

PIMENTA, Verônica Teodora. **Improvisação em dança na sala de aula: a construção de políticas do corpo**. Belo Horizonte: UFMG. Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas-Artes. Doutoranda (orientação de Mônica Medeiros Ribeiro), professora de Arte e dançarina.

Improvisação em dança na sala de aula: a construção de políticas do corpo

RESUMO: A partir da pesquisa de doutorado em andamento intitulada *Didática de Invenção na Improvisação em Dança*, sob orientação da Professora Dra. Mônica Medeiros Ribeiro, o texto aborda a improvisação como dispositivo didático. Epistemologicamente, a pesquisa situa-se no campo do acompanhamento de processos cartográficos, tais como definidos por Deleuze e Guatarri. Apresentamos parte de uma cartografia do ensino-aprendizagem da improvisação em dança que conta com as seguintes estratégias metodológicas: revisão bibliográfica, revisão de fontes artísticas da improvisação em dança, observação participativa das aulas ministradas na Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes (Belo Horizonte/Minas Gerais) e análise dos registros em diário da doutoranda sobre intervenções artístico-educativas de improvisação em dança. Compreende-se que a improvisação consiste num trabalho performativo que coloca borrões nas divisões estanques entre processos e produtos, configurando-se como composição no instante. Os resultados envolvem a discussão da improvisação em dança como um procedimento que favoreceu a aprendizagem inventiva dos educandos e também da artista-professora. Por fim, entrelaçando a noção de poder disciplinar, a partir de Michel Foucault, e o entendimento de dança como manifestação política de André Lepecki, abordamos a improvisação em dança como meio de estabelecimento de políticas do corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Improvisação. Dança. Ensino-Aprendizagem. Políticas do Corpo.

Dance improvisation in the classroom: the construction of politics of the body

ABSTRACT: From the doctoral research in process entitled *Didactics of Invention in Dance Improvisation*, under the supervision of Professor Doctor Mônica Medeiros Ribeiro, the text approaches improvisation as a didactic apparatus. Epistemologically, the research is located in the field of the accompaniment of cartographic processes, as defined by Deleuze and Guatarri. We present a part of a cartography of dance improvisation teaching-learning processes, counting on the following methodological strategies: bibliographic revision, revision of artistic sources of dance improvisation, participative observation of classes given at Francisco Magalhães Gomes Municipal School (Belo Horizonte, Minas Gerais) and the analysis of the diary

registers done by the doctoral candidate on educational and artistic dance improvisation interventions. Improvisation is understood as consisting of a performative work that blurs the sealed borders between processes and products, standing as an instant composition. The results involve the discussion of dance improvisation as a procedure that has favored the students', as well as the artist-teacher, inventive learning. Finally, interweaving the notion of disciplinary power, taken from Michel Foucault, and the understanding of dance as a political manifestation, as written by André Lepecki, we have approached dance improvisation as a means of establishing a politics of the body.

KEY WORDS: Improvisation. Dance. Teaching-Learning. Politics of the Body

1. Apresentação e breve cartografia da pesquisa

Este artigo foi redigido a partir da pesquisa de doutorado em andamento "Didática de Invenção na Improvisação em Dança", realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação da Professora Doutora Mônica Medeiros Ribeiro¹. Por meio do diário de trabalho da doutoranda como professora na Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Minas Gerais)², a improvisação em dança é abordada como dispositivo didático. Entre as diversas possibilidades de ensino-aprendizagem dessa prática artística refletimos, neste texto, sobre a relação entre o corpo e espaço escolar como processo inventivo.

As aulas foram realizadas ao longo do ano de 2018 em projeto especial envolvendo crianças de 09 e 10 anos de idade matriculadas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Os encontros consistiram num trabalho alternativo para quem não necessitasse de reforço nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Cada turma teve a quantidade média de 15 educandos. Entretanto, esse número variou conforme o trabalho pedagógico feito, no mesmo horário, pelas professoras das disciplinas citadas acima.

¹ Agradecimentos especiais à orientadora, sempre disponível, criteriosa e preocupada em manter um diálogo atento e aberto com os seus orientados.

² Agradecimentos à diretora Márcia Breder, por acolher essa proposta e por, posteriormente, autorizar a continuidade do trabalho como parte da pesquisa de doutorado.

O presente relato envolve abordagens didáticas da improvisação propostas, em caráter experimental, entre os meses de abril e outubro de 2018. Observaram-se como possibilidades de trabalho com a composição no instante na sala de aula: a) jogos e brincadeiras corporais; b) a adaptação de exercícios de improvisação provenientes do repertório da dança contemporânea; c) experimentações visando aprendizagens somáticas. Por sua vez, entende-se a educação somática como um conjunto de técnicas que contribuem para o refinamento da atenção sensível (BARDET, 2012).

