



SCHEILA MARA MAÇANEIRO

*De Como Cadeiras Se Movem:  
Escrevendo Meu Movimento, Movimentando Minha Escrita,  
Uma Experiência Autográfica Em Dança*

CAMPINAS  
2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SCHEILA MARA MAÇANEIRO**

**DE COMO CADEIRAS SE MOVEM: ESCRREVENDO MEU  
MOVIMENTO, MOVIMENTANDO MINHA ESCRITA,  
UMA EXPERIÊNCIA A/R/TOGRÁFICA EM DANÇA**

**Orientador(a): Prof. Dr<sup>a</sup>. MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA SCHEILA MARA MAÇANEIRO  
E ORIENTADA PELO PROF.DR<sup>a</sup>. MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Marcia", is written over a horizontal line. The signature is cursive and fluid.

**CAMPINAS  
2013**

TESE DE DOUTORADO

**DE COMO CADEIRAS SE MOVEM: ESCRREVENDO MEU  
MOVIMENTO, MOVIMENTANDO MINHA ESCRITA, UMA  
EXPERIÊNCIA A/R/TOGRÁFICA EM DANÇA**

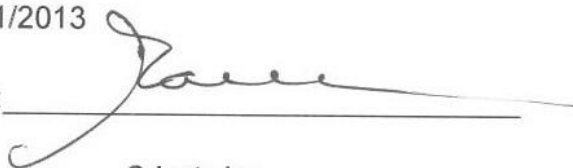
**Autor: SCHEILA MARA MAÇANEIRO**

**Orientador: PROF.DRª. MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por SCHEILA MARA MAÇANEIRO e aprovada pela Comissão Julgadora.

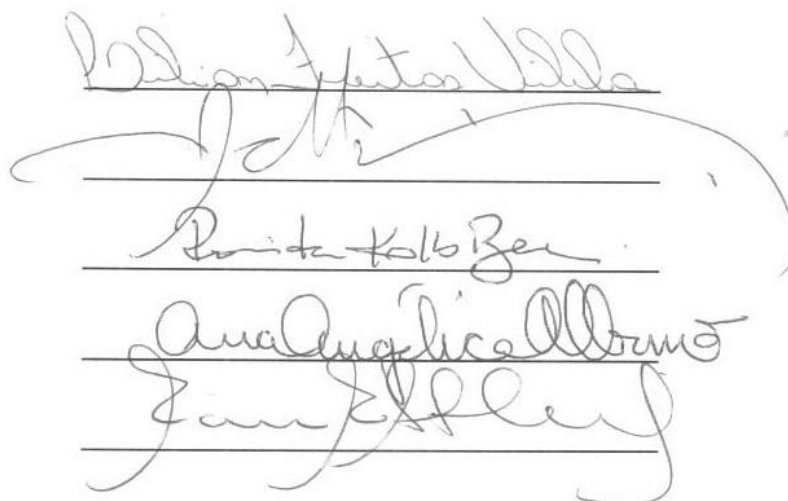
Data: 18/11/2013

Assinatura: \_\_\_\_\_



Orientador

**COMISSÃO JULGADORA:**



2013

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M111d Maçaneiro, Scheila Mara, 1963-  
De como cadeiras se movem : escrevendo meu movimento, movimentando  
minha escrita, uma experiência a/r/tográfica em dança / Scheila Mara Maçaneiro.  
– Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Márcia Maria Strazzacappa Hernandez.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Artistas. 2. Pesquisador. 3. Professores. 4. Dança. 5. Educação. I.  
Strazzacappa Hernandez, Márcia, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** On how chairs move : writing my movement, moving my writing: an  
a/r/tographic experience in dance

**Palavras-chave em inglês:**

Artist  
Researcher  
Teachers  
Dance  
Education

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Márcia Maria Strazzacappa Hernandez [Orientador]  
Rosvita Kolb Bernardes  
Lilian Freitas Vilela  
Ana Angélica Medeiros Albano  
Adilson Nascimento de Jesus

**Data de defesa:** 18-11-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Para quem moverei cadeiras eternamente,  
meus filhos**

**Tati e Pedro**

**Para quem primeiro me incentivou a mover  
cadeiras e sempre sentou ao meu lado,  
Dalton**

## **Agradecimentos**

À Márcia Strazzacappa, minha orientadora, por acreditar que minhas cadeiras pudessem voltar a mover. Obrigada de coração!

À Rita Irwin, pela generosa acolhida na UBC e por reapresentar-me as cadeiras de minha vida.

Aos professores Rosvita Kolb, Lílian Vilela, Ana Angélica Albano, Adilson Nascimento de Jesus, Eliana Ayoub, Jorge Luiz Schroeder, membros das bancas de qualificação e defesa, agradeço por compartilharem seus saberes e amizade.

À professora Cássia Navas, por seus ensinamentos e incentivo inicial a leitura da A/r/tografia.

À Laura querida, por absolutamente tudo, amizade incondicional!

À Marina Moreto e Lílian, pelas caronas e por tão prontamente me acolherem em suas casas, obrigada por tantas conversas significativas!

À Rosvita, Henrique e Raquel pela sabedoria e amizade!

À Rosana Baptistella, pela ajuda fundamental na entrevista cobaia.

Aos amigos do Laborarte, por agüentarem tanto LEITE QUENTE.

Ao professor e amigo Christopher Michael, pelo inglês e por suas tão preciosas conexões.

À Thanya Jacob, por ter me dado coragem!

À Direção, Professores e funcionários da Faculdade de Artes do Paraná, que sempre estiveram ao meu lado.

Aos professores do Colegiado de Dança da Faculdade de Artes do Paraná, pelo incentivo e amizade.

Ao apoio científico da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e da Fundação Araucária, em especial a Luiz Cezar Kawano.

Aos professores e amigos de todas as horas, Sônia Tramuja Vasconcellos, Lílian Fleury, Luciano Buchmann, Solange Maranhão Gomes. Muito obrigada!

Aos professores Lúcia Lobato, Guaraci Martins, Denise Bandeira, Rosemeri Rocha, Gladis Tridapalli, Marila Velloso, que iluminaram meu pensamento na construção desta pesquisa.

Aos professores e amigos canadenses da University of British Columbia, em especial, Marie France Berard, Blake Smith, Heidi May, Maya Borhani, Kit Grauer e Carl Leggo.

Aos professores e amigos David Beare e Carole Mayrand que me receberam e apoiaram nas visitas a Handsworth Secondary School.

À Teresa Torres Eça e Marlen H. Erica Thiermann, por terem intermediado cadeiras!

Aos alunos e egressos do Curso de Dança da FAP, principalmente Sylviane, Fernando, Paula, Daniella, Ana Paula, Loana, Thamy, Juliana, Naiana e Carolina por dividirem suas experiências para a realização deste trabalho.

À Direção, funcionários, alunos e professores de Arte do Colégio Estadual Leôncio Correia, em especial à Marlus Valerius Klinguelfus Borges, Heliane Sovierzoski, Sueli Ortolan e César Augusto dos Santos.

À Olga Nenevê e Eduardo Giacomini, pelas cadeiras trocadas! Uma imensa gratidão!

À Luiz Augusto G. Rachwal (Guggo) e Dulce Correa, que efetivamente puseram minhas cadeiras em movimento, muito obrigada e desculpem a correria.

Aos amigos do lado esquerdo do peito, Suelin Provin, Cintia Vianna, Priscila Ferreira, Andréa Tarzia, Carlos Mosquera, Ednéa Bermudez, Alice Kubo.

E de modo especial ao meu pai Oswaldo que lá das estrelas continua me inspirando, minha mãe Maria Luiza por todo apoio, minha irmã, meus irmãos, cunhadas e sobrinhos que sempre me incentivaram.



## RESUMO

Foi movendo cadeiras que trabalhei nessa investigação em Dança. Por meio da metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Arte encontrei na prática pedagógica A/r/tografia um entrelugar educacional que proporciona aos artistas/pesquisadores/professores existirem em contigüidade, num híbrido despertar da mestiçagem texto-corpo. Proposta por professores pesquisadores da Universidade da Columbia Britânica em Vancouver, no Canadá, a A/r/tografia é uma linguagem de fronteiras, um terreno fértil para investigações e vivências artísticas que pelo referencial metafórico do rizoma, proposto por Deleuze e Guattari, são entremeadas pela pesquisa e pelo ensino. A necessidade de auto questionamento instiga a/r/tógrafos a uma prática viva de pesquisa, estimulando relacionamentos que se constituem por comunidades de indivíduos compromissados com um modo de ser/estar no mundo. Pela possibilidade de um estado de entrelaçamento teoria-prática de maneira reflexiva, responsiva e relacional, a A/r/tografia provocou-me um lugar próprio dentro da pesquisa que reverberou por meio da proposição de meus modos de organização (*renderings*) para as práticas de ensino e supervisão de estágios da Licenciatura em Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Um ambiente de redescobertas permeadas por negociações, em que ensinar dança se constitui como conhecimento, quando imbricado por investigações e construções artísticas.

## ABSTRACT

It was by moving chairs that I worked on this research in Dance. Through the methodology of Arts-Based Educational Research, I found in the pedagogical practice *A/r/tography*, an in-between place in education which enables artists/researchers/teachers to exist in contiguity, a hybrid awakening of a text-body *métissage*. Proposed by Rita Irwin, along with research professors at the University of British Columbia in Vancouver, Canada, *A/r/tography* is a boundaries language, a fertile ground for research and artistic experiences, which in reference to the rhizome metaphor, proposed by Deleuze and Guattari, are interwoven through research and teaching. The need for self-questioning instigates *A/r/tographers* a living inquiry practice research, fostering relationships that constitute a community of individuals committed to a way of being/living in the world. Because of the possibility of a state of entanglement theory-practice in such a reflective, responsive and relational manner, *A/r/tography* offered a proper place within the research that reverberated through the proposition of my modes of organization (renderings) for teaching practices and supervision of internships in the undergraduate program in Dance at the Faculty of Arts of Parana (FAP). A rediscovered environment permeated by negotiations, in which teaching dance constitutes as knowledge when nested for investigations and artistic development.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Quarto de “Susies” – Acervo pessoal.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Imagem 2: Nova York 1980 – Acervo pessoal .....	6
Imagem 3: Coreografia “Ecos do Silêncio”, de Eva Schul – Teatro Guaíra, 1980 - Acervo pessoal. ....	9
Imagem 4: Imagem do programa da Tanztheater Wuppertal - Teatro Guaíra, junho 1980.	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Imagem 5: Imagem do programa da Tanztheater Wuppertal - Teatro Guaíra, junho 1980.	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Imagem 6: Aeroporto Internacional de Vancouver, .....	24
Imagem 7: Apresentação no Seminário da Disciplina.....	44
Imagem 8: Campus da University of British Columbia - Acervo pessoal .	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Imagem 9: Campus da University of British Columbia - Acervo pessoal .	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Imagem 10: Water Street Cafe, Vancouver, Canadá com intervenção da autora. Retirada do site <a href="http://www.waterstreetcafevancouver.ca/">http://www.waterstreetcafevancouver.ca/</a> .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## SUMÁRIO

MOVENDO CADEIRAS.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1 CADEIRAS INVESTIGATIVAS: DESCOBRINDO MEU LUGAR.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Cadeiras inversas: trocando lugares.....	10
Movendo cadeiras perturbadoras: o olhar de frente.....	14
Cadeiras mestras: encontros epistemológicos.....	16
2 CAFÉ A/R/TOGRÁFICO .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Pesquisa Baseada em Arte: mas que modo é esse de mexer cadeiras?.....	30
3 CADEIRAS INCORPORADAS: A/R/TOGRAFIA ENCARNADA.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Praticando a A/r/tografia.....	47
Pela Contiguidade das Identidades .....	52
Metáfora e Metonímia: cadeiras significantes. ....	59
Aberturas: cadeiras desconfortáveis.....	63
Reverberações: lugares dinâmicos .....	68
Cadeiras de Excessos .....	71
Vivendo a pesquisa .....	73
4 CADEIRAS DE ENCONTROS: PROVOCAÇÕES A/R/TOGRÁFICAS EM DANÇA.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
5 CADEIRAS DA VIDA: ASSENTOS INFINITOS .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
REFERÊNCIAS .....	93



## *Movendo cadeiras*

A cadeira é um objeto inanimado, porém sua presença é viva na história da humanidade, sobretudo na cultura ocidental. Sentamo-nos em cadeiras para comer, assim como para trabalhar, estudar, conversar; podemos dormir ou mesmo até morrer em cadeiras. Posso dançar em uma cadeira, assim como sentar-me para ver o mar ou simplesmente descansar nela.

O que me move a mover cadeiras?

Assim como Fernando Pessoa, “encostei-me para trás na cadeira de convés e fechei os olhos, e o meu destino apareceu-me na alma como um precipício. A minha vida passada misturou-se com a futura” (PESSOA, 1944, p.90).

Quando pensei em mover minhas cadeiras, levantar e iniciar um doutorado em Educação não sabia que eu encontraria tantas outras... de diferentes cores, tamanhos, texturas, cheiros e nacionalidades. Durante muito tempo observei diferentes tipos de cadeiras, inclusive aquelas não usadas como medidas que seguem padrões convencionais ou pesos definidos, arquétipos com estruturas fortes, resistentes.

Cadeiras da vida, lugares incomuns, assentos indefinidos, estruturas móveis.

São vários os contextos nos quais me deparei com cadeiras. Cadeiras são companheiras, testemunhas, receptivas, provocadoras e, porque não dizer, educativas. A Educação é perpassada por cadeiras e observei que a Arte lhes dá vida. Nesse trabalho de cadeiras móveis qualitativas investigo como artistas, pesquisadores e professores se movem por meio de identidades conectadas, buscando, com isso, o entrelugar existente perante as cadeiras da Arte, Pesquisa e Ensino.

A troca de cadeiras se tornou movimento, metáfora entre arte e ciência, entre narrativa e escrita, entre dança e escola, experiência que encontrei por entre minha vida pessoal, como artista assim como professora e pesquisadora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná ( FAP) e é nesse sentido que continuarei me movimentando nesse texto. Relembrando passagens, recuperando memórias, revivendo fatos e, principalmente, criando, dançando e escrevendo o que me foi de mais importante nessa trajetória de





reconstrução de minha identidade pessoal e profissional.

Você que está lendo esse texto agora, está em pé ou sentado? Quem sabe deitado? Ou de joelhos? Em que ambiente? Existem cadeiras? Bancos?



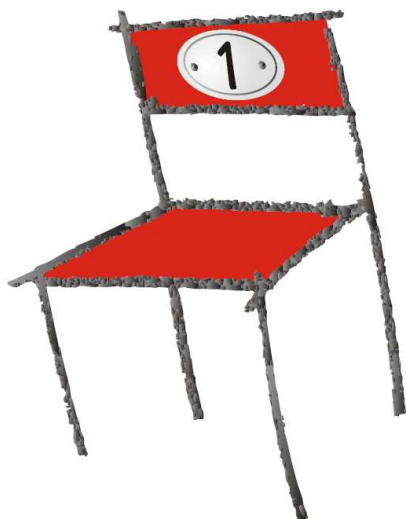
Nesse nosso primeiro contato me encontro sentada em uma cadeira e digo que todas as vezes em que sento em uma cadeira ou me acomodo bem ou me incomodo bastante, também. Penso neste momento que estou sentada, como se eu estivesse em minha cadeirinha branca decorada com coraçõezinhos, que na infância colocávamos em nossas casas de bonecas ou em nossos quartos cheios de “Susies”, daquelas que efetivamente a memória não nos deixa esquecer.



De cadeira em cadeira, permito que a ferramenta de construção de minha investigação venha através de minhas lembranças, construídas e reconstruídas por meio de narrativas, auto narrativas, rastros de experiências vividas e transformadas em e dentre ambientes artísticos educacionais. Um certo jeito de pesquisar que Barone e Eisner (2012, p.4) definem como Pesquisa Baseada em Arte, aquela que “encoraja estudantes a explorar a forma menos explorada, não mais simplesmente reproduzindo métodos de pesquisa testadas e já validadas, que aparecem sem novos fundamentos metodológicos”. Uma investigação científica que se fundamenta na investigação de processos educacionais em Dança que vão se construindo, inter-relacionando significados para quem a vive e escreve, assim como para quem a lê, um “encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (IRWIN, 2013, p.29), uma pesquisa a/r/tográfica realizada por uma artista/ pesquisadora/ professora de Dança.



Imagem 1: Quarto de “Susies” Acervo pessoal



## *Cadeiras investigativas: descobrimo meu lugar*

[...] a memória sonha, o devaneio lembra. Quando esse devaneio da lembrança se torna o germe de uma obra poética, o complexo de imaginação e memória se adensa, há ações múltiplas e recíprocas que enganam a sinceridade do poeta. Mais exatamente, as lembranças da infância feliz são ditas com uma sinceridade de poeta. Ininterruptamente a imaginação reanima a memória, ilustra a memória (BACHELARD, 1988, p. 20).

Assim, sentada como qualquer criança do fim dos anos sessenta em Curitiba, a fria capital do Paraná, por entre bonecas, comendo pinhão, pulando amarelinhas, elásticos, brincando de esconde-esconde, imitações e muitas estórias de faz de conta deparei-me com Maria Clara. Do alto de seus movimentados 1,80 m, essa amiga de minha irmã me instigava de forma tão forte que desde que me lembro das perguntas constantes de meus pais, irmãos, tios e primos a me questionarem sobre o que eu iria ser quando crescesse, respondia sem titubear: vou ser igual à Maria Clara, professora de Educação Física.

Percebo, hoje, que a maneira de se movimentar, falar, gesticular e ocupar, desocupando espaços de nossa casa, foi uma espécie de “isca” que Maria Clara, mesmo inconscientemente, jogou em meus mares, fazendo com que a cadeira das terras firmes de meu quarto alcançasse lugares líquidos, nunca “dantes navegados”.

Entre jogos de voleibol e partidas de “caçador” na escola fui perseguindo Maria Clara. Certo dia, porém, meus olhos que só olhavam Maria foram repentinamente “Clareados” por outra mulher,... moça, bonita e ainda por cima bailarina... nem acredito: ela me convidou para fazer uma aula de dança?

Mas não sei, ih, será que uma jogadora também pode dançar? Que tipo de dança? E assim, lá fui eu para a minha primeira aula de jazz. Era 1974 e desde lá várias cadeiras de meu quarto se movimentaram. Nunca mais parei; talvez alguns descansos, mas com certeza sei que foi naquela aula que minha cadeira moveu-se de forma diferente, mais acolhedora e, ao mesmo tempo, “cutucadora”. Como assim?... como posso dizer... artisticamente perceptiva...

Os anos com essa moça, a Professora Jô Braska Negrão, na Escola de Dança DanJô Ballet<sup>1</sup>, foram daqueles que insistem em ficar nas arestas do coração. Com collant cavado, sapatos pretos de jazz, tiras de fitas coloridas enroladas na cabeça, a música perturbadora do Pink Floyd, improvisávamos loucamente com os diferentes sons do “bolachão” *Dark Side of the Moon* ou com os embalos deliciosos do Bee Gees com *Saturday Night Fever*.

---

<sup>1</sup> Fundada em 1978 por Neiva Braska e Jô Braska Negrão, o Danjô foi uma das escolas de dança mais importante de Curitiba. Durante seu funcionamento, a escola proporcionou a milhares de alunos uma experiência imensurável de arte e vida. Longa história, marcada por vários musicais de dança, a maioria com renda revertida para entidades assistenciais.



Em uma mistura de felicidade, ingenuidade, improviso, Jazz Dance, cultivava o que até hoje ecoa em meu corpo.

A lembrança de um personagem que dancei chamado Tio Pepe, onde eu representava um velho senhor fabricante de brinquedos, continua vivo em minha mente e ouvidos. Afinal, além de dançar e interpretar pude, também, tocar minha harmônica de boca, companheira dos tempos da Orquestra Harmônicas de Curitiba<sup>2</sup>, da qual participei por algum tempo. Foram anos de primeiras e importantes descobertas, de muitas perguntas, tais como: Quem era aquela Scheila, que de um dia para outro dançava, já não mais só jogava e queria mais e mais se mover, se conhecer, criar, transgredir? Que sentimento povoa nossas mentes, corpos e almas num processo artístico? Assim como Bachelard (2001), imaginei e aumentei um tom em meus devaneios cotidianos.

*So, Happy birthday to you, happy birthday miss Scheila, happy birthday to you!!!...* Desse modo acordei no dia 07 de janeiro de 1980, meu aniversário de dezessete anos em Nova York... *Broadway, Central Park, Empire State Building, Metropolitan Museum, Luigi Jazz Center* e uma vontade infinita de dançar, conhecer e aproveitar aquele ar inebriantemente artístico de Nova York. Bailarinos do mundo inteiro vivendo no frenesi de aulas, audições, ensaios, apresentações. Foi um mês realmente intenso, de muitas informações e, mais do que isso, propulsor e decisivo para o que aconteceria no meu retorno ao Brasil.

No dia seguinte de minha chegada, decidida e corajosa, atributos adquiridos pelos anos absolutamente inspiradores vividos com o Jazz e pela experiência de viver em Nova York, resolvi mover cadeiras, tornar concreto o que pensei e senti quando visitei a escola do *American Ballet*: um novo desafio, e dessa vez, obtuso e nada fácil.

---

<sup>2</sup> Grupo musical de harmônicas (gaita de boca) que surgiu em março de 1980, com o apoio da Fundação Cultural de Curitiba. Durante seu funcionamento tiveram oito discos gravados, sempre sob a batuta de Ronald Silva.



**Imagem 1: Nova York 1980 – Acervo pessoal**

Não mais de collant colorido cavado, mas sim de collant comportado preto, meia calça cor de rosa, sapatilha rosa e coque nos cabelos, enfrentei o teste de ballet clássico na Escola de Dança do Teatro Guaíra. Visivelmente eu era a mais velha e também a mais fraca tecnicamente falando; afinal, até então só tinha dançado jazz. Mas a expressão do rosto e a maneira simpática e calma com que a Professora Marlene<sup>3</sup> Tourinho mostrava os exercícios me fazia acreditar que eu conseguiria. Para minha feliz surpresa fui aprovada, mesmo que despencando, vamos dizer assim, de solista do jazz para a última fila do corpo de baile... Entretanto, muito empenhada para essa grande e desafiante mudança de cadeira.

<sup>3</sup> Marlene Tourinho de Britez- iniciou seus estudos de ballet em 1939 com Maria Olenewa no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Em Curitiba foi aluna de Tadeu Morozowicz, tornando-se a Primeira Bailarina do Estado do Paraná, destacando-se em “A morte do cisne” e “Copélia”. Foi professora e coreógrafa da Escola de Danças do Teatro Guaíra de 1966 até 2001.

Além disso, junto com a aprovação no teste, vieram, também, as provas para o vestibular e Maria Clara novamente se colocou na minha frente. Fiz a prova para o curso de Educação Física e fui aprovada. Posso dizer que foi uma época especial: a motricidade esportiva, a cultura corporal e a recreação como elementos transformadores da cultura humana, o que me proporcionou também autoconhecimento e autoestima.

Porém, aquele ambiente era completamente distante do meu mundo real, do “meu” mundo. Daquele lugar que se instaura em nossas vidas. Aquele que no começo não sabemos bem o que é, quem é e para que é. O mundo que escolhemos, ou melhor, que nos escolhe, que faz eu ser eu, você e nós juntos, o mundo que chamamos de profissão.

Profissão? Bailarina!

Assim passei 13 anos de minha vida, entre contratempos do Jazz e *pliés* do Ballet Clássico, sendo que estas especificidades se intermeiam por várias e complexas situações. Da solista e interminável improvisadora dos tempos do Jazz passando para um lugar de extrema repetição e busca da técnica perfeita no ballet. Era muito chato repetir? Ao contrário dos que pensam que isto seria um pesadelo, para mim era como uma droga viciante. Quanto mais difícil, mais eu corria atrás, aulas com sapatilhas de ponta que faziam meus dedos sangrarem, exercícios extenuantes de rotação externa das pernas (*en dehors*), de impulsão para saltos e de procura do eixo corporal correto para *pirouettes*, numa incessante busca pela qualidade entre *allegros* e adágios, que se mesclavam juntamente com o absoluto deleite que a música tocada por pianistas me proporcionava. Desse modo, dancei todo o repertório da Escola desde 1980 a 1986, sendo o ballet *Les Sylphides*<sup>4</sup> o meu predileto, mesmo que petrificada numa pose quase deitada no palco, enquanto a solista executava o solo do Noturno de Chopin.

