nosso espetáculo tem muita relação com este tema que aparentemente estava sendo discutido na escola, e diz ter percebido que muitas pessoas tiveram medo do nosso toque²⁵ - durante o momento que interagimos com o público - e que uma aluna até se escondeu. João perguntou como estava se dando a relação do toque na escola.

Assim que uma aluna começou a se manifestar, a turma começou a intervir indiretamente, ruídos começaram, um aluno soltou um sonoro "iiiiii", a aluna bolsista do PIBID que estava acompanhando e mediando a conversa precisou intervir para que a aluna pudesse falar. A fala dessa aluna terá um papel importante a partir de agora.

²⁵ Referência à cena da obra, que no vídeo começa às 23:03 e vai até 24:37 no vídeo do espetáculo no *YouTube*.

Aluna 06 - Escola B: Tipo, é bem mais normal ver isso aqui. Quase o colégio todo sabe que eu não sou daqui, eu sou do Rio de Janeiro. Quando eu cheguei, eu tô há um ano aqui em Pelotas. Eu não tenho nada contra a pessoa escolher o gênero²⁶ dela (alguém solta um som de desagrado, Nadyne intervém e diz pra deixá-la falar), eu tenho que respeitar e tudo mais. Só que como pra mim, e pra toda minha família que veio do Rio de Janeiro junto comigo, foi um choque de realidade. Porque é muito diferente da gente, ver um menino abraçado com outro menino, ou até mesmo um menino sentado na frente do outro. E a gente se acostumou com isso porque a gente não vai criticar a pessoa, entendeu? E se ela tá se sentindo bem, que bom! A gente preza pela felicidade dos outros, e lá no Rio de Janeiro por mais que tenha vários prédios e arranha-céus escritos “Rio sem homofobia” a gente vai estranhar! Porque pra gente não é normal ainda, pra gente é uma coisa que tá se expandindo aos poucos, e eu acho bom que eu to aprendendo desde o ano passado depois que eu cheguei aqui, e que não importa o gênero que a pessoa vai escolher o que importa é se ela tá feliz ou não. É isso que importa, porque se a pessoa tá feliz, não vai ter tanta violência como a gente vê hoje em dia, porque se a gente simplesmente olhasse e não julgasse, já estaria bom. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.07)

A fala dessa aluna nos pegou de surpresa, achamos peculiar ela afirmar que as pessoas não estão adaptadas com diversidade sexual no Rio de Janeiro, por ser uma capital cosmopolita e com forte eixo cultural midiático. Ficamos intrigados sobre o contexto de vida dessa aluna no Rio de Janeiro. Seguimos a conversa perguntando sobre os sentimentos despertados durante o espetáculo. As palavras “medo” e “tristeza” sobressaíram. Questionamos de onde vinha esse medo, um aluno diz: “Medo de tudo, ficou meio estranho assim...foi meio apavorante.” Outro aluno enfatiza: “Não é medo, é apavorante.” O medo a que os alunos se referem é sobre o momento que interagimos com a platéia, nominado como “toque estranho” na descrição da obra. Mais uma questão: E a tristeza, ela é ruim?

Aluno 07 - Escola B: Em algum momento eles estavam, vamos dizer, numa briga ali. Então a gente consegue, né, ver isso. Um homem que bate numa mulher, ou, sei lá, às vezes por um motivo, né...não tem porque, um diálogo resolveria, mas a pessoa vai lá bate e mata por coisas desnecessárias, então quando a gente fala em medo em desespero é isso que a gente sente, então é mais ou menos isso que a gente sentiu vendo a peça. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.08)

²⁶ A aluna confunde gênero com orientação sexual, não foi um caso isolado, ocorreu em outros momentos durante os diálogos após o espetáculo.

Esta fala poderia muito bem estar pautada no ítem deste trabalho que aborda a violência, porém como o diálogo com os alunos dessa escola foi estruturado a partir do receio de um possível contato - de nós, intérpretes, com eles - e das divergências encontradas entre eles mesmos, concluí ser mais estratégico manter o diálogo como se deu na prática, respeitando o fluxo da conversa. Uma coisa foi levando a outra.

Os bolsistas do PIBID que estavam nos acompanhando questionaram se o exercício que haviam executado antes da apresentação, que consistiu em gerar um momento de contato visual entre eles, sendo o contato visual também uma forma de tocar o outro, havia auxiliado no momento de apreciação da peça. Muitos se manifestaram dizendo que ficaram constrangidos, e outros disseram que acharam normal. A atividade no caso consistiu em gerar um momento de contato visual entre eles, o contato visual é uma forma de tocar o outro.