Com Deleuze (1995) e Kastrup *et. al.* (2009; 2014), compreende-se a pesquisa cartográfica como uma produção de conhecimento aberta ao devir. Essa figura filosófica corresponde ao eterno retorno, a processos que se disponibilizam a transformações, mais do que a repetição do já sabido. A presente cartografia da didática da improvisação em dança não se desenha como um método preciso. Identifica-se com uma postura exploratória que Kastrup *et al.* (2009; 2014) distinguem por meio de pistas. Nesse artigo, destacam-se duas pistas encontradas no processo de pesquisa: a) sugerir que as crianças finquem os seus pés no chão de modos próprios; b) sugerir também que se comportem como proponentes de estratégias de investigação de movimentos.

Os registros de falas de crianças são provenientes do diário de artista-professora. Essas manifestações referem-se, em sua maioria, a experimentos de improvisação realizados no parquinho da escola³. Trata-se de um pátio ao ar livre, com chão de terra, cimento e brita, e vários brinquedos de ferro. As crianças frequentam o local habitualmente e, por isso, foram convidadas a experimentar relações com os objetos diversas do que fazem nos recreios. As intervenções foram realizadas a partir de duas referências artísticas: a) a proposta de desinventar objetos, como no poema *Uma Didática de Invenção*, de Manoel de Barros (BARROS, 2016); b) a improvisação como interação entre corpos e espaços. Elas também

³ Conforme procedimento ético, essas anotações vieram do diário de artista-professora e preservam a identidade das crianças, focando exclusivamente no processo artístico-didático.

aconteceram por uma motivação prática: a cobrança recorrente para trabalhar em outros espaços, além da sala de dança:

Como a gente é criança, a gente não aguenta um local fechado. Aí, a gente aproveita, para se divertir e fazer o conteúdo da aula.

Acho interessante porque ao mesmo tempo em que a gente descobre o movimento, a gente interage com o outro. Daí a gente pode brincar, se divertir com o movimento, pode fazer várias coisas (*registros no diário de artista-professora em outubro de 2018*).

As intervenções artístico-educativas dialogaram com diversos referenciais. Por isso, vamos pensá-las como dispositivos “impuros”, isto é, que não se prenderam a nenhum método específico de improvisação. Todas as atividades didáticas foram propostas conforme o diálogo com as crianças, como elas iam manifestando as suas necessidades. Para a análise de tal prática, adotamos neste artigo as seguintes estratégias metodológicas: revisão bibliográfica, revisão de fontes artísticas da improvisação em dança, observação participativa das aulas e análise de registros em diário da doutoranda.

A análise contou com leituras auxiliares sobre as performances de Trisha Brown *It's a Draw/Live Feed* (LEPECKI, 2017), *Group Primary Accumulation* (BANANA, 2012), além do diálogo entre dança e desenho por Rolf Gelewski (1989). As reflexões deste artigo propõem, por fim, o entrelaçamento de dois fios da trama da didática da improvisação em dança: a) a construção de políticas do corpo; b) o ensino-aprendizagem inventivo em dança.

O trabalho didático organizou-se como um tecido complexo. Essa trama, muitas vezes, parecia ser formada por fios soltos, que nem sempre deixavam claro como poderiam ser entrelaçados no momento de análise. Nesse ínterim, a observação de experimentações corporais das crianças permitiu inferir a experiência de improvisação como um entre-lugar entre o dançar, o jogar e as experimentações somáticas.

As aulas ficaram situadas, institucionalmente, fora do componente curricular Arte. Mas isso não impediu o entendimento da improvisação como um dispositivo ligado ao ofício de artista-professora. Pelo contrário, como não foi estabelecido nenhum programa de ensino previamente, houve grande riqueza devido ao caráter experimental do projeto. Proponho desvincular a pesquisa sobre a improvisação na escola de justificativas externas à arte da dança, como a aposta na melhora de comportamento disciplinar, melhora no rendimento em outras disciplinas, da frequência, ganhos na saúde, etc.

2. A composição no instante: um dispositivo para o ensino-aprendizagem inventivo

Quando realizamos uma abordagem didática e, ao mesmo tempo, artística da improvisação em dança, voltamos a atenção para as construções educativas no próprio ato inventivo. Conforme a noção de composição em tempo real de Fiadeiro (2008; 2018) quando a improvisação é compreendida como abordagem experimental do movimento, a construção em dança configura-se como um *continuum* inventivo e investigativo. A invenção também se caracteriza como um gesto ativo no qual os focos de atenção e criação relacionam-se com uma aprendizagem constante, por exemplo a adaptação a ambientes e a parceiros de improvisação (RIBEIRO, 2015). Tal aprendizagem também pode dizer respeito ao que Fiadeiro (2008; 2018) denomina intuir o movimento no presente. O movimento experimentado como composição em tempo real é, portanto, uma aprendizagem que se impõe na potência construtiva.

