



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROGÉRIO MACHADO ROSA

**AFETOS DA DOCÊNCIA: POR UMA CARTOGRAFIA DA
INFÂNCIA BAILARINA**

FLORIANÓPOLIS, 2016

ROGÉRIO MACHADO ROSA

**AFETOS DA DOCÊNCIA: POR UMA CARTOGRAFIA DA
INFÂNCIA BAILARINA**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Santa Catarina (PPGE/UFSC), para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ida Mara Freire

**Florianópolis
Março, 2016**

ROGÉRIO MACHADO ROSA

**AFETOS DA DOCÊNCIA: POR UMA CARTOGRAFIA DA
INFÂNCIA BAILARINA**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Santa Catarina (PPGE/UFSC), para obtenção
do Grau de Doutor em Educação.

Dr.^a. Ida Mara Freire - Orientadora (UFSC)

Coordenadora (UFSC)

Banca Examinadora

Dr.^a. Lúcia Schneider Hardt - Examinadora (UFSC)

Dr.^a. Patrícia de Moraes Lima - Examinadora (UFSC)

Dr.^a. Marisa de Souza Naspolini - Examinadora (UDESC)

Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia - Examinador (UFSC)

Dr.^a. Zilá Maria Muniz - Examinadora (UDESC)

Dr.^a. Jussara Janning Xavier Beling - Suplente (UDESC)

Dr.^a. Regina Ingrid Bragagnolo - Suplente (UFSC)

Dedico esta tese ao André Chapuis (In memórium).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Ida Mara Freire, pela leveza que trouxe à experiência da criação desta tese. Delicadeza, potência e graça dizem muito da dança do seu pensamento. Fui profundamente afetado por sua presença bailarina, inspiradora. Gratidão!

À minha sábia e amada mãe, por me ter ensinado lições sobre a boniteza do conhecimento quando eu era criança. Com sua sabedoria, aprendi a amar o mundo que (des)conheço. Seu amor me cura!

À minha estimada irmã, Meri, por toda dedicação e amor a mim oferecidos, com quem divido as alegrias desta vitória, e a quem agradeço por me ajudar a encontrar sentidos nesta escrita-experiência.

Ao Emerson, meu amigo-irmão, por sua marcante presença neste texto, não menor nem maior do que sua presença em minha vida. Gratidão pelas vezes que o chamei e que, de maneira acolhedora, veio ao meu encontro. Juntos partilhamos um sentir-existir que muito me honra e me fortalece. Amo-te!

À Renata, minha amiga-irmã. O que dizer da sua incansável parceria? Em uma palavra: “afeto bailarino”. Sua presença trouxe entusiasmo e alegrias criadoras aos movimentos desta escritura. É extraordinário poder dançar com você nessa vida!

Ao Daniel, meu afetuoso companheiro de travessias, por cada minuto a mim dedicado ao longo da feitura desta tese. Sua paciência, cuidado e disponibilidade foram um alento para mim e provam que o amor é mesmo revolucionário!

À Dalva, querida amiga, por sua intensa presença nas alegrias e nas agruras desta experiência; seu cuidado e sensibilidade me fortaleciam e inspiravam.

Aos amigos/as do NUVIC (Ana, Pati, Martinha, Poli, Gisely, Daniel, Ivana e Susana), pelo quanto este texto/tese expressa a possibilidade de se viver/pensar/aprender em bando; todos irremediavelmente encarnados nessa escritura, e em mim!

Aos e participantes da pesquisa: professores Jessé, Kika, Marcos, aos bailarinos Rodjane e Wagner, aos quais quero deixar expressa minha gratidão por suas palavras, gestos, sugestões, perguntas... generosamente oferecidos para a composição desta pesquisa dançante, o que me permite dizer, com e por eles coreografada...

“Eu estava em ti, ó movimento, e fora de todas as coisas”.

(Paul Valéry)

RESUMO

A pergunta que impulsionou o desenvolvimento desta tese foi: como professores agenciam a experiência da infância em espaços-tempos transversalizados pela dança? Os possíveis entendimentos a este respeito deram origem a uma pesquisa/cartografia que, textualmente, está organizada em quatro grandes paragens/capítulos. A arquitetura do texto é rizomática, não linear; com inúmeras entradas, saídas e intersecções. Por isso, cada paragem possui vida própria, podendo ser lida separadamente. Mas, paradoxalmente, também oferece pistas que subsidiam a leitura do conjunto da tese. Na Paragem I, apresento os sujeitos participantes da pesquisa e os espaços-tempo que a pesquisa propriamente dita aconteceu. Também discuto a cartografia como estratégia de construção do conhecimento, dando destaque ao lugar da pessoa do cartógrafo na aventura do exercício da cartografia, em particular à função agenciadora de conceitos que seu corpo exerce no plano existencial da pesquisa. Na Paragem II, demonstro como, no fluxo de minha trajetória de vida, especialmente no recorte do meu exercício profissional de professor e de pesquisador, sou afetado pela experiência da dança e da infância de modo a elegê-las como escopo desta tese, na íntima interface com a questão da docência. Na Paragem III, busco dar visibilidade reflexiva às passagens narrativas dos professores participantes da pesquisa. Inclino-me sobre suas impressões e/ou pontos de vista referentes às infâncias bailarinas no processo formativo em dança; em instituições como a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil e a Associação Amigos da Dança do Município de Gaspar/SC. Discuto como os enigmas da dança e da infância afetam seus corpos e atuam no agenciamento de suas respectivas docências *com* e *para* as crianças bailarinas; reivindicando e afirmando a legitimidade das infâncias bailarinas. Finalmente, na Paragem IV, insiro na arena, além de passagens narrativas dos professores, as vozes de um ex-bailarino e de uma ex-bailarina. Problematizo como o encontro com as infâncias bailarinas abre os corpos e as práticas desses professores, estimulando/despertando neles novidade, ímpeto criativo e alegria. Sustento o argumento de que a vontade de expansão, o frescor do começo, a estrangeiridade e a vocação lúdico-criativa, que constituem a coincidência ontológica entre a dança e a infância, incessantemente os interrogam sobre suas mesmices, exercendo sobre seus corpos/existências aberturas para a diferenciação. Por fim, discuto como o encontro com o tema “docência com infância bailarina” inspira a diferença na própria pergunta inicial da tese.

Palavras-chave: infância; docência; corpo; dança; cartografia; diferença.

ABSTRACT

The question that pushed the development of this thesis was: how do teachers dispose of childhood experience in spaces-times crossed by dance? The possible comprehensions about this gave birth to a research/cartography that, textually, is organized in for big chapters. The architecture of the text is rhizomic, not linear; showing innumerable entrances, exits and intersections. For this reason, each chapter possesses life, and thus can be read separately. Yet, paradoxically, it also offers clues that help the reading of the whole set of the thesis. In the Chapter I, I present the individuals taking part in the research and the spaces-times in which the research itself took place. I also discuss cartography as a strategy to build knowledge, highlighting the place of the cartographer in the adventure of the task of cartography, in particular the disposing function of concepts that their bodies exert in the existential plan of the research. In the Chapter II, I show how, in my life trajectory, especially inside my profession of professor and researcher, I am touched by the experience of dance and of childhood in such a way that I make them the scope of this thesis, in the intimate interface with the question of teaching. In the Chapter III, I try to give reflexive visibility to narrative passages of the teachers taking part in the research. I consider their impressions and points of view about ballet dancer childhood in the forming process in dance; in institutions such as the Escola do Teatro Bolshoi in Brazil and the Associação Amigos da Dança do Município de Gaspar/SC. I discuss how the enigmas of dance and childhood affect their bodies and act in the disposal of their respective teachings *with* and *to* ballet dancer children; claiming and affirming the legitimacy of ballet dancer childhoods. Finally, in the Chapter IV, I insert in the arena, beyond narrative passages of the teachers, the voices of two former ballet dancers (a man and a woman). I discuss also how the encounter with ballet dancer childhoods opens the bodies and the practices of these teachers, stimulating/awakening in them novelty, creative drive and joy. I argue that will of expansion, freshness of the start, foreignness and ludic-creative vocation, which constitute the ontological coincidence between dance and childhood, unceasingly interrogate them about their sameness, exerting on their bodies/existences openings to differentiation. Finally, I discuss how the encounter with the theme “teaching with ballet dancer childhood” inspires the difference in the initial question itself of the thesis.

Keywords: childhood; teaching; body; dance; cartography; difference.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem do professor Jesse Cruz, participante da pesquisa, em atividade docente com crianças	28
Figura 2 - Layout da Plataforma Corpocidade	33
Figura 3 – Logotipo da Associação Amigos da dança – Gaspar/SC	40
Figura 4 – Logotipo da Escola do Teatro Bolshoi.....	41
Figura 5 – Logotipo do Festival de Dança de Joinville.....	43
Figura 6 – Fachada da Escola de Educação Básica Germano Tim.....	44
Figura 7 - Desenho de Ricardo Woo. Exposição “Dans, o desenho da dança”. Performance: “Corpografia Strike a Pose”	61
Figura 8 – Desenho de Sara G. Dias. Diário Gráfico	63
Figura 9 – Pintura de Karolina Szymkiewicz.....	95
Figura 10 –“Dzi Croquetes”, matéria publicada no blog Vertentes do Cinema no ano de 2010.....	98
Figura 11 - Karolina Szymkiewicz.....	102
Figura 12 – Quadro A dança	151
Figura 13 - Le Métafisyx.....	156
Figura 14 - Karolina Szymkiewicz.....	162

SUMÁRIO

FRESCOR DE UM COMEÇO	11
PARAGEM 1 – ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS DA CARTOGRAFIA	31
1.1 CARTOGRAFIA COMO (ANTI)MÉTODO	34
1.1.1 Re-des-encontros: afetos da/na composição do mapa existencial da cartografia	34
1.1.2 A Instituição Associação Amigos da Dança de Gaspar/SC	40
1.1.3 A Instituição Escola do Teatro Bolshoi no Brasil	41
1.1.4 O Evento Festival de Dança de Joinville	42
1.1.5 A Instituição Escola de Educação Básica Germano Tim	43
1.1.6 Cenários e temporalidades da cartografia: das aproximações iniciais	44
1.1.7 O Festival de Dança de Joinville: sobre estar lá	50
1.1.8 Afetos desterritorializantes	51
1.1.9 Experiência do “fora” da/na pesquisa em educação	55
1.2 CARTOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	59
1.2.1 Agenciamentos conceituais	59
1.2.2 Clínica de/como experimentações afetivo-conceituais	65
1.2.3 Corpografia: ‘ciência do outramento’	68
1.2.4 O cartógrafo e o desejo	75
1.2.5 Cartografar e produzir afetos ativos	79
1.2.6 Infância da/na cartografia	82
PARAGEM 2 - DO MEU ENCONTRO COM A DANÇA: AFETOS ATIVOS, BAILARINOS	87
2.1 A PESQUISA E A VIDA COMO <i>INVENTÁRIOS DE DIFERENÇAS</i>	/87
2. 2 A VOZ DE UM <i>PROFESSOR-BAILARINO</i>: AFETO-PISTA POTENTES PARA A CARTOGRAFIA	100
PARAGEM 3 - O MESTRE-DANÇARINO-DIRETOR: COMO AGENCIAR A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA BAILARINA? 109	
3.1. DOCÊNCIA QUE IRROMPE, COMO A INFÂNCIA BAILARINA	111

3.2 (DES)INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS BAILARINAS	119
3.3 O QUE PODE O CORPO-DOCENTE-BAILARINO?	125
PARAGEM 4 - A DANÇA E A INFÂNCIA DO/NO CORPO DOCENTE.....	137
4. 1 (DES)FEITURA DO CORPO DOCENTE BAILARINO	146
DERRADEIRAS CONSIDERAÇÕES.....	161
REFERÊNCIAS.....	167

FRESCOR DE UM COMEÇO...

Eu só acreditaria num deus que soubesse dançar. [...] Aprendi a caminhar; desde então, corro à vontade. Aprendi a voar; desde então, não quero que me empurrem, para sair do lugar. Agora estou leve; agora voo; agora vejo-me debaixo de mim mesmo; agora um deus dança por meu intermédio.

(Friedrich Nietzsche¹, 2011, p. 41)

De corpo inteiro escrevo esta tese. Dedos, nádegas, vísceras, cérebro, olhos, sangue, sonhos, suor, nervos, afetos, sexo, ossos, desejo e alma coreografam a dança dessa escrita. Minha fé na vida, como *vontade de potência*, é o que me impulsiona a pensar, sonhar, dançar e escrever. Penso, logo danço. Sonho, logo danço. Escrevo, logo danço. Danço, logo penso, sonho, escrevo e crio. Minha fé na vida de corpo inteiro, vida arteira, onírica, feita do pó da terra, do além-mar e da poeira das estrelas, me arranca de mim mesmo, é antídoto à mesmidade. Constituo-me, destruo-me e (re)escrevo-me, incessantemente, na deslizante superfície deste picadeiro em que a majestade dançarina, a vida, me convoca a escrever uma ontologia dançarina, um elogio a tudo o que verte. De corpo inteiro, escrevo uma cartografia sobre *a docência como movimento agenciador da experiência da infância em espaços-tempos transversa lizados pela dança*.

¹ Friedrich Nietzsche foi um filósofo, escritor, poeta, filólogo e músico alemão. É tido como um dos mais influentes e importantes pensadores modernos do século XIX. Nasceu na cidade de Rockeb (Alemanha), em 15 de outubro de 1844, e morreu na cidade de Weimar (Alemanha), em 25 de agosto de 1900. Em suas obras, teceu críticas à cultura, à religião e à filosofia ocidentais. Defendeu a desconstrução dos conceitos que integravam a cultura ocidental do século XIX. Defendia a ideia de que, para libertar, o pensamento deveria ser livre de qualquer forma de controle cultural e moral. Seu pensamento exerceu grande influência sobre pensadores das gerações posteriores, bem como ainda é muito influente no pensamento contemporâneo.

Paragem² reminiscências

“Que nome dar a este lado de dentro do fora, ao afeto de si por si? Respondo: Memória”.

(Gilles Deleuze³, 1991, p. 104)

A dança da escrita que ora inicio significa, para mim, a oportunidade de voltar o olhar para os intervalos, as mudanças de rota e os (des)caminhos por mim experimentados no curso do meu errante e insistente existir. Ávido pela busca do que ainda não tem lugar em mim, atendi ao chamamento da vida inquieta. Vida prenhe de devires dançarinos. Vida que me estimula com suas potências revolucionárias e que me chama a guerrear com as funções de adaptação, subordinação e conservação típicas da institucionalização do viver. Para experimentar e

²Com a expressão “paragem” quero remeter-me a um processo de desaceleração da velocidade de qualquer tipo movimento: respiração, batimentos cardíacos, expressões faciais, pensamentos, olhares, passadas, gestos corporais... Ao longo da tese, elegerei uma série de momentos temáticos pelos quais passarei mais devagar, com a finalidade de melhor apreciar as paisagens, conversar mais intensa e intimamente com alguns autores, explorar mais detalhadamente as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, olhar com mais calma para certos temas aqui abordados, ouvir com mais profundidade os sons de cada ambiente visitado e pensar mais devagar. As paragens são pontos estratégicos da tese nos quais, ao me ocupar com a apreciação menos apressada de certas paisagens *teórico-conceituais-empíricas*, também ofereço ao leitor algumas pistas que marcam a pertinência da paragem em questão relativamente ao texto como um todo. Aqui, as paragens podem ser comparadas a remansos, pontos de desaceleração das águas de um rio-tese que flui.

³Gilles Deleuze (1925-1995) é um filósofo francês vinculado aos denominados movimentos pós-estruturalistas. Suas teorias acerca da diferença e da singularidade nos desafiam a pensar em temas como rizoma, ontologia da experiência, sobre a teoria do que fazemos, sua virtualidade e atualidade. Deleuze foi um dos estudiosos de Kant, mas tem em Bergson, Nietzsche e Espinosa poderosas intersecções. Como professor da Universidade de Paris VIII, Vincennes, atualizou idéias como as de devir, acontecimentos, singularidades, conceitos que nos impelem a transformar a nós mesmos, incitando-nos a produzir espaços de criação e de produção de acontecimentos-outros. Em sua vida, Deleuze fez tanto críticas ao marxismo como ao freudismo, considerando-os como representantes de um ‘burocratismo fundamental’. A maior parte de sua obra foi produzida em coautoria com o psicanalista francês Félix Guattari.

criar novos movimentos no desconcertante bailado da existência, foi necessário, tantas vezes, como agora, correr os riscos que acompanham aqueles e aquelas que se abrem aos imponderáveis da *vida de corpo inteiramente nu*. Nesse percurso, abandonei e acolhi certezas e incertezas; dialoguei com verdades; desconstruí pré-conceitos e também fui atravessado pela agonia do parir a mim mesmo e o mundo. Tenho (des)aprendido, com isso, que a (re)criação do “mim mesmo” e do mundo parece exigir um impetuoso tipo de desprendimento existencial. São experiências que, por vertiginosas, deflagram rupturas com todo tipo de pensamento transcendente, lançando meu humano corpo nos terrenos incertos da imanência. A esse respeito, Fernando Pessoa ensina-me o seguinte:

Procuro despir-me do que aprendi. Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram. E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos [...]. E assim escrevo, querendo sentir a Natureza, nem sequer como um homem. Mas como quem sente a Natureza, e mais nada (2006, p. 25).

Rasguei a pele. Raspei do corpo tintas empalidecidas. Despi-me do que sou, do que fui. Misturei cores para pintar novos sentidos. Foi assim que, como a arte, que se inspira no vivido, encontrei inspiração para escrever uma tese-experiência em que cada palavra escrita traz consigo o frescor do nascimento, mas também o paradoxo da morte. “Procuro despir-me do que aprendi”, como diz Fernando Pessoa, para dar luz à novidade. Dispo-me para poder criar, pois “é de pequenas mortes que se têm condições de renascer”, escreve Friedrich Nietzsche (2011), em *Assim falou Zaratustra*. Vida e morte, portanto, coabitam nessa escritura.

*Paragem hódos-metá*⁴

“[...] o meu caminho eu não faço, o que vier eu traço”.

(Paulo Leminski)

De minha pesquisa de mestrado extraí alguns elementos para a proposição de uma nova e interessada pesquisa. Até então, eu havia despendido esforços para compreender o processo de construção das corporeidades masculinas de professores de ensino médio, sob a ótica de uma estética e de uma política da diferença (ROSA, 2010). Na perspectiva dos estudos sobre corpo, gênero, sexualidade e educação, construí algumas inteligibilidades sobre as vicissitudes que marcam a construção de corpos e masculinidades docentes. Eram corpos masculinos hibridizados *pela* e *na* dança da docência. Tratava-se de corpos e masculinidades docentes dançarinos, afirmei ao final da pesquisa. Porém, algumas virtualidades herdadas do referido estudo de mestrado pareciam suplicar por atualização no tempo presente. Melhor dizendo, clamavam por lugar no mundo para expressar suas variações. O texto do tempo presente, esta tese, figurava, entre tantos outros, como um lugar possível. Assim, entre tantas virtualidades temáticas ressonantes, escolhi a dança como uma das principais categorias a ser perseguida neste estudo de doutorado; lugar no qual passados e presente acontecem em um único tempo, ao “mesmo tempo”. A esse respeito, em *Diferença e Repetição*, Gilles Deleuze afirma:

Nunca um presente passaria se ele não fosse “ao mesmo tempo” passado e presente; nunca um passado existiria se ele não tivesse sido construído “ao mesmo tempo” em que foi presente. Aí está o

⁴ “A cartografia, método de pesquisa-intervenção, pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminho para alcançar objetivos prefixados (*metá-hódos*), mas o primado do caminho que traça, no percurso, suas metas (*metá*: reflexão, raciocínio, verdade) + (*hódos*: caminho, direção). A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS & BARROS, 2012, p. 17).

primeiro paradoxo: o da contemporaneidade do passado com o presente que ele foi (1988, p. 144).

Nesse *hódos-metá* paradoxal, no qual passados e presente são indiscerníveis, minha intenção de pesquisa foi ganhando novos contornos. Na temporalidade desta pesquisa-experiência, fui tocado por afetos estrangeiros e por virtualidades causadoras de microrrevoluções no meu texto. Ao remexer os materiais sistematizados no curso da pesquisa de mestrado, muitos deles à época analiticamente não explorados, encontrei algumas pistas intrigantes. Fui curiosamente reafetado por eles. Eram afetos-pistas, por dizer. Dentre eles, estavam as poéticas de um *professor-dançarino*. Refiro-me aqui a alguns registros e, principalmente, a uma entrevista/conversa realizada com um professor de educação física, ex-dançarino da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil.

Nosso diálogo foi por mim gravado e transcrito, somando um total de dezessete páginas, que, à época, não foram utilizadas nas análises da pesquisa. Ao reler esse material, minha atenção foi capturada de modo singular pelo seu conteúdo, particularmente pelas passagens em que o professor narra algumas experiências da sua infância como bailarino, aluno do Bolshoi. Logo, como esses achados não eram autoexplicativos, não pouparam nem meu pensamento, nem minha carne, nem meu desejo dos seus afiados alfanjes, posto que “saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”, afirma Foucault (2005, p.108).

Entre abalos, cortes e piruetas, meu pensamento dançava. Ora uma dança desajeitada, trôpega. Ora, um dançar mais contundente e firme. Com isso, os focos do meu olhar e a direção dos meus sentidos e reflexões foram se deslocando e se metamorfoseando. Com a investidura propriamente dita do cenário empírico da pesquisa, refiro-me aqui às primeiras imersões no campo, experimentei certas instabilidades e sincretismos típicos das tempestades que (des)norтеiam a existência humana. Sim, essas inconstâncias e escoamentos já eram previstos; mas em ato, vividos no corpo, é sempre diferente. Reconheço os assombros, os temores, os sustos e também o fascínio que exerceram sobre mim.

Isso explica, talvez, minha opção pela cartografia como estratégia de produção de conhecimento, já que cartografar remonta a uma tempestade de afetos, sensações, percepções e acontecimentos. Isso implica escolher rotas e criar outras; constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação e buscar passagens para diferentes correntes e também buscar calmarias onde descansar. “Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar

movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, comundo multiplicidades e diferenciações” (KIRST, 2003, p. 91). A cartografia, então, oferecia pistas e recursos bastante coadunados com as necessidades epistemológicas que eu começava a (pre)sentir. Daí a pertinência da escolha por ela.

Nesse percurso, como já disse, fui atravessado por abaláveis encontros e desencontros e seus efeitos criativos, tensionais e desconcertantes. Esforcei-me para acolher, ao máximo que pude, as incertezas, o fastio, a euforia, a vertigem e os gozos que sem cessar ditavam os ritmos e rumos desta empreitada, embora nem tudo pudesse e/ou desse conta de acolher. O que me foi possível, e também desejável, portanto, aqui ganhou vazão e deixou seus rastros. A ampliação do seu território existencial da pesquisa para além do Bolshoi, a eleição da infância como categoria transversal e a definição dos principais sujeitos interlocutores da pesquisa, quatro professores/as e dois dançarinos/as, formaram um conjunto de descontinuidades decisivas na composição desta tese. Foi necessário, assim, escolher algumas paragens, ponto de desaceleração em meio ao caos da experiência de pesquisa, para eu poder escrevê-la. A essa altura, já molhado pelo frescor da diferença, estabeleci como objetivo pesquisar/cartografar *o exercício da docência e seus possíveis agenciamentos da experiência da infância em espaços-tempos pedagogicamente transversalizados pela dança*.

Paragem experiência

“Devolva seu estranhamento legítimo”.

(René Char, 1967, p. 21)

Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari afirmam não haver “conceitos simples”, pois “cada conceito tem componentes que podem, por sua vez, ser tomados como conceitos”. Paradoxalmente, por outro lado, “é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e, todavia, não separáveis” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27-31). Os conceitos, continuam, constituem-se por linhas de vizinhança, por vezes indiscerníveis. É possível dizer, então, que cada conceito ganha consistência e/ou se “materializa” como um composto de elementos heterogêneos e indivisíveis. Uma rede, uma constelação, um complexo de relações intrínsecas que determinados elementos estabelecem entre si. Essa mesma dinâmica, então, se aplica ao conceito de experiência proposto por Michel Foucault. Ele aqui será tomado como “objeto” de interesse exploratório para pensar a docência e seus modos de agenciar a

experiência da infância em espaços e tempos nos quais a dança tem presença transversal.

Para compreender o conceito de experiência no horizonte do pensamento de Michel Foucault, suponho ser necessário considerar, de saída, os elementos que o compõem e a relação que entre eles se estabelece. Isso implica reconhecer que, em sua obra, Foucault apresenta o conceito como uma rede de intersecções que integram, basicamente, três problemáticas indissociáveis: os jogos de verdade, as relações de poder e as formas de subjetividade às quais estes jogos dão vazão. Historicamente, estes três elementos são veiculados por intermédio de dispositivos heterogêneos (proposições científicas, procedimentos institucionais, estruturas arquitetônicas, etc.). São elementos que aliam, de um lado, o âmbito do que é dito, do que pode e deve ser dito, afora o outro lado, o âmbito do não dito, o do que não se pode e não se deve falar. Esses dispositivos, de acordo com Foucault (1984), configurariam o que ele chamou de “experiência histórica”, que é sempre singular e na qual o sujeito pensa a si próprio e se toma como objeto de ação moral. É de se observar em toda a obra de Foucault uma espécie de tensão em torno da questão dos limites dessa experiência histórica, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de resistência dos sujeitos, isto é, às possibilidades de assumirem a experiência de si como exercício filosófico de busca de ascese: uma ética e uma estética da liberdade.

Em entrevista concedida a Hubert Dreyfus e Paul Rabinow, em 1983, Foucault declara o seguinte:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo de meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231-232).

Esta passagem também coincide com um de seus comentários a respeito de sua obra - *A História da Sexualidade*. Ele argumenta que seu interesse não residia em produzir uma história dos comportamentos, nem uma história das representações, mas “uma história da sexualidade como experiência” (FOUCAULT, 1984, p. 10-11). Tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, se havia constituído essa tal ‘experiência’, em entender como os indivíduos são levados a se

reconhecer como sujeitos de uma ‘sexualidade’ que abre para campos de conhecimento bastante diversos e se articula em um sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência, se entendermos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.

Assim estruturado em relação aos conceitos de saber, poder e subjetividade, o conceito de experiência foucaultiano se traduz na seguinte problemática: “entender os diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231-232). Na relação de um indivíduo consigo mesmo e com os outros, a experiência consistirá exatamente em um espaço de ação no qual serão constituídos sujeitos de acordo com parâmetros historicamente instituídos: “É a experiência que é a racionalização de um processo, ele próprio provisório, que termina num sujeito ou em vários sujeitos”, afirma Foucault (1984c, p. 137). Logo, seu conceito de experiência, em última análise, diz respeito à instituição de espaços de ações históricas dos quais os sujeitos não saem ilesos, pois neles se (des)constituem.

Assim, o conceito de experiência apresenta-se como potente nesta tese porque contribui sobremaneira para refletir sobre algumas questões, tais como: Que jogos de verdade sobre a dança e sobre a infância estão em jogo no processo de formação de bailarinos? Como as relações de poder da/do docente determinam a experiência da infância das crianças bailarinas? Pode a dança ser um lugar inspirado da produção de subjetivações afirmativas da liberdade da/na infância?

Paragem transversalidade

“[...] da escrita podem irromper resistências inéditas e vozes inauditas, aptas a dobrar-nos diferentemente”.

(Pelbart, 2000, p. 62).

Acredito no mundo como acontecimento. Essa crença me incita a criar acontecimentos, a traçar e a pintar o chão de cada manhã, ou de cada noite, com as cores e os pincéis dos sonhos impossíveis. Meu destino eu traço com o que vier! Traçar o destino com o que vier exige certa dose de crença no mundo. Do contrário, passamos a ignorar as pistas que ele nos oferece sobre os destinos a traçar. Deleuze (1992) afirma que “acreditar no mundo significa suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de

superfície ou de volumes reduzidos” (p. 218). Foi assim que, ao buscar reconciliar-me com o mundo, também me reconciliei com o território existencial da pesquisa cartográfica, que se expandiu para novas possibilidades territoriais, pois, inicialmente, eu havia escolhido a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil como cenário institucional no qual faria a pesquisa. Não quis e não pude evitar essa expansão. Ela anunciava auroras.

Um conceito importante para compreender esses deslocamentos vividos no urdir da cartografia é o de transversalidade. A esse respeito, em *A Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*, argumenta Felix Guattari (1981): “molar”, refere-se a mol, e um mol é, quimicamente falando, uma referência quantitativa. Como o número de átomos de sódio ou moléculas de NaCl (cloreto de sódio) em uma pitada de sal é gigantesco, ou seja, repete uma mesma coisa em larga escala, criou-se um artifício matemático para facilitar os cálculos, o mol. O mol é um codificador que facilita cálculos, por evitar um excesso de números. Em vez de multiplicar dois números já imensos, podem-se expressar “dois móis”, ou 2M. No entanto, estabelecendo o mecanismo entre as grandezas molares e moleculares, notamos que um mol, em uma reação química, necessita ser um mol “de alguma coisa”, que necessariamente será diferente do mol de “alguma outra coisa”. As moléculas são expressas em termos de diferenças entre as unidades químicas. Na verdade, quando contamos qualquer coisa, estabelecemos uma relação molecular-molar, associando a coisa contada com o número em que se apresenta.

A partir dessas formulações, Deleuze & Guattari (2010) desenvolvem, posteriormente, algumas formulações concernentes ao campo político. Eles descrevem uma dinâmica do campo sociopolítico como um plano de segmentaridades duras e segmentaridades flexíveis, sendo o Estado um organizador centralizante (de políticas chamadas molares, ou seja, que formatam e homogeneízam). No entanto, as segmentaridades molares, sobrecodificadoras, ressonam nos corpos, nas máquinas sociais, nas subjetividades desejanter. A ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, de intensidades. Essa travessia molecular dos estratos e dos níveis, operada pelas diferentes espécies de agenciamento, será chamada de ‘transversalidade’.

O plano pré-definido para o desenvolvimento da pesquisa, reitero, foi a Escola do Teatro Bolshoi do Brasil. Mas, com o passar do

tempo e com a intensificação da minha inserção no campo, comecei a dar-me conta de que o Bolshoi foi uma espécie de linha molecular transversal à pesquisa. Antes mesmo de formalizar minha participação como pesquisador/observador na escola, compreendi que já não fazia mais sentido circunscrever a pesquisa exclusivamente à instituição. Meu encontro com dois professores de dança, Marcos e Jessé, foi decisivo para a ampliação do escopo da pesquisa. De alguma maneira, eles me ajudaram a compor um mosaico de impressões e também a traçar novas delimitações acerca de como, quando e por onde seguir no movediço plano da pesquisa, sobretudo no que se refere à maneira mais satisfatória de desenrolar algumas linhas que se destacavam por sua transversalidade ao fluxo da pesquisa. Docência, infância e dança figuravam entre elas.

Entre movimentos de territorialização e desterritorialização, o desenho da cartografia foi se transfigurando. Joinville, cidade da dança, foi por mim escolhida como território geográfico catalizador dos fluxos da cartografia. A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, a Escola Estadual Básica Germano Tim e a Associação Amigos da Dança do Município de Gaspar, instituição coordenada por um dos professores participantes da pesquisa, são instituições por onde transitei e estabeleci os primeiros contatos. Inclua-se, nesse trânsito, o Festival de Dança de Joinville, que acontece anualmente na cidade. Essas foram as regiões do mapa estrategicamente por mim habitadas com mais lentidão. Para conseguir me mover no e com o plano de imanência da pesquisa, tracei pontilhados, segui algumas linhas, abandonei outras e também priorizei algumas rotas e fluxos mais evidentes e vibrantes para os meus sentidos. As possíveis inteligibilidades por mim construídas sobre a experiência da infância na dança são expressões desses deslocamentos, descontinuidades, escolhas, desacelerações, encontros e desencontros típicos da vida e do viver. O cartógrafo dança com a vida e com a infância. Brinco, danço e rio com a infância, que despe o meu humano corpo da mesmidade e o insufla de seu fulgor, de seu frescor e de suas enigmáticas para interrogar: *como os professores agenciam a experiência da infância em espaços-tempo pedagogicamente transversalizados pela dança?*

Paragem infância

[...] o que ela realmente foi? O que foi ela, a infância? Não se pode indagar sobre ela senão com essa atônita pergunta – o que foi ela? Aquele arder; aquele espantar-se; aquele contínuo não-

*poder-fazer-de-outro-modo, aquele doce,
profundo, irradiante sentir-as-lágrima-
aflorarem? O que foi isso?*

(Rilke, 2007, p.123)

No início da escrita da tese, fui surrupiado pelo entendimento de que ela, a infância, já habitava os meandros da pesquisa. Mas, mais do que isso, aprendi que ela estava em mim, e como resto do inumano, como experiência estética sensível, pois o “ser esteticamente é ser aí, aqui e agora, exposto no espaço-tempo e ao espaço-tempo de algo que toca antes de todo conceito e de toda representação”, afirma Jean-François Lyotard⁵ (1997a, p. 44). Ao olhar retrospectivamente para minha trajetória acadêmica e docente, por exemplo, reconheço-me profissional, intelectual, política e eticamente atravessado/implicado com os estudos sobre a infância desde muito cedo.

Os primeiros períodos do curso de graduação em Psicologia representam, talvez, o marco inicial desse atravessamento, no qual me vinculei a projetos de extensão no campo da Psicologia Educacional, que envolvia crianças e professores de escolas públicas estaduais. Integram-se a essas experiências os aproximados quatro anos – de 2003 a 2006 - em que atuei como professor da área de Educação Física, à época, minha segunda graduação, concomitante à de Psicologia, em escolas e creches públicas. Atuei também como professor substituto no Departamento de Metodologia de Ensino - MEN/CED/UFSC - nas disciplinas Educação e Infância VII, Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Educação e Infância VIII, exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre leituras e discussões, a partir do trabalho de orientação e inserção em campos de estágio (escolas e creches), meu interesse em ampliar e intensificar a relação com a categoria infância crescera e ganhara potência. Fui (re)compondo uma espécie de compreensão ética, estética e política da infância.

⁵Jean-François Lyotard (Versalhes, 10 de agosto de 1924 — Paris, 21 de abril de 1998), filósofo francês, foi um dos mais importantes pensadores na discussão sobre a pós-modernidade. Em sua obra *A condição Pós-Moderna (1079)*, definiu o pós-moderno como "a incredulidade em relação às metanarrativas". Com isso, ele queria dizer que a experiência da pós-modernidade decorreria da perda de nossas crenças em visões totalizantes da história, que prescreviam regras de conduta política e ética para toda a humanidade. Em *Lecturas da Infância (1997)* e em *O Inumano (1998)*, Lyotard apresenta o conceito de infância como sendo os restos do inumano no humano, o outro do humano da atravessa: uma experiência fora da linguagem, e que atravessa toda a nossa vida.

Falo aqui de uma infância que está muito além de que fizeram as teorizações modernas, quando a circunscreveram a um primeiro período da vida. Diferente disso, aludo a uma segunda infância, por assim dizer; infância minoritária, que “habita outra temporalidade, outras linhas [...] essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2003, p. 63). Uma infância que me tocara por seu caráter polissêmico, fugidio, cambiante e infinitamente complexo. Infância como imagem em aberto, como devir, por não ser delimitada por pacto social algum, mas por um devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio. Quiçá, como diria Deleuze (2006), procura incessante por novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Uma infância artística e/ou arteira, portanto, pois carrega em si a capacidade de transformar qualquer tipo de movimento em dança, qualquer tipo de som em música, e qualquer tipo de palavra ou sentença em poesia.

Desde então, num dizer de Lyotard (1997b), passei a me relacionar com a temática da infância, presumindo-a como o inumano do qual a alma humana é refém; como os restos sensíveis do inumano, daquilo que é sem nome, anterior às nossas apropriações culturais, às nossas representações e elaborações conceituais, cravado na nossa carne, algo que nos acompanha por toda a vida. Aqui e agora, nesta pesquisa-tese, tensionado pela potência estética da infância como experiência do inumano que me atravessa, assumo-a como categoria transversal a ser perseguida, principalmente nas suas interseções com a docência e a dança.

Assumir esse tipo de concepção de infância implicou concebê-la como experiência atemporal (LYOTARD, 1997a) que perpassa a própria condição humana, experiência que escapa aos modelos explicativos que, a respeito das vicissitudes da nossa existência, tudo querem dizer, prever e controlar. Tal posicionamento me aproxima do território epistemológico da Filosofia da Infância, área que escolho com o propósito de pensar a infância para além do bem e do mal (NIETZSCHE, 2002), descolada exclusivamente do corpo da criança: experiência que transversaliza a existência do humano.

As relações entre infância e filosofia vêm sendo um tema emergente nas produções acadêmicas nas últimas décadas. Dentre esses estudos, tenho relativa predileção pelos que se inspiram em alguns filósofos por muitos reconhecidos, embora também acusados de subsidiar a corrente de pensamento denominada pós-modernidade. Apresento alguns dos que considero principais e também suas respectivas concepções de infância. Para Nietzsche (1998), a infância é

considerada *figura do começo e da afirmação*; em Benjamin (1984), encontro uma visão de infância como *experiência original e originária a ser recuperada*; Agamben (2005) a apresenta como *condição da experiência, da história e da linguagem*; Deleuze (1997) a concebe como *bloco, devir, figura da transformação minoritária*; Lyotard (1997) assume a infância como *uma dívida do humano com o inumano*.

Contemporaneamente, na esteira dessas concepções, existe uma gama expressiva de estudos filosóficos dedicados à temática da infância, como os de Gagnebin (1997), de Larrosa (2001), de Walter Omar Kohan⁶ (2003), de Bárcena (2004), dentre outros. Esses autores vêm afirmando a tendência dos estudos filosóficos dedicados à infância situados no terreno epistemológico pós-moderno. Isto parece revelar o propósito de promover outras formas de pensar a infância que não as produzidas pela modernidade, o que culminaria com a instituição de diferentes atitudes em relação a ela. Em razão das suas singulares potencialidades para pensar a infância, também elejo esses estudos como interlocutores no transcorrer desta tese.

Paragem dança

– Ó, amigos, nada faço além de perguntar-vos o que é a dança. [...] Um me diz que ela é o que é, e que se reduz àquilo que nossos olhos estão vendo; e o outro insiste em que ela representa alguma coisa, e que não existe inteiramente nela mesma, mas principalmente em nós. Quanto a mim, meus amigos, minha incerteza fica intacta!

(Paul Valéry⁷, 2005, p. 45)

⁶ Walter Omar Kohan é pós-doutor em Filosofia pela Universidade de Paris 8. Atualmente, é professor titular da UERJ, Rio de Janeiro/RJ. Coodena projetos de pesquisas junto a universidades nacionais e internacionais. É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação.

⁷ Filósofo, poeta e crítico francês, nasceu em 30 de outubro de 1871, em Sète (perto de Montpellier), e morreu em 20 de julho de 1945, em Paris. Valéry escreveu muitos poemas entre 1888 e 1891, muitos dos quais publicados em revistas pertencentes ao movimento simbolista, nas quais receberam críticas favoráveis. A partir de 1894, passou a escrever segundo o método científico, publicando estes escritos nos famosos *cahiers*. Em 1935, foi eleito sócio da classe de letras da Academia das Ciências de Lisboa. Para Valéry, os versos devem produzir encantamento e o poeta tem de crer no poder da palavra e na eficácia do som do vocábulo. Criou uma nova sintaxe poética e anexou à

A dança e a vida parecem guardar profundas imbricações, principalmente porque ambas possuem vocação para a metamorfose. Elas buscam, de modo incessante, ir além de si mesmas. Não parece haver, por isso, uma definição de um corpo, de uma feição ou de um conjunto singular de movimentos que caracterizem a vida e a dança. Elas são acontecimentos, isto é, “aquilo que permanece indecيدido entre o ter-lugar e o não-lugar, um surgir que é indiscernível do seu desaparecer” (BADIOU, 2002, p. 85).

Acrescento, aqui, a essa coincidência ontológica entre a vida e a dança, a infância. Figura de começo é a infância, diria Nietzsche (2001). Ela carrega em si o frescor das auroras, os mistérios dos acontecimentos imprevisíveis e a intensidade da atemporalidade. É possível dizer, em uma alusão a Baruch Espinosa⁸ (2011), que a vida, a dança e a infância parecem manifestar-se como “atributos e variações de uma mesma substância” (p. 141). Elas coincidem ontologicamente, razão por que são condição para a existência de cada uma, a *vontade de potência*⁹. Sem

literatura o domínio inexplorado da sensibilidade. Seu lirismo se encontra também nos livros em prosa. Mais tarde, escreveu vários ensaios e folhetins literários e interessou-se pelas descobertas científicas e pelos problemas políticos do seu tempo.

⁸ Baruch de Espinosa (1632-1677) foi um filósofo holandês, considerado um dos pensadores da linha racionalista, da qual faziam parte os filósofos Leibniz e René Descartes. Viveu numa época em que a Holanda passava por um grande crescimento econômico. Suas ideias, porém, eram consideradas nocivas pelos teólogos e religiosos. Foi acusado de blasfemador e afastado da sinagoga de Amsterdã, sendo deserdado pela família. Para sobreviver, teve que trabalhar como polidor de lentes para lunetas. As obras de Espinosa mais conhecidas são “O Breve Tratado”, “O Tratado da Correção do Intelecto e a “Ética” - incluídas na primeira parte de sua “Filosofia” (1660-1663); “Os Princípios” (1663) e o “Tratado Teológico-Político” (1670).

⁹ Sobre a *Vontade de Potência*, Nietzsche (1978) afirma: “E sabeis sequer o que é para mim o “mundo”? Devo mostrá-lo a vós em meu espelho? Este mundo: uma monstruosidade de força, sem início, sem fim; uma firme, brônzea grandeza de força, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, mas apenas se transmuta, inalteravelmente grande em seu todo; uma economia sem despesas e perdas, mas também sem acréscimo, ou rendimentos, cercada de “nada” como de seu limite, nada de evanescente, de desperdiçado; nada de infinitamente extenso, mas como força determinada posta em um determinado espaço, e não em um espaço que em alguma parte estivesse “vazio”, mas antes como força por toda parte; como jogo de forças e ondas de força, ao mesmo tempo um e múltiplo, aqui acumulando-se e ao mesmo tempo ali minguando; um mar de forças tempestuando e ondulando em *si* próprias, eternamente

movimento não há vida, não há dança, nem infância. Há, sim, interrupção de fluxo, como na morte.

O movimento, efeito final do encontro entre forças, as faz existir e perseverar nas suas próprias existências, mas, paradoxalmente, as arranca de si mesmo, sem cessar. A vida, a dança e a infância como vontade de potência são coisas deste mundo. Elas são forças em relação que lutam, constantemente, para achar um lugar para si. Buscam, sem equilíbrio, um equilíbrio. Procuram, sempre, fazer-se mais fortes e mais intensas. Constrangem outras forças. Assimilam-nas para afirmar suas próprias existências. Tensão que se prova ora por leves e delicados movimentos, outras vezes por intensa violência. Assim, afirmando suas diferenças, expressam suas semelhanças, suas linhas de vizinhança. Sem encontrar um ponto de repouso, a dança, a infância e a vida, forças em relação, querem ir além.