---

<sup>4</sup> *Les Sylphides* é datado de 1909. O ballet foi coreografado por Michel Fokine, o grande coreógrafo do Ballet Russes de Montecarlo, grupo que, sob a supervisão do grande mecenas russo Sergei Diaghlev, renovou a dança feita na Europa no início do século XX. A música tão envolvente é de Frederic Chopin, o que faz com que o ballet seja conhecido como Chopiniana, e o que fazia, também, eu me sentir uma sílfide rodeada por movimentos e pensamentos transcendentais à minha própria dança.

Concomitante às aulas de ballet, fomos introduzidos à Dança Moderna e naquele tempo tive o grande privilégio de ser aluna da Professora Eva Schul<sup>5</sup>, que de maneira brilhante introduziu os conceitos dessa dança na Escola do Teatro Guaíra. Os anos que dancei seus trabalhos foram importantíssimos porque me despertavam, me ofereciam momentos de enorme conscientização e prazer, nos quais minha mente e corpo aprenderam a caminhar juntos. Poderíamos ficar horas ouvindo as histórias que a Eva nos contava sobre os anos em que residiu em Nova York, de como a dança mudara desde Isadora Duncan, passando pelo legado de Rudolf von Laban, Mary Wigmann, Kurt Jooss e, mais ainda, com os artistas americanos que estiveram nos porões da *Judson Church* no bairro de *Greenwich Village*, assim como Alwin Nikolais, Martha Graham, Merce Cunningham, entre outros. Gosto de pensar e sentir o que eu sentia naquela época, o que Murray Louis, outro artista daquele tempo, descreveu tão bem:

Os bailarinos são a dança. Afinal, o que é essa arte senão um caminho longo e contínuo, cujo tênue fio é passado de um bailarino para outro, conduzindo-nos a todos pelo labirinto? O fio é passado adiante, de apaixonado para apaixonado, de coração para coração. A dança é uma fogueira cujo combustível se constitui de todos os que são afetados pela loucura de dançar- não dos que são atraídos pela luz, mas dos que enlouquecem com o calor e se incendeiam. (LOUIS, 1992, p.32)

Essas memórias fazem desse período, e mais, da própria Eva, um referencial corporificado em minhas ações com a dança, com a arte, imbricadas pela vida. O tempo do Teatro Guaíra, por todos os ensinamentos técnicos da Dança Clássica assim como de vida, foi e continua sendo meu fio condutor, minha cadeira-eixo tanto para meus espaços profissionais quanto para meu espaço interior. Foi um lugar de formação, lugar de

---

<sup>5</sup> Eva Schul, bailarina italiana radicada no Brasil desde 1956. Em sua trajetória, foi estagiária do *New York City Ballet*. Depois, em Montevidéu, conheceu Elsa Vallarino e Hebe Rosa, entrando em contato com o Sistema de Movimento de Rudolf Laban, e em Buenos Aires com a técnica de Martha Graham, com Renate Schotelius. Em Porto Alegre cria o espaço cultural “muDança” (1960-70), onde realiza experimentações espaciais, vocais e de improviso. Vai novamente para Nova York a convite de Alwin Nikolais. Lá, conhece o trabalho de Hanya Holm. De volta ao Brasil, em 1978, monta um espetáculo com o grupo muDança e se apresenta em Curitiba, lugar que se estabelece por dez anos, trabalhando com teatro e dança. Primeiramente com o Corpo de Baile do Teatro Guaíra e depois com a Escola de Dança como pioneira da Dança Moderna. Ministrou disciplinas nos Cursos Superiores de Dança e Teatro da PUC/FTG, como artista convidada, e dirigiu e coreografou para o Grupo de Dança PUC/FTG. Após trabalhos intensos em Curitiba, retornou a Porto Alegre para criar a Escola de Dança oficial do Rio Grande do Sul, projeto que foi interrompido por questões políticas. Desde então, já atuou como Coordenadora de Dança da Secretaria de Estado e Cultura do RS, bem como do Instituto Estadual de Artes Cênicas, criou a Ânima Cia da Dança e o Coda (Centro de Terapia Corporal e Dança). Continua a formar, orientar, fomentar e criar diversos trabalhos, sendo considerada um ícone da Dança Moderna no Brasil.

conhecimento, de avaliações, de crescimento, de pressões, de riso, de choro, de poses, de luzes... por fim, de infinitas possibilidades...

A princípio, pensava que eu seria somente bailarina para o resto de minha vida; porém, mais tarde, aprendi e gosto de pensar em novos modos de ser e estar no sentido do não acomodamento, do não sentar imobilizada, avessa a mudanças, e foi nessa nova possibilidade, nessa corda bamba entrecruzada por desejos e inseguranças, vontades inexplicáveis de ultrapassar as barreiras do receber para o transcender, que me enxerguei professora.



**Imagem 2: Coreografia “Ecos do Silêncio”, de Eva Schul – Teatro Guaíra, 1980 - Acervo pessoal.**  
Scheila Maçaneiro – quarta bailarina da direita para a esquerda.

## Cadeiras inversas: trocando lugares

Profissão? Professora!

Recém formada no curso de Educação Física, recebo a notícia da criação do Curso Superior de Dança em Curitiba. O segundo curso de Dança do Brasil, precedido apenas do Curso de Dança da Universidade Federal da Bahia, datado de 1956, foi implantado em Curitiba em 1984, mediante convênio firmado então pela Universidade Católica do Paraná e a Fundação Teatro Guaíra. Com a habilitação em Bacharelado e Licenciatura e regime seriado anual, o curso funcionava ocupando, para as disciplinas práticas, a sede da Escola de Danças Clássicas da Fundação Teatro Guaíra e o *campus* da Universidade para as disciplinas técnico-científicas, em regime integral (manhã e tarde).

Após alguns anos, esse convênio foi desfeito e desde 1993 o Curso de Dança (Bacharelado e Licenciatura) foi incorporado à Faculdade de Artes do Paraná (FAP), a qual, importante salientar, é uma instituição pública e que continua sendo o único Curso de Dança do Estado do Paraná<sup>6</sup>.

Pausa.

Cursar uma graduação seguida de outra é porque algo muito forte me provocava. Assim, minhas cadeiras novamente se moveram.

Passada a euforia inicial da aprovação no vestibular de Dança, de estar num grupo da velha guarda da dança de Curitiba, pessoas que há tanto tempo almejavam fazer parte de

---

<sup>6</sup> Atualmente, segundo a Faculdade de Artes do Paraná, o Curso de Dança em seu currículo reformulado, parte do entendimento da dança como área de conhecimento, tendo seu projeto pedagógico sido formulado no sentido de promover diferentes abordagens da dança no que concerne à pesquisa, à criação e ao ensino, ou seja, traz como meta fazer emergir como norteadoras práticas e modos de organização que ampliem e problematize os entendimentos não só de dança, mas também de corpo e suas relações com o ambiente, criando um campo de possibilidades para que os envolvidos neste processo possam desenvolver competências que o levem, a partir de suas experiências corpóreas, a atuarem nos vários campos ligados a criação e ao ensino da dança.

um curso superior de Dança, fui surpreendida por um convite. Os professores de Dança Moderna do Curso, Eva Schul e Rafael Pacheco<sup>7</sup> que, posteriormente, tornou-se diretor, coreógrafo da Têssera Companhia de Dança da Universidade Federal do Paraná, observando que eu estava recentemente licenciada e tendo em vista a necessidade de outros professores que atuassem nesse mesmo curso, me convidaram para, ao invés de aluna, eu atuar como professora de Dança Moderna desse mesmo Curso e, também, de Expressão Corporal-Dança para o Curso de Teatro. Mesmo já tendo ministrado aulas de ballet para crianças em jardins de infância, penso que aquele momento foi o marco inicial de aproximação de minha identidade enquanto professora.

De início ocupei a cadeira de assistente da Professora Eva Schul, o que era muito bom porque eu observava sua metodologia, aulas constituídas, sobretudo, de exercícios no chão, além de sequências de centro, diagonais e improvisação, e conversava bastante com as alunas, como forma de fomentar minha futura prática e tentar entender o processo do receber, para mediar conhecimento, do ser aluna para ser professora.

Após esse ano, assumi minha primeira turma na Faculdade de Dança e me recordo o quão marcante foram aqueles alunos para mim: afinal muitos deles tinham sido colegas de grupos de dança, e também porque aos vinte e três anos eu ainda não tinha a dimensão da grandeza daquele lugar... Ao mesmo tempo em que eu transmitia conteúdos e métodos da Eva, ia também me conhecendo, me iniciando, construindo minha própria maneira de ensinar, de trocar informações, amparada pelo sentido do cruzamento do ser pessoa e professora que Nóvoa (1995 a, p.17) me faz refletir, lembrando ser “impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

---

<sup>7</sup> Rafael Pacheco- Diretor, professor e coreógrafo fundador em 1981, da Têssera Companhia de Dança da Universidade Federal do Paraná. Com uma linguagem estética diferenciada, a Têssera fundamenta o seu trabalho no ensino e pesquisa em Dança Moderna. A técnica de dança formativa é estruturada a partir dos conceitos da dança moderna de origem germânica. As pesquisas coreográficas utilizam-se da estética simbolista, evidenciando a releitura dos conceitos de Espaço, Tempo, Forma e Movimento, e o gesto significativo, norteados pelos conceitos de Bertolt Brecht, Constantin Stanislavski e Jerzy Grotowski, estabelecendo assim a linha de orientação concreta do trabalho realizado na Companhia.

Nesse período, também na Faculdade de Dança, a convivência por seis meses, por meio de um intercâmbio com a Fundação Fulbright, da bailarina, coreógrafa, e professora americana e expoente da Dança Moderna, Cláudia Gitelman<sup>8</sup>, foi uma presença significativa para mudanças do olhar, novos arcabouços construídos entre teoria e prática, entre arte e docência, entre arte e educação. Lembro que ela nos fazia pensar as mudanças no pensamento de dança e seu significado, salientando que “aquilo que é realmente relevante de cada uma são as danças que produzem. Aquilo que é importante sobre a dança moderna é a sua essência interna que permite uma constante renovação” (GITELMAN, 1998, p.10).

Além disso, nesse mesmo período também fui convidada a dar aulas na Escola de Dança do Teatro Guaíra. Um lugar, um tempo em que movi cadeiras, mais uma vez. De aluna à professora apaixonada, de artista à docente, instituição de meu afeto especial, lugar de formação e retribuição, de desafios, de criar e propor criações. Tempo de perceber a importância do trabalho de ensinar crianças, pensar na introdução de aulas de improvisação, na Dança Criativa como parte indissociável da formação dos alunos de Dança Clássica, de provocações da mente/corpo num processo criativo escolar, culminado pela criação conjunta com outros professores da coreografia *Pedro e o Lobo*<sup>9</sup>, que sob a música de Prokofiev soube impulsionar em mim o gosto por despertar em crianças e jovens uma dança que passa pelo conhecimento e percepção de seus corpos e de todas as suas possibilidades.

---

<sup>8</sup> Gitelman fazia parte de uma primeira geração de bailarinos que trabalharam com o coreógrafo Alwin Nikolais na *Henry Street Playhouse*, no início dos anos 1950. Phyllis Lamhut, um dos membros fundadores da companhia de Nikolais, em 1948, descreveu-a como “uma bela jovem, alongada e de técnica meticulosa.” Murray Louis apelidou-a de “Golden Claudia”, quando ela integrou sua companhia, além de ser professora no *Nikolais/Louis Dance Lab*. Gitelman participou do primeiro *workshop* de verão de Hanya Holm, em Colorado Springs, em 1959. Mais tarde, ela dançou a coreografia de Holm, Homenagem para Mahler, e também de Holm, em 1976, foi solista de uma interpretação comovente de Mahler *Kindertotenlieder* (Canções sobre a Morte de Crianças). Gitelman começou a ensinar Dança Moderna e História da Dança na Escola de Artes Mason Gross, da Universidade de Rutgers, em 1985. Ela se aposentou do ensino em tempo integral em 1997, atuando como professora emérita até sua morte, em 14 de agosto de 2012, em Nova York.

<sup>9</sup> *Pedro e o Lobo* é uma história infantil contada através da música composta por Sergei Prokofiev, em 1936, com o objetivo pedagógico de mostrar as sonoridades dos diversos instrumentos de uma orquestra, representados pelos personagens Pedro, pelo lobo, o avô, o passarinho, o pato, o gato e os caçadores.



Percebo, agora, que aqueles primeiros anos de docência, além de exploratórios e, por vezes, inseguros, contraditórios a muitas crenças instaladas dos tempos de minha licenciatura, onde muitas vezes temos uma concepção fragmentada do que seja estar à frente de uma turma, ou seja, onde a teoria é dominante sobre a prática, fazendo-nos pensar que nossos saberes são indissociáveis, foram, também, bastante relevantes para a tessitura da profissional que me tornei.

## **Movendo cadeiras perturbadoras: o olhar de frente**

Passados quatro anos como docente na Faculdade de Dança, minhas cadeiras se moveram e ficaram de pernas para o alto.

Alcansei a mais alta e, quando a coloquei no chão, percebi que havia sentado na cadeira de aluna e, melhor ainda, aluna desse mesmo curso. Fiz novamente o vestibular e fui aprovada. Lembro que ouvi muitos comentários: Mas por quê? Não perca tempo, não precisa disso, você está louca? Como assim, sair de professora para ser aluna do próprio curso?

Sim, aluna da Faculdade de Dança, algo que sempre quis e somente foi postergado porque na época em que fui chamada para trabalhar como professora era o melhor para aquele momento. Então, mais quatro anos sentada na cadeira de aluna, apesar de continuar a dar aulas para o Curso Superior de Teatro. Esse retorno para o outro lado, ou seja, para a cadeira de aluna, foi essencial para um repensar outras diferentes e significativas práticas, fossem para a Scheila professora ou aluna, mas, sobretudo, para a artista Scheila. Não mais só executar passos de dança, mas buscar a consciência das verdadeiras possibilidades de meu corpo e dos corpos dos alunos, algo que me fazia estar entre teoria e prática, entre dança clássica e dança contemporânea, entre ensino e pesquisa.

À luz de Gil (2004, p.169), escutei minha própria época, minha realidade, meu momento de retorno para mim mesma, nos meus “interstícios e intervalos, nos movimentos ínfimos que atravessam e que as suas fraturas libertam”. Assim, procurei e despertei “zonas de turbulências, zonas de caos, onde os movimentos sutis, ainda inclassificáveis, tomam origem. É procurar penetrar nessas zonas de risco e desposar o seu movimento- e devir, e criar”.

Entre tantos pensamentos, questionamentos e percepção da direção à qual meu corpo me encaminhava, saí da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, tendo, nessa inquietude, minha aproximação com Paulo Freire.

Tentando superar minha ingenuidade reconstruí, por meio da autonomia em FREIRE (2011, p.33), “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao

desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta”... alerta para o estado da dança que foi se construindo em mim.

Ao final da graduação em Dança, tateando e percebendo um novo terreno, assumi novamente minha função de professora da Faculdade de Dança, dessa vez para as disciplinas de Dança Clássica e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado). Logo ao término da graduação, também, motivada e em estado de permanente procura, concluí minha pós-graduação *lattu sensu*, e sob o título “Educação pelo Movimento”, iniciei minha conexão permanente com a Dança na Escola, substituindo “o saber firmado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizando todas as variáveis experimentais, dando, enfim, a razão, razões de evoluir” (BACHELARD, 1983, p. 151).

E as cadeiras que nas quais sentei e que se moviam entre estúdios e salas de dança começaram a se mover nos ambientes escolares e nunca mais foram as mesmas.

## **Cadeiras mestras: encontros epistemológicos**

Mesmo sabendo que as “águas de março fecham o verão”, fazia um sol intenso naquele março de 2006. Entre acarajés, fitinhas de Nosso Senhor do Bonfim e muita água de coco aportei em Salvador, e no alto de meus 43 anos, a mais velha de um grupo de professoras da FAP que estavam comigo, branquela, vinda do sul e ávida por me pós-graduar, enfim iniciei meu mestrado na Universidade Federal da Bahia. “Repare” que nem é preciso dizer que todo aquele ambiente arretado e o calor faziam ferver nossos corpos, almas e neurônios.

De repente uma cultura tão diferente, leituras, filosofia, primeiros contatos com o pensamento científico revolucionário de Thomas Kuhn, o pós-estruturalismo de Michel Foucault, juntamente com a desconstrução de Jaques Derrida, entre outros, em debates baianos que eram absurdamente apaixonantes. E assim, tecendo conhecimentos, encontrando sentidos e entrelaçando pessoas, minha cadeira se emaranhou na disciplina de Arte/ Educação do Professor Sérgio Farias. Foi como perceber um amplo espaço, um espaço de várias cadeiras, onde eu me sentia à vontade para girá-las, virá-las, descobri-las...

Compartilhando experiências educacionais íamos todos nos conhecendo, artistas das várias linguagens, de distantes lugares, desde bonequeiros a escultores, pintores e artesãos, atores e músicos, *performers* e bailarinos.

Aulas com propostas dinâmicas que despertavam ações e reflexões sobre nossas próprias andanças enquanto artistas e professores de Arte. Aos poucos, fui me assentando, me experienciando enquanto aluna, transpondo fronteiras enquanto professora, compreendendo meu lugar na Dança, entendendo Dança como Arte, redescobrimo porquê, descobrimo canais, andando em corredores, correndo em pátios escolares, sentando em bancos, trocando ideias e conhecimentos vindos de crianças e adolescentes e ponderando sobre qual seria esse lugar que a Dança ocupa juntamente com as Artes Visuais, Música e Teatro na disciplina de Arte no Ensino Regular.

Muito do que construí naquele momento veio da leitura histórica do trajeto da arte como atividade artística e, posteriormente, disciplina, estudo oriundo dos artistas docentes da área de Artes Visuais, sobretudo de Ana Mae Barbosa (1978, 1989, 1992), já que a

Dança surge oficialmente no contexto educacional somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 1996, sendo fortalecida pelo apoio pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. É relevante, aqui, destacar o referencial primordial de Rudolf von Laban<sup>10</sup> e seus estudos que guiam todos os educadores de corpos por meio do Sistema Laban e de algumas artistas da Dança, assim como Isabel Marques (2001, 2003) e Márcia Strazzacappa (2001, 2006) que inauguraram, no Brasil, a discussão da Dança como área de conhecimento, fazedora, num mesmo grau de importância, assim como as Artes Visuais, Música e Teatro, da disciplina de Arte do ensino regular.

Marques, através de seus textos e contextos da Dança e Educação, nos desperta reflexões sobre qual é o lugar da dança na Escola, afirmando que:

Neste mar de possibilidades, característico da época em que vivemos, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é- e talvez não deva ser- o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim-de-ano” (MARQUES, 2003, P.17).

Já Strazzacappa (2007) nos desafia a pensar Dança pelo entendimento de todo movimento cotidiano e, nesse sentido, esclarece:

Partindo-se do princípio de que há movimento em todo lugar, pois o movimento é a base de toda e qualquer ação humana e ciente de que a matéria prima da dança é o próprio movimento, podemos inferir que todos os indivíduos são capazes de compreender dança, pois realizar leituras de movimentos faz parte de seu dia-a-dia. É a partir deste pressuposto – que todos realizam leituras cotidianas do movimento -, que pretendemos desmistificar o universo da dança e

---

<sup>10</sup> Rudolf von Laban (1879 – 1958), no início do Século XX, pensou uma forma de delinear uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas. Suas teorias sobre o movimento e a coreografia estão entre os fundamentos principais da Dança Moderna e, conseqüentemente, da Dança Criativa. A análise do movimento de Laban apresenta-se por meio de quatro categorias – *Corpo, Expressividade, Forma e Espaço* –, permitindo que o sistema seja utilizado como forma de descrição e registro de movimento cênico ou cotidiano (em pesquisas de cunho artístico e/ou científico), técnica de treinamento corporal (teatro, dança, espetáculo musical), técnica coreográfica e método de diagnóstico de tratamento em dança-terapia.

aproximá-lo do (a) professor (a), para que ele (a) possa, por sua vez, aprender a olhar a dança, apreender seus códigos e poder dialogar com ela.( STRAZZACAPPA, 2007, p. 8)

Ressalto, também, a importância de que dentro do referencial acima citado, todos pontuam o significado da Arte para o ser humano, no sentido de:

[...] garantir um lugar para a arte no processo educativo, partindo do que o educando já conhece e do que para ele é relevante, é um modo de ampliar as possibilidades de formação de um ser capaz de organizar percepções, classificando e relacionando eventos, construindo, com todas as suas capacidades, um todo significativo (FARIAS, 1999, p.69).

Desse modo, lendo e conhecendo novos pares, autores que, assim como Paulo Freire, instigam tornar mais significativa as aulas de Dança na Escola, encontrei meu mote teórico na Teoria Crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt, a qual me trouxe um aporte para investigar contextos sociais como práticas que estimulem posturas críticas e reflexivas como instrumentos de comunicação e transformação, que penso serem bastante representativas para novas possibilidades do ensino da Dança no contexto educacional.

A pedagogia crítica para a Dança torna-se referência na formação de professores que procuram um conhecimento baseado nos diversos saberes de uma realidade escolar socialmente construída.

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

A investigação entre o saber da Dança que é feita na Escola e sua possível relação com esta pedagogia se desenvolve por meio da procura de mecanismos reflexivos que auxiliem os alunos-estagiários e egressos de Faculdades de Dança a proporem ações pedagógicas mais contextualizadoras e críticas, encontrando na comunicação o viés essencial de colaboração ao entendimento do papel do educador de Dança na Escola e na Sociedade, como afirma Habermas (*apud* BANNEL, 2006, p. 55), sabendo que “é através

da comunicação que nós podemos adotar uma relação reflexiva diante do mundo e é essa relação reflexiva que permite uma perspectiva crítica em relação ao mundo”.

Meu interesse foi o de articular a Teoria Crítica e a prática de dança no espaço escolar, estimulando os estagiários do Curso de Dança da FAP a assumirem uma postura de professores habilitados a realizar um diagnóstico de conjuntura para o processo educacional de uma dança mais humana, política, social e transformadora dos processos educacionais artísticos. Dessa forma, trabalhei em minha dissertação buscando e aplicando referenciais para a formação de professores de Dança que não mais realizassem apenas repetições e reproduções técnicas de dança, mas, todavia, práticas críticas em Dança.

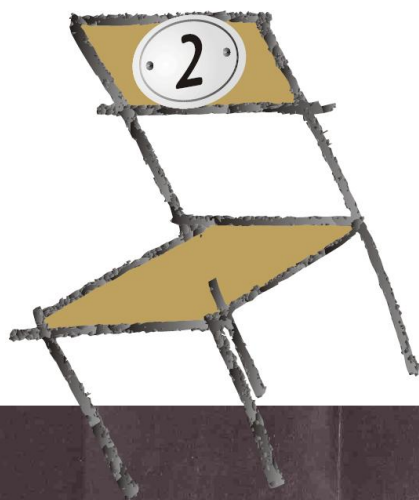
Um trabalho de construção de conhecimento, fundamentado em processos criativos do corpo onde discussões críticas sobre Dança e valores estéticos e éticos, conjugados à formação de cidadania e de autonomia, possam desenvolver seu sentido de comunicação. Este trabalho abre, assim, possibilidades para que a Dança seja conhecida e apreciada como forma primordial, que é de cultura e educação (MAÇANEIRO, 2008, p.91).

Num primeiro momento, após a defesa da dissertação, me sentia em um lugar bastante confortável com os resultados obtidos positivamente no que diz respeito às práticas de meus alunos; entretanto, esses mesmos resultados levaram-me a refletir algo que estava além daquela pesquisa, assim como sobre o real significado de ser uma pesquisadora da Dança na Escola e o real significado da formação de um professor de Dança.

Nesse sentido, posteriormente entendi que:

O real é, pois, por um lado, o intempestivo, o que vem sempre a contra-tempo da realidade, o que quebra as convenções, as rotinas, os conformismos, a passividade; e por outro, é o que chega no momento exato, singular, único. Do presente que define de uma maneira nova. Abre os olhares para um outro ponto que se ocultava sob a realidade (GIL, 2004, p.168).

E um questionamento efervescente se instaurou depois do mestrado: E a Scheila, artista da dança, professora, onde estava inserida nessa pesquisa? Sentada em uma cadeira meu trabalho de supervisão pode se tornar artístico? Como posso auxiliar na formação de professores, pesquisadores de Dança? Posso escrever movendo meu corpo? Posso dançar minha escrita?