De acordo com Bardet (2012) a improvisação consiste em aceitar e acolher o desafio da evanescência e do imprevisível característico da dança. Tal condição, tomada como centralidade no ensino-aprendizagem em dança pode corresponder também a uma afirmação de posturas necessárias para se relacionar com o mundo. Isto é: lidar com a intensidade dinâmica do movimento é também deixar que o devir nos ensine algo. Por exemplo: aprender acolhendo os desequilíbrios do corpo em relação à gravidade, às transformações e mudanças contínuas de nossas percepções, habilidades

motoras e inventivas. Aprender a se relacionar com os dispositivos de dança também faz parte desse ensino-aprendizagem.

Conforme Michel Foucault (1979) um dispositivo se explica por suas funções estratégicas, dentro de uma trama heterogênea, dada também nas relações entre sujeitos e instituições.

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p.244).

Sob esse ponto de vista, improvisar corresponde a imaginar e a testar possibilidades com o próprio corpo e também com o corpo coletivo. Se necessário, equivalerá ainda a realizar escolhas dentro de um campo de possibilidades manifestas ou percebidas. Por isso entende-se que, no ensino-aprendizagem de dança, tal processo envolve a construção contínua de si e respectivas relações com os dispositivos.

É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do actual*. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o actual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o actual é esse Outro com o qual coincidimos desde já (DELEUZE, 1996, p.04, grafia na variante da Língua Portuguesa de Portugal).

A atualização, característica do processo cartográfico de construção do conhecimento, não se faz de modo linear, mas rizomaticamente. Segundo Deleuze e Guatarri (1995), um rizoma é um elo, força que produz alianças e sempre se comporta como íterim. Essa conexão entre os elementos da construção do conhecimento nunca é vista como uma sequência determinada pela exatidão de um começo, meio ou fim de processos. Os sujeitos também são parte dessa rede, nunca os manipuladores frios de seus fios.

E foi como um rizoma que se atualizou o nosso entendimento compartilhado de improvisação. Para que ele se formasse, foi necessário unir entre os fios aparentemente soltos do trabalho experimental com a didática da improvisação, algumas memórias corporais das crianças, jogos e brincadeiras gradualmente mesclados a referências da improvisação em dança contemporânea. A rotina didática dispensou o ensino de sequências de passos e/ou de coreografias previamente preparadas. A princípio, as crianças estranhavam essa concepção de dança. Entre as declarações mais marcantes da fase em que estávamos nos adaptando ao trabalho conjunto: “Se a aula é de dança, porque você não ensina passos para a gente fazer”?

Aos poucos, passamos a compartilhar um vocabulário, bem como um entendimento de improvisação. Por exemplo, num exercício inspirado em temas de movimento relacionados à consciência do peso corporal, bem como aos temas de adaptação a companheiros (LABAN, 1990), era sugerida a ocupação coletiva do espaço da sala de aula por meio de caminhadas em diferentes níveis e apoios. Após algum tempo de prática, bastava dizer as letras do alfabeto para que fossem inventadas as mais diferentes formas espaciais com o corpo, esculturas vivas. Mas a conquista dessa reciprocidade aconteceu gradualmente.

O amadurecimento da aprendizagem inventiva se manifestou de modo mais incisivo quando as crianças puderam propor jogos corporais como estratégias de composição em tempo real. Uma aprendizagem da artista-professora decorreu do fato de as crianças possuírem suas próprias concepções de dança. Isso é, nem sempre elas experienciam as propostas de improvisação do modo como seus educadores – os adultos – imaginam. Por outro lado, o longo processo de negociação envolvendo a elaboração de aulas em que os alunos atuassem como proponentes permitiu desatrelar a ideia de invenção do mito da criatividade natural da criança.

Conforme Bardet (2012), em improvisação em dança, o trabalho do dançarino consiste numa abertura da atenção ao movimento enquanto ele ocorre. A inventividade em dança depende da disponibilidade para um refinamento perceptivo constante, o que leva a compreender que uma boa

execução do movimento relaciona-se mais com a construção da atenção do que com capacidades inatas. Esse processo pode ser identificado como uma composição em dança que associa, ajunta elementos já conhecidos e, conseqüentemente, os redefine em função de novos rearranjos.

Seguem anotações sobre diálogo no qual perguntei a uma criança o que ela estava descobrindo em seus experimentos de improvisação.

- A gente junta os nossos movimentos, porque dá pra gente subir em coisas, diferenciar uma dança da outra. Dá para juntar as duas e fazer uma coisa nova, bem legal.
- O que é diferenciar a dança? Seria diferenciar a dança de cada um? – devolvi a pergunta. E a criança respondeu:
- Tem uma coisa diferente da outra. Aí você junta as duas e faz uma coisa nova.
- E o que é uma coisa diferente da outra?
- Tipo: tem uma dança, e tem um brinquedo. Aí, a gente junta os dois e faz uma coisa nova (*registros no diário de artista-professora realizados em outubro de 2018*).