Seguindo nas indagações - tendo em vista que muitos alunos nos respondiam de forma introspectiva, como que para eles mesmos - quando questionados sobre como explicariam a peça para outras pessoas, se fez necessário um dos bolsistas do PIBID intermediar a fala de um dos alunos para nós: “Ele falou do toque, que dá uma outra visão sem precisar estar falando especificamente do próprio toque.”

Houve um aluno que foi incisivo e perguntou o porquê da cena da tropa de choque. Apesar dessa cena sempre chamar muita atenção, não costumam perguntar o porquê dela estar ali. Maria explica que foi uma forma de protesto pela violência policial que N. sofreu em Brasília em 2016, em um protesto contra o golpe judiciário que levou ao impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Na ocasião, ela foi atacada por seis policiais munidos de escudos e cacetetes e quase teve seu braço quebrado, fora diversos hematomas pelo corpo.

Após o momento em que evidenciaram a cena da “tropa de choque”, um aluno se pronunciou dizendo que havia gostado muito da cena da despedida²⁷, disse o seguinte: “Gostei daquela bem no finalzinho naquela que o outro vinha e tocava daí o outro vinha e tocava também (...)” e ao ser questionado disse que não sabia o motivo por ter gostado daquela cena, que havia gostado simplesmente. Essa cena em questão costumava ser evidenciada pelos adultos ao final da obra, mas não pelos alunos. Penso que a cena pode ter gerado processos empáticos - provavelmente não aparentes na memória recente do aluno - que fez com que captasse a atenção deste aluno de forma mais profunda, e que a sua

²⁷ Última cena no espetáculo, está de 31:35 a 37:01 no vídeo no *YouTube*.

experiência de vida não acessava a violência de forma tão presente quanto outros adolescentes.²⁸

O bolsista PIBIDIANO que nos acompanhava, fez uma indagação aos alunos que rendeu bastante burburinhos: “Eu reparei muita cara de espanto, de susto, ou vergonha, vi bochechas vermelhas na hora que pessoal começou a sentir o seu próprio corpo²⁹. Eu queria entender um pouco. Porque, gente?” Maria responde: “Talvez seja um assunto tão íntimo que não se fale né”, ao passo que a Aluna 06 (Escola **B**) rebate: “O nome disso é tabu.” Maria responde de volta: “É, eu acho que não é só tabu, é intimidade.”

Algum aluno indaga o que significa tabu. Maria então passa a falar sobre a definição de tabu, da o exemplo do incesto, e fala que a intenção dessa cena era justamente falar sobre o contato íntimo consigo mesmo, diz:

[...]essa intimidade que a gente tem com o corpo da gente mesmo, que tá relacionado com masturbação por exemplo, é um tabu na sociedade, mas de repente, não precisaria ser um tabu, porque é uma intimidade que você tem consigo e não precisava ser um tabu. Porque afinal de contas... (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.11).

Neste momento da fala, eu intervenho, complementando a frase: “Todo mundo se masturba”, - compreendendo que a masturbação num sentido amplo, é todo toque de auto-carinho que nós realizamos em nós mesmos, não necessariamente a masturbação do sexo. - A aluna 06 (Escola **B**) responde: “Nem todo mundo”. O que causa grande comoção nos alunos, que a partir desse momento perdem completamente o fio da meada e nós perdemos a condução. Os alunos estavam, nitidamente, incomodados com a aluna 06 (Escola **D**) por outros motivos que por nós era desconhecido, a aluna 06 (Escola **D**) por sua vez fez questão de ressaltar:

Aluna 06 - Escola B: Sabe qual é o interessante do tabu? É que hoje em dia todo mundo tem que se auto justificar, então não dá pra generalizar que todo jovem se masturba, eu não me masturbo caramba, então cada um que se auto justifique.(DOSSIÊ QVMT, 2022, p.11)

Nós já havíamos perdido a condução e as conversas e ruídos tomaram conta do ambiente, olhamos uns para os outros e decidimos tentar mudar de assunto, mas neste ponto a única solução foi encaminhar a conversa para o fim. A fala da aluna 06 (Escola **D**) nos

²⁸ Esse é um argumento pessoal que não se baseia em nada concreto, sendo somente uma interpretação que realizei a partir da pesquisa.

²⁹ Ele se refere a cena da água, está em 14:00 a 16:00 no vídeo no *YouTube*.

marcou bastante, foi impactante, por assim dizer. Ficamos muito tempo indagando qual seria sua realidade familiar, pois apesar de ser uma garota eloquente e que gostava de entender as coisas, parecia que sua juventude estava deslocada da juventude dos demais, sua visão de mundo se chocava com a dos colegas e isso era transparente para todos.

