



ARTE E RESISTÊNCIA:

**SENTIDOS DISCURSIVOS DO CORPO ATRAVÉS DA DANÇA
NA ESCOLA**

LAVRAS – MG

2023

ALINE CARVALHO VEIGA

ARTE E RESISTÊNCIA:

SENTIDOS DISCURSIVOS DO CORPO ATRAVÉS DA DANÇA NA ESCOLA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguística na Análise do Discurso, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Márcio Rogério Oliveira Cano

Orientador

LAVRAS – MG

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Veiga, Aline Carvalho.

Arte e resistência:: sentidos discursivos do corpo através da dança na escola / Aline Carvalho Veiga. - 2023.

105 p.: il.

Orientador(a): Márcio Rogério Oliveira Cano.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Discurso. 2. Dança. 3. Resistência. I. Oliveira Cano, Márcio Rogério. II. Título.

ALINE CARVALHO VEIGA

ARTE E RESISTÊNCIA:

SENTIDOS DISCURSIVOS DO CORPO ATRAVÉS DA DANÇA NA ESCOLA

ART AND RESISTANCE:

DISCURSIVE SENSES OF THE BODY THROUGH DANCE AT SCHOOL

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguística na Análise do Discurso, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 30 de agosto de 2023.
Dra. Márcia Fonseca de Amorim, UFLA.
Dr. Ramon Chaves, PUC-SP.

Prof. Dr. Márcio Rogério Oliveira Cano
Orientador

LAVRAS – MG
2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, desejo expressar minha profunda gratidão à Joana D'arc, minha mãe, e reconheço que sem ela não teria tido todas as oportunidades que tive, veio primeiramente dela o valor do estudo e do trabalho. Reconheço que parte da felicidade que tenho no que faço veio do seu exemplo. Sou grata por ter tido a oportunidade de escolher estar onde estou, na educação. E gostaria muito que o mundo fosse assim, que todas as pessoas pudessem ser felizes no que fazem. Agradeço à Joana, minha filha, por todos os dias de alegria e sonho, ser sua mãe é um grande privilégio. Ter uma criança e cuidar, por mais que existam adversidades cotidianas, é um enorme prazer. À minha irmã, Ariane, agradeço por sua presença constante em minha vida, por ser uma tia generosa e uma irmã na medida certa entre os risos e choros na vida. Agradeço aos meus familiares, reconheço que vem deles muito do meu desejo de criar um mundo melhor, agradeço aos meus avós e meus tios maternos, alguns deles já não estão aqui nesse plano, me deixaram saudades de tempos muito especiais. Agradeço ao Célio pelo grande apoio nos últimos anos e pelo carinho que tem tido com Joana. Sou grata ao meu amigo, Mateus, por me proporcionar um lugar de acolhimento único a tantos anos, pelas muitas trocas sobre tudo, pelo apoio em meu trajeto de pesquisa, você foi fundamental. Sou muito grata, à minha prima Lilian, que é uma grande referência como profissional e dançarina, alguém que me faz acreditar que vai ser possível sempre. Agradeço à minha amiga, Iara, por estar comigo em tantos momentos pelo simples prazer de estar, obrigada pelo apoio nos momentos difíceis desse período. Agradeço à minha analista, Alessandra, que tem sido muito generosa, com ela tendo tido a oportunidade de um tempo único, que me permite vivenciar uma outra escuta sobre a vida, tão fundamental. Agradeço ao José Francisco pela parceria e amizade na criação de Joana, tenho sempre muitos aprendizados na história que partilhamos juntos. Agradeço ao Marco Villarta, alguém que admiro muito, uma pessoa incrível e um grande professor, foi quem me acolheu na mudança para o curso de Letras e me apresentou a Análise do Discurso, carregou suas pulgas a cada prática cotidiana. Agradeço ao meu orientador, Márcio, que é um professor que admiro muito, trabalhar junto com Márcio é e sempre será um privilégio, sou grata por todas as experiências na residência pedagógica, no mestrado, no grupo, obrigada pela paciência e pela escuta única, pelas orientações tão generosas e cuidadosas. Agraço ao programa de Pós-graduação em Letras pela oportunidade da experiência, admiro o trabalho de toda equipe do curso de Letras da UFLA, sou grata pela minha formação e por ter tido muitas oportunidades de estar sempre em contato com a universidade, espaço que tem sido essencial para minha

atuação como professora e como pessoa no mundo. Agradeço à Márcia Amorim e ao Ramon Chaves, pela participação na banca, pela leitura e considerações generosas, contribuíram bastante para a finalização do trabalho. Agradeço às minhas alunas e aos meus alunos, eu sou muito grata pelas vivências na escola, onde experimento um outro tempo: de “esper(d)ançar”! Sou grata por ter nessa vida a oportunidade de educar.