O depoimento da criança improvisadora, assim como a citação de Bardet (2012) ajudam a compreender que a improvisação se relaciona com o trabalho de transformação das condições somáticas. Esse processo pode ser perspectivado, do ponto de vista da construção de uma cognição inventiva, com o que Kastrup (2005) define como compor com restos arqueológicos. As crianças foram convidadas, por alguns meses, a inventar jogos de movimentos. Com suas criações, solucionavam alguns problemas lançados. Mas suas respostas eram devolvidas como novos problemas, uma vez que as proposições dos jogos frequentemente resultaram em adaptações do planejamento de aulas.

Aos olhos da criança, o trabalho de improvisação também se parece com um ato de garimpagem. E quem nos ajuda a compreender o debate sobre cognição no que aqui é denominado garimpar é, novamente, Kastrup (2005). De acordo com a autora, a aprendizagem faz-se invenção assim como na agilidade das mãos de um pianista manifesta-se um cultivo com base em estruturas cognitivas já existentes. É com o treino que o músico constrói a perícia e a precisão necessárias ao seu ofício. A invenção, nesse

caso, está intrinsecamente ligada ao cultivo de novidades na revisitação de práticas cotidianas.

A noção de cultivo embaralha a lógica linear do aprendizado, pautando-se na ideia de que “sempre se está à frente de si mesmo”. O aprendizado por cultivo é um processo de atualização de uma virtualidade, ganhando o sentido de diferenciação. Trata-se de ativar gestos, aumentando sua força por meio do exercício e do treino. O problema do tempo do treino é relevante aí, tanto no sentido do aumento da potência do gesto cognitivo quanto para a produção de um sentido de apropriação desse gesto, do fazê-lo seu (KASTRUP, 2005, p.1279, grafia adaptada ao acordo ortográfico de 1990 na redação deste artigo).

A garimpagem das composições no instante manifesta-se quando, por meio do cultivo de estratégias de exploração do movimento, a repetição permite à criança improvisadora reconhecer o seu próprio território de ação, suas possibilidades existenciais. Redimensiona-se, dessa maneira, um dos sentidos da repetição no ensino-aprendizagem de dança. Primeiramente, porque a repetição também pode estar presente na prática de improvisação. Mas a política desse ensino-aprendizagem é o cultivo de experimentações e, portanto, não se resume à reprodução. A lógica é a da revisitação de dispositivos que guardem uma ligação íntima entre aprendizagem e invenção.

No depoimento acima, a criança improvisadora identifica na própria aprendizagem um processo de transformação do já conhecido. Ela sabe que algo se atualiza em seu corpo: quando ela revisita os movimentos de sua cultura, bem como essa revisitação permite descobrir também algo novo. A criança também se reconhece a fazer algo diferente com movimentos cotidianos. Manifesta-se, assim, uma ideia de composição na qual o improvisador imprime a sua própria escritura; deixando-se afetar por relações inusitadas na dança a dois ou em conjunto, intervenções em espaços físicos e objetos. Os espaços e células de movimentos garimpados no momento da composição no instante já podem ser conhecidos, mas passam a ser organizados aleatoriamente.

Tal modo de revisitação difere da proposta de ensino-aprendizagem de dança pela repetição mecânica de movimentos. Ele permite encontrar variações - bordados e colagens - aquilo que Kastrup (2005) denomina restos

arqueológicos. Diante da reiterada sugestão às crianças para que atuassem como autoras de movimentos e proponentes de estratégias de composição, as improvisações foram se constituindo a partir de movimentações já conhecidas. Foi possível distinguir, visualmente, alguns elementos da cultura de movimento das crianças: danças referenciadas ao jogo eletrônico *Fortnite*, nas danças urbanas (como os passos *flare*, *waving*, giro de costas). Havia ainda movimentos com fluência livre nos diferentes níveis espaciais, muito parecidos com os realizados pelo fenômeno da internet Roy Purdy.

Na aprendizagem da improvisação em dança por cultivo, as crianças também atuam como proponentes de dispositivos. Subir em mesas e brinquedos promovendo a síntese, juntar as coisas, é produzir algo novo pelo processo de diferenciação. Quando perguntado a uma criança o que aprendia quando improvisava, ela engenhosamente respondeu que não poderia nomear as suas criações. Outra criança declarou dificuldade para descrever os movimentos que improvisava, porque eles também não se pareciam com nenhum passo de dança que conhecia.

A aprendizagem inventiva em dança distingue-se, desse modo, do ensino-aprendizagem como transferência de conteúdos. Empregados nas composições no instante, os chamados restos arqueológicos (KASTRUP, 2005) são, potencialmente, manifestações de variações da percepção do corpo improvisador nos seus modos de se relacionar com o mundo. Por meio da improvisação também podem ser estabelecidas novas relações perceptivas de presenças, objetos e ambientes habituais.