## *Café A/r/tográfico*

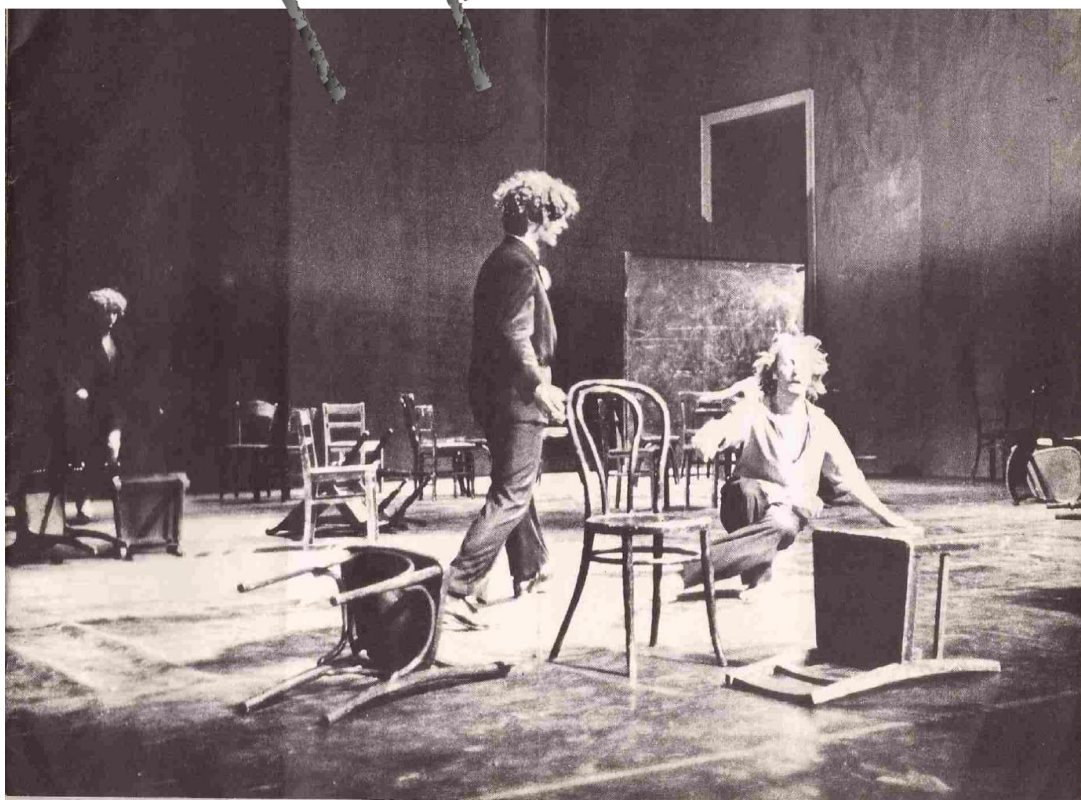


Imagem 4: Imagem do programa da Tanztheater Wuppertal - Teatro Guáira, junho 1980.

Quando uma personagem procura o seu lugar próprio (o seu território) no café, há um bailarino que afasta as cadeiras, abrindo-lhe caminho; mas, ao mesmo tempo, retira-lhe toda a possibilidade de se sentar, faz o deserto à sua volta, deixando-a sem qualquer apoio. Cercada, sitiada do lado de fora pelas cadeiras, a clareira aberta no espaço do café transforma-se para a primeira personagem no lugar da sua solidão e da sua perda (GIL, 2004, p.171).



Por meio de minhas memórias, ampliando perspectivas, iniciei o doutorado e explorando meu imaginário para uma Pesquisa Baseada em Arte percebi que estou sentada, agora, em cadeiras de madeira, madeiras escuras, mesas e cadeiras arrastadas, empilhadas, vivas... ao som de Henry Purcell, mais precisamente no espaço cênico do Café Müeller. E para entender melhor este lugar, aproximei-me novamente de Pina Bausch, a grande coreógrafa alemã, diretora do Tanztheater Wuppertal, reconhecida pelo instigante trabalho de dança moderna baseado nas experiências e relações humanas, que infelizmente nos deixou em 2009.

Digo novamente porque relembro quando tive a excepcional sorte de vê-la dançar o Café Müeller em 1980, no Teatro Guaíra. Na época, meu conhecimento em Dança era tão restrito que lembro perfeitamente de ficar atônita com tamanha sensibilidade e expressão que brotava daqueles bailarinos e com a passagem em cena da própria Pina, esquelética, vestindo uma túnica clara no fundo do cenário, de olhos fechados, braços estendidos para frente, com passos curtos e cambaleantes: era como poder se ver num momento de extrema introspecção e consciência das mazelas de si própria.

Além de impactante pelo vocabulário de movimentos cotidianos, confrontando questões fundamentais da condição humana, Bausch, com maestria, incorpora diferentes formas de arte por meio da dança, da performance, da música, das artes plásticas, do circo, do teatro.



Imagem 5: Imagem do programa da Tanztheater Wuppertal - Teatro Guaíra, junho 1980.

Este cruzamento de linguagens:

[...] faz correr um fio que serpenteia entre todos os gêneros de espetáculos (ou performances). [...] Sempre na fronteira de todas as artes do espetáculo, nem por isso concedendo menos um certo primado à dança. Porque a linha serpentina move-se, e esse movimento de orla constitui propriamente *a dança* de Pina Bausch (GIL, 2004, p.172).

De certo modo, as experiências que Bausch viveu em sua infância no restaurante de seu pai permeiam os seis intérpretes e suas inquietudes em *Café Müller*, onde a falta de profundidade no contato e nas relações humanas representa um lamento profundo, extremamente sombrio e triste e, entretanto, de uma beleza única.

Pela estética do paradoxo da obra de Bausch, este entre estado permanente perante dança e teatro remete à incorporação, bem como à alteração, à divergência como convergência, o verbal como não-verbal, fala como gesto, interior como exterior. Pina afirmava que: “O que está bem é uma pessoa poder ver de certa maneira e outra de uma maneira completamente diferente” (BAUSCH apud HOGHE, 1987, p. 73).

Nesse ambiente, “como tudo se passa *entre* (o gesto e a fala, os gestos e a música, o movimento e a fixidez” (GIL, 2004, p.182), percebo o artefato de minhas cadeiras como um paralelo entre um paradoxo, um entrelugar de produção de conhecimento, constituindo-se em “pesquisa viva” (IRWIN, 2008). A obra de Bausch, como elemento disparador de um processo de investigação artística, autobiográfico, educacional, vivo, “porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas” (IRWIN, 2013, p. 29).

As cadeiras do *Café Müller*, paradoxalmente para mim, são as carteiras escolares, são os bancos de pátios de escolas que são também arrastados, empilhados, para que seja possível um espaço para as aulas de Dança. Assim como na dramaturgia de Bausch, a Dança que vejo hoje no ambiente escolar também está nesse entrelugar, entre área de conhecimento e atividade artística, entre criação e repetição, entre arte e educação. E é nesse lugar que tenho estado, como professora, orientando e supervisionando as aulas dos

estagiários do Curso de Dança da FAP e mesmo sendo em uma cadeira imóvel no fundo da sala, foi o lugar que, assim como Bausch, se tornou meu laboratório de mobilidade.

Bausch viajava e se instalava com seus bailarinos em diferentes países, imergindo e percebendo, com isso, seus costumes, seus modos, suas cores, seus cheiros que, posteriormente, se traduziam em Dança, enquanto que as falas, o som e o movimento de corpos andando, correndo, gesticulando, se expressando nos corredores e salas das escolas do ensino básico despertaram em mim a necessidade de investigar meu lugar, o lugar por entre lugares da pesquisa. Os entre espaços existentes no ser artista da Dança/o ser pesquisadora da Dança na Escola/ e o ser professora, supervisora de futuros professores de Arte/Dança na Escola.

Invertendo posições, penso que meu objetivo inicial do doutorado, que era o estudo de caso sobre a atuação de alunos egressos do Curso de Dança da FAP que atuam como professores de Arte no ensino formal, se tornou um entrelugar para que, de modo transformador, minha pesquisa pudesse viajar, dissolver fronteiras, ser dali para frente um ato de investigação sobre meus processos enquanto bailarina/pesquisadora/professora, os quais, “também”, contemplavam as práticas de meus alunos.

Para tanto, estimulada por um texto que a Professora da Pós-graduação do Instituto de Artes da Unicamp, Cássia Navas, nos apresentou em sua disciplina, sentei em cadeiras vermelhas e brancas do tipo poltrona: uma poltrona de avião em direção ao Canadá.

Minha mala continha toda a minha trajetória artístico-acadêmica, desde os já citados anos de prazer com o Jazz à graduação em Educação Física e Dança, minha formação como bailarina da Escola do Teatro Guaíra, passando pelos anos de docência em jardins de infância, escolas de ballet, aulas extras em colégios, aulas em diversas disciplinas do Curso Superior de Dança desde 1986 e das oficinas e projetos de extensão para os Cursos de Teatro, Artes Visuais e Música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), além de aulas em cursos de Pós Graduação presencial e à distância, assim como o absoluto comprometimento com a pedagogia crítica aplicada à Dança nos estágios no ensino básico, caminho esse, defendido no mestrado. Entretanto, o estudo de caso sobre os alunos do Curso de Dança da FAP e suas atuações como professores na disciplina de Artes no ensino Regular era o que

ainda prevalecia para a pesquisa do doutorado e o que me impulsionava a vivenciar a A/r/tografia.

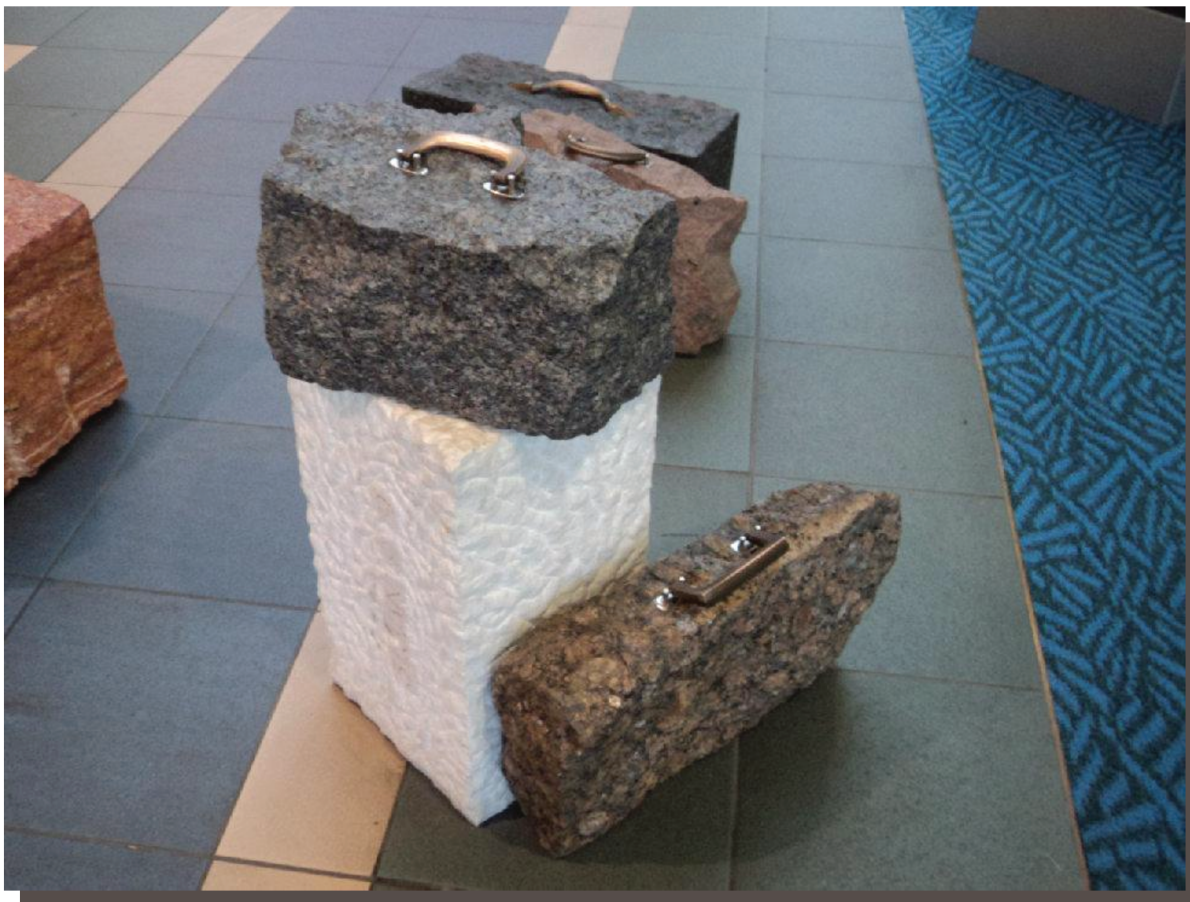


Imagem 3: Obra do artista Paul Slipper, Aeroporto Internacional de Vancouver, Canadá, 2011 – Acervo pessoal

Plainando pelo Oceano Pacífico... apreciei Vancouver, mar e montanhas, numa combinação perfeita. Na ponta oeste, por entre o verde absoluto dos cedros e das *maples* com suas folhas que são o símbolo do país, está a *University of British Columbia* (UBC). Logo que cheguei me encantou o multiculturalismo. Percebi, pelo intenso movimento dos estudantes, o quanto a instituição prioriza intercâmbios e relações acadêmicas com diversas universidades pelo mundo. Na Faculdade de Educação o encontro com alunos estrangeiros era uma constante, situação que, pela similaridade, auxiliou em minha adaptação neste novo ambiente.

Uma similaridade, aliás, advinda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde, já no início de meu doutorado, mais especificamente no Grupo Laborarte – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, fui instigada a debruçar-me em novos processos de investigação, “porque para ensinar arte, é necessário fazer arte, mantendo-nos sempre próximos àquilo de que somos feitos, isto é, próximos à nossa essência, à nossa materialidade artística” (STRAZZACAPPA, 2011, p.145). E encontrei, assim, na *A/r/tografia*, uma voz para isso, uma escrita, um modo de investigação que me permitiu criar, compreender e produzir significados para o meu fazer.

Iniciei, então, a disciplina denominada *Arts Based Educational Research-A/r/tography*, com a Professora Rita Irwin e a assistência da doutoranda Heidi May. Rita Irwin, professora titular de Arte Educação e diretora da Divisão de Formação de Professores da UBC, é a proponente principal, juntamente com Stephanie Springgay, Carl Leggo e Peter Gouzouasis, entre outros pesquisadores (SPRINGGAY, IRWIN & KIND, 2005; IRWIN & SPRINGGAY, 2008; SPRINGGAY, IRWIN, LEGGO, & GOUZOUASIS, 2008; IRWIN & COSSON, 2004; IRWIN, 2003; BEARE, 2009; LEGGO, SINNER, IRWIN, PANTALEO, GOUZOUASIS, GRAUER, 2011) da metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), chamada *A/r/tografia*.

Apesar de estar um pouco mais familiarizada com o termo composto de barras que, a princípio, relaciona a metáfora *Artist/researcher/teacher* ou *Artista/pesquisadora/professora*, me faltava entendê-lo de modo orgânico, ou seja, na melhor aproximação do significado na prática do dia a dia... Como assim? Eu posso, em tempo real, dar conta de me mover, pesquisar e ensinar? Além disso, eu ainda precisava entender como, efetivamente, eu poderia fazer parte daquela comunidade de pesquisadores, uma comunidade que, a princípio, é muito mais conhecida entre os artistas visuais e dessa forma conseqüentemente, entender como realizar conexões entre esse modo de pensar e a prática educativa para a Dança.

Para isso, foi necessário entender, primeiramente, que existem diferenças e, por que não dizer, certas perturbações sobre metodologias de pesquisa que envolvem Arte. No Brasil, difundidas principalmente pela Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e

pela Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), temos reconhecidas pesquisas que se intitulam Pesquisas em Arte, nomenclatura que designa as “pesquisas relacionadas à criação artística, que se desenvolvem visando como resultante final à produção de uma obra de arte, e que são empreendidas, em virtude desse fato, por um artista” (ZAMBONI, 2006, p.7).

Por outro lado, atendendo pesquisadores de Arte e também de outras áreas do conhecimento fornecendo instrumentos de investigação de maneira emergente, está a metodologia originária de linhas americana, européia e canadense denominada Pesquisa Baseada em Arte (PBA)<sup>11</sup>. Em sequência à PBA aparecem, também, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)<sup>12</sup>, a Pesquisa Baseada na Prática (PBP)<sup>13</sup> e na linha espanhola, a Investigação Baseada nas Artes (IBA)<sup>14</sup>.

Faz-se necessário, da mesma forma, entender que atualmente tanto nas Ciências Sociais como nas Ciências Humanas os termos em inglês, (*Research*) “Pesquisa” e (*Inquiry*) “Investigação” às vezes representam coisas distintas. Conforme Dias (2013), em estudos mais recentes, o termo Pesquisa encaminha-se muito mais para estudos quantitativos, enquanto que Investigação para estudos qualitativos, ou seja, “uma evolução contínua de perguntas e de novos entendimentos com novas questões e novas compreensões que, por sua vez, provocam ainda mais questões” (DIAS, 2013, p.15).

Dias (2013, p.15), no entanto, complementa que tanto Pesquisa quanto Investigação “são semelhantes - a diferença é que a investigação está sempre em curso e, como resultado, é orientada para a prática-, teorizando a prática e praticando a teoria”.

No sentido de investigação em Dança no Brasil os estudos avançaram de forma contundente, sobretudo no que diz respeito a processos de criação e composição, sendo que a Associação Brasileira em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) são seus maiores divulgadores.

---

<sup>11</sup> Do termo em inglês *Arts Based Research* (ABR)

<sup>12</sup> Do termo em inglês *Arts Based Educational Research* (ABER)

<sup>13</sup> Do termo em inglês *Practice-based Research* (PBR)

<sup>14</sup> Do termo em espanhol *Investigación basada en las artes* (IBA)

Para investigar e entender a Dança na contemporaneidade é fundamental entender como a criação artística se constitui. Para tanto, vários trabalhos versam sobre a importância de possibilitar ao criador instalar formas particulares de investigação de como se produzir Dança. Entre eles:

Sandra Meyer Nunes, que nos fala sobre a figura do *Criador-Intérprete*, aquele “que busca uma assinatura a partir de seu próprio corpo” (NUNES, 2002, p.95). Para a autora, o modo investigativo no processo de criação acontece por meio de vivências corporais que proporcionam novos padrões de movimento, instigando a percepção, escuta corporal, prontidão e autonomia e norteadas outras possibilidades no corpo, como fragmentação, multiplicidade de gestos, descentralidade do palco, não linearidade e a simultaneidade que “dissolve a hierarquia no próprio corpo e a relação deste com os outros corpos e o espaço na cena da dança” (NUNES, 2002, p.84).

Outro modo de investigação importante vem através das *Redes da Criação* e da *Crítica Genética* da pesquisadora Cecília Salles, que nos traz um conceito de criação como rede de processo em construção que passa pela percepção da não linearidade, onde obras estão em permanente processo de fazer (SALLES, 2006). Por meio da Crítica Genética, a obra de arte é investigada a partir de sua construção. Para isso, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação acompanhando seu planejamento, execução e crescimento. É um pesquisador que comenta a história da produção de obras artísticas seguindo as pegadas, rastros deixados pelos criadores. Narrando a gênese da obra, ele pretende tornar o movimento legível e revelar alguns dos sistemas responsáveis pela geração da obra (SALLES, 1998).

Também importante fonte de investigação são os estudos da pesquisadora Graziela Rodrigues, os quais apresentam o processo empregado na formação do Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI). Segundo a autora, este processo se baseia na inter-relação dos registros emocionais que emergem da vivência na pesquisa de campo com a memória afetiva do próprio intérprete. A busca, portanto, foi de uma estética que partindo de uma realidade gestual, possível de ser emanada do Corpo do Bailarino, chegue através do processo de elaboração à poética dessa realidade (RODRIGUES, 1997).

Seguindo essa linha estão os *Mapas de Criação*, ou estratégias para serem aplicadas na construção dos processos de criação e composição em Dança, que a pesquisadora Rosimeri Rocha argumenta por meio dos *Mapas Mentais*, ser “um método de armazenar, organizar e priorizar informações (em geral do papel) usando palavras-chave e imagens-chave, que desencadeiam lembranças, e estimulam novas reflexões e ideias” (SILVA, 2013, p.119).

Além desses estudos, as pesquisadoras Helena Katz e Christine Greiner apresentam o referencial da Teoria Corpomídia, (2005), estudo que pensa o corpo como um sistema vivo, interconectado por informações contínuas com o ambiente, mídia de si próprio, onde corpo é processo de contaminação, co-evoluindo através de trocas com o ambiente, como nos explica Greiner (2005, p.131):

Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo – processo condicionado pelo entendimento de que corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive em estado do sempre-presente, o que impede a noção de recipiente.

E também, por esse pensamento que a pesquisadora Gladis Tridappalli nos fala de Criação Compartilhada, (2008) ou seja, investigar e aprender dança pela negociação e pelo reconhecimento da emergência de propriedades comuns que se dá, também, pela heterogeneidade e diversidade de informações. Para a referida autora:

A criação compartilhada gera um tipo de lógica organizacional sempre em processo. A obra em dança, pensada como um sistema dinâmico, está sempre por fazer-se. A criação é compartilhada porque os sentidos globais e geradores de ações coletivas não se encontram no indivíduo em separado, nem em tema *a priori*, mas apresentam-se como emergência de informações que buscam por permanecer estabelecendo coerência entre corpo e ambiente. O processo como resultado da criação/investigação compartilhada ocorre como uma trama de relações que se gera na ação; a partir de como cada corpo opera na experiência (TRIDAPALLI, 2008, p. 37).

Perante tantos modos de investigação, entendo-me em estado de abertura em Dança. Interessa-me explorar lugares de conhecimento de criação, mas também de como esses processos reverberam para o ensino, de como atrair, desenvolver crítica e produzir



entendimento para quem faz e pensa Dança na Escola. Momento de ficar atenta e pronta para avançar as fronteiras de minhas próprias percepções, para além das práticas de ensino já realizadas.

Redescobri-me podendo dançar, escrever e ensinar, priorizando, com isso, movimentos contextualizados, escrita não linear, ensino crítico em permanente conexão a pessoas e ambiente, novos encontros, movimentar minhas cadeiras rizomaticamente, onde eu possa me mover entre - lugares, “numa compreensão estendida da rota inicial” (IRWIN, 2013a, p.30).

Desse modo, mesmo me utilizando também da palavra Pesquisa, considero que Investigação, por seu sentido voltado para a importância do processo, provoca outros importantes entendimentos em Dança e a PBA se coloca como estratégia, intensificando a transitoriedade de escrever meu movimento, movimentando minha escrita...

### **Pesquisa Baseada em Arte: mas que modo é esse de mexer cadeiras?**

Mexer cadeiras históricas é transitar entre pessoas, fatos, culturas, pensamentos, e pesquisando em Arte movo cadeiras que geram “formas de sentir que têm algo a ver com a compreensão de alguma pessoa, lugar ou situação” (BARONE; EISNER, 2012, p.7).

No século XX um dos primeiros pensadores a buscar instrumentos para a desconstrução das dicotomias entre sentidos e da percepção do saber foi John Dewey, argumentando que arte e ciência compartilham as mesmas características no que diz respeito ao processo de investigação, e propondo, com isso, que o conhecimento pode acontecer pela experiência, experiências que, sem dúvidas, “não se sucedem no vácuo” (DEWEY, 1971, p.31). Para o autor, a vivência estética é um meio de conectar intelecto, sensibilidade e prática, buscando uma investigação pessoal sobre o valor da aprendizagem pela experiência e por isso nos pergunta:

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas? (DEWEY, 1971, p.43).

Thomas Kuhn, em seu livro *A estrutura das revoluções científicas* (1989), analisa as principais mudanças dos grandes paradigmas nas ciências e sinaliza para as rupturas e fragmentações que o conhecimento científico se constitui, alertando para o fato de que se olharmos para as especificidades da arte, também encontraremos uma sucessão de paradigmas que se sucedem na contemporaneidade para as novas construções conceituais do conhecimento artístico. Nesse sentido, a experiência estética de cada momento histórico é fonte de uma perspectiva de trabalho, que coloca o fenômeno social como articulador entre pesquisador e pesquisa.

Adentrando pelas lições de Dewey e pelos caminhos da pesquisa artística educacional, é de incondicional valor o trabalho de Elliot W. Eisner, que em suas construções conceituais acentuou o papel central dos sentidos na investigação e no conhecimento incorporado em obras artísticas. Eisner conceitua pesquisa como promoção

do entendimento humano, onde seja possível a aquisição e utilização de diferentes formas de representações, promovendo a instigação e consciência dos fenômenos sociais e culturais. Afirma que:

[...] é importante existirem diferentes formas de entendimento para a compreensão dos fenômenos complexos, que podem ser visualizados de muitas maneiras. É a visão da pluralidade que buscamos em longo prazo, ao invés de uma abordagem “monoteísta” para a realização de pesquisas (BARONE; EISNER, 2012, p. 10).