A forma como as relações de toque eram concebidas nas escolas se mostraram diversas, e bem demarcadas nestas três escolas em questão, foi possível perceber que a instituição escolar funciona de forma pluriversal, tendo que lidar com circunstâncias muito além da questão da aprendizagem de conteúdos, a escola representa também um espaço de formação social ética e moral do sujeito.

Figura 7 - Fotografia do espetáculo Quando Você me Toca. Início da Cena 1.



Fonte: Acervo do projeto. **Créditos:** Fio da Navalha.

A violência.

A violência tratada aqui tem duas caras, a policial e a de gênero. Essas violências foram rapidamente identificadas pelo público. Começando pela violência policial, há uma cena com este tema em questão no espetáculo cujo a intensidade foi tamanha que se tornou um momento constantemente citado³⁰. Essa situação foi impactante para nós do grupo, posto que passamos a tentar entender o porquê a cena violenta chamava tanto a atenção dos jovens, uma vez que há diversas nuances emocionais e sensíveis na peça.

João, o único homem do espetáculo, identificou rapidamente o motivo. Sendo ele um homem negro, a relação com a violência policial é algo recorrente em sua vida, isso o fez colocar a seguinte reflexão para nós, enquanto grupo, e para os alunos nos momentos de mediação: Será que a cena da violência policial é constantemente citada porque nós nos aproximamos mais do que nós podemos reconhecer? É fato que na vida de jovens periféricos, a relação com a violência policial é algo corriqueiro, como mostra a fala que J. fez na Escola

D:

J: Geralmente quando a gente tá na escola com esse espetáculo os alunos sempre se... se identificam mais, assim... Por talvez ser, não que seja do cotidiano de todo mundo, mas é uma das coisas que tá mais próxima do cotidiano de vocês, assim... não só do de vocês, mas como do nosso. Digo por mim, como artista e negro, que essa parte é muito importante e muito impactante pra mim também. Porque eu tô fazendo outro espetáculo com a direção da Cs. e a gente tava conversando esses tempos atrás e eu falei pra ela: “Cs. acho que eu tô no livro dos recordes de tantos ataques que eu já levei da polícia. E de várias formas. Eles já deram ataque em mim a pé, de bicicleta, de blazer, de carro normal de passeio. Já perdi as contas de tantas vezes e de tantos modos que foi. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.13)

A indagação de J. tem muita coerência, não somente pela experiência de vida, mas por sua perspicácia interpretativa, pois mesmo sem a intenção, essa fala pode trazer a questão de como os neurônios espelho podem nos dar uma pista do porque os alunos se conectam mais com a violência policial do que com as cenas de afeto, uma vez em que quanto mais acessamos determinadas informações, mais somos capazes de reconhecê-las, pois maior será o número de conexões neurais.

Se para os alunos a preferência pela cena do batalhão de choque - irei me referir a

³⁰ Na minutagem do vídeo disponível no youtube, a cena da violência policial começa em 25:50 e vai até 28:20.

cena sobre violência policial dessa forma - se dava pela intensidade e pela identificação própria de seu cotidiano vivido, para os professores essa identificação ocorreu pelos momentos de censura, repressão e luta sindical vivenciados por eles. Alguns trechos destacados das transcrições evidenciam este fato. A professora 04, da Escola **D** disse:

Professora 04 - Escola D: Eu não sei eles, mas eu vivenciei o momento atual do nosso país nesse momento. Não sei vocês. Na tropa de choque, que eles acharam impactante, eu me senti lutando por coisas que estamos perdendo, e a tropa de choque chegando. Não sei eles. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.12)

No trecho abaixo vemos uma troca entre o professor 03 e Cs, uma das integrantes do Tata:

Professor 03 - Escola D: Eu vejo que mexer com as emoções é muito difícil, e... é muito difícil. A gente não gosta de demonstrar emoções, a não ser assim...

Cs diz: A violenta.

Professor 03 - Escola D: [...] a violenta, as extremas, é só essa parte... Em relação a tropa de choque, eu até tava dizendo pra eles aqui, às vezes a gente é meio machão, coisa parecida, mas quando a gente se depara com isso daí... no ano passado eu me deparei com umas 2 ou 3 ou 4 vezes, lá na praça da matriz que a tropa de choque nos correu, então eu sofri a ação do gás aquele. Então eu digo pra vocês, como vocês que são jovens... e é muito difícil isso daí, a gente não quer que volte um 64, entende. Eu gostei muito da peça de vocês, é uma peça atual né, como a professora falou, que nós estamos perdendo quase tudo que nós adquirimos.”(DOSSIÊ QVMT, 2022, p.12)

A fala da qual este trecho foi retirado veio de um professor que estava bem entusiasmado com nossa presença na escola. Há muitos pontos significativos em suas manifestações, mas neste trecho em questão há um ponto crucial de percepção que perpassa pela política de gênero, os modos como a masculinidade se constitui, e também como a expressão do sentimento é tido como algo frágil.