3. A composição no instante e as políticas do corpo

Pensem na conexão entre as práticas didáticas de improvisação em dança e as políticas do corpo porque essas primeiras podem contribuir, em instâncias artístico-educativas, para manifestações de modos de vida e afetações entre eles. A didática da improvisação, nesse sentido, pode ser compreendida como parte de um “plano de composição entre corpo e chão”, expressão de Lepecki (2011) para se referir à dança como construção de uma ética do lugar.

3. 1. Improvisação em dança e organização tradicional do espaço escolar

Segundo Foucault (2008) a tradição de abordagem disciplinar do corpo começou a se desenvolver com mais força a partir do século XVII, período histórico em que muitas práticas corporais foram pensadas como recursos para dominar comportamentos. Muitas delas serviram à construção de códigos, tornando os corpos desejáveis e disponíveis para agir dentro de determinados recortes de sociedade.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar de “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também (FOUCAULT, 2008, p.118).

Os hábitos são compreendidos como objetos e alvos de poder (FOUCAULT, 2008) porque refletem o controle sobre os corpos dos outros, como também o autocontrole. A disciplina, portanto, é uma manifestação de poder e hegemonia, sejam impostos ou demonstrados no controle de si. Uma primeira conexão entre poderes disciplinares sobre o corpo e a organização da sala de aula de dança relaciona-se com o entendimento de aprendizagem como obediência a códigos. A prontidão para o mover-se, nesse contexto, passa por um registro ao mesmo tempo técnico e político. Esse fato permite definir as políticas do corpo no ensino-aprendizagem de dança como pontos de interseção entre técnicas, práticas corporais e contextos sociais.

A escola também seria um lugar onde, historicamente, o corpo passou a ser educado na perspectiva dos objetivos de ensino-aprendizagem como encaixe dos indivíduos a hegemonias. A aprendizagem do movimento é, muitas vezes, caracterizada pelo objetivo de conquista da rapidez, agilidade e/ou eficácia. Foucault (2008) conta que, ainda no século XVII, construiu-se a metáfora do corpo máquina. A composição de técnicas corporais como aparatos políticos também pôde ser verificada, entretanto, na superação do entendimento de corpo como entidade exclusivamente biológica.

Nos colégios, a dimensão disciplinar pode estar manifesta não só no ensino-aprendizagem de técnicas corporais, como também nos modos como as estruturas arquitetônicas cercam e moldam os corpos. Na escola, cada pessoa é uma coordenada: as classes são distribuídas por idades, os temas ensinados por séries e por aprofundamento da complexidade (FOUCAULT, 2008). Um aspecto de manifestação dessas medidas como disciplinas conformadas historicamente são os muros das escolas, sinais de que nelas as regras de comportamento se convertem na autonomia de espaços delimitados (FOUCAULT, 2008).

Um segundo elemento da construção disciplinar de políticas para a relação entre corpo e espaço na escola passa pelas suas células básicas, as salas de aula. Nelas, a cada aluno é destinado o espaço da carteira e respectiva cadeira, muitas vezes dispostas em fileiras. A lógica da disciplina se relaciona estreitamente com os aspectos funcionais do desenho arquitetônico. O uso didático da improvisação, nessa perspectiva, diz respeito à possibilidades de a própria criança desenvolver modos inventivos de ser e de estar na instituição. Na sala de aula convencional, o espaço ocupado por cada criança é o delimitado por sua cadeira e carteira. A ela é pedida que fique na posição assentada e deslocamentos podem ser tomados como fora da curva de comportamento padrão. Até porque o professor necessita organizar o espaço dentro da estrutura disponível.

Na passagem do século XVII para o XVIII, Raul-Auger Feuillet criou o neologismo “coreografia”, incluindo em sua compreensão de arte da dança a noção de espaço ideal,

[...] um quadrado vazio branco cuja presença precede àquela do corpo e cuja superfície aplainada, homogênea e branca, é irrevogavelmente apartada do esburacado e sujo terreno social (LEPECKI, 2017, p.134).

No cerne de uma política do corpo cujos resultados de ensino-aprendizagem de dança se organizem em concepções coreográficas tradicionais, está um ritual didático organizado em movimentos inteligíveis, dados dentro de uma única estrutura gramatical e do quadrado vazio branco.

A improvisação em dança envolve organizações comunitárias entre os corpos improvisadores e também dos espectadores. A frontalidade da perspectiva muitas vezes é substituída pelo círculo ou até mesmo por formatos difusos. O contato nem sempre é visual e frente a frente. E isso já corresponde, em alguma medida, ao movimento de improvisação acontecendo. A perspectiva de tal abordagem didática é a adoção de recursos para a investigação do corpo em movimento.

Conforme Strazzacappa (2001, p.71) o movimento pode “contribuir para se criar no espaço escolar um outro ambiente”, assim como as atividades artísticas em dança “têm mudado significativamente as atitudes das crianças e professores na escola”. Eis a potência de projetos artísticos para o ensino-aprendizagem de dança: intervir como um espaço de construção de novas ambiências e compreensões sobre o corpo. Podemos compreender, assim, a existência de políticas do corpo até mesmo no que é detalhe, miudeza aparentemente invisível. E talvez, numa aula de dança tradicional, o foco nesses detalhes fosse considerado distrator.