O pesquisador Thomas Barone, que além de ter sido aluno e colaborador em diversas obras de Eisner afirma, juntamente com esse autor, que a Pesquisa Baseada em Arte (PBA) tem como objetivo “redefinir e, especialmente, ampliar o guarda-chuva conceitual que define o significado de pesquisa em si” (2012, p.2). Para tanto, desde a primeira vez que Elliot Eisner utilizou esse termo em um evento educacional da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, em 1993 até os dias de hoje, a metodologia qualitativa de Pesquisa Baseada em Arte tem aproximado numerosos pesquisadores que “exploram capacidades expressivas do ser humano como forma de capturar qualidade de vida que impactam o que nós somos e como vivemos” (2012, p.171).

Desse modo, a tradição hierárquica, hegemônica e persistente de separar o sujeito do objeto em pesquisas nas Ciências Experimentais, abre espaço a um ambiente de investigação científica nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, assim como nas Ciências da Educação que amplia a discussão dos estudos sobre fenômenos complexos que agora interagem com a criatividade artística. As práticas de pesquisas baseadas em Arte se definem, portanto, como:

[...] um conjunto de ferramentas metodológicas utilizadas por pesquisadores qualitativos durante todas as fases da pesquisa social, incluindo coleta de dados, análise, interpretação e representação (LEAVY, 2009, p. 2-3).

O papel de liderança que Eisner exerceu como presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA) lhe permitiu criar estruturas e espaços para o desenvolvimento e fortalecimento da PBA nos Estados Unidos e Canadá. Cruzando fronteiras interdisciplinares em pesquisas nas Ciências Sociais, a PBA, como metodologia

de pesquisa qualitativa, instiga pesquisadores que se utilizam da investigação dos procedimentos artísticos, sejam eles poéticos, visuais, performáticos ou musicais a fortalecerem o entendimento de pesquisa como uma forma de conhecimento multifocada, porque abarca, em uma mesma intensidade e de modo explícito, a investigação e o investigador.

Os praticantes da PBA tendem a reconhecer o valor dos modos alternativos de representação para as pesquisas, sugerindo-os como um saber pós-moderno (EISNER, 1997), poéticas etnográficas (DENZIN, 2003), feminista (FINLEY, 2001), arte-terapia (McNIFF, 1998, a, b), ou pós-colonial (DIMITRIADIS; MCCARTHY, 2001) de neutralização do paradigma positivista ocidental. Característica importante, também, da PBA é seu viés de política cultural crítica, que tem como objetivo provocar a ação e mudança, no qual o artista / pesquisador assume um papel ativo (MULLEN, 2003). Em diferentes campos da PBA cito o mérito, também, dos trabalhos dos autores Barone (2000, 2006), Cahnmann-Taylor e Siegesmund (2008 a, b), Leavy (2009), Greene (2003), Hernandez (2007), dentre outros.

Para os referidos autores, a perspectiva de PBA é importante, sobretudo, porque produz significado por meio de diferentes entendimentos da condição humana, sejam eles sentimentos, posicionamentos, percepções, sendo esse processo um forte fazer de diversidades e pluralismo metodológico. Por esse motivo se torna aberta a educadores e profissionais de todas as áreas, especialmente para aqueles que remoem, cavocam e levantam significativas questões e muito mais do que respostas prontas para suas investigações acadêmicas, saboreiam conversações, engendram diálogos.

A investigação que se norteia em uma PBA apresenta certas características que atraem, principalmente, aqueles que desejam construir um conhecimento por meio do processo da pesquisa em estado de comunhão ao processo do autor. Talvez o mais fundamental para esta abordagem seja a explícita utilização de qualidades estéticas na investigação, por si só, e na apresentação da pesquisa, muitas vezes através de formas de prosa escrita, de poesia ou de outra manifestação artística.

Para tanto, Barone e Eisner (1997) fornecem um quadro estrutural para utilização da PBA com sete elementos que nos auxiliam em nossas análises:

1. A criação de uma realidade virtual:

O texto possui características que evocam realidades físicas facilmente reconhecidas pelo leitor. O leitor se identifica com as qualidades retratadas, abstraindo semelhanças entre o mundo virtual e a sua própria existência. Ao fazer isso, o trabalho da PBA pode ser visto como uma construção possível e verdadeira que retrata a realidade de nossas vidas, a vida do mundo.

2. A presença de ambigüidade, como instigação:

Ao invés de serem textos totalmente finalizados que se utilizam de questões de pesquisa em arte-educação, as obras da PBA são intencionalmente abertas. Por oferecer ao leitor a oportunidade de participar em um diálogo com o texto através de lacunas cuidadosamente colocadas, o pesquisador convida o leitor a fazer sentido pessoal a partir de suas próprias experiências. No cruzamento onde essas interpretações e as lacunas se encontram, o trabalho de PBA é a ferramenta para soluções múltiplas na difícil tarefa de escrita dos textos artísticos educacionais.

3. O uso de linguagem expressiva:

Esta característica da escrita literária exige a retórica que esculpe amplamente uma conotação que proporciona ao leitor a oportunidade de experimentar as metáforas e os recursos literários, usados de novas e criativas maneiras.

4. O uso de linguagem contextualizada e vernáculo:

Esta expressão artística de significado é possível por meio da fala cotidiana, permitindo que o leitor perceba a expressão tangível da linguagem através de sua riqueza e não das formas técnicas de discurso.

5. A promoção de empatia entre pesquisador e leitor:

O leitor do trabalho tem a possibilidade de participar verdadeiramente como sujeito do texto. Ele é capaz de sentir as emoções dos sujeitos da pesquisa, as motivações dos personagens ou os pensamentos do professor. Este entendimento compreensivo é possibilitado pela linguagem altamente descritiva, que permite ao leitor sentir como se ele estivesse na pele daqueles retratados no texto.

6. Evidência na experiência pessoal do pesquisador/escritor:

Usando da primeira pessoa na escrita dos textos; PBA exhibe a assinatura pessoal do pesquisador/escritor. O autor usa o mundo virtual que ele ou ela constrói e os personagens para contar certo tipo de história. Talvez a inclusão ou exclusão de certos detalhes da configuração ou elementos do enredo sejam projetados para promover o trabalho do pesquisador. Deste modo, a visão do autor é, necessariamente, um componente importante e inseparável do texto.

7. A presença de forma estética:

A forma de textos é determinada por todos os tipos de elementos, incluindo o formato e estilo da composição e a maneira pela qual o conteúdo é apresentado. O objetivo da seleção do autor no uso de suas ferramentas estéticas é promover a tese do trabalho através da organização de cada parte do texto de uma forma cuidadosamente planejada e propositadamente artística.

A ideia de que uma PBA deve ser, necessariamente, praticada de forma artística e que tem o potencial para iluminar questões significativas e assuntos que podem ser negligenciados nos formatos tradicionais de pesquisa, tem ramificações práticas para a preparação da investigação. Para explorar esse tópico, Barone e Eisner (2012, p.58) referenciam três modos de conhecimento, imbricados no pensamento de Aristóteles:

- Conhecimento prático: permite negociar diferenças de valores, cursos de ação e compromissos a fim de resolver uma situação especial, que precisa de atenção.

- Conhecimento teórico: pertence a assuntos cujas soluções ou respostas são uma necessidade, um trabalho em busca de certezas.
- Conhecimento produtivo: capacidade de colocar as coisas em conjunto para que elas funcionem. É a capacidade de entender o que a pessoa fez, no universo da ação.

Para Irwin (2008b) esse entendimento da relação teoria (*theoria*), prática (*praxis*) e criação (*poesis*):

Tem sido de maior interesse para muitos arte-educadores e para aqueles que cultivam as artes como um meio de ampliar sua própria compreensão de ideias e práticas. Para ambos, especialistas e generalistas, as artes tem aberto uma nova gama de possibilidades na construção de significados que, do contrário, teria se tornado rígida. Ao nosso redor, pesquisadores da área de educação estão fazendo experiências com diferentes formas de coletar, apresentar e representar dados de pesquisa e revendo as suas próprias investigações (IRWIN, 2008b, p. 88).

Como o termo por si só já se direciona e ancorada nas ideias sobre Educação de Irwin (2004b), me aproximo definitivamente da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) citando a artista/ pesquisadora/professora Teresa Eça, porque é “na fissura das artes e nas gretas das ciências da educação, que observamos e procuramos realçar o que não é óbvio, o indizível e o improvável” (EÇA, 2013, p.73). Evidencio desse modo a prática pedagógica como uma forma de abertura e interação que proporciona a pesquisa artística poder estar no ambiente educacional, impregnando os espaços de imaginação, reflexões e ações críticas que pela experiência estética cruzam as fronteiras do texto, bem como da imagem, do som e, mais especificamente do movimento.

Enquanto Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a A/r/tografia surge como uma metodologia dinâmica porque encoraja o professor/pesquisador a refletir e se auto inquirir por meio de sua vivência artística.

Segundo Irwin (2003, p. 72):

Em vez de se preocupar com explicações racionais, educadores estariam sincronizados com seu próprio conhecimento tácito e aceitariam que o conhecimento não é tão somente verbal, de modo a incluir em seus horizontes conhecimentos derivados dos sentidos e da intuição.

Emerge, dessa forma, uma outra vertente de investigação, a Pesquisa Baseada na Prática (PBP), ou seja, novos entendimentos em uma pesquisa onde o processo se sobrepõe ao resultado, onde arte e movimento, arte e texto têm condições de caminharem juntos.

Como Leggo *et al.*(2011, p. 240) reafirma:

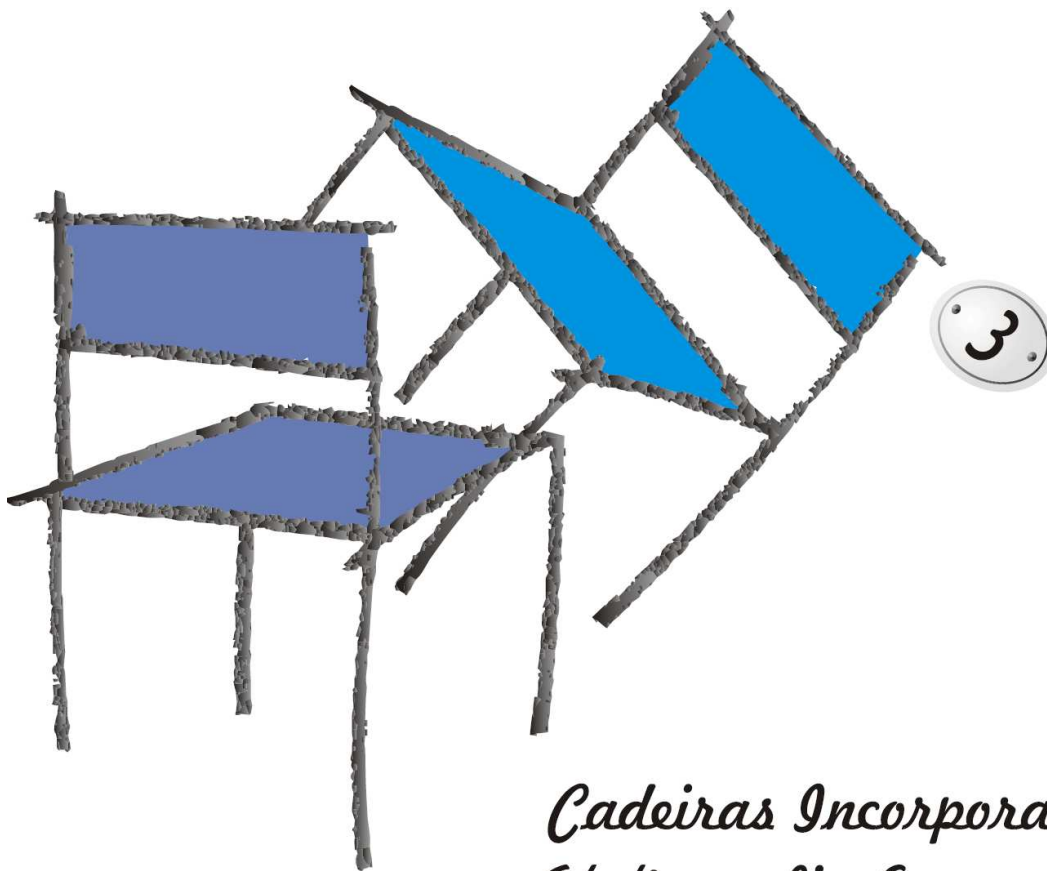
*A/r/tografia é considerada uma forma de Pesquisa Baseada na Prática porque é baseada nas investigações de artistas, pesquisadores e professores... interpretação e representação artística ao lado do discurso escrito, encorajando uma forma de investigação viva em que participantes e a/r/tógrafos continuamente levantam questionamentos, procuram novos entendimentos e decretam novas interrupções, todas na tentativa de criar um novo conhecimento.*

Ao favorecer diferentes meios de representação, a (PBP) utiliza-se das práticas artísticas como elemento propulsor das investigações, a qual se foca “nos entendimentos obtidos dos processos e dos produtos da investigação” (IRWIN, 2013a, p. 28).

O movimento que as cadeiras do *Café Müller* me estimularam, em forma de bancos escolares, é o texto que se faz presente no compromisso de estar envolvida relacionalmente com a comunidade de alunos, egressos, professores, escolas e todos os lugares nos quais eu possa ser e estar nesse mundo.

Dentre tantas provocações, sentimentos ambíguos, “explicar essa sensação de desorientação exibindo certezas passadas e textos consagrados” (VECCHI in BAUMANN, 2005, p.9), foram tornando-se constantes, despertando novamente em mim, a possibilidade de um outro mover-se, nem somente dança, nem teatro, nem só Deleuze, nem somente Paulo Freire, especificidades das linguagens artísticas, nem polivalência, nem Canadá ou Brasil, nem só pesquisa, nem somente ensino... mas atentar para um estado múltiplo, complexo, onde pesquisa é movimento, texto é imagem, onde físico é, também, psicológico, espiritual, onde dança é teatro, onde dança é música, onde dança é artes visuais, onde representação é experiência....é educação, é vida.





*Cadeiras Incorporadas:  
A/r/tografia Encarnada.*

Aqueles que vivem nas fronteiras da a/r/t reconhecem a vitalidade de viver em um entrelugar. Eles reconhecem que arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos (IRWIN, 2004b, p.33).

Ao longo dos seis meses em Vancouver, sentada entre bancos e carteiras da UBC, fui descobrindo a PEBA, vivenciando a A/r/tografia e as barras que separam as letras iniciais dessa palavra foram lentamente se movendo e se entrelaçando, como se a A/rtista (Artist), a P/esquisadora (Research) e a P/rofessora (Teacher) se enxergassem num caleidoscópio de identidades.

Essa multi combinação de identidades é instigada nesse ambiente e, não por acaso, raízes que propulsionam a A/r/tografia começaram a se bifurcar em meu pensamento. Imaginei uma cadeira verde amórfica. A metáfora bifurcação encontra seu lugar na visão botânica do rizoma, que assim como um caule cresce horizontalmente e se emaranha em muitas direções, até mesmo subterrâneas. Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) se utilizam do rizoma para exemplificar um sistema epistemológico onde não há raízes fixas, provocando um pensamento de múltiplas conexões onde significados e entendimentos são mutáveis, flexíveis, num contínuo estado de relações e reverberações. “Trata-se do modelo que não para de erigir e se entranhar, e do processo que não pára de se alongar, de romper-se e retornar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.32).

A cada nova interferência, outra se configura, possibilitando infinitas conexões de pensamentos. Para Irwin e Springgay (2008, p. xx) “o rizoma é um conjunto de elementos que se movem e fluem em momentos dinâmicos. O rizoma opera por uma perversa mutação, variação de fluxos e intensidades, com um significado permeante”.

Na obra *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995) propõem a metáfora do rizoma para contrapor a metáfora arbórea, ou seja, a ideia de um tronco único que estrutura-se pela imobilidade, pela compartimentalização e pela ordenação de valores.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Pela multiplicidade, teoria e prática se conectam e promovem uma ação crítica reflexiva, sendo a A/r/tografia um modo de provocar no artista-pesquisador-professor a necessidade cuidadosa de olhar para suas próprias práticas, numa tentativa de que se faça perceber os entre e dentre espaços do fazer arte, pesquisar arte e ensinar arte.

Isto ocorre porque a natureza rizomática de uma a/r/tografia está constantemente fazendo conexões. Se imaginarmos um mapa de rua detalhado e identificarmos o caminho do ponto A ao ponto B, seguindo uma linha reta, isto seria eficiente, mas, provavelmente, perderíamos muitos detalhes contextuais importantes se nos permitíssemos, ocasionalmente, desviar da linha reta (IRWIN, 2013a, p. 30).

Imbricando conhecimento por meio da filosofia, fenomenologia, ética, ação educacional, estudos de gênero, pedagogia crítica, arte contemporânea e transdisciplinariedade, a A/r/tografia cresce *in-between*, designando, na língua portuguesa, a palavra *entrelugar*, por entrelugares não lineares, inquirindo-se a si própria. Diferentes práticas emergem durante as investigações, que são estimuladas por “quatro atributos, que são: compromisso com a prática estética e educacional, processos *Inquiry-Laden*, busca de significados e interpretação para o entendimento” (SINNER; LEGGO; IRWIN; GOUZOUASIS; GRAUER, 2013, p. 107).

Os processos de investigação *Inquiry Laden* são aqueles “focados na abertura de espaços para abordar problemas e diferenças através de atos criativos”, onde pesquisadores “estão procurando anunciar em teoria e prática como poesia, teatro, ficção, artes visuais e performance contribuem para formar novos modos de saber e, ao mesmo tempo, tornam-se concepções da epistemologia e ontologia”, encaminhando-se, dessa forma, para uma “metodologia de situações: situações que constantemente ensinam educadores a lidar com problemas e diferenças, mas comprometidas com a investigação estética” (SINNER; LEGGO; IRWIN; GOUZOUASIS; GRAUER, 2013, p. 107).

Durante as aulas que frequentei na UBC pude apreender experiências artísticas que se teorizavam, muitas vezes, em um estado de tensão umas com as outras, às vezes discordando, outras complementando-se em uma constante construção de conhecimento, num processo “simultaneamente no uso da linguagem, imagens, materiais, situações, espaço e tempo” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p xix).

Foi marcante, durante o seminário final da disciplina, quando uma colega apresentou o trabalho final, intitulado *The glovers* (As luvas), no qual ela investigou a presença e memória de sua avó em seus trabalhos de escultura. Blake Smith esculpe a mão de sua avó e com outros objetos pertencentes a ela dispõe em uma mala aberta, expondo e contextualizando sua vivência estética. O texto entregue para toda a classe falava da falta que ela sentia de sua avó, usando as luvas como metáfora do sentimento de perda, da falta de suas coisas, levando sua memória em seu bolso, seus conselhos no coração, para que sempre ela tivesse orgulho de sua neta. Desse modo, *“keep your absence present, your possessions near, your memory in my pocket, your advice in my heart, forever hoping I make you proud”*.

Nesse ambiente de investigação viva, questões, possibilidades e desafios lançaram-se à minha frente como um caminho para se pensar a pesquisa qualitativa educacional de maneira ainda mais humana, contextualizada e relacional. Sendo que a A/r/tografia é proponente desse olhar com um diferencial estético, provocadora de ressonâncias e posicionamentos artísticos co-habitados, onde existimos, “com, entre, ao lado de e em meio a outras posições” (IRWIN, 2013b, p.156), constituindo-se em um trabalho que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

Conforme Irwin (2013b, p. 157):

A/r/tógrafos reconhecem que nenhum pesquisador, ou artista, ou educador existe em si mesmo nem existe somente dentro de uma comunidade, pois de fato, ocorrem ambas as coisas. Nós somos seres plurais e singulares que são parte do todo de se ser um plural singular.

Estabelecendo relações pedagógicas com a visão a/r/tográfica de comunidade, penso no referencial de Paulo Freire, o qual utilizo nas discussões da disciplina de Prática de Ensino no Curso de Dança da FAP, que fundamenta seu pensamento libertário em uma prática baseada na ação e reflexão, uma “práxis” focada na valorização da educação popular, envolvendo uma escolarização através da “comunicação dialógica” e da formação de consciência crítica.

Segundo Freire (1983, p. 101), é importante pensar que o estudo da prática escolar “... não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade”.

Expandindo este argumento, faço uma reflexão sobre como a A/r/tografia poderia ser um forte instrumento para a escrita e criação de processos artísticos socialmente construídos. A Dança na escola pressupõe uma ação coletiva que envolve alunos, professores, pais e a comunidade em si, mas para que isso ocorra o aluno deveria ser instigado pelo professor de Dança a prestar atenção, perceber, olhar primeiramente seu corpo, ou seja, uma reflexão crítica de formas particulares de possibilidades corporais dentro de seu ambiente.

A tradição pedagógica da Dança muitas vezes ainda insiste em ações educacionais baseadas em regras pré-determinadas, reproducionistas, onde alunos somente copiam movimentos corporais, na maioria das vezes, influenciados pela mídia. Estas ações dificultam a relação horizontal (dialógica) professor-aluno e esquecem o caráter plural que esta possui. Ao provocarmos novos fazeres e relações pelo corpo estaremos colaborando para que crianças e jovens desenvolvam, individualmente e coletivamente, suas capacidades cognitivas, sensoriais, criativas e críticas. E provocando nossa reflexão sobre essas ações, Freire (2011) nos fortalece:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou domesticá-la. (FREIRE, 2011, p.121)

Como Dança em si, o corpo existe para o movimento e, por isso, deve-se movê-lo em todas as suas possibilidades, promovendo um equilíbrio entre estrutura mental e corporal, histórica e social. É fundamental, nesta visão crítica-artística, reconhecer no corpo do estudante o papel da dança na escola como desveladora das diferentes histórias, visões e projetos de vida que este corpo percorre. Na formação de sua identidade esta experiência revela um corpo conectado ao ambiente, estabelecendo, através de sua subjetividade, relações importantes entre Dança e Mundo. O professor de dança, na medida em que partilha seu fazer artístico por meio do questionamento e provocação ao seu aluno, permeia

outros terrenos, transforma sua ação pedagógica, encaminhando seu fazer para uma pesquisa co-participativa, onde aluno é, também, professor e vice-versa, onde teoria é prática, onde processo é resultado, onde prática é pesquisa.

Nesse sentido, outras relações podem se estabelecer, criando espaços para comunidades híbridas, grupos de artistas, professores, alunos que encontram na A/r/tografia algo instigante, evocativo para re-pensar, re-viver e re-fazer suas práticas estéticas pedagógicas (IRWIN, 2004b).

Ao falar de espaços híbridos, um dos conceitos correlacionados na A/r/tografia que rapidamente pude observar na UBC, estava a A/r/t como mestiçagem<sup>15</sup>, que oferece ao artista/professor/pesquisador um terreno fértil para vivências, exploração e transgressão de territórios. Sob uma perspectiva sócio-cultural, mestiçagem é uma linguagem de fronteira e por isso um lugar de elementos hifenizados, complexos (IRWIN, 2004b). Por ser um modo de representação que oportuniza mestiçagem ou hibridização entre as artes (linguagens artísticas, poesia ou outra forma de questionamento artístico) e texto (escrito), abre espaço para evocar e provocar no artista da dança uma forma de escrever e pesquisar constitutiva e não só descritiva.

De acordo com Willian Pinar:

A A/r/tografia provoca questionamento, inquirição, curiosidade, desviar-se dos suportes diários e convencionais como artista-pesquisador-professor, para uma produção de conhecimento e aprendizagem a partir de múltiplas perspectivas, permitindo aos alunos emergir de realidades submersas e enxergar a eles mesmos e a arte, como se fosse pela primeira vez (PINAR *apud* IRWIN, 2004a, p.23).

Encorajada pela proposta de investigação da pesquisa qualitativa, encontro em Barone e Eisner (2012) caminhos para uma exploração artística, estética e educacional aguçados pelo referencial da PBA, que me permite ir além das formas tradicionais de pesquisa, provocando uma *métissage* (IRWIN, 2004b) entre meu fazer artístico, entre a docência de meus alunos e minha pesquisa.