Intuo haver uma espécie de paralelismo afirmativo (vontade de potência) entre *vida, dança e infância*. Esta intuição mexeu comigo, e de modo indubitavelmente perturbador. Desde então, fui incitado a encarnar a vontade de potência da vida, da dança e da infância e a testemunhar, nesta tese, neste mundo, essa inadiável encarnação. Caminho que parece não ter mais volta. Meu corpo e meus sentidos foram profundamente afetados por uma espécie de força desejante e por uma vontade de compreensão que me arrastaram ao encontro da dança e da infância, na nudez desta vida que se escoia. É deste *não-lugar* que eu olho, sinto, penso e escrevo. Assim como a dança, a infância e a própria

mudando, eternamente recorrentes; com desconhecidos anos de retorno, com uma vazante e enchente de suas configurações, partindo das mais simples às mais múltiplas, do mais quieto, mais rígido, mais frio, ao mais ardente, mais selvagem, mais contraditório consigo mesmo; e depois outra vez voltando da plenitude ao simples, do jogo de contradições de volta ao prazer da consonância, afirmando ainda a si próprio, nessa igualdade de suas trilhas e anos; abençoando a si próprio como Aquilo que eternamente tem de retornar, como um vir-a-ser que não conhece nenhuma saciedade, nenhum fastio, nenhum cansaço -: esse meu *mundo dionisíaco* do eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio, esse mundo secreto da dupla volúpia, esse meu "para além de bem e mal", sem alvo, se na felicidade do círculo não está um alvo, sem vontade, se um anel não tem boa vontade consigo mesmo -, quereis *um nome* para esse mundo? Uma solução para todos os seus enigmas? Uma *luz* também para vós, vós, os mais escondidos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais da meia-noite? - *Esse mundo é a vontade de potência e nada além disso!* E também vós próprios sois essa vontade de potência - e nada além disso!" (p. 397).

vida, todo modo de ver, sentir ou conhecer são transversalizados pela contemporaneidade do *ser-estar-habitar-o-mundo*; daquele que conhece e vê, daquele que busca afirmar-se, no palco da existência, a partir do encontro com outras forças.

O agenciamento da dança, da infância e da vida é, para mim, transversalizado pelo “espírito político” de uma época. Elas ganham ou perdem potência nas malhas da política e das formas de pensamento do um tempo presente. No caso específico da dança, seu caráter propriamente político “se refere aos valores estéticos vinculados ao ato de dançar. As atitudes e ações políticas influenciam as formas de dançar e os caminhos pelos quais a dança é transformada”, afirma (FREIRE, 2011, p. 34). O corpo dançante, então, é erigido nas tramas de sentidos e nos jogos de forças que arquitetam o viver coletivo/individual. Dizer isso implica reconhecer que o dançarino e sua dança não passam ilesos das dores, dos dilemas, das agonias e das utopias do tempo-espço que habitam.

O aspecto político da dança, no entanto, parece ser apenas um, dentre tantos que atravessam seu processo criativo e expressivo. Com este dizer, chamo a atenção para o fato de que o aumento ou a diminuição da capacidade de um corpo dançar tem relação visceral com elementos idiossincráticos do sujeito que dança, bem como com os de seu povo. Reitero, assim, a tese de que toda expressão dançante é constituída por um paralelismo entre o político e o subjetivo, pois a dança tem uma “natureza” relacional. O corpo dança a cidade, na cidade, com a cidade. Corpo-dança-mundo. Mundo-dança-corpo.

Residiria aí, neste paralelismo característico da dança, o mais elevado grau de parentesco entre a vida, a dança e a infância?

O que se sabe da dança, da vida e da infância, afinal?

O que delas é possível saber?

O que se sabe e o que é possível saber da “infância da dança”?

E da “dança da infância”?

E da “vida como vontade de dança e de infância”?

Se há respostas precisas a estas indagações, não sei! Mas postos estão os problemas rodeando em torno delas (indagações).

Paragem docência

Para que o silêncio do discípulo seja um silêncio fecundo, para que, no fundo deste silêncio, se depositem como convêm as palavras de verdade que são as do mestre, e para que o discípulo possa fazer destas palavras algo de seu, que o

habilitará no futuro a tornar-se ele próprio sujeito de veridicção, é preciso que, do lado do mestre, o discurso apresentado não seja um discurso artificial, fingido, um discurso que obedeça às leis da retórica e que vise na alma do discípulo somente efeitos patéticos. É preciso que não seja um discurso de sedução. É preciso que seja um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa dele apropriar-se e que, apropriando-se dele, o discípulo possa alcançar o objetivo que é o seu, a saber, ele próprio. Ora, para isto é preciso que, do lado do mestre, haja um certo número de regras, regras que, uma vez mais, incidam não sobre a verdade do discurso, mas sobre a maneira pela qual o discurso de verdade será formulado. E estas regras da formulação do discurso de verdade constituem a parrhesía, a liberdade.

(Foucault, 2010 p. 329)

A eleição de sujeitos professores como principais interlocutores desta pesquisa cartográfica, advirto, não ocorre desprovida de intencionalidades. Conforme detalharei posteriormente, entendo que esta tese dá continuidade aos estudos que venho desenvolvendo no curso da minha trajetória acadêmica. A pesquisa que desenvolvi em nível de mestrado configura uma espécie de marco afirmativo de meu interesse em estudar a docência como dispositivo produtor de existência e de processos de subjetivação. Agora, no doutorado, compreendo que dou continuidade a estes estudos, expandindo-os, todavia, para outros cenários e conectando-os com novos intercessores teórico-conceituais. *A dança e a infância, neste estudo, são postas como as principais categorias transversais à docência.*

Figura 1 - Imagem do professor Jesse Cruz, participante da pesquisa, em atividade docente com crianças



Fonte: Cedida do arquivo pessoal do referido professor (5 nov. 2015).

Com Foucault (2010), tenho aprendido que a docência é uma experiência produtora de subjetividades. Tenho-me dedicado, nos últimos anos, a estudar a experiência da docência como possibilidade de agenciamento de devires inventivos, de resistências estético-políticas, como experimentação estética transformacional, em síntese: como processo de subjetivação, ato relacional. É no encontro com o outro que a docência ganha vida e forma, e também se deforma. Desse encontro, a rigor, ambos não saem ilesos, e aqui demarco meu interesse pela relação professor-aluno, pois entendo que a docência também se dá muito além dessa díade, pois ali são agenciados processos de subjetivação que implicam a possibilidade e a disposição de o sujeito agir sobre si mesmo, aliando certos comportamentos e estilos e tramando, a partir das experiências e saberes objetivados, modos de ser e estar na vida.

A subjetivação é o nome que se pode atribuir aos efeitos de “composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito [...] sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outros sobre eles”, afirma Rose (2001, p. 236-237). Isto significa dizer que, na relação pedagógica da docência, docente e discente coabitam e afetam-se reciprocamente.

Há que se perguntar, entretanto, como ambos se afetam?

Que lugar ocupam a voz, a história, o corpo, o sexo, os saberes e os desejos de um em relação ao outro nessa experiência (docente-discente)?

Seria possível pensar a docência como estética da existência, uma experiência agenciadora da afirmação da vida como vontade de potência que se traduz em obra de arte?

A docência pode ser experimentada como um agenciamento libertador?

Estas e tantas outras questões vêm atravessando minhas reflexões sobre a experiência do exercício da docência, suas derivas, poéticas, objetivações, subjetivações. Como experiência relacional subjetivante, o exercício docente parece carregar em si a possibilidade de constituição, transformação e reinvenção dos sujeitos nela envolvidos. Assim, retomo as questões anteriormente apresentadas sobre a experiência da docência como processo de subjetivação; agora, porém, atrelando-as à dança e à produção da experiência da infância, questão fulcral desta tese.

Paragem sínteses

“Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos.”

(Deleuze; Guattari, 1996, p. 259)

Esta tese está organizada em, basicamente, quatro grandes paragens. Cada uma delas possui pistas que subsidiam a leitura do conjunto da tese, embora também possam ser lidas separadamente, pois possuem certo grau de independência em relação ao todo.

Na Paragem I, apresento os sujeitos participantes da pesquisa, bem como as contingências, os cenários, as paisagens e as instituições que constituíram seu pleno existencial. Também discuto a cartografia como estratégia para a construção de conhecimentos, dando destaque ao lugar da pessoa do cartógrafo na aventura do exercício da cartografia, principalmente para a função agenciadora de conceitos que seu corpo exerce no encontro com o plano existencial da pesquisa.

Na Paragem II, faço uma narrativa reflexiva sobre o meu encontro com a infância e a dança como tema privilegiado de pesquisa. Mostro como, no fluxo da minha trajetória de vida, especialmente no recorte do meu exercício profissional de professor e de pesquisador, sou afetado pela experiência da dança e da infância de modo a elegê-las como escopo desta tese, na íntima interface com a docência.

Na Paragem III, busco dar visibilidade reflexiva às passagens narrativas dos professores participantes da pesquisa. Inclino-me sobre

suas impressões e/ou pontos de vistas referentes às infâncias bailarinas no processo formativo em dança; em instituições como a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil e a Associação Amigos da Dança do Município de Gaspar/SC. Discuto como os enigmas da dança e da infância afetam seus corpos e atuam no agenciamento de suas respectivas docências *com* e *para* as crianças bailarinas.

Finalmente, na Paragem IV, além de outras passagens narrativas dos professores Jessé, Marcos e Pavel, as vozes da professora Kika, do bailarino Warner e da bailarina Rodjane. Problematizo, nesta paragem, como o encontro com as infâncias bailarinas tem aberto os corpos e as práticas desses professores, inspirando-lhes novidade e ímpeto criativo. Sustento o argumento de que a vontade de expansão, o frescor do começo, a vontade de novidade e a vocação lúdico-criativa, que constituem a coincidência ontológica entre a dança e a infância, incessantemente interrogam os professores sobre suas mesmidades, exercendo sobre eles aberturas para a diferenciação. Por fim, afirmo que o encontro com as infâncias bailarinas potencializa o agenciamento de uma experiência docente ético-política, por implicada com a afirmação da alteridade da infância e da dança.

PARAGEM 1 – ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS DA CARTOGRAFIA

O que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?

(Nietzsche, 2004, p. 93)

Como estratégia de construção de conhecimento, a cartografia tem a ver com certa obsessão pela afirmação das diferenças e com a rejeição de postulados universais. Essa questão foi problematizada por Deleuze (2010) quando comentou sua relação filosófica com Michel Foucault. Notadamente, Deleuze faz menção à cartografia como método de trabalho para ambos. Ela aparece como gesto político afirmador da paixão que eles cultivavam pelo pensamento da diferença. Vejamos o que ele diz a esse respeito: “Nosso trabalho era analisar estados mistos, agenciamentos. Era preciso não remontar aos pontos, mas seguir e desmanchar as linhas: uma cartografia, que implicava uma microanálise para a criação de linhas de fugas” (DELEUZE, 2010, p. 113).

A afirmativa deleuziana alude a um explícito “não” à suposta verdade das coisas. Uma recusa, por exemplo, às formas prescritivas e interpretativas de trabalhar, de compor o pensamento: metodologias.

Estamos diante da afirmação de um modo de pensar e de criar que resiste aos imperativos do pensamento hegemônico, positivista. No seu lugar, um “sim” ao emprego de um “procedimento das emergências, do acompanhamento da insurgência dos devires no estrato histórico” (BENEVIDES DE BARROS, 2003, p. 34). O rizoma é tomado como imagem inspiradora das ações do cartógrafo, pois se trata sempre de “pegar as coisas por onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas” (DELEUZE, 1996 p. 113).

A cartografia e a escrita cartográfica dizem de uma busca por um salto do atual para o virtual, entre o que se é e o que se pode vir a ser. Por isso mesmo, não se atém às relações entre variáveis e às relações de causa e efeito entre os fenômenos. A cartografia e a escrita cartográfica dizem de um estilo de escrever e de pesquisar itinerantes, em trânsito e sem endereços e endereçamentos fixos. Vejamos o que argumentam Moura & Hernandez:

[...] a cartografia trata da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. Inventando um mundo e seus lugares,

interpretando à sua maneira o espaço, há casos em que ela é aplicada como método de acompanhamento para traçar percursos poéticos, sendo aquilo que força a pensar e ver o todo do processo do artista pesquisador, dando-se como possibilidade de caminho a ser traçado no trabalho, como uma atenção voltada ao processo em curso. Entendendo que o método cartográfico convoca a um exercício cognitivo peculiar do pesquisador, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que reconhecê-lo (2012, p. 2).

O plano de uma cartografia é móvel: é o mundo e suas forças. Logo, sua expressão textual faz reverência ao “entre”, às conexões rizomáticas improváveis que se dão no meio das forças coletivas tramadoras de mundos possíveis. Em uma cartografia, busca-se o acompanhamento de processos, e não a representação de objetos. No caso de uma pesquisa de inspiração cartográfica, isso resulta, conseqüentemente, na criação de movimentos e desvios singulares, expressos tanto na organização e apresentação textual, quanto na construção das ideias e estilização da escrita. Trata-se de “um projeto que pede passagem, que fala, que incorpora sentimentos, que emociona. É um mapa do presente que demarca um conjunto de fragmentos, em eterno movimento de produção” (MOURA & HERNANDEZ, 2012, p. 4).

Inspirado na imagem do rizoma, a escrita cartográfica compõe um mapa múltiplo de intensidades; não é um decalque. “Um mapa tem múltiplas entradas, contrariamente ao decalque, que volta sempre “ao mesmo ponto”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto o decalque remete sempre a uma presumida “competência” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8). Compor mapas de intensidades implica criar uma linguagem e uma estilística existencial clandestinas, como as que criam os amantes, as crianças e os loucos para tornar seus mundos e aventuras vivíveis. Sem distrair-se e sem trair os ritos, não se faz cartografia, nem se anuncia a novidade. A linguagem de uma escrita cartográfica é passional, e disso não sente vergonha. Ela é impelida a fazer um pacto com a multiplicidade do desejo. Ela resiste aos imperativos da mesmidade, da “vontade do mesmo”. Para fazer isso, o cartógrafo precisa experimentar paixões. Parece não haver outro jeito. Ele precisa seguir os fluxos, as sendas e os sulcos dos planos em que se

inscreve. Ele precisa criar uma nova linguagem para falar dessa experimentação afetiva.

Figura 2 - Layout da Plataforma Corpocidade¹⁰



Fonte: GOETHE INSTITUTE WEBSITE. Disponível em: <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/koe/pt14254353.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

Ela consiste, sobretudo, no acompanhamento de processos inventivos de existência: na rua, na clínica, no campo, no bairro, na fábrica, na família, na escola, no

hospital, na prisão, na festa, no cinema, na biblioteca, no mundo e nas contingências do viver. Acompanhar algo ou alguém. Caminhar ao lado no lodo, na praça, na praia. Junto com. Imerso em. Dançando com. O procedimento do cartógrafo consiste no acompanhamento de processos existenciais, nos quais a solução para um problema depende muito mais da criação de entradas do que da “descoberta” de saídas (KASTRUP, 2012). Reiterando o que tenho aprendido com Deleuze e Guattari (1995), a cartografia funciona segundo o princípio do rizoma: que possui múltiplas entradas e múltiplas saídas e se dá por conexões em redes.

¹⁰ Criada pelos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Dança e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia (UFBA); para relacionar experiências corporais e estéticas no contexto da cidade contemporânea.

1.1 CARTOGRAFIA COMO (ANTI)MÉTODO

1.1.1 Re-des-encontros: afetos da/na composição do mapa existencial da cartografia

A Associação Amigos da Dança de Gaspar/SC, a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, o Festival de Dança de Joinville e a Escola de Educação Básica Germano Tim de Joinville são espaços-tempos transversalizados pela dança que estabeleci como território-plano desta pesquisa/cartografia. Isto não significa que o que está em jogo é uma cartografia sobre cada uma dessas instituições. Diferente disso, elas se apresentam como cenários pelos quais transitei no compor a pesquisa cartográfica, foi onde experimentei sensações, tive impressões e encontrei alguns intercessores, sujeitos participantes desta pesquisa. Isto significa que certas linhas das citadas instituições se integram e se cruzam, e assim compõem o plano existencial da cartografia.

A seguir, apresento os/as co-autores/as desta tese. Faça-o assinalando seus nomes próprios e respectivas vinculações institucionais, conforme por eles e elas solicitado. Procuo situar, também, as singularidades dos tempos-espacos em que se deu meu encontro com cada um/a deles/as. Depois disso, faço uma breve apresentação de cada uma das instituições que integram a trama da pesquisa.

Professor Jessé: coreógrafo, dançarino e professor de dança. Atua principalmente no campo da dança educacional. Seu currículo é extenso. Desenvolve trabalhos artístico-educacionais com ênfase no teatro-dança com crianças, jovens e adultos. Também atua como professor da área de Dança Educacional em cursos de especialização, como organizador do Festival de Dança de Joinville e consultor artístico em instituições, dentre elas a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. O professor Jessé também é pai de um ex-bailarino do Bolshoi de Joinville. Eu o conheci por intermédio do seu amigo Marcos, também professor de dança. Convidei-o para participar da minha pesquisa. De maneira solidária, comprometida e entusiasmada, ele aceitou o convite. Com o professor Jessé estabeleci um diálogo muito intenso e afetivo nos últimos dois anos do desenvolvimento da pesquisa. Tive a oportunidade de acompanhá-lo em duas de suas aulas em cursos de especialização em Dança Educacional. No Festival de Dança de Joinville dos anos de 2014 e 2015, também passamos muitos momentos juntos. Produzi alguns

registros de nossas conversas-encontros e também das minhas impressões sobre o seu trabalho e posicionamentos como professor de dança e artista. Também tivemos vários contatos pelas redes sociais. Por meio delas, trocamos ideias sobre a pesquisa, trocamos arquivos, fotos do seu trabalho e esclareci perguntas complementares à pesquisa enviada a ele. Parte desse material foi integrado à tese e compõe o mosaico de impressões, análises, interrogações, posicionamentos e interseções que a ela dão forma e movimento.

Professora Kika: professora de Língua Portuguesa da Escola de Educação Básica Germano Tim, em Joinville/SC. Trata-se de uma escola que recebe grade parte dos alunos do Bolshoi. São alunos que cursam os Ensinos Fundamental e/ou Médio no contraturno das aulas no Bolshoi. A professora Kika trabalha na escola Germano Tim há aproximadamente doze anos, desde que chegou da sua terra natal, Minas Gerais – MG. Meu encontro com ela se deu por intermédio de Rodjane, uma ex-dançarina do Bolshoi, ex-aluna da Escola Germano Tim e ex-aluna da professora Kika. Rodjane, à época, muito me motivou a conhecer a professora Kika, principalmente porque, do seu ponto de vista, ela se destaca por sua cumplicidade, amizade e extraordinária relação com os/as estudantes, principalmente com os dançarinos. Assim, meu primeiro contato com a professora se deu por e-mail, no qual expliquei as razões do meu contato e propus um encontro presencial. Ela aceitou. Marcamos um encontro na escola Germano Tim. Aproximadamente um mês depois, fui até Joinville encontrar-me com ela. Ao chegar, fui informado de que ela havia acabado de telefonar avisando que naquela tarde estaria impossibilitada de comparecer ao trabalho. Foi o diretor quem me avisou, a pedido dela. Na ocasião, passei a tarde inteira na escola, após negociar essa permanência com o próprio diretor. Apesar de não aceitar participar formalmente da pesquisa, prontificou-se em me apresentar a escola, os projetos, o perfil dos alunos, alguns professores e a relação com a Escola do Teatro Bolshoi. Passados alguns meses, consegui remarcar o encontro com a professora Kika. Desta vez, sem imprevistos. Era semana de provas finais na escola e ela estava com os horários um tanto livres. Com muita disposição e precisão em suas colocações, passamos algumas horas juntos. Nesse período, conversamos sobre sua relação com os alunos, inclusive os bailarinos, sobre suas convicções éticas e pedagógicas de professora que trabalha com crianças e adolescentes, e também sobre suas percepções a respeito dos alunos e alunas vinculados à Escola

Germano Tim e ao Bolshoi. Nossa conversa foi registrada no meu diário de pesquisa. Posteriormente, senti necessidade de lhe fazer outras perguntas. Ela sugeriu que eu as encaminhasse por *WhatsApp*, que ela responderia pelo áudio do aplicativo, e assim o fez.

Estas foram as perguntas complementares por ela respondidas: 1) O que é a dança para você? 2) Do seu ponto de vista, como a “linguagem da dança” repercute no cotidiano da Escola Germano Tim? Que efeitos ela produz nas relações entre as crianças e jovens dançarinos e não dançarinos? 3) Na sua percepção, como a dança contribui para a construção da experiência da infância das crianças/jovens dançarinos/as da Escola Germano Tim? 4) Que tipo de considerações você faria em relação ao papel que a dança exerce sobre os processos educativos? 5) Que desafios a dança e os dançarinos representam para a sua docência? 6) Que ensinamentos a dança e os dançarinos oferecem à sua docência?

Professor Marcos: é professor de dança em cursos de graduação em Educação Física, no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Também atua como coordenador e coreógrafo da/na Associação Amigos da Dança de Gaspar/SC. Presta consultoria na área de Dança Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Gaspar, principalmente em relação à formação continuada de professores de dança. Nosso encontro se deu na plateia de uma conferência, em 2014, num dos seminários de dança que ocorrem paralelamente ao Festival de Dança de Joinville. Marcos desenvolve uma pesquisa de doutorado sobre “o papel da dança popular e folclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo”, tendo como campo a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. De modo muito generoso, indicou-me um amigo professor, dançarino e coreógrafo, para participar da minha pesquisa. Também sugeriu e mediu um encontro/conversa com o diretor do Bolshoi, o professor Pavel. Estabeleci com o professor Marcos algumas parcerias. No segundo semestre de 2015, por exemplo, participei de uma de suas aulas na FURB. Num primeiro momento, minha participação se deu como professor, pois ministrei uma aula sobre psicomotricidade a seus alunos da segunda fase do curso de Educação Física. Depois disso, assisti às apresentações dos seminários teórico-vivenciais sobre diferentes modalidades de dança de uma turma da sexta fase do curso de Educação Física, também na Furb. Nesse mesmo período, visitei a Associação de Amigos da Dança de Gaspar/SC em sua companhia. Passei duas tardes na associação. Na primeira delas, ele me

apresentou todos os projetos de dança que desenvolve com as crianças, jovens e adultos. Contou-me a história da associação, e também me explicou seu funcionamento e organização. A segunda tarde foi dedicada ao acompanhamento de um grupo de crianças de até doze anos. Participei de uma “oficina de criação” e de uma aula de balé. As principais impressões, inquietações e reflexões que vivenciei nesse percurso foram registradas em meu diário de pesquisa. Alguns momentos das minhas conversas com Marcos também foram registrados em um gravador de voz, com sua anuência.

Professor/Diretor Pavel: conheci o professor-diretor da Escola da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil nos primeiros dias de dezembro de 2015. Antes disso, eu havia feito algumas tentativas, sem êxito, de contato com ele. A primeira foi por e-mail, no qual expliquei as razões de meu contato e propus o agendamento de uma conversa. Não obtive retorno. A segunda ocorreu por telefone. Falei com sua secretária. Ela, prontamente, conseguiu data e horário na agenda do professor-diretor Pavel. Dias depois, no entanto, ligou-me desmarcando o encontro, em razão de imprevisto na agenda dele. Propôs-me, porém, outra data e horário. Prontamente aceitei. Na dia e horário marcados, compareci à escola. Fui cordialmente recebido pela secretária com a qual havia negociado o encontro. Antes de eu lhe ser apresentado, ela me fez uma apresentação bastante pormenorizada da estrutura física e pedagógica da escola. Andamos por suas instalações: secretaria, cozinha, refeitório, vestiários, salas de aula, salas de dança, estúdios acústicos, biblioteca, salas de piano, alfaiataria, academia, setor pedagógico, setor de saúde, sala de reuniões e sala da direção da escola. Diferentemente da minha primeira investida no Bolshoi, em 2011, como pretendente pesquisador, desta vez a recepção foi bastante calorosa e hospitaleira. Durante todo o percurso, tive uma orgânica sensação de acolhimento. Quando, enfim, fui apresentado ao diretor, a sensação de acolhimento inicial foi anulada pelos protocolos do contato. Pavel, de saída, advertiu-me que teria 15 minutos para conversar comigo. Parecia estar preparado para conceder uma entrevista jornalística. Pedi autorização para gravar nossa conversa, e ele aceitou. Isso, talvez, tenha reforçado ainda mais o tom inicial de formalidade do contato. Expliquei a ele que eu estava desenvolvendo uma pesquisa de doutorado sobre docência e produção da experiência da infância em cenários transversalizados pela dança. Disse-lhe que buscava compreender como a docência, aliada à dança, agencia a experiência da infância. Também o informei que até aquele momento eu

já havia ouvido alguns professores e dançarinos, a maioria dos quais em algum momento de sua trajetória já havia tido vinculação com a instituição, citando particularmente o Bolshoi, com elogios e também com duras críticas. Disse-lhe que gostaria de ouvi-lo, inclusive a esse respeito, pois achava importante conhecer o ponto de vista de algum representante da escola. Embora concordando, fez questão de precisar ser ele de nacionalidade russa, mas no Brasil há onze anos. Esclareceu não ser professor de dança, mas de piano. Disse-me haver trabalhado durante muitos anos como pianista em companhias russas de balé clássico. Em 2004, aceitara o convite para ser professor de piano na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Após cinco anos desempenhando esta função, foi convidado ao cargo de diretor da escola, que também aceitou. Exerce a função até o momento. Aos poucos, a formalidade inicial do contato foi se dirimindo. Eu tinha uma espécie de roteiro mental para as questões, mas abri mão da maioria delas e dei lugar às que emergiram da singularidade daquele momento. Fui me sentindo mais à vontade diante do professor. Tive a sensação de que ele também começou a se sentir mais à vontade diante de mim. Do meu ponto de vista, nossa conversa foi muito profícua e durou o dobro do tempo assinalado por Pavel, ou seja, exatamente meia hora.

Estudante Wagner: conheci-o por intermédio de Rodjane, ex-aluna da Escola Estadual Germano Tim e da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Os dois são conterrâneos, ambos de Imbituba/SC. Foram selecionados para estudar no Bolshoi no mesmo ano, em 2006. No final do ano de 2014, fiz contato com Wagner por meio do *Facebook*. Apresente-me e expliquei o motivo do contato. Disse-lhe que gostaria que contribuísse com seu depoimento para minha pesquisa de doutorado. Expliquei que desejava ouvi-lo falar sobre sua trajetória de formação na área da dança, o que ele aceitou. À época, Wagner já havia terminado o ensino médio na Escola Germano Tim, em Joinville. No Bolshoi, entretanto, cursava o último ano do Curso Técnico de Balé Clássico. Contou-me que naquele momento estudava no período da manhã; à tarde, fazia estágio na área de maquiagem, em um estúdio de beleza em Joinville. Contou-me, ainda, que estava com um sério problema na coluna e que esse quadro ameaçava a continuidade da sua carreira na dança. Como naquele momento seu cotidiano era bastante ocupado, não conseguimos agendar um novo encontro para 2014. No início de 2015, fiz novo contato. Ele me informou que não estava mais morando em Joinville. Havia voltado para Imbituba; desistira de

finalizar o curso no Bolshoi em razão do agravamento do problema na coluna. Em Imbituba, estava, temporariamente, ministrando aulas de balé para crianças em uma escola de dança. Também estava atuando como maquiador em um salão de beleza da cidade. Agendamos um encontro em Imbituba. Dia 28 de setembro de 2015, enfim, nos conhecemos pessoalmente. Passamos algumas horas conversando. Partes da nossa conversa foram registradas em um gravador de voz e serão exploradas analiticamente no quarto capítulo da tese.

Estudante Rodjane: nosso encontro ocorreu por intermédio de um conhecido em comum, Daniel. Ambos são acadêmicos da mesma turma do Curso de Psicologia da Faculdade Estácio de Sá, em São José/SC. Daniel fez comentários com a amiga Rodjane sobre minha pesquisa de doutorado, e ela ficou bastante curiosa, dizendo-lhe que gostaria de me conhecer. Daniel fez a ponte entre nós. Em fevereiro de 2014 nos encontramos. Rodjane contou-me que ficou menos de um ano no Bolshoi. Durante os meses em que lá estudou, no contraturno frequentava a quinta série na Escola Estadual Germano Tim. Foi lá que conheceu a professora Kika, bastante citada ao longo da conversa. Rodjane contou-me que seu ingresso no Bolshoi havia ocorrido aos nove anos de idade. Disse-me que o período em que lá havia permanecido tinha sido muito sofrido, principalmente por ter ido morar em uma “família social”. Ela se sentia muito sozinha, mas contou que encontrou em alguns professores da Escola Germano Tim, especialmente na professora Kika, e também nas colegas de quarto da família social, algum tipo de suporte emocional que em muito contribuiu para que sua desistência não tivesse sido ainda mais precoce do que foi. Durante nossa conversa, demonstrou grande preocupação com as crianças bailarinas que saem de suas casas muito cedo em busca do sonho de se tornarem profissionais. Falou das suas frustrações e das de alguns colegas, do rigoroso regime disciplinar do Bolshoi, do excesso de trabalho e de responsabilidade atribuído às crianças e aos adolescentes dançarinos, do amor pela dança, dentre outras questões. Toda nossa conversa foi registrada em um gravador de voz. Alguns excertos da narrativa de Rodjane serão apresentados e movimentados analiticamente no terceiro e no quarto capítulo da tese.

1.1.2 A Instituição Associação Amigos da Dança de Gaspar/SC¹¹

É uma entidade sem fins lucrativos, com o objetivo de promover grupos de dança no município de Gaspar. Atualmente, é coordenada pelo professor Marcos Aurélio Cruz Souza. A associação foi fundada no primeiro semestre do ano de 2014, não tendo como foco a formação profissional em dança, embora seus bailarinos participem de apresentações públicas e eventos competitivos; estimula a busca pela profissionalização em dança em escolas destinadas a esse fim.

A ênfase da dança educacional da associação é por turmas no horário noturno para jovens e adultos interessados em dançar. Os participantes optam pela modalidade que desejam praticar. São oferecidas turmas de jazz, dança contemporânea, balé clássico e danças populares.

A ênfase na dança educacional da associação é por turmas, no horário noturno, para jovens e adultos interessados em dançar. Os participantes optam pela modalidade que desejam praticar.

Figura 3 – Logotipo da Associação Amigos da Dança – Gaspar/SC



Fonte: Associação Amigos da Dança de Gaspar - SC

¹¹Informações extraídas do site: <https://www.facebook.com/Associa%C3%A7%C3%A3o-Amigos-Da-Dan%C3%A7a-372244702902671/info/?tab=overview> Acesso em: 11 jan. 2016.

São oferecidas turmas de jazz, dança contemporânea, balé clássico e danças populares. Possui também um grupo de cinquenta crianças entre quatro e doze anos. O objetivo desse grupo é oferecer iniciação na dança, com ênfase na inclusão social e no aperfeiçoamento artístico para crianças que já dançam nas suas respectivas escolas regulares. As aulas acontecem todos os dias, no período vespertino, com duração de uma hora e meia. As crianças são divididas por faixa etária em subgrupos, e participam, co-criativamente, de todas as modalidades de dança oferecida: jazz, dança contemporânea, balé clássico e danças populares.

1.1.3 A Instituição Escola do Teatro Bolshoi no Brasil¹²

É a única fora da Rússia. Seu ideal é o mesmo da Escola Coreográfica de Moscou, criada em 1773: proporcionar formação e cultura por meio do ensino da dança.

Figura 4 – Logotipo da Escola do Teatro Bolshoi



Fonte: Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

¹² Informação retirada do site:

<http://www.escolabolshoi.com.br/bolshoi/Portugues/>. Acesso em: 11 jan. 2016.

Joinville foi a cidade escolhida para sediar este projeto de *inclusão social* de crianças e jovens. Localizada no norte do estado de Santa Catarina, sua inauguração ocorreu em 15 de março de 2000. Possui dois cursos de formação profissional em dança, catalogados entre os cursos técnicos profissionalizantes do Ministério da Educação (MEC), como: Curso Técnico de Nível Médio em Dança Clássica; Curso Técnico de Nível Médio em Dança Contemporânea; Curso Básico em Dança Clássica.

1.1.4 O Evento Festival de Dança de Joinville¹³

Em 2012, o festival completou 30 anos. Participam do evento bailarinos vindos de todo o País e do exterior, com diferentes objetivos: concorrer na mostra competitiva, apresentar-se nos palcos abertos em praças, bairros, *shoppings* e fábricas ou com um foco voltado à atividade didática. O festival engloba a realização de cursos e oficinas com fins de aperfeiçoamento profissional, *workshops* gratuitos para os coreógrafos inscritos no evento, seminários de dança, projetos comunitários, palestras, debates, entre outras ações.

¹³ Informação retirada do site: <http://eebgermanotimm.blogspot.com.br/> Acesso em: 11 jan. 2016.

Figura 5 – Logotipo do Festival de Dança de Joinville



Fonte: <http://www.ifdj.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/02/logo-3.png>. Acesso em: 03 de dez. de 2015.

Mantido com o apoio de patrocinadores e promovido pelo Instituto Festival de Dança de Joinville, o evento reúne mais de seis mil participantes diretos e atrai público superior a 200 mil pessoas, numa média de 170 horas de espetáculos, o que, inclusive, lhe valeu a citação como o maior festival de dança do mundo no *Guinness Book* de 2005.

1.1.5 A Instituição Escola de Educação Básica Germano Tim¹⁴

Foi fundada em 30 de maio de 1935. Seu primeiro diretor foi Hercílio Zimmermann. Com 75 anos de fundação, é a segunda escola estadual mais antiga de Joinville. Atualmente, possui mais de 630 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, oferecendo ensino fundamental e médio nos turnos matutino e vespertino, e ensino médio no período noturno.

¹⁴Informações extraídas do site: https://www.facebook.com/festivaldedancajoinville/info/?tab=page_info Acesso em: 11 jan. 2016.

Figura 6 – Fachada da Escola de Educação Básica Germano Tim



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

1.1.6 Cenários e temporalidades da cartografia: das aproximações iniciais

Antes da minha primeira inserção nos cenários e temporalidades da dança como pesquisador interessado, eu só havia participado uma vez do Festival de Dança de Joinville como espectador, em 2007. Esta era, por assim dizer, minha referência empírica do evento. Meu contato com a Escola do Teatro Bolshoi também era muito incipiente. O primeiro contato havia ocorrido no ano de 2005, época em que eu era graduando do curso de Psicologia. O segundo aconteceu em meados de 2011, quando preparava o projeto para ingresso no curso de doutorado em Educação da UFSC. Já o contato com a Escola de Educação Básica Germano Tim se deu por intermédio de uma ex-aluna da escola, Rodjane. Ela sugeriu que eu fizesse contato com uma professora da escola (Kika), pois intuía que ela poderia contribuir com a minha pesquisa de modo significativo. Com a Associação Amigos da Dança de Gaspar, estabeleci contato intermediado pelo professor Marcos, participante da pesquisa, a quem conheci nos bastidores do Festival de Dança, em 2014.

Sobre meus primeiros contatos com o Bolshoi do Brasil, entretanto, cabe aqui uma breve narrativa, pois considero esses

encontros uma experiência marcante no que diz respeito a fatores que integram esta cartografia. Em 2005, minha turma da graduação, sob a mediação da professora da disciplina de Psicologia e Educação, fez uma “visita de campo” à Escola do Teatro Bolshoi de Joinville. O objetivo era conhecer a estrutura e o funcionamento da escola; como estava organizado o currículo; qual era a missão da escola; como estavam organizados os espaços da escola; quais e como eram as rotinas dos estudantes dançarinos.

Lembro-me que fui um dos poucos alunos que ficaram profundamente incomodados com tudo o que viram. A maior parte do grupo ficou impactada e/ou encantada com a beleza, a organização, a assepsia, o *glamour*, a imponência e a ordem que dava forma e contorno aparente à instituição. Lembro-me que tínhamos como tarefa da disciplina fazer um registro reflexivo da visita ao Bolshoi. Passados tantos anos, tive a sorte de, ao vasculhar meus arquivos da época da graduação, achar esse registro intacto num caderninho, com a inscrição *Diário de Bordo da Disciplina Psicologia e Educação – 2005.1*, na etiqueta da capa. Ao folheá-lo, encontrei o registro dessa visita. Numa das passagens, encontrei a seguinte narrativa:

Eu não esperava encontrar solidão no Bolshoi. Sim, solidão, essa foi a impressão que ficou marcada. Enquanto meus colegas pareciam deslumbrar-se com tudo que viam, eu só pensava no Foucault do “Vigiar e Punir”. Tudo é muito branco, limpo, simétrico, ordenado, regrado... Os meninos e as meninas dançarinos parecem robôs. Mesmo fora das aulas, nos corredores da escola, e também no refeitório, tudo é muito comedido. Digo, o comportamento dos alunos é muito mecânico, programado e sem espontaneidade. Foi assim que vi. Fiquei muito, mas muito incomodado com isso. Será que a nossa presença motivou essa austeridade? Não vi nenhum dançarino rindo, brincando... Só vi seriedade e até certa hostilidade naquele lugar tão bonito. Será que vi coisa além da conta? Risos, brincadeiras e leveza, não vi. Isso não quer dizer que não há alegria lá, é claro. Mas na rápida passagem por lá, não tive a oportunidade de ver. Meus colegas só falaram bem da escola. “Coisa de primeiro mundo”, disse um deles. Não sei! Estou bem confuso. Nem tive coragem de

partilhar as minhas impressões com o grupo. Tive receio e medo de parecer chato e/ou inconveniente. Afinal, segundo a justificativa da professora, a escola do Bolshoi foi muito cordial e generosa conosco quando abriu as portas para fazermos a visita. “Sim, fizeram um favor para nós?! Abriram uma exceção?” Eu pensei isso durante a fala da professora. Mas fiquei quieto. Confesso que não tive coragem de falar. Eu não estava e ainda não estou tão seguro das minhas impressões. Será que só eu teria críticas a fazer? Na viagem de retorno a Florianópolis, no ônibus fretado pela universidade para fazer a nossa condução, não vi nem ouvi nenhum tipo de crítica ao que nos foi apresentado. Nas conversas que eu ouvi dos colegas, o teor era de encantamento. Nem a professora ponderava. Ela também demonstrava muito entusiasmo com a visita. Claro que eu também achei tudo muito bonito, mas acho que o propósito da visita era político e pedagógico, e não turístico e comercial. No final das contas, parece mesmo que virou uma viagem de entretenimento. Talvez ainda chegará o momento de fazermos as ponderações e reflexões menos cegados pelo deslumbre. Isso deve acontecer na próxima aula, espero. O fato é que eu não vi arte lá! (Diário de Campo, 19 mai. 2005).

Fiquei bastante impressionado com este achado. Lembrava-me que havia feito um registro da visita de campo. Ele subsidiaria a escritura de um trabalho para a disciplina Psicologia e Educação. Contudo, apesar de intuir que seu teor possuía algum tipo de relação com a pesquisa de doutorado, fui tomado de assalto pelo desconforto e estranheza por mim sentidos durante a visita à escola; eu não supunha que isso estivesse registrado de modo tão sintético. Ao reler o registro, fiquei bastante tocado. Encontrei nele impressões muitíssimo semelhantes às de hoje ao desenvolver a pesquisa, o que me remete à afirmação de Fonseca (2006, p. 255) a respeito da impossibilidade de se “marcar um lugar específico no tempo do encontro com aquilo que nos gera a vontade de saber e de criar um lugar no mundo ao qual iremos circunscrever nossa fala”.

Dois dos participantes desta cartografia, com os quais venho dialogando, os professores Jessé e Marcos, também expressam

estranhamento em relação a determinadas práticas da escola, principalmente às relacionadas à disciplina, às pressões sobre o desempenho dos/as dançarinos/as, à ausência de espaços na escola para se falar sobre este assunto e, mesmo, a certo temor de represália por parte da escola contra quem tome a iniciativa de trazer à tona esses temas. As memórias registradas no antigo diário atualizam os meus sentidos. Percebo conexões entre o que vivi e senti em 2005, em meu primeiro contato com o Bolshoi, e que hoje tenho visto e vivido na relação com a pesquisa cartográfica sobre o processo de agenciamento da experiência da infância por professores inseridos em espaços-tempo transversalizados pela dança.

Estas memórias atualizam temporalidades em mim, atualizam a temporalidade da pesquisa que ora desenvolvo. Tinha a forte sensação de que ela já tivesse começado há muito tempo, bem antes da proposição do projeto para o ingresso no doutorado. Isto coincide com o argumento, apresentado por Fonseca e colaboradores (2006, p. 255), de que “a pesquisa não nasce, ela irrompe e nos mergulha em seu magma; ela corresponde ao nosso próprio passado, grávido de muitos futuros devires”. Sirvo-me também das eclosões poéticas dessas memórias para me reencantar com o tempo presente da pesquisa. Também me valho aqui de Valéry para intensificar a atualização das significações do vivido:

Sirva-se. [...] Você deve servir-se mais. É um prazer que você torne a se servir daquilo de que goste. Quero ver nos seus olhos que lhe agrada aquilo que me agrada. Retiro meu prazer do seu, apanho-o de seu rosto, e o sigo, como que elevado ao segundo grau espiritual. Beba com esse peixe o vinho que lhe verto. Não passa de um modesto vinho fresco, jovem, e sem experiência; mas você logo provará um Siracusa que não tem menos de oitenta anos! Está no extremo de suas virtudes. Você notou como os vinhos muito veneráveis têm poder sobre as lembranças? São pessoas velhas e encantadoras, cheias de histórias e de sabedoria (2009, p. 69).

Conforme informei, meu segundo encontro direto com a Escola do Teatro Bolshoi aconteceu no ano de 2011, quando me dirigi à instituição para apresentar minha proposição de projeto para ingresso no doutorado. À época, fiz contato com a coordenação pedagógica da escola e combinei uma visita. Viajei até Joinville no dia e hora

marcados. Quando lá cheguei, fui recebido pela então coordenadora pedagógica. Depois das formalidades típicas das apresentações, fiz uma breve explanação sobre o projeto de pesquisa. Eu desejava, principalmente, saber se havia possibilidade de fazer a pesquisa na escola. A proposta foi recebida com um aparente entusiasmo por parte da coordenadora. Fez alguns elogios à minha iniciativa e também algumas ponderações em torno do processo de sua execução. Naquele contexto, entendi que as ponderações inicialmente feitas por ela anunciavam algumas restrições que eu teria, principalmente no uso das informações sobre a escola. Esse fato me chamou muito a atenção. Cheguei a pensar, de saída, que, apesar da receptividade de minha proposta, meu trânsito pela escola seria um tanto condicionado, ou mesmo impedido.

O registro de uma passagem das minhas impressões sobre a conversa que tive com a coordenadora parece oferecer algumas pistas a este respeito. Estas pistas me ajudam na composição de um mosaico de impressões, uma cartografia afetiva e/ou uma ontologia existencial nas quais vidas de alunos e alunas dançarinos/as inscitos/as na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil encontram algo como um “único momento que alguma vez lhes foi concedido. É o que lhes dá, para atravessarem o tempo, o pouco de fulgor, o breve clarão que as traz até nós” (FOUCAULT, 1992, p. 99). Do diário de campo da visita em 2011 ao Bolshoi, retirei as seguintes impressões:

Hoje voltei à Escola do Teatro Bolshoi, em Joinville, após seis anos do meu primeiro contato com a instituição. Fui apresentar meu projeto de pesquisa. A conversa com a coordenadora era para ser alentadora para mim, mas não foi bem isso que aconteceu. De cara, já comecei a ser afetado pela “nueza” do ato de pesquisar e as minhas intenções, tão bem preparadas por mim. Parece-me que já tive que passar por algum tipo de reconsideração. Eu estava muito empolgado com a possibilidade de realizar uma pesquisa no Bolshoi do Brasil. No breve levantamento do estado do conhecimento sobre pesquisas que abordam a formação do corpo dos dançarinos no Bolshoi, numa perspectiva sócio-educacional, não encontrei nada a respeito. Temia, antes do meu primeiro contato com a escola, que a possibilidade de pesquisar algo aparentemente tão inédito fosse frustrada pela objeção da escola

em receber um sujeito estranho interessado em se enveredar por esse meio. Preparei uma justificativa bem convincente temendo ser surpreendido por um “não”, ou por algum tipo de impedimento limitador por parte da instituição. A coordenadora elogiou muito a proposta da pesquisa. Disse que seria uma honra para a escola receber um pesquisador com interesse em fazer uma pesquisa, em nível de doutorado, sobre o processo de formação dos dançarinos. Disse ainda que a escola está de portas abertas para me receber, mas que antes disso, ela precisará apresentar o projeto para a Direção da Escola. Segundo ela, esse é um procedimento normativo da instituição. Eu perguntei se já havia outros pesquisadores interessados em fazer pesquisa ali ou mesmo alguma pesquisa já em andamento. Ela me disse que sim. Uma de um pesquisador da área da Fisioterapia e a outra na área da Educação Física. Ambas haviam recentemente começado. Perguntei se houve restrições para a entrada dos pesquisadores na escola. Ela me disse que sim, pois nos últimos tempos a escola estava sendo muito visada por parte de universidades e de outras instituições interessadas em fazer pesquisas lá. Daí, em razão dessa demanda, a direção da escola estava avaliando essas propostas e construindo alguns critérios que seriam estabelecidos. Um desses critérios, segundo ela, era a necessidade de se apresentar todo e qualquer material sobre a escola antes de qualquer tipo de publicação externa. Isso me causou grande estranheza. Estava ali uma pista interessante. Qual seria a razão desta “supervisão” dos materiais de pesquisa produzidos pelos pesquisadores? Achei melhor não perguntar. Não me senti seguro para isso. Poderia ser invasivo demais para um primeiro contato. Segui as indicações dessa sensação e não fiz mais perguntas (Diário de Campo, 21 jun. 2011).