A carga emotiva que o espetáculo despertava nos professores e equipe diretiva dos colégios era recorrente e bastante perceptível, a começar pela constante necessidade de expressar suas próprias percepções, receios e dúvidas. E também pelos trejeitos emocionais que as falas muitas vezes carregavam, como a descrita abaixo pela professora 05 da escola **F**.

Professora 05 - Escola F: [Com voz chorosa] Se me permite entrar na sua fala Maria, eu acho que a gente precisa pensar mais nesses casos... eu sou professora de ensino religioso e história, e a gente vem discutindo muito essa coisa da violência e trabalhando em cima disso, mas eu chorei porque precisava extravasar isso em mim, porque a gente vive momentos, dentro da escola, muito pesados de violência moral... A gente vive... Assim. Um movimento de violência muito pesado. E chegou momentos dessas situações que vocês estão mostrando, no momento que vocês fizeram a tropa de choque aí eu enxerguei vários momentos sindicais de resistência. Eu acho que pra mim é essa uma das funções da arte, da gente aliviar essa carga pesada que a gente vive todos os dias. Muito obrigado. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.18)

Podemos ver como os professores dessas duas escolas diferentes, localizadas em bairros distantes, tiveram sensações similares ao se depararem com a cena da tropa de choque. Compartilham de um mesmo sentimento, que envolve diretamente o ofício profissional, ideologias políticas, e dignidade. O professor 03 (Escola **D**) ainda ressalta o receio de reviver os períodos sombrios da ditadura da década de sessenta. A visão - e identificação - dos alunos por sua vez é bem diferente, como mostra as falas abaixo, começando com a fala de um aluno da escola **F** que ocorreu logo após a da professora do trecho acima:

Aluno 08 - Escola F: Isso da violência, é que nem uma frase que eu nem sei se existe, mas eu tenho como própria, que é: eu vi a terra da pátria amada virar a terra da criança armada. Por questão de não ter, como posso dizer, não ter educação. Não ter bons modos, formas de educar uma criança, elas acabam se perdendo ou não ter, tipo... Ou já ter vindo de antes essa má educação. Não ter tido uma professora de história, um professor pra dizer que aquilo tá errado, que não pode fazer (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.18).³¹

Neste momento ocorre um diálogo bem interessante entre Maria e o aluno 08 (Escola **F**). Maria questiona o que seria uma "boa educação" a este aluno, e ele responde usando de exemplo uma atividade que ele realizou para a aula de história:

Aluno 08 - Escola F: (...) uma vez lá no sétimo ano eu tinha feito um trabalho de história com a prof. L. ela não tá aqui... - burburinhos e risadas: tá sim, tá aqui sim. - (...) aí ela tinha pedido pra nós selecionar, tipo, umas fotos aleatórias da internet e pegasse e explicasse o quê que a gente entendia sobre aquele protesto. E eu

³¹ Importante situar que o aluno não fazia relação a campanha armamentista incitada por Bolsonaro, embora a fala sirva perfeitamente para a situação.

selecionei gente tipo, falando sobre a FIFA, e aí tinha a foto de uma mulher segurando um cartaz dizendo: “eu quero escolas padrão FIFA”. Porque, tipo o ser humano tá dando muita importância pra o que traz dinheiro. O que traz... como posso dizer, popularidade, relevância. Pra mostrar que aquele estado tá no mapa, pra mostrar que ele tem poder, ou sei lá porque. Ao invés de dar importância ao que realmente traz cultura, por isso eu escolhi aquela foto (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.18).

A fala do aluno 08 tem muitas camadas de compreensão, na primeira citação ele demonstra compreender a íntima relação entre a falta de oportunidades e a violência. No segundo momento ele quis fazer uma crítica sobre como as pessoas se importam mais com status (escolas padrão fifa) do que com conteúdo (cultura).

Abaixo temos as visões de duas alunas, ambas da escola **D**, que apresentam diferenças bem marcantes.