---

<sup>15</sup> Conforme a tradução de (DIAS, 2012) para o texto de (IRWIN, 2004a), do francês “*métissage*”, que deu origem à palavra canadense “*métis*”. Para muitos teóricos acadêmicos, é um espaço de escrita e sobrevivência, um entrelugar dentre diferentes culturas e línguas que possibilita o desenvolvimento da estratégia política e práticas pedagógicas fluidas e criativas. (N.T).

Desse modo:

*A/r/tografia* como mestiçagem envolve ensino e aprendizagem: chamando a responsabilidade para si como aprendiz, e estabelecendo relacionamentos significativos com outros que são também aprendizes (IRWIN, 2004a, p.09).

Além de proporcionar uma forma de pesquisa onde o pesquisador e seus sujeitos-objetos de estudo estão efetivamente imbricados como um nós em nós, e não eu e eles, a percepção, criação e ação artística pedagógica se conectam, dando significado a experiências e meios de interpretação para dados da pesquisa.

Percebi, com a *A/r/tografia*, uma maneira de fazer parte desse processo, redescobrir meu devir artístico, sentar em cadeiras comunitárias, criando modos de aproximação que evoquem sensibilidade, percepções, aberturas, escuta e produção de significado para todos, eu, meus alunos, seus alunos, a escola e a arte, coletivamente. Como O Donoghue (2008, p.113) nos lembra, “é sobre o reconhecimento de que estamos contiguamente ligados enquanto ainda pertencentes a uma singularidade”.

Tinha, portanto, chegado a hora de efetivar meu pertencimento àquele grupo de pessoas, e a partir de então fui construindo o trabalho final da disciplina em Vancouver. Entre tantos entres, fui buscando meu lugar *a/r/tográfico*, minha cadeira compartilhada e, para tanto, literalmente me coloquei entre um vídeo que eu havia preparado aqui no Brasil para mostrar aos canadenses um pouco da realidade dos cursos da FAP e o trabalho de nossos alunos em seus estágios de Dança na disciplina de Arte nas escolas. E como realizei isso?

Sentada em uma cadeira atrás de um grande pano pendurado no teto, coloquei uma luz contra e quando o vídeo começou a ser rodado senti a necessidade de me mover juntamente com as imagens que ali estavam; era como se todo aquele texto, colorido pelo filme, se movesse de forma simultânea. A sombra do movimento do meu corpo buscava um lugar de partilha, proporcionando possibilidades de um auto reconhecimento, um conhecimento que se faz presente entre minha experiência artística e a de meus alunos, entre os bancos escolares e as cadeiras do mundo. Quando o vídeo acabou, me movimentei para frente do pano, mudando o lugar de minha cadeira, o “meu” lugar...o lugar da

professora que há muito tempo só se nutria das práticas de seus alunos. Meu corpo, sensibilizado, então se moveu, me empurrando para fora da cadeira e deslocando-me fui tocando meus colegas, pude sentir novamente, silenciosamente, o toque, o cheiro, o olhar, a respiração e a presença de toda a minha história por entre as histórias de meus colegas. Uma importante experiência particular de estética, relacional e educacional pela arte.



Imagem 4: Apresentação no Seminário da Disciplina Arts Based Research A/r/tography, UBC, 2011 - Acervo pessoal



Desse modo, penso o poder de se educar pela arte e relembro que a educação pela arte

[...] é reforçada ao se entender que a arte possibilita que as pessoas manipulem e transformem os símbolos e seus significados, em vez de simplesmente aceitá-los ou de utilizá-los como são, além de ser fundamental para o desenvolvimento da imaginação dos cidadãos, por atuar como uma ferramenta que lhes permita desenvolver a sua responsabilidade social e a capacidade de oferecer soluções para as realidades da escola e da comunidade (AGUIAR, 2013, p. 174).

Ao acabar minha apresentação, vivi uma transformação, algo que há muito tempo eu não sentia: foi como uma estréia, uma estréia de sentimentos, vontades e descobertas. Olhei ao redor e vi pessoas emocionadas, outras me olhando fixamente como se naquele momento algo diferente houvesse acontecido. Interessados, foram unânimes em dizer do quanto meu trabalho tinha sido tocante, tanto esteticamente quanto sensorialmente. Alguns, inclusive, me falaram que nunca haviam sido tocados daquela maneira. O sentido a/r/tográfico, dessa forma, se deu à medida que pude estar com minha cadeira nesse entrelugar atrás do pano da supervisora de estágios, da pesquisadora que escrevia e da artista que, enfim, se colocou, sendo que meu texto autobiográfico entregue aos colegas, falava das dores e desafios do caminho percorrido na disciplina para chegar nesse lugar.

Quero fazer um recorte aqui porque é bem interessante pensar que se uma das condições da A/r/tografia é de uma investigação estética relacional entre arte e escrita, posso dizer que já havia experimentado esse escrever artístico durante uma aula na Unicamp, antes de ir ao Canadá.

Era uma daquelas tardes quentes de Campinas, no início de mais um crédito do doutorado, na disciplina Seminário II. A Professora Eliana Ayoub, pesquisadora pertencente ao Laborarte (UNICAMP), que já estudava o poder de escrita de cartas como recurso pedagógico, iniciou sua aula solicitando para que nós escrevêssemos uma carta para quem achássemos importante em nossas vidas, no sentido de ser a pessoa mentora do processo inicial de desenvolvimento e consciência do nosso corpo.

Foram relatos belíssimos, emocionantes, escritas verdadeiras, momentos inesquecíveis de pessoas que nos estimularam a mover nossos corpos e que foram deixados

à vista, novamente, pela instigação dessa professora, fortalecidos pelo referencial de Osório Marques (1998, p.18) quanto ao “ato de escrever como impulso vital por onde se libertam as forças do espírito”.

Hoje compreendo que, mesmo inconscientemente, naquele dia comecei a perceber que a dificuldade que eu vinha encontrando para iniciar meu processo de escrita da tese era mesmo uma dor, uma dor pelo fato de “eu não estar na tese”. Escrevendo aquela carta, me reencontrei, e aqui relembro do psiquiatra Gambini em sua palestra durante o II Seminário Internacional de Educação Estética do Laborarte, em 2010, onde ele nos dizia sobre a erupção da dor da alma, que:

Quando se chega perto desse âmago aterrorizador, percebe-se que lá algo pulsa, algo ainda sem forma ou nome, mas que, se porventura puder prosseguir em seu percurso natural em direção à forma definida, tornar-se-á aquilo que foi desde o princípio destinado a ser: uma força de renascimento e restauração. (GAMBINI, 2011, p.174)

A *A/r/tografia*, mesmo ainda não nomeada, já estava presente naquela carta que escrevi para Maria Clara. Minhas dores foram lentamente dissecadas e restauradas, entendi e busquei novos entendimentos para o estudo, um cenário repleto de cadeiras que se abria para esse ato do espetáculo, o encarnar-se em uma pesquisa.

## **Praticando a A/r/tografia**

Antes mesmo de embarcar para o Canadá, além da escrita da carta relatada anteriormente vivi outra espécie de prelúdio a/r/tográfico, um sentimento que marcou profundamente meu devir como pesquisadora. Estava realizando o último crédito do doutorado e para tanto, a disciplina Seminário III foi dividida entre aulas com a Professora Márcia Strazzacappa e a Professora francesa Leyla Rabih. Estávamos num grupo pequeno e lembro como eram interessantes os exercícios teatrais propostos pelas professoras, até que em determinado momento me foi requisitado realizar uma cena sozinha. Preparei a cena e ainda me ofereci para ser a primeira a realizá-la, havia muito tempo que eu não experimentava a sensação de ser observada ao invés de observar.

Iniciei minha fala e de repente fui travando, paralisando, simplesmente não conseguia dizer o texto e quando me vi nos olhos de todos que estavam ali, me senti extremamente mal, não me reconhecia enquanto artista. A exposição habitual de meu corpo que fluía tão naturalmente no passado não mais acontecia da mesma forma e depois, retornando ao hotel, chorei por muito tempo. Hoje entendo aquele momento como um ritual de passagem, que me preparava a voltar a viver e a viver uma Pesquisa Viva, “porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas” (IRWIN, 2013a, p.29).

No silêncio das madrugadas geladas de Vancouver, minha mente e meu corpo trabalhavam incessantemente. No escuro e imóvel na cama, percebia que minhas memórias corporais cobravam de mim, me inquiriam a achar-me novamente. Carl Leggo (2008), de maneira brilhante nos diz da importância de pesquisar nossas vidas e viver nossas pesquisas, e por esse viés... revisei-me.

Movi-me no Canadá por entre pessoas que estavam no Brasil, olhei, percebi, pesquisei, senti e escrevi sobre minha teoria e prática. A A/r/tografia como Pesquisa Baseada em Arte promove, como Barone e Eisner (2012), dizem, o fundamento, a base para a criação de um trabalho artístico. E Leggo (2008), mais uma vez, nos convida a refletir que a:

A/r/tografia transforma a ideia de teoria como um sistema abstrato distinto e separado da prática. Nesse lugar, teoria é entendida como uma troca crítica que é reflexiva, responsiva, relacional, a qual está continuamente em estado de reconstrução e tornando-se a qual está continuamente em estado de reconstrução e tornando-se algo diferente (LEGGO, 2008, p.xiv).

Foi preciso distanciar-me de minha habitual docência para reconstruir em mim os fragmentos do paradigma do ensino da Arte. Nessa reconstrução, minha primeira ação foi voltar-me para mim e, para isso, sentei para escutar Michel Foucault que em sua obra, *A Hermenêutica do Sujeito*, se mostra interessado em rever ideias e o comportamento na Antiguidade calcados em uma ética centrada na relação dos indivíduos voltados a eles mesmos.

Na busca de uma existência bela, da elaboração e do governo de si, Foucault se pauta no termo governo de si, “cuidado de si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p.4), retomando ao *epiméleia heautoû* do texto do Alcibíades de Platão. Para o autor, cuidar de si é uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (idem, p.12), trazendo nesse lugar a relação que existe entre *epiméleia* e *meléte*, ou seja, do exercício do cuidar, pensar em si, com as técnicas do meditar, atos de memorização do passado, exames de consciência.

Este trabalho sobre si, modificando-se o indivíduo a si mesmo, é atrelado à *parrhesia* (dizer verdadeiro, coragem da verdade) e, por isso, intrínseco às práticas de si. A “coragem da verdade” é, também, uma ética que centrada na arte de viver como governo da própria vida, elabora-se em si, uma estética da beleza da existência.

E referenciando o pensamento de Foucault por meio de Larrosa, me aproximei ainda mais da minha história, do meu eu, porque:

[...] a experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado (LARROSA, 1994, p.43).

A autobiografia estimulada pela A/r/tografia me coloca em uma posição frente a meus pensamentos que me impelem a percorrer as brechas, o não feito... rastros que reverberam, agora, para meus alunos, sinalizando para uma maneira de construção de investigações e conhecimento teórico/práticos que articulem vivências, comportamentos, posicionamentos não necessariamente acadêmicos, mas de “como nós percebemos tempo e espaço no mundo, afetando o como nós estamos engajados nesse mundo” (IRWIN; e SPRINGGAY, 2008, p.xxvii).

Dessa forma, busquei em Irwin e Springgay (2008) condições para uma organização de ideias, as quais se guiam por noções de relacionalidade rizomática, entrelaçadas pela pesquisa relacional, estética relacional e aprendizagem relacional. A compreensão relacional pode se constituir através de vários processos, entre eles sociais, culturais, educacionais, políticos. Para Bal e Rogoff (*apud* IRVING; SPRINGGAY, 2008), essa relacionalidade é enfatizada por meio de interdisciplinaridade e para obter-se isso “deve-se procurar suas bases heurísticas e metodológicas em *conceitos* antes que em *métodos*” (BAL *apud* IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. xxvii).

Assim:

A pesquisa relacional, através da estética relacional e da aprendizagem relacional, é constitutiva antes que descritiva e pode representar o trabalho de um único a/r/tógrafo, uma comunidade de a/r/tógrafos e/ou o processo de construção de significado de membros de uma audiência. Cada pessoa e grupo alimentam e dão forma à pesquisa viva” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. xxvii).

Para tanto, foram criadas representações ou práticas conceituais denominadas na língua inglesa de *renderings*<sup>16</sup>, que no meu entendimento são modos flexíveis e intersubjetivos de análise para significar e interpretar o processo artístico em uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte.

De acordo com A/r/tógrafos, os *renderings*:

[...] se movem nas fronteiras entre teoria, prática e atividade criadora e permitem a cada um se impactar reciprocamente. Uma rigorosa atenção

---

<sup>16</sup> Este termo será usado na língua inglesa em todo o texto.

aos *renderings* pode resultar em profundas interações dentro das condições relacionais da pesquisa relacional, estética relacional e aprendizagem relacional (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxxi).

Nesse sentido, descrevo as representações ressaltando que os *renderings* não são fechados, pelo contrário, estão em permanente movimento, permeando o pensamento de Deleuze e Guattari quanto aos devires da arte que acontecem em um plano diferente daquele de conceitos estáticos:

É por isso que há sempre muitos movimentos infinitos presos uns nos outros, dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de um relança um outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não pára de tecer, gigantesco tear.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.54-55).

Assim, a professora supervisora é a artista que sai da cadeira para se mover, pesquisar e que ensina bifurcando canais, buscando novas situações, sem lugares hierárquicos, dando ênfase para as seis representações que auxiliam a/r/tógrafos em suas pesquisas artísticas a estarem engajados em “pesquisar no mundo através de ambos os processos, notando que não são separados ou processos ilustrativos, mas processos interconectados”. (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxviii). São eles:

- Contiguidade
- Pesquisa Viva
- Metáfora e metonímia
- Aberturas
- Reverberações
- Excesso

Por entender que o processo de minha pesquisa está impregnado das vozes de alunos e de vivências escolares, apresentarei os *renderings* acima citados não pela ordem proposta pelas autoras, mas de uma maneira que dê sentido ao que de mais importante pude descobrir e conectar às minhas práticas educacionais e de vida. Escolhi a representação Pesquisa Viva como a raiz que mais se bifurcou e, permeando múltiplos terrenos, desejo fluir entre “ideias, dados e processos artísticos como uma forma de criar novas compreensões através da produção de conhecimento” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. xxix).

## **Pela Contiguidade das Identidades**

Quando vi pela primeira vez a palavra *A/r/tografia*, a grafia, com certeza, chamou-me muito a atenção, não sabendo que ali já estava contido um dos sentidos da contigüidade. Se procurarmos as definições de contigüidade, palavras como continuidade, adjacência, proximidade e vizinhança aparecem como meio de definir o que Irwin e Springgay (2008), enfatizam como o lugar na identidade do artista, pesquisador e professor que existe simultaneamente, adjacente um ao outro, sendo que as barras retratam esse lugar, relacionando arte e grafia. A contigüidade também se dá pela interlocução de relacionamentos que promovem entrelugares da arte, pesquisa e ensino, lugares que se encontram na arte como “atividade ou produto e na *a/r/t* como uma representação simbólica das três identidades constituintes” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxviii).

Mover e saber onde colocar minhas cadeiras *a/r/tográficas* levou-me a entender como seria sentar em três cadeiras identitárias nessa pesquisa. Como sujeito da Pós Modernidade percebo várias influências em minha teoria e prática, entre elas sociais, culturais e educacionais. Para Hall (2006), as identidades não são únicas e sim fragmentadas, constituindo-se por um amplo processo de mudanças e deslocamentos das estruturas centrais da sociedade contemporânea, encaminhando a humanidade para um lugar de múltiplas identidades, aberto a novas vivências e saberes advindos das transformações estabelecidas pelo cenário da globalização.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Dessa maneira, cadeiras movem-se rizomaticamente, ocupando entrelugares, espaços abertos, intersticiais, entendendo que o espaço identitário do entrelugar

[...] é o local para as transformações sociais, culturais e naturais: não é simplesmente um espaço conveniente para movimentos e realinhamentos; mas de fato é o único lugar- o lugar ao redor das identidades, entre as identidades- onde se realiza, se abre à futuridade, supera o ímpeto



conservador por reter a coesão e a unidade. (GROSZ *apud* IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xx)

Assim, concordo com Irwin (2008) ao perceber que educadores podem mover identidades, saírem da zona de segurança, tornarem-se artistas/pesquisadores/professores quando, sobre sua identidade de professor, questionarem maneiras de ensinar e estarem envolvidos em suas aulas, bem como perceberem como suas metodologias podem ser repetitivas e tradicionais, precisando, assim, de uma oxigenação, um deslocamento de significação sobre os saberes.

Os papéis de artista-pesquisador-professor frequentemente causam uma luta interior para os indivíduos ao tentarem carregar o peso das tradições e conquistas disciplinares enquanto experimentam e criam novas maneiras de teoria, de prática e de criação (IRWIN, 2008, p.92).

E foi exatamente por um novo significado que ocupei esse lugar fronteiro, quando, ao deixar de me colocar somente como professora supervisora, me re-conheci artista e receptora. Ou seja, ao retornar ao Brasil, minha primeira instigação foi escrever sobre minha experiência juntamente com uma apresentação performática, que foi a entrada nesse lugar de batalha, mais tarde apresentando para meus alunos da FAP e em diversos seminários e congressos.

Ao pensar um lugar de batalha, o conceito de Bauman se tornou presente:

A identidade - sejamos claros sobre isso- é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega (BAUMAN, 2005, p. 83).

Portanto, nesse sentido, quando apresentei para o Laborarte encontrei meu “lar”. Um sentimento de pertencimento, enfim, uma identidade de contigüidade com o pensamento do grupo. Uma apresentação que permeava escrita, imagem e movimento.

Num primeiro momento me coloquei de costas para o grupo, lendo o meu texto, minha cadeira estava entre imagens da experiência na UBC e as pessoas que me assistiam. Era como ser supervisora de mim mesma, dançando e pesquisando minha prática como pessoa, professora. Conforme iam passando as imagens eu trocava a direção de minha

cadeira, de costas, de lado, até que, ao final eu estava de frente e bem perto de meus colegas.

As falas do grupo após a apresentação foram muito importantes para mim, no sentido de abrir um espaço de troca para as cadeiras em nossas pesquisas e perceber esse outro lugar que eu havia achado por meio dos entrelugares que também o grupo já havia me estimulado.

O Laborarte, como o nome já diz, é um laboratório de vivências e estudos sobre arte, corpo e educação. Dessa forma, ficou muito claro que mesmo tão distante do Canadá, o trabalho que é realizado pelos pesquisadores desse grupo, muito se assemelha ao dos a/r/tógrafos. Buscar modos de investigações estéticas que permeiam a vida, transformando o que é fechado, meramente acadêmico, em trabalho vivo, em *living inquiry*, como nos encaminha a A/r/tografia, é também o caminho que o Laborarte trilha. Várias teses e dissertações já foram concluídas tendo como fundamento que cada pesquisador desenvolva sua autonomia, fale com sua própria voz e, para isso, a história pessoal também é valorizada e não existe uma metodologia única. As pesquisas apresentam um lugar de cruzamento entre arte e práticas educacionais que propiciam reflexão crítica, pensamento compartilhado e difusão significativa e dentre elas destaco três exemplos importantes:

Luciana Esmeralda Ostetto nos apresenta *Educadores na roda da dança: formação-transformação* (2006), trabalho realizado com quatro grupos de educadores que a partir da experiência com as danças circulares sagradas busca discutir, compreender e analisar outras e significativas dimensões da formação de professores. Para a autora:

[...] danças circulares sagradas constituem oportunidades de imaginação ativa, campo aberto para a aproximação dos opostos, um caminho propício para configurar o reino intermediário de que vimos falando, onde o poder da imaginação é que conta e, a partir da sua atuação, o mundo interno é alargado. Instantes fluídos de tecer a alma (OSTETTO, 2006, p.226).

Já Lílian Freitas Vilela dá voz às palavras da bailarina Denise Stutz, na tese *Uma vida em dança: Movimentos e percursos de Denise Stutz* (2010), onde a pesquisadora, por meio da metodologia de *transcrição*, revela as narrativas orais e relatos de vida que

compuseram a trajetória cênica da artista, tendo como resultado uma reflexão e afirmação sobre transformações da bailarina Denise Stutz pelos modos de produção de sentido, comunicação e expressão de vida em sua dança. Conforme Vilela:

A comunicação, pressuposto básico da linguagem, requer a presença do pronunciador, do receptor-destinatário e do mundo circundante. Para a aproximação entre o bailarino, sua dança e os leitores, portanto, esta pronúncia do mundo será tratada de forma ampla, buscando modos de se comunicar por palavras, por imagens e relações entre as artes com a tentativa e intencionalidade de se fazer falar aos destinatários de campos diversos (VILELA, 2010, p.12).

Rosvita Kolb Bernardes nos presenteia com a tese *Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte* (2011), que pelo aporte da arte/educação e da pesquisa autobiográfica nos traz presente a trajetória artística e docente percorrida por três ex-alunas de licenciatura em Educação Artística que se tornaram professoras de arte. Pelos processos vividos por essas professoras a própria autora revisitou-se, percebendo nesse caminho lugares antes invisíveis, em espaços visíveis de conhecimento e vida, como ela mesma diz:

Ao puxar os fios das histórias das três professoras, fui estabelecendo elos com a minha história. Caminhei pela minha memória de infância, pela prática artística e pela minha prática docente. Neste exercício de ver-me na experiência do outro, veio-me a imagem de um espelho. Ao olhar para o outro, é como me olhar no espelho e ver, no outro, o que vejo em mim (BERNARDES, 2011, p.168).

Deliciando-me com essa rede de tantas investigações significativas e aceitando o convite de Ana Angélica Albano me coloco entre o Laborarte e a A/rtografia, “trazendo minhas reflexões, descobertas, dúvidas, amalgamando sonhos, sem a intenção de selar frestas, mas sim, de abrir espaço para aprofundar raízes, possibilitando o nascimento de novos brotos” (ALBANO, 2011, p.8).

Ao falar de minha apresentação e dos trabalhos das pesquisadoras do Laborarte, chamo a atenção para o que Kingwell (*apud* Irwin *et al* (2008a) discutem sobre a mudança que ocorre na pesquisa ao questionar-nos sobre “*quem* pode ser um artista, pesquisador ou professor, ou o *que* é arte, pesquisa e educação, para o *quando* eu sou uma pessoa e artista, pesquisador ou educador e *quando* é uma experiência de arte, pesquisa e educação” (IRWIN *et al*, 2008a, p.205).

A mudança que ocorreu ao prestar a atenção ao *quando* me movi, percebendo meu tempo, fez com que eu entendesse novamente o *quando* é uma experiência artístico-educacional. E retornando ao *Café Müller*, relaciono a vivência dos personagens aos depoimentos de meus alunos-professores, e no sentido da provocação de novos significados imagino, agora, quando uma prática de ensino, por meio da supervisão de estágios, pode ocorrer como um processo complexo de percepção de novos conhecimentos. Pela prática e vozes dos meus alunos nossas identidades se aproximam e se entrelaçam, transformando por essa contiguidade o que antes era um recipiente teórico de experiências num rico lugar de inquietações que se traduziram, em mim, como instigações artísticas, lugares dinâmicos de criação, pesquisa e ensino.

A dinamicidade nas instigações fez com que eu me ativesse, também, à minha própria alteração ao como apreender e viver no espaço e no tempo.

Geralmente percebemos o espaço exterior como algo amplo e o tempo como “algo que flutua de maneira uniforme sem se importar com os indivíduos, eventos ou contextos” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. xxvii). Porém, se o percebermos pelo olhar do artista, falamos “do tempo como pausado, duradouro, cambiante, interrompido e espaçado e falamos do espaço como aberto, fragmentado, contínuo, confinado e conectado” (2008, p. xxvii).

Ao perceber meu tempo e espaço no mundo sou mais consciente de meu comprometimento com ele, a medida que trocando informações, conhecimento, estabelecendo diálogos com alunos e professores em minhas práticas pedagógicas colaboro com o processo de aprendizagem em Dança, descobrindo potenciais de relação entre criação artística e o lugar, pesquisa e educação pelo corpo. Sendo que lugar não se refere a um conceito físico, local, mas aquilo que é informado pelo contexto, onde “contexto é um ímpeto, um estorvo, sujeito de inspiração e pesquisa para o processo do fazer artístico” (DOHERTY, *apud* IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. xxvi).

Desse modo, o estágio supervisionado se torna, também, um elemento de pesquisa não só de aprendizagem, mas de como viver e ensinar a fazer uma dança problematizada, crítica e co-participativa do contexto contemporâneo educacional, social e cultural. O professor de Dança, aqui, seja eu ou meus alunos egressos, se constitui por uma

contigüidade de identidades através das quais emergem imprevisíveis questões, mudanças, transformações, onde o aparecimento de instabilidades se torna menos um problema a ser resolvido, mas, sim, um convite a novas ideias, novas reflexões e conexões.