A improvisação em dança, portanto, abre linhas de fuga em relação ao ensino-aprendizagem tradicional, caracterizado pela internalização de códigos determinados antecipadamente ao ensino-aprendizagem. Após cinco meses de prática, solicitei às crianças improvisadoras que buscassem se lembrar de experiências relevantes ao longo desse período. Um depoimento chamou a atenção:

A dança é uma coisa tão boa. É a nossa alma se mexendo. Cada passo pode se transformar em dança. Uma coisa boa, ótima, alegre. É felicidade. É muito bom (*registros no diário de artista- professora realizados em outubro de 2018*).

A visão da criança de que “cada passo pode se transformar em dança” permite inferir o agenciamento de compreensões, pelo aprendiz, do seu processo de desenvolvimento como domínio inventivo. Tal condição relaciona-se, nesse caso, com o prazer de dançar e de reconhecer a sua capacidade autoral. A composição com movimentos improvisados, de acordo com Bardet (2012) consiste num trabalho articulador de diferentes

agenciamentos. Situações cotidianas podem contribuir para essa política de não-docilidade do corpo e de invenção contínua, na habitação do espaço e de suas estruturas arquitetônicas. No contexto das conexões entre dança e educação somática, esses experimentos artísticos relacionam-se com a necessidade de prestar atenção ao que faz o próprio corpo e ao espaço em que se dança.

A dança contemporânea, lembremo-nos, já inclui a tradição de trabalhar fora da compreensão do espaço do retângulo ou cubo neutro. Não se trata somente de um exercício artístico formal. Como Trisha Brown fez em *Group Primary Accumulation* (1973) – por meio da exploração das texturas do chão urbano ou do banco de um parque – os usos dos aparatos não se resumem à lógica plástica do experimento. São propostas que, conforme Banana (2012) alteram percepções e incluem a construção de outros hábitos e outros olhares sobre o mundo.

3.2. Composição no instante como dança-ambiente

A expressão “finçar os pés no chão” é proposta a partir de André Lepecki (2011) porque ajuda a compreender outro aspecto da construção de políticas do corpo quando o assunto é o ensino-aprendizagem da dança. Primeiramente porque, conforme o autor, a relação entre corpo e política não é de ordem metafórica. Isto é: cada pessoa, em seu dançar, contextualiza-se no mundo.

Ou seja, no nosso caso, uma política coreográfica do chão atentaria à maneira como coreografias determinam os modos como danças finçam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma corresponsabilidade coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças (LEPECKI, 2011, p.47).

A organização corporal do/pelo educando pode, portanto, ser compreendida como um modo possível de construção política. As diferentes práticas didáticas em dança configuram diversas manifestações da potência de conduzir os educandos à habilidade afetivo-cognitiva de perceber relações

do tipo “eu estou aqui”, “meu corpo faz parte desse ambiente e ajuda a construí-lo”. Em tempo: o trabalho com as crianças no parquinho foi antecedido por uma longa construção didática no espaço fechado, privativo. A disponibilidade para improvisar no espaço aberto dependeu, portanto, de um cuidado para que as crianças não se sentissem expostas. Pelo contrário, foi cultivado o seu desejo de sair da sala de dança.

Na sala as crianças desenvolveram jogos corporais. Ali também exploraram temas de movimento de Laban (1990) e fizeram experimentações somáticas. Por exemplo, experimentaram movimentar-se em situações diversas - de olhos fechados, olhos abertos, com e sem música, com marcações rítmicas de um tambor e até mesmo em meio ao barulho ensurdecedor.

Parte desse ensino-aprendizagem contou, na sequência didática, com a inversão da espacialidade vertical. Numa adaptação de exercício de Rolf Gelewski (1989), as crianças também foram convidadas a desenhar livremente num grande papel sobre o chão, enquanto ouviam composições musicais. Conforme a leitura da performance *It's a Draw/Live Feed* de Trisha Brown (LEPECKI, 2017), o misto de dança e desenho no nível do chão convida a repensar o plano do movimento e propõe a criação artística para além da representação.

Assim, o trabalho de improvisação com o foco de movimentação no plano da horizontalidade leva a uma relação de pura potencialidade com o espaço. Conforme Lepecki (2017), rabiscar o espaço é um gesto entre o dançar e o desenhar que se desvincula da economia da representação, do objetivo de fixar sentidos por gramáticas visuais e de movimentos. Essa improvisação inclui cair no chão, esfregar-se nele Lepecki (2017). A presente cartografia levou também a observar que o contato corporal entre os improvisadores acontece sem grandes conflitos quando se compartilham objetos como o papel, o lápis de cera e o plano de desenho.