Aluna 09 - Escola D: Eu achei muito interessante. Pensei que vocês podiam botar uma câmera em cima, vocês fazem uns movimentos muito loucos assim, no chão. Mas vindo da nossa conversa, achei muito interessante a parte que você tá sozinho lá no canto, e fala como se fosse uma mulher. Eu achei muito interessante e me tocou também a parte que vocês começam a se tocar e todo mundo foge um do outro porque me lembrou as situações que as mulheres vivem dentro de lugares apertados, e nem só mulheres, mas também todos os tipos de pessoas, que a gente fica num lugar apertado e vem um aproveitador que a gente sabe que tem. E aí, por mais que a peça queira passar também a expressão do sentimento da gente se expressar uns com os outros, a expressão do amor do afeto, também passou a expressão meio que da repulsão. Porque é isso que a gente vive, relatou exatamente o que se vive hoje em dia. Tanto a questão da tropa de choque, da guerra, também passou a questão da mulher. Porque ele falou como uma mulher. E foi uma coisa que me chamou atenção e que me trouxe à tona várias problemáticas do séc. 21 em relação a mulher. (DOSSIÊ QVMT, 2022, p.14)

Na fala da aluna 09, a percepção acerca da violência vem de outro momento do espetáculo. Momento no qual João fica sozinho em uma das diagonais do palco³² e realiza toda sua fala com pronomes femininos. João é um homem cisgênero, portanto a oposição é bem marcante e fica mais enfatizada pelo fato de nós - elenco feminino - estarmos na diagonal oposta realizando movimentos bruscos. Seu envolvimento com o espetáculo, por sua

³² Na minutagem do vídeo disponível no *YouTube*, esta cena começa em 20:57 e vai até 22:22.

vez, aparentemente perpassou por toda uma reflexão sobre a violência de gênero e as assimetrias sentidas no dia a dia.

Aluna 10 - Escola D: Na minha opinião eu gostei, nunca tinha visto assim, uma coisa mais dançante e tal. Eu achei diferente, gostei, me prendeu em alguns momentos, e acho que a parte que eu mais gostei foi aquele que a professora falou mesmo, aquele negócio que vocês começaram a bater assim, chamou mais atenção, talvez a gente tivesse meio “ah vai ficar só nisso” aí veio essa parte e levantou. (DOSSIÊ QVMT, ,2022, p.13)

A aluna 10 foi chamada diretamente para participar do debate por uma professora, isso ocorreu pois essa aluna faz teatro e realiza peças com os colegas há alguns anos, a professora que pediu sua participação relatou com muito orgulho sobre uma peça cujo tema foi o preconceito. Em sua fala, entretanto, seu apontamento se limitou sobre qual cena a chamou mais atenção pela sua intensidade.

Já a aluna 09 captou a fala de J. e sequeitamente fez a conexão com a violência de gênero. Essa captação passa primeiramente por um estranhamento - um homem referindo a si mesmo no feminino - e depois pelo reconhecimento - processo empático - do conjunto de normas - *habitus* - que envolvem as problemáticas da misoginia, a aluna ainda cita algo muito específico que é “mulheres em lugares apertados” e fez a conexão entre afeto e repulsão, demonstrando que aparentemente, mesmo em tenra idade, a percepção sobre violência de gênero já está bem definida.

Algo recorrente em nossos momentos de diálogo com a escola após o espetáculo, era ouvir dos alunos sobre sua preferência pela cena da "tropa de choque", e também escutar deles que o tema da peça era sobre "violência contra mulher", ainda que a peça não se debruça especificamente sobre tal questão. Coloco aqui em termos gerais pois tal circunstância ocorreu repetidas vezes, e isso nos deu margem para tratar sobre estes temas e estas diversas violências. A recepção destes momentos do espetáculo tem relação direta com o vivenciado pelas pessoas, por isso para os professores as lutas sindicais e a repressão são muito mais identificáveis.

O debate sobre a violência, e a abertura que o espetáculo nos concede para tecer tal debate, se transforma em uma questão de currículo, uma vez que é um tema/conteúdo de

extrema necessidade a ser abordado nas instituições escolares, e que não possui espaço na sistematização da BNCC³³.

Como a violência se dá na vida dos jovens?

Das quatro escolas analisadas, cujo as falas compõem o trabalho, houve pelo menos três professores que falaram sobre terem reconhecido o momento da tropa de choque como um momento associado à ditadura. Também fizeram referência ao momento que estamos vivendo agora, e demonstraram nítida preocupação com um retorno destes tempos tão sombrios. Uma professora inclusive chorou ao tocar no assunto. Dois destes professores falaram sobre pensarem em si próprios em contexto lutas sindicais em que sofreram repressão policial.

No item anterior, que introduz a questão da violência há alguns destes relatos, há inclusive a fala do J. que mesmo não tendo feito referência explícita à empatia e aos neurônios espelho, foi capaz de fazer uma leitura contundente sobre a preferência pela cena da tropa de choque ocorrer graças à identificação com a violência policial, por ser algo presente no cotidiano da maioria daqueles alunos.