No final de 2012, após o resultado de minha aprovação no doutorado, retomei o contato com a coordenação da escola para comunicar minha aprovação e saber se meu projeto havia sido apreciado

pela diretoria. Para a minha surpresa, a coordenadora já não era mais a mesma. Perguntei à nova coordenadora se ela tinha notícia do meu projeto. Disse-me, inicialmente, que não, mas que iria verificar. Sugeriu-me que ligasse na semana seguinte para saber. Como ela ainda estava se inteirando da função recém-assumida, precisaria de um tempo para verificar essa situação. Na semana seguinte, liguei. Fui informado que o meu projeto não havia sido encontrado e que a direção geral não tinha nenhum conhecimento sobre ele. Pediu-me desculpas e se colocou à disposição para conversar, caso fosse do meu interesse. Esta situação me deixou um tanto desapontado. Ali estava eu: aprovado para o ingresso no curso de doutorado, com um projeto que talvez não pudesse ser executado como eu pretendia. Senti que era preciso baixar a ansiedade para poder pensar estratégias de viabilização. Senti que era necessário esperar mais um tempo antes de tomar qualquer decisão no tocante às possibilidades de redirecionamento do projeto. Era assim que a pesquisa cartográfica, de saída, acontecia: irregular, intempestiva e imprevisível. Eu, de certo modo, buscava equilibrar-me em meio aos seus fluxos, aprendendo, assim, que equilíbrio e movimento coexistem.

1.1.7 O Festival de Dança de Joinville: sobre estar lá...

Em 2014, já como pesquisador interessado e implicado com as imbricações entre docência, dança e infância, participei do VIII Seminário de Dança, o qual aconteceu concomitantemente aos três primeiros dias do 32º Festival de Dança de Joinville. No referido seminário, ansiava por fazer contatos com pesquisadores da área de dança, com profissionais, estudantes de cursos de graduação e pós-graduação, com produções e discussões na área, dentre outras possibilidades. Intuí que acompanhar os fluxos do seminário e partilhar minhas intenções de pesquisa com os participantes seria oportuno. Submeti um texto intitulado *Cartografias do currículo: a (re) produção do corpo-que-dança na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil*, na categoria “apresentação oral”, e obtive aprovação. Com a apresentação deste trabalho, que se caracterizava como síntese fiel do meu projeto de ingresso no curso de doutorado, o propósito era colocar na arena o meu ainda incipiente olhar sobre o tema. Ao partilhar minhas asserções, proposições e interesses teórico-conceituais com o coletivo, eu supunha poder ampliar minhas reflexões sobre a dança e, de modo muito particular, sobre a produção dos corpos que dançam no Bolshoi no Brasil.

Minha convicção era de que, colocando meu texto em interlocução com outros textos, possivelmente ocorreriam deslocamentos do meu olhar e provocações nos meus sentidos, parâmetros e impressões *a priori* sobre a dança e sobre a produção do corpo dançarino. Com isso, eu também estaria resistindo àquilo que Skliar (2003, p. 67) chama de “um olhar que parte da mesmidade [...], que toma como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo do mesmo olhar”. Este seria um tipo de olhar menos pretensioso, menos empenhado em descobrir e/ou instituir verdades para os corpos e para os acontecimentos na medida em que toma a mesmidade como ponto de partida. Diferente disso, eu buscava aprender e empreender um olhar que busca o olhar do outro como ponto de partida, que se expõe à presença e ao olhar do outro na sua radicalidade e dele não sai ileso. Assim, meu ponto de vista poderia ser interrogado e ofuscado pelo estranho, pela alteridade.

Destaco, entretanto, que, além dos deslocamentos e interfaces epistemológicas que eu buscava, minha participação no VII Seminário de Dança e no 32º Festival de Dança de Joinville, em 2014, foi marcada sobremaneira pelo encontro com os professores Marcos e Jessé. Foram dois encontros não previamente programados; apesar disso, logo iniciamos a construção de um vínculo de confiança bastante poderoso para a pesquisa. Parece-me, afinal, que a cartografia, como estratégia de construção de conhecimento, possibilita a instauração de cruzamentos dessa natureza. Diferentemente de um tipo de método, arrisco dizer, com a colaboração de Kirst e Andreoli (2003, p. 92), que “a cartografia não determina em si uma metodologia; pelo contrário, propõe uma discussão metodológica que se atualiza na medida em que ocorrem encontros entre sujeito e objeto”. Cartografar significa, então, inventar modalidades de encontros e agenciar devires. A inserção dos professores Marcos e Jessé me parece ser um bom exemplo disso. Sobre a participação de ambos na pesquisa, faço, em seguida, algumas digressões e algumas reflexões.

1.1.8 Afetos desterritorializantes

Sei que fazer certas escolhas implica em, às vezes, abandonar outras. É exatamente isto que venho experimentando no curso desta cartografia, embora eu saiba que as opções que faço não me isolam da complexa trama do plano existencial da pesquisa. Para conseguir me movimentar sem que meu corpo e pensamentos sejam neutralizados por seus caóticos e intensos fluxos e forças, tenho feito, por prudência,

alguns recortes e redirecionamentos na composição do plano da cartografia. Isto não significa que opere um corte radical e excludente na interlocução com a instituição Bolshoi e sua dança. Ela permanece como região do mapa da cartografia; nele desacelero minhas andanças para ver, sentir, ouvir e pensar com mais intensidade, mais devagar. Meu corpo pede essa desaceleração. Nesse espaço-tempo, meus sentidos pousam para conhecer e co-produzir intersecção com outros espaços-tempos e regiões da cartografia em desenho. O que está em jogo, porém, é a produção de uma pesquisa de inspiração cartográfica sobre a docência e seus possíveis agenciamentos da experiência da infância em espaços-tempos transversalizados pela dança, caso da Escola do Teatro Bolshoi, do Festival de Dança de Joinville, da Escola Estadual Germano Tim e da Associação Amigo da Dança de Gaspar, e não apenas uma cartografia da dança no/do Bolshoi, como era a intenção inicial desta tese.

As pistas sobre a expansão do plano da cartografia já aparecem no final de 2011, por ocasião da minha primeira visita ao Bolshoi como pesquisador interessado. Nesse contexto, experimento uma espécie de “anúncio” de algumas objeções em relação à realização da pesquisa na escola. Esse anúncio se deu por intermédio da coordenadora pedagógica, que foi quem me recebeu nesta primeira visita. Havia, em meu entendimento, um “tom” regulador em torno do que se poderia ou não dizer sobre o Bolshoi na pesquisa. Segundo ela, para que o desenvolvimento de meu trabalho fosse autorizado, os escritos da tese precisariam ser conhecidos por representantes da instituição antes de os publicar. Aqui, a hipótese apresentada por Michel Foucault, em *A Ordem do Discurso*, me ajudara na composição de alguns estranhamentos no que diz respeito à relação entre poder e discurso:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8).

O cerne da crítica foucaultiana à ordem do discurso está vinculado aos procedimentos que visam ao controle do que é produzido, por quem é produzido e de como e em que condições de possibilidades se distribuem os discursos. Esse aparente ímpeto regulatório, de alguma maneira se manifestara na voz de Jessé e Marcos, professores de dança

participantes da pesquisa e com vínculos com o Bolshoi, nos primeiros contatos que estabeleci com eles em 2014. Em nossas conversas iniciais havia, por parte de Marcos, uma espécie de preocupação em relação a “falar” da Escola do Teatro Bolshoi, bem como do que por ele foi lá vivido e visto. Era como se fosse preciso selecionar o que dizer, sobre o que ele sabia e/ou pensava sobre a vida da/na escola. No reverso desse mesmo movimento, e aparentemente travando um duelo com os regimes regulatórios do dizer sobre o Bolshoi, estava o participante Jessé. De maneira distinta da de Marcos, ele parecia querer falar do Bolshoi. Percebi, de sua parte, a manifestação de uma intensidade emocional que parecia impor a necessidade de falar de suas percepções, discordâncias e objeções em relação às práticas voltadas à formação dos/as dançarinos/as. A essa altura, perguntava-me:

Que força é essa que faz calar e temer? Como e por que ela instaura essa “vontade de silêncio”? Teria eu a função de contribuir na “quebra” desses silêncios, me fazendo porta-voz e/ou tradutor deles? Estaria eu caminhando no “fio da navalha” como assinala Derrida (2004), isto é, no limiar entre a cartografia e a investigação policalesca? O que mobilizara em Jessé essa paradoxal “vontade de falar” sobre o Bolshoi? Essas foram algumas questões caras para mim naquele momento. Tive a premente impressão de haver sido capturado por um tipo de vigilância gerador de incertezas que se desdobravam em mais perguntas, tais como: Seria um cuidado epistemológico necessário para o andamento da pesquisa? Essa vigilância poderia obliterar os meus sentidos e também produzir em mim uma espécie de paralisia epistêmica? Transitar por convicções e dúvidas: acho que isso é fazer pesquisa! (Diário de Campo, 2 ago. 2014).

Os caminhos da pesquisa, a nudez da sua complexidade, desvelavam-se nas veredas dos seus imponderáveis: sinuosos, irregulares e movediços espaços-tempos. A cada encontro, experimento uma improbabilidade a mais e uma segurança a menos em torno do como e do quê dizer sobre o “estar lá”, no campo da pesquisa. A busca por mais leituras, o cultivo do silêncio, a relativização da autoexigência de uma escrita editada e a imersão (des)interessada no cenário da

pesquisa foram algumas alternativas estratégicas que naquele momento me esmerei para praticar.

Com a leitura de Morin (1990, p. 149), por exemplo, aprendi que, perante a aventura da construção do conhecimento, “a estratégia é a arte de usar as informações que surgem durante a ação; integrá-las, formular subitamente esquemas de ação e ser capaz de reunir o máximo de certezas para defrontar o incerto”. Se o compromisso do cartógrafo não é com as verdades do mundo e dos outros, tendo “a pele marcada por todas as incertezas dos encontros que faz em seu nomadismo”, como diz Suely Rolnik¹⁵ (1989, p. 10), a experimentação corporal dessa condição de algum modo também alentara e aquietara, mesmo que provisoriamente, o meu coração de cartógrafo ansioso. Tomado por um misto de sensações naquele momento da pesquisa, ocorreu-me uma passagem de Guimarães Rosa, do livro *Grande Sertão: Veredas*. Ainda na adolescência, fui capturado por essa leitura, que, de tanta beleza, não esqueci. A referida passagem assim dizia: “O real não está nem na saída e nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia”. A potência poético-literária ressonante de Guimarães Rosa suscitara em mim um, dois, três impulsos para a vida. Daí, segui com a convicção de que no meio da travessia da pesquisa eu encontraria lugares suficientemente bons para colocar esses e tantos outros poderosos afetos.

Entre tensões e alentos, aos poucos fui elaborando a compreensão de que o temor que eu sentia fora impulsionado pela suspeita de que eu

¹⁵Suely Rolnik é psicanalista, crítica de arte e cultura, curadora, professora titular da PUC-SP e, desde 2007, docente convidada do Programa de Estudos Independientes do Museu de Arte Contemporâneo de Barcelona. Doutorou-me em Psicologia Social pela PUC-SP, em 1987. Sua investigação enfoca as políticas de subjetivação em diferentes contextos, abordadas de um ponto de vista teórico transdisciplinar e indissociável de uma pragmática clínico-política. Desde os anos 1990, atua sobretudo no campo da arte contemporânea. É membro fundador da Rede Conceitualismos do Sul, composta de 50 investigadores latino-americanos. Autora, entre outros, de *Manifeste Anthropophage / Anthropophagie Zombie* (Paris: Black Jack éditions, 2012), *Archivmanie* (Berlim: HatjCantz/Documenta 13, 2011), de *Cartografia Sentimental; Transformações contemporâneas do desejo* (Estação Liberdade, 1989; 2. ed. Sulinas, 2006, 5. ed. 2011) e, em colaboração com Félix Guattari, de *Micropolítica. Cartografias do desejo* (Vozes, 1986, 11. ed. 2011), cuja 7. ed. revista e ampliada (2005) foi publicada em sete países. Editora convidada de números especiais das revistas de arte *Zehar* (n. 51, Espanha, 2003) e *Parachute* (n. 116, Canadá, 2004).

também poderia ser capturado por aquela mesma força, ou seja, a força que organiza, ordena, controla o discurso sobre a dança no Bolshoi no Brasil. Mesmo que inicialmente eu não tivesse condições suficientes para construir algum tipo de inteligibilidade a seu respeito, eu sabia que estava exposto a ela, que por ela eu não passaria ileso. Apesar da incipiente percepção sobre este afeto, eu intuía que se tratava de algo relacionado ao silenciamento de fatos, ao medo de falar sobre certos acontecimentos envolvendo as práticas cotidianas da escola e a vida dos/as alunos/as.

Decidi, então, esperar um pouco mais para fazer contato oficial com a direção da Escola do Teatro Bolshoi. Antes, resolvi dedicar mais atenção a essas vibrações que eu experimentava no corpo. Eu tinha pistas inquietantes reverberando em mim. Aliás, a inquietação que eu experimentava era o meu termômetro, a minha pista mais “concreta”. Intuí, assim, que os professores Marcos e Jessé poderiam me ajudar na construção de algum tipo de compreensão a esse respeito. Logo, decidi investir nessa impressão que dava vazão às suas vibrações em mim. Confiei nela, pois, quando estamos “diante do corpo de outrem, a intencionalidade primeira é a de nele visar o seu vivido: o outro com tudo que ele comporta de afectos e pensamentos: um contato vital” (GIL, 1997, p. 148). Esta convicção me movia e ao mesmo tempo me imbuía de coragem para insistir naquele tipo singular de contato, que, como pesquisador, eu iniciava com ambos.

Marcos e Jessé me acolheram num território demasiado estranho para mim. Senti que esse seria um laço potente para o fluxo da pesquisa. Entretanto, o meu maior esforço consistia em construir com ambos um tipo de vínculo pautado na confiança e na amizade como espaço de experimentação política de heterotopias, conforme Foucault (1994a). Isto significa que as ações políticas precisam da adesão e da companhia dos outros, da luz pública advinda do testemunho do outro para atingir o ciclo da experiência inaugural, inovadora. Se a amizade é um espaço do agir-falar-ouvir, é iminente a irrupção de experiências inéditas.

1.1.9 Experiência do “fora” da/na pesquisa em educação

Compreendo que pesquisar, especialmente em educação, significa construir conhecimento com o outro e não sobre o outro. Meu encantamento pela cartografia como estratégia de construção de conhecimento ampliava-se em termos de significado e de intensidade, justamente por essa razão. Na medida em que ia me movimentando em campo, eu acreditava que poderia muito apreender a respeito dessa

perspectiva. E, tendo-a como horizonte e prática de vida, poderia experimentar um tipo de ética comprometida com a alteridade radical, pois, no dizer de Gil (1997, p. 49), “comunicar com outrem é entrar em contato, misturar substâncias. Qualquer que seja a maneira em que se pense essa comunicação, ela implica um contacto direto que é, ao mesmo tempo, conhecimento e afecto”. O encontro com o outro da/na pesquisa me punha permanentemente em xeque. A cartografia tornara-se uma estratégia instigante na medida em que me possibilitara, e continuaria me possibilitando, falar com esses lugares e experimentações moventes/movediços/cambiantes e a partir deles, posto que “o viajante reconhece o pouco que é, descobrindo o muito que não teve e que nunca terá” (CALVINO, 1990, p. 51).

Nesse ínterim, também me ocorreu outra preocupação, a saber: sou *pesquisador-educador-psicólogo*. Tenho uma trajetória de atuação, inclusive, no âmbito da psicologia clínica. Ao longo de quase dez anos de prática na clínica psicológica, venho me dedicando dentre outras tarefas, à escuta sensível e profunda do outro e suas mais diversas narrativas. A meu ver, minha suposta habilidade na escuta poderia, sim, ser um bom afeto que atuaria em favor da pesquisa. Entretanto, também poderia me trair no sentido de reificar um tipo de demanda pautada na “revelação de segredos”, “no desabafo” e “no pedido de socorro”. Esta era uma suspeita cara para mim, principalmente se eu não duelasse contra os clichês da escuta clínica que, por vezes, beiram a produção de demandas, o mero intento interpretativo, a reificação de significados hegemônicos e a reiteração de critérios de (in)sanidade e de (a)normalidade. Fui, no entanto, tomado por certo alento, ainda que provisório, quando me dei conta de que esse já era um esforço que venho empreendendo há anos no cotidiano do meu trabalho, tanto como psicólogo clínico, quanto como professor-pesquisador.

Desconstruir clichês instituídos pela “linguagem comum”, produtores de subjetivações normatizantes no âmbito da psicologia e da educação: eis o desafio que tenho perseguido. Na minha prática profissional, que, no meu entendimento, também é uma prática de vida, busco, com esmero, afirmar um compromisso ético, estético e político com o outro e seu dizer-existir. “Temos uma responsabilidade com o outro, com sua expressão, com sua irredutibilidade, com seu mistério” (LÉVINAS, 1993, p. 35) e, nos meus modos de ver, sentir e pensar. Esta tem sido uma conduta profundamente implicada com a alteridade radical do mundo e dos modos humanos de nele habitar.

Especificamente no que diz respeito ao meu trabalho de professor e de pesquisador apaixonado, experiência que se dá no vago pelos

territórios existenciais da educação e das escolas públicas, venho afirmando um tipo de tomada de posição que me remete à imagem conceitual da “experiência do fora”, inaugurada por Blanchot (1987). A experiência do fora, nessa acepção, tem a ver com a função literária da linguagem no exercício de construção/invenção do mundo como experiência subjetivante. Enquanto, de um lado, a linguagem comum e/ou corriqueira tem como mote a reivindicação da mesmidade do mundo, particularmente porque se manifesta a serviço das finalidades práticas da comunicação, por outro lado, a linguagem literária insiste em ir além do instituído como vivível. Ela busca fazer conexão com as forças que vêm de fora dos códigos instaurados pela linguagem comum. Buscar a “experiência do fora”, na pesquisa em educação, aqui, passa a ser também um compromisso por mim assumido. Diz de uma vontade de fazer da pesquisa uma experiência criadora de novos *afectos* e *perceptos*. Expressa uma convicção e uma atitude política responsável e engajada com a liberdade, posto que busca resistir a toda forma de linguagem prescritiva, universalizante e representante da vontade de verdade e de univocidade típicas das condutas dos tiranos.

Ao conceber os processos educacionais como movimentos complexos e paradoxais, pois inscritos nas ambivalências da existência biopolítica, tenho buscado afirmar um modo de pensar, de pesquisar e de escrever comprometido com o *outramento*¹⁶ do mundo. Essa tem sido uma estratégia adotada em razão da crença na alteridade, da fé no devir do mundo. Daí a insistente busca pela criação de um tipo de pensamento literário, de uma escrita literária e de um modo de pesquisar literário também. Ou seja, em todas essas frentes, ou pelo menos na maioria delas, tenho buscado estabelecer encontros com o que vem de fora e que pode provocar em mim algum tipo de frescor inventivo. Refiro-me, sobretudo, ao movimento de (des)subjetivação e de fuga que representa a busca por mundos fora do próprio mundo em que habitam. Afirmo isso porque partilho da convicção de que “nunca saberemos se estamos presos dentro da experiência cotidiana e nos voltamos desesperadamente para fora dela ou se dela estamos excluídos e por isso em vão buscamos sólidos pontos de apoio” (BLANCHOT, 1959 p. 17). Portanto, pesquisar e escrever significa, para mim, a oportunidade de nomadizar e de criar *outramentos*, isto é, a efetuação do que Foucault (1994b) chamou de “trabalho sobre si”. Um tipo de ação que não representa a constituição de si como sujeito moral, mas que, diferente disso, diz de uma contínua

¹⁶ *Outramento*, segundo Foucault (1994b), significa “trabalho sobre si”.

tentativa de desprendimento de si ou de ir além de suas próprias possibilidades.

Meu constante flerte com o estrangeirismo da pesquisa em educação anuncia um movimento político que advoga pela alteridade do/no pensamento. Engajamento este que coincide com uma forma de resistir aos códigos instituídos pelo dizer comum: modelos teóricos, metodologias de pesquisa, padronizações da escrita e seus consequentes ditames subjetivantes. O trabalho de aproximação das margens da linguagem comum e do avanço perfurante dos seus limites, especialmente a linguagem instituidora das noções circunscritas de infância, de educação, de corpo e de dança, tem a ver com a busca da desconstrução da linguagem redundante, a da mesmidade. Deleuze (1997, p. 9) me ajuda nessa elaboração quando afirma que “o escritor inventa na língua uma nova língua, uma língua de algum modo estrangeira. Ela traz à luz novas potências gramaticais ou sintáticas. Arrasta a língua para fora dos seus sulcos costumeiros, leva-a a delirar”. Quero dizer: um tipo de escrita e de pensamento literários e pluralizantes, porque comprometidos com a dilatação dos fluxos da linguagem, que expressam os imponderáveis da vida e do viver.

Nessa direção, a linguagem literária apresenta-se como prática de resistência e de rebeldia contra os domínios dos saberes e dos poderes que instituem processos de subjetivação e organizam o mundo em termos classificatórios, hierárquicos e instrumentais/utilitários. A literatura, como linguagem do impossível, contesta as “verdades” de cada época histórica como forma de criação de novas formas de pensamento. Daí sua gênese ética, estética, política e libertária. Em razão de sua força (des)inventiva, a linguagem literária, ficcional, não tem como meta representar um mundo exterior, mas apresentar o que Blanchot (1984) chamou de *outro de todos os mundos*: função poética por excelência, sobretudo porque ela institui novos mundos e modos de existência, na medida em que busca escapar das armadilhas jurídico-normativas da palavra cotidiana. Pode-se dizer, então, que a linguagem literária se apresenta como um dispositivo de resistência à violência, que vorazmente atua sobre o encerramento do dizer comum naquilo que ele deseja significar e/ou representar. Diferente disso, a linguagem literária constitui-se como um eterno esforço para ir além das suas próprias possibilidades, quer dizer, ela tem vocação inventiva, pois aponta para o irrealizável, para o mistério.

1.2 CARTOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Uma cumplicidade primeira com o mundo [que] fundaria para nós a possibilidade de falar dele, nele; de designá-lo e de nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo, finalmente sob a forma de verdade. [...] As coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar; e esta linguagem, desde o seu projeto mais rudimentar, nosalaria de um ser do qual seria como a nervura.

(FOUCAULT, 1996, p. 52)

1.2.1 Agenciamentos conceituais...

Os agenciamentos conceituais acontecem *em* e *por* intermédio de encontros, pois alguns deles trazem para o corpo de quem os experimenta afetos poderosíssimos. Afetos edificantes de um pensamento, de uma vida. Afetos paradoxais, também, pois destroem certos modos de pensar e viver instituídos. Um encontro é sempre um convite para a novidade e por isso exige coragem daqueles que simpatizam com as diferenças. Um encontro pode ser entendido, assim, como ato político na medida em que desobstrui fluxos e inspira e institui novas sensações, percepções e modos de subjetivações. Encontros são, portanto, “figuras de começo”, tal como é a infância para Nietzsche (2011); e assim como é a dança no meu entendimento. Encontros são também paragens: um “processo não interrompido”; um complexo e dinâmico estado de desaceleração em seus variados pontos. Precisamente, “paragem” aqui significa “... uma espécie de paisagem que só aparece em movimento” (DELEUZE, 1995, p. 16). Paisagem do vivido que vira texto em movimento. Conhecimento vivo, vivido no *corpo-pensamento-texto*, produzido em uma “aula-encontro”¹⁷, que agora ganha passagem, movimento, outro (con)texto.

¹⁷“*Aula-encontro como agenciamentos coletivos de clínica: cartografando intensidades para fabricar escrituras-conceito*”, esse foi o título que escolhi para abrir um texto, bloco de sensações, referente ao registro e ao exercício reflexivo dos possíveis efeitos que os “bons encontros” trazem para os corpos e os efeitos que nele produzem. Trata-se de um ensaio cartográfico sobre experiências afetivo-conceituais vividas na atmosfera do que chamei de “aulas-encontro”. O afeto motivador dessa composição textual foi a minha participação

Os agenciamentos teórico-conceituais aqui apresentados foram inspirados pelo frescor dos novos começos, proporcionados pelas leituras e discussões nas “aulas-encontros”; foram registrados sob forma de uma *cartografia sentimental* (ROLNIK, 2012), ou seja, uma tentativa de dar visibilidade aos afetos criados em cada vivência conceitual ali experimentada, em cada asserção, em cada problematização aferida pelos colegas, em cada leitura feita e partilhada no grupo, e em cada oficina proposta. Busquei acompanhar/cartografar as derivas do meu/nosso corpo-pensamento ocasionadas pelas potências afetivas que juntos tivemos a capacidade de criar.

A polifonia desses afetos inaugura de modo muito particular a objetivação de uma escrita encarnada, entranhada no vivido. Textualmente, a cartografia dessas afecções foi organizada e apresentada em forma de paragens. Breves textos, semelhantes aos aforismos nietzschianos, com a intenção de ilustrar alguns movimentos de conexões, aproximações e mesclagens teórico-conceituais que busco imprimir nesta pesquisa cartográfica sobre a docência como agenciadora da experiência da infância em contextos transversalizados pela dança.

O corpo ...

“[...] é agenciamento de forças. É efeito relacional, encontro com outros corpos. É feito de começos. Gera novos encontros: multidão. “Como posso sentir novamente o frescor do começo?”, pergunta Nietzsche (1995, p. 63) em *Ecce Homo*: “Amando retornar ao começo”, responde o filósofo à sua própria pergunta. “Amor Fati¹⁸”, condição necessária para transvalorar, para ir além-do-homem, para fazer o corpo ir além-do-corpo, complemento. Nietzsche afirma que todo começo é grávido de anunciações criativas e surpreendentes: auroras. Comporta

no curso intitulado “Educação e Pós-Modernidade”, ministrado pelo prof. dr. Leandro Belinaso Guimarães, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. As experiências ali vividas, forjadas na delicadeza e no calor de cada encontro, abriram virtualidades em mim. Nesse movimento iniciei, efetivamente, um exercício de sistematização e composição teórico-conceituais elementares relacionados à tarefa de escrever um texto-tese sobre a docência como agenciadora da experiência da infância.

¹⁸Aquilo que significa “amor fati” está exposto em *Ecce Homo*, obra publicada em 1888. Ali Nietzsche dirá, nitidamente, o que entende que dizer com essa expressão, a saber: “Minha fórmula para a grandeza do homem é *amor fati*: nada para trás, nada para frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo (...) mas amá-lo...” (1995, p. 10).

em si mil paradoxos. Da violência instaurada pela sua entrada no mundo, à alegria expressa no seu semblante pueril. Encontros promovem composições, fazem corpo, mas também criam rupturas, desmancham corpos. Assim, ao alcançar um corpo possível, “ajustamos para nós um mundo em que devemos viver – supondo corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimentos e repousos, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé, ninguém suportaria viver” (NIETZSCHE, 2001, p. 49).

Composições e rupturas são poéticas *do/no* corpo, por assim dizer. Encontro e rupturas geram corpos singulares, rostos singulares, como os das crianças, em particular as recém-chegadas ao mundo. Ei-lo: um corpo de sensações. O corpo do bebê, ao qual nenhum desapego parece ser necessário.

Figura 7 - Desenho de Ricardo Woo. Exposição “Dans, o desenho da dança”. Performance: “Corpografia Strike a Pose”



Fonte: ZUPI DESIGN WEBSITE. Disponível em: <<http://www.zupi.com.br/ricardo-woo-exposicao-e-performance-dans-o-desenho-da-danca-danca-desenho/>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

A criança e a sua “nueza”, seu Corpo sem Órgãos – CSO -, inspiração para *adultez* travessada por feixes de representações. Os bebês e suas “enfermidades”: caretas, gestos bizarros, sons aleatórios e desconexos com uma “realidade” causal. Expressões da grave porosidade ativa do ser, intraduzível pelos códigos sociais e, por que não

dizer, “intolerável”? Mas quem não se rende ao frescor do riso incompreensível da pequena criança? O bebê se apresenta como uma figura de começo, de abertura. Devir. Paragem. “Sua graça é ser *nem-nem*: nem eu, nem tu, nem dentro, nem fora” (KAFKA, 2002). Mistério. Rosto pueril porque esburacado, aberto. Corpo aberto. Afetado. Afetando. Verve de singularidades feitas de amor por perpétuos encontros-começos. Corpo que se abre é corpo afetado pelo devir-infância. *Encontro-afeto-rizoma-infância-infinito... Rostidade*, isto é, rosto sem imagem consagrada, (a)identitário. Afetação por excelência. Figuras de começos. “Afetos-bebê”, “corpo-bebê”: porque recém-nascidos, linhas de forças trançando um corpo por vir.

O “corpodança”...

“[...] corpo + dança, é *relações de forças - expressão do perpétuo vir-a-ser do mundo*” (NIETZSCHE, 1986). O corpo é multiplicidade, pois em cada corpo há uma infinidade de relações que se compõem e se decompõem em suas velocidades e lentidões (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Para esses filósofos, de modo coincidente, o corpo é desde sempre mundo. O corpo não seria, então, “um lugar onde os eventos acontecem e vão embora. Os acontecimentos estão no/são o próprio corpo. Eles ocorrem com pensamento, dores, pulsações... Somos corpo e não pessoas que possuem ou habitam um corpo” (RANGEL, 2007, p. 27). Portanto, o corpo jamais se fixa e se estabiliza, pois muda conforme o impulso ou grupo de impulsos que, num instante efêmero, impõem sua vontade à comunidade orgânica.

O corpo do bailarino, na sua busca pela dança, carrega em si uma espécie de dobra que, agonicamente, se contorce entre o movimento normativo e o ato criador. Por meio da resistência e/ou da repetição estilizada de movimentos, o corpo do dançarino se afeta e é afetado pela imanência do mundo. Mundo esse que não apenas o circunscreve como corpo, mas que é, na sua radicalidade, expressão e extensão de si: corpo é mundo!

Deste modo, na relação com outros corpos e por intermédio das afetações produzidas por esses encontros, os corpos continuamente adquirem e dissolvem seus contornos. Ao dançar, *no* e *com* o mundo, o corpo não apenas é alinhavado por linhas duras (padronizações, normatividades, prescrições), mas, ao mesmo tempo, por *linhas de fuga* desterritorializantes (potências criadoras de novidades, da hibridização, do imprevisível) que produzem outros planos de sentidos e (de)formações corporais. Nessa esteira, José Gil (2004, p. 54) nos diz que a “dança compõe-se de sucessões de micro-acontecimentos que

transformam sem cessar o sentido do movimento”. Com efeito, a gestualidade do corpo que dança experimentaria em si mesma - no movimento - os seus circuitos, a sua qualidade, a sua força e a sua capacidade de criação e de destruição.

O *corpo-que-dança* é um corpo “mídia de si¹⁹”, pois sua razão de existir é o ato comunicativo: cria, expressa, destrói e conecta mundos. Não se trata, assim, de um corpo que se forma apenas para a transmissão de informações abrigadas em si, mas, mais do que isso, a “mídia” na qual o corpo de bailarino está implicado diz respeito a um processo de formação criativa que se dá por meio das forças do mundo que nele tocam e dos sentidos que seus movimentos produzem.

Figura 8 – Desenho de Sara G. Dias. Diário Gráfico



Fonte: Sara G. Dias. Diário Gráfico Blog. Disponível em: <<http://diasduranteosdias.blogspot.com.br/2012/04/workshop-danca-inclusiva-movimento.html>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

¹⁹ De acordo com Greiner (2005, p. 130), “o corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desse cruzamento, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. A teoria corpo-mídia lida com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpo-mídia de si se refere diz respeito a toda informação que toca o corpo e o põe em processo de formação”.

O ato de dançar coloca mais efetivamente o corpo em conexão com os fluxos e forças incessantes do mundo. Cada movimento e/ou expressão do corpo do bailarino representa o estabelecimento de contato com novos sentidos e situações, o que quer dizer que dançar equivale a ir além do puro movimento físico: um imbricado entrelaçamento entre biologia e cultura. A dança parece não poder ser reduzida ao que um corpo produz, porque o ato de dançar carrega muito mais do que aquelas ações motoras das mais simples às mais complexas. “Este sabor evanescente, que produz um efeito pervasivo, não poderia ser inteiramente descrito em palavras; isto seria a “verdadeira” dança: a soma do que o corpo faz (movimentos) com aquilo que este fazer produz em si e no outro” (KATZ, 2010), p. 76): o *qualia*²⁰, isto é, as qualidades de uma experiência perceptiva.

Com Deleuze e Guattari (1997), assumi, então, a posição de que, ao deslizar entre velocidades e lentidões, movimento próprio da vida, ao *corpo-que-dança* impõe-se a expressão artística que altera suas dimensões e amplia suas possibilidades de fazer experimentações. “O artista nos mostra afectos em relação com os perceptos que nos dá. Mas não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformados com ele, ele nos apanha no composto” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 227). Dançar artisticamente implicaria, portanto, alterar ritmos, fissurar sentidos, criar mundos e o próprio jeito de perceber-ser na vida. Dançar é fluir na imanência (GIL, 2004). É conectar-se com a multiplicidade da vida e tornar-se *corpo-dança-mundo*.

Multiplicidades existenciais ...

Elas, as multiplicidades existenciais, são resultantes de encontro múltiplos. Um encontro advoga pela multiplicidade, pela presença do outro. Resiste ao Uno. Aos modelos. Às representações e à “vontade de transcendência”. A imanência é a sua nômade morada. Um encontro é afirmação da imanência. Ele é feito de afecções descentralizadas e imprevisíveis. Encontro é rizoma: um sistema dinâmico de passagens, de desvios e atalhos, de fluxos, de eventos clandestinos (tal qual a vida amorosa dos “amantes”), de conexões, de intensidades e de caminhos secretos: embora não prescindia de certa coesão. Contudo, não clama nem por coordenadas, nem por modelos explicativos ou qualquer

²⁰ De acordo com Dretske (1997), o “qualia” “seriam mais especificamente as propriedades fenomênicas com as quais um objeto é sensualmente representado pelo sistema sensorio de um organismo como um todo” (p. 73).

espécie de ‘bula causal’. O *encontro-rizoma* cria delírios comunicativos. Gagueiras. É uma espécie de afronta à língua maior. Ele desterritorializa o pensamento canônico, cravado no chão batido da história. Desloca o corpo de um pretenseixo. Borra a forma apolínea das coisas. Rasga o corpo: desorganiza-o. Fende o sexo: fodendo-o por trás, no silêncio da madrugada, na embriaguês de cálices vazios. Um encontro-rizoma é vida nua de pele fissurada, pois “viver é um rasgar-se e remendar-se sem fim”, para lembrar João Guimarães Rosa. O *encontro-rizoma* é clínico por si só, já que está implicado com o aumento da capacidade do corpo de afetar e de ser afetado: um *outrar-se*. Uma busca de platôs favoráveis para existir.

1.2.2 Clínica *de/como* experimentações afetivo-conceituais

Era março de 2014, mês que marcou o início dos encontros para estudos sobre “Educação e Pós-modernidade”. Algo demasiado forte e revolucionário, tal qual o encontro das águas, estava para acontecer em nós, entre nós: e não sabíamos. Estaríamos prestes a nos banhar com as águas heraclitianas da transformação? Éramos aproximadamente doze pessoas, o que já era muita gente. Como cada um também era um bando, éramos multidão. Vinte e quatro de um março, calorento, foi o dia, não se sabe muito bem por quem, escolhido para o nosso primeiro encontro. Ou não seria, de fato, o primeiro? Poderia já haver uma rede de afetos pré-individuais a tramar este encontro? Os afetos compositores dos esburacamentos da nossa precária pele já vinham sendo gestados e não sabíamos? Isto parece pouco importar agora... Caminho sem volta! Estabelecemos como tarefa o possível alcance dos seguintes objetivos ao longo dos encontros: a) “introduzir discussões sobre pós-modernidade e pesquisa em educação”; b) “discutir temas de pesquisa em educação e comunicação a partir dos debates em torno de quatro conceitos: afeto, fabulação, consumo e resistência, com e sobre eles”.

Foi isso que *não-fizemos*. Juntos criamos afetos caros porque raros. Típicos de quem ama a atividade do pensamento. Afetos raros criamos porque simplesmente amamos. E se repetimos clichês? Confessemos, sem pudor: quase sempre se é pego pelo alfanje da representação. Ou, talvez, por suas promessas celestiais. Traíçoeiras. Sempre à espreita. Parece-me que tentamos ser infiéis aos ritos do pensamento universalizante, mas não sem certa prudência, pois intuíamos que o mergulho no absoluto caos poderia nos causar paralisias criativas. Ou mesmo nos ser fatal. Afinal de contas, também precisamos

de certa cota de agenciamentos molares para viver, mesmo que provisórios. A esse respeito, Deleuze e Guattari nos ensinam:

[...] os mesmos elementos existentes nos fluxos, nos estratos, nos agenciamentos, podem organizar-se segundo um modelo molar ou segundo um modelo molecular. A ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases e de intensidades (1995, p. 106).

Embalados pelo tom melódico das sonoridades conceituais desses autores, e de tantos outros pensadores errantes, inclusive seus ancestrais, buscamos nos movimentar, em nossos encontros, de modo transversal. Semelhante a quem rasteja sem direção nas trincheiras da guerra, ora fomos capturados pelas forças implacáveis do exército e das legiões molares, insuflados de ‘vontade de representação’, ora escapamos, resistimos e operamos molecularidades. Vertemos fluxos vitais. Resistimos e firmamos diferença, ainda que sutis. Vida que resiste ao terror da ditadura é vida singular. Vida que dança, em descompassos, a agonia da novidade, movidos pelas diferentes espécies de agenciamento por nós criados, talvez tenhamos, em alguma medida, operado travessias *molar x molecular* nos estratos, nos escombros, nos níveis e nos fluxos dos restos desejantes dos nossos corpos. Tínhamos corpos cheios de órgãos, os que herdamos de papai e de mamãe, da escola, do Estado... Corpos atualizados, reais, mas paradoxalmente também grávidos de devires rebeldes: virtualidades. Mas insistimos na nossa própria decomposição. Desorganizamo-nos! Devir Corpo sem Órgãos. Para dançar, afinal, é preciso desordenar o corpo, ter ouvido nos pés, sussurrou Nietzsche em *Assim falou Zaratustra*.

Dançamos e rimos de nós mesmos. Debochamos dos clichês. Brincamos com a vida que pulsa aqui, ali, alhures... em nós! Fizemos clínica-arte, porque envidamos esforços na composição de “blocos de sensações, afectos e perceptos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 248). Criamos acontecimentos. Alguns deles abandonamos no meio do caminho, pois pareciam não terminar de acontecer, feito ferida que não cicatriza. Ou como um rasgo na superfície do pensamento/corpo que nos arrasta para fora, mas não sem dor. Para não sucumbirmos a ela, à dor de *parirmo-nos-outros*, buscamos contornar com significados (im)possíveis as experiências que nos cortavam a carne e elevavam as

cenas de cada encontro à potência do indefinido. Deliramos. Na dor. No êxtase. No ímpeto de criarmos fabulações para nossas pesquisas de doutoramento. Uma espécie de *autopoiesis* literária para nossos textos em curso. Sim, criamos acontecimentos sem sentido para suportar o excessivamente vivido: aquilo que dificulta a criação de uma nova pele (*ritornello*). Inscrevemos, então, “linhas feiticeiras” (DELEUZE, 1995, p. 13) para escrever uma espécie de literatura disléxica. Para tatuar o espaço do vivido com a linguagem do indizível e do invisível.

Em *Crítica e Clínica*, Deleuze (1997) afirma que não há literatura sem fabulação. Ela, a fabulação, não pode estar a serviço da construção de um eu representável, com um núcleo estruturado e coeso, pois fabular não é imaginação, nem projeção. Diferente disso, a fabulação cria estados e coisas impensados. Forma flancos na língua instituída. Confusão dos sentidos. Fabulação é devir. É deriva. É saída do mundo dos mortos. É começo. É encontro. Ela ajuda a compor uma literatura curativa para um mundo e um homem doentes de si. Então fizemos clínica? Ouso dizer, “sim”! Não se tratou, no entanto, de uma clínica voltada à remissão dos sintomas, mas à promoção de processos de vida e de criação, e que pode, assim, comportar uma saúde frágil, tal qual a nossa, que, na condição de escritores/pesquisadores furtivos, é proveniente do fato de termos visto ou ouvido coisas demasiado grandes para nós, fortes demais, irrespiráveis, “cuja passagem nos esgota, dando-nos, contudo, devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossível. [...] A saúde como literatura, como experiência escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo” (DELEUZE, 1995, p. 14).

Estados inéditos foram gerados em nós pelos encontros: agenciamentos coletivos se formaram; devires esquizóides, delirantes, feiticeiros e oníricos para a alma, a língua, a escrita e o pensamento. Enunciamos coletivamente uma vontade menor, para pesquisas pretensamente menores e para uma escrita menor: singular. Pensamento-pesquisa-escrita-menores como afirmação de desejos modestos, aqueles que não se pretendem universais nem paradigmáticos para não se converter em forças coagulantes: processos doentios que obliteram os fluxos dos devires em nome de uma raça, de um povo, de um sangue ou de um modelo de pesquisa e de educação dominantes. Corpo-pensamento-pesquisa-escrita-menores, vibrátil²¹, porque vulneráveis as

²¹ Suely Rolnik (2006) chamou de “corpo vibrátil” o exercício de certa “vulnerabilidade às forças do mundo em sua irredutível alteridade, [...] em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em

forças do mundo em sua alteridade radical (ROLNIK, 2006). Corpos reivindicadores daquilo que ainda não tem lugar em si. Vida coexistente e coextensiva a qualquer tempo e espaço. Abaixo os ditames das estéreis dicotomias existenciais!

Era março do ano de 2014, reitero, precisamente dia 24, dia do bom encontro de um bando, o nosso bando. Dia de um novo começo e tudo que ele abarca e que seguiu vibrando por abril, maio e junho afora... Vocês, *eus*, nós, eles e tantos outros e outras; entusiastas “antropofágicos”: potenciais fabricantes/consumidores de um presente (a)-histórico e (a)-temporal. Ressonâncias de um *povo-pensamento* por vir, a exemplo de “Maio de 1968”. *Éramos poucos, mas já era muita gente!* Éramos o que, em alguma medida, já não somos nem poderemos ser mais. Porque fomos transversalizados por poderosíssimos afetos: os que suportamos e os que conseguimos criar. Porque juntos vimos, sentimos, ouvimos e experimentamos afetos “demasiado grandes e fortes” (DELEUZE, 1997). Enfim, afetamos, fabulamos, consumimos, (re)existimos e, quiçá, tenhamos lutado contra nós mesmos, transitado pelos limites/margens do que somos. Assim, mesmo que de modo precário e provisório, pois é preciso reterritorializar para não esquizofrenizar, talvez tenhamos criado *corpos sem órgãos*, desestabilizando, assim como o fez Artaud (1983, p. 6), o sentido egóico-persecutório das respostas às seguintes indagações: “Quem sou? De onde venho? Eu sou Antonin Artaud, e basta dizê-lo. Imediatamente, vereis o meu corpo atuar. Voar em estilhaços e em dois mil aspectos notórios. Refazer um novo corpo. Onde nunca mais podereis esquecer-me”.