O trabalho didático com a improvisação convida a lidar com afetos envolvidos no mover da criança: questões de percepção, de educação

somática, de gênero, do imaginar-se criança e ser educando, estar no mundo. Estratégias como os brinquedos de movimentação para crianças (GELEWSKI, 1989) contribuem para construir a pré-disposição ao improviso, claramente nessa dinâmica da relação pessoal de descoberta do corpo e do espaço como realidades integradas.

Para a criança, uma intervenção concreta na construção de sua presença no mundo passa pelo recado de como ela deve se comportar. Daí um possível sentido para a ideia de dança-ambiente. O recado da improvisação em dança é potente, pois sugere que os pés podem ser fincados no chão de várias maneiras, que há modos diversos de configurar a presença.

O espaço da improvisação – seja fechado como a sala de dança ou aberto como o parquinho – leva a compreender que a invenção artística ou os resultados de alguma investigação com o movimento vão além do objetivo de memorizar passos. Pelo contrário, a organização coreográfica autoral resulta da maturação no ato de investigar. E, conseqüentemente, esse cultivo deixa nascer e crescer memórias, bem como estratégias de articulações e associações de materiais diversos. A descoberta do espaço de dança – tal como descrito nos experimentos de improvisação que invertem o plano vertical para horizontal ao nível do chão – também leva a perceber a sala de aula como lugar de potência, do mesmo modo que o parquinho, o pátio ou qualquer outro espaço podem potencialmente ganhar o *status* de sala de dança.

Ensinar uma coreografia apenas para a decoração de passos é uma entre as várias possibilidades de ensino-aprendizagem em dança. E, tendo em vista as organizações da cidade e da escola contemporâneas, poderíamos dizer que tais manifestações correm o risco de tornarem-se meros adornos. Pode-se cultivar, por meio da improvisação em dança, outras relações inventivas entre os corpos e os desenhos arquitetônicos padrões de uma escola. Essa abordagem distingue-se do uso do espaço tal como imaginado por séculos na história da dança. Já não falamos do recorte ideal de um quadrado vazio e neutro, associado à folha ou tela branca.

Como se viu nos registros de depoimentos acima, as crianças vislumbram a dança como algo bom para suas vidas na medida em que sentem que essa prática consiste num exercício de liberdade inventiva. Ao mesmo tempo, tal liberdade comporta outras relações além do espaço delimitado pelo retângulo ou cubo branco com parede espelhada, um valor reificado em diversas didáticas de dança. A experiência dessa pesquisa, entretanto, mostrou que até mesmo o privilegiado espaço de uma sala de dança pode não ser o suficiente para satisfazer os objetivos de ensino-aprendizagem inventivo.

As crianças recorrentemente pediram para experimentar a criação de movimentos em espaços diversos da escola, como o pátio, o parquinho de brinquedos e os jardins. Embora isso nem sempre tenha sido possível, tal condição levou a compreender que, os modos de fincar os pés no espaço são tão importantes quanto o desenho de sociedade que projetam os seus limites.

Nem toda criança demonstrou organizar racionalmente a compreensão da proposta didática. Ora demonstravam compreender a improvisação como o momento da livre recreação, ora demonstravam não entender que se tratava de uma aula, devido ao formato inusitado. Entretanto, houve crianças que associaram a improvisação ao ensino-aprendizagem a partir da mudança do foco de atenção, o que lhes permitiu descobrir algo nos movimentos que executavam cotidianamente.

Vale a pena voltar ao parquinho porque tem gente que nem sabe o que é improvisação. Aí, pode ter um passo de dança, junta com um brinquedo e a gente faz outra coisa.

Tem umas crianças que nem pensam em fazer improvisação quando estão nos brinquedos! (*registros no diário de artista-professora realizados em outubro de 2018*).

Algumas crianças também passaram a demonstrar mais naturalidade com o caráter inesperado do trabalho de criação com as composições no instante:

- É muito legal, a gente aprende os nossos movimentos com as coisas que tem lá, a gente pode superar o medo e fazer as coisas na cagada.
- Na cagada?
- Na cagada.
- Na cagada é o quê? Superar o medo?
- Não, é tipo quando você não vai fazer algo com aquela pessoa. Você faz... de repente, você está ali no desespero vai lá e faz aquela coisa para ajudar aquela pessoa...
- De improviso?
- É!. (*registros no diário de artista-professora realizados em outubro de 2018*).

A didática da improvisação em dança desvela-se, por fim, nas possibilidades de ensino-aprendizagem contextualizadas pela articulação de materiais e condições somáticas diversas. Tais possibilidades compositivas, segundo Bardet (2012), lidam com o foco no que está em curso. Podem ser também ser identificadas como uma composição entre coisas, ou seja, operações de articulação. Por sua vez, do ponto de vista didático, esse trabalho demanda a cumplicidade entre educadores e educandos no empreendimento de posturas experimentais:

Acho divertido, a gente vai aprendendo novas coisas, porque o universo tem muitas coisas que a gente ainda não sabe. Isso é importante porque a gente vai aprendendo algumas coisas (*Registros no diário de artista-professora realizados em outubro de 2018*).