Na maioria das escolas, quando perguntamos sobre o que o espetáculo se tratava, a maioria respondia que era sobre abuso ou violência contra mulher. Essa identificação não é por acaso, o Brasil é um dos países mais violentos no que tange à violência de gênero, essa violência engloba mulheres cis e trans e também a população LGBTQIAP+. Numa contramão, homens(cisgênero) morrem mais em decorrência de homicídios e suicídios. Em uma revista informativa do IBGE de 2021 tem a seguinte informação:

Por um lado, a violência letal é um fenômeno que atinge predominantemente os homens, para quem a taxa de homicídios foi de 52,3 a cada 100 mil habitantes, em 2018, contra 4,2 para mulheres. Por outro, entre as mulheres, a proporção de homicídios cometidos no domicílio tem maior vulto. De fato, em 2018, enquanto 30,4% dos homicídios de mulheres ocorreram no domicílio, para os homens, a proporção foi de 11,2% (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS, IBGE, 2021)

Há outros dados bem preocupantes divulgados pela agência de notícias do IBGE, como:

- Companheiros, ex-companheiros ou parentes são os principais agressores das mulheres que sofreram violência física (52,4%), psicológica (32,0%) e

³³ Base Nacional Curricular Comum

violência sexual (53,3%). O domicílio é o principal local da agressão das mulheres.

- A violência sexual gerou consequências psicológicas (60,2%), físicas (19,4%) e sexuais (5,0%) para as vítimas.
- A violência tirou de atividade 3,5 milhões de pessoas, mas apenas 15,6% procuraram atendimento médico. (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS SITE IBGE, 2021)

Estes dados se intensificam a partir dos marcadores de raça e classe - nesta ordem - portanto mulheres racializadas estão mais propensas a passar por violência.

O fórum brasileiro de segurança pública produz anuários que fornecem dados atualizados sobre a violência contra crianças e adolescentes, e a realidade é bem preocupante. A atual edição de 2022 traz as seguintes informações sobre violência no ambiente doméstico com meninas e adolescentes:

De modo geral, o que se observa é uma alta incidência de registros, passando de 18.180 vítimas de 0 a 17 anos em 2020 para 18.461 em 2021, crescimento de 2,0% na taxa por 100 mil habitantes, que subiu de 34,2 para 34,9. No caso da lesão corporal em contexto de violência doméstica, têm-se a maior distinção nas taxas por faixa etária em relação a todos os delitos analisados nesta seção. A taxa entre vítimas de 0-4 anos, foi de 12,7 para 13,1. Já em relação às vítimas entre 15 e 17 anos, a taxa é maior que 100 casos por 100 mil habitantes. (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - AS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 2022, p. 10)

As taxas de violência policial para com a população negra e sua juventude também é extremamente preocupante, neste mesmo anuário há a seguinte informação:

De outro lado, tem-se o grupo das mortes de adolescentes, entre 12 e 17 anos, com mais de 80% das vítimas sendo homens, negros, assassinados pelo uso de arma de fogo. A disparidade nesse ponto deixa bem claro que os homicídios e demais mortes violentas no Brasil são destinadas a um grupo bastante específico. Além disso, são mortes que ocorrem sobretudo na rua (43,4%) ou em locais que não sejam a residência da vítima (40,2%). (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - AS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 2022, p. 20)

Com estes dados é fácil compreender porque parte destes jovens das escolas públicas, sendo meninos negros de áreas periféricas da cidade, identificam a violência tão rapidamente no espetáculo. Mas não basta somente identificar a violência, é preciso situar porque se pensa

tanto nela. E mais do que isso, é necessário compreender as entrelinhas dessas diversas formas de violência e saber qual lugar nós nos situamos dentro delas.

Nós, intérpretes-criadores do espetáculo, também fomos atravessados constantemente pelos efeitos da experiência imersiva que durou desde o processo criativo até apresentar e conversar com as turmas posteriormente. Essa imersão produziu em nós compreensões diversas sobre o lugar que ocupamos no mundo, algo que sobressai a consciência “racional”, mas que engaja o corpo enquanto unidade. Foi graças a essa compreensão, a experiência na pele, que J. conseguiu mediar de forma sensível e direta a identificação com a violência policial.

Embora seja um tema constantemente divulgado nas mídias, acessar a materialidade dos dados sobre a violência da vida de crianças e adolescentes serve como alerta para esse sintoma social, oriundo de um sistema desigual, que resulta num alto índice de violência sexual e policial na vida dos jovens.