1.2.3 Corpografia: ‘ciência do outramento’

No²² meio da tarde, por volta da 14 horas, lembrei do meu compromisso com o silêncio. Daí pensei alto, planejei: “à noite vou correr e prestar a atenção no silêncio e nas quebras de

nosso corpo sob forma de sensações” (p. 12). Corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações: atração e repulsa, afetos, simulações em matérias de expressão” (ROLNIK, 2006, p. 31).

²² Excerto retirado do meu “Diário do Silêncio” proposto no “Seminário Especial: A estética do Silêncio”, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Ida Mara Freire, no Programa de Pós-Graduação em Educação do CED/UFSC, em 2012.2. O diário foi proposto como exercício metodológico de registro do silêncio, bem como para a reflexão sobre as suas dimensões estéticas.

silêncio da/na corrida". Chego em casa perto das 19 horas. Começo o ritual de preparação para a corrida. Cadê meu tênis preferido? Os pés e a lombar reclamam. As pernas também. Estou cansado. O dia foi puxado. Por um instante quase declino da corrida para me render a um banho quente e ao aconchego da minha cama. Resisto. Espanto o pensamento. Tudo pronto. Desço. Foi quase instantâneo. Ou foi um movimento espontâneo? Pouco mais de 01 hora de corrida e eu não consigo lembrar direito o que me aconteceu. Insisto. Forço, sem êxito, a memória do corpo. Corri em silêncio ao encontro do silêncio? O que senti nesse correr/silenciar? O que senti além das conhecidas: ofegância, aceleração cardíaca e desconfortos abdominais? Devir silêncio num corpo a marchar velozmente. Combinação curiosa. Corrida e silêncio dando contornos a uma experiência. Devir silencioso para o corpo corrente. O silêncio movimentando-se no corpo ou movimentando o próprio corpo? Silêncio do corpo. Corpo do silêncio. Corpo do movimento. Silêncio do movimento. Silêncio corrente. Em silêncio, uma pequena confusão se instaurou na corrida do meu corpo. Que corpo? Que corrida? Que silêncio? Um corpo que corre em silêncio se distrai dos seus vícios e manias? Corpo que se trai e que, em silêncio, escapa de si mesmo? Corpo desorganizado é corpo sem órgãos, aprendi com Deleuze e Guattari. Experiência do CsO foi o que talvez eu tenha vivido na corrida do/com/em silêncio? Um corpo despojando-se da sua memória, dos seus vínculos, da sua identidade e da sua consciência? Um corpo com ouvidos nos pés e sem boca para tagarelar e quebrar o silêncio? Um corpo que pede passagem? Que corre rumo ao outro do corpo? Ou um corpo que suplica por outro corpo? Silêncio. Caos. Desordem. Dança. Dança de um corpo ébrio. Silêncio que dança em meu corpo. Silêncio dançarino que convida o meu corpo a dançar. Convite aceito. "Como é extraordinária a iminência, ôh corpo", diz Paul Valéry em "A alma e a dança". Toda iminência é um estado ainda sem nome, em silêncio. Um

“antes de” prestes a se atualizar. Corpo. Silêncio. Corrida. Dança. Corpo em de-composição, “outrando-se”. Abertura para a alteridade (Diário do Silêncio, 20 nov. 2012).

Cartografar é entrar em devires. Implica entrar de corpo inteiro nas experiências, implica forjar experiências e (re)inventar o corpo nelas, e com elas. Pesquisar é correr riscos. É caminhar no fio da navalha. É suspender o juízo. É abrir o corpo, (di)ferindo-o. É dançar desenfreadamente com tudo que pode, inclusive, deixar de ser. Escreve Henri Bergson (1964, p. 56): “Perguntaram-me: como conhecer uma coisa? Disse que é necessário pôr-se, de saída, naquilo que se experiencia de maneira quase mística. É necessário *entrar na coisa*. O tempo do pensamento é o tempo da experiência – tempo simples e já diferenciado”.

“Entrar na coisa” significa estar imbuído de um modo de pensar e de uma convicção que afirma o ato de pesquisar como caminho, passagem, entrega e devir. A tarefa do cartógrafo é viabilizar a passagem de afetos que encontra no curso de suas andanças e cruzamento de fronteiras existenciais. Mais do que encontrar afetos, ele também participa da concepção de afetos inventivos. Partejar acontecimentos: o cartógrafo forja experiências que ainda não possuem lugar no mundo. Dele se espera que mergulhe ou que esteja mergulhado “nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos necessários para a composições das cartografias que se fazem necessárias” (ROLNIK, 1989, p. 15-16).

Entrar em veredas estreitas. Fazer paradas estratégicas para um descanso ou para a contemplação da paisagem. Anotar vozes que fazem o corpo vibrar. Abrir-se ao desconhecido. Pegar carona na gentileza de algum cidadão. Conhecer o vai e vem cotidiano das comunidades e instituição. Visitar o comércio. A igreja. O cinema. A escola. O campo de futebol. As festas. O teatro. Atracar em portos. Zarpar com navios. Conhecer as tripulações e cruzar os mares com eles. Observar as chegadas. As partidas. Os abraços que se encontram e os que se despedem nos aeroportos. Estar sempre à espreita. Conhecer as estações de trem e metrô. Os bares. Os cafés. Quem são seus frequentadores? Sobre o que conversam? Como se portam? Sentar à mesa na casa de um anfitrião. Saborear a comida oferecida pelo hospedeiro. Seu gosto também diz dos afetos que ali nascem. Sentar à mesa nas instituições. Na creche e na escola, com as crianças e profissionais da educação. Na

empresa, com os funcionários e chefias. Ouvir histórias. Acolhê-las como quem ganha um valioso presente.

Ficar atento aos movimentos vibráteis do seu corpo em todos os encontros que vive. Alimentar-se, irrestritamente, de tudo o que os encontros abarcam. Processo autofágico? Talvez! Desafio ao narcisismo. O registro detalhado de tudo que vibra e faz o corpo do cartógrafo vibrar faz do exercício da cartografia um trabalho de corpo inteiro. Conhecer e criar conhecimentos com todo o corpo. Cartografia: uma “ciência” de corpo de pé no chão, de corpo no chão. Poeira. Lixo. Pêlos. Manchas. Fissuras. Riscos. Rabiscos. Marcas. Textos. O cartógrafo aprendiz necessita deles, assim como precisar do ar que respira. O corpo de uma cartografia também é feito desses componentes microcósmicos. O “ser” é todo corpo. Ele é apenas variação de um todo cósmico. Nessa direção, Henri Bergson (1964, (p. 112) afirma: “O meu corpo não termina na pele. Ele vai até as estrelas”. Cartografar é “pensar com todo o corpo”, num dizer nietzscheano. É sentir com o corpo/pensamento as vibrações de um mundo em movimento.

Pulsações aceleradas. Calafrios. Desconfortos no estômago. No intestino. Dores na lombar. Sudorese. Fadiga. Êxtase. Insônia. Sonolência. Terremoto de pensamentos. Fantasias. Temores. Nojo. Raiva. Comoções. Acolher o que sente como um presente, no presente. A boca que seca. A náusea. Os odores dos corpos, inclusive os seus próprios odores. O fastio. A graça. As paralisias. A erótica: sexual, intelectual, social. O cartógrafo-aprendiz se excita. Goza. Treme. Geme. Ele devora tudo que move e lhe parece favorável à composição das paisagens que querem se instaurar na imanência. O texto escrito. O áudio. As imagens. As mensagens: nos jornais, nas revistas, na *web*, nos *outdoors* e *layout's*, ou tatuadas nos corpos.

Toda imagem, para o cartógrafo, é corpo fazendo e destruindo corpos e não representação, assim como toda mensagem e também todo texto são corpos fazendo e destruindo outros corpos, bem como a si mesmos. O cartógrafo-aprendiz “é, antes de tudo, um antropófago” (ROLNIK, 2011, p. 23). Ele se alimenta do que vê, do que lê, do que toca. Ele se nutre desses componentes microcósmicos. Menos de suas formas. Mais de suas intensidades e virtualidades, que são os devires. Devir infância da dança. Devir dançante da infância. Devir docente. Devir infância da docência. Entrelaçamentos. Indissocialidades. Indivisibilidade.

O modo de fazer ciência assumido pelo cartógrafo leva em conta, sobretudo, a coexistência dos corpos. Isso exige dele uma “atenção à vida que fosse suficientemente potente, e suficientemente destacada de

todo interesse prático; abarcaria, assim, em um presente indiviso, toda a história passada da pessoa consciente. [...] Uma cosmologia na qual tudo é mudança de tensão e de energia e nada mais” (BERGSON, 1964, p. 169). Trata-se, assim, de uma busca pela “transvalorização dos valores” *na e da* ciência. Algo muito semelhante ao que Guattari chamou de “paradigma ético-estético”:

Na perspectiva que é a minha e que consiste em fazer transitar as ciências humanas e as ciências sociais de paradigmas cientificistas para paradigmas ético-estéticos, a questão não é mais a de saber se o inconsciente freudiano ou o inconsciente lacaniano fornecem uma resposta científica aos problemas da psique. Esses modelos só serão considerados a título de produção de subjetividade entre outros, inseparáveis dos dispositivos técnicos e institucionais que os promovem e de seu impacto sobre a psiquiatria, o ensino universitário, os *mass media*. De uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também místicas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões (GUATTARI, 2012, p. 120-121).

Trata-se, assim, de um modo de construir conhecimento necessariamente *marcado por* e *implicado com* processos de subjetivações imanentes e suas conseqüentes alterações. O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estados de coisa, em bifurcações para além de esquemas preestabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. A escolha ética não mais emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei ou de um deus único e todo-poderoso. A própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual (GUATTARI, 2012).

Seguindo o dinamismo dos impulsos vitais, o cartógrafo acompanha a criação de fissuras, brechas e linhas de fugas que desmascarem os intentos racionais, operem pelo seu reverso, e delas

participa. Isso porque “o critério do cartógrafo é, fundamentalmente, o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento” (ROLNIK, 2011, p. 68), não havendo, portanto, um modo estanque de produzir conhecimento, já que a cartografia trata da abertura para a novidade e não para a mesmidade. Por isso, a cartografia não determina um método exclusivo em si. Diferente disso, o que ela propõe é uma espécie de problematização metodológica. Processo este atualizado permanentemente na medida em que ocorrem os encontros entre o cartógrafo e seu “objeto” de pesquisa.

É neste sentido que a opção pela pesquisa cartográfica possibilita a intensificação do meu envolvimento com as dimensões subjetivas da produção do conhecimento, pois compreendo que as contingências afetivas da pesquisa incidem sobremaneira na medula autopoiética do pesquisador. O método cartográfico não busca esterilizar o pesquisador na busca por algum tipo de neutralidade, de modo que seja possível conhecer uma dada realidade sem afetá-la, ou ser afetado por ele. Na ótica da cartografia, o encontro do cartógrafo com as contingências da pesquisa instaura nele um estado de *outramento*, algo que consiste em correr o risco de perder-se de si mesmo e/ou tornar-se estrangeiro de si mesmo para poder experimentar-se *em/com* diferentes modos de existência.

Diferente do paradigma moderno, em que conhecer e pesquisar, a rigor, estão condicionados a perspectivas teórico-metodológicas capazes de serem traduzidas em experimentos científicos assépticos, de valor racionalizável e quantitativo, a cartografia se insere dentro de uma episteme alternativa à doutrina positivista. Mas, apesar de revolucionárias e um tanto contundentes ante ao paradigma da ciência moderna, as pesquisas de cunho qualitativo, e aqui se inscreve a cartografia, emergem por meio da crítica à razão moderna. Ou seja, são desdobramentos dela. Por isso, tendem a guardar no seu bojo uma concepção em que o método é o principal instrumento para a descoberta das verdades do mundo. Isto revela o quanto somos tributários de uma tradição científica em que sujeito e objetos são cindidos e dissociados em nome de uma pretensa neutralidade na produção do conhecimento.

Cabe aqui uma advertência de Nietzsche: “O homem da ciência está longe de ser um espírito livre. Além de renunciar às crenças religiosas, é preciso abandonar a crença na verdade. Não se pode encerrar a liberdade no círculo vicioso da moral” (MARTON, 2009, p. 56). Com suas provocações a martelo, a exemplo da sua filosofia, Nietzsche nos convida a pensar diferente do modo como tradicionalmente pensamos, o que nos impõe a necessidade de

problematizar as concepções metodológicas inspiradas no estatuto moderno de cientificidade, ancorado na razão instrumental. Daí deriva a urgente necessidade da criação/invenção de outras maneiras de conhecer e conceber o próprio conhecimento, tarefa por excelência assumida pela cartografia.

Assim, a busca pelo fomento de metodologias que possibilitem o acompanhamento de complexos processos, tais como os de subjetivação, deixa de se implicar com formulações em que o conhecimento deve ser objetivamente representado. A escrita, o pensamento e o próprio conhecimento descem para o mundo dos vivos. Encarnam. Dançam. Cria-se a possibilidade de se urdir uma ciência radicalmente engajada e implicada com a vida e todas as suas possibilidades de existência, inclusive a humana. Uma espécie de atitude de resistência e ruptura histórica com os binários e rígidos modelos científicos que dissociam natureza/cultura, sujeito/objeto, corpo/mente. Uma nova ética é almejada para a ciência no desejo e na convicção de que ela deve estar a serviço da arte de viver. Aliás, o próprio desejo e seus apetites são reintegrados às veredas da ciência. Ciência + Desejo = ciência desejante, viva. Uma ciência a serviço da afirmação da vida como obra de arte, como suas cores, paixões e movimentos: “vontade de potência”, e não como “vontade de nada”. Algo semelhante ao que anunciava Nietzsche: “[...] a história e as ciências naturais foram úteis para vencer a Idade Média: o saber contra a crença. Agora lançamos a arte como saber: o retorno à vida!” (1987, p. 11).

Assim, quando indagado sobre o tipo de mundo que está ajudando a criar, o cartógrafo pode responder que trabalha para manter a dobra como essência dos acontecimentos. Ele luta para que elas não endureçam em oposições, estratos, substâncias (LÉVY, 1993), pois, nessa abordagem, luta-se por manter a dobra flexível: sobretudo no *pensar-sentir-mundos*. As dobras são espaços para onde nos retiramos, mesmo que por um lapso de tempo. São lugares e superfícies fora dos lugares e superfícies comuns. A dobra é um espaço de conexão da nossa linguagem com a linguagem estrangeira. Fora dela não há diferença. Não há diferenciação. Ela é a fronteira de todo território. De todo idioma. De toda morada. É, portanto, uma zona de passagem. As formas que ela produz são sempre resultantes das forças do acaso e nunca das combinações excludentes ou hierarquizantes. “O movimento da dobra tem lugar entre um lado de dentro e um lado de fora que não equivalem a um interior e a um exterior, marcando um território e relações completamente distintas” (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMES, 2001, p. 131). O avanço da dobra só é possível na redobra e em suas bifurcações.

A variação do dobrar-se e redobrar-se produz corpos em metamorfose permanente.

A ideia de dobra como espaço de produção de inéditos permite-nos pensar que as subjetividades produzidas nessa atmosfera são produtos em aberto e desprovidos de uma essência ou de uma interioridade. Como observam os autores:

Pensar os processos de subjetivação como dobra, implica despojar o sujeito de toda identidade (essencializada) e de toda interioridade absoluta e, ao mesmo tempo, reconhecer a possibilidade de transformação e de criação que deixam aberta. Em outras palavras, a dobra nos permite pensar os processos pelos quais o ser humano transborda e vai para além de sua pele, sem recorrer à imagem de um sujeito autônomo, independente, cerrado, agente... a não ser, precisamente, com base no seu caráter aberto, múltiplo, inacabado, cambiante (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMES, 2001, p. 129).

O cartógrafo se sabe integrante da investigação, testemunha de seu próprio movimento de conhecer. Dobra. Redobra. Não há neutralidade. O cartógrafo não se quer neutro, quer-se justamente desimpedido e tensionado pelo encontro com o mundo através da pesquisa. Quer, exatamente, criar mais e mais dobras. Mais e mais encontros potentes com outros corpos, pois, conforme Deleuze (1997, p. 169), “[...] cada vez que um corpo convém com o nosso e aumenta nossa potência, uma noção comum aos dois corpos pode ser formada, de onde decorrerão uma ordem e um encadeamento ativos das afecções”. Portanto, cartógrafo e objeto nascem juntos e percorrem a vida de modo inseparável na criação de problemas. Ele se alimenta de uma espécie de intimidade com o “morrer”: o perdido, a finitude. Eis a “precariedade” de sua perspectiva. O cartógrafo é um experimentador das perdas que o conhecimento impõe (ROLNIK, 2012). Cartógrafo envolve seu corpo nos limites de suas possibilidades no ato de pesquisar/ser/estar em campo, e dessa experiência não sai, nem poderia desejar sair, ileso.

1.2.4 O cartógrafo e o desejo

O desejo aqui é assumido na concepção sugerida por Deleuze e Parnet (1997), ou seja, como produtor de signos a-significantes. Cortar. Quebrar. Cindir. Desmanchar. Misturar. Desalinhar. Conectar. O desejo

é revolucionário. Ele é força criadora de fluxos de inconsciente no campo social; e o inconsciente é usina de produção de realidade político-subjetiva e não espaço de experimentação da falta e/ou vazio primordial da estrutura significante, conforme sugere a vertente psicanalítica de base lacaniana. Como espaço de produção, o inconsciente produz desejo. Força. Fuga. Fora. Tensão. Disjunção. Resistência. O desejo resiste aos significados culturalmente dominantes e inspira a instauração do que ainda não tem lugar no mundo. Nada tem a ver, portanto, com contenção ou repressão de energia vital, mas sim com criação, expansão e liberação de fluxos de ordem inventiva. Ele é produtor de inconscientes na medida em que incita o surgimento de novas paisagens sociais, subjetivas, artísticas, afetivas e existenciais. “Não há eclosão do desejo, seja qual for o lugar em que aconteça, pequena família ou escolinha de bairro, que não coloque em xeque as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário, porque sempre quer mais conexões, mais agenciamentos” (DELEUZE & PARNET, 1997, p. 32). Sua meta é sempre a significação daquilo que ainda não foi significado, e não a ressignificação. Ele é força que busca instaurar, ainda que provisoriamente, signos não hegemônicos, sem ciência, em estado de devir.

Esta proposição visa a marcar justamente o próprio funcionamento do desejo na produção de significados sem nos remeter a algo anterior, um marco zero a partir do qual tudo começaria a funcionar. Ou a estados significantes sólidos e representáveis, marcadores de identidades. Ao contrário disso, a produção inconsciente do desejo opera no desmanche das estruturas estabilizantes, na desterritorialização do corpo e do pensamento significados. Ela produz desordens na lógica das palavras, rachando-as e abrindo-as para a a-significação. Cria porosidades e fissuras nas estruturas discursivas dominantes, tensiona-as para além dos seus limites. Como bem nos lembram Deleuze e Guattari (2004), o desejo “funciona por toda a parte: umas vezes sem parar, outras descontinuamente. Isto respira, isto aquece, isto come. Isto caga, isto fode. Em toda parte são máquinas, de maneira alguma metaforicamente; [...] com seus acoplamentos, suas conexões” (p. 7). A vocação produtiva do desejo culmina com a instauração da diferença no mundo.

Embrenhar-se nos fluxos do desejo para construir mapas possíveis de suas conexões e criações, tal como um viajante nômade, parece ser o desafio do cartógrafo. Ao que tudo indica, a cartografia se apresenta como uma estratégia de produção de conhecimento que permite o acompanhamento dos fios que tecem paisagens identitárias,

bem como as quebras e desmanches que os fluxos micropolíticos do desejo nelas operam. Para Rolnik (2012), as linhas do desejo podem ser invisíveis e inconscientes²³, como é o caso das que compõem os afetos. Também podem ser inconscientes e ilimitadas, como é o caso das de simulação, que são linhas que ziguezagueiam entre o visível e o invisível, o consciente e o inconsciente. Elas podem, ainda, ser de uma terceira ordem: finitas, visíveis e conscientes. Estas organizam territórios e identidades. São linhas que instituem roteiros de circulação no mundo. “Elas são finitas, porque finita é a duração dos territórios e a funcionalidade de suas cartografias. Sempre escaparão afetos aos territórios e isso, mais cedo ou mais tarde, decreta o seu fim” (ROLNIK, 2012, p. 51). Os cruzamentos e fugas das linhas do desejo tramam o que pode ser chamado de “real social”. Expostos às linhas desejantes, os corpos compõem-se e decompõem-se.

Acompanhar os movimentos estratégicos das linhas desejantes e os processos de produção do social/individual que elas instauram é a tarefa do cartógrafo. Tarefa micropolítica a sua. Ele busca compor inteligibilidades sobre as paisagens psicossociais em seus movimentos de mutação, seus relevos, seus acidentes, seus abalos. Acompanha também movimentos desejantes imperceptíveis, que coabitam essas paisagens, e que por vezes também são imprevisíveis. O que o cartógrafo pode compor, efetivamente, é uma espécie de coreografia irremediavelmente provisória desses movimentos das linhas dos desejos, pois elas são pura intensidade, puro fluxo. Diferenciam-se das linhas duras e segmentadas da moral. Os mapas que delas decorrem são abertos, não representáveis, mas sim experimentáveis. O cartógrafo não representa as linhas do desejo em uma coreografia-mapa finita. Ele se integra aos emaranhados dessas linhas. Passa a compor suas forças. Alimenta-se delas. Seu corpo, surripiado transversalmente por elas, vibra, dança.

²³ Um lembrete: o inconsciente, aqui, não é tratado como “um território recortável no espaço subjetivo. Nem um *território-depósito* (de energia ou de representação, ou de ambos, nem “território padrão” (matriz natural). Ao contrário, ao que tudo indica, ele é o próprio movimento de desterritorialização, produzindo devires inéditos, múltiplos e imprevisíveis; ele é a própria busca de matéria de expansão, substância a ser *fabricada*, maneiras de inventar o mundo. Ele só funciona agenciado. Em suma: do que vimos, podemos afirmar que o inconsciente não é nem só energético, nem representativo, nem estrutural. Ele é produtivo” (ROLNIK, 2012, p. 55).

Seria uma espécie de “dança desenfreada”, a dança de um corpo que vibra ao afetar o mundo e ser nele e por ele afetado? Seria a dança a principal testemunha das experimentações desejantes que o cartógrafo é capaz de fazer? O cartógrafo pesquisador é uma espécie de dançarino? O que pode o corpo deste cartógrafo no acompanhamento de linhas de forças de práticas docentes em contextos transversalizados pela dança?

As perguntas insistem. Reverberam. Ruminam. Deleuze (1992, p. 140) afirma que as linhas do desejo estão em toda parte. Lá onde o pensamento enfrenta algo como “a loucura, como a morte. Encontra-se em qualquer molécula, nas fibras nervosas, nos fios da teia da aranha. [...] Pode ser a terrível linha de um pintor ou as da correia de um chicote de um carreteiro em fúria”. Podem ser também as linhas do desenho de uma criança, as linhas do rosto de velho, linhas do rastejo das serpentes, ou as linhas das mãos de um vivente qualquer. “Creio que cavalgamos nelas. Cavalgamos tais linhas cada vez que pensamos com suficiente vertigem ou que vivemos com bastante força. Essas são as linhas que estão para além do saber e do poder” (DELEUZE, 1992, p. 141). Elas são as linhas do “fora”, tema perseguido por Foucault até o final da sua vida. Linhas paradoxais, pois expressam o mais longínquo de qualquer mundo. Linhas inalcançáveis tal qual a linha do horizonte. As linhas desejantes fazem mover corpos e pensamentos. Elas constituem atmosferas que não necessariamente sustentam corpos e pensamentos, mas que os fazem nascer. Por isso, fazem parte dos corpos e dos pensamentos.

O cartógrafo mapeia atmosferas desejantes, e, ao fazê-lo, integra-se a elas. Experimenta-as na sua medula, ainda que disso não tenha algum nível de consciência. Elas fazem mover todo o seu existir. As linhas do desejo são dançarinas. E a dança, como metáfora do corpo e do pensamento moventes, traduz em imagem um corpo em um pensamento, “subtraídos de qualquer espírito de peso” (BADIOU, 2002, p. 79). Fluidas, finas, visíveis, invisíveis, moveis, plásticas, às vezes duras, viçosas, (in)conscientes: as linhas do desejo são responsáveis pela instauração e pelo desmanche de superfícies sociais, corporais e existenciais. Sempre ativas, emaranhadas e imanentes umas às outras, vagueiam num movimento de territorialização e desterritorialização. Não há como construir uma cartografia de processos de erupções existenciais, em que estão em jogo saberes, poderes, sentimentos, histórias e projetos de vidas, dores e pudores, conflitos e alegrias, sem encarnar/ser/produzir esses próprios processos. O desejo, com suas linhas revolucionárias, é paradoxal e misterioso. De um lado, *caotiza*

cenários e desarranja significados assentados sob os imperativos do saber e do poder. De outro lado, faz mover.

Como cartógrafo do desejo, busco acompanhar a vida lá onde ela ganha ou perde potência. Lá onde ela entra em declínio ou surpreende com seu ímpeto desejante. Lá onde ela suplica por microconexões, (in)visíveis. Eis a marca ético-política da pesquisa cartográfica: uma implicada relação de resistências aos movimentos macropolíticos. Movimentos estes que fagocitam existências supostamente torpes. São forças aniquiladoras das diferenças e dos pertencimentos locais na medida em que militam em favor da igualdade, da unidade e do nacionalismo dos corpos.

O cartógrafo precisa encarnar (viver na carne viva) a língua e o delírio dos loucos. A dor e a saudade dos enlutados. As expectativas e os anseios de quem tem sede e fome. As mazelas na vida no lixo. Ele entende dos segredos e da clandestinidade da vida dos amantes. Ele experimenta os enigmas da infância e suas derivas. Ele dança. Faz corpo e co-produz existência ao dançar mundos que encontra e habita. Ele busca criar zonas de indiferenciação, onde vida e morte são coextensivas. Busca seguir e agenciar linhas de vizinhança a-identitárias. Eis a paixão do cartógrafo: “sustentar a vida em seus movimentos de expansão” (ROLNIK, 2011, p. 70). A afirmação das micropolíticas do desejo e a afirmação da vida como vontade de potência são vocações do cartógrafo.

1.2.5 Cartografar e produzir afetos ativos

Em sua *Ética*, Espinosa (2011) conceitua afeto da seguinte maneira: “por afeto compreendo as afecções²⁴ do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (p. 98). Para o filósofo holandês, existem dois tipos fundamentais de afetos: a alegria e a tristeza. Todos os outros afetos são variações desses dois. Os afetos são considerados ativos quando compõem relações produtivas: alegria. São passivos quando compõem relações que fazem o corpo padecer: tristeza. “A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para

²⁴ Na *Ética* de Espinosa existem basicamente três níveis de afecções: o primeiro designa os modos em geral; o segundo nível designa as modificações do corpo e da mente; o terceiro e último nível de afecção é aquilo que chamamos de sentimentos ou emoções e tem um nome específico: afeto.

uma menor” (ESPINOSA, 2011, p. 141). Alegria e tristeza são ideias que a alma faz sobre as afecções do corpo, pois, para Espinoza, cada afecção do corpo produz um tipo específico de pensamento: paralelismo. Isto significa que quanto maior a capacidade de um corpo ser afetado, de mais conhecimento a alma será capaz. Consequentemente, maior também será a sua capacidade de afetar e de ser afetado por outros corpos.

Corpos em relações estão em perpétuo estado de afetação recíproca. Quando a mente cria uma ideia adequada sobre as afecções do corpo, ele necessariamente age; “à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente padece” (ESPINOSA, 2011, p. 99). Vale lembrar que, no paralelismo de Spinoza, corpo e mente não se dissociam. Na Definição I da segunda parte da sua *Ética*, ele afirma que o corpo é “[...] um modo que exprime, de uma maneira definida e determinada, a essência de Deus enquanto considerada como coisa extensa” (2011, p. 51). Com essa definição, ele opera uma efetiva ruptura com a dualista tradição metafísica. Corpo/alma são imanentes e não transcendentos. Tudo que toca o corpo também toca a mente/alma. E tudo que toca a mente/alma também toca o corpo. Corpo e alma/mente são, pois, atributos derivados de uma mesma substância. Ou seja, os corpos e as almas são modos, e os modos são afecções de uma substância: “aquilo que está em outra coisa pela qual também é concebido” (2011, p. 13). Assim, o modo diz respeito a uma “relação complexa de velocidade e de lentidão no corpo, mas também no pensamento, e é um poder de afetar e de ser afetado” (DELEUZE, 2002, p. 129). O corpo/mente é definido, então, como um complexo de modos derivado, com sua capacidade de afetar e de ser afetado por outros corpos/mentes: um atributo-extensão da mesma substância, “uma capacidade de afetos elementares, com um limiar máximo e um limiar mínimo” (DELEUZE, 2002, p. 130). A teoria dos afetos de Espinoza diz respeito, assim, a uma Etologia²⁵.

A vida, parece, permanentemente se confronta com caóticas e improváveis sucessões de bons e maus encontros. Estes criam afetos alegres e tristes. Afetos alegres, produto imanente dos bons encontros, aumentam a potência do *conatus*, que é a capacidade que todo corpo tem de perseverar no seu ser. Já os maus encontros, nesse mesmo raciocínio, são concebidos como afecções inibidoras do *conatus*. Eles são afetos tristes que diminuem a capacidade de agir do corpo/pensamento. Mas o

²⁵ Para Deleuze (2002, p. 130), a Etologia consiste nos “estudos que definem os corpos, os animais e os homens, pelos afetos de que são capazes” (p. 130).

que a Etologia dos afetos que transversaliza a Ética de Espinosa tem propriamente a ver com uma “política dos afetos”?

De saída, é preciso dizer que a Ética de Espinosa não possui nenhuma relação com a moral. Conforme já afirmei, os afetos tristes e alegres, ativos e passivos, são produto dos encontros entre os corpos na *pólis/mundo* em movimento: plano de imanência. Daí a sua natureza política. Contudo, Espinosa nos adverte que não sabemos antecipadamente o que pode o corpo/alma num encontro e/ou num agenciamento com outros corpos. Para ele:

Somos ativos (agimos quando se produz em nós, ou fora de nós, qualquer coisa de que somos a causa adequada, isto é, quando se segue da nossa natureza, em nós ou fora de nós, qualquer coisa que pode ser conhecida clara e distintamente apenas pela nossa natureza)" (ESPINOSA, 2011, p. 267).

A atividade de busca pela construção de conhecimentos distintos e claros sobre a natureza dos afetos de que é capaz um corpo consistiria numa ética e numa política dos afetos em Espinosa. Tais conhecimentos coincidiriam com uma abertura do corpo para o para o mundo por intermédio da permanente expansão da capacidade do corpo de afetar e de ser afetado e, sobretudo, pelo conhecimento dessas afecções. Empossado desses conhecimentos, o homem pode investir na composição coletiva de afetos que aumentem a sua potência, e, conseqüentemente, a de todo um povo. Esta seria uma forma de combater a tirania dos afetos paranóicos e totalizantes, dos que representam um tipo de moral que julga e institui valores universais perspectivados por óticas e interesses individuais. Em seu *Tratado Político*, afirma o seguinte:

Se duas pessoas concordam entre si e unem as suas forças, terão mais poder conjuntamente e, conseqüentemente, um direito sobre a Natureza que cada uma delas não possui sozinha; quanto mais numerosos forem os homens que tenham posto as suas forças em comum, mais direitos terão eles todos (ESPINOSA, 1977, p. 24).

Agenciar bons encontros coletivamente consistiria numa atitude política, já que tais agenciamentos seriam “compostos afetivos”, urdidos em nome do bem comum, e não em nome do bem de uma minoria. Uma espécie de organização efetiva de produção comprometida com a

composição de forças desejanter. Quanto mais agenciamentos coletivos forem criados, mais forças intrínsecas adquirem os corpos na sua composição coletiva/individual. Acontecimentos promotores da passagem de corpos de uma perfeição menor para uma perfeição maior, num dizer espinosiano.

Em sua *Ética*, particularmente no que diz respeito à sua teoria dos afetos, preconiza a busca por práticas de vida que viabilizem a construção de conhecimentos adequados sobre a natureza dos afetos que expandem o corpo socioindividual. O que representa uma maneira concreta de resistir, de se desviar e/ou de evitar os afetos tristes, aqueles que diminuiriam a potência de agir/pensar/conhecer/ser dos corpos em relação. Trata-se da proposição de uma ética e de uma política afetiva, por irredutivelmente comprometida com a “felicidade da pólis”. Em outras palavras, estaria comprometida com a afirmação de um bem-estar de todos e de cada um. Para todos e para cada um. Algo equivalente a um estado de compartilhamento de paixões alegres, favorecedoras da elevação do *corpus* pautado na composição de afetos equânimes. Conforme argumenta Espinosa (1977, p. 58), “se duas cidades querem prestar-se um auxílio mútuo, não têm ambas mais poder e, por conseguinte, mais direitos do que uma ou outra isolada”.

As experiências engendradas por uma ética e por uma política afetiva são produtos de choques, abalos, desvios, rupturas e conexões inventivas provocadas pelos encontros entre os diferentes corpos na cidade (pólis): campo, centros urbanos, bairros nobres e populares, periferias, marquises, calçadas, viadutos, pontes, calçadas, praças, palcos, condomínios, fábricas, famílias, escolas e outras instituições e lugares. Essas experimentações são todas expressões de uma miríade de bons e maus encontros, agenciados nas veredas do viver social, coextensivo aos espaços e tempos em que acontece esta cartografia. Construir conhecimentos sobre a natureza dos afetos, que na docência movem, potencializam, expandem, solapam, afirmam ou precarizam as experiências da infância em contextos transversalizados pela dança, implica a necessidade de se colocar em relação com esses corpos.

1.2.6 Infância da/na cartografia

Nas minhas andanças de pesquisa, como um cartógrafo nômade, tenho-me encontrado com personagens que de algum modo se integram às tramas e enredos de afetos que arquitetam esta tese. A experiência da infância que eu persigo, reitero, não está exclusivamente “colada” ao corpo das crianças. Ela tem a ver com uma forma de subjetividade sem

idade, sem lugar, sem rosto ou corpo certo para encarnar. Cito alguns desses personagens: pais, amigos, patrocinadores, vizinhos, professores, motoristas, espectadores, cozinheiros, costureiras, pedagogos, médicos... São eles, todos, ativos personagens da co-autoria de uma experiência corpo/infância paradoxal. Feita por todos e por cada um. Por todos e por ninguém. Um enigma muito concreto. Experiência/corpo/infância despatriada. Partida. Sem pai. Sem mãe. Sem pátria. Sem mátria. Nômade. Seu chão, sua cidade, sua sede é seu próprio corpo. Seu corpo é o mundo e tudo o que ele abarca. Corpo-mundo por vir. Errante dançarina: uma experiência a-temporal da linguagem, do que somos e do que podemos ser.

“Na medida em que ela é experiência, é eminentemente transformadora do que somos, não importa a idade” (LARROSA, 2000, p. 28). Uma abertura para a novidade, por assim dizer. Nela há ausência de cronologias e lógicas causais. Terreno insólito e movediço. Anarquias no lugar de hierarquias. Trata-se de uma questão política, porque também se trata da resistência a uma imagem consagrada do que tradicionalmente assumimos como compatível, como concebível ao que seja a experiência do pensamento, da infância e do corpo. Vejamos o que nos diz Kohan a esse respeito:

Afirmamos nesta imagem de infância, uma política do pensamento. Uma aposta pela igualdade e pela diferença, pelo não-hierárquico, pela não-representatividade em qualquer nível em que se manifeste. Ninguém está habilitado a pensar por ninguém. Todos podem pensar por si mesmos. Pensar não é uma questão de idade nem de capacidade, mas de condições e de sentido. Aqueles que negam às crianças (e a qualquer ser humano) a capacidade de pensar – ainda que o façam revestidos da mais sofisticada cientificidade – é porque previamente têm constituído uma imagem autoritária do pensamento, hierárquica, que exclui o que depois qualificará de incapaz (2003, p. 250).

Esta concepção de experiência-corpo-infância me interessa e me toca porque está profundamente comprometida/colada com a experimentação da liberdade. Uma liberdade afirmadora da vida e que desamarra o pensamento da ditadura dos universais representativos; dando a ele um “chapéu de guiso” (LARROSA, 2006, p. 180), para que dance e ria. Sorrir e dançar como compete a um deus, a um poeta ou a

uma criança. Risos, danças e piruetas pelas ruas da cidade. Pensamento livre é pensamento de pé no chão. É pensamento de corpo inteiro. Corpo-pensamento que rola, salta, rasteja, rodopia, acelera e descompassa como numa alegre dança.

“O problema do pensamento é a velocidade infinita, mas esta precisa de um meio que se mova em si mesmo infinitamente, o plano, o vazio, o horizonte. É necessário elasticidade, mas também a fluidez do meio” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46). Pensamento-corpo desterritorializado, sem imagem pré-concebida. Experiência sem nome e sem feição. Corpo-pensamento estendido em lampejos de eternidade, ou nos fragmentos embrionários de um silêncio iminente. Um pouco mais leve, um pouco mais vivo e, quiçá, mais potente do que os demais. Imagem semelhante à que comove Zaratustra, poético e imperscrutável personagem nietzschiano, pois parece haver nela “borboletas e bolhas de sabão. Ver esvoejar essas alminhas ligeiras, tolas, encantadoras e volúveis leva Zaratustra às lágrimas e ao canto. Eu acreditaria somente num deus que soubesse dançar” (NIETZSCHE, 2011, p. 40). Eis a imagem do corpo-pensamento bailarino. Soltura. Fuga. Explosão. Delicadeza. Salto. Velocidade. Força. Lentidão. Um plano de imanência: que “não é um conceito pensado, nem pensável, mas a imagem do pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 47), ou próprio pensamento sem imagem.

A tarefa de cartografar o movimento de agregação ético-política dos afetos que agenciam a experiência da infância em contextos pedagógicos transversalizados pela dança me remete ao primeiro princípio da Ética de Espinosa (2013): uma única substância para todas as propriedades. Tudo está em todos. Todos estão em tudo. Mas também me remete ao terceiro, ao quarto e ao quinto dos seus princípios: “uma única Natureza para todos os corpos, uma única Natureza para todos os indivíduos, uma Natureza que é ela própria um indivíduo variando de uma infinidade de maneiras” (DELEUZE, 2002, p. 127). Busco acompanhar, nesta cartografia, não “uma substância única, mas um plano comum de imanência em que estão todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos” (DELEUZE, 2002). Instalar-se nesse plano é instaurar um *habitus*, um modo de vida, um estilo, uma composição. Implica sua co-construção. Construí-lo com outrem. Mais com perguntas mobilizantes do que com respostas sintetizadoras. Trata-se de reconhecer-se como parte do plano que se co-constrói ao se perguntar por ele. Deste envolvimento têm surgido perguntas como:

- *O encontro com o outro-bailarino agencia a experiência da infância nos corpos dos próprios professores?*
- *A dança, concebida como movimento de afirmação da vida, atua como modo de resistências aos agenciamentos normativos da infância bailarina?*

PARAGEM 2 - DO MEU ENCONTRO COM A DANÇA: AFETOS ATIVOS, BAILARINOS

Um afeto, que chamamos paixão da alma, é uma ideia confusa pela qual o espírito afirma uma força de existir de seu corpo maior ou menor que antes. [...] Um modo de existir define-se por certo poder de afetar. Quando encontra outro modo, pode ocorrer que esse outro modo seja “bom” para ele, isto é, se compunha com ele, ou, ao inverso, seja “mau” para ele e o decomponha: no primeiro caso, o modo existente para a uma perfeição maior; no segundo caso, menor. [...] A passagem a uma perfeição maior ou aumento da potência de agir denomina-se (afeto ativo) alegria; a passagem a uma menor perfeição ou diminuição da potência de agir, tristeza. [...] Quanto mais cada um busca o que lhe é útil, isto é, quanto mais se esforça por conservar o seu ser, e é capaz disso, tanto mais é dotado de virtude; e, inversamente, à medida que cada um se descuida do que lhe é útil, isto é, à medida que se descuida de conservar o seu ser, é impotente.

(Espinosa, 2011, p. 140-141)

2.1 A PESQUISA E A VIDA COMO *INVENTÁRIOS DE DIFERENÇAS*

Este texto é provido de intenções. Perspectivado pela imagem da dança e sua força poética, nele pratico a releitura de trejeitos da dança que compreende minha história de *homem-professor-pesquisador*. As linhas e entrelinhas que o constituem, apresentam-se como uma interessada oportunidade para falar do que sou, do que fui e do que já não sou mais. Possibilita-me dizer, ainda, como penso, como pensei um dia e também como já não penso mais. São, portanto, linhas encharcadas por diferenças, pois, num dizer de Ricoeur (1991, p. 196), “ao abrimo-nos para o que é diferente, a história nos abre para o possível, assim como a ficção, ao abrimo-nos para o irreal, nos leva ao que é essencial na realidade”. Este é um texto carregado de afetos narrativos reais, embora não menos ficcionais. Não é, reitero, nem se pretende neutro, puro ou isento. Ao contrário, ele anuncia processos de *outramentos* urdidos nas desventuras e triunfos de um viver dançarino, desenfreado.

Se, em consonância com Veyne (1991), toda narrativa histórica é um *inventário de diferenças*, sinto-me aqui impelido a fazer da escrita autopoiética uma política: exercício do direito de diferir.

Minha história acadêmica foi marcada, em certa medida, por uma espécie de regime opressivo em torno da busca pela verdade do mundo, pela produção de um tipo de conhecimento generalizável, isento de subjetividade, puro, sem pele, sem cheiro, sem sexo e sem identidade. Isto seria fazer ciência de verdade, diziam-me os fantasmas guardiões da moral acadêmica. Foi assim que eu aprendi a escrever: tensionado e sugestionado à sujeição. Felizmente, foi também contra esse tipo de fascismo acadêmico que eu aprendi a resistir todos os dias, em qualquer (con)texto. Fato que se deve aos encontros furtivos e fecundos que tive com alguns personagens forasteiros, irreverentes e subversivos, que faziam – e ainda fazem – da produção de conhecimento uma arte que liberta e não um dogma que aprisiona. São muitos os personagens que me inspiraram a fazer da pesquisa e da escrita a arte de me descolar de mim mesmo. Uma ascese, algo vivo. Prefiro não os citar aqui, para não correr o risco de deixar alguém de fora e cometer injustiças. Eles povoaram e continuam povoando este texto, e de muitos modos. Somos cúmplices em um pensar, sentir, perguntar e viver. Juntos, buscamos sempre fazer da pesquisa e do pensamento uma festa, um jogo, uma arte, assim como uma dança. Com essas almas errantes, aprendi que:

É preciso desconfiar de todos aqueles que querem nos incluir em sua realidade, com a pretensão de ser a única realidade; em seu mundo, com a pretensão de ser o único mundo; em sua linguagem, com a pretensão de ser a única linguagem; em sua razão, com a pretensão de ser a única razão; em sua história, com a pretensão de ser a única história; ou em sua humanidade, com a pretensão de ser a única humanidade (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 19).