*“Era trabalhador, pegava o trem lotado
Tinha boa vizinhança, era considerado
E todo mundo dizia que era um cara maneiro
Outros o criticavam porque ele era funkeiro
O funk não é modismo, é uma necessidade
É pra calar os gemidos que existem nessa cidade”*

(Bob Rum)

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender o funcionamento discursivo da resistência na arte da dança a partir do dispositivo teórico metodológico da Análise do Discurso de filiação materialista. Para isso, tomo a escola como espaço simbólico e analisei uma apresentação de dança realizada em uma festa junina. O corpus da análise é um vídeo que circulou via plataforma digital: Youtube. Minha análise se deu sobre diferentes materialidades significantes imbricadas. No percurso, aponto que a escola não propõe espaço significativo no cotidiano para um corpo que se movimenta. Em meu trajeto, também discuto como as práticas pedagógicas permanecem centradas em uma herança racionalista/positivista, voltada para um aprendizado centrado em adaptação do sujeito, herança ainda insuficientemente revista. As materialidades analisadas fazem acessar diferentes memórias de sentidos no contraponto a ideais e valores arraigados sobre o objeto corpo na escola. Em contraponto ao corpo da racionalidade, controlado, mostra-se um corpo que é afetado e afeta, manifesta-se um corpo em fruição que produz sentidos que rompem com o entrono. A partir da escuta das discursividades no corpus pude, então, elaborar sobre alguns sentidos de escola em relação a esse certo “descabimento” do corpo que dança. Ao estar fora do lugar da memória do corpo legitimado pelo institucional, os sujeitos que dançam no vídeo trouxeram para a análise a contradição entre o corpo obediente e o corpo em movimento, o que me permitiu compreender que na escola vivenciam um corpo que está para além de um mero instrumento para reprodução das relações hierárquicas. A análise do discurso sobre o vídeo, portanto, deu visibilidade do encontro de dois mundos: o da escola cotidiana e o do equívoco desse cotidiano estranhado por um corpo “descabido”. A partir daí permitindo a reflexão de que a dança é um lugar possível de acontecimento de um corpo que (re)existe simbolicamente na escola.

Palavras-chaves: Discurso. Dança. Escola. Resistência.

ABSTRACT

This work aims to understand the discursive functioning of resistance in dance art through the theoretical-methodological framework of Materialist Discourse Analysis. To achieve this, I take the school as a symbolic space and analyze a dance performance that took place during a "festive junina" event. The analysis is based on a video that circulated through the digital platform: YouTube. My analysis focuses on various interconnected significant materialities. Throughout the study, I point out that the school does not provide a significant space in everyday life for a moving body. Along my journey, I also discuss how pedagogical practices remain centered around a rationalist/positivist heritage, focusing on a learning process centered on subject adaptation, a heritage that has not been sufficiently revised. The analyzed materialities access different memories of meanings in contrast to ingrained ideals and values regarding the body object in the school context. Contrary to the controlled body of rationality, I see a body that is affected and affects is revealed, a body in a state of enjoyment that produces meanings that break away from the surroundings. Through listening to the discourses present in the analyzed corpus, I was able to elaborate on some meanings of the school in relation to this particular "inappropriateness" of the dancing body. By being outside the realm of the memory of the body legitimized by the institution, the students dancing in the video brought forth the contradiction between the obedient body and the moving body. This allowed me to understand that in the school context, they experience a body that goes beyond being a mere instrument for reproducing hierarchical relationships. The discourse analysis of the video, therefore, shed light on the encounter of two worlds: that of the everyday school and the misunderstanding of this everyday by a "misfit" body. From this perspective, it enables the reflection that dance is a possible space for the occurrence of a body that symbolically (re)exists within the school.