Figura 8 - Cena do Espetáculo Quando Você me Toca. Batalhão de Choque.



Fonte: Acervo do Projeto. **Créditos:** Fio da Navalha.

Terceiro toque:

Conclusão: Por uma educação pela via do sensível.

Este capítulo é um manifesto, e também a busca do alento. Neste espaço, o diálogo vai desde as reflexões produzidas por este trabalho ao encontro de uma esfera mais íntima da composição de um EuArtePesquisadora. A pesquisa que aqui se cria nasce de um processo coletivo muito bonito, cheio de potências, do qual quanto mais toco, mais profundo fica. Profundo demais para um trabalho de conclusão de curso. Pois, chega a problemáticas estruturais muito desafiadoras, das quais não há soluções imediatas. Pelo contrário, algumas parecem escalonar cada dia mais para níveis maiores de dificuldade.

Mas, na contramão das densas e esmagadoras realidades do cenário da infância no Brasil, há também a faísca que acende o desejo de sonhar um mundo melhor, mais seguro e mais saudável para as crianças, e como efeito, para todes. Neste ponto que me amparo nas produções sensíveis de pesquisadoras brasileiras da esfera da dança, encontro modos de tecer com a educação e intervir no currículo com Maria Falkembach (2017), e de olhar a dança por uma ótica da educação sensível com Karenine Porpino (2018), e numa perspectiva transgressora da educação, como nos atualiza bell hooks (2013).

Reitero que a neurociências se desenvolve para um campo da saúde e da aprendizagem que se conecta tanto com o trabalho docente, quanto com o trabalho do artista, tendo enorme potencial de se potencializarem em relação uns aos outros, e demonstrando resultados promissores.

Há três considerações pontuais para se desenvolver como desdobramento, cuja compreensão só foi possível graças às camadas de complexidade que foram se apresentando no decorrer de pesquisa-escrita, e que emergiram da experiência com o QVMT em sala de aula de escolas públicas da cidade de Pelotas. Questões muito pertinentes para se pensar na arte inserida na educação.

A primeira delas, é que ficou evidente como é potente propor momentos de apreciação e fruição estética em sala de aula, demonstrando que para além da importância da prática das quatro linguagens das artes (artes visuais, dança, música e teatro), inseridas como disciplinas no currículo e que é preciso levar as obras para dentro das escolas, criar espaços

propositivos, deslocar os jovens da sala de aula para espaços culturais. Os momentos de apreciação produzem, além de reações físicas, reações emocionais e sensíveis necessárias ao processo da aprendizagem, podendo ser um dispositivo para a elaboração de reflexões densas.

A segunda é que o artifício da espetação enquanto produção de conhecimento, educação e intervenção no currículo, não se limita aos alunos, mas se estende para professores e coordenadores do colégio. Na prática, no momento dos debates, nos deparamos com apelo das professoras sobre suas dúvidas e receios sobre como lidar com a sexualidade dos adolescentes, com desabafos, memórias, falas e intervenções que demonstraram que a esfera docente também carece de momentos de apreciação e reflexão. A experiência compartilhada entre professores/coordenação se mostrou muito rica e potente.

A terceira consideração é que os debates que ocorreram durante a circulação da obra me instigaram a desdobrar a pesquisa, e buscar índices sobre segurança pública em relação à infância e adolescência, os quais demonstram como a juventude brasileira está extremamente suscetível à violência. Estatisticamente falando, há duas facetas perversas da violência que acometem demasiadamente os jovens, sendo elas a violência policial e a sexual.

Os índices são extremamente preocupantes, e atualmente outra forma de violência está emergindo no âmbito escolar, os ataques influenciados por discursos de ódio dos fóruns de internet. No primeiro semestre de 2023, um enorme índice de terrorismo e ataques dentro de escolas, feita pelos próprios alunos ou por outros homens, acometidos pela mesma influência.

Este sintoma nos indica que as crianças estão mais vulneráveis do que se pode imaginar. Demonstra o tamanho da falha na gestão do estado e das instituições. Se viver em sociedade é um risco para as crianças, todos nós falhamos. A escola tem uma função fundamental na mediação do bem estar da criança, além do dever de prover educação e alimentação, também é deve ser referência de amparo e segurança. Porém, essa é uma segurança frágil perante a todas as adversidades encontradas pela frente.

É urgente uma educação pela via do sensível, cada vez mais voltada para as emoções. A arte nos oferece um extenso subsídio para que esse caminho seja possível. A pesquisa que inicialmente se debruçava em captar processos empáticos e reações físicas dos alunos, para assim compreender a produção de sentido a partir da experiência, se desdobrou para todas estas outras considerações, das quais não se dissocia da questão do ensino-aprendizagem, encontrando alicerce nas contribuições da neurociências.