A desconfiança, o fastio e certa incredulidade perante um tipo de escrita estéril e/ou meramente técnica, sem vitalidade, eram grandes e perturbadores. Foram suficientemente fortes para eu me arriscar na tomada de um rumo mais radical, mas não menos rigoroso, no modo de conduzir a produção de conhecimento: pesquisar e escrever com suor e sangue, como sugere Nietzsche (2001). Era esta a minha mais premente necessidade. Eu estava convencido de que chegara o momento de, mais do que nunca, assinar o meu pensamento com suor e sangue, de “sair do armário” epistemológico e afirmar as diferenças, as dissonâncias, e até

mesmo as possíveis incoerências e fragilidades que fazem de mim um pesquisador humano, inconcluso e aberto à alteridade.

A passagem da minha trajetória de *homem-professor-pesquisador*, que desejo aqui reatualizar, começa assim: nas derradeiras considerações da minha pesquisa de mestrado - na qual busquei conhecer o processo de construção da corporeidade masculina de professores de ensino médio -, afirmei que havia um traço comum nos corpos dos sujeitos com os quais dialoguei: eram corpos híbridos (ROSA, 2010). Dos nove professores participantes da pesquisa, três afirmaram, num tom um tanto jocoso, que já haviam “saído do armário²⁶” e reivindicavam publicamente o direito da livre experiência e expressão de suas singularidades, particularmente em torno dos seus posicionamentos de gênero e de suas sexualidades. Nas escolas pelas quais circulavam, eram presenças que por vezes faziam barulho, incomodavam, inquietavam e também exerciam algum tipo de fascinação no convívio coletivo. Os outros seis participantes da pesquisa, um tanto mais contidos, optavam, à época, pela “discrição”. Economizavam movimentos. Pouco se ouviam as suas vozes. Por vezes, pareciam passar despercebidos. Apesar disso, paradoxalmente, seus corpos eram possuídos de visibilidade na cena escolar. Eram, sim, corpos silenciosos e discretos, mas não menos pulsantes que os outros.

Havia algo comum entre todos. Demorei algum tempo para construir inteligibilidades a esse respeito. Silêncio. Economia nos movimentos. Riso. Delicadeza. Discrição. Senso de humor. Gestos performáticos. Soltura. Altivez. Estilo. Agitação corporal. Eles pareciam, de fato, dançar. O bom relacionamento com os alunos, o reconhecimento profissional por parte da gestão e dos seus colegas professores/as, o engajamento em projetos pedagógicos e, em alguns casos, a postura conciliadora, além de contestadora, são exemplos de alguns passos criados por esses homens dançarinos. Eu me perguntava: seria essa “dança” uma espécie de ato político e pedagógico? Ela era a expressão viva da conexão entre esses professores? Mas que dança seria essa? Como ela agia na feitura dos seus corpos e de suas masculinidades no exercício da docência no ensino médio?

²⁶A expressão “sair do armário” remete ao anúncio público da *orientação sexual* ou *identidade de gênero* de alguém, ou de si próprio. Estar fora do armário significa, então, ser um sujeito que experiencia a sexualidade e/ou o gênero de forma supostamente desviante, a exemplo dos homossexuais, dos bissexuais e dos transgêneros.

Zaratustra, personagem nietzschiano, me auxiliara a iniciar a construção do esboço de uma possível imagem/compreensão da dança que eu, de modo muito incipiente, percebi entre aqueles professores. Segui vestígios da poética de Nietzsche (2011), do seu livro *Assim Falou Zaratustra*, em que ele associa o dinamismo da vida à dança. “Em teu olho olhei há pouco, ó vida! Vi cintilar em águas noturnas, um batel de ouro a balançar [...]. Para o meu pé, frenético pela dança, lançaste um olhar, um olhar a balançar, que sorria, indagava, enternecia” (p. 215). Conceber a vida como uma frenética dança - vontade de expressão e vontade de expansão - cada vez mais fazia sentido para mim, principalmente porque essa mesma imagem/concepção também me remetia ao que Espinosa (2013) havia chamado de *conatus*.

O *conatus* é empregado por ele como um princípio dinâmico balizado apenas pela causalidade eficiente que determina as modificações dos atributos da substância. A partir da Ética III, ele diz: “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar no seu ser” (ESPINOSA, 2013, p. 77). Na proposição seguinte, o filósofo denomina tal esforço de *perseveração*, como a “essência atual” da coisa: “o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que sua essência atual” (2013, p. 78). Essa “essência atual”, o *conatus*, que se constitui por meio da unidade entre a proporção interna de movimento e repouso do corpo e do encadeamento das ideias na alma, é o próprio ser do homem, aquilo que lhe garante que ele seja o que é, e não outra coisa. Trata-se do esforço do homem para perseverar em sua existência, para transpor quaisquer obstáculos. No meu entendimento, era dançando que os professores participantes da pesquisa incorporavam e afirmavam diferenças nas suas *performances* de gênero. Movimentavam-se. Escapavam das prescrições impostas sobre os seus corpos. Assim, afirmava-se o *conatus* desses homens, e, tal como Athiktê, a dançarina valéryana, eles pareciam exclamar: “Asilo, asilo, ó meu asilo, Turbilhão! – Eu estava em ti, ó movimento, e fora de todas as coisas...” (VALÉRY, 2005, p. 68.).

Sob o impulso da disposição solidária desses homens da docência, comecei a organizar a tese de que neles o *conatus* se desdobrava em atitudes afirmadoras da vontade de expansão dos seus corpos. Ante as violências das normatividades que atravessavam as suas existências, quase que intuitivamente, eles pareciam assumir a vida como potência dançarina. Assim, inscrevia-se em seus corpos um paradoxo movente. Ainda que os vetores heteronormativos, reproduzidos nos espaços por onde transitavam, esfriassem seus passos, afirmando a natureza plural e cintilante das suas existências, eles

teimavam em dançar. A dança como movimento que suspeita de tudo que é fixo ou rígido, neles impregnava certa dose de cinismo e também de ceticismo. O que ressoava como atitude de resistência e de reinvenção de si.

Zaratustra, olhando nos olhos da vida, assim falou: “Meus calcanhares se erguiam, meus dedos do pé escutavam, para acompanhar-te: pois o dançarino, afinal, tem o ouvido nos dedos dos pés. Acompanho-te na dança, sigo-te até por ínfimos vestígios” (NIETZSCHE, 2011, p. 216). A imagem da dança o inspirava na busca de transvalorar os valores canônicos de seu tempo. Para ele, era preciso dançar para trair os ritos habitados pelo corpo. Assim, traía a si mesmo. Ia além de si. “Somente dançando, sei falar em imagem das coisas mais elevadas” (NIETZSCHE, 2011, p. 105), reafirmava Zaratustra. De forma análoga ao personagem nietzschiano, os professores dançarinos também eram tocados pela imagem da dança. Movidos pelo seu frenesi, buscavam falar e viver as “coisas mais elevadas”, o que culminava com a instauração de aberturas e misturas em seus corpos e em suas respectivas *performances* de gênero.

Eram homens com corpos e masculinidades híbridos porque dançavam com suas ideias críticas e libertárias; porque brincavam com seus excêntricos e discretos estilos de vida e com seus humores; porque significavam a docência como dispositivo criador de heterotopias²⁷ afetivas; porque faziam escárnio das relações de poder heteronormativas com a manifestação da erótica subversiva das suas sexualidades; porque borravam as rígidas fronteiras da naturalizada sequência *corpo-gênero-sexualidade*; porque faziam do silêncio, da delicadeza e da contundência das suas presenças um ato poético e político. Era eu também um desses homens?

Perseguindo os significados comuns nas narrativas dos professores, os tomei como mote de reflexão. Apresento uma síntese dos principais: intuía que seus corpos e seus afetos não eram finitos, pois os arrastavam para fora de si mesmos; buscavam fazer da relação pedagógica com os/as alunos/as uma experiência estético-criativa recíproca e lugar de afirmação de alteridade e da diferença; e, por fim, reconheciam os riscos e sanções aos quais estavam expostos ao

²⁷Para Michel Foucault (2003), “heterotopias” são lugares reais, lugares afetivos, lugares desenhados na instituição mesma da sociedade, e que são espécies de contra-lugares, espécies de utopias afetivas realizadas, nas quais os lugares reais [...] “são, por sua vez, representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares” (p. 63).

transitarem pelas fronteiras (LOURO, 2004) do gênero e das sexualidades. Nos seus discursos, ficara evidente a insistência em fabricar e afirmar diferenças para si, em si e com os outros, ainda que em razão disso seus corpos e suas existências fossem considerados bizarros e absurdos ante os ditames hegemônicos da cultura escolar.

Nas longas e intensas conversas que, no curso da pesquisa, com eles estabeleci, foi possível ainda construir as seguintes asserções: a) seus corpos e suas masculinidades resistiam à univocidade do gênero e da sexualidade por meio de movimentos que se associavam à dança; b) as aulas, os projetos que coordenavam, os encontros amistosos com alunos/as nos corredores das escolas onde atuavam e o ativismo em movimentos sociais, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBTTT - apresentavam-se como algumas de suas estratégias de resistência política aos domínios do corpo e da masculinidade hegemônica; c) eram corpos elétricos (MISKOLCI, 2006), com masculinidades difusas, e insistiam em não se integrar à versão de corpo masculino dominante e legitimada pela cultura do nosso tempo. Por tudo isso, faziam para si *corpos-masculinos-menores*²⁸. Fora do lugar comum, fora da norma: nômades e forasteiros.

Ao sistematizar esses elementos comuns entre as trajetórias dos professores participantes da pesquisa, dei-me conta de que o *movimento* se constituía como uma espécie de *linha de fuga* (DELEUZE;

²⁸ De modo muito particular, refiro-me, com essa expressão, àqueles corpos e masculinidades que não se integram à versão dominante e legitimada socialmente para a relação corpo x gênero. Refiro-me a uma espécie de masculinidade “marginal”. A um *corpo-masculino-menor*. Ou seja, a corpos e masculinidades fora do lugar comum. Fora da norma, forasteiro, traçados por linhas multicoloridas e possuídos de movimentos descompassados e de expressões que confrontam os ditames do corpo masculino consagrado pelos ditames de nossa cultura. Para a construção dessa formulação, inspirei-me em Deleuze e Guattari (1997), os quais, a partir da obra *Kafka - por uma literatura menor* -, tomam o conceito de “literatura menor” como dispositivo analítico. Os textos de Kafka são considerados subversivos e revolucionários porque representam uma atitude de resistência à própria língua alemã. A partir dessas ideias, Deleuze e Guattari apresentam três características básicas de uma literatura menor: desterritorialização da língua, pois desloca a língua de seu território “natural”; ramificação política, porque desafia o sistema estabelecido; valor coletivo, uma vez que fala do coletivo e para o coletivo, e não por si mesma. Em sua voz ecoam as inquietações de uma comunidade minoritária. Os corpos e as masculinidades dos professores pareciam, assim, possuir relação singular ou mesmo representar tal comunidade menor.

GUATTARI, 1996) ética, política e estética, que transversalizava e dinamizava a constituição das suas subjetividades. Por essa razão, afirmei que se tratava de *corpos-masculinos-dançantes* (ROSA, 2010), pois a ritualização das singularidades de suas existências docentes, no âmbito do ensino médio, parecia reatualizar e desobstruir os fluxos da interminável feitura dos seus corpos. Estes corpos culminavam em atitudes de transgressões, resistências e negociações em relação aos marcadores culturais que neles se inscreviam, como os de gênero e sexualidade. Eram arrastados por forças afetivas que os faziam querer ir mais além, e assim faziam do trabalho docente uma prática de vida motivada pelos paradoxos de dois afetos elementares: alegria e tristeza (ESPINOSA, 2013). Em seus discursos, entretanto, ficava evidente a opção política e ética pela alegria como posicionamento afirmativo e criativo de experiências plurais *no* e *para* o corpo, no desejo e nos modos de ser homem-professor. Suas docências eram impulsionadas, via de regra, pelo desejo de fazer da tristeza provocada pelas violências do viver normativo uma passagem, não uma condição. Ou seja, insistiam na produção de uma existência dançarina, algo coerente com o próprio movimento da vida.

Para estes professores, o exercício da docência, no seu mais complexo dinamismo, figurava-se como dispositivo promotor da passagem dos seus corpos de uma alegria menor para uma alegria maior: experiência ampliadora da capacidade de agir, ser e sentir dos seus corpos e das suas existências. Serres (2003) ajudou-me na organização dessas asserções ao afirmar que nada resiste ao exercício; pois, mesmo aquilo que se acredita não ser possível realizar, se exercitado, torna-se possível e capaz. Para o filósofo, “estas são as sequências do mistério do corpo: eu não posso; exercito-me e posso fazê-lo; não sei: exercito-me e posso saber; não compreendo; exercito-me e posso compreender” (SERRES, 2003, p. 42). Exercitando-se na experiência docente, portanto, os corpos e as masculinidades desses professores metamorfoseavam-se como se metamorfoseiam os movimentos de um dançarino em ato.

Tramado pelo fecundo encontro com esses *sujeitos-dançantes*, comecei a me perceber afetado pela imagem da dança como metáfora do pensamento como ação criadora do corpo. Isto aconteceu por intermédio das presenças dançantes daqueles professores em mim. Parafraseando Skliar (2003), como tudo que é diferente de nós não pede licença para entrar em nossa vida, não seria eu a ser poupado dessa poderosa afecção: a dança e suas possibilidades metafóricas. Ela fazia nascer em mim, pela “sutileza dos seus traços, pela divindade dos ímpetos, pela

delicadeza das pontas paradas, essa criatura universal que não tem corpo nem rosto, mas que tem dons, dias e destinos” (VALÉRY, 2005, p. 42). Quero dizer, não passei ileso ao seu feitiço. Fui pela dança surrupiado, invadido, remexido, alterado.

Mas vivi naquele contexto um paradoxo inquietante, a saber: eu não tinha um histórico de relação direta e interessada pela dança; entretanto, estava bastante seduzido pelo jogo da sua presença/ausência. “O desejo uma vez criado, não conhece sono nem trégua nenhuma” (VALÉRY, 2005, p. 43). Ela, a dança, com seus sinais envolventes, ganhava forma a cada encontro para conversas com os professores; a cada leitura que eu fazia, e a cada texto que eu escrevia. Viria ela ao meu encontro como tema de pesquisa e também como possibilidade de experiência empírica? Dei passos largos em sua direção. Ali estávamos: eu, a dança e o mundo. Um bom encontro! Silêncio...

Erupções desejanter. Pus-me a dançar, corporalmente, felizmente. “O desejo faz correr, flui e corta”, afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 16). Assim como a paixão e o amor, também é o desejo um revolucionário. Um intenso desejo dançante se insinuava para mim. Ela incitava volúpias enclausuradas num corpo forjado por um tipo de *pedagogia cristã* castradora, culpabilizadora, corretiva e punitiva. O encontro com a dança foi um acontecimento inesperado e intenso, causador de uma revolução em mim. Aquele momento me inspirou, dentre outras coisas, a escrever um texto dançarino.

Eu sabia dança até então. Eu não supunha poder dançar. Mas descobrira que por meu intermédio dançava um deus, assim como falou Zaratustra/Nietzsche (2011).

Figura 9 – Pintura de Karolina Szymkiewicz



Fonte: The Studio of Karolina Szymkiewicz Website. Disponível em: <<http://www.karolfulillustration.com>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

Eu tinha pensamentos bailarinos. Pensamento é corpo vivo, é movimento de pé no chão. Pensamento é corpo vivo esparramando-se sem cessar no chão do mundo, dança perpétua. Desde criança eu dançava. Tinha um pensamento inquieto, mas prisioneiro de um corpo docilizado. Sei que eu segurava os movimentos. Seria eu apegado a

eles? Era preciso escondê-los, afinal a leveza e a espontaneidade da dança denunciariam em mim, segundo os códigos heteronormativos vigentes, anomalias do sexo, do gênero, do desejo? Um corpo doente de devires? A espontaneidade “é a manifestação da energia num corpo não codificado, sendo o corpo do autômato a metáfora moderna do corpo codificado, a imagem ideal do corpo domado, preparado para reagir a sinais”, escreve Gil (1997, p. 35). Eu já dançava e não sabia, porque supunha, até então, que, para dançar, era preciso ter sofisticadas habilidades motoras. Fora de uma biomecânica regulatória, meu corpo estaria sujeito à expressão do bizarro em mim. Mas dançar assim, mecanicamente, eu não queria. Era violento demais, doía! Desse paradoxal encontro (re)nasci *para* e *com* a dança, fazendo valer sua natureza autopoietica. A decisão em investir no uso da dança como categoria analítica para pensar os corpos e as masculinidades dos professores parecia traduzir, também, algum tipo de demanda de natureza simbólica. Afinal, investigamos temas e não passamos ilesos por eles. Quando pesquisamos, em alguma medida, investigamo-nos.

Naquele embrionário, mas intenso encontro entre nós – eu e a dança -, fui capturado pela potência das suas múltiplas insinuações. Sem pestanejar, afirmo que ali nasceu um movimento de construção conceitual da dança, que, para mim, estava profundamente implicado com a afirmação da vida. Não surpreende, então, que a própria concepção de vida, assumida na sua mais ampla generalidade como definição, também fosse por mim acolhida como “aquilo que é forçado a se superar ao infinito: vontade de potência” (NIETZSCHE, 1996, p. 92). Foi nessa mesma direção que, à época, tomei emprestada de Zaratustra sua visão de dança para iniciar um trabalho de operacionalização conceitual com ela nos meus estudos em nível de mestrado. Segundo ele, “ao dançar, um ponto parece deslizar no tempo; na verdade, ele o institui. Ao bailar, parece deslizar no espaço; na verdade, ele o constitui. Para os que pensam como nós, as próprias coisas dançam: vêm e estendem a mão e riem e fogem – e voltam” (NIETZSCHE, 2011, p. 169).

Tocado por essa visão afirmativa da dança, optei pelo uso de sua imagem como metáfora das possibilidades de resistência e de afirmação de distintos modos de incorporar marcadores de gênero e de sexualidade, especialmente por parte dos professores com quem dialogava. Como se tratava de uma pesquisa *com o outro*, e não *sobre o outro*, logo apresentei a eles a ideia dizendo que pretendia utilizar a metáfora da dança para discutir, no texto da pesquisa, algo em torno do que chamei de *corporeidade-masculina-dançante*. Obtive, de saída, a

aprovação de todos. Para eles, também fazia sentido pensar o processo de construção dos seus corpos, sobretudo na relação com a docência, inspirada na dança como imagem conceitual, como metáfora do pensamento e como experimentação empírica.

Na dança do exercício da docência, os professores buscavam insuflar de prazer o encontro com os/as discentes, tornando-o plano fértil para a superação dos valores imaculados da história secular e reiterados pela história do tempo presente. Seus movimentos reivindicavam outros corpos, outras masculinidades, outros desejos.

Com isso, os professores participantes da referida pesquisa se comprometiam com a experimentação pública de emoções, afetos e comportamentos subversivos perante a matriz heteronormativa vigente. Sempre que possível e oportuno, questionavam o machismo, a homofobia, a misoginia e qualquer outra forma de preconceito e/ou violência. Essa prática era comum mesmo entre os professores mais tímidos, caso do Jorge. Na entrevista que ele a mim concedeu, há uma passagem da sua narrativa que bem ilustra essa questão:

Homem pode chorar, pode abraçar outros homens, pode cruzar as pernas, dançar e rebolar, pode beijar outro homem e qualquer outro gênero, pode ter sensibilidade à flor da pele, pode e deve amar, pode e deve dizer que ama. Homem pode, inclusive, dançar com outros homens. Que me desculpe o Tim Maia, pois ele disse, ele cantou: “Só não vale dançar homem com homem...”. Vale, sim! Eu, por exemplo, sou gay. Eu amo poder amar outros homens! Mas há quem diga que eu não posso e que eu não devo. Eu demorei uma vida para entender isso. Não foi fácil. Pois bem, eu posso! Se homem é gente como qualquer outra gente, eu posso. Afinal, meu corpo e minha vida me pertencem ou não? Hoje eu digo isso, inclusive, na sala de aula para os meus alunos. Mas, embora eu pague caro por isso, acho que esse também é meu dever como professor (ROSA, 2010, p. 73).

Se, para Gil (2004, p. 54-58), “dançar é experimentar e trabalhar os agenciamentos possíveis no corpo”, a narrativa do professor Jorge testemunha a busca pela superação de si mesmo e dos arbitrários valores que para ele haviam sido propostos. Porém, em sendo a identidade aquilo que busca assegurar a coerência dos corpos por meio de

“conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural dos seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’” (BUTLER, 2008, p. 38).

Figura 10 –“Dzi Croquetes²⁹”, matéria publicada no blog Vertentes do Cinema no ano de 2010



Fonte: VERTENTES DO CINEMA WEBSITE. Disponível em: <http://www.vertentesdocinema.com.br/2010/07/dzi-croquetes_15.html>. Acesso em: 1º abr. 2015

Seu *corpo-testemunho*, aqui, é representante de todos os que participaram da pesquisa em questão e, por que não dizer, ele também representa a vida de todos os *homens infames*³⁰ (FOUCAULT, 2003).

³⁰ No texto “A Vida dos Homens Infames”, Michel Foucault realiza uma espécie de reconstituição da conjuntura de poder – e do uso social deste – que regia os discursos oficiais e que acabou influenciando a literatura, bem como mobilizando uma série de outros discursos. Para tanto, o autor parte da seleção de textos como petições, cartas régias, documentos de internamentos, entre outros, objetivando realizar não uma obra histórica, mas “uma antologia de existências”. Ele justifica sua escolha de *corpus* pelas emoções e “impressões físicas” que documentos como o citado lhe provocavam. Para a seleção dos documentos, o autor afirma que quis que tratassem sempre de existências reais. Buscando alcançar tal objetivo, Foucault relata ter privilegiado o maior número de relações possíveis com a realidade, bem como o desejo de falar sobre personagens sem traços de grandeza. De acordo com ele, “esses discursos

Trata-se de um corpo que parece ser o de uma pessoa, mas que não se confina “às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. [...] Por sua vez, as imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano; constituem, a rigor, o domínio do desumanizado e do objeto” (BUTLER, 2008).

Dançando, esses professores buscavam afirmar suas existências. Por vezes, essa dança implicava na (in)submissão aos violentos signos do dito inumano. Para muitos, a presença dançarina daqueles homens possuía estatuto de bizarrice. Os olhares frios tomavam com facilidade por dementes aqueles corpos bizarramente “desenraizados, arrancando-se sem cessar da própria forma, enquanto seus membros enlouquecidos parecem disputar entre si a terra e o ar; e que suas cabeças iam para trás, arrastando sobre o chão as soltas cabeleiras; e que uma de suas pernas ocupam o lugar da cabeça” (VALÉRY, 2005, p. 40). Mas nessa dança, o que parecia bizarrice possuía profunda ligação com um intento ético, estético e político, que permitia a reinvenção dos seus corpos, dos seus desejos e das suas expressividades. Dançando a docência, eles mobilizavam *afetos fortes demais* (DELEUZE; GUATTARI, 1998), na medida em que afetavam outros corpos e eram afetados por eles. Bailavam para libertar o movimento lá onde ele é prisioneiro. Dançavam para não serem reduzidos à tirania do poder e do saber que relega os corpos e as vidas infames aos domínios da abjeção.

A luta pela afirmação da liberdade e pela liberação dos apetites vitais, seguindo a ótica espinosista, revela que a “estratégia do *conatus* é, em primeiro lugar, uma conquista do espaço, tanto para os corpos quanto para as ideias” (ESPINOSA, 2011, p. 106), embora não se tratando de uma luta pela universalização dos direitos que um indivíduo advogaria para si. Pelo contrário, trata-se de uma luta típica da

realmente atravessaram vidas; essas existências foram efetivamente riscadas e perdidas nessas palavras” (FOUCAULT, 2003, p. 207). Essas existências simples e, de certa forma, cinzas e obscuras, teriam permanecido esquecidas, não fosse sua relação com o poder. “O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder” (FOUCAULT, 2003, p. 207). Segue o autor: “Aparentemente infames, por causa das lembranças abomináveis que deixaram, dos delitos que lhe atribuem, do horror respeitoso que inspiraram, eles de fato são homens da lenda gloriosa, mesmo se as razões dessa fama são inversas àquelas que fazem ou deveriam fazer a grandeza dos homens. Sua infâmia não é senão uma modalidade da universal fama” (FOUCAULT, 2003, p. 210).

constituição das dinâmicas da democracia, pois, conforme Espinosa (2011, p. 108) argumenta em sua *Ética*, “se quero afirmar minha liberdade, devo afirmar também ao mesmo tempo a liberdade de todos os outros seres humanos”. Nessa direção, a dança como afirmação da vida assume um sentido ético-político, pois o *conatus* representa, fundamentalmente, o desejo de afirmação de modos de vida mais livres e mais plurais no campo coletivo. Quando se “vive entre indivíduos cuja natureza está de acordo com a sua, [...] a capacidade de agir do homem é sacudida e favorecida” (2011, p. 162). Entre risos, saltos, mascaradas e piruetas, os professores traíam a suposta coerência da sequência *sexo-gênero-sexualidade* e insistiam em fazer da vida que pulsa em seus corpos uma arte de resistir para diferir: uma ascese dançarina principiada no encontro entre corpos. Ascese dançarina que a experiência da pesquisa também potencializava em mim, sobretudo em razão das questões que a dança suscitava. Mesmo intuindo que seria impossível precisar uma resposta, a pergunta “o que é a dança?” se impunha a mim.

Em *A Alma e a Dança*, Paul Valéry (2005), inspirado no texto *O Banquete*, de Platão, recriou personagens que dialogavam sobre suas impressões, perspectivas e sensações sobre a dança da dançarina Athiktê. Buscavam caracterizá-la, mas Athiktê os enfeitiçava e os atordoava com seus movimentos intrigantes, símbolos que não se revelavam. Ela parecia não se submeter aos limites da pragmática que regia seus raciocínios. Perplexos, confusos, espantados, e também fascinados, buscavam dissecá-la. Ela, contudo, metamorfoseava-se e se apresentava como um desafio à razão, mostrando, talvez, a debilidade da própria razão ante as sutilezas, derivas e imponderáveis do corpo. Um desses personagens, o Sócrates valéryano, indaga: “- Ó, amigos, nada faço além de perguntar-vos o que é a dança” (2005, p. 45). Supunha que o mesmo havia ocorrido comigo, pois, com seu hibridismo esvoaçante, a dança invadira o meu corpo e desordenara os meus sentidos. No lugar de respostas precisas sobre a sua ontologia, o que eu experimentava era o seu sincretismo. Daí derivou a possibilidade de experimentá-la como metáfora do pensamento, em sua concretude e também em seus devires.

2.2 A VOZ DE UM PROFESSOR-BAILARINO: AFETO-PISTA POTENTES PARA A CARTOGRAFIA

Como o meu desejante corpo de pesquisador se apaixona pela questão da docência como agenciamento da experiência da infância em contextos transversalizados pela dança? Pois bem, o ensaio de uma

resposta possível a essa questão remonta ao meu encontro com um *professor-bailarino*. Situo: à época do desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, além de eu ter construído a categoria “corpo dançante” para falar da *corporeidade-masculina-docente* não hegemônica, por meio das narrativas de um dos professores interlocutores, aqui identificado pelo pseudônimo de *professor-dançarino*, também experimentei o que posso chamar de primeiro contato epistêmico-afetivo com a dança e os processos de formação de bailarinos.

Detalho mais: esse professor, então docente na área de Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, falaram-me, *en passant*, sobre a experiência de ter sido aluno da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Isto aconteceu já no nosso primeiro encontro, marcado para tratar do convite para participar de minha pesquisa de mestrado. Ele me ofereceu, ali, uma pista, de que tinha necessidade de falar sobre o seu passado nesta escola de dança. Àquela altura, apesar de eu já ter sido mobilizado pela ideia de dança como metáfora do pensamento, ainda resistia em pesquisar a dança na sua concretude, como técnica e como arte. Assim, o comentário do *professor-dançarino* pouco chamou minha atenção naquele encontro inicial. Não fui suficientemente sensível a ele. A preocupação maior residia em controlar a minha ansiedade e a suposta falta de jeito no manejo das vicissitudes da pesquisa, pois isso parecia precarizar e/ou limitar os movimentos da minha atenção, que pouco flutuava.

Estaria eu obcecado pelo foco por mim estabelecido para a pesquisa? Teria sido traído meu corpo de pesquisador, como todos os seus sentidos, por essa suposta obsessão? Não sei dizer, exatamente. Mesmo assim, eu parecia gozar daquilo que Deleuze, no seu *Abécédaire*, chamou de “atenção à espreita”. Esse tipo de atenção me salvaguardara, de algum modo, da experimentação de dois extremos: o relaxamento passivo da atenção, e a rigidez controlada, paralisante (KASTRUP, 2012). Sim, a narrativa do *professor-dançarino* sobre sua história com a dança, ainda que de alguma forma superficial, fizera eco em mim e ficara registrada em meu corpo. Naquele momento, porém, para a minha ingênua pragmática, a exclusiva intenção do contato fora cumprida: marcamos para a semana seguinte a “entrevista oficial”. Esta aconteceria numa segunda-feira, no final do expediente da escola pública em que ele trabalhava quarenta horas.

Figura 11 - Karolina Szymkiewicz



Fonte: Fonte: The Studio of Karolina Szymkiewicz Website. Disponível em: <<http://www.karolfulillustration.com>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

No dia e horário marcados, cheguei à escola com alguns minutos de antecedência. Ele já me esperava na sala dos professores. Como era intervalo entre o turno vespertino e o noturno, havia um vazio de

pessoas na escola. Mesmo assim, sugerindo maior comodidade e supondo a diminuição das chances de sermos interrompidos por alguém, o professor convidou-me à sua sala, que ficava dentro do ginásio da escola. De repente, ali estávamos nós, um diante do outro. Antes que eu fizesse a primeira pergunta, ele se pôs a narrar fragmentos de sua história profissional. Começara, contudo, pelo momento em que iniciara sua formação em dança. A narrativa intensa sobre sua relação com a dança, particularmente com aquela atrelada à escola de formação na qual havia sido aluno, ganhava destaque em nosso encontro/conversa. Contou-me muitas histórias a esse respeito. Aliás, este acabara tornando-se o foco principal da nossa conversa.

É preciso dizer, todavia, que a tônica sobre a sua relação com a dança, inicialmente, pouco fazia sentido a mim. Talvez porque eu estivesse à espreita com perguntas pré-fabricadas sobre corpo, docência e masculinidades e, na minha vã concepção, elas deveriam ser respondidas com precisão, para que assim eu experimentasse a sensação de dever cumprido e/ou objetivo alcançado. Já um pouco frustrado, vale lembrar, eu ainda fazia fracassadas tentativas de voltar a pautar o que havíamos combinado. A insistência do professor em falar da dança ressoava para mim como uma espécie de desvio de foco, e por isso era provável que eu não privilegiasse os conteúdos do seu dizer nas minhas análises. Ao mesmo tempo, eu experimentava um profundo constrangimento perante mim mesmo. Eu julgava não saber “contornar” uma situação de entrevista em que, do meu ponto de vista, o foco desejado havia sido devorado. Sim, o foco fora mesmo devorado, mas pelos revolucionários efeitos que o cruzamento de forças, nos encontros, cria nos corpos (ROLNIK, 2011). Neste caso, o nosso encontro criara desencantamentos e quebra do feitiço, descontinuidades no pensamento e variações no desejo. Afetos deixavam de existir e perdiam sentido, máscaras se partiam e se reenfeitiçavam, nascimentos e mortes de mundos se anunciavam.

Eu não me considerava um pesquisador ortodoxo, mas tenho a sensação de que os recursos teórico-metodológicos por mim adotados para a execução da pesquisa anunciavam seus limites naquela situação. Limites incorporados por mim na medida em que ansiava expurgar dela qualquer variável que pudesse atrapalhar minhas pretensões. Aliás, à época, eu já fazia uma crítica severa aos modelos caquéticos de pesquisa inspiradas na vertente positivista. Apesar disso, naquele exato momento, eu era “traído” pelo pesquisador positivista que havia em mim. Talvez ele ainda estivesse cravado em minha medula, por meio de minhas mais rudimentares lições aprendidas sobre ciência e verdade. Mesmo que

disso eu não me desse conta, apesar do meu frequente esforço em *raspá-lo do meu inconsciente* (DELEUZE; GUATTARI, 2010), possivelmente eu estivesse em busca de “provas” que corroborassem minhas hipóteses sobre as causas das masculinidades transgressivas dos professores pesquisados. Daí eu fizera dessa busca uma exigência, uma “modalidade de prescrição” (LYOTARD, 2008, p. 79), ficando evidente que ainda havia uma série de resíduos do pensamento moderno cravados em meus modos de *pensar, pesquisar, escrever e viver*, que mereciam ser constantemente problematizados e, quiçá, desconstruídos.

Das quinze perguntas pré-elaboradas para nortear a nossa prosa, não apliquei nenhuma. Embora eu tivesse, no final das contas, sentido um grande prazer em dialogar com aquele professor, em função dos objetivos delimitados para a pesquisa e da escassez de tempo para a produção da dissertação, não pude (ou não quis?) explorar a sua história. Talvez esta tenha sido uma “justificativa” que eu criara para convencer-me de que tudo teria acontecido sob o meu controle no desenvolvimento daquele trabalho. Mais uma vez, porém, eu parecia impulsionado pela pretensão de controlar, prever e estabilizar os desatinos inerentes ao ofício de pesquisador. Em minha avaliação, o produto daquela entrevista não atendia às minhas necessidades de pesquisador interessado. Definitivamente, decidi não integrá-lo às minhas análises, pois muito me pareceu se tratar de um “dado discrepante”, se é que eu bem tinha compreendido esse conceito nas aulas de “Estatística Aplicada” do curso de graduação em Psicologia. Ingenuamente, eu pensava não ter sido afetado de modo tão eficaz por esse tipo de discurso científico, a ponto de praticá-lo em minhas empreitadas de pesquisa. De modo paradoxal, a crença na minha imunidade ante as concepções científicas de natureza fria fazia sentido para mim, principalmente porque, até então, eu me considerava um pesquisador crítico, que fazia oposição ao positivismo. Contudo, minha incredulidade perante os metadiscursos filosóficos, *com suas pretensões esterilizantes, atemporais e universalizantes* (LYOTARD, 2008), parecia não haver sido suficiente para evitar que eu fosse traído pelo mesmo discurso que eu buscava combater.

A produção deste corpo-pesquisador, contudo, me remete à afirmação de Foucault (2006^a, p. 146), segundo a qual “nenhuma técnica e nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo”. Ou seja, o “ser” e o “pensar” do pesquisador não estão imunes às intempéries existenciais; de modo que tudo que lhe acontece toca, desloca, perfura, rasga, arrasta, revira, quebra e recria seus modos de viver, sentir e pensar. O ofício de

pesquisador cartógrafo, assim, para mim, é entendido como uma prática de vida, uma arte de resistir e de inventar outros modos de existência. Um exercício permanente que revela a sua (a minha) vontade de não sucumbir ao tédio e à violência da mesmidade. Uma arte de encontrar-se, de perder-se e de fazer dos imponderáveis que tramam o encontro com o outro *da/na* pesquisa viva um anúncio, um grito e uma busca por mais possibilidades de vida.

Agora, na tese, de alguma forma me reconcilio com a vida do *professor-dançarino*, com suas narrativas - transcritas na íntegra após a entrevista concedida no ano de 2009. Recorro, também, ao registro de campo referente à experiência da entrevista e, principalmente, às minhas memórias afetivas daquela cena. “Foram quase cinco anos de intensa dedicação aos estudos e treinamentos no Bolshoi”, contara-me o professor dançarino. Sua voz se embargava em algumas passagens das lembranças. Falava-me das duríssimas rotinas de estudos e práticas corporais. Da solidão. Da saudade da família e dos amigos. Do rigor dos professores do Bolshoi. Do esforço diário para não desistir do curso. Do fantasma da linha vermelha (estar acima do peso e ter sua participação restringida nas aulas). Do amor pela dança. Das amizades feitas no Bolshoi. Da paranoia com a alimentação. Dos sonhos perdidos. Das dores do corpo e da alma experimentadas ao longo dos quatro anos na escola. Das decepções em relação à dança veiculada pela mídia e à dança real, a dos bastidores cotidianos, algo bem distinto do *glamour* socialmente reconhecido e almejado pelos dançarinos. Da falta de apoio emocional por parte do Bolshoi. Das estratégias de transgressões ao regime disciplinar da escola. Dos bastidores da dança no Bolshoi e suas perversidades, denominadas por ele de “exclusões”. Dos amores homossexuais às escondidas. Do apelo à religião nos momentos em que se sentia fraco e desamparado. Destaco aqui uma passagem emblemática em que ele falou sobre algumas das razões que o levaram a intensificar o vínculo com a religiosidade e/ou espiritualidade:

Eu rezava muito. Às vezes sozinho, às vezes com meus colegas. Principalmente no começo, quando eu ainda era uma criança, pois entrei lá com dez para onze anos de idade. Me lembro que a gente se ajoelhava em círculo antes de dormir, e, de mãos dadas, a gente rezava baixinho no escuro para a mãe social não ouvir. Eu precisava ser forte, pois não podia desistir daquele sonho. Foi tão difícil entrar no Bolshoi. Para mim não era certo desistir. Eu rezava pedindo forças para

Deus. Na escola, nem eu e nem ninguém que eu conhecia reclamava. A gente tinha muito medo. Eu também não contava nada para os meus pais. Não queria preocupá-los. Eles estavam longe. Também tinha medo que quisessem me tirar do Bolshoi. Volta e meia tenho pesadelo com isso tudo. Pesadelo? Não sei se essa é a palavra certa. Na verdade, vem uma mistura de sentimentos. Quando sonho ou quando lembro, sinto um misto de saudosismo com angustia. É assim ainda, mesmo depois de tantos anos (Conversa com “professor dançarino”, 2009).

Aqui cabe, então, uma breve e calma pausa. Convido Roland Barthes a me ajudar a dizer da paixão e do amor que eu suponho ter visto/sentido no olhar, nos gestos e na voz desse *professor-dançarino*. Paixão e amor tais que se misturam e se confundem, agora, com a força que impulsiona minha narrativa dessa história de amor e paixão vivida entre nós: eu, ele e a dança. Sobre histórias de amor, escreve Barthes:

Todo episódio pode ser, certamente, dotado de sentido: ele nasce, se desenvolve e morre, segue um caminho que é sempre possível interpretar segundo uma causalidade ou uma finalidade, até de moralizar se preciso for (“Eu estava louco, agora estou curado”, “o amor é um engano profundo do qual se deve desconfiar daqui por diante, etc.): aí está a história de amor, *escrava* do Outro narrativo, da opinião geral que deprecia toda força excessiva e quer que o sujeito reduza ele próprio o grande turbilhão imaginário pelo qual é atravessado sem ordem e sem fim, há uma crise dolorosa, mórbida, da qual precisa se curar (“isso nasce, cresce, faz sofrer, passa”, exatamente como uma doença hipocrática): a história de amor (“a aventura”) é o tributo que o enamorado paga ao mundo para se reconciliar com ele (1990, p. 4).

Afetos surpreendentes pareciam estar à espreita, aguardando uma oportunidade para ganhar lugar em nós. Ao longo da nossa conversa-entrevista, que durou aproximadamente uma hora e meia, pouco a pouco fui absolutamente cativado pela presença poética do *professor-dançarino*. Ao retomar esta passagem, compreendo, hoje mais do que antes, que as minhas escolhas em relação ao referido caso, e a tantos

outros na vida, não foram e jamais serão gratuitas e neutras, como supõem as epistemologias mais ortodoxas. Ironicamente, ali se criava *um campo de circulação de afeto* (ROLNIK, 2011) e de busca de uma linguagem que mais tarde (agora) viria integrar o conjunto de afetos que mobilizam a escrita desta tese.

PARAGEM 3 - O MESTRE-DANÇARINO-DIRETOR: COMO AGENCIAR A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA BAILARINA?

Para o meu pé, frenético pela dança, lançaste um olhar, um olhar a balançar, que sorria, indagava, eternecia. Duas vezes apenas, bateste tuas castanholas com mãos pequenas – e já o meu pé balançava no frenesi pela dança. – meus calcanhares se erguiam, meus dedos do pé escutavam, para compreender-te: pois o dançarino, afinal, tem o ouvido nos dedos dos pés!

(Nietzsche, 2011, p. 216)

Minha participação no Festival de Dança de Joinville, em 2014, foi profundamente marcada pelo encontro com Jessé e Marcos. Em tempo, lidei com tensões, expectativas bilaterais e tomadas de decisão. Escutá-los mais, com mais calma e para além do festival, foi uma das tantas escolhas que fiz naquela oportunidade. Eu também desejava que eles me escutassem um pouco, caso quisessem. Achava justo que assim fosse. Supunha que precisávamos conversar sem pressa, pois, no meu entendimento, a conversa que ali iniciávamos ansiava pelo tempo intensivo, não medido pelo relógio. Entendimento caro à minha ansiedade, reitero. Eles também me deram pistas de que sentiam a mesma necessidade, ou seja, de conversar, e com calma. Jessé, por exemplo, sugeriu o seguinte:

“Rogério, como os dias aqui estão muito corridos, pensei que podemos marcar um encontro para conversarmos depois do festival. O que você acha?” Eu disse que sim, mas internamente me senti frustrado. Eu queria logo começar a aplicar o inventário de questões. Novamente, tive que respirar e resistir a esse tipo de impulso, antiquado para uma cartografia. Não contendo minha ansiedade, insisti. Jessé, mas o que você acha de tomarmos um café hoje ou amanhã? Pode ser no horário que você tiver à disposição. Gentilmente, ele disse “aceito”, mas não confirmou dia nem hora. Apenas disse: “Posso, inclusive, levar o meu filho, o menor. Daí você já conversa com ele também sobre o Bolshoi. Ele está disposto a investir na carreira de jogador de futebol agora.

Colocou isso na cabeça. Faz pouco tempo que começou com isso. Foi depois que saiu, parou de dançar, que saiu do Bolshoi. Assim que conseguir, te dou um toque, daí marcamos o café”. No dia seguinte, recebi de Jessé uma mensagem no celular, que assim dizia: “Oi, Rogério! Acho melhor a gente adiar o nosso café durante o festival. Desculpa, mas está muito corrido para mim. Acho mais interessante deixarmos para depois do festival, com mais tranquilidade. Abraço”. A decisão de Jessé me ajudou a baixar a ansiedade. Eu precisava exercitar a paciência e viver a experiência no campo da pesquisa sem protocolos, sem tanta preocupação com a captura mecânica de informações (Diário de Campo, 29 fev. 2014).

De saída, propus-me exercitar uma modalidade de encontro que carregasse desde seu primeiro momento o germe de uma estética fundamentada mais na intensidade da experiência do “estar com”, e menos nas delimitações estéreis do tempo cronológico. Embora eu soubesse que não poderíamos nos furtar em absoluto a uma concepção de tempo linear e pragmático, que também nos constitui, lancei o convite, e eles aceitaram. Ao longo dos três dias seguintes em que permaneci em Joinville apreciando o Festival de Dança, passei vários momentos junto com Marcos e Jessé. Os encontros aconteciam sem muita programação. Nessas situações, narrávamos histórias. Ora sobre a dança. Ora sobre a docência no campo da dança. Ora sobre meu percurso de psicólogo/professor interessado pela articulação infância e dança. Também conversamos sobre as experiências de Jessé e de Marcos como professores-consultores da escola do Teatro Bolshoi do Brasil, em cursos de graduação e pós-graduação e em projetos sociais que envolviam crianças, jovens e adultos. Na ocasião, ambos sugeriram que eu também conversasse com o professor Pavel, diretor da escola. Em sua opinião, ele poderia contribuir para minha pesquisa com informações mais precisas sobre a docência e a infância. Considerei a passibilidade de fazer o contato sugerido.