As aulas de improvisação possibilitaram compreender a escola como um possível protótipo da *polis*, espaço comum onde cabem afetos e afetações entre os mesmos, conforme Lepecki (2011). O dissenso foi observado não apenas em usos inusitados da dispositivação pressuposta na arquitetura escolar. Manifestou-se também no ensino-aprendizagem de dança que supera a noção de coreografia como escritura prévia ao movimento. A escritura coletiva que se faz na composição em tempo real, em seu momento investigativo, exige diálogo. E nesse caso é preciso aprender a compartilhar, compreender que somos partes de um espaço comum.

4. Considerações finais

No trabalho didático abordado neste artigo, cartografaram-se situações em que, frequentemente, o comportamento aprendiz é propositor e associativo. As crianças demonstraram especial interesse pelas aulas

quando atuaram como proponentes de jogos de improvisação. Elas manifestaram maior tendência a se envolverem afetivamente nas aulas em que se sentiam a brincar. Entre os resultados artísticos dessas improvisações, identificaram-se: a) pequenas partituras de movimentos e/ou células coreográficas; b) jogos propostos pelas próprias crianças, de modo que elas mantivessem uma rotina de criação em situações colaborativas e/ou de brincadeiras; c) transformações de condições perceptivas e aprendizagens somáticas.

Nenhum material foi finalizado para apresentações públicas. Prevaleceram, assim, os borrões entre processos e produtos da improvisação em dança. E isso foi fundamental para preservar o entendimento de composição no instante como dispositivo didático. Foi importante também para preservar o gosto das crianças por improvisar, bem como o sentir-se brincando durante as improvisações. Essa decisão relacionou-se ainda com o fato de não ter sido realizado nenhum trabalho, durante a intervenção, com o restante da escola, de modo que as pessoas desenvolvessem condições de se comportarem como público apreciador de improvisação em dança.

O que despontou como ensino-aprendizagem inventivo é parte de um processo de construção política do corpo. Na medida em que são educadas para circular de modos plurais dentro das instituições escolares, as pessoas potencialmente podem se inventar, bem como aos espaços que habitam. Parafraseando Banana (2012) sobre a dança de Trisha Brown nas *Group Primary Accumulation*, uma cidade que acolhe a dança devolve outra cidade. Uma escola que acolhe a dança, a cada abraço do gesto inventivo, devolve outra escola e outro mundo em potência.

5. Referências

BARDET, Marie. *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. 1ª edição. Buenos Aires: Cactus, 2012.

BANANA, Adriana. *Trishapensamento: espaço como previsão meteorológica*. Belo Horizonte: Ur=HOr, 2012.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BROWN, Trisha. *It's a draw/Live Feed* (2003). Coreografia disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U7DQVW6qRq8>. Acesso em 18/11/2018.

_____. *Group Primary Accumulation* (1973). Coreografia disponível no DVD *TRISHA BROWN EARLY WORKS 1966-1979*, Artpix Notebooks, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo* [1996]. In: *O mistério de Ariana*. Ed. Vega – Passagens, Lisboa, 1996. Disponível em: www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acesso em 27/05/2018. Texto digitado, 06 páginas.

FIADEIRO, João. *Composição em tempo real: anatomia de uma decisão*. Lisboa: Ghost Edições, 2018.

_____. *Composição em tempo real* [2008]. Disponível em: <https://docdanca.files.wordpress.com/2013/10/fiadeiro-joc3a3c692c3a2c2a3o-composic3a3c692c3a2c2a7c3a3c692c3a2c2a3o-em-tempo-real.pdf>. 7 páginas. Acesso em 08/07/2018.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

GELEWSKI, Rolf. *Crescer dançando agindo. Exercícios e brinquedos de movimentação para crianças*. Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1989. 3ª edição.

KASTRUP, Virgínia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, volume 26, p.1273-1288. Setembro/Dezembro, 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 06/10/2018.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana (orgs). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa Intervenção e produção da subjetividade*. Volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Sílvia (orgs). *A experiência da pesquisa e o plano comum*. Volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. In: *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Pp. 76- 91. PASSOS,

Eduardo, KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, LILIANA (orgs). Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

LEPECKI, André. *Exaurir a dança. Performance e a política do movimento*. Tradução de Pablo Assumpção Barros Costa. 1ª edição. São Paulo: Annablume, 2017.

_____. *Coreopolítica e coreopolícia* [2011]. In: Ilha. Volume 13, número 01, página 41-60, Janeiro/Junho (2011) 2012.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. *Experiência de improvisação em dança*. Revista Pós. Belo Horizonte, volume 05, nº10, pp.162-172, novembro de 2015. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos; a dança na escola. In: Cadernos Cedes, ano XXI, Campinas, nº 53, p. 69-83. Abril, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/32365>. Acesso em 06/10/2018.