Irwin e Springgay (2008) chamam isso de aprendizagem relacional, naquelas entidades contíguas como mente/corpo, teoria/prática ou artista/ pesquisador/professor que não são separadas ou dicotômicas, mas estão “envolvidas *em* e desdobradas *de* uma da outra” (DAVIS; SUMARA; LUCE-KAPLER *apud* IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. xxvii).

Para Irwin (2013c), “através do des/dobramento, muitas dobraduras podem resultar”, e delas uma “estética do desdobramento” onde se apreciam “espaços inábeis entre o caos e a ordem, a complexidade e a simplicidade, a certeza e a incerteza, e o espaço existente no meio que harmoniza estes valores” (IRWIN, 2013c, p.194).

Nos desdobramentos existentes nas várias práticas pedagógicas de dança que vivencio, penso que mesmo sinalizando na FAP para a possibilidade de apreciação desses entre espaços como possíveis conexões entre teoria e prática é necessário, ainda, aprofundar o olhar estético para tudo que nos rodeia. Seja o corredor das escolas, o caminho que percorremos até a faculdade ou uma ida ao supermercado, assim como em nossos relacionamentos, numa tentativa de estar em permanente processo de fruição e relações estéticas provocadoras de criações e processos educacionais de Dança.

Conscientes da situação que vivemos em nossas instituições de ensino, seja vivenciando currículos engessados, diretrizes ultrapassadas, projetos pedagógicos insensíveis a Arte, é no contexto e cotidiano escolar que inúmeras situações de criação podem acontecer.

A Dança para além das apresentações festivas, para além de conteúdos estabelecidos, onde questões emergem: questões nos perturbam, questões nos dão vida e por onde somos cutucados a ponderar o quê, quem, como, porque, para que somos e fazemos parte desse mundo.

Esse questionamento se desenvolve:

Na medida em que não há uma maneira única de se compreender o mundo e de se acercar da realidade intangível, a pluralidade de sons, movimentos e olhares torna-se importante para ampliar as possibilidades de captação de sentidos e construção de significados (LEITE, 2008, p.58).

Esse olhar crítico em relação à formação acadêmica me faz pensar que o professor de Arte, independente de sua formação, além das práticas estabelecidas pelas instituições também não deveria esquecer, entre tantas possibilidades de docência, dos acervos sensíveis de sua memória, entre histórias e estórias, entre movimento e quietude, entre cores e sons, leituras e dramatizações que, mesmo trancafiados em nossos armários, podem ser redescobertos, abertos a dar significado às nossas práticas, que não somente cognitivas mas também de afetos contíguos, buscando adjacências a/r/tográficas entre tudo e todos.

### **Metáfora e Metonímia: cadeiras significantes.**

Metáfora e metonímia são figuras de linguagem de grande importância na comunicação humana. O termo metáfora etimologicamente tem origem na palavra grega *metaphorá*, que a partir da união dos termos *meta* que significa “algo” e *pherein* “transporte” pode nos levar a um conceito como transporte de sentidos. Ela acontece entre dois significantes, onde o sentido foge ao lugar comum, se dá no inesperado, existindo uma substituição, onde um significante assume o lugar do outro. A metáfora promove a expressão de ideias de maneira criativa e inovadora, emancipando a palavra de seu sentido literal, permitindo, com isso, novas maneiras de interpretações da realidade.

Pelo uso da metáfora na A/r/tografia encontrei algo em comum com Carlos Drummond de Andrade, que em sua metáfora muito original me proporcionou perceber que "o tempo é uma cadeira ao sol...". Não é preciso explicar, apenas me deleitar com a sensibilidade do poeta ao me apresentar mais um tipo de cadeira...cadeiras do tempo.

Já a metonímia consiste na substituição de um termo por outro com o qual mantém uma relação de significado. Rita Irwin, em seu texto “A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica” (IRWIN, 2008b), em um primeiro contato impulsionou-me a pensar qual seria o significado daquela grafia, a/r/t entre barras, e que relações eu conseguiria estabelecer com os processos de Dança e o ambiente.

Para fortalecer esse entendimento, Irwin explica:

Mestiçagem é uma metáfora para artistas-pesquisadores-professores que transpõem esses papéis às suas vidas profissionais e pessoais. É também uma metáfora para os processos e produtos criados e utilizados em sua atividade (IRWIN, 2008b, p.92).

A metonímia não é uma comparação, como a metáfora. Substituímos uma palavra por outra por uma relação de contigüidade (vizinhança). Quando construímos uma metáfora substituímos uma palavra por outra por uma relação de similaridade (semelhança).

Para Irwin (2008b), “criamos por comparação”, e nesse sentido “A/r/t como mestiçagem é uma metáfora poderosa porque nos ajuda na experimentação e compreensão de uma coisa através da outra” (RICHARDSON *apud* IRWIN, 2008b, p. 92).

Por meio da Teoria da Metáfora Conceitual, em 1980, com o livro *Metaphors we live by*, Lakoff e Johnson deram início à discussão sobre a natureza e a estrutura da metáfora. Sob a perspectiva conceitual, entendemos que nossas escolhas e “argumentos teóricos situam-se de maneira consciente e inconsciente” (IRWIN, 2008b, p.92), e desse modo, mostrando como é sistemática a nossa tendência a compreender e experienciar uma coisa em termos de outra.

Como é o exemplo que Richardson nos apresenta:

muitos de nós fomos ensinados a *edificar* uma tese, ensinar *fundamentos*, procurar *bases* e construir *estruturas*: as palavras em itálico revelam as longevas metáforas, “teoria como arquitetura” (RICHARDSON *apud* IRWIN, 2008b, p. 92- 93).

Mesmo apresentando a importância dessas figuras de linguagem, é importante também esclarecer que, muitas vezes, para a linguagem científica o uso de metáforas e metonímias não é visto com bons olhos por seu caráter desafiador de entendimentos, enquanto que na linguagem literária se apresenta como forte recurso estético.

E uma interessante metáfora de beleza estética está presente no texto *A professora-rizoma*, de Cláudia M. Cunha, onde por meio da imagem de caules bifurcados podemos enxergar a professora que “quer falar da alma e da lama, da linha e da trama, por isso sua ciência é mana, seu conhecimento é arte que se faz da vida” (CUNHA *apud* MARTINS, 2010, p. 203-204).

Ao escolher metaforicamente as cadeiras do *Café Müller* para compor esse estudo acessei um sentido próprio para a pesquisa e por ele dei sentido à minha concepção de mundo. Fazendo parte de um lugar colaborativo em Dança, construindo contextos relacionais mediante as aulas de estágios, levantando questionamentos, conversas com os alunos, assim como com os professores das escolas, entendi o sentido de intersubjetividade, ou seja, entendi meu inter-relacionamento com outros sujeitos. Por esse viés:



[...] a metáfora e a metonímia são vistas como potenciais para resgatar o poder dos símbolos na pesquisa, proporcionando ampliação da visão de mundo, pois sua ambivalência habilita as artistas/professoras, enquanto criadoras de conteúdos, a fazerem a passagem entre as ideias individuais e as emoções, criando personalidade por meio da arte, unindo-as em uma vontade ativa e racional (AGUIAR, 2013, p.177).

Usufruindo desses questionamentos e, conseqüentemente, inquirindo-me sobre minhas práticas artísticas, coloquei minha cadeira em lugar de partilha, adentrei rizomaticamente no processo docente de meus alunos, saindo daquele lugar tão seguro de professor, supervisor, mas, contudo, lugar de não preenchimento, ou melhor, lugar em que muitas vezes ocorre o esvaziamento do fazer arte, dança, no sentido mais significativo desse fazer, o de sua corporificação.

Corporificação que para Ellsworth (*apud* Irwin; Springgay, 2008, p.xxii), “está constituída através do movimento, força, ação e transformação do próprio corpo no processo de “se fazer”. Nesse sentido, as barras metafóricas do fazer, pesquisar e ensinar ultrapassaram suas fronteiras, propiciando, para mim, uma hibridação texto-corpo, onde cada fragmento da artista se uniu ao universo da Educação.

Como me encontrei, ao retornar do Canadá, sempre em momentos de pesquisa e escrita da tese, foram ainda poucos os momentos que pude, efetivamente, provocar mais reflexões e proposições a/r/tográficas. Entretanto, venho tentando me mover por práticas propostas pelos alunos e compartilhar com esses futuros professores, além das referências internacionais, alguns autores nacionais que, intuitivamente, também me fazem mover pela escrita quando se articulam por meio de metáforas educacionais.

Além da *professora rizoma* já citada, Maria Eugênia Castanho me apresentou o *professor artesão*, aquele professor que “numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas é capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Ensina a caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar. Ensina trilhas e desenvolve o atrevimento de sair das trilhas aprendidas” (CASTANHO, 2001, p.162)

Essas metáforas provocam em mim um desafio para comigo mesma e para com

meus alunos. Trabalhar com a disciplina de Arte na Escola requer, além das questões específicas da Dança, que professores provoquem seus alunos a saírem das suas trilhas, terem outras percepções, incitem o olhar para seu imaginário, sua intuição e a do outro também, abrindo atalhos, despertando e construindo possíveis e até impossíveis relações, percorrendo linhas rizomáticas entre as linguagens artísticas, outras áreas de conhecimento e mundo.

**Aberturas: cadeiras desconfortáveis.**

De acordo com Irwin e Springgay a força transformativa da teoria, assim como da prática, estimulada pelas mudanças nos entendimentos de pesquisa pela A/r/tografia abre lugares de conversação, ampliação para perceber e apreender “ao que se vê e se sabe e ao que não se vê e não se sabe” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxx).

Nesse sentido, levantei da carteira confortável de supervisora e busquei um lugar que ainda estou negociando, um trânsito, uma metodologia de fazer e pensar práticas educacionais, um modo híbrido de investigação. Sendo que:

Para transitar pelas aberturas, a identidade não pode se fixar; ao contrário, deve se estender, se reverter, se desdobrar, se tornar híbrida: ora sou artista, ora não sou mais. Sou professora em um instante e em outro sou aprendiz. Sou ao mesmo tempo originária e estrangeira. Nada se fixa na paisagem híbrida e mutante, nem as línguas que fluem como águas de uma vertente a outra (FERNÁNDEZ, 2013, p.210).

Gosto de lembrar, também, que essa paisagem mutante vem acontecendo desde quando minhas cadeiras acadêmicas foram invertidas. Realizei meu Mestrado na área das Artes Cênicas, elaborei uma dissertação em que falava da prática educacional de meus alunos, e não de minha própria prática artística; e, por outro lado, saindo daquela zona de conforto, adentrei minha cadeira na área de Educação, me inserindo no contexto das investigações interessadas na “natureza evocativa do fazer artístico”, que pela possibilidade de aberturas me possibilitou compreender-me na pesquisa, estar na pesquisa (BARONE; EISNER, 2012, p.7). Inversões imprevisíveis da vida, aberturas para um estudo que “com frequência, como cortes, rasgaduras, rupturas ou rachaduras, resistem à previsibilidade, conforto e segurança” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxx).

Com a possibilidade de um auto-engajamento na pesquisa, vivenciando aberturas ou “buracos que não necessariamente passivos” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxx), encontrei, por meio da A/r/tografia, uma forma de autoconhecimento e por causa disso, um entrelaçamento a pesquisa auto-biográfica, porque “A/r/tografia é sobre cada um de nós que vive uma vida de profundo significado realçado através de práticas perceptivas que

revelam o que esteve uma vez escondido, criam o que não foi nunca sabido e imaginam o que nós esperamos conseguir (IRWIN, 2008, p.100).

Reflexões, memórias, processos vivenciais, experiências de si, diários do cotidiano, histórias de vida, pesquisa viva... são cadeiras que deixaram rastros, denominações acadêmicas que descobri para estruturar e compartilhar conhecimento, explorando nossa condição de pessoas, artistas, pesquisadores, professores que apresentam seus estudos, suas expectativas, seus acertos, assim como fracassos, interações, com um objetivo de construir e reconstruir nossas práticas, nossas vidas, visando auto transformações e mudanças acerca do mundo em que vivemos.

Usufruindo da minha história e as de meus alunos, práticas são remitidas, repensadas e se tornam um processo de reconstrução, onde mais do que análise de estudos são investigações da minha vida, da vida de professores e do cotidiano educacional que permitem uma articulação com as próprias danças e andanças de minha trilha educacional.

Em um contexto histórico educacional, o livro “*O método (auto) biográfico e a formação*”, organizado pelo educador português António Nóvoa e Mathias Finger, em 1988, apresenta-se como o grande marco para as pesquisas de abordagem biográfica e de formação de professores. Seus estudos são de relevância indiscutível para a reflexão e o valor da educação para adultos e a profissão docente, assim como sobre os desafios e as interações que se dão nas histórias de vida de professores.

Nessa continuidade, os livros “*Os professores e a sua formação*” e “*Vidas de professores*” (NÓVOA,1995a,b) se transformaram num referencial obrigatório para pesquisadores que desejam dar voz aos processos pedagógicos da escolarização por meio de uma conexão entre o cotidiano escolar e o ser que, com sua singularidade, está sentado na cadeira de professor.

Essa ação investigativa de Nóvoa quanto à formação de professores, considerada em seu aspecto de estratégia para analisar não somente o acúmulo de competências e habilidades por eles desenvolvidas, mas sim o processo identitário biográfico que os envolvem, me permitiu pensar a vida dos professores de Dança pelo viés das suas e das minhas próprias danças, pois:

Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação (NÓVOA,1988, p.24).

Marie-Christine Josso, pesquisadora suíça que assim como Nóvoa busca um entendimento de conhecimento centrado nas subjetividades da formação de professores, faz-nos pensar que o desafio

[...] que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser (JOSSO, 2010, p. 27).

Para Josso, as experiências vividas ao longo de nossas vidas são por elas mesmas autoformadoras e produtoras de conhecimento, uma relação que pelas histórias de vida, tanto de um olhar retrospectivo quanto prospectivo de adultos, são constituídas por um trabalho de “investigação-formação”. Escrever de si para si dentro de um contexto educacional (conhecimento de si) provoca ao investigador, narrador, a percepção das diferentes maneiras que formação e conhecimento se dão “ao longo da vida, porque o coloca em “transações” consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural” (SOUZA, 2006, p.59).

Nesse sentido, Leggo corrobora:

Nós precisamos escrever autobiograficamente de maneira criativa e corajosa, reconhecendo como cada um de nós é, composto nas interseções dos múltiplos processos de formação e re-elaboração de nossa identidade. (LEGGO, 2008, p.17).

Citando Elizeu Clementino de Souza, que em seus estudos sobre formação e auto-formação no percurso de alunos em estágios supervisionados nos fala da importância da escrita biográfica, evidencio, também, o “ato de reflexão e invenção do eu”:

O mergulho na interioridade e as relações contextuais de desenvolvimento e formação, através do pacto autobiográfico, vivido pelo sujeito em seu processo de formação possibilita, a partir do conhecimento e da singularidade de cada ator e autor no seu percurso de formação, revelar dimensões histórica, cultural, contextual e constitutiva das identidades dos

sujeitos em formação que a escrita de si sobre si oportuniza (SOUZA, 2006, p.171).

Buscando superar desafios na prática constante de formação de docentes de diversas áreas, Strazzacappa afirma que o mais difícil nesse processo é possibilitar a cada licenciando que encontre sua voz, sua identidade enquanto sujeito em formação. Dessa forma, a autora também realiza seu questionamento como artista/docente, questionando-se e dando voz a si própria:

[...] indaguei-me, como artista da cena e docente, sobre quem deveria estar na escola: o professor ou o artista? O saber ou o sabor? Questionei-me sobre minha prática docente universitária. Revi meus conceitos. Não seria a arte da cena minha voz? Busquei atentamente identificar seu timbre. Parti à procura das “coisas eternas” e nesta busca, encontrei palavras que ainda não tinham sido ditas e outras que “não tinham idioma” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 2).

As relações de troca e partilha de nossas histórias de vida implicam numa relevante ferramenta de trabalho para a tessitura das tramas do conhecimento artístico, e escrevendo, somos capazes de olhar-nos, sensibilizar-nos, estranhar-nos, tendo nessa forma de representação modos mais eficazes de organização e interpretação para transformar a complexidade de nossas vivências em saberes constitutivos de pesquisa. “É aqui que, com frequência, o conhecimento é criado enquanto se enfrentam contradições e resistências, inclusive interagindo com outros conhecimentos” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxx).

A confirmação do método biográfico como ferramenta teórico-metodológica, que se utiliza de subjetividade e historicidade no desenvolvimento de pesquisas na área de formação de professores, se entrecruza com a A/r/tografia no envolvimento da produção artística ao ensino/aprendizagem por meio da pesquisa viva, viabilizando e colocando em movimento seu aspecto heurístico, provocando um “ir além” da epistemologia tradicional, respondendo à necessidade de renovação que se instaurou na objetividade constante das Ciências Sociais.

Assim, acredito que o processo de minha prática e pesquisa docente e formação de meus alunos não acontece apenas nas horas em que estamos juntos na universidade, mas de forma especial em tudo que foi e é vivido “fora dos muros” da FAP. Histórias do dia-a-dia,

relações familiares, encontros, vivências políticas, culturais, sociais, estágios, desencontros, ensaios, apresentações, discussões, que na intersecção dos momentos, unem o que é singular com o plural, o que é individual com o universal, numa tentativa de um novo olhar para o que é social.

Realocar um fazer investigativo por meio de pesquisas em que o sujeito e seu entorno social representam produção de conhecimento representa, também, sentar com Morin e entender que:

Na crise dos fundamentos e diante do desafio da complexidade do real, todo conhecimento hoje necessita refletir sobre si mesmo, reconhecer-se, situar-se, problematizar-se. A necessidade legítima de todo cognoscente, doravante, seja quem for e onde estiver, deveria ser: não há conhecimento sem conhecimento do conhecimento (MORIN, 1999, p. 34) [*grifos do autor*].

No ato de garimpar saberes por meio de experiências familiares, afetivas, sociais, culturais, políticas, éticas, negocio significados para a pesquisa, entendendo que nas aberturas entremeadas por conhecimento, os “significados são negociados por, com e entre a/r/tógrafos, assim como suas audiências. É nesta conversação que múltiplos intercâmbios coexistem e reverberam juntos” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxx).

### **Reverberações: lugares dinâmicos**

Andando pelos pátios do Colégio Estadual Leôncio Correia, em Curitiba, local onde muitos estágios do Curso de Dança da FAP acontecem, observo alunos, professores, olho espaços, percebo deslocamentos, lembro momentos. Cada espaço é impregnado do movimento de corpos e vozes que reverberam ano após ano, num incessante universo de informações, de conhecimento.

De acordo com Irwin (2013a, p.33), as “reverberações retratam o movimento entre muitas conexões, representam a tensão e o impulso para se conectar, construir, trabalhar em rede”, sendo que a Dança no ambiente educacional se apresenta como espaço profícuo para a construção e disseminação dessas redes.

É bem marcante lembrar o começo dessa ação de supervisionar estágios no início dos anos de 1990 no Curso de Dança. Observamos que a aplicação de um trabalho baseado na Dança Clássica já não cabia nas escolas. Foi quando, pelo viés do Sistema Laban, propusemos o trabalho com Dança Criativa, como já citado na página 12. De lá para cá, conexões se estabeleceram, outras se cortaram e muitas reverberaram.

Várias pesquisas já nos mostraram que as condições do ensino de Arte no Brasil passaram por mudanças legislativas que, regulamentadas através das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 e 9.394/96, juntamente com sua alteração datada de 13 de julho de 2010, sob número 12.287/10, reconhecem, atualmente, em suas especificidades que “O ensino da arte, especialmente em suas *expressões regionais*, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Dentro desses avanços, estados e municípios criaram, também, seus documentos pedagógicos ou Diretrizes Curriculares de Ensino, com o propósito maior de ampliar e fortalecer a Arte na Educação, bem como aprendizagens estéticas mais significativas, dialógicas e contextualizadas culturalmente. Relembrando, aqui, que nesse bojo a Dança foi, entre as outras linguagens artísticas, a última a entrar na escola, porque até recentemente ela só era trabalhada nos conteúdos da Educação Física.



Desse modo relatei um pouco dessa história sobre a qual discorri em meu mestrado no sentido de poder compartilhar o movimento dinâmico que percebo nas práticas educativas atuais da Dança na Escola. Como mencionei, optamos há tempos atrás pela dança criativa de Laban, desenvolvendo trabalhos norteados por atividades de consciência corporal, improvisação e instigação da capacidade e valorização inerente aos corpos dos alunos. Foi um tempo de descobertas, tanto para nossos alunos quanto para nós, professores de Dança que buscávamos o entendimento e a aproximação da realidade escolar.

Tudo isso que vivemos gerou reflexões e reverberações que compõem atualmente nossa vivência na escola. Em um tempo de relações plurais, conexões, cruzamentos, inter, trans, multidisciplinares e redes, a Dança ultrapassa fronteiras que se utilizem apenas de um sistema metodológico, e num diálogo imanente e incessante, a contemporaneidade na Dança conecta e contextualiza o corpo ao ambiente, o corpo à cidade, à memória e ao que mais se achar apropriado.

Quando me sento na cadeira de supervisora nos dias atuais vejo histórias, peculiaridades, contextos, que assim como conteúdos programáticos podem estar em sala de aula e podem ser propostos como forma de se pensar uma Dança muito mais cidadã e significativa.

Nessa prática, redes de comunicação se estabelecem, o professor dentro de sua história e entre as histórias de seus alunos, construindo um emaranhado de caminhos pedagógicos na tentativa de experienciar e propagar conhecimento estético conectado ao humano.

O campo de pesquisa que se abre para todos nós que participamos desse caminho, incluindo alunos, professores, pedagogos, diretores, pais e toda comunidade se transforma em imenso potencial de ação e reverberação de práticas artísticas. Desse modo, quando me aproximei da *A/r/tografia* como metodologia de pesquisa educacional em Arte, percebi o forte *locus* de investigação colaborativa.

Como nos explicam os a/r/tógrafos:

Os métodos da a/r/tografia unem ainda mais o potencial colaborativo do pesquisador e dos participantes ao facilitar a formação de comunidades de prática. Comunidades de prática podem surgir em locais formais de aprendizagem, tais como em salas de aula do ensino fundamental, ou em locais de aprendizagem informal, como aquelas conduzidas por artistas e com base comunitária (SINNER *et al*, 2013; p. 111).

Pensar no comunitário é compartilhar ideias, teorias e práticas que, interligadas, provocam pesquisadores a buscarem soluções para aulas de Dança, que instiguem alunos a perceberem-se enquanto pessoas em diferentes ambientes e contextos diversos, mas comprometidos no sentido da partilha e reverberação de suas histórias com sua comunidade de prática, no sentido de entender o que nos move e pode mover no outro. Quando falo em soluções penso em práticas dialógicas contemporâneas em Dança, onde professor e aluno possam pensar o significado de redes pela prática que evidencia propostas autênticas de sensibilidade aos seus corpos e ao dos outros, por meio da prontidão, da consciência e do toque corporal, do estar aberto a novas situações coletivas contextualizadas, transpondo resistências, enfrentamentos inesperados, encruzilhadas, descobrindo, assim, novas possibilidades de reverberação.

Para isso acontecer, segundo Irwin (2013b), quatro fatores podem auxiliar pesquisadores em suas propostas: “o compromisso com uma maneira de ser/estar no mundo; o compromisso ao inquérito; o compromisso de negociar o engajamento pessoal em uma comunidade de pertença; e o compromisso de criar práticas que problematizem e reflitam a diferença” (IRWIN, 2013b, p. 157).

Dessa maneira, a A/r/tografia, como metodologia relacional e de situações, propõe aos pesquisadores que estimulem mudanças nas características das carteiras da Escola, as quais, além de serem arrastadas para as aulas de Dança, poderão, também, ser deslizadas, desdobradas, viradas, agrupadas, suspensas ou até eliminadas, num cenário que desperte modos de práticas de Arte coletivas e reveladoras, contribuintes e comprometidas com aproximações e entendimentos estéticos, provocadoras de conhecimento e de vida.

## **Cadeiras de Excessos**

Ao escrever esse texto provoquei-me, desafiei a mim mesma, pontos de interrogações por entre excessos, não excessos desprezíveis, mas excessos “como aquilo que se cria quando o controle e a regulamentação desaparecem, e combatemos com aquilo que fica fora do aceitável” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxx).

Ao entrar no Doutorado, a pesquisa, em minha mente, já estava delineada, referenciada e propriamente avaliada; respostas e conclusões pareciam já serem presumidas. O estudo de caso estava ali, escritas lineares para resultados previsíveis.