Percebi que a temática da docência, nessas primeiras cenas, cada vez mais se destacava. Eu dialogava, afinal, com dois professores enredados na/pela dança. Entre cafés e almoços rápidos, apreciações de apresentações de grupos de dança na rua, no “Pavilhão D”, onde ocorre a “Feira da Sapatilha”, e no próprio “Centrentos Cau Hansen”, trocávamos ideias, compartilhávamos silêncios e experimentávamos a

construção de um vínculo afetivo. Eu não tinha a intenção de tudo dizer de mim e de tudo saber deles, tarefa essa, no meu entendimento, fadada ao fracasso, por não passar de uma ingênua tentativa de dissecar os mistérios infinitos que fundamentam os encontros entre corpos. Vale lembrar aqui uma passagem da poética de Paul Celan (1998), do texto intitulado *Somos estrangeiros*, citado por Blanchot, que diz: “[...] não é verdade que tenhamos vivido, foi somente um sopro cego que passou entre lá e não aí, e por vezes, eu sei, eu sei e tu sabes, nós estivemos mesmo aí e não lá, e por vezes quando era apenas o nada entre nós, encontrávamo-nos plenamente unidos um ao outro” (2011, p. 74).

A pesquisa é feita de afetos de múltiplas ordens. Uns geram prazer, outros a sensação de surpresa e entusiasmo. Mas também geram sentimentos paradoxais, como temor, dúvida, tensão, angústia. Eis a vida nua: lugar em que a cartografia é gestada. Eu buscava, naquele momento, dar vazão possível, e por mim suportável, aos afetos que me capturavam. Buscava aprender a medida de prudência necessária para cada um deles. Mas eu buscava, sobretudo, afirmá-los como próprios da vida nua, da vida imanente. Esta era uma convicção que me acompanhava, pois, embrenhar-me na ‘nueza’ do território da pesquisa tinha para mim o sentido ético, estético e político de afirmar a minha “paixão pela terra” (NIETZSCHE, 2011). Uma tarefa poético-literária, por assim dizer, pois ela tem o poder de fundar sentidos.

3.1. DOCÊNCIA QUE IRROMPE, COMO A INFÂNCIA BAILARINA

“O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia das coisas, é o disparate”, afirma Foucault (1979, p. 18). A história do meu primeiro encontro com o professor Marcos, história do começo, foi assim: disparatada. Cruzamo-nos nos últimos instantes do último dia do VIII Seminário de Dança, do qual participamos em 2014, na cidade de Joinville. Estávamos na plateia da conferência de encerramento do seminário, que acontecia nas instalações da Escola do Teatro Bolshoi. Ele, a três ou quatro fileiras atrás de mim. O conferencista, em alguns momentos, “divagou” sobre as motivações intrínsecas do dançar, algo que fazia vizinhança com o inconsciente psicanalítico. Senti-me incomodado com a ênfase. Afinal, tratava-se do fechamento de um seminário em que o tema era “Deixa a rua me levar”. O “moço” descambou a falar da dança e seus “dentros”. Resolvi participar do debate com uma observação a respeito dessa questão paradoxal: “dento

x fora” da/na dança. De saída, apresentei-me como pesquisador interessado na temática da dança e da infância agenciada pelo/no Bolshoi do Brasil. À época, eu ainda tinha a intenção de tomar o Bolshoi como campo da pesquisa. E foi aí que, parece, o corpo do professor Marcos foi afetado. Minha pergunta, ou apresentação, parece ter mobilizado algo nele, de modo que, imediatamente após a réplica do conferencista, que elegantemente justificou sua ênfase nos “dentros” da/na dança, Marcos, de súbito, vem sentar ao meu lado e me joga um poderoso afeto no colo ao perguntar:

“Tu faz pesquisa no Bolshoi?” Respondi de forma ambivalente. Disse-lhe que sim e não. Sem contestar a ambiguidade da minha resposta, ele seguiu dizendo: “cara, também estou fazendo pesquisa aqui. Sou da Educação Física e trabalho com dança popular. Já fui professor de dança folclórica do Bolshoi. Hoje pesquiso como é a inserção dessa modalidade de dança na escola. Como você tem lidado as coisas da tua pesquisa?” (Diário de campo, 30 ago. 2014).

Pensei alto - “que coisas?” -, mas respondi que eu estava iniciando a inserção no campo e que ainda não havia encontrado tantas “coisas” sobre o Bolshoi. Sugeri, todavia, que pudéssemos conversar mais sobre as nossas pesquisas para trocar ideias e impressões. Fomos tocados reciprocamente por um tipo de força incomensurável. Parecia tratar-se de um tipo de experimentação típica do labor artístico, pois tentávamos aludir, a meu ver, a sensações derivadas sobretudo do envolvimento de cada um de nós com nossas respectivas pesquisas, algo que transcende qualquer representação. Como parceiros que cumpliciam dilemas, alegrias e derivas de uma jornada, a partir daquele momento estabelecemos um contato intenso e agradável.

Assim se inicia a história da construção de um vínculo decisivo para o acontecer desta pesquisa cartográfica. Observo, de saída, que havia na fala do professor Marcos algo da ordem da ansiedade e/ou angústia a respeito do que ele chamou de “coisas da tua pesquisa”, aludindo ao meu suposto envolvimento direto com a pesquisa no Bolshoi. Que coisas seriam essas? Será que ele pressupunha que eu estava a ver “coisas fortes demais”? (DELEUZE, 1997). Ou assim era como ele estava a ver? Eu precisava conter meus anseios, principalmente para não recair na lógica interpretativa. Eu precisava, então, seguir as pistas e traçar mapas e linhas ao acampá-las.

Meu primeiro encontro com o professor foi marcado por uma indagação pulsante e/ou anunciativa, pois ela parecia oferecer algum tipo de pista sobre as vicissitudes da formação em dança no Bolshoi.

Quer se tratasse de suas percepções ou de sua opinião sobre o processo formativo, o fato é que começamos a traçar os pontilhados iniciais da cartografia sobre a docência e os agenciamentos da experiência da infância em contextos pedagógicos transversalizados pela dança. Movimento coincidente com a tônica da perspectiva desta pesquisa, pois ela “não se propõe representar, interpretar nem simbolizar, mas apenas traçar mapas e linhas, marcando suas misturas tanto quanto suas distinções” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 109). Os devires da cartografia estavam a me lançar nos devires que agenciam a experiência da infância na dança.

No final de nossa primeira conversa-encontro, sem que eu perguntasse, o professor Marcos ofereceu-me mais algumas informações sobre a sua pesquisa, assim como manifestou suas tensões e desconfortos:

Cara, já estou quase no final da minha pesquisa e estou muito preocupado. Na verdade, meio desesperado. Não sei o que fazer para falar das situações complicadas que a pesquisa tem me feito ver. Sou ex-professor do Bolshoi. Conheço muita gente aqui. Assumi um compromisso com eles. Estudei o currículo da escola. Me deram acesso a documentos como PPP. Me deixam assistir aulas e ensaios. Tenho acesso livre aqui. Estou em uma situação muito complicada. Fui conversar com um menino e ele só chorava. Estava na linha vermelha. Que é a linha de corte. Disseram que ele estava gordo e por isso não poderia mais ir à barra enquanto não emagrecesse. Aqui a barra é pesada para essa gurizada. Quem não anda na linha deles, está fora. Morrem sonhos em nome de um sistema e de uma metodologia. (Professor Marcos, Diário de campo, 30 ago. 2014).

Convidou-me, a seguir, para caminhar ao seu lado; sem pestanejar, aceitei. Caminhamos juntos por muitas horas no curso dos dois dias posteriores ao nosso encontro, dias em que segui no campo da pesquisa. Dávamos ouvidos às nossas semelhanças. Éramos, e ainda somos, dois professores e pesquisadores atravessados pela dança, dentre

outros atravessamentos. Todavia, senti que nosso encontro foi oportuno, sobretudo para darmos escuta às nossas diferenças. Esta arte da escuta do que vem de fora, a alteridade radical, típica do trabalho artístico, marcou, para mim, o nosso encontro, principalmente porque não se tratava, a meu ver, de uma escuta meramente racional, mas afetiva e também sentimental, profundamente vinculada à vida imanente. Era, portanto, uma escuta menor, ao menos em nós e de nós. Uma escuta que acolhia a nossa idade menor. Acolhíamos, reciprocamente, nossa estranheza e perplexidade, típicas das crianças perante o universo adulto, no que dizia respeito à dança instituída no Bolshoi e a seus efeitos disciplinares sobre os corpos das crianças dançarinas. Escuta e vazão à voz da nossa infância?

A paixão triste que parecia invadir Marcos naquele momento da sua pesquisa – tristeza expressa sob forma de angústia -, acentuou a minha dúvida sobre a “entrada” no Bolshoi. Precisaria eu, de fato, fazer incursões empíricas nos recônditos da escola para fazer a minha pesquisa? Enfrentaria dilemas semelhantes aos do professor Marcos, caso optasse por desenvolver a pesquisa no Bolshoi? A experiência da infância seria agenciada, exclusivamente, no interior da escola? E Marcos, na condição de ex-professor da escola, como participaria e/ou participava do agenciamento da experiência da infância nesse contexto? O professor me apresentava pistas e enigmas sobre a infância na dança do Bolshoi. Eram pistas e enigmas que me guiavam, me confundiam e, paradoxalmente, me seduziam e me moviam. Era isso: a infância! Ela ganhava sentido de uma “sublime indeterminação”, proposição defendida por Lyotard (1990). Uma ideia que remete à experimentação do infinito dentro da finitude, do inominável, dentro do nomeável e representável. Algo que, sem sucesso, eu e o professor tentávamos experimentar. Era, e ainda é, nossa agonística, o que impulsiona nosso trânsito pelas margens da linguagem e do próprio pensamento. A infância parecia ser nosso ponto de apego às utopias perante as leis universais da mesmidade.

As narrativas desse professor parecem remeter a um tipo específico de sentido de infância, o tipo agenciado neste contexto formativo. Sentido de infância que parece incomodar o professor. Na relação com o contexto institucional de sua narrativa, percebi alguns indícios de que no Bolshoi a infância se circunscreveria ao corpo da criança, a um período da vida, e, talvez, a algo de menor valor, dada a sua incompletude e dessemelhança com o que é supostamente completo e maior: o bailarino adulto. Esse tom de sua fala parecia, então, anunciar certa incredulidade institucional em relação aos corpos dos sujeitos de

pouca idade; daí a necessidade de os submeter a regimes técnicos, táticos e disciplinares representados pelo processo *formativo-emancipatório* na dança, e com isso “livrá-los”, tão logo possível, de uma suposta precariedade típica dessa experiência de selvageria e incompletude.

Apresento aqui uma narrativa que evidencia a perspectiva de infância do Bolshoi que o professor Marcos parece questionar. Trata-se do depoimento de Joyce Padilha, de 18 anos, publicado na matéria “De Limeira para a maior escola de balé do mundo” do Jornal Online de Limeira, de São Paulo. Segundo o jornal, a jovem saiu de casa quando tinha apenas 11 anos para estudar na conceituada Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, em Joinville. Segue o trecho: “No Bolshoi a gente amadurece muito rápido apesar da pouca idade. Lá rege um sistema russo de disciplina. Passamos por situações de muita cobrança. O coque tem que ser impecável e não há espaço para falta de vontade” (JORNAL ON LINE DE LIMEIRA, 27 jul. 2014).

Estaria o professor Marcos se sentindo temeroso na relação com o que seus olhos passaram a ver sobre o “trato” da escola com as crianças dançarinas? Teria seu temor relação com uma possível censura exercida pela instituição sobre aqueles que não dançam a sua dança, seu regime disciplinar? Seria este modo de tratar as crianças, e a infância, uma espécie de dispositivo institucional a serviço da manutenção de um ideal de emancipação a se realizar por meio da dança, e que mata/nega a experiência da infância como acontecimento atemporal, singular e brincante, inclusive nos corpos e no pensamento dos adultos? Estas são perguntas inquietantes. Elas parecem indicar os rumos, a cada instante, seguidos pela cartografia.

Não são perguntas que necessariamente serão respondidas agora, ou mesmo posteriormente. Mais do que isso, parece-me que elas indicam algumas das múltiplas saídas e entradas que movimentam esta pesquisa. Um jeito de pesquisar inspirado no nomadismo, na errância e que encarna a exceção e o caos, em oposição direta à ordem, à regra, à neutralidade, à simplicidade, à previsibilidade e à ditadura do mesmo.

Acredito que a dança, a infância e a vida guardam profundas imbricações, principalmente porque possuem vocação para a metamorfose. Elas buscam, incessantemente, ir além de si mesmas. Não há, por isso, a definição de um corpo, de uma feição ou de um conjunto singular de movimentos e experiências que caracterizem uma pretensa inteligibilidade inexorável para a *vida-dança-infância*, embora essas definições pareçam ser a meta a ser perseguida pelas instituições. Compreendo que *vida-dança-infância* são acontecimentos fugidios. Sem

movimento, não haveria vida, nem dança nem infância. O movimento as faz existir e perseverar nas suas próprias existências e, paradoxalmente, também as arranca de si mesmas sem cessar. O movimento as faz variar. Parece haver, portanto, uma espécie de paralelismo afirmativo que marca a condição ontológica da *vida-dança-infância*, a saber: a enigmática, o irrepresentável, o indiscernível, o pré-linguístico, a incerteza, a inumanidade; enfim, a alteridade. Aquilo que faz com que o mundo permaneça aberto para nós. Assim, talvez seja pertinente perguntar se a *vida-dança-infância* num sentido institucional, no caso do Bolshoi, em alguma medida pactua com o que Lyotard (2008) chamou de *razão totalitária moderna*, o que significaria metarrelatos investidos da finalidade de controlar a alteridade e os acontecimentos por meio da reiteração permanente do próprio relato e por intermédio de uma pragmática da dança.

O professor Marcos parece advogar em favor da afirmação da *vida-dança-infância* como acontecimento singular, como poética que instaura o frescor das diferenças no corpo/mundo. Trata-se, assim, de afirmar a incredulidade que elas, *vida-dança-infância*, inauguram em relação aos dispositivos representantes dos metarrelatos voltados ao apagamento das diferenças. Tal incredulidade permitiria a abertura de passagem para a legitimação das pequenas narrativas e dos relatos fragmentados, os que representam os acontecimentos cotidianos. Uma espécie de “nuvens de elementos linguísticos narrativos” (FOUCAULT, 1995, p. 10) que fazem ouvir as vozes das diferenças. A voz das pequenas vidas, das pequenas danças e infâncias. A voz das crianças dançarinas. A voz dos pequenos dançarinos habitantes do corpo adulto, professoral. A pequena voz que nasce do silêncio. Voz que marca a ruptura do silêncio que antecede o encontro com a alteridade. Esta perspectiva reiteraria a acepção de Lyotard (1997) sobre o emprego do termo infância, pois, para ele, a infância representa a experiência do constante recomeço motivado por outras ideias e percepções da realidade, pelo uso de diferentes léxicos e, principalmente, pela necessidade de constituição de uma linguagem fugidia e lúdica, capaz de exprimir o diferenciado e de resistir à sua tirania. Tirania que exclui a alteridade, expropria a possibilidade da experiência sensível e submete os corpos a um modelo universal, supostamente legítimo, de humano (branco, adulto, heterossexual, masculino...) e mesmo de humanidade.

A paixão triste do professor Marcos frente aos dilemas vividos no exercício da docência no Bolshoi, e na execução da sua pesquisa, ficaram, para mim, ainda mais inteligíveis quando presenciei o contato dele com seus alunos dançarinos. Sua disposição afetiva na relação com

um menino dançarino inscrito em um projeto social da Associação Amigos da Dança, coordenado por ele, no município de Gaspar/SC, parecia oferecer mais algumas pistas sobre o modo como sua docência atuava no agenciamento da experiência afirmativa da infância. Na presença do pequeno dançarino, vi o professor dançar com a infância, sendo afetado por ela. Seu corpo docente parecia experimentar uma perfeição maior no encontro com o menino dançarino, pois, de acordo com Espinosa (2013), os afetos são potências em processo de variação. Ser afetado significa passar de uma perfeição menor para uma maior – alegria – ou de uma perfeição maior para uma menor – tristeza. Os afetos passivos vividos no Bolshoi, na cena que narro em seguida, parecem ter sido substituídos, ainda que provisoriamente, pela experimentação de um jogo lúdico e alegre, afetos ativos, com a alteridade, para além dos ditames institucionais geradores de maus encontros, os que diminuem a potência de agir dos corpos, os que agenciam uma docência triste. Uma infância triste. Uma dança triste. E, finalmente, uma vida triste. A cena à qual me refiro, e que me acompanhou ao longo daquele festival, foi a seguinte:

No saguão do Centro de Eventos Cau Hansen, no intervalo das atividades do 9º Seminário de Dança de Joinville, encontro com o professor Marcos a fim de escolhermos um local para o almoço e, também, para a efetuação de uma entrevista. Levei um amigo, ex-dançarino, que estava envolvido com os fluxos do Festival de Dança. Apresentei-o ao professor Marcos. Almoçaríamos juntos. Enquanto falávamos sobre amenidades e tentávamos decidir nosso destino gastronômico, acompanhado de sua professora, parceira de trabalho do professor Marcos, chega o/um pequeno dançarino. Ele aborda Marcos com um aparente ar de satisfação e alegria pelo encontro com o mestre. Menino negro e de corpo leve e ligeiramente esguio, sorridente, comunicativo, olhar terno... Logo “cola” no corpo do professor, que, imediatamente, num gesto afetivo, o acolhe. Marcos o apresenta a nós. O menino dançarino é integrante do grupo de dança de Gaspar/SC, categoria júnior, coordenado por Marcos. O grupo estava em Joinville para participar do Festival de Dança. Competiriam naquela noite, na modalidade danças populares. Como num gesto

lúdico, Marcos aperta a bochecha do menino dançarino, faz cócegas nele. Ambos cumpliciam risos e trocas de olhares de quem comunga uma relação de intimidade e confiança. Marcos segurou as suas próprias orelhas e as puxou para frente, arregalou os olhos e colocou a língua para fora da boca, aparentemente reproduzindo um tipo de brincadeira conhecida e partilhada por ambos. Tão subitamente como apareceu, o menino-dançarino se foi, como se entrasse nas coxias. Tão presente foi seu aparecimento, tão instaurador do movimento, que ao longo do dia, vez por outra, via-se seu sorriso nas rodas de dança e conversa, ágil e atento, esparramando sua alegre suavidade nos diversos ritmos que por ali se cruzavam. Já se não podia mais distinguir sua presença do sorriso que me inundava ao vê-lo; trazia-me frescor e dança. Livremente, eu mesmo deslizara em alguns passos, mentalmente, tentando acompanhá-lo em suas fragmentadas (des)aparições (Diário de campo, 29 jul. 2015).

Na mesma ocasião, o professor Marcos ofereceu-me outra interessante pista sobre os afetos que movem seu trabalho docente. Ela fala do “bom encontro com as crianças bailarinas”, a exemplo do que experimentara na cena acima descrita. O professor sugere a experimentação de certo frescor no trabalho docente com elas. Uma experiência que parece deslocá-lo, ainda que por um lapso de tempo, do lugar comum, de sua posição de adulto. Isto me faz supor que o encontro com a criança bailarina ativa os devires infantis no seu corpo e, talvez, no seu modo de ensinar dança também. “O devir-criança é [...] um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo “sempre contemporâneo” (KOHAN, 2004, p. 54). Com olhar terno, fala mansa e um doce sorriso, já na ausência do menino bailarino, o professor me informa que ele é um dos alunos mais aplicados do grupo de dança da Associação Amigos da Dança do município de Gaspar/SC. Na sequência da nossa conversa, Marcos acrescenta a seguinte afirmação:

As crianças dão menos trabalho que os adultos, às vezes. Este menino é prova disso. Eles bagunçam

o coreto, mas dá gosto ver a alegria deles dançando. Nosso próximo compromisso, após o festival de Joinville, será com o Dança Catarina, que é o Festival de Dança Escolar de Santa Catarina. Já estamos trabalhando na coreografia. Esse moleque faz parte de grupo que participará do evento. É um fofo. Estás convidado para conhecer a nossa associação (Diário de campo, 29 jul. 2015).

Fui afetado pela cena que presenciei entre o professor e o menino dançarino. Eu poderia dizer que se tratou, neste caso específico, de um bom e inspirador encontro. Ali, como em outras situações vividas ao longo da pesquisa, experimentei no corpo a possibilidade de pensar uma “infância em fuga, em resistência, uma infância que não se captura, que escapa, e que, por isso, redefine o poder exercido pelo outro na relação, pois institui, a seu modo, outra forma de governo” (LIMA, 2015, p. 97). Uma infância que parece colocar o professor Marcos, e, neste caso, a mim também, em movimento. Uma infância que nos faz dançar e (re)ver nossos posicionamentos, inclusive os pedagógicos, uma vez que agenciada por afetos ativos, bailarinos. Não poderia, assim, furtar-me à contundente pergunta: estaria a própria infância dançarina a agenciar devires infantis e dançarinos em nossos próprios corpos docentes?

3.2 (DES)INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS BAILARINAS

Com o professor Marcos, que à época desenvolvia uma pesquisa de doutorado no Bolshoi, desenvolvi uma estreita relação ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Assim como eu, ele também estava empenhado no desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado cujo interesse residia no *“Estudo do papel da dança popular e parafolclórica brasileira na formação do bailarino clássico e contemporâneo”*. Ele me contou que seu estudo estava diretamente vinculado à Escola do Teatro Bolshoi de Joinville, o que justificava seu livre acesso à instituição. Para ser autorizado a realizar a pesquisa, ele instituiu um “contrato formal” com a escola. Em nosso primeiro contato, apresentou-me algumas questões que revelam certo desconforto em relação ao fazer a pesquisa na escola e a estar institucionalmente vinculado a ela:

Como estás lidando com as questões do sofrimento dessa gurizada? Isso está aparecendo na minha pesquisa. Estou muito preocupado. Não

sei o que fazer com essas informações. Como estás lidando com os relatos dessa gurizada? Entrevistei um que não conseguia nem falar. Ele só chorava. A pressão é muito grande sobre eles. Tu és da Psicologia, né? Deves estar vendo muita coisa tensa, não? Minha pesquisa não tem nada a ver com isso. Meu foco é outro (Diário de campo, 28 jul. 2014).

O que essa aparente tensão de Marcos revela sobre sua docência e o agenciamento da experiência da infância? Sim, ela manifesta objetivamente sua preocupação com possíveis interdições e/ou censuras que o estar lá, no Bolshoi, impunha sobre sua pesquisa; entretanto, sua postura, preocupada com o *outro-infant*, assemelhava-se à de alguém que se sentia em dívida com a infância. Estaria ele preocupado com a expropriação da infância da “gurizada”, alunos/bailarinos do Bolshoi? Diante do outro, o infante, Marcos parece remeter-se à infância em sua própria carne de professor. Isto me remete ao seguinte argumento de Lyotard (1997a): “A infância, que entende de *como se*, que entende da dor devido à impotência e da queixa ser muito pequena, de estar aí retardada (em relação aos outros) e de haver chegado muito antes, prematura, quanto a sua força” (p. 69). É na alteridade, então, que a experiência da infância encontra condições de possibilidade, que se agencia e se afirma na sua a-temporalidade como experiência de ordem estética.

A infância “que entende de promessas não cumpridas, de decepções amargas, de desfalecimento, de invenção, obstinação, de escuta do coração, de amor, de verdadeira disponibilidade às histórias” (LYOTARD, 1997a, p. 70) parece manifestar seus vestígios na voz preocupada do professor Marcos, que fala de um lugar transversalizado pela dança. Assim, eu me perguntava: seria a dança, em função da sua coincidência ontológica com a infância, responsável pela manutenção dessa “memória da infância” e pela anunciação dos vestígios do inumano, a infância (LYOTARD, 1997b) no humano? No seu encontro com as crianças, Marcos teria suas “memórias infantis” revolvidas em todo seu corpo, algo que o colocaria muito próximo delas, algo que o faria, inclusive, incorporar à sua prática docente uma inalienável responsabilidade com a afirmação de suas infâncias?

O professor, que também é coordenador da Associação Amigos da Dança de Gaspar/SC, ao falar dos objetivos da associação, traça um paralelo com os do Bolshoi do Brasil. Ele assinala as diferenças entre as instituições; ao fazer isso, evidencia a preocupação política da

instituição (e também a sua preocupação) com a liberdade *da/na* infância por intermédio do ensino de dança. A esse respeito, afirma:

Aqui na Associação, a ideia é que os alunos experimentem todas as modalidades de dança, principalmente jazz, contemporâneo, dança clássica e danças populares. Mas não em uma perspectiva profissionalizante, e sim educacional e artística. No Bolshoi, por exemplo, há crianças que entram aos oito anos de idade e nunca dançam fora da escola. Essa é uma política da escola. Eles formam elencos e escolhem os melhores desses elencos. Os escolhidos são os que vão representar o Bolshoi em eventos externos ou mesmo em apresentações públicas no próprio Bolshoi. Há crianças que estão lá há mais de cinco anos e nunca dançaram fora da escola do Bolshoi. Mesmo assim, eles insistem em permanecer. Eles têm o sonho de se formar e dançar profissionalmente. Em nome desse sonho é que a maioria permanece até o fim. Porém, no Brasil não há companhias de dança suficientes para abraçar todos esses bailarinos profissionais. Muitos são os que ficam fora. Quando passei pelo Bolshoi, quando trabalhei com oficinas de danças populares, sugeri à direção que, paralelo à formação de bailarino profissional, eles pudessem oferecer uma formação para professores de dança também. Isso porque têm um conhecimento corpóreo muito grande, mas para transpor isso didaticamente para uma sala de aula é mais difícil. Ocorre que muitos saem formados do Bolshoi e não vão dançar em nenhuma companhia. Muitos se tornam professores de dança, mas sem preparo para ensinar, pois não se trata simplesmente da reprodução do que fizeram com eles. É preciso conhecer cada corpo, cada história de vida das crianças. Não dá para tratar todos da mesma forma. Isso pode gerar frustrações e mesmo desistências. “O nosso projeto aqui é para que eles se libertem. Que libertem o seu pensamento, que explorem a inteligência corporal. Não vão sair bailarinos profissionais, é claro, mas a ideia é que eles se explorem e experimentem seus potenciais, suas capacidades de ir além por intermédio da

dança. Como o foco não é a formação profissionalizante, acho que fica mais fácil garantir essa questão da liberdade e da participação das crianças no processo. Colocar a técnica a serviço da liberdade, esse é o nosso maior desafio” (Conversa com o professor Marcos, em 15 set. 2015).

Percebe-se que o professor assume uma dupla preocupação, e/ou duplo desafio, no seu trabalho com o ensino da dança. De um lado, intenciona fazer da dança um dispositivo libertador e, de outro, manter certo grau de compromisso com o rigor que a dança exige para que se afirme, inclusive, o estatuto de arte que liberta. Marques (2004, p. 141) afirma que, no ensino de dança, “a liberdade total, sem estrutura, sem apoio e sem metodologia definida priva o aluno do conhecimento específico da área da dança, levando-o ao vazio da comunicação da construção artística”. Essa tarefa, um tanto paradoxal, assumida pelo professor Marcos, sugere a experimentação de certo tensionamento agônico no exercício de uma docência comprometida politicamente com a liberdade dos aprendizes da dança.

Trata-se de uma liberdade que não exige, necessariamente, a exclusão da técnica, pois seria exatamente o seu domínio o responsável pela abertura de possibilidades para sua experimentação. “Que libertem o seu pensamento, que explorem a inteligência corporal. [...] Colocar a técnica a serviço da liberdade, esse é o nosso maior desafio”, reitera o professor, demonstrando sua preocupação política com o agenciamento da liberdade na aprendizagem da dança. Nesse contexto, Rocha (2013) sugere que pensar a política do gesto na dança “implica verificar até que ponto o bailarino toma para si a fabricação do tempo e, assim, torna-se autor da produção de sentido dançado” (2013, p. 13). Não obstante, esse princípio não estaria dado a priori, pois ele está vinculado aos modos como seu corpo aprendeu a dançar.

Em sua narrativa, o professor Marcos ressalta que o corpo dos dançarinos é lugar de experimentação da técnica e da liberdade. Ele propõe uma espécie de aliança entre ambas. Do seu ponto de vista, o corpo aparece como superfície de experimentação de conhecimento, e isso inclui os de natureza técnica. Por intermédio desses conhecimentos, os bailarinos alcançariam certo grau de liberdade no processo de criação de suas danças, e também de si mesmos. O corpo bailarino poderia aperfeiçoar seus movimentos, jogando e brincando com eles, por intermédio do domínio corporal da técnica. Dominar a técnica, ao invés de se ser dominado por ela. Esta parece ser a mensagem do professor. A

dança como arte parece surgir dessa relação um tanto paradoxal. Marcos estaria implicado com o (des)enrolar de delicadas e indiscerníveis linhas de forças que tramam experiências de liberdade e opressão. No caso do ensino da dança, trata-se de linhas de forças que, segundo Fortin & Gosselin (2014), atuam na arquitetura de práticas que constroem, desconstroem e reconstróem incessantemente nossos corpos. Esta seria uma espécie de agonia movente, experimentada pelo professor na sua prática pedagógica, isto é, ensinar a dança para além de binarismos como controle x liberdade, arte x tecnicismo, criação x reprodução. O que parece estar em jogo é uma busca pelo ensino da dança para além do bem e do mal.

É interessante destacar, todavia, que, apesar das diferenças demarcadas pelo professor em relação à ênfase do Bolshoi e da Associação de Dança no ensino da dança, uma teria caráter profissionalizante e a outra, socioeducativo. Encontrei muitas semelhanças a esse respeito entre a sua narrativa e a do professor Pavel, diretor do Bolshoi no Brasil. No final do ano de 2015, depois de algumas tentativas frustradas, consegui encontrar-me com ele. Em nosso encontro-conversa, de modo franco, inicialmente disse ao diretor que no curso da minha pesquisa tinha ouvido algumas pessoas (professores, dançarinos e ex-dançarinos), e que todos eles, em algum momento da conversa, haviam feito alusão ao Bolshoi. Disse-lhe ter ouvido muitos elogios à escola, mas também severas críticas, e que julgava importante saber o ponto de vista de um representante da escola na atualidade. Ele pôs em evidência a questão do desafio político e pedagógico que persegue, no sentido da não redução da dança a mera técnica, mas da busca em fazer da técnica uma arte que, dançada, liberta. Falou, inclusive, dos efeitos que essa perspectiva de trabalho docente no ensino da dança pode ter sobre o agenciamento de uma infância bela e livre. Destaco, a seguir, uma passagem de nossa conversa que evidencia as referidas semelhanças:

Acho que a frustração da pessoa tem tudo a ver com o que se quer com aquilo que se faz. Se eu quero ser famoso ou enriquecer com a dança, por exemplo, eu tendo a deixar de brincar e vou me dedicar a esse ideal. Ali você está perto da derrota e nem sabe. Aqui no Bolshoi nós tentamos fazer esse trabalho pedagógico de alertar os dançarinos para essa questão, mas é difícil. Principalmente no balé clássico, pois a questão da técnica, que a cada dia precisa ser mais apurada, acaba criando uma

confusão. Se não for feito um trabalho pedagógico forte, a técnica pura tende a predominar. Veja a linha tênue. Para ter arte é preciso ter domínio da técnica, mas se a técnica for excessiva, repetitiva, não tem arte. Morre a arte. Mata-se a vontade de se fazer arte. Isso é um paradoxo, principalmente na dança clássica que exige um grande domínio técnico. Então está aí a questão mais importante: para conseguir liberdade na arte de dançar é preciso ter domínio da técnica. Quanto mais eu tenho domínio da técnica, mais eu tenho liberdade para criar movimentos e segurança para executá-los. Mais eu tenho liberdade para dançar, então. Algumas crianças demoram para entender isso. Demoram para entender que para se conquistar certa liberdade na dança é preciso ter uma visão de futuro. É preciso investir hoje para se poder dançar livremente amanhã. As que não entendem isso geralmente desistem (Conversa com o professor/diretor Pavel, em 16 dez. 2015).

As narrativas do professor/diretor, assim como as do professor Marcos, coincidem com a afirmação de Marques (2004), quando sugere que a dança, no contexto educacional, precisa ser tratada como arte e não como “instrumento pedagógico”, facilitador do ensino. Segundo a autora, “a dança pode até contribuir com a solução de problemas referentes ao ensino, à indisciplina, à violência e a relacionamentos pessoais dos alunos, mas, acima de tudo, ela é arte, é forma de conhecimento e de libertação do corpo que dança” (2004, p. 52). Nessa mesma direção, Laban propõe a instauração de uma nova técnica de dança. Uma dança que “procuraria integrar o conhecimento intelectual com a habilidade e liberdade criativa, um objetivo de suma importância em qualquer forma de educação” (1990, p. 18).

Como instrumento pedagógico ou como prática meramente técnica, o ensino da dança estaria propenso a equivaler ao exercício de poder sobre os corpos, que “os investe, passa através deles” (FOUCAULT, 1984, p. 29), objetiva-os, fabrica-os enquanto corpos dóceis, disponíveis aos procedimentos, tratamentos, controles e exames articulados ao saber pedagógico: ensino da dança. “Esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar de tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 1984, p. 28), algo oposto à vocação inventiva e libertadora da dança e também da infância. Essa tecnologia política do corpo, em um contexto de ensino de dança para crianças, manifestar-se-

ia por intermédio de um conjunto de técnicas e táticas, as pedagogias da dança, obsessivamente implicadas com a captura do que no corpo-bailarino-infantil é fugidio, inexprimível pela linguagem e, portanto, capaz de experimentar a diferença (LYOTARD, 2008).

É possível afirmar, então, que os professores Marcos e Pavel buscam exercitar um tipo de docência que visa a produzir a experimentação da dança como arte, como invenção de movimentos *na* e *com* a vida, para além da técnica fria. Os bailarinos aprendizes, neste caso, constituir-se-iam atravessados por uma política de resistência a conceitos e/ou concepções de dança, de docência e de infância fundamentados em regimes hierarquizantes, que culminam na expropriação da potência vital de seus corpos. Assim, ao resistir a tais conceitos e concepções, “naturalmente resistem aos poderes” (RANCIÈRE, 2007, p. 126) que arrefeçam não só suas danças e suas infâncias, como também suas próprias existências. Seguindo a abordagem lyotardiana, a “infância e a dança, enquanto espaços utópicos que trazem em si o que não pode ser assimilado pelo sistema – a corporeidade, o figural, o desejo, a intuição, a surpresa, o movimento – , representam a possibilidade da divergência, o perigo do novo” (LEAL, 2005, p. 34 – grifos meus). Este poder transgressor da infância e da dança, em suas alteridades inassimiláveis pelo adulto, consubstancia uma sugestiva metáfora do indeterminado. A infância e a dança, assim entendidas, apontam para a criação, arte de inserir no mundo aquilo que ainda não existe.

Para Deleuze (1992), a arte resiste em vista de um povo que ainda falta. Assim como o escritor, que “torce a linguagem, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, o afeto das afecções, a sensação da opinião - visando, esperamos, esse povo que ainda não existe” (DELEUZE, 1992, p. 228), a dança, aprendida como arte, como movimento de resistência, pelos infantes dançarinos, finalmente coincidiria com a invenção de uma experiência infantil em aberto, porvindoura, incapturável pelo outro. Estrangeira de si mesma: imagem da diferença por excelência.

3.3 O QUE PODE O CORPO-DOCENTE-BAILARINO?

O professor Jessé, dançarino, coreógrafo, consultor do Bolshoi e pai de dois ex-alunos da escola, também manifestou preocupações concernentes ao que eu chamaria de “morte da infância” na dança do Bolshoi. Um de seus filhos, o mais novo, havia-se desligado da escola semanas antes do nosso encontro. Ou melhor, praticamente havia sido

convidado a se desligar, para não dizer expulso. Ele estava no que internamente costumam chamar de “linha vermelha”, que significa habitar um espaço/tempo restritivo em relação ao de seus colegas. Uma espécie de limbo, pois teria sua participação nos exercícios práticos restringida enquanto estivesse acima do peso. Quando Jessé me apresentou o menino, fiquei bem impressionado. Do meu ponto de vista, o menino era magérrimo. Nessa mesma ocasião, o professor me perguntou “à queima roupa”: “*Então, você é a pessoa que vai comigo na Vara da Infância e da Juventude denunciar o Bolshoi?!*” (Diário de campo, 29 jul. 2014).

Pergunta-convite inquietante, para não dizer desconcertante, a que o professor Jessé fez, e de modo um tanto irônico. Fiquei ruminando essa pergunta-convite. Seria um pedido de ajuda? Seria uma acusação implícita de que a escola estaria possivelmente infringindo códigos legais que regem a educação e o cuidado de crianças e adolescentes brasileiros? O teor da questão de Jessé coincidia com as perguntas feitas pelo professor Marcos. Ambos pareciam angustiados, indignados e/ou preocupados com a situação das crianças dançarinas do/no Bolshoi. O corpo do professor Jessé parecia anunciar rastros estéticos de infância e de dança. A voz firme, um tanto acelerada, mas delicada. O olhar penetrante e translúcido. Gestos, expressões e verbos brincantes. Ideias lúdicas. Jessé brinca com as palavras, com os movimentos, faz trocadilhos inteligentes quando fala, inclusive quando fala de coisa que considera séria. Infância e dança pareciam percorrer todo o seu corpo, ajudando-o a traduzir suas inquietações de professor-dançarino, engajado ética e politicamente com a dança e com a infância.

Como educador, Jessé parecia rememorar o outro de si mesmo, a sua própria experiência com a infância, aproximando-se, assim, de uma outra experiência que não era mais a sua, mas dos infantes-dançarinos do Bolshoi. O professor Jessé usufrui de uma espécie de “primeiro toque”, toque concernente à estética, à ordem dos afetos somáticos na qual a infância está envolvida e que acompanha o homem por toda a vida, tendo ele, por obrigação, “pagar o toque insensível com os meios sensíveis” (LYOTARD, 1997a, p. 45). A dança e a infância como experimentação somática (no corpo) pareciam envolvê-lo em outro tempo, um tempo paradoxal, tão seu quanto dos dançarinos. Tempo intensivo que o incita a buscar a compreensão de problemas relativos às violências e violações dos direitos das crianças dançarinas, como o da experiência da infância.

Senti-me fortemente tocado por essas duas situações narrativas. Elas pareciam tensionar a expansão e o território existencial da pesquisa.

Senti que elas me empurravam para fora, para os contornos invisíveis da ordem do sensível, que marcam os dissolúveis limiares da objetividade e da subjetividade da/na pesquisa. Entre outras possibilidades de significação, para mim, as questões levantadas por Marcos e Jessé dão vulto a duas problemáticas elementares, a saber:

a) Como esses professores agenciam a experiência da infância em espaços e tempos transversalizados pela dança?

b) Que estratégias de resistência aos poderes e saberes que regulam a produção das infâncias esses professores criam no exercício da docência em espaços e tempos transversalizados pela dança?

Eu havia feito o primeiro contato com o professor Jessé em julho de 2014, por ocasião do 32º Festival de Dança de Joinville, como mencionei no item anterior. À época, tivemos contatos fugazes nos momentos em que cruzávamos um com o outro na agitação do acontecer do Festival de Dança. Reencontramo-nos no início de 2015, em São José/SC, município onde moro. Na ocasião de nosso primeiro encontro, no Festival de Dança, combinamos que conversariíamos com mais tempo em outro momento. Não chegamos a marcar data, pois sua agenda estava bastante cheia. Assegurou-me, porém, que faria contato comigo assim que estivesse mais tranquilo para conversar. Trocamos contato telefônico, adicionamo-nos no *Facebook*. Aguardei, com certa expectativa, seu contato.

Em 11 de setembro de 2014, dia do meu aniversário, exatamente às 9h07, recebi uma mensagem do professor Jessé pelo telefone com o seguinte texto: “Rogério: aqui é Jessé, Bolshoi. Estou em Florianópolis. Amanhã estarei livre para conversar com você... bjs”. Surpreso com o contato e com a alegria de quem é agraciado por um belo presente de aniversário, respondi: “Opa! Que beleza! Que surpresa boa o seu contato. Amanhã estarei livre até as 16h00. O que achas de almoçarmos juntos? Daí já engatamos a conversa...”. Ele respondeu: “[...] seria melhor para mim no café da manhã... Umás 9h00... Você pode?” Eu disse: “Sim, eu posso!” Combinamos um local e, na manhã seguinte, nos encontramos.

Aquela noite ficou mais longa para mim. Fui tomado por certa ansiedade. Embora soubesse que a pesquisa já estava em andamento e que a entrevista não constituiria o único vetor de acesso ao universo da pesquisa, como aprendiz de cartógrafo, por alguns momentos, titubeei. Exerceria a entrevista com Jessé uma função performativa e autopoietica em minha constituição de cartógrafo-pesquisador, e também na própria construção do problema da minha pesquisa? Parece-me que, sem que eu tivesse muita clareza, isso já estava acontecendo, “pois a cartografia,

nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos” (ROLNIK, 1989, p. 15).

Nessa fusão indissociável, encontro com o outro em seu mistério, em sua estética, em seu devir, passamos a coexistir. Devir-outro-eu: nós. Uma passagem, uma invenção corrente que existe sempre para mais além (LARROSA, 1996). Invenção que se atualiza em cada gesto que expressávamos, em cada aligeirada palavra que proferíamos, nas curtas pausas entre uma sentença e outra, nas nossas trocas de olhares, na cadência de dois corpos a tecer uma espécie de coreografia afetiva. Convite para coreografar, para ensaiar, para dançar, para cartografar combinações afetivas sobre a docência e o agenciamento da experiência da infância. Dançarinos. Corpos em circuito, urdindo “um corpo novo composto dos movimentos combinados dos dois corpos em osmose” (GIL, 2004, p. 122).

Foi um encontro nas entranhas de uma manhã trivial. Devir-clandestinidade. Agenciamento de experiências singulares-singularizantes. Prostrados lado a lado, como quem se inclina com delicadeza na arquitetura de um pensar-ser, porque “são uma coisa só” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 2), tecíamos um elo. Havia no ar a instauração de um clima de cumplicidade entre nós. Dois corpos vibrando. Jessé adentrando o meu mundo. Eu adentrando o mundo dele. Mescla de afetos. Bricolagem de desejos. Heterogeneidade. (Re)encantamo-nos com o tema. Formulo novas perguntas na medida em que ouço seu corpo narrar. Ele responde às minhas demandas e, às vezes, diz: “Sobre isso eu ainda não havia pensado”. Pausa. Um pouco de oxigênio para dois corpos ofegantes. Goles de água e de café expresso.

A pesquisa de campo requer a ocupação de territórios existenciais que, a princípio, o cartógrafo não conhecia. Pesquisador e personagens da pesquisa dançam. Coreografam mundos e saberes. Cartografam mundo, saberes e sensações. Eles agenciam composições heterogêneas (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Ou seja, compõem corpos envolvendo afecções mútuas. Menos informação, mais experiência. Coexistência. Mergulho nas intensidades do presente (BARROS; KASTRUP, 2012).