Não há porque dissociar a recepção empática, oriunda da experiência estética, da aprendizagem das emoções e dos processos de cognição. No que toca a um saber mediado

pela neuroaprendizagem, a ciência chega cada vez mais num consenso sobre como emoção e cognição são processos que se complementam, que a aprendizagem não se limita em conteúdos e disciplinas, mas se estende para uma maior compreensão de si e das relações humana. Sem uma educação das emoções, não há processo de ensino-aprendizagem eficaz. É preciso enfatizar a importância de um saber e uma educação mediada pelo sensível, uma educação verdadeiramente eficaz e transgressora.

O afeto é também educação. O afeto também é método, as emoções são guias e professoras. Sem uma educação emocional, simplesmente não há educação.

Referências:

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. IBGE. Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30658-violencia-atingiu-29-1-milhoes-de-pessoas-em-2019-mulheres-jovens-e-negros-sao-as-principais-vitimas>> Acesso em: 24/04/2023

BOURDIEU, Pierre. Uma imagem ampliada. **A dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p.13-63.

BOURDIEU, Pierre. ESPAÇO SOCIAL SOCIAL E ESPAÇO SIMBÓLICO. **RAZÕES PRÁTICAS: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa . Campinas: Papirus, 1996. p 13-28.

CORRÊA, Josiane; SANTOS, Vera Lúcia. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA ACADÊMICAS SOBRE DANÇA NA ESCOLA NO BRASIL: UM MOVIMENTO EM REDE. **Docência em dança no contexto escolar - movimentos em rede**, Curitiba: Appris. 2022. p.17-33.

FALKEMBACH, Maria. **CORPO, DISCIPLINA E SUBJETIVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE DANÇA: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil**, 2017, Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169008?locale-attribute=en>> Acesso em: 26/04/2023

FALKEMBACH, Maria. Tatá Dança Simões nas Escolas, in: **Encontro nacional de pesquisadores em dança. Dança: contrações epistêmicas**, no 2, 2011, Porto Alegre.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 1 Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhaon Albuquerque. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, vol.33 n. 102, p. 365-84, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **As Violências contra crianças e adolescentes no Brasil - Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 2022. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/12-anuario-2022-as-violencias-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil.pdf>> Acesso em: 24/04/2023

GALLESE, Vittorio. The shared manifold hypothesis. From mirror neurons to empathy. **Journal of Consciousness Studies**, vol.0, n. 5-7, p.33-50, 2001.

GOVERNO FEDERAL. **O ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – ABORDAGEM DE CASOS CONCRETOS EM UMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR E INTERINSTITUCIONAL**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf>> Acesso em: 24/04/2023

HOOKS, bell. **ensinando a transgredir, a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF martins fontes, 2013.

IACOBONI, Marco. Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. **Annual Review Psychology**, p.653-670, 2009.

KATZ, Helena. Corpos App: do dispositivo ao aplicativo. GREINER, Christine, KATZ, Helena (Org). **ARTE&COGNIÇÃO**: Corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015. p. 239 - 255.

LAMEIRA, Allan Pablo; GAWRYSZEWSKI, Luiz de Gonzaga.; PEREIRA, Antônio. Neurônios Espelho. **Psicologia USP**, v.17, n. 04, p. 123-133, 2016.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Cosac Naify, 2003. p. 399 - 422

MOURA, Gilsamara. Espelho, espelho meu: procedimentos empáticos em dança. **MAPA D2 - Mapa e Programa de Artes em Dança (e Performance) Digital**, Salvador, vol. 03, n. 01, p. 120 - 126, jun. 2016, Disponível em: <https://www.academia.edu/89397359/Espelho_espelho_meu_procedimentos_emp%C3%A1ticos_em_dan%C3%A7a> Acesso em: 26/04/2023

PORPINO, Karenine. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética . 2. ed.Natal: EDUFRRN, 2018.

REASON, Matthew; REYNOLDS, Dee. Kinesthesia, Empathy, and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experiences of Watching Dance. **Dance Research Journal**, vol. 42, n. 02, p. 49-75, 2010

RIZZOLATTI, Giacomo; FOGASSI, Leonardo; GALLESE, Vittorio. Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. **NATURE REVIEWS - NEUROSCIENCE**, vol.02, p. 661-670, september, 2001.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do Desejo. 2.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

VEIGA-NETO, A. O Currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In M. Rago & A.Veiga-Neto, **Para uma vida não-fascista**, Belo Horizonte: Autêntica. 2009, p. 13-26.