Keywords: Discourse. Dance. School. Resistance.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ONDE ESTÁ A DANÇA NA EDUCAÇÃO?	15
2.1 Alguns apontamentos críticos gerais sobre o currículo atual.....	15
2.2 A perspectiva do multiculturalismo como alternativa e seus limites	20
2.3 O lugar da dança nas orientações curriculares.....	25
2.4 O que poderia ser ensinar a “arte da dança” na escola?	28
3.0 É POSSÍVEL DIZER O QUE É A DANÇA?	32
4.0 PENSAMENTOS QUE SIGNIFICAM O CORPO.....	37
4.1 O corpo a partir de Merleau-Ponty: corpo, percepção e conhecimento.....	38
4.2 Michael Foucault: o corpo e relações de poder.....	43
4.3 Corpo em psicanálises: um corpo pulsional.....	49
5. O CAMPO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO	60
5.1 Fundamentos da AD materialista e algumas noções teórico-analíticas.....	60
5.2 Análise do discurso e as noções de contradição, equívoco e resistência	66
6. METODOLOGIA	70
6.1 Articulações entre as categorias: formação discursiva (FD), interdiscurso e metáfora	70
6.2 Considerações sobre os procedimentos de análise e quanto ao corpus	73
7.0 A DANÇA COMO POSSÍVEL ESPAÇO DE (RE)EXISTIR.....	78
7.1 Sobre a festa e a dança na escola como equívocos	78
7.2 A dança que resiste simbolicamente na escola	83
8. A DISCUSSÃO DO POLÍTICO/SIMBÓLICO: RETORNO ÀS QUESTÕES	92
8.1 O corpo “descabido” da arte que resiste	92
8.2 É preciso ressignificar o corpo?	95
9.0 CONCLUSÕES.....	99
REFERÊNCIAS	101

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como problema central a questão da resistência na arte da dança. Como professora de ensino básico diria que a dança trouxe em minhas vivências a percepção de algo que as experiências curriculares mais “habitual” da sala de aula não permitiu. Algumas aulas em que trabalhei a poesia, também me trouxeram provocações próximas a respeito do papel da arte na educação, mas escolhi a dança pelo interesse sobre a significação da materialidade corpórea, discussão que julgo proeminente na área do discurso e na educação.

O problema dessa pesquisa partiu de experiências de uma transferência na relação aluno professor menos conformada pela posição bancária: em que o estudante é o que está sentado à espera de um conteúdo e o professor aquele que detém o conhecimento. Nos trabalhos que desenvolvi com dança senti-me em movimento com: o corpo-percepção-pensamento.

Nesse sentido, minha trajetória foi marcada por duas vivências especiais, uma delas na Escola Estadual Cinira de Carvalho, onde desenvolvi um projeto com turmas do tempo integral com o Hip-hop, outra se deu na escola que atuo, Escola Estadual Dora Matarazzo, onde tive grande contribuição de uma aluna que havia sido parte de um projeto de dança da prefeitura local. Essa aluna foi protagonista das ações com dança, nessas experiências aprendi muito.

É curioso que na escola quando projetamos um trabalho desse tipo os próprios estudantes demandam se apresentar, mas não me interessa elaborar a dança como espetáculo no espaço escolar. Me chama atenção todo um processo vivenciado em ensaios e/ou oficinas e em sala de aula. É notável que quando propomos a experiência da dança na escola mobilizamos facilmente estudantes para as atividades.

Para além da escola, a prática de dança já faz parte da minha história pessoal, sempre afetada por essa linguagem, mas nunca de modo profissional. Porém, não é objetivo da pesquisa explorar minhas experiências pessoais ou profissionais, não se trata de um estudo de caso, mas como analista do discurso, não posso deixar de sinalizar que minha relação com a problemática estudada é travessada por “projeções sensíveis”. Para apresentar “de onde parte o meu problema”, situo aqui meu contexto profissional como professora, da área de linguagens e pontuo que minhas experiências, também pessoais, são significativas nas minhas escolhas e leituras.

Na escola sempre tentei dialogar com o interesse dos estudantes e percebo que a dança é uma linguagem presente na vida de muitos em situações de entretenimento, em suas casas, nos bairros, em grupos culturais, religiosos, em festas. Sempre considerei importante identificar quais são as manifestações corporais que pertencem à vivência cotidiana dos estudantes e

sempre tentando ampliá-las de forma reflexiva. Em relação a isso, acho válido situar, também, que sempre o que foi dançado partiu daquilo que já compunha certo repertório cultural dos jovens de uma escola situada em uma comunidade periférica da cidade.

Ao final de um dos trabalhos desenvolvidos me deparei com posicionamentos na escola de diferentes sujeitos, que me causaram alguns efeitos e me mobilizaram a pensar a problemática: algo do que estava sendo desenvolvido não era adequado ao ambiente escolar. Nesse sentido, na escola comecei a pensar como certas imagens, a exemplo de professores sobre os estudantes dançando na escola, “não caem do céu”, mas podem se constituir no confronto do político e simbólico em processos discursivos e ideológicos.