O cartógrafo não “coleta” e/ou “descobre” dados. Seu labor nada tem a ver com corroboração de hipóteses ou elaborações diagnósticas das paixões que toca e que vê. Ele cose pontes em quadros de fuxico ao acompanhar a genealogia das linhas de fuga que se chocam, se quebram, se conectam e instauram estados heterogêneos e autopoieticos nos corpos. Uma prática perene, o ofício de cartógrafo. O registro de linhas

paradoxais, em concomitante estado de trama e de desmanche, e em seus surgimentos incompletos, não se aprende sem imersão no plano de imanência da pesquisa. Apresento uma passagem de um dos meus encontros com o professor Jessé que parece ilustrar bem as linhas da pesquisa que se vão cruzando e formando o seu tecido-texto:

Hoje, no meu encontro com Jessé, tive a oportunidade de conhecer melhor as formas e contornos de seu corpo-docente-bailarino em presença. Vibrei na intensidade de seus gestos, voz e pensamentos. Ele me deu permissão para entrar no seu mundo. Passei a (re)conhecê-lo no interior de sua morada. Esse mundo, morada do outro, passou a ser também meu mundo, sujeito pesquisador. Sua narrativa, como num declínio, aos poucos foi me apresentando pistas sobre sua docência e o processo de agenciamento da infância que ela engendra em contextos transversalizados pela dança. Na ocasião da referida conversa/entrevista, sua experiência como professor na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil foi um dos temas abordados. Precisei de mais tempo para adentrar nos meandros dos enredos por ele narrados. Esse não é um movimento simples e dado. Jessé tem uma fala apaixonada. Ela produz fascínio em mim. Em algumas passagens, beiro a comoção. Em outras, fico intrigado. Por vezes, tenho a impressão de que ele quer denunciar algo muito grave. Desisto dessa impressão, ainda que provisoriamente. Nosso encontro parecia ainda ser muito jovem recente para ser nomeado, enquadrado. Alguns códigos pareciam indecifráveis, pois escapam à minha inteligibilidade cognitiva. Preciso decifrar? Por alguns instantes, no decorrer da nossa conversa, me flagro tenso. Tento, pelo corpo, capturar os fluxos desejantes do nosso encontro. Exercício difícil do qual me sinto principiante. Pesquisa corpo a corpo. Todo o corpo. Procuro acolher o que acontece. Trôpego e desajeitado, por vezes, me sinto analfabeto nessa lição: a do despojo de um corpo cindido da mente para se assumir na sua inteireza, na tarefa de conhecer. Situação causadora de um pouco de náusea. Aprender também dói. Olhos turvos. Boca seca. Tremor.

Ansiedade. Pensamento confuso e acelerado. Labirinto de sensações. Atenção querendo repousar, mas sem saber direito onde. (Diário de campo, 12 set. 2014).

A cartografia como movimento construtivista de conhecimento parece implicar “alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira do seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 52). Corpo-carne-pensamento-conhecimento em (de)composição. Ao narrar a sua experiência como pai e como professor de alunos do Bolshoi, o corpo de Jessé vibra. Ele parece encarnar o lugar de pai, de professor, de artista dançarino e de crítico da dança. Vibramos juntos. Critica. Questiona. Ironiza. Reflete. Desconfia. Compara. Diz coisas que desmontam ilusões.

O Bolshoi estoura uma caixinha de brinquedo. Os alunos possuem alguns privilégios muito interessantes, que seria ter tudo nas mãos. Eles não aprendem a fazer um figurino. Eles não aprendem a fazer maquiagem. Não aprendem a limpar o linóleo. Não aprendem a fazer coisas braçais. E nós, artistas, sabemos que eles vão sofrer, pois vão sair sem essas habilidades. Normalmente, quando fazemos espetáculos, a gente entende que é o próprio bailarino que limpa a barra. O bailarino, muitas vezes, não tem costureira, pois não tem dinheiro. Daí precisa saber costurar (Conversa com o professor Jessé, 12 set. 2014).

Que está a dizer o professor Jessé sobre a produção dos corpos das crianças dançarinas do Bolshoi? O Bolshoi produz apenas dançarinos técnicos, cuja dança é desvinculada do mundo e dos seus acontecimentos? Que linhas de força compõem esta fala do professor Jessé? O que suas “críticas” em relação à “pedagogia do Bolshoi” revelam sobre seu modo de agenciar a experiência da infância e os modos de outros professores enredados com a dança nessa escola? Intuí que Jessé anuncia um paradoxo, pois, segundo ele, o corpo agenciado para dança não é agenciado para dançar na vida. Ou seja, não lhe é dada a oportunidade de aprendizagens outras para além da coreografia e/ou objetivo da escola - objetivos esses que merecem ser indagados. Sobre as vicissitudes da formação de bailarinos, especialmente no Brasil, Strazzacappa afirma:

[...] é de conhecimento geral que a formação dos artistas da dança não se dá, exclusivamente, nos ambientes acadêmicos. A formação do artista se dá num outro âmbito que pode ou não ser institucionalizado. Independentemente disso, nota-se que o artista da dança torna-se profissional na sua ação; que deve ser continuamente ampliada e diversificada. São cursos livres, oficinas, vivências com artistas (mestre-aprendiz), formação em conservatório público ou privado academias, estúdios, casas de cultura, associações de bairro, clubes, participação em eventos temáticos e tantas outras “instituições” e situações paralelas às universidades ou às escolas técnicas de dança (2003, p. 188).

A autora reflete sobre a necessidade de se “expor” o corpo do artista da dança em formação nas mais diversas e complexas vivências possíveis. Coincidentemente, o professor Jessé também defende esta perspectiva formativa. Segundo ele, o artista, e isso inclui o da dança, se forma, inclusive, na medida em que se envolve com situações muito práticas e corriqueiras do cotidiano, como costurar, limpar o linóleo, fazer maquiagem, etc. Nessa direção, a dança, que está na ordem da arte, argumenta Gil (2004), diz respeito a um modo de dar sentido ao mundo. Esta perspectiva alinha-se ao pensamento de Deleuze e Guattari (1995). Para eles, a arte, quando conjugada com a vida, tem ainda a potência de mudar a ordem do pensamento, de mover os sentidos, pois excede o vivido para nos colocar diante de novos modos de pensar e sentir. O professor chama a atenção para o fato de que o processo formativo do artista da dança precisa ser complexo, transversal à vida, sensível e tramado pelas singularidades da existência cotidiana. Ele faz críticas à excessiva ênfase na técnica empreendida pelo Bolshoi no processo formativo dos dançarinos. Este fato tornaria o dançarino e a sua dança mecanizados, com escassa vitalidade e criatividade, com poucos ou mesmo sem elementos da vida nua na sua composição; enfim, submissos a um dado regime de saberes e poderes. O professor Jessé parece advogar em favor dos agenciamentos moleculares da formação em dança, em oposição aos regimes molares.

Ainda nessa direção reflexiva, seguimos mais algumas pistas do dizer do referido professor:

Pegar um bailarino que dançou desde a rua, com os pés descalços, e pegar alunos que só ficaram

em uma sala de aula e dançaram uma vez ao ano em grandes teatros. Visualize: esses que dançam ou dançaram nas ruas, que sentem no corpo o mundo, que dançam na calçada, praças e estradas da vida (quando nós trabalhamos com o corpo temos que sentir), comparáveis aos outros, os que só dançam na clausura de uma escola e que uma vez ou outra foram para o mundo, são artistas dançarinos. Artistas porque agem e criam a sua dança misturados ao chão do mundo. Então, se a gente tiver que montar um espetáculo sobre pedras, esse que dançou com o pé descalço, nas ruas, vai sentir as pedras, vai compor com elas. Já os outros, os outros não. Eles estão robotizados, não sabem dançar com o mundo. Nem sei se dá para dizer que eles sabem dançar (Conversa com o professor Jesse, 11 set. 2014).

Estas questões também me remetem a Carroll e Banes; para elas, uma ação é dança não devido à sua natureza, como insuflada de “vigor, fluência, expressividade... superfluidez de expressividade [...], mas sim devido ao contexto do evento no qual o movimento é situado” (1997, p. 89). Situar a dança na imanência (o contexto) implica, então, inscrevê-la num espaço-tempo, sê-la com os espaços-tempos da própria experiência. Isto significa, conseqüentemente, assumir a dança para além de gestos personificados de um dançarino, mas também como cultura, como arte, como técnica, como estética, como subjetivação, como política; enfim, como movimento que cria, recria, desloca, descontrói e expande mundos, significados, corpos e modos de vida, na “nueza” de suas concretudes. Neste sentido, a narrativa do professor Jessé parece reiterar a dimensão molecular na qual sua perspectiva docente parece estar assentada.

Esta dimensão pode ser compreendida como agenciamentos rebeldes, isto é, um conjunto de in-disposições, gestos, movimentos, atitudes e composições espaciais e temporais que dão consistência e/ou duração aos processos de desterritorialização dos corpos. Neste caso, esses agenciamentos são compreendidos como misturas de forças e de corpos reagindo uns sobre os outros, produzindo desmanches, recomposições e inventividades nos espaços e tempos que agenciam a experiência formativa em dança. Essas dimensões moleculares parecem ser compreendidas pelo professor Jessé como um ponto de conexão com a liberdade, o gozo, o riso, o jogo da vida nua e todo dinamismo

existencial que envolve qualquer processo formativo eticamente comprometido.

A passagem da narrativa do referido professor me remete a Deleuze e Guattari (1995), a quem interessa pensar quais sejam as articulações possibilitadas pelas misturas de corpos. Segundo os filósofos, os agenciamentos moleculares podem ser potencialmente produtores de singularizações, de diferenças, amplificadores das chances de inauguração de novos modos de se relacionar com o mundo. Isso porque podem abrir “uma nova constelação de universos de referência” (GUATTARI, 1992). Portanto, no caso da dança do/no Bolshoi, o apego excessivo ao método e à técnica formaria dançarinos tecnicamente bons, mas empalidecidos e fracos em termos de criação, autonomia e improviso. Segundo Jessé, a arte da dança se aprende. Ela precisa ser ensinada de modo que haja espaço para a inventividade nesse aprender; do contrário, haveria apenas reprodução mecânica de movimentos, ainda que esteticamente plásticos. Tal movimento, para ele, parece pouco ter a ver com arte. Intuo que Laban se referiu a respeito desta questão quando afirmou:

O ensino da dança nas escolas deve proporcionar a oportunidade de gozar deste banho refrescante que é pelo menos tão importante quanto a própria natação. Assim como nesta última o instrutor não se limitará a jogar a criança na água, mas lhe ensinará uma técnica adequada, assim também o professor de dança procurará um procedimento que permite complementar o impulso natural da criança e ampliar seu raio de ação (LABAN, 1990, p. 26).

O professor Jessé entende que o esforço das escolas de formação em dança, e isso inclui o Bolshoi do Brasil, precisa se voltar à produção de agenciamentos moleculares, inventivos e intempestivos, em oposição aos agenciamentos sociais que esperam certa adaptação normalizadora (GUATTARI; ROLNIK, 2005), e em que as relações produzem codificações e descodificações, numa tendência à reprodução e repetição de modelos dados *a priori*. O que definiria as direções desses vetores seria o seu poder de afetação, por sua potência de sentir, pensar e agir, produzida no encontro entre corpos, conforme o pensamento de Espinosa (DELEUZE, 2002). A docência parece ser um lugar privilegiado para o agenciamento desse tipo de “encontro arteiro”, vinculado à imanência, segundo o professor Jessé.

Ele defende a incorporação das minúcias do cotidiano no processo formativo/criativo/artístico em dança. Com isso, ele me incita a perguntar sobre o propósito curricular do Bolshoi, seus agenciamentos cotidianos, suas concepções, seu regime disciplinar, seus efeitos sobre produção dos corpos e respectivas danças.

Haveria espaço, neste contexto, para vivências lúdicas, “arteiras”, desvinculadas de um rigorismo técnico, vinculadas aos movimentos da vida cotidiana, que correm e transcorrem para além do bem e do mal?

Que pistas o depoimento do professor Jessé oferece sobre o que poderíamos chamar de vida e morte na experiência da infância na Escola do Teatro Bolshoi do Brasil?

Perante um mundo obcecado pela produtividade técnica, que aniquila a experiência, não esquecer da *dívida para com a infância* (LYOTARD, 1997b), posicionamento ético e político a ser assumido, principalmente porque o compromisso com essa “dívida da vida, do tempo, ou do acontecimento. Dívida de ser aí apesar de tudo, da que só o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada (LYOTARD, 1997a, p. 69).

O encontro com o outro, especialmente na docência, parece atualizar também a infância no corpo do próprio professor Jessé. Sua aparente “obediência” à dívida para com a infância parece marcar intensamente essa experiência:

[...] teve casos de alunos que repetiram e foram mandados embora e teve outros que repetiram e estão dentro da escola até hoje. Então, qual critério seria esse? A escolha do elenco, como se faz? Como os professores avaliam os seus alunos no Bolshoi? As salas de aula são retangulares, então, a barra forma um U. No centro ficam os melhores e nas laterais ficam o professor e os outros alunos, os não tão bons, os que ele nem olha. De cara, isso cria dentro da criança a palavra “competição”. Eu tenho que ser o melhor sempre! Eu não posso ser o melhor e ajudar o meu amigo. Você tem que ser o melhor só para si mesmo. Isso está relacionado com a desistência do meu menino. É muito contraditório, pois acredito no lado artístico da dança, socialmente comprometido e humanizado. Para mim, o dançarino teria que ser igual a uma formiga de circo. Você vai na bilheteria, eles estão vendendo

bilhetes. De repente, eles estão no palco, e depois passam vendendo pipoca. Isso é uma contribuição formativa! Não é exploração do trabalho, é fazer arte num sentido amplo, popular e em rede solidária. A arte tem que ser compartilhada, democratizada e não elitizada e excludente. A política pedagógica valoriza o resgate dos estudantes e não a exclusão. Essas crianças riem pouco no Bolshoi. Lá a infância é triste! (Conversa com o professor Jessé, 11 set. 2014).

Afirmção da alegria, aumento da potência de agir, legitimação do outro, partilha de saberes, defesa da liberdade... A narrativa do professor Jessé parece estar impregnada dessas convicções, pois sua crítica ao Bolshoi aparentemente revela uma concepção de dança, de docência, e também de infância, como experiências de afirmação política. Fica explícito que, para o professor Jessé, tanto o corpo que aprende a dança quanto o corpo que a ensina são corpos políticos, pois “uma autoridade estética se inscreve em nossa carne através de práticas corporais nas quais nos engajamos; essas diferentes práticas podem também ser utilizadas como fonte de resistência e emancipação” (FORTIN, 2003, p. 168).

A dança como arte, para Jessé, teria função estético-política. Seu trabalho como professor de dança parece estar pautado nesses princípios; daí sua aparente angústia e indignação em face de situações por ele caracterizadas como “alijamento” das crianças e dos jovens dançarinos, ou seja, como expropriação da experiência da infância livre. A dança como arte, para o professor, ao que tudo indica, teria sentido afirmador da vida, e seu compromisso ético residiria na busca pelo agenciamento de alegrias que afirmem uma experiência da infância bela, por intermédio da dança. No entanto, cabe perguntar se, para além do bem e do mal, não haveria possíveis paradoxos entranhados em seu discurso-texto. Dito de outro modo: as posições do professor Jessé em relação à formação em dança no Bolshoi, sua crítica ao tecnicismo e ao possível alijamento da infância na escola anunciaria, por parte dele, uma espécie de “messianismo” em que a criança e a própria infância seriam tuteladas pelos adultos-professores? Em que medida essas posições não reiterariam um lugar tradicionalmente reservado à infância, o da incapacidade de agir revolucionariamente?

O fato é que parece fazer muito sentido pressupor, a partir das narrativas dos professores interlocutores desta pesquisa, que suas preocupações com a garantia do direito à experiência da infância, no

ensino da dança, são erigidas no próprio encontro com as infâncias bailarinas. O espírito dessas infâncias, com suas provocantes combinações de movimentos, parece remexer com os sentidos dos professores, fazendo-os advogar, também, pelo direito à infância bailarina em si mesma, caracterizada por seu espírito lúdico, arteiro e inventivo, que, progressivamente, vai sendo incorporado às suas docências, em suas vidas.

A infância e a dança interrogam suas mesmidades? A cada encontro, afirma o professor Jessé, assimilo mais informações. A troca de energia é grande, e isso independe da faixa etária. Meu corpo cria marcas cada vez mais expressivas. Torno-me mais sensível aos outros. A cada encontro me transformo. Mudo a maneira de lidar com as outras pessoas; meu corpo cria diferentes tipos de diálogos....

PARAGEM 4 - A DANÇA E A INFÂNCIA DO/NO CORPO DOCENTE

E também a mim, que sou bem disposto com a vida, [...] parece-me às vezes que há nela borboletas e bolhas de sabão. Ver esvoejar essas alminhas ligeiras, tolas, encantadoras e volúveis, leva Zaratustra às lágrimas e ao canto. Eu acreditaria somente num deus que soubesse dançar. [...] dançaria um deus através de mim.

(Nietzsche, 2011, p. 40)

A infância e a dança, pensadas como figuras de começo, como experiências da novidade, não estão imunes às interpelações dos valores culturais. Elas estão, cotidianamente, expostas aos contrafluxos da existência e aos pesos impostos pela vontade de poder e de saber do/no mundo. A vida parece tornar-se mais exígua, enfraquecida no seu potencial criador quando capturada pelos ditames da verdade universal e pela vontade de unicidade. A infância e a dança parecem resistir às manifestas formas autofágicas da vontade de conhecer e de poder, embora irremediavelmente coexistam com elas. Na experiência da dança, tudo parece ser inesperado, fugidio e atemporal. O conhecimento supostamente verdadeiro, aquele que pretensamente busca determinar o que deve ser o mundo, e que também almeja “solidificar o espírito” humano, tem marcha fúnebre perante o frescor da dança e da infância, as quais partilham a novidade, arquetetam novas formas e novos sentidos para o mundo. Eis a coincidente condição ontológica que está na gênese da dança e da infância: a afirmação da vida como vontade de potência, como vontade de criação.

Não se trata aqui, entretanto, de defender uma espécie de reverência mítica ou “culto” à dança e à infância. Diferente disso, trata-se da afirmação política da alteridade da/na relação entre dança e infância. Avessas ao culto à mesmidade, nelas habita a afirmação da multiplicidade, da diferença e da criatividade. Uma questão de coexistência coextensiva do outro e do si que as dilata, abrindo-as à estrangeiridade. Nessa acepção, a dança e a infância são colocadas nos domínios da “experiência, do acontecimento, da ruptura da história, da revolução e da criação” (KOHAN, 2007, p. 120). Elas são, assim, figuras de movimento, vontade de (de)composição, resistência à

ditadura do mesmo. Inauguram, por isso, aberturas para algo por vir: prelúdio da liberdade.

Pude encontrar vestígios dessa perspectiva da dança e da infância como experiências afirmadoras da criação e da liberdade na narrativa do professor Pavel, atual diretor da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Não posso deixar de dizer, entretanto, de minha surpresa ao ouvi-lo sair em defesa da liberdade e da criatividade na/para a infância bailarina no Bolshoi. Eu estava, antes de conhecê-lo, um tanto incrédulo a esse respeito. Eu ainda estava bastante impregnado de algumas impressões que diziam de uma escola de dança severa, fria e disciplinarmente castradora, apesar de pressupor que o Bolshoi não seria apenas isso. Mesmo assim, a surpresa foi inevitável, reconheço. O exercício de cartógrafo oportuniza, dentre outras coisas, a (des)encarnação de imagens, afetos e sentidos cristalizados: para minha sorte e modesta alegria, afinal “o plano não precede o que vem povoá-lo ou preenchê-lo, mas é construído e remanejado na experiência” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 46). Com a palavra, então, o professor/diretor Pavel:

Mas acho que o princípio precisa ser o de que a dança é uma arte antes de tudo. E para ser arte precisa ser lúdica de alguma forma. Os professores de dança precisam entender isso para não tirar das crianças e da dança essa capacidade, essa potencialidade brincante da dança e do dançar. O que faz da dança uma arte é, de certa forma, a possibilidade de o dançarino brincar com os movimentos. Então, quando se dança para alimentar o sonho do pai, o sonho da mãe ou para se ser melhor do que o outro dançarino, ali não entra a brincadeira. Daí a dança vira negócio, competição pura. E o bailarino vira escravo dessa competição. (Conversa com professor/diretor, 16 dez. 2015)

Encontrei na narrativa do professor-diretor uma espécie de convicção de que, aliadas à vida e à sua vontade de expansão e fruição, de modo ontologicamente coincidente, infância e dança parecem denunciar a servidão, a mediocridade e o moralismo encarnado nos modos de conhecer/viver de qualquer época, supostamente redentora. Ele argumenta, e também diz trabalhar, em defesa desse pressuposto, embora reconheça as dificuldades e os desafios inerentes à empreitada. Isto parece evidenciar a potência poética e política que a dança e a infância carregam em si mesmas. Elas exercem tal força sobre nós que

nos fazem indagar o tempo todo: “o que estamos fazendo de nós mesmos? Figuras de começo, como bem nos lembra Nietzsche (2011), a infância, e também a dança, inspiram modos de resistência ao sistema moral que fortemente brada: “tu deves”. Elas podem provocar fissuras nos próprios dispositivos especializados em sua captura (escola, mídias, família, agências de fomento, ciência, legislação...).

Dizer isso, entretanto, não significa pressupor que a não captura da infância e da dança a tais dispositivos esteja dada a priori. Seria ingênuo, e até mesmo leviano, defender essa tese. A infância e a dança convocam-nos a agir em favor do aumento das suas respectivas forças poéticas e políticas, ficando sob a nossa responsabilidade a reivindicação ativa da substituição do “tu deves” pelo “eu quero”. Com isso, inspiram e apontam para o caminho destinado à conquista do espírito livre. Algo que requer, em alguma medida, a retomada da inocência infantil. Inocência no sentido da ausência de culpa, e que outrora nos fora lograda pelos guardiões do espírito de peso (escola, família, estado, ciência, religião...). A narrativa do professor Marcos, coordenador da Associação Amigos da Dança de Gaspar, parece estar em sintonia com esta perspectiva: “Na Associação nós temos uma política de co-criação. E essa criação reside exatamente na tomada de consciência a respeito do que seus corpos podem fazer no espaço e no tempo. O nosso projeto aqui é para que eles se libertem por meio da dança.” No entanto, conforme argumenta Marques (2003), é necessário reconhecer/problematizar as redes de relações educacionais autoritárias implícitas em processos de criação que, não raramente, impedem a construção do conhecimento propriamente dito, privando os aprendizes de dança de uma formação edificante e libertadora.

A busca do espírito livre pressupõe, então, a necessidade de portar-se diante da existência como aquele que brinca, dança e experimenta a vida de maneira aberta e sem preconceitos, investido da transformação de si. A despeito disso, e de alguma maneira na contramão da narrativa do professor-diretor do Bolshoi, Pavel, o ex-bailarino Wagner, o professor Jessé e a ex-bailarina Rodjane afirmam:

Eu dormia com ursos na minha cama, mas tive que parar com isso totalmente. Quanto menos você se portar como criança, melhor. Você tem que esquecer da infância. A pressão é para você ser maduro. O Germano me salvou porque lá a gente convive com crianças normais. Dentro do Bolshoi você é um adulto chato e no Germano você é uma pessoa como qualquer outra. Alguém

que pode ser o que de fato é. Tive a sorte de ter professores muito humanos lá. (Conversa com Wagner, 28 set. 2015).

O Bolshoi tem uma classificação de semáforo, vermelho você não pode nem dançar, amarelo você está com atenção, e o verde está liberado para dançar porque é o padrão que eles querem de massa muscular. [...] Uma vez eu ouvi do próprio diretor que eles têm que manter uma pose, é que nem uma marca de roupa. Uma costura errada já vai para o lixo. Imagina que no caso das crianças, as costuras sejam excesso de seios, de bunda, e por isso elas são desclassificadas. Duro para elas, né? (Conversa com professor Jessé, 12 set. 2014).

Queriam que a gente fizesse sempre o melhor, mas o tratamento que eles davam não contribuía para isso. Pareciam não se importar com o fato de que as crianças estavam ali sozinhas e que não tinham ninguém para chorar no colo. Tinha dias que a gente se trancava no quarto e rezava juntas. A gente se abraçava e chorava muito. Uma dizia que estava com saudades da família, a outra dizia que estava com saudades do irmão. Aí desabafávamos umas com as outras. Nós éramos a nossa base emocional (Conversa com Rodjane, 25 fev. 2015).

As narrativas de Wagner, Jessé e Rodjane têm ressonâncias bastante reveladoras no que diz respeito à coexistência de forças atuantes no agenciamento da experiência da dança e da infância, por assim dizer. São forças que por vezes se chocam, disputam lugar no mundo e também arrastam os corpos para direções opostas. Interessante, aqui, não o julgamento dessas forças, nem discutir quais seriam do bem ou do mal. Diferente disso, busco reconhecer suas tramas. Tenho procurado compreender como atravessam os corpos e neles agenciam, para além do bem e do mal, experiências (des)constitutivas. Esse, talvez, seja o grande desafio proposto por Nietzsche (2011), qual seja, dizer sim à vida de corpo inteiro, não recusando à dança seu eterno retorno.

É praxe não recusar uma dança. Na nossa cultura, inclusive, muitos consideram que se trata de “falta de educação”. Por isso, Nietzsche (1995, p. 11) nos ensina a “dizer *não* o mínimo possível. Separar-se, afastar-se daquilo que tornaria o *não* sempre necessário”. E isso pressupõe a desconstrução da lógica binária do nosso pensamento

para podermos dizer sim “ao jogo da criação, pois o espírito quer agora *sua* vontade; o perdido para o mundo conquista *seu* mundo” (NIETZSCHE, 2011, p. 29). Portanto, tomadas analiticamente por um raciocínio maniqueísta, as narrativas de Wagner, Jessé e Rodjane sobre a dança e a infância no Bolshoi aparentariam contradizer a fala do professor-diretor Pavel. Todavia, em uma perspectiva complexa, dá-se lugar a uma leitura que considera a coexistência simultânea de múltiplas forças e que é por intermédio delas que nos movemos na vida: amamos, sofremos, perdemos, partimos, ganhamos, adoecemos, chegamos, criamos, mudamos, sorrimos... Há uma passagem na narrativa do professor-diretor do Bolshoi que aponta para a complexidade das relações de força que agenciam, neste caso, a experiência da dança e da infância na instituição:

Aqui a ideia é aperfeiçoar, aprimorar os talentos. Isso exige muita dedicação. Às vezes a criança apenas gosta de dança, mesmo as talentosas, mas não significa necessariamente que precisam ou querem ser dançarinos profissionais. Aí que está a questão. Tenho percebido que os pais confundem um pouco. Acham que gostar de dança significa que a criança quer se profissionalizar. Isso acaba confundindo a própria criança também. De certa forma, tira-se delas a possibilidade de decidir. Nestes casos, percebo que as crianças chegam aqui e logo se frustram, pois, como se trata de uma escola profissionalizante, desde as primeiras séries o ensino já é direcionado para a formação profissional. Vejo aí uma questão importante que é a avaliação do processo. Quero dizer, se em uma avaliação junto com a família percebemos que a criança não se adaptou, ela mesma manifesta o interesse em sair da escola; ao menos tentou. Acho que deveria se desligar mesmo. Mas às vezes elas ficam na escola por pressão. Daí é muito mais difícil para elas. O balé clássico, por exemplo, é muito competitivo, e também requer muito esforço para se alcançar um nível de excelência. Se o dançarino não tem convicção de que é isso que ele quer mesmo, vai sofrer, vai ter a sensação de estar perdendo a infância. Temos trabalhado para construir essa consciência aqui no Bolshoi, principalmente nos últimos anos. Quando se tem humildade e vontade, a gente aprende com

o tempo. Nosso desafio tem sido em abrigar a dança no Bolshoi, mas sem perder os pilares do método que usamos, que é russo. Cada vez mais tentamos trazer o gingado e os aspectos brincantes do corpo e da cultura dos brasileiros para cá, mas sem esquecer que somos uma escola profissionalizante. Isso é muito desafiador para nós, que somos de uma cultura bem diferente (Conversa com professor/diretor Pavel, 16 dez. 2015).

Optar por essa perspectiva implica assumir, paradoxalmente, que tudo na dança e na infância possui sentido afirmador da existência, pois tudo nelas é dado ao movimento e à “conjugação” de forças; e isso implica assumir, sem ressentimento, inclusive aquelas forças que se apresentam no contrafluxo dos seus devires. Não se trata, todavia, de uma aceitação resignada dessas forças, mas de uma aceitação ativa. Como um ato de bravura perante a existência. A despeito disso, Nietzsche (2011) adverte-nos que a vida se torna adaptativa, reguladora e reduzida a formas medíocres quando a negação antecede a afirmação, quando a ação é substituída pela reação. As formas reativas da vida são acusatórias, ressentidas e reprovadoras. Perpetuá-las significa dizer sim à servidão (DELEUZE, 2007a). Uma vez avessas a toda forma de submissão, a dança e a infância oferecem-nos encorajadoras e contundentes pistas sobre o caminho a ser engendrado pelo espírito humano rumo à transvalorização dos valores; à libertação do espírito do peso imposto pelo juízo e pelas verdades firmadas pela cultura.

As metamorfoses do espírito apresentadas por Nietzsche (2011) contribuem para uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de libertação do espírito. O espírito livre, neste caso, coincidiria com a dança e a infância. Sirvo-me, então, da intrigante passagem nietzschiana, interessado em adensar a compreensão sobre os movimentos de resistência que fazem da dança e da infância experiências criadoras e afirmadoras do livre viver. Aqui, intensifico a desaceleração. É na passagem intitulada *Das três metamorfoses*, em *Assim falou Zaratustra*, que Nietzsche (2011) narra como o espírito se torna camelo, o camelo se torna leão e o leão se torna criança. De saída, o camelo é apresentado como a primeira transmutação do espírito, seguida pelo leão e pela criança.

À primeira vista, em uma leitura superficial dessa passagem do texto, a presença do camelo aparenta remeter a sentidos já saturados, usualmente a ele atribuídos. Por ser um animal de carga, resistente à

aridez desértica, o camelo representaria não mais do que uma figura passiva e de obediência cega. “Camelo, diria alguém, não dança! Camelo não brinca! Camelo obedece! Camelo trabalha!” Todavia, o sentido a ele atribuído não se reduz necessariamente a isto. Julião (2007), por exemplo, afirma que, para Nietzsche, aquele que carrega os fardos mais pesados também pode ser o mais leve, como um impetuoso bailarino. Esta interpretação ressoa paradoxal, evidentemente. E talvez o seja mesmo. Porém, há algo de inquietude na figura do camelo. O germe criativo e revolucionário da dança e da infância parece habitá-lo de modo irreconciliável. Sua força e capacidade de resistir aos pesos dos mandos, paradoxalmente, podem indicar também a sua grande capacidade de resistência a essas mesmas leis. Sua lentidão, facilmente confundida com servidão passiva, também pode assumir o sentido de uma calma ativa (DELEUZE, 2007a).

Cabe aqui, então, a observação de que talvez seja exatamente da capacidade de resistência do camelo que surge a sua revolução, a sua revolta. O camelo, que inicialmente se apresenta bastante submetido aos instrumentos de negação da vida livre, aos poucos vai se rebelando contra essa condição. Ele quer dançar e brinca na vida, com a vida. Aparentemente, “deseja ser senhor do seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 2011, p. 25), e esse desejo parece alegrá-lo. Assim ele inicia seu processo de transformação, pois, mesmo carregando o maior de todos os fardos, alegremente ele exercita e afirma a sua força partindo em busca do próprio deserto. Ele testa suas forças em ato. Apesar disso, “por ser espírito respeitoso e de suportação, ele permanece ligado ao “tu deves”, portanto, ao que o mantém carregado e, assim, impedido de “desprender” a vida, de criar e, deste modo, tornar-se mais leve (JULIÃO, 2007, p. 39).

Por essa razão, quando alcança a aridez do deserto, o espírito do camelo precisa metamorfosear-se. Para enfrentar o deus do dever e do mando, ele se transforma em leão. Este, por sua vez, aparece como um espírito crítico, rebelde, e que bravamente luta por sua liberdade. A altivez do espírito e o desejo de assenhorar-se de si mesmo, e de seu próprio destino, entretanto, não parecem ser suficientes perante a necessidade de imposição da sua vontade e de criação de novos valores. Afinal, quer o leão dançar e brincar *com* e *na* vida? Sim. Isto parece evidente. No entanto, a mais curiosa questão a seu respeito talvez tenha relação direta com seu excesso de bravura, com sua falta de medida. Sua valentia, aparentemente sem limites, é violenta e raivosa. Doente de si mesmo e arredio, o leão opõe-se à leveza e à alegria típicas de uma criança que dança e brinca. Ele sucumbe ao ressentimento e encarna,

assim, o espírito niilista, a personificação do sujeito moderno. O leão precisará equivaler-se a uma criança para apropriar-se de seu destino. Somente se se puser a dançar e a brincar superará a si mesmo e as forças externas com as quais duela. Só assim constituirá para si uma vida não ressentida, mas livre e bela.

É na terceira metamorfose que o leão se transforma em criança, quando, enfim, o espírito será levado à criação de outros valores, à atribuição de novos e múltiplos sentidos, a uma existência não fatalista e não utilitária. A criança, com sua trasbordante vitalidade, não conhece o ressentimento, nem a culpa. Sua inocência, algo avessa à conservação impositiva e acusativa de valores, faz com que se lance ao trágico, ao acaso e aos devires. É exatamente por isso que Nietzsche (2011) vê a criança como figura de um novo começo, apresentando-a como resistência aos valores enfraquecedores da vida. Para o filósofo alemão, a figura da criança não significa simplesmente a relação com um passado de peso, a exemplo do camelo, ou uma natureza ativa e corajosa, a exemplo de leão; não representa uma condição da qual precisamos nos livrar para, mas “evoluir”. Nietzsche (2011) considera o espírito da criança como sendo o próprio porvir. É o alvo a ser atingido por aqueles que desejam transvalorar os valores: experiência afirmadora da libertação.

Vejam os que diz Nietzsche a respeito do espírito infantil: “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer sim” (2011, p. 27). Trata-se, pois, da criança e da experimentação afirmativa de sua condição infantil: um deus dançarino, brincante, risonho e avesso a toda e qualquer forma de submissão. Encontro vestígios da concepção nietzschiana de dança e de infância, como *inocência-começo-jogo* na fala do professor Marcos:

As danças populares são muito lúdicas. Tanto é que chamamos os dançarinos da dança popular de brincantes. Essa dança surgiu de um de um contexto onde as pessoas iam para a rua para brincar. Quando a gente opta em trazer essa dança para a instituição, penso que não podemos perder de vista essa característica. Isso implica em possibilitar que os alunos brinquem ao dançar. Sim, eles brincam, mas há um rigor técnico que é indispensável também. Eles precisam posicionar seus corpos dentro de uma estrutura da dança popular. Eles precisam entender essa estrutura

para poder brincar a partir dela, e sem descaracterizá-la. O dançar a dança popular, por exemplo, é o técnico, mas o ensinar é o lado lúdico. Não podemos pegar um passo e repetirmos o tempo todo. É aí que entram as estratégias lúdicas de cada professor. No caso da dança clássica isso é diferente. É difícil trazer o lúdico. Quando ensinamos dança clássica para crianças, até conseguimos transgredir essa tradição excessivamente técnica; contudo, na medida em que crescem, chegará um momento em que a própria estrutura da dança exigirá do dançarino esse rigor técnico, metódico. Do contrário, o dançarino não evolui. A dança clássica tem um padrão muito definido e esse padrão só se alcança pela repetição dos movimentos. Na infância, entretanto, dá para trabalhar muito com a participação das crianças. Aqui na Associação elas sugerem movimentos. Temos professores muito atentos a isso (Conversa com o professor Marcos, m 15 set. 2015).

Nessa passagem nietzschiana, coincidentemente reiterada pelo professor Marcos, a criança bailarina aparece como sinônimo de criação, como um sujeito que tem vocação para a criação e, porque não dizer, direito à criação. Nessa mesma direção, isso equivale a dizer que a dança também goza desta condição criativo-revolucionária. Por intermédio da criança, a dança cria um pequeno deus. “A criação é força impulsionadora para a própria vida, pura potência, afirmação da vida que está aqui, não a negação desta vida em relação a uma vida mais verdadeira que está em outro lugar” (LOPONTE, 2008). A infância e a dança, como figuras revolucionárias e criadoras de sentidos, afirmam sua coincidência ontológica com a própria vida, com a vida que em Nietzsche é vontade de potência. Reside nelas algo de inaudito, incapturável e intraduzível. São as linhas de força da potência vital que as deslocam para fora da órbita alinhada; daí vagueiam e escapam do sistema solar, moral, disciplinar.

Fora do lugar comum, em um não lugar, dança e infância, portanto, apresentam-se como experiência estético-políticas, pois, ao coexistirem com a vontade de verdade e de dominação que escraviza a cultura e o sujeito modernos, inspiram a revolução e inauguram novas paisagens existenciais. Assim, o corpo-infantil-bailarino atravessa a história, vindo a ser e lutando. “E o espírito – que é ele para o corpo?

Arauto, companheiro e eco de suas vitórias” (NIETZSCHE, 2011, p. 73). Assim, também o corpo/espírito docente que se encontra com as infâncias dançarinas parece entrar em metamorfose, resistindo à lógica do *dever ser* da *infância-dança-docência-existência*, e/ou com ela duelando. No encontro com os mistérios da dança da infância, e da infância da dança, o corpo docente parece aprender que “todas as coisas notáveis são tão difíceis quanto raras” (ESPINOSA, 2013, p. 436).

4. 1 (DES)FEITURA DO CORPO DOCENTE BAILARINO

O que fica no meu corpo, da relação com os alunos dançarinos? Bom, fica uma grande amizade, uma grande alegria. Dança com eles.

(Professora Kika)

Meu encontro com a professora Kika, no fluxo da pesquisa, quase não aconteceu. Eu estava bastante interessado em conversar com ela, principalmente em virtude das observações que os bailarinos Wagner e Rodjane, seus ex-alunos da Escola Germano Tim, fizeram a seu respeito. Criei certa expectativa em encontrá-la. Fui banhado pelo frescor e pelo vigor das narrativas de ambos a seu respeito; daí persegui a possibilidade de conhecê-la. Entretanto, só conseguimos nos encontrar no final de 2015. Nossas agendas insistiam em caminhar em direções opostas, mas, como era um encontro muito desejado de minha parte, abri mão de alguns compromissos, fiz algumas manobras em meio aos compromissos de pesquisador/trabalhador, e fui ao seu encontro no “apagar das luzes” do ano letivo. Queria muito ouvi-la para conhecer suas impressões sobre o seu trabalho docente, particularmente com os dançarinos, e sobre o lugar que a infância, no seu entendimento, ocupa nesse processo.

Sua ex-aluna Rodjane, mesmo há oito anos sem encontrá-la pessoalmente, havia falado sobre ela com muito entusiasmo e amorosidade. Wagner, por sua vez, além de haver feito referências elogiosas a outros professores da escola Germano Tim, também teceu alguns comentários afetuosos sobre a professora Kika. Fiquei impressionado com o frescor do afeto e da memória em relação ao vínculo de ambos com a professora. Este foi um dos pontos marcantes da minha conversa com eles, e que ficou sensivelmente reverberando em mim. Sensações estas que, nos descaminhos da pesquisa, e também em outras situações da vida, podem ser denominadas como experiências do

“corpo vibrátil³¹”, em uma alusão a Rolnik (2012). Talvez esta experimentação possa ser atribuída à Rodjane e ao Wagner em face das apaixonadas narrativas a respeito da professora:

Eu sempre me dei muito bem com os professores. No ensino médio, principalmente, eu era um líder. Aliás, eu era líder desde pequeno. Mas isso se firmou ainda mais com o passar da idade. Não tenho dúvida de que isso tem a ver com a dança. No Bolshoi, a gente amadurece muito cedo. Mas penso que fiz bom uso desse amadurecimento. No Bolshoi, vivi isso de um jeito mais profissional. No Germano, fiz desse amadurecimento algo em favor da amizade. Meus professores viram isso em mim e apostaram, respeitaram. Daí, neste caso, não tem como não lembrar da professora Kika. Ela é uma pessoa original, uma artista que sabe direitinho como tocar seu público. Tem uma presença forte. Sempre que precisava, fazia a linha dura com a gente. Todo mundo a ouvia. Mas ela se destacava principalmente pelo carinho e atenção que nos dava. Ela sacava os alunos. Daí usava isso em favor das aulas. Ela me sacou. Viu desde muito cedo que eu era líder, que me comunicava bem e que tinha uma grande capacidade de ajudar a resolver conflitos. Acho que nós éramos parecidos. Sempre me estimulou a usar essas características na escola e na dança. Quando falei a ela que estava prestes a desistir do Bolshoi por conta do meu problema na coluna, ela foi a primeira a me apoiar. Disse para mim que o Bolshoi não era a “última bolacha do pacote” e

³¹ Rolnik afirma: “Conhecer o mundo como forma convoca a percepção, operada pela sensibilidade em seu exercício empírico; já conhecer o mundo como força convoca a sensação, operada pela sensibilidade em seu exercício intensivo e engendrada no encontro entre o corpo, como campo de forças decorrentes das ondas nervosas que o percorrem, e as forças do mundo que o afetam. Vou designar este exercício intensivo do sensível por “corpo vibrátil”, para distingui-lo do exercício empírico do sensível, pois é com ele que corremos mais facilmente o risco de confundir-lo. “Percepção” e “sensação” referem-se a potências distintas do corpo sensível: se a percepção do outro traz sua existência formal à subjetividade, existência que se traduz em representações visuais, auditivas, etc., já a sensação traz para a subjetividade a presença viva do outro, presença passível de expressão, mas não de representação” (2012, p. 104).

que a vida havia reservado muitas coisas boas para mim. Eu só teria que continuar buscando por elas. Engraçado, né? Não tive esse apoio no Bolshoi. Foi muito importante ouvir isso dela. No fundo, eu queria sair mesmo, mas temia jogar uma carreira fora. A Kika foi alguém que me ajudou a tomar a decisão de sair de lá sem muito sofrimento. Nunca vou esquecer disso (Conversa com Wagner, 28 set. 2015).

Pessoa maravilhosa. Tens que conhecê-la, Rogério. Tenho certeza que ela vai aceitar participar da tua pesquisa, e que vai contribuir muito. Ela foi fundamental para mim durante o período em que estudei no Germano e no Bolshoi. Era minha referência lá. Tem uma alma boa. É uma professora extraordinária. Mãe, amiga, psicóloga, advogada. Ela é de tudo um pouco para os alunos. Eu nunca vou esquecê-la. Eu estava na quinta série. Era uma menina sem experiência. Por várias vezes ela me viu caidinha e disse: “Vem cá, gatinha. O que está acontecendo?” Sempre preocupada com os alunos. Me colocava para cima, dava conselhos, nos orientava e também nos dava bronca quando precisava. Até as broncas dela eram bem-vindas, acredita? (risos). Fico até emocionada ao lembrar. Pessoa muito humana, muito amada. Sem contar que as suas aulas eram um show. Sinto muita saudade dela (Conversa com Rodjane, 25 fev. 2014).

O corpo de Rodjane vibrava intensamente nessa passagem da nossa conversa. Os olhos brilhavam. As mãos desenhavam, sem cessar, formas aleatórias no ar. Sua voz embargou algumas vezes, mas sem perder a suavidade original. A coluna, elegantemente, ficara ereta. Rodjane parecia encontrar-se com a professora Kika no instante em que ela era foco de suas reminiscências. Sim, o que assisti foi a um belo e alegre encontro entre ambas. Já com Wagner, não muito diferente ao falar da professora Kika; expressava, corporalmente, uma mistura de gestos que congregam movimentos da dança clássica (ele tem formação em balé clássico) com o jogo inventivo da dança contemporânea. Parecia experimentar uma tensão agônica entre Dionísio e Apolo. A voz mansa que expressava ideias bem organizadas no início da nossa conversa, entretanto, foi substituída por uma fluência acelerada e um

tanto sincrética ao trazer para a cena suas memórias com a docente. O efeito disso tudo, aos meus sentidos, resultava em uma presença leve e bela. Em ambos os casos, entretanto, não se tratava exatamente do “retorno do presente atual a um passado que já foi presente, mas um encontro imediato com o próprio passado que coexiste com o presente” (LEVY, 2011, p. 119). Algo que pode oferecer pistas bastante reveladoras sobre possíveis efeitos afirmativos que a presença da professora Kika tenha produzido nas vidas dos seus alunos, especialmente os dançarinos.