Por ter me conhecido e reconhecido em meu processo de investigação através da A/r/tografia busquei os excessos que eu havia deixado para trás, pensando que alguns textos, objetos, pessoas, acontecimentos e espaços não poderiam estar em uma pesquisa científica. Trouxe minhas lembranças e com elas construí uma estratégia de conhecimento colaborativo.

Entendi que investigar a/r/tograficamente é dar sentido às experiências, interpretá-las e compartilhá-las, de forma que posso “lidar com o monstruoso, o lixo, as sobras, o não visto, tanto quanto o magnífico e o sublime. É também perceber um “outro que”, ou aqueles aspectos de nossas vidas e experiências que são potenciais e cheios de possibilidades (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxx).

Leggo (2011, p. 247) nos dá mais pistas sobre o excesso porque ser um pesquisador a/r/tográfico, “não é um rótulo que pode ser aplicado a um site e deixado para trás uma vez que o estudo é feito”, é estar continuamente atento ao que, muitas vezes, passa despercebido, é poder imaginar e criar nos espaços liminares, percorrendo experiências vivas.

E novamente Carl Leggo, como poeta que é, nos presenteia com algo que define num jogo de palavras entre espaços indefinidos e excessos, o que pode ser investigar e viver nos ambientes da Educação em Arte...Um emaranhado de linhas...

**UM EMARANHADO DE LINHAS (LEGGO, 2008a, p.xiii) (tradução da autora)**

precisamos de uma linha poética,  
    não uma linha prosaica,  
            uma linha que brinca                            com as possibilidades de  
espaço,  
    chama a atenção para si mesma,  
                            transgride convenções,  
não se move para a esquerda, para margem direita,  
                            para frente e para trás,                    como se não houvesse  
nenhum outro lugar  
para explorar,                            entende ao invés de só experimentar,  
sabe pouco de linearidade,  
    sabe que a única linearidade  
    que sabemos é a linearidade  
    da sentença,  
que ginga por toda a página como pinguins na escrita, condenados pela  
sentença,  
  à mentira  
  da linearidade,  
sentido fantasioso de ordem,                            nascido da retórica,  
    e por sua vez a / r / tógrafos tecem suas formas em linhas emaranhadas,  
entendendo a totalidade  
                            por meio de buracos e fendas,                    em fragmentos  
    que refratam a luz                            com abandono fractal,                    e  
saboreando  
as possibilidades de                            preposições e conjunções.

## Vivendo a pesquisa

Por entre excessos, pergunto: Minhas cadeiras cabem nessa pesquisa? Posso não estar viva em minha pesquisa? A pesquisa pode não estar em mim? Foram indagações que fiz a mim mesma assim que comecei a ter contato com a consideração de pesquisa A/r/tográfica, *Living Inquiry*. Em outra tradução, defino *living inquiry*, também, como questionamento vivo, ou seja, aquilo que lhe perturba dentro de sua prática artística educacional, que se transforma em investigação, produção de conhecimento.

De acordo com Springgay; Irwin; Wilson Kind (*apud* IRVING; SPRINGGAY, 2008, p.xxix), para dar vida e vivermos uma pesquisa é necessário “um encontro corporificado”, constituído por meio de compreensões e experiências de qualquer forma sensorial antes que em meras representações. Entendo isso como um chamado a praticar um questionamento, a dar sentido e ter compromisso com o significado do que quero estudar, examinando minha vida pessoal por entre a profissional.

Esse modo de pesquisar muitas vezes não é aceito cientificamente, pelo fato de não apresentar um “entendimento de informação verificável, organizada e /ou simbólica” (IRWIN, 2013a, p.29). No entanto, a A/r/tografia emerge para nos mostrar que mais importante do que a representação de resultados de pesquisa são os processos que, dentre as questões, inspiram temas ou ideias extremamente mais fecundas para as representações de nossas sensibilidades estéticas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a A/r/tografia abarca, também, a coleta de dados, seja por documentos, entrevistas, diários de bordo, observação participante, entre outras situadas tanto nas Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, História) como nas Ciências Naturais (Biologia, Química) e, nesse viés, encontra-se com as estratégias de pesquisas etnográficas.

A Etnografia, como metodologia que investiga a realidade de um grupo e o saber gerado a partir do ponto de vista do outro, se aproxima da A/r/tografia por estudar um objeto através da vivência direta da realidade onde este se insere. No entanto, segundo Irwin (2013a), a Etnografia muitas vezes apresenta dificuldades pela generalização dos resultados, dificultando a aplicação desse método para investigações artísticas. Nesse lugar,

a A/r/tografia ganha terreno por reconhecer que, além de informações sobre o objeto da pesquisa, as percepções artísticas e educacionais do próprio pesquisador devem ser exploradas e valorizadas, de modo que, “artistas entendam o poder da imagem, do som, da performance e da palavra, não separados ou ilustrativos um dos outros, mas interligados para produzir significados adicionais” (IRWIN, 2013a, p.29).

Perante o questionamento vivo e o processo de investigação, a/r/tógrafos apontam que, para eles, essa metodologia de valorização do andamento e das questões e compreensões do sujeito e do objeto de forma igualitária seria melhor representada por meio de uma exegese, mais do que uma tese. Segundo Irwin e Springgay (2008, p.xxix), teses são concebidas “para responder, endereçar ou criar uma proposição que se antecipa no argumento”, já uma exegese “é uma explicação crítica do significado dentro do trabalho”.

Buscando um movimento de cadeiras, ou uma “ocasião para a produção de conhecimento” que me deixe fluir entre práticas e teorias críticas, a/r/tógrafos (IRWIN, 2013a) me estimulam a envolver-me com práticas artísticas educacionais contemporâneas para que eu consiga um entendimento de como essas práticas influenciam minhas percepções, os meios como realizo minhas investigações e os modos como produzo conhecimento. Dessa forma:

O processo de investigação torna-se tão importante, às vezes até mais importante, quanto a representação dos resultados alcançados. Artistas se envolvem em investigações artísticas que os auxiliam a explorar questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas. Já Educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender. Estes processos formam a base da Pesquisa Viva (IRWIN, 2013a, p.29).

O ponto no qual cheguei em meus questionamentos na pesquisa, de maneira translúcida, acontece por meio das vozes de alunos graduandos, assim como pelos egressos que, hoje, são professores da disciplina de Arte no ensino básico. Encontrá-los, não mais para um estudo de caso, mas sim para uma co-alimentação, é um modo de interagir entre cadeiras que, de forma rizomática, propiciam encontros e desencontros, certezas e incertezas, em infinitas possibilidades de troca e produção de significado pessoal e coletivo.



*Cadeiras de Encontros:  
Provocações A/r/tográficas  
Em Dança.*

Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas (FREIRE, 2011, p.62)

A dança questiona e interage com o **contexto social**, pois é impossível dissociá-la do local, ambiente onde está inserida (Thamy).

Através da dança, o indivíduo acaba conhecendo o funcionamento de seu organismo, identificando a utilização da dança em seu cotidiano, encontrando a si próprio como produtor de conhecimento, seja ele qual for, tornando-se **crítico**, não só na dança, mas na sociedade em que ele está inserido (Loana).

As informações sobre dança devem ser inseridas aos poucos, a partir do que já existe no repertório de vida dessas crianças, e a partir disso a criação de novas ideias e possibilidades surgirão, trabalhando seus potenciais de criação, **reflexão**, auto-expressão, cultura e pensamento estético, tanto como indivíduo particular como indivíduo dentro de um grupo (Loana).



A **comunicação** e o relacionamento dentro da dança são inevitáveis. Como professora tenho o ideal de passar informação aos meus alunos e que eles consigam codificá-las, transformando-as em aprendizado. Desta maneira, serão cidadãos conscientes e capazes de discernir e analisar criticamente não só a dança, a arte, mas o mundo em que vivem (Carolina N.).

Dentro das escolas sentimos a necessidade de mostrar aos alunos, que eles próprios podem utilizar a dança para comunicar. A **diversidade** de corpos, que carregam informações distintas, é nítida entre os alunos e pode ser muito explorada para ampliar a noção de respeito para consigo mesmo e o outro (Juliana).

O maior trabalho foi eles reconhecerem que aquilo era dança... A arte cria **possibilidades**, ela não é um  $2 + 2 = 4$ , arte não tem certo nem errado... os alunos têm dificuldade em compreender, que ali é o espaço onde podem experimentar novas coisas (Naiana).

O mais complicado é eles entenderem a dança como Arte, e partimos de Laban porque é mais tranquilo para elaborar temas, sendo que o mais importante foi **conquistar** a professora, ela mudou o conceito sobre o que era a Dança na Escola... ah! vocês têm teoria, têm vídeo, não é só ballet (Carolina).



A teoria crítica pode ser vista pela **subjetividade** da Dança, que é a ferramenta para que eles trabalhem a objetividade do dia a dia, criando uma **autonomia**, resolver os problemas de forma objetiva. Na aula de dança, o problema tem que ser resolvido ali, na hora, não dá para ser depois... (Carolina).

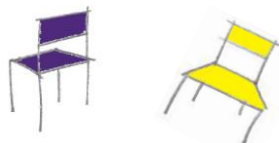
Eu acredito na Dança como disciplina. Ainda é difícil nesse ambiente da Escola ou mesmo pela formação dos professores e a gente vê quem está lá e quem se propõe a isso por que daí não são todos mesmo, as vezes consta nas Diretrizes mas constar é uma coisa, estar aplicando é outra e eu acho que a Dança está **presente**, os alunos trazem, é algo presente. (Daniella)

A Faculdade vai abrindo o caminho, mas você tem que continuar essa prática docente, acho que a gente vai **percebendo** e adquirindo esse conhecimento na prática mesmo( Daniella)

Eu acho que a Dança, não só a dança, a disciplina como um todo tem esse papel, que se a sociedade está posta de uma forma tão cruel e desumana, o exercício da **experiência estética** e até da fruição estética, é uma forma que a gente consegue o que a gente tem, uma ferramenta muito importante para **humanizar**, para resgatar isso que é inerente ao homem, que é o que diferencia a gente dos outros seres. (Sylviane)

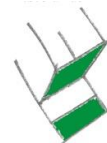


O ensino de Artes/Dança na escola pública do Paraná, Brasil, transforma a rotina do aluno na sala de aula. Nós estamos acostumados culturalmente a ter um ensino de Arte voltado a Arte Plástica e quando vem professor da área de Dança, Música, Teatro, contribui para a criatividade, para o desenvolvimento do aluno, como cidadão, contribui para um senso de **comunidade**, que os alunos muitas vezes que vem de regiões mais longe da escola não tem, e começam a enxergar a escola como um lugar de trocas e essas trocas não são só do conhecimento, são de experiências. A área de dança traz a troca do movimento, traz a troca da **consciência** do corpo. O professor de Arte/Dança, ele consegue levar o sentimento, outras percepções para dentro do conhecimento, para dentro daquele aluno que olha a escola como sua referência de vida, como seu veículo transformador. (Marlus)

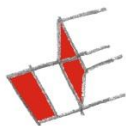


A oportunidade que as escolas do estado têm em receber estagiárias da faculdade, oportunizando aos alunos, dinâmicas que vão contextualizando a dança, é um mérito tanto para as alunas, quanto para os nossos alunos, que recebem essa informação, participam,

alguns um pouco tímidos mas com o desenvolver das aulas, eles vão entendendo melhor essa expressão do **movimento** e da linguagem corporal. (Heliane)



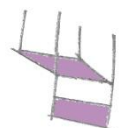
Quando eu cheguei para eles e falei que era formada em Dança que eu seria professora deles de Arte, a maioria não entendeu o que isso significava, ou o que ia mudar na rotina deles da aula de Arte, tanto que várias vezes eles perguntaram, “a gente não vai mais desenhar então só vai **dançar?**” (Ana Paula)



Para que o meu aluno saísse da aula compreendendo que dentro do período da pintura barroca também existiu arte nas demais **áreas artísticas**, como a dança. (Ana Paula)

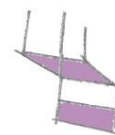
Arte não é um conhecimento que você adquire de um dia para outro, demanda estudo, demanda prática, demanda **erro e acerto**, porque você vai construindo esse conhecimento junto com o aluno e você vê o que funciona e o que não funciona. (Ana Paula)

A gente tem no Brasil uma cultura de que naturalmente o povo brasileiro é um povo dançante, mas dança, que dança é essa? Onde se dança? Por que se dança? O que se dança? E alguém tem que estudar isso, alguém tem que organizar isso porque você não pode ficar dançando de qualquer jeito. A Dança é uma área de **conhecimento** assim como qualquer outra, como a Matemática, como Física, como Ciências então a formação acadêmica em Dança é para que tenhamos profissionais que consigam definir, mostrar caminhos fundamentais no trabalho em Dança, porque se não a Dança fica relegada a um senso comum, a dança é qualquer coisa, qualquer um dança e qualquer um pode dar aula de dança. E a Dança dentro da Escola, dentro da Educação enfim, serve também para orientar os alunos, os estudantes, sobre os encaminhamentos da Dança. (Ana Paula)



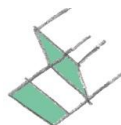
Compreender a **Arte** na totalidade e não só na sua especificidade, então o termo Arte, ele é maior, ele é amplo em relação ao termo dança, a Dança é um fragmento da Arte, assim como a Música, as Artes Visuais e o Teatro também. (Ana Paula)

A partir do momento que você entra na escola só com a visão do artista você fica deslumbrado e o conteúdo que você tem que ensinar você não passa, você roda, roda e não chega a lugar nenhum e com a questão da **licenciatura**, a visão do professor, você tem um objetivo a atingir, é totalmente diferente a visão de artista para o professor mas também você não pode perder a criatividade do artista, essa coisa de criar. (Paula)



. A gente tem uma lacuna entre a questão da formação em Dança e a atuação na **Escola**. Nós tivemos as experiências no estágio que foram fantásticas, só que uma coisa é você se preparar para uma carga horária, outra coisa é você ter ali 32 aulas de segunda a sexta, você tendo que atender um currículo que você tem que ensinar tudo. (Fernando)

Como que eu atuo a Dança especificamente diante desse contexto, de falta de espaço, **excesso** de alunos, de alunos que não querem estar na escola, que estão lá por causa da merenda, é muito triste, mas é um fator limitante, ou porque ganha bolsa família e é obrigado estar dentro da escola porque se ele não estiver dentro da escola, os pais deles não



vão receber a bolsa família. (Fernando).

E a questão do pré-conceito sobre a Dança, o próprio pré-conceito com a Arte, você tem alunos assim, isso aí vai colocar **comida** na minha mesa? (Fernando).

Eu trabalho na perspectiva de Laban, mas sem desconsiderar o que eles trazem, então eu uso o que eles trazem como ponto de partida para um outro lugar, para chegar em um outro momento, para que eles entendam e consigam fazer **diálogos, relações**, para que eles entendam as potencialidades de cada um e acima de tudo respeitar o próprio corpo enquanto Dança, enquanto agente de comunicação, enquanto a própria comunicação em si.



(Fernando).

Eu estou em sala de aula por **opção**, todos estes cargos por opção, porque eu acredito que é ali, o **encantamento** o conhecimento, tem que ser ali com o meu aluno porque se a gente educar esse aluno, educar não no sentido de polimento, mas oportunizar esses conhecimentos para o aluno, ele vai compreender a dança que está posta na sociedade ele vai conseguir discernir as danças cênicas, ele vai conseguir se apropriar, compreender a própria Dança na sua própria história. (Fernando)

Eu acho que a escola como um todo, não só em Arte, precisa ser repensada, não só repensada, ela precisa ser **transformada**. (Fernando).

A palavra provocar, por si só, já é um chamado que incita, estimula, desafia, promove, produz, ocasiona e exerce tentação sobre algo.

O estímulo dado pelas “conversas móveis” que transcrevi, ou seja, sentar-me para ouvir, compartilhar e escrever sobre as cadeiras que habitam os lugares do conhecimento escolar foi algo potencialmente colaborativo.

Por entre opiniões que se moveram por falas em salas de aulas, conversas de corredor, bate papos na cantina, depoimentos e supervisões de estágios, onde ouvi os egressos Carolina Camargo de Nadai, Juliana Lorenzi Barreto, Loana Alves Campos, Naiana Wohlke Cé, Thamy Baij, Eder Fernando do Nascimento, Ana Paula de Souza Formighieri, Daniella da Costa Nery, Paula Penso Moletta, Sylviane Guilherme, o diretor do Colégio Leôncio Correia, Marlus Valerius Klinguelfus Borges, e a professora de Arte da mesma escola, Heliane Sovierzoski, provocaram-me muitas inquietações e reflexões acerca de como nossas vidas profissionais se constroem pela informação, mas de forma mais significativa se cruzam pela experiência.

No movimento de dançar, pesquisar e ensinar Dança, pessoas, ações e ambientes dialogam, garantindo e ampliando experiências que se legitimam, como Larrosa afirma: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21).

Pelo que me passou, me aconteceu e me tocou com a A/r/tografia, danço com cadeiras e abro um rizoma de provocações por meio das palavras que se repetiram e foram determinantes nas narrativas acima citadas, com o objetivo de pensar ideias ou *renderings* que possam contribuir para investigações em Dança que, experienciadas e articuladas, “incitem a exploração dos espaços intersticiais da criação artística, da pesquisa e do ensino” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xx).

Arte? Dança? Pesquisa? Ensino?

Se estivermos vivos nos movimentamos e, pela dança, nos percebemos. A diversidade de percepções que perpassam nossas mentes e corpos quando dançamos e fruímos dança são responsáveis por nossas experiências estéticas que, se conscientes,

podem contribuir de maneira significativa para a apreensão de conhecimento. Todos os que sentaram nas cadeiras dessa pesquisa, bem como os que sentaram anonimamente, falam da importância de uma dança que seja contextualizada, um ensino reflexivo e crítico de teoria e práticas que sejam presentes, reais.

Prestar atenção nos interesses, desejos e perspectivas de nossos alunos, em concomitância aos nossos próprios objetivos enquanto pesquisadores e professores de Dança, penso ser um primeiro passo para transitarmos em terrenos a/r/tográficos. Pelo envolvimento nos desejos dos outros escutamos a nós mesmos e somos convidados a buscar, re-imaginar práticas que podem ter sido já antes realizadas, mas não comprometidas com a investigação colaborativa, o que é:

[...] significativo para a/r/tógrafos, por compreenderem a necessidade de engajamento em suas próprias buscas pessoais, ao mesmo tempo que reconhecem que estas buscas estão posicionadas contiguamente às buscas de outras e, juntas, estas buscas configuram constelações (IRWIN, 2013b, p.157).

Assumir essa atitude pressupõe mudanças na postura de quem pesquisa, ensina e ensina a ensinar Dança. Enquanto artista, professora supervisora de licenciatura em Dança, num processo auto-formativo, sou instigada, também, a contribuir na formação do aluno-professor que pense dança em seu caráter múltiplo, o que significa explorar e negociar lugares que se situam entre o que os alunos nos trazem e nossas próprias experiências.

Quando entramos em sala de aula, mesmo com planos já estabelecidos pedagogicamente, necessitamos perguntar-nos até que ponto aquela abordagem e aqueles conteúdos são relevantes para aquela comunidade de alunos e para você, e nesse sentido a negociação, ou mesmo a renegociação, tornam-se peças-chaves para que se estabeleçam relações, relacionamentos que podem se tornar novas possibilidades de criação e, conseqüentemente, de pesquisa. Esse processo de trocas e conversações evoca para a Dança na Escola, a investigação de modos de reorganização do corpo nos vários ambientes, proporcionando “um corpo que se adapta, cria estratégias e possibilidades, resolve, mas também esbarra, aprende a lidar com as restrições do ambiente, experimenta seus particulares estados e colapsos, mas também impossibilidades de comunicação” (TRIDAPALLI, 2011, p. 2).

Nesse sentido, por meio da A/r/tografia minha proposta é encontrar caminhos investigativos críticos onde indivíduos possam conhecer-se através do seu corpo dentro de uma *comunidade de pertença* (IRWIN, 2013b), e por meio dessa condição de aproximação e relação desvelar aspectos ocultos, estimulando autonomia e humanização em Dança, num exercício sedutor das relações de escuta de si e do outro pela Arte.

Isto inclui a habilidade de elaborar, refinar e se engajar no trabalho mediante os meios artísticos e educacionais que possam ser empregados para um processo reflexivo, repleto de recursos e freqüentemente rizomático enquanto um caminho para evocar e/ou provocar produtos e performances (IRWIN, 2013b, p.160).

Para isso, corroborando as falas citadas, pensei em modos de organização, meus *renderings*, para significar e interpretar uma possível investigação a/r/tográfica em Dança, que se apresentam da seguinte forma:

- **Escritas móveis**
- **Mediações**
- **Intercâmbios**

### **Onde cheguei após mover minhas cadeiras nessa investigação?**

A intencionalidade das **escritas que se movem** como forma de produzir conhecimento em Dança se configura como um espaço privilegiado de abertura a reflexão de nossa existência enquanto ser de relações, que pela multiplicidade de corpos ressignifica seu dançar, interpretando o movimento. O ato da escrita como construção de investigação acadêmica se objetiva enquanto caminho para descrevermos processos em dança que se entrelaçam entre criação, apreciação e formação.

Ao escrevermos sobre nossas práticas assim como as de nossos alunos e comunidades, e eles as deles próprios, permite-nos mapear narrativas de movimento, entendimentos críticos sobre processos de subjetivação na criação artística, bem como na construção identitária do professor, porque “pesquisa, docência e experiência estética podem se imbricar de tal forma que se torna impossível dizer onde começa uma e termina a outra” (TOURINHO, 2013, p.64).

Um trabalho de construção de conhecimento colaborativo, fundamentado no relato de vivências corporais conectadas a diferentes contextos, transitando entre o que somos e como estamos inseridos no mundo.

Segundo Osório Marques (1998), escrever é interlocução e construção de novos saberes e construir textos móveis acadêmicos se constitui como “provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação” (OSORIO MARQUES, 1998, p.26).

Embora alguns artistas pesquisadores encontrem dificuldades para escrever sobre seus processos, porque é algo mesmo como ser verbal em território não verbal, é por meio da escrita de nossas investigações que desafiamos “convenções da representação e do envolvimento com o texto, desordenando formas influentes de paradigmas estabelecidos” (DIAS, 2013b, p.24).

Desse modo, investigações que se utilizam de escritas móveis dentro de um contexto de PEBA, entre eles da A/r/tografia,

[...] desafiam convenções da academia, exploram a compreensão da experiência humana e das artes e usam um vocabulário novo, que aceita a escrita em todos os tempos verbais e espaços de representação, desde que sejam justificados para a pesquisa (DIAS, 2013b, p.24).

Para significar criticamente o lugar da escrita penso que existe a necessidade de entendermos que há muito mais movimento do que podemos perceber, no sentido de ir além das objetividades de pesquisas. Explorar experiências de criação em dança e descrevê-la media e contribui para a produção de representações de sujeito e de mundo, de forma a favorecer experiências educacionais pela intercorporeidade e relacionalidade também para quem é o leitor dessa escrita, tendo como raiz propulsora a perspectiva literária, crítica e performativa.

Segundo Fernando H. Hernández (2013), a investigação que se utiliza de diferentes formas de escritas evoca narrativas que propulsionam diferentes relações. Dessa maneira,

[...] o que se gera com a investigação narrativa não é estritamente conhecimento, mas um texto, um relato, *que alguém lê*, e é precisamente aí onde reside um novo nível de relação fundamental: *contar uma história que permita a outros contar(se) a sua*. O objetivo não seria somente apreender a realidade, mas produzir e desencadear novos relatos (HERNÁNDEZ, 2013, p.47).

Enfim, propor, por exemplo, uma roda de experiência de escritas em um processo de pesquisa e ensino em dança que se aguça por sensações, ideias, lembranças, curiosidades que, frequentemente, emergem de nossas teorias e práticas poderá se constituir como uma “experiência corporificada de escrita” (LEGGO, 2011), um modo *a/r/tográfico* de aproximação ao estado de espírito dos envolvidos, possibilitando não somente descrições, mas reflexão e comunicação em contextos de aprendizagem corporal colaborativa, dando especial atenção ao questionamento, criatividade e encantamento estético das situações, enquanto pesquisa viva.

Já, **mediações** como *rendering* são as palavras-chaves, intervenções investigativas, ou aquele lugar onde pesquisadores, alunos e professores de Dança, bem como outras comunidades envolvidas, enfrentam e problematizam os quês, porquês, onde e como as experiências com Dança permeiam nossas vidas, tratando de desvelar o que, muitas vezes, não é abordado.