Ao longo dos trabalhos me recordo de um debate específico levantado em uma reunião pedagógica que apontou que era inadequado à escola trabalhar gêneros que já eram da realidade dos alunos, no caso a crítica era mais especificamente em relação ao funk. Esse enunciado me provocou a pensar na contradição: somos a todo momento orientados a dialogar com a realidade em que estamos inseridos como professores e, ao mesmo tempo, quando essa realidade se mostra em alguns aspectos, ela parece trazer algo de estranho.

No currículo, quanto às práticas corporais, oficialmente cabe às disciplinas de Educação Física e Artes a abordagem curricular que inclua a dança e sua linguagem como objeto de ensino. Entretanto, observo que há um certo negligenciamento da referida prática, apesar do interesse despertado por jovens e crianças nessa modalidade. Na realidade escolar identifico que a dança se situa marginalizada, em alguma medida é uma manifestação não-prioritária.

No caso das minhas experiências na dança, sempre as atividades ocorreram com muita dificuldade de tempo e espaço pedagógicos, sempre como atividade paralela, trabalhada em horários extra classe. Minhas memórias trazem situações em que diferentes autoridades pedagógicas polemizaram alguns aspectos das práticas de linguagem nas atividades com dança.

Delimitei a partir dessas situações a escola como espaço discursivo para a pesquisa. O que me fez traçar uma relação entre dança, educação e discurso a partir do interesse pelos sentidos do corpo que dança na escola.

Para isso, em um primeiro momento do trabalho, discuto sobre o currículo no geral, levantando de forma breve alguns aspectos do que há na crítica sobre o cenário atual quanto ao avanço neoliberal na educação e suas reformas, que disputam sentidos e práticas na educação, e mais especificamente situando ao final dessa discussão alguns aspectos da dança no currículo.

Compreendo que as orientações curriculares se localizam no político e ideológico e em alguma medida efetivam discursos dos interesses dominantes voltados para a educação. Proponho, portanto, algumas reflexões sobre dança localizada como parte das disciplinas de

Arte e Educação Física, tratando de aspectos históricos e atuais que contribuem para pensarmos os desafios da dança para o ensino.

Depois disso, no capítulo 3 apresento alguns referenciais sobre dança. Durante a pesquisa me deparei com as muitas possibilidades conceituais de abordar sobre essa prática, me detive em sistematizar algumas referências que confluíam mais com os objetivos do trabalho. Alguns dos autores referenciados encontrei em pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas em diálogo com o campo da AD, mas estou ciente que o campo específico da dança como objeto de saber é vasto.

No próximo capítulo (4) apresento um percurso de estudos teóricos e filosóficos sobre o corpo. Nesse ponto da pesquisa recorro três perspectivas: fenomenológica, com Merleau-Ponty, histórica-filosófica, com Michel Foucault e psicanalítica, principalmente com os nomes de Sigmund Freud e Lacan, e proponho um olhar sobre como o corpo pode ser significado de diferentes modos em diferentes áreas de conhecimento.

Compreendo que sem o corpo não há dança, assim como sem ele não há conhecimento/aprendizado. O corpo é fundamental e estratégico para a instituição de políticas ao longo da história das sociedades na constituição/disputa de relações de poder. Assim como, também compreendo que não há sujeito sem o corpo, não tem mudança sem “Sujeitos”, nas palavras de Eni Orlandi: “Considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa. Em outras palavras, a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito.” (2017, p.33). Ressignificar sobre as noções de corpo pode reposicioná-lo, entendo esse movimento como parte do entendimento que busco fazer sobre as mudanças/resistências possíveis.

Nos capítulos finais apresento o quadro teórico da análise do discurso e a metodologia. Minha pesquisa se filia às autoras e autores da Análise do Discurso de filiação materialista. Vale ressaltar que meu objetivo me levou a uma preocupação sobre como analisar diferentes materialidades imbricadas e me interessa especialmente como corpo e discurso podem andar próximos no campo teórico da análise do discurso.