Sua prática educativa, visivelmente transversalizada pela dimensão do cuidado, parece gerar um tipo de encontro que, seguindo uma interpretação deleuziana da *Ética* de Espinosa, põe os corpos, docente e discente, em relação de composição conveniente um com o outro. Composições que neste caso resultariam no agenciamento de um tipo de experiência afirmativa das infâncias das crianças dançarinas, uma vez que a presença da professora em suas vidas se traduz em sentimentos de confiança, segurança, respeito mútuo, admiração e empatia. Rodjane parecia testemunhar no seu corpo os efeitos de uma ética do cuidado, que, uma vez incorporados ao exercício da docência, fazem dele um bom encontro, uma experiência em que os corpos são saem ilesos, pois por ela são favorecidos em termos de composição de forças. Deleuze, a esse respeito, afirma: “Ou o **corpo** existente encontra outros **corpos** existentes que convêm com ele e compõem a relação deste com a sua, fortalecendo-o; ou então o corpo existente encontra-se com outros que com ele não convêm e tendem a decompô-lo, a destruí-lo (2002, p. 106; grifos meus).

No caso da docência exercida pela professora Kika, a partir da narrativa de Rodjane e de Wagner, é possível afirmar que se trata de uma experiência de composição com os fluxos de infância e da dança. Isto significa, de acordo com Oliveira (2010, p. 132), “fazer passar entre os corpos a infância e a **dança** como desejo, como energia e disposição para a vida, para ligar-se com o outro e, assim, compor com ele ao invés de subjugar-lo” (grifos meus). Os corpos de Rodjane e de Wagner durante a nossa conversa, visivelmente se alegraram ao serem tocados pelos afetos que dos seus próprios corpos despertavam como em novo amanhecer. Esses afetos ativos que aqueciam seus corpos pareciam, naquele instante, ser os mesmos, ou, no mínimo, muito semelhantes aos que haviam experimentado na relação com a professora Kika. Eram afetos infantis ainda a tramar seus corpos. Algo bastante revelador da capacidade formativa e transformacional que a relação pedagógica, na

docência, particularmente a alegre, exerce sobre as vidas dos que nela estão envolvidos.

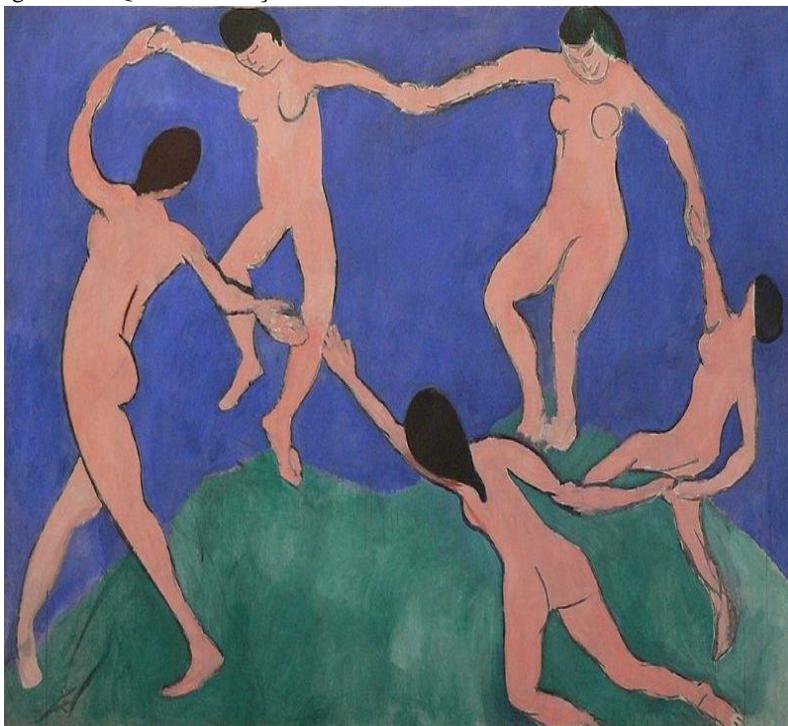
Aquí, mais uma vez, remeto-me ao filósofo da potência, da intensidade, Nietzsche, também filósofo da alegria, para pensar sobre os efeitos inventivos que os encontros alegres trazem para os corpos. Essa ideia faz muito sentido para mim, sobretudo na medida em que a relação com as narrativas de Kika, Rodjane e Wagner. Digo isso porque nelas percebo uma espécie de agenciamento poético, no sentido de autocriação em que corpo e existência se encontram por intermédio da docência. A esse respeito, na filosofia nietzschiana, o corpo é “pensado como o ser próprio a partir do qual surgem pensamentos e sentimentos, e cuja vontade reúne e coordena a multiplicidade de impulsos, pulsões, instintos, desejos e inclinações do ser humano” (MELLO, 2012, p. 78). Pode-se afirmar que o corpo, no pensamento de Nietzsche, é o que cria o espírito, a alma, o self e a própria razão. Na passagem *Os desprezadores do corpo*, em *Assim Falou Zaratustra*, Nietzsche afirma: “O ser próprio criador criou para si o apreço e o desprezo, criou para si o prazer e a dor. O corpo criador criou o espírito como mão de sua vontade” (2011, p. 35).

É notável, então, que a vivência do prazer do encontro por eles vivenciados potencialize o processo de busca pela superação de si mesmos, pois, alegremente, incorporam, para além de si mesmos, a possibilidade de criação de um estilo de (com)viver: vida como obra de arte. Vida que dança de corpo inteiro, como dança a criança; “pois corpo sou eu e alma – assim fala a criança” (NIETZSCHE, 2011, p. 34).

Considero ainda que as experiências narradas, e de alguma maneira revividas, por Kika, Rodjane e Wagner também se assemelham ao que Espinosa denominou alegria, que será, para ele, um dos três afetos primários, além da tristeza e do desejo.

“Por alegria compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. [...] Além disso, chamo o afeto da alegria, quando está referido simultaneamente à mente e ao corpo, uma excitação ou contentamento (ESPINOSA, 2013, p. 107). O filósofo holandês erige sua filosofia em prol da alegria, pois para ele só a alegria compõe com nossa natureza e aumenta nossa força para existir ou nossa potência para agir, sendo-nos, assim, desejável porque útil e boa.

Figura 12 – Quadro A dança



Fonte: MATISSE, Henri, 1910. Disponível em: <[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/2/2e/La_danse_\(I\)_by_Matisse.jpg/800px-La_danse_\(I\)_by_Matisse.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/2/2e/La_danse_(I)_by_Matisse.jpg/800px-La_danse_(I)_by_Matisse.jpg)>. Acesso em: 07 de dez. de 2015.

A alegria, para Espinosa, será precisamente aquele sentimento advindo dos afetos que entram em composição positiva com os nossos corpos e que por isso fortalecem nossa potência de existir; aumentam nossa capacidade de agir. Isso não significa que os afetos tristes e/ou dolorosos não coabitem na existência humana, concorrendo com os afetos alegres. Sim, seria leviano afirmar o contrário. É exatamente por saber dessa ambivalente condição dos afetos que Espinosa propõe que optamos pela alegria, isto é, pelo agenciamento de modalidades de encontros produtoras de afetos ativos, os que entram em composição positiva com os nossos corpos e com os corpos dos outros, e que animam nossas existências. A dança pode ser um lugar oportuno para o urdimento de encontros/ações afirmadoras da vida. O encontro com a infância, do mesmo modo, também nos convida a apostar na alegria

como experiência capaz de resistir ao tédio, à opressão, ao medo e aos fascismos que nos assombram todos os dias. Tenho a forte impressão de que a professora Kika tem incorporado essa política afetiva, afirmadora da existência, na sua prática-de-vida-docente. Talvez isto se deva ao seu encontro com as infâncias bailarinas e seus irreconciliáveis mistérios.

Em sua *Ética*, Espinosa (2011) faz uma consistente defesa em torno da necessidade de conhecer e/ou aprender, sempre, o que pode o corpo. Este conhecimento nos possibilitaria, segundo ele, a programação intencional de bons encontros. Assim, refariamos os hábitos pela razão. Mas, afinal, quais afetos instituem composições ativas com nossos corpos, produzindo alegria? Quais afetos arrefeçam a nossa dança existencial, posto que não compõem positivamente com nossos corpos, e por que isso nos entristece? Uma terapêutica dos afetos passaria pela compreensão do que pode o nosso corpo, do que com ele entra em composição ativa ou negativa, e de sua capacidade de criar bons e maus encontros. Trata-se, proporcionalmente, de buscarmos sempre mais alegrias que tristezas, mais afetos ativos do que passivos; e de procurarmos manter sempre a alegria, única forma digna de viver. Isto fica bem representado na narrativa da professora Kika, quando ela descreve sua relação com os alunos:

Sou amiga de muitos. Eles me chamam para as festinhas de final de semana. Eu vou. Gosto de estar entre eles. Temos uma grande identificação. Sou uma espécie de amiga-mãe deles. Dou conselhos. Puxo as orelhas. Eu tenho uma filha adolescente e isso me aproxima ainda mais deles. É assim que contribuo para a formação desses alunos de uma maneira mais humana. Seja dentro ou fora da escola. Eu os chamo para ir lá em casa também. Principalmente aqueles que não têm família perto. Eu também não sou de Joinville. Sou de Minas. Cheguei aqui há praticamente quinze anos. Foi difícil, viu? O povo daqui não é muito bom de acolhimento. Me identifico muito com os alunos dançarinos que estão fora de suas cidades, estados e países. Acho que nos entendemos bem também em razão dessa coincidência. Somos meio estrangeiros em busca de um sonho. Ficam no meu corpo, então, as marcas de todas essas experiências. Dançando, a gente se entende, se fortalece e se anima na busca pelos nossos desejos. Assim nos

complementamos. Foi a dança que possibilitou nosso encontro, e por meio da dança nos tornamos cúmplices na vida. Eles são meus afilhados! É uma imensa alegria tê-los na minha vida (Conversa com a professora Kika, 30 nov. 2015).

É interessante notar que Kika, apesar de não ser professora de dança do ponto de vista técnico profissionalizante, parece exercer uma docência de natureza bailarina. Sua narrativa sobre os significados e sobre o tipo de relação que estabelece com seus alunos dançarinos, muito coincidente com as de Wagner e Rodjane, sugerem a experimentação de um tipo de relação pedagógica aberta, franca e criativa. Um bailado. Um jogo brincante. Um elogio à graça e à leveza. Como se “tudo pesado se tornasse leve, todo corpo, dançarino, e todo espírito, pássaro” (NIETZSCHE, 2011, p. 221). A alegria experimentada entre eles não se restringia ao ambiente escolar. Expandia-se para além dos muros da escola, como se fosse preciso sentir os frescores da dança e da infância na vida e em tudo que ela abarca. Parece haver na composição dessa experiência de docência elementos lúdicos, poéticos, criativos, movediços, plásticos e éticos que, por vezes, os arremessam aos domínios do indiferenciado.

Não seriam esses elementos, em alguma medida, coincidentes com os que compõem a experiência da dança e da infância?

O corpo da professora Kika, bem como seu estilo-de-vida-docente, teria sido tocado, atravessado, pelo espírito dionisíaco da dança e da infância?

Aqui no Germano, eles se soltam, são crianças. Os alunos não dançarinos acolhem muito bem os que são da dança. Fazem amizades, trabalham e brincam juntos. É uma troca bonita. Os da dança, na minha percepção, acabam tendo o Germano como uma referência. O que na escola do Bolshoi não pode, aqui pode. A escola é o lugar onde eles, os alunos dançarinos, se libertam. Podem ser eles mesmos. No Bolshoi, por exemplo, eles não podem brincar. Aqui eles brincam. Não quero dizer com isso que o Germano é a escola dos sonhos. Não, não é isso. Mas aqui tentamos ser humanos com todos. A vida de cada um e o conhecimento a ser aprendido não podem caminhar separados. Eu sou uma professora que sempre defendi essa política pedagógica. Isso é digno, é humano. É essa a função da escola. Acho

que é por isso que sou tão querida pelos alunos em geral, inclusive pelos da dança. Eles se identificam comigo. Eu me identifico com eles. Defendo a honestidade e a transparência nas coisas da vida. Isso gera confiança. É assim que sou e penso como professora. É assim que eu encaro a vida (Conversa com a professora Kika, 30 nov. 2015).

Kika empenha a vida na docência. Aliás, segundo ela, sua vida está na docência. Uma docência viva. Eivada de afetos bailarinos. Com figurino, maquiagem e coreografia própria. Seria uma docência dionisíaca, vivida por um corpo docente inspirado pelo frescor resultante do encontro com dança e com a infância? Um corpo docente urdido para e com as infâncias bailarinas? A professora Kika dança com e pelos alunos no acontecer do seu ofício, e assim parece deslocá-lo, ao também se deslocar, do lugar comum. Um arremesso da docência e de si mesma para fora de um paradigma universal, que baliza o que supostamente deveria ser “uma professora de verdade”. Seu corpo é marcado, surrupiado, e, por que não dizer, tramado no e pelo encontro com a dança da infância, com a infância da dança:

No meu corpo fica essa marca da dança que é a alegria, que é o estilo. Sim, olha o meu cabelo, olhe como eu me visto. Meu cabelo hoje está vermelho por eles. Minha calça está meio rasgada também por eles. Quando vou comprar roupas me lembro deles. Eu me visto para eles. Eu corto e pinto o meu cabelo para eles. Eu danço com eles (Conversa com a professora Kika, 30 nov. 2015).

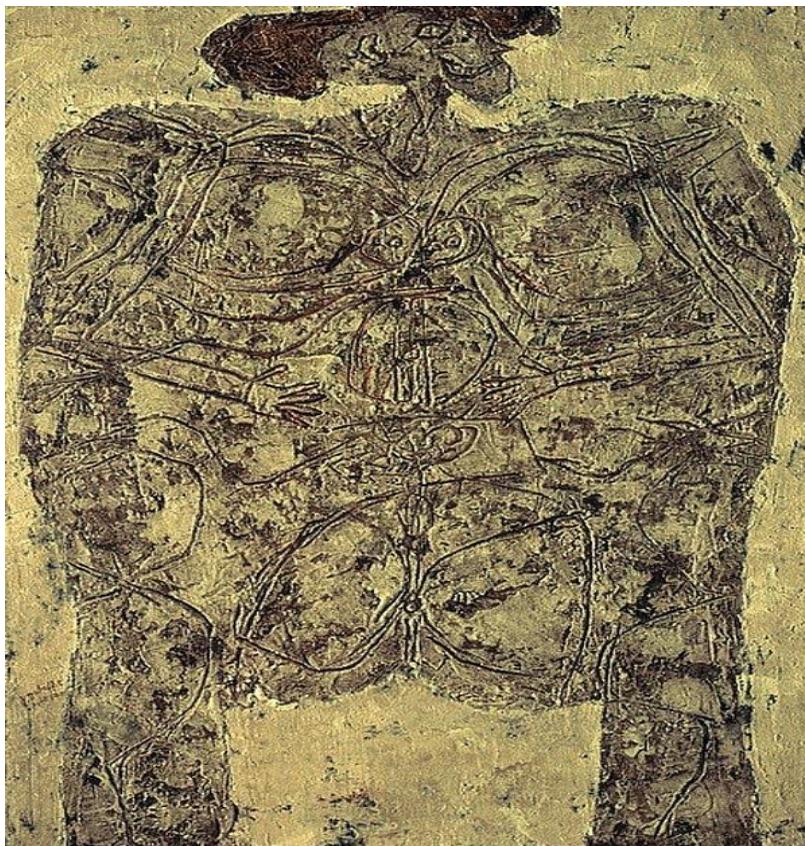
Eu estava na sala dos professores da Escola Germano Tim, em Joinville, quando fiz meu primeiro contato visual com a professora. Aquele havia sido o local marcado para o nosso encontro. Ali ela trabalha como professora de língua portuguesa no ensino fundamental e no médio. Ao vê-la irromper porta adentro, de súbito pensei que havia acessado mais precisamente os sentimentos narrados por Wagner e Rodjane a respeito da sua presença em suas vidas. Valho-me aqui das palavras de Sócrates, personagem de Valéry, em *A Alma e a Dança*, para me ajudar a compor uma imagem do que vi-vi naquele instante:

E chama não é também a forma inatingível e orgulhosa da mais nobre destruição? – O que nunca mais acontecerá acontece magnificamente diante de nossos olhos! – O que nunca mais

acontecerá deve acontecer o mais significativamente possível! – Como a voz canta doidamente, como a chama canta loucamente entre a matéria e o éter – e da matéria ao éter, furiosamente precipita e ruge -, a grande dançarina, ó meus amigos, não será essa libertação de nosso corpo possuído por completo pelo espírito da mentira, e da música que é mentira, e ébrio com a negação de qualquer realidade? – Vede este corpo, que salta como a chama sucede à chama, vede como pisa e esmaga o que é verdadeiro! Como destrói furiosamente, alegremente, o próprio lugar onde está, e como se embriaga do excesso de suas mudanças! (2005, p. 57).

A vivacidade da presença/docência da professora Kika, a exemplo do incessante vir a ser da própria vida, manifesta-se através de uma complexa dinâmica de afetos/acontecimentos. Seu corpo é atravessado (des)constitutivamente por essas dinâmicas afetivas de modo que se pode pensá-las como uma improvisação em dança, e como o brincar das crianças.

Figura 13 - Le Métafisix



Fonte: DUBUFFET, Jean, 1950. Disponível em: <<https://arazaoinadequada.files.wordpress.com/2014/02/jean-dubuffet-le-mc3a9tafisix-1950.jpg?w=350&h=200&crop=1>>. Acesso em: 16 de dez. de 2015.

E assim, à medida que desenvolve um domínio de suas possibilidades combinatórias, aproxima-se da plenitude da realização criadora. A docência, para a professora Kika, é um modo de viver e de inventar solidariamente a própria dança da existência com seus alunos bailarinos. Também consiste em uma forma de inventar a própria infância para além do bem e do mal, inspirada nas possibilidades ético-poéticas que a dança oferece. Algo muito coincidente com o pensamento de Garaudy, para quem a dança é um modo de existir:

[...] não apenas jogo, mas celebração, participação e não espetáculo, a dança está presa à magia e à religião, ao trabalho e à festa, ao amor e à morte. Os homens dançaram todos os momentos solenes de sua existência: a guerra e a paz, o casamento e os funerais, a sementeira e a colheita. [...] Dançar é, antes de tudo, estabelecer uma relação ativa dos humanos entre si, e com a natureza (1980, p. 13 - 14).

O movimento da docência para Kika remete a um modo dançante de viver, que é potencializado pelo encontro com a infância e com a dança, pelo reconhecimento do que pode estar nos seus sonhos, pelo que compõem seus desejos e pelos desejos que as compõem e, o mais interessante, pelo fato de se permitir ser tocada pela falta de razão de ambas (LIMA, 2008). O encontro com essa experiência (com essa dança e com essa infância), ou, melhor dizendo, o engendramento dessa experiência, lança os corpos que nela estão envolvidos “para uma zona desconhecida e estranha, mas ao mesmo tempo nos interpela pelo fascínio de um arriscar-se, como nas memórias das nossas brincadeiras mais perigosas, mas inesquecíveis quando criança” (LIMA, 2008, p. 91). O que seria essa experiência arriscada senão a arte de existir propriamente dita?

É interessante destacar que Laban, na primeira metade do século XX, já pensava a dança de uma maneira independente da prescrição historicamente a ela atribuída, inclusive para além da palavra e das performances técnicas. Ele chegou a relacionar a dança ao ato de brincar, à experimentação de situações inimagináveis. Para ele, pensar por movimentos, ou pensamento-movimento, teria relação com um “conjunto de impressões de acontecimentos” (LABAN, 1990, p. 132), para o qual não se tem uma nomenclatura adequada, pois constitui experiências que fazem calar e são inexprimíveis de outro modo. Assim, o uso exclusivo de movimentos com um significado fixo jamais resultaria em um trabalho de arte, pois é precisamente a combinação incomum de movimentos que fazem da dança o que ela é. Logo, “o artista e o bailarino basear-se-ão mais no sentido do movimento do que numa sua análise consciente [...] idéias e emoções que ultrapassam os pensamentos passíveis de serem expressos em palavras e representados pela razão” (LABAN, 1990, p. 153; grifos meus). Algo muito coincidente também pode ser atribuído à experiência da infância, pois, segundo Kohan, ela:

É uma dimensão para além do humano, que nos remete ao outro inumano, pois nos leva para além de nós mesmos. [...] Escrever a infância é ousar dizer o não dizível, manifestar o que se oculta em todo aparecimento da língua: a infância (2010, p. 127).

Cabe aqui perguntar, então, a exemplo do que faz Lima (2006, p. 56), “o que é mesmo que nos faz aprender o movimento da infância”? E o da dança? Nessa mesma direção, e ainda utilizando as palavras da autora, é possível arriscar, ainda que provisoriamente, a seguinte resposta:

O movimento parece ser constituído muito mais de lá para cá. Não somos nós adultos (**sujeitos dotados de uma suposta razão adequada**) que podemos dizer o que é a infância, e **também a infância**, mas a infância e a **dança** que nos desestabilizam a todo momento e nos convidam a pensar sobre o que somos. Essa é a infância e a **dança** que defendo, algo que não pode ser dito, pois se movimenta desesperadamente na vida, um fluxo de descontinuidades, uma imagem que permanentemente se finaliza a cada instante que procuramos nomeá-la (LIMA, 2006, p. 56; grifos meus).

Inversão de posição. A infância e a dança nos interrogam. Acontece, assim, um corte profundo e radical no modo como as pensamos e, principalmente, como pensamos a nós mesmos. Elas parecem escapar do poder normativo da palavra que tudo quer nomear. Isso coincide com a afirmação de Lyotard (1997), para quem “a infância é habitada por algo ao qual jamais se dará resposta” (p. 69). Essa mesma afirmação também pode ser válida para a dança, posto que seu mistério tem a ver exatamente com a nossa incapacidade de dizê-la, de descrevê-la. “O que é dançado não pode ser verbalizado; sua lógica não é da essência, mas do acontecimento. Toda dança acontece no instante, só existe na execução”, afirma Feitosa (2001, p. 34). Assim, infância e dança pertencem àquela classe de coisas e experiências localizadas nos domínios do indizível e do intraduzível. Por isso, por vezes, causam-nos perplexidade, espanto, horror, e também fascínio. Elas põem em xeque nossa vontade de dizê-las, nossa vontade de sabê-las e, principalmente, nossa vontade de dominá-las. Com suas presenças irremediavelmente desconcertantes, elas nos oferecem a possibilidade de ruirmos com a

nossa própria mesmidade. Isto nem sempre nos soa agradável, pois se trataria mais propriamente de aceitarmos a possibilidade de nos colocar às cegas e frente à frente com aquilo que ainda não sabemos. Ou com aquilo que jamais poderemos saber. Uma experiência bastante cara à nossa obsessiva e ambiciosa racionalidade.

Afinal, aprendemos, ao longo da história, que é preciso conhecer, dissecar, traduzir, explicar, descrever e prever tudo que está no mundo e nele se move. Tudo que irrompe no mundo e precisa ser devidamente controlado em nome da manutenção de uma suposta verdade originária, que impõe sobre nós o que somos, e também como devemos ser. Aprendemos isso para garantir a supremacia da nossa frágil mesmidade. Mas a infância e a dança advogam em nome da inserção da novidade no mundo. Como experiências afirmadoras da vida, ambas tendem a perseverar em suas próprias existências. É deste modo que atuam na produção de *outramentos* no mundo, ou seja, por meio de graciosos movimentos bailarinos ainda sem nome porque recém-chegados no mundo, portanto, infantis.

Ao que tudo indica, a professora Kika, assim como os professores Jessé, Marcos e Pavel, foram afetados pelas enigmáticas infâncias bailarinas. Um acontecimento que os “estrangeiriza”, pois os faz interrogar a si mesmos, bem como às suas próprias docências. Seu encontro com as infâncias bailarinas, a exemplo das de Wagner e de Rodjane, exercem nos seus corpos, e também no corpo de ambos, um “milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada do seu outro, do outro do ser, a condição de toda e qualquer diferença” (KOHAN, 2004, p. 134). Diante disso, a pergunta inicial desta tese - “como professores agenciam a experiência da infância em espaços-tempos transversalizados pela dança?” - acaba por ser fortemente tensionada na direção de uma possível inversão. Talvez, então, fizesse mais sentido perguntar: como a dança e a infância agenciam a experiência de uma docência viva, alegre e afirmadora da existência?

DERRADEIRAS CONSIDERAÇÕES

Infância no corpo docente, dançando. Devir criança bailarina da docência. Corpo dançarino infantil no corpo das instituições. Dança do corpo bailarino infantil no corpo da tese. Corpo da tese dançando com os corpos docentes bailarinos. Dança, infância e docência no corpo do cartógrafo, dançando. Cartografia bailarina. Devir criança bailarina do cartógrafo. Devir docente bailarino do cartógrafo. Corpo infantil bailarino dançando com o ar, com a terra, com a água e com o fogo *do/no* mundo. Corpo bailarino infantil dançando no palco do mundo. Fazendo mover o mundo. Movendo-se com o mundo. Criando outros corpos/mundos.

Na “feitura” desta cartografia, meu corpo passou por inúmeros relevos, paisagens e ambientes habitados pelo corpo docente bailarino, e pelo corpo infantil bailarino. Fui arrebatado por tudo que senti, ouvi e vi nos (des)encontros com eles. Meu corpo, ébrio, impregnado por todos os movimentos e sensações que foi capaz de criar/experimentar no palco dessa pesquisa, hoje testemunha o vivido. Dúvidas, aflições, euforias, julgamentos, alegrias, medos, tédio, fragilidades, surpresas, força, náusea, desânimos e alentos invadiram-me nos compores dessa experiência de pesquisa. Interrogaram meu corpo sobre o que ele pode, o que ele pede. Sobre sua dança, sua infância. Corpo perplexo, cansado, desterritorializado. Corpo parindo outro corpo. Mais leve, mais livre: bailarino. Oxalá!

Meu corpo de cartógrafo é um corpo que afetou a imanência dessa pesquisa e foi por ela afetado. Uma pesquisa-coreografia improvisada e dançada de modo simultâneo, pois impulsionada pelo desejo ardente de fazer dessa experiência uma passagem do corpo: de uma perfeição menor para uma perfeição maior. Pôr em movimento ímpetos desejantes ao cartografar os agenciamentos da experiência da infância em espaços-tempos transversalizados pela dança implicou “viver o desejo como imanente a um plano de consistência, em que sujeito e objeto se criam ao mesmo tempo que o plano. [...] O plano não é anterior ao ego, nem vem de um ego exterior, nem de um não-ego” (ROLNIK, 2012, p. 44). Plano. Encontros. Afetos. Corpo. Infância. Cartografia. Dança. São todos efeitos singulares de encontros aleatórios (im)possíveis aos corpos em relação. Por isso, não são vividos por ninguém como uma experiência interior, “como um “dentro” em oposição a um “fora”, mas como uma sucessão de “entres” cheios de luz. Daí seu encantamento” (ROLNIK, 2012, p. 45).

Figura 14 - Karolina Szymkiewicz



Fonte: Fonte: The Studio of Karolina Szymkiewicz Website. Disponível em: <<http://www.karolfulillustration.com>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

A coreografia que compus e dancei conjuga arte, poesia, desejos, amores, riscos, perdas, sonhos, frustrações, dores, esperas, partidas, emoções... Mistura de afetos que se confundem com a vida, porque é a própria vida a correr, a saltar, a se dobrar, a se contorcer, a se espriaiar, a se chocar, a se espoliar e a escapar pelas veredas do mundo da dança da infância. *Dança-infância-mundo*, com toda a sua capacidade de mover blocos de sensações, fazendo emergir sentidos e percepções ainda sem lugar no corpo-mundo. *Dança-infância-mundo*, dando vazão a processos de subjetivação resultantes dos encontros entre os corpos, e dos afetos que criam. Encontros que desorganizam corpos fazendo-os vibrar, delirar. O meu corpo, o corpo docente, o corpo infantil bailarino e tantos outros corpos. Todos atravessados pela experimentação do *corpo sem órgãos* (CsO), de Antonin Artaud (1983) e de Deleuze e Guattari (1996): “corpo afetivo, intensivo, anarquista, que só comporta polos, zonas, limites e gradientes” (p. 148). Um corpo livre de interpretações e do juízo na busca por agenciamentos vindouros. Corpo da experiência da infância bailarina. Experiência do corpo docente, bailando com as infâncias bailarinas. *Outrando-se!*

Somos todos corpos atravessados pelas linhas contínuas e ilimitadas resultantes dos choques causados pelos encontros. Linhas afetivas que nos seus movimentos de repulsa, atração e (des)ligamentos tecem experiências corporais. Fazem e desfazem corpos. As linhas que nos traçam são “feiticeiras”, como a dança e a infância, e por isso nos encantam. Arrastam nossos corpos para mais além. Interrogam-nos sobre o que somos, fazemos e podemos. São linhas de fuga que desenham e desmancham formas e movimentos corporais. Linhas dançarinas que ziguezagueiam e traçam devires para o *corpus* socioindividual. Processos que “desencadeiam; variações infinitesimais; rupturas que se operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis. De repente é como se nada tivesse mudado e, no entanto, tudo mudou” (ROLNIK, 2012, p. 50). Corpos em estado perpétuo de fuga, porque traçados por um tipo de linha muito particular, as linhas dos desejos: potências criadoras. Linhas sedutoras. Infantis. Bailarinas. Anunciam a liberdade por meio do vigor, do charme, do fogo, da energia, da dissimulação, da exuberância e do inacabamento dos seus movimentos. São linhas inventoras do viver. Inventam o vivido. No caso dessa cartografia, essas linhas inventam conhecimentos vivos, vividos.

É Lopes (2002) quem sugere que as irregularidades do trânsito entre lugares e culturas imprimem misturas e encontros produtores de um aprendizado que não se dá por acúmulos ou etapas (nascimento-infância-juventude-maturidade-velhice-morte), mas por epifanias e

momentos, em que os tempos se mesclam incessantemente, desmistificando um aprendizado pela experiência cronológica, idealizadora da maturidade. Não há como fazer ciência das paixões do mundo e do viver sem delas se embevecer. Construir conhecimento é intervir no mundo, em várias direções. O cartógrafo implicado participa das atualizações existenciais que ocorrem em meio às dinâmicas de resistência e conformação dos corpos, em espaços e encontros públicos e privados. Ele acompanha os “desarranjos e novos arranjos de produção de realidade” (KASTRUP, 2012, p. 34) que acontecem por meio de conexões em rede. Fui enredado pelo vivido no fluxo da cartografia. E é da experiência do vivido que é feito o corpo dessa tese-escritura.

Construir conhecimentos sobre a docência e o agenciamento da experiência da infância na formação em dança significou, para mim, deslizar sobre conexões das redes de sentidos que tramam planos de imanência e processos de subjetivação. Implicou dançar *nos* e *com* os momentos em que as conexões das redes de afetos vibravam, se quebravam e conectavam-se. Implicou, também, fazê-las *vibrar-quebrar-conectar*. Como na dança da infância... Vibrei. Desmanchei-me. Conectei-me. Esparramei-me. Rejuntei-me. Insurgiram em mim devires menores, diferenciadores. Todos, por vezes conjugados em uma só força, me fizeram sentir, pensar e ver de outros modos. Afetado, às vezes caminhei regularmente, mas, principalmente, construí caminhos... Pratiquei o desapego das velhas crenças e discursos e coloquei o meu corpo e tudo que ele abarca, inclusive o pensamento, à prova. Persegui e criei estranhos afetos para ele. Eu precisava dançar. A infância, nesta tese, convidou-me à sua dança. Um momento único. Oportunidade de reconciliação com o que em mim jamais dançou ou brincou como criança; mas que suplicava pelo brinquedo da dança. Por isso, afirmo que pesquisar significa incorporar incômodos, perplexidades e entusiasmos que, por vezes, duram poucos instantes, mas que também podem “durar toda a vida, mudar seu fluxo, passando a fazer parte de nós mesmos” (SKLIAR, 2014, p. 178). O pesquisador cartógrafo é subjetivado pela espessura dos processos existenciais que acompanham e ajudam a conceber. Ali conheci desassossegos.

Como cartógrafo, fiz uma espécie de “pacto de sangue” com a alegria e com a felicidade da pólis. Estive comprometido com a afirmação da vida no plano existencial da pesquisa, embora não me tenha furtado aos maus encontros. Eles também constituem o plano da composição da pesquisa cartográfica. São obstáculos, típicos do viver, que, por vezes, fazem a dança da pesquisa esfriar. Mas é preciso insistir. Como? Amando o processo e todas as (im)perfeições inerentes a esse

amor e também ao objeto do conhecimento. Amor à vida e a tudo o que ela abarca, o que inclui a si mesmo. *Amor fati* Nietzsche (1988), que significa o desafio de dizer sim à vida no que ela tem de mais sublime e de mais trágico. Condição indispensável para transvalorar. Para ir além do próprio corpo e experimentar a diferença. Nada fiz, no curso desta escrita, a não ser perseguir quase que obsessivamente essa máxima nietzschiana. Um imenso desafio perante minhas decadentes fraquezas e covardias.

Por essa razão, no estar lá, em campo, e no escrever aqui, recolhidamente, me esmerei em não fazer juízo sobre o que vivenciei. Entendo que o exercício da cartografia não tem relação com revelar, descobrir e/ou denunciar algo à margem do cartógrafo: algo ou alguém que não o afetam. Diferente disso, e em detrimento da natureza política dos afetos que (per)segui, imbuído de uma convicção cósmica sobre a vida, tentei fazer da cartografia uma boa dança. Uma experiência de afirmação e de promoção de paixões alegres por meio de uma coragem movente e de um tipo de amor irrestrito, responsáveis pelo aumento da força de existir – *conatus* - do plano de imanência da pesquisa, e por sua (des)construção.

O paradoxo da dança dionisíaca, aquele que cria e destrói ao mesmo tempo, sugerido por Nietzsche (1988), inspirou a construção desta tese, contribuindo sobremaneira na afirmação de uma modalidade de pensamento e de estilo de escrita, bailarinos e infantis. É com elas, com a dança e com a infância, que *Zarathustra* lutará até o fim contra o peso do espírito, “que sofre de paralisia da vontade”. Com agilidade e graça, a dança e a infância podem tornar “as normas de conduta mais flexíveis; com a delicadeza, as regras de convivência tornam-se mais saudáveis” (MARTON, 2009, p. 63).

Assim, a dança da infância e a infância da dança, nesta cartografia, surgem como um remédio para a cura da gravidade dos valores canônicos de um tipo de docência disciplinar, inspirada na lógica do “tu deves”. Isso equivale a dizer, portanto, que a dança das infâncias bailarinas está para os professores participantes dessa pesquisa (incluo-me entre eles) assim como está para *Zarathustra*: um instrumento de combate ao peso do espírito da gravidade. Valendo para nós, ainda, a sugestiva advertência feita por Pina Bausch: “Dance, dance... Senão estamos perdidos”.

Penso que dancei, brinquei e sofri ao compor esta tese. Urdi um texto que, da sua mais gritante precariedade à sua mais sofisticada elaboração, foi marcado pelo esforço em registrar o que é da ordem do sensível: amor, tristeza, dor, alegria, cólera, desejo...: afetos fortes

demais. Uma empreitada da qual não saio ileso; fica no meu corpo um rasgo irremediável: a marca da diferença. O que me obriga a dizer que aqui nenhuma questão se encerra como “verdade”, mas, tão somente, como um depoimento apaixonado e honesto. Uma perspectiva. Um improvisado dançar. São riscos e rabiscos no chão do mundo. Pensamentos desenhados no chão do mundo, como fazem as crianças. Chutes, saltos e piruetas desenhando formas no ar, e, simultaneamente, desfazendo-as. Trata-se de um dizer-escrever que mais abriu questões do que fechou, pois transversalizado pelo frescor dos começos, pela vontade de revolução. O espírito dionisíaco da dança e da infância está encarnado nesta tese. Está encarnado em mim.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas, 2005.

ARTAUD, Antonin. **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1983.

BADIOU, Alain. **Pequeno manual de instética**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BÁRCENA, Fernando. El delirio de las palabras: ensayo para uma poética del comienzo. Barcelona: Heder Editorial, 2004.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um Discurso amoroso**. Rio de Janeiro, Francisco Alvez, 1990.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínea. **Cartografar é acompanhar processos**. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BAUDELAIRE, Charles. **O Spleen de Paris. Pequenos poemas em prosa**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

BENEVIDES DE BARROS, R. D. Apresentação. In: FONSECA, T. M.G.; KIRST, P. G. (Orgs). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BERGSON, Henri. **Evolução criadora**. Delta-Rio:1964

BLANCHOT, Maurice. O espaço literário. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **O livro por vir**. Lisboa: Relógio D'Água, 1984.

_____. **“Lo extraño y el extranjero”**. In: Archipiélago. Barcelona: Editorial Archipiélago, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. Companhia das Letras: São Paulo, 1990.

CARROLL, Noël; BANES, Sally. “Working and dance: A response to Monroe Beardsle’ys – What is going on in dance? In: **Dance Research Journal**, 15/1, 1997.

CELAN, Paul. **Somos Estrangeiros**. Trad. de João Barrento. Lisboa, 1998.

CHAR, René. **Fureur et mystère**. Paris: Gallimard, 1967.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Portugal: Edições 70, 2007a.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro, 1988.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Nietzsche e a Filosofia**. Porto Res, 1995.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **A Ilha: e outros textos**. São Paulo, 2. reimp.: Iluminuras, 2006.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____; _____. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

_____; _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____; _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. III. Rio de Janeiro: 34, 1996.

_____; _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. I, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____; _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. II. Rio de Janeiro: 34, 1998.

_____; _____. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

DRETSKE, Fred. **Naturalizing to Mind**. Cambridge: The MIT Press, 1997.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado Político**. Trad. Manuel de Castro. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. "**Carta 48**". Trad. Fernando Bonadia de Oliveira. Trilhas Filosóficas, Caicó, n. 1, p. 113-114, jan./jun. 2008.

_____. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

FEITOSA, Charles. Por que a Filosofia esqueceu a dança? In: FEITOSA; CASANOVA; BARRENECHEA; DIAS (Orgs.). **Assim Falou Nietzsche III**: Para uma Filosofia do Futuro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Zaratustra: do “trágico” ao trágico. In: FERRAZ, M. C. F. **Nietzsche**: o bufão dos deuses. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005, p. 71-131.

FREIRE, Ida Mara. Ação Política Afirmativa: dança e corpo no discurso educacional Sul-Africano Pós-Apartheid. In: **Revista “O Teatro Transcende”**. Blumenau – SC, 2011.

FONSECA, Tania Galli et al. Pesquisa e acontecimento: o toque no impensado. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 3, p. 655-660, set./dez. 2006.

_____; KIRST, Patrícia Gomes. (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. Revista de Pesquisa em Arte (BRACE) /Vol. 1/1. Jan./jun. Rio Grande do Norte – RN, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** (V. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. O retorno da moral. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). **Dossier Michel Foucault**: últimas entrevistas. Rio de Janeiro: Taurus, 1984c.

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

_____. **A vida dos homens infames**. In. *O que é um autor*. Porto – Portugal: Vega, 1992. p. 89-128.

- _____. **A sociedade da verdade.** Ditos e escritos, Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- _____. O sujeito e o poder. In: P. Rabinow, & H. Dreyfus (Eds.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **A Ordem do Discurso.** Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 dez. 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.
- _____. (Coord.). **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. A vida dos homens infames. In: **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. A escrita de si. In: _____. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense, 2006, pp. 144-162.
- _____. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **A Coragem da verdade:** O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). 1. ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento.** In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.) *Infância, Escola e Modernidade.* São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 83-100.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, José. **Metamorfoses do corpo.** Lisboa: Relógio d'água, 1997.
- _____. **Movimento total:** o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular:** pulsações políticas do desejo. Trad. Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.
- _____. **Revolução Molecular.** São Paulo, Brasiliense, 1992.
- _____. ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

JORNAL ON LINE DE LIMEIRA, 27 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.jlmais.com/versao-para-impresao/materia/13428/delimeira-para-a-maior-escola-de-bale-do-mundo>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

JULIÃO, José Nicolao. A experiência da superação em Assim Falou Zaratustra. In: **Revista o que nos faz pensar**, n. 21, mai. 2007.

KAFKA, Franz. **Narrativas do espólio**: 1914-1924. Tradução e posfácio de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia & ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

KATZ, Helena. Corpo e movimento. In: (Org.) GREINER, Chistine; AMORIM, Cláudia. **Leituras do Corpo**. São Paulo. Annablume, 2010.

KIRST, Patrícia G. et al. Conhecimento e Cartografia: tempestade de possíveis. In T. M. G. Fonseca & P. G. Kirst (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente (p. 91-103). Porto Alegre: Editora da Universidade, 2003.

KOAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.

_____. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Trad. Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, Jorge. Narrativas, identidad y desidentificación. In: _____ . **La experiencia de La lectura**. Barcelona: Leartes, 1996.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: _____ & SKILIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascarada. 4. ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

_____. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis Vozes, 2000.

_____; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEAL, Bernardina. Entre-tempos da infância (a infância entre a Modernidade e a Pós-Modernidade). In: **Revista Mosaicum** – n. 2, a. I, ago./dez. 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Vozes: Petrópolis, 1993.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e Experiência. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violência**.

Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

_____. **Infância e Experiência: as narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado**. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGE/UFGRS. 2008. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **A criança, esse fantasma do ocidente, a criança, ou seja, o desejo é energética, econômica na representativa**. Trad. Tununa Mercado. Buenos Aires Fundo da Cultura econômica, 1990, p. 20-30.

_____. **Lecturas de infância**. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires, 1997a.

_____. **O inumano: considerações sobre o tempo**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997b.

_____. **A condição pós-moderna**. (10ª Ed.). Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

MARTON, Scarlett. **Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial e Editora Barcelona, 2009.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. In: **Estudos feministas**. Florianópolis. 14 (3): 272. Set/2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? Lições de dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

MELLO, Ivan Maia de. O corpo criador, dançarino-poeta da própria existência. In: **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**. v. 5, n. 1, 1. sem. 2012.

MOURA, Carla Borin; HERNANDEZ, Adriane. Cartografia como método de pesquisa em arte. In: **Seminário de História da Arte - Centro de Artes - UFPel**, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/1694/1574>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Ecce homo**. Trad. Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Livro do filósofo**. São Paulo: Moraes, 1987.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

_____. **Vontade de Potência**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1996.

_____. **Além do bem e do mal: prelúdio para uma filosofia do futuro**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed. 2001.

_____. "O eterno retorno", § 1066. In: **Nietzsche - Obras incompletas**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo, 1978.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**. Políticas da Subjetividade Contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PESSOA, Fernando. **Obra poética II – poemas de Alberto Caeiro**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

PINHEIRO, Maria do Carmo. M. **O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida**. 2010. 149f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

RANGEL, Lenira Peral. **Corponectividade**: comunicação por procedimentos metafóricos nas mídias e na educação. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC/SP. São Paulo.

RANCIÈRE, Jacques. Será que a arte resiste a alguma coisa? In: D. Lins (Org.). **Nietzsche, Deleuze, arte, resistência**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007. p. 126140.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

RILKE, Reiner Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROCHA, Tereza. O que é dança contemporânea? A narrativa de uma impossibilidade. In: **Revista Ensaio Geral**, Belém – jan./jul.2013.

ROLNIK, Suelly B. **Cartografia Sentimental da América**: produção do desejo na era da cultura industrial. 1989. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

_____. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2012.

ROSA, Rogério Machado. **Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no magistério**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SERRES, Michel. **Hominescências**: o começo de uma outra humanidade? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico.** In: ARJ – Brasil, v. 1, p. 1-17. jan./jun. 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&S, 2003.

_____. **Desobedecer a linguagem:** educar (1. ed.). Trad. G. Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Reflexões sobre a formação do profissional do artista da dança.** Lições de dança. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos.** Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.

_____. **Alfabeto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VEYNE, Paul. **Foucault:** seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.