Quando a aluna estagiária relatou sobre o papel da Arte na Escola lembrando que: “a Dança, não só a dança, a disciplina como um todo tem esse papel, que se a sociedade está posta de uma forma tão cruel e desumana, o exercício da experiência estética e até da fruição estética, é uma forma que a gente consegue o que a gente tem, uma ferramenta muito importante para humanizar, para resgatar isso que é inerente ao homem, que é o que diferencia a gente dos outros seres”.

Penso, então, que esse papel de humanização pela Dança pode vir a ser um elemento para a mediação, assim como para a transformação. Humanizar-se pela Arte é perceber-se indivíduo mediado pelo social, um ser que se questiona, interpretando o mundo e a si mesmo. Através do conhecimento do corpo e de suas diferentes possibilidades as relações entre sujeito, fruição e criação estética se instalam, conversações móveis se multiplicam, estimulando práticas corpóreas emancipatórias.

Trata-se de estar envolvido com um trabalho em Dança fundamentado em relacionamentos humanos permeados pela consciência cinestésica. Perceber a Dança dentro de contextos sociais, históricos e culturais que, por sua vez, também possam conectar-se a outras áreas artísticas, proporcionando uma mediação entre Arte e visão de mundo.

Para isso, são importantes provocações acadêmicas para projetos artístico-pedagógicos críticos, que salientem a importância da consciência do corpo e de como esse corpo pode se relacionar para além de suas fronteiras, como mediadora de um pensamento em Dança que respeita e acredita no corpo inserido nas mais diversas ações da contemporaneidade.

Assim como Shapiro (2005) nos propõe:

Eu sugiro que o corpo é sempre um *locus* de liberdade, prazer, conexão e criatividade, e que uma pedagogia crítica do corpo significa compreender não só como ele é socializado em relações heterônomas de controle e conformidade, mas também é um local de luta e possibilidade de uma maneira mais livre e erótica de estar no mundo.

O desafio de dar à Arte/Dança o significado essencial de mediar relações estéticas educacionais significa trabalhar com um entendimento de corpo que supera o feio ou bonito, certo ou errado, sagrado ou profano, que se move e se rende ao desconhecido, sendo

que o olhar a/r/tográfico encoraja, nesse sentido, o “cultivo de uma forma estética de conhecimento, uma estética que valoriza a consciência sensorial, acuidade perceptiva, harmonização, deslumbramento, novidade e incidências” (IRWIN, 2013c, p.184).

Sujeitos de um projeto a/r/tográfico em Dança podem vir a mediar e problematizar investigações dinâmicas pelo corpo, que por diferentes experiências e compreensões educacionais passam a se engajar de maneira mais profunda, revelando novos significados.

No incessante movimento de trocas de cadeiras, informações fluem e relacionamentos são instigados, favorecendo, desse modo, uma multiplicidade de **intercâmbios**. De acordo com Irwin e Springgay, (2008, p.xxxi), a A/r/tografia procura o entrelaçamento entre as múltiplas formas de Arte, assim como conceitos que acontecem fora das fronteiras disciplinares que, juntos, formam intervenções não etiquetadas, “um intercâmbio crítico que é reflexivo, responsivo e relacional, que está em contínuo estado de reconstrução e conversação” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxxi).

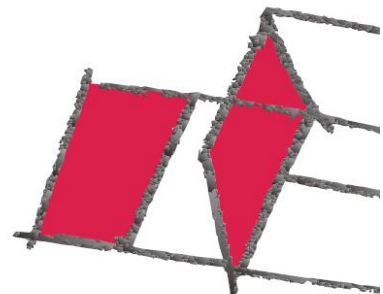
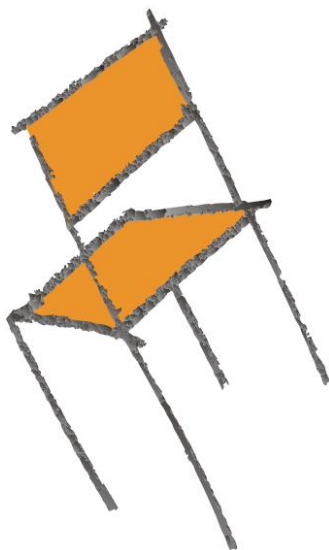
Dessa forma, somos capazes de “ler a dança com todos os sentidos” (RENGEL, 2010), conectando-a aos mais diferentes territórios de investigação, movimentando-se rizomaticamente por caminhos educacionais e estéticos, bifurcando-se por terrenos processuais de diferentes fazeres artísticos, assim como terrenos biológicos, psicológicos, filosóficos, políticos, das novas tecnologias, entre outros. Este trânsito de experiências bifurcadas instaura um lugar de processualidades que dissipa as fronteiras entre as linguagens artísticas, criando um entrelugar que não desconhece as especificidades presentes em cada uma delas, mas instiga possibilidades de novas composições.

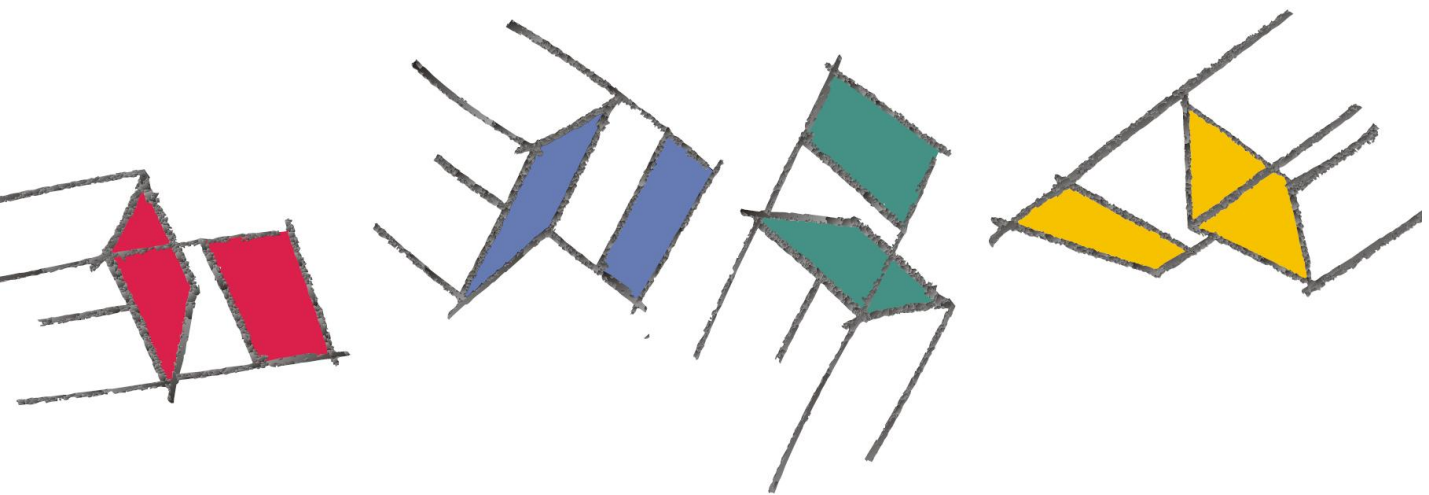
Estes modos de investigação, ou *renderings*, apresentam-se, como já foi dito, não como práticas conceituais imutáveis, mas como atitude de estruturação de estudos em constante movimento. Portanto, usufruir de provocações investigativas em uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte/Dança é se mover por entre “fronteiras da teoria, prática e atividade criadora, permitindo a cada uma impactarem-se reciprocamente” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p.xxxi).



## CADEIRAS DA VIDA: ASSENTOS INFINITOS

Viver a vida de um artista que também é um pesquisador e professor é viver uma vida consciente, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que intencionalmente nos coloca em posição de perceber as coisas diferentemente. (IRWIN, 2008, p.96)





Além do frio, chovia muito durante o inverno em Vancouver, e naquela última tarde não foi diferente. Após me despedir de todos, professores, colegas, funcionários, andar pelos espaços arquitetônicos que habitei, fui caminhando, olhando pela última vez as salas, os prédios, as árvores, além das montanhas que emolduram o campus e assim, lentamente, fui me aproximando do ponto de ônibus da UBC.

Nem preciso dizer que meu coração batia forte e lágrimas escorriam teimosamente na minha face... era, enfim, a hora de **voltar**.

Tudo que vivi lá começava a se mesclar com o que eu viveria aqui e, para isso, a natureza se fez presente naquele momento, levando as nuvens embora e deixando um céu vermelho de fim de tarde, lembrando raios bifurcados. O sentido rizomático estava decididamente instalado em minha vida.



Imagem 8 e 9: Campus da University of British Columbia - Acervo pessoal

Assim que entrei no ônibus percebi que estava vazio e com assentos dispostos de forma como eu nunca havia visto. O ônibus foi andando e deixando para trás a paisagem fascinante da UBC até parar no primeiro ponto... Quando olhei para fora, estávamos na esquina do Café Mueller, onde pessoas se moviam na calçada por entre cadeiras emaranhadas, e entre elas avistei Pina, uma companheira de muito tempo que também pegando o ônibus, sentou-se ao meu lado, proporcionando-me um papo denso e muito significativo; tínhamos, mesmo, muitas coisas para conversar. Andamos mais um pouco e no próximo ponto entraram estudantes, que

logo observei, pelas falas ininterruptas sobre seus fazeres, tratarem de estagiários que ministraram aulas em escolas ali de perto. Alguns sentaram em bancos isolados, cansados; outros, esfuziantes, sentaram-se em bancos que estavam dispostos um em frente ao outro, o que sugeria que tinham muito a compartilhar.

Logo adiante, um grupo grande de indivíduos carregando diferentes objetos entrou no ônibus. Uns moviam-se por entre aqueles bancos tão diferentemente dispostos, outros moviam-se pelas imagens representadas por uma multiplicidade de grafias, alguns moviam instrumentos; outros, ainda, se expressavam oralmente, num texto performativo tão eloqüente e evocativo que todos nós que estávamos no ônibus fomos despertados a nos movermos também.

A metáfora do ônibus narra nas considerações (in) conclusas desta investigação, a trajetória de minha experiência baseada na Arte, um caminho percorrido pela Dança e argumentado pela A/r/tografia.

Desde a leitura impactante do texto *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica* (IRWIN, 2008) as cadeiras desse trabalho se tornaram uma mescla de mobília e artefato crítico investigativo, Dança e Educação, Arte e Vida. Com elas ressignifiquei ser/estar, artista/pesquisador/professor, e por elas tive, durante esses quatro anos, a oportunidade de revisitá-me, visitando outros tempos, outras pessoas, outros espaços. Pessoas de variadas comunidades, as quais me despertaram diferentes sentimentos, sensações, conhecimentos. Possibilidades e desafios que me puseram a criar ferramentas, ou *renderings*, para assim melhor impulsionar futuras investigações a/r/tográficas, cultivando, com isso, o gosto por estar em processo, ou melhor, em movimento.

Além das cadeiras do Canadá sentei em cadeiras lá das fronteiras do Círculo Ártico, mais precisamente em Rovaniemi, na Finlândia, para o *Cultural Encounters and Northern Reflections*, onde a diversidade e a sustentabilidade cultural foram partilhadas internacionalmente em um Encontro da Aliança Mundial para Arte Educação - *World Alliance for Arts Education* (WAAE). Lá percebi que a Arte também move cadeiras gélidas, transformando o frio em tórridas apresentações e discussões sobre pesquisa, advocacia e redes de comunicação em Arte Educação.

A próxima mexida foi em cadeiras chilenas, onde apresentei um trabalho falando da experiência com a A/r/tografia no Canadá, no *III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Cultura*. Minha apresentação, assim como nas outras instituições do Brasil, foi teórico/prática, mesclando texto e o movimento de cadeiras, o que, mais uma vez, proporcionou-me sensações que fluíam por entre dança/pesquisa/ensino.

Logo depois, sentei em cadeiras germânicas a convite da WAAE, para o *World Summit on Arts Education Polylogue II*, onde pude compartilhar com participantes de vários países experiências do Curso de Dança da FAP com o ensino formal e não-formal. Esse encontro tinha como foco principal discussões sobre Avaliação, Mapeamento e Competências Culturais da Arte Educação pelo mundo.

Falei desses três lugares, em particular, mas independente dos lugares que andei, Teatro Guaíra, FAP, UFBA, UNICAMP, UBC, Escolas e tantos outros espaços, pude conectar experiências, as quais foram especiais a medida que fui percebendo meu lugar, meu palco móvel. Penso que ao chegar ao fim desse texto, logo amanhã outras cadeiras surgirão, com novas possibilidades de desdobramentos, entrelaçamentos e entendimentos para novos textos a/r/tográficos. Desse modo, a artista da dança, mesmo distante das salas de espetáculo continua nos palcos da vida, alimentando e alimentando-se pelo que há de mais precioso nesse caminho: as relações humanas transpassadas pela Ciência e pela Dança.

Prigogine e Stengers desde 1984 já nos faziam pensar na ciência contemporânea por meio de um “universo fragmentado, rico de diversidades”. Minha autobiografia, estimulada pela A/r/tografia, restaurou e transformou investigações e práticas em Dança num lugar da diversidade de subjetividades, onde cada processo de dançar é particularmente entremeado pelo meu pesquisar e ensinar.

Já com as malas prontas, resolvi dar uma última caminhada pelo centro de Vancouver, na região de *Gastow* e foi ouvindo a melodia do *Westminster Quarters*, que o famoso relógio a vapor toca, de quinze em quinze minutos, que entrei no *Water Street Cafe*. Sentei sozinha em uma mesa ao lado da janela e contemplei

turistas tirando fotos ao lado do relógio, **bem como** todos os transeuntes que ali circulavam. Logo as luzes iluminaram a noite que se aproximava. Já estavam quase fechando o local quando o garçom, percebendo que eu estava totalmente inebriada com aquela paisagem e não percebendo que eles estavam fechando, me falou, baixinho: “Está na hora de fechar, você poderia me ajudar a virar nossas cadeiras e colocá-las em cima da mesa?”.

É claro, meu senhor, as cadeiras precisam repousar.

*Good Night, Vancouver!*



Imagem 10: Water Street Cafe, Vancouver, Canadá, com intervenção da autora.

Retirada do site <http://www.waterstreetcafevancouver.ca/>



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. Desmembramentos: abordagens em pesquisas a/r/tográficas. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 169-179.
- ALBANO, A. A. Nos entrelugares, a vocação de erva daninha. *In*: ALBANO, A. A.; STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M.M. (Orgs.). **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011, p. 7-8.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologia**. (Texto organizado por Dominique Lecourt) Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Recorte e colagem**. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.
- BANNELL, R. I. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARONE, T. **Aesthetics, politics and educational inquiry**. New York: Peter Lang, 2000.
- \_\_\_\_\_. Among the chosen: a collaborative educational (auto) biography. *In*: ATKINSON, P.; DELAMONT, S. **London Narrative Methods**. (Benchmarks in Social Research) London: SAGE, 221-235, 2006.
- BARONE, T; EISNER, W. E. **Arts based research**. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2012.
- \_\_\_\_\_. Arts-based educational research. *In*: JAEGER, R. M. (Ed.). **Complementary methods for research in education**. 2<sup>nd</sup> Edition. Washington: American Educational Research Association, 1997. (pp. 72-116).
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Albert Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BEARE, D. A/r/tography, secondary theatre teaching and the theatre of possibilities project. Vancouver: **Youth Theatre Journal**. 2009. 23:162-175.
- BERNARDES, R. K. **Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de Arte**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas. 183 f. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2011.
- CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGESMUND, R. **Arts-based research in education: foundations for practice**. New York, NY: Routledge, 2008a.

\_\_\_\_\_. **The tensions of arts-based research in education reconsidered: the promise for practice.** New York, NY: Routledge, 2008b.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas; Papyrus, 2001.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro. Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DENZIN, N. K. **Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: C. E. Nacional, 1971.

DIAS, B. Prefácio. *In*: DIAS, B; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia.** Santa Maria: UFSM. 2013a. p. 13-17.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes: uma introdução. *In*: DIAS, B; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia.** Santa Maria: UFSM. 2013b. p. 21-26.

DIMITRIADIS, G.; McCARTHY, C. **Reading and teaching the postcolonial: from Baldwin to Basquiat and beyond.** New York: Teachers College Press, 2001.

EÇA, T. T. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia.** Santa Maria: UFSM. 2013. p.71-82.

EISNER, E.W. **The promise and perils of alternative forms of data representation.** *Educational Researcher.* 26(6). 1997. pp.4-10.

FARIAS, S.C. B. A Arte e o domínio afetivo na Educação. *In*: **Coletâneas PPGE.** Programa de Pós-Graduação em Educação. v.1, n1 Salvador: UFBA, 1999.

FERNÁNDEZ, T. Paisagens híbridas. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia.** Santa Maria: UFSM. 2013 p. 207- 220.

FINLEY, S. **Painting life histories.** *Journal of Curriculum Theorizing,* 17(2). 2001. p.13-26.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 3ª Ed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 43ª Ed., 2011.

GAMBINI, R. Quando a alma dói: a psicologia tem o que aprender com Drummond e Chopin, entre outros. *In*: ALBANO, A. A.; STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. (Orgs.). **Entrelugares do corpo e da arte.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011, p. 161-200.

GITELMAN, C. Dança moderna americana: um esboço. **Revista Pro-Posições.** v.9. Campinas, jun/1998.

- GIL, J. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GREENE, M. **Lecture at the Maxine Greene Foundation for Social Imagination**. New York: The Arts & Education, 2003.
- GREINER, C. **O Corpo, pistas para estudos indisciplinados**. v. 01. São Paulo: Annablume, 2005. 151 p.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.102.
- HERNÁNDEZ, F. H. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 39-62.
- HERNANDEZ, F. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOGHE, R. **Pina Bausch: histoires de théâtre dansé**. Paris: L'Arche, 1987.
- IRWIN, R. L. Towards an aesthetics of unfolding in/sights through curriculum. **Journal of Canadian Association for Curriculum Studies**. v. 1. n.2. 2003. p.1-17.
- IRWIN, R. L.; COSSON, A. **A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver, British Columbia, Canada: Pacific Educational Press, 2004a.
- IRWIN, R. L. A/r/tography: a metonymic métissage. *In*: IRWIN, R. L.; COSSON, A. **A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver, British Columbia, Canada: Pacific Educational Press, 2004b.
- IRWIN, R. L; SPRINGGAY, S. A/r/tography as practice-based research. *In*: SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (Eds.). **Being with A/r/tography**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2008.
- IRWIN, R. L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. *In*: BARBOSA, A.M; AMARAL, L. (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.
- IRWIN, R. L. A/r/tografia. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM. 2013a. p. 27- 35.
- IRWIN, R. L. Comunidades de prática a/r/tográfica. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM. 2013b. p. 155-167.
- IRWIN, R. L. Visões e entrevisões: por uma estética de desdobramentos do currículo. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM. 2013c. p. 183-195.
- JOSSO, M, C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. *In*: GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone 1990.

- \_\_\_\_\_. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by Chicago/London: the university of Chicago Press**, 1980.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, T. T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- LEAVY, P. **Method meets art: Arts-based research practice**. New York: Guilford Press, 2009.
- LEGGO, C. Autobiography: researching our lives and living our research. *In: SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (Eds.). Being with A/r/tography*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2008.
- LEGGO, C.; SINNER, A; IRWIN, R; PANTALEO, K; GOUZOUASIS, P; GRAUER, K. Linger in liminal spaces: a/r/tography as living inquiry in a language arts class. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. v.24, n.2 March-April, 2011. p.239-256.
- LEITE, M. I. Experiência estética e formação cultural: discutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. *In: MAKOWIECKY, S.; RAMALHO; OLIVEIRA, S. Ensaio em torno da arte*. Chapecó:Argos, Unochapecó, 2008.
- McNIFF, S. **Art-based research**. London: Jessica Kingsley Publisher, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Trust the process: an artist's guide to letting go**. Boston: Shambhala Publications, 1998b.
- LOUIS, M. **Dentro da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- MAÇANEIRO, S, M. **Pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental**. Salvador. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes cênicas. Universidade Federal da Bahia, 111 p.
- \_\_\_\_\_. Estudo de Mestrado: pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental. *In: TOMAZZONI, A; WOSNIAK, C; MARINHO, N. (Orgs.) Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra. 2010. p. 221-216.
- MARTINS, M. C. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.
- MORIN, E. **O método 3: a consciência da consciência**. Traduzido por Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MULLEN, C. A. A self-fashioned gallery of aesthetic practice, Guest editor's introduction. **Qualitative Inquiry**. 9(2), 2003. p.165-181.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995<sup>a</sup>, p. 13–33.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1995b. p. 11–30.

NUNES, S. M. **O Criador-intérprete na Dança Contemporânea**. Revista Nupeart. v. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3037>>. Acesso em 01/09/2013. 01 set 2013.

O DONOGHUE, D. That stayed with me until I was an adult: making visible the experiences of men who teach. *In*: SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (Eds.). **Being with A/r/tography**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. 2008. p.109- 124.

OSTETTO, L. E. **Educadores na roda da dança: formação-transformação**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas. 249 f. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PESSOA, F. **Poesias de Álvaro Campos**. Lisboa: Ática, 1944.

PRIGOGINE, I. ; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Trad. de Miguel Faria e M. Joaquina M. Trincadeira. Brasília: UnB, 1984.s.

RENGEL, L. **Ler a dança com todos os sentidos**. 2010. Disponível em: <<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140353Ler%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf>>. Acesso em 07 jul 2013.

RODRIGUES, G.E.F. **Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

SALLES, C.A. **Redes da criação construção da obra de arte**. Valinhos: Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística**. 3 ed. São Paulo: EDUC, 1998.

SHAPIRO, S. B. **Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis**. Taylor and Francis e-library, 2005. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=Q-4UmTsxHvQC&printsec=frontcover&dq=Pedagogy+and+the+Politics+of+the+Body,&hl=ptPT&sa=X&ei=cb1QUvDZFfKo4AO2g4HgCw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Pedagogy%20and%20the%20Politics%20of%20the%20Body%2C&f=false](http://books.google.com.br/books?id=Q-4UmTsxHvQC&printsec=frontcover&dq=Pedagogy+and+the+Politics+of+the+Body,&hl=ptPT&sa=X&ei=cb1QUvDZFfKo4AO2g4HgCw&redir_esc=y#v=onepage&q=Pedagogy%20and%20the%20Politics%20of%20the%20Body%2C&f=false)> . Acesso em 06 ago 2013.

SILVA, R. R. **UNO mapa de criação: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Salvador-BA. 220p. 2013. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

SINNER, A.; LEGGO, C.; IRWIN, R. L.; GOUZOUASIS, P.; GRAUER, K. Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em Arte. *In*: In DIAS, B; IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2013. p. 27- 35.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro; DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (Orgs.). **Being with A/r/tography.** Rotterdam: Sense Publishers. 2008.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; WILSON KIND, S. A/r/tography as living inquiry through art and text. **Qualitative Inquiry.** v 11, n.6. 2005. p. 897.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, M. M. Dança: outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. ANPED, 2007. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes\\_especiais/sessao%20especial%20%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes_especiais/sessao%20especial%20%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf)> . Acesso em **20 abr 2013.**

\_\_\_\_\_. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *In: Caderno Cedex.* Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. Daquilo de que somos feitos ou Debruçando-me sobre o processo de criação da obra Sobre Mulheres e Lobos. *In: ALBANO, A. A.; STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. Entrelugares do corpo e da arte.* Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011, p. 145-159.

STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, M. M.; Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores. outubro/2012. **35ª Reunião Anual da ANPED - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: O Brasil do Século XXI.** v. 11. Porto de Galinhas, PE, Brasil, 2012. pp.1-12,

TOURINHO, I. Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está em jogo. *In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia.* Santa Maria: UFSM. 2013. p. 63- 70.

TRIDAPALLI, G. S. **Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada.** Salvador. 2008. 98f. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia (UFBA).

\_\_\_\_\_. Criação compartilhada na tessitura do trabalho *De Maçãs e Cigarros.* 2º. Encontro da ANDA - Dança: contrações epistêmicas, Anais, 2011. p.1-16. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anais/2011-2/danca-em-configuracoes-esteticas/>>. Acesso em 04 abr 2013.

VILELA, L. F. **Uma vida em dança: movimentos e percursos de Denise Stutz.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. 2010. Campinas. 236f. Universidade Estadual de Campinas.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas, SP: Autores Associados, 3ª Ed, 2006.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Leis, Decretos, etc. **Lei nº. 5692/71:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, 1971.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. **Lei nº. 9394/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, 1996.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. **Lei nº. 12.287/10.** “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte”.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília. MEC/SEF, 1997.