Compartilhamos da afirmação de Maria Cristina Leandro Ferreira sobre a relação materialidade do corpo e discursividades: o acontecimento-corpo, em que estão presentes movimentos contraditórios. A autora diz que se trata de uma ordem que não é a da língua, mas a do real do corpo, pela qual o sujeito também se inscreve, Segundo Maria Cristina Leandro Ferreira:

Para a análise do discurso o corpo surge estreitamente relacionado a novas formas de assujeitamento e, portanto, associado à noção de ideologia. Mais do

que objeto teórico o corpo comparece como dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas circunstâncias, sua historicidade e a cultura que o constituem. Trata-se do corpo que olha e que se expõe ao olhar do outro. O corpo intangível e o corpo que se deixa manipular. O corpo como lugar do visível e do invisível. (FERREIRA, 2013, p.78)

Como me interessa analisar os efeitos de sentido do corpo quando a dança acontece na escola e investigar se há resistência a partir de equívocos, falhas no sistema hegemônico no ensino, destaco no desenvolvimento do trabalho o conceito de resistência. A dança será um dispositivo para olhar o corpo que desloca como proposta pedagógica as posições sujeito de estudantes em relação à organização “normal” do ambiente escolar.

Penso a resistência como possibilidade de mudança e a partir das contribuições de Suzy Lagazzi, como processo de possível mudança coletiva, que se dá não como “liberdade individual”. Portanto, a resistência e a problemática do indivíduo/sujeito são indissociáveis para a compreensão de seu funcionamento. Nos dizeres de Suzy Lagazzi:

É na contradição entre a sujeição ao poder e a luta contra o poder que acredito a resistência deva ser analisada. Resistência contra o outro, que concretiza a coerção embora nem sempre de forma explícita, contra a lei e a ordem, que tentam organizar e determinar possibilidades para os sujeitos e(m) seu discurso. Nessa reflexão sobre o sujeito e o poder há questões que perduram e «reclamam sentido. (LAGAZZI, 1998, p. 16)

Penso o sujeito afetado pela relação com o poder, como nos diz Foucault, quem situa historicamente as técnicas de individualização que o Estado moderno adotou para as novas políticas de controle dos corpos. Como nos mostra Suzy Lagazzi, observando sobre o pensamento do filósofo na introdução de sua tese, as formas de poder modernas são individualizantes, no sentido de ter efeito de produção de verdade sobre o indivíduo (LAGAZZI, 1998). Esses modos funcionam a partir do que Foucault chamou de biotecnologias de poder, que intentam imobilizar o sujeito nos espaços de mudança (FOUCAULT, 1987).

Nesse sentido, interessada em olhar para o corpo e sujeitos em processos de resistência, destaco o que foi desenvolvido no capítulo 4, já que nele apresento concepções sobre o corpo na relação entre o contraponto da ideia de indivíduo contra a ideia de sujeito. Tratar dessas duas noções me parece fundamental para questionar a concepção mais senso comum que temos a respeito do corpo.

A ideia do corpo como delimitação de uma unidade, positivista, é essencial para a manutenção da crença no indivíduo, se questionada essa concepção, faz com que a perspectiva

individualizante também seja. Me interessa nisso, provocar a respeito de uma complexa ordem de relações que inclui: poder, assujeitamento, alienação e resistência.

Assumo, portanto, nessa pesquisa a relação indissociável entre corpo e sujeito, uma vez que ser e estar no mundo só se dá através do corpo, em que nenhuma experiência acontece fora dele. Tomo a educação como acontecimento que precisa incluir a corporeidade em suas reflexões, apontando caminhos para uma racionalidade para a qual importa a dimensão sensível que reconhece o corpo como parte do conhecimento/percepção/pensamento. Meu entendimento aponta a dança como experiência significativa na construção de saberes sob novos modos de subjetivação.

2. ONDE ESTÁ A DANÇA NA EDUCAÇÃO?

2.1 Alguns apontamentos críticos gerais sobre o currículo atual

Começo o capítulo apontando que no âmbito das possíveis relações existentes entre conhecimento e poder, vejo o currículo não apenas como um aparato técnico, mas localizado no político como parte do processo de disputa de interesses econômicos, culturais e simbólicos entre grupos ou classes sociais para a implantação de discursos dominantes no ensino. Os conteúdos e as formas presentes neles revelam um projeto de sociedade.

Os currículos são parte da representação do poder institucional, e por meio dos discursos, estabelecem quais conhecimentos devem ser ensinados na escola. A escolarização do currículo regula, por meio de uma discursividade própria, o conhecimento acadêmico e torna-se um instrumento de poder, muitas das vezes naturalizado como o que deve ser apenas “feito”, destituído da reflexão crítica, deve ser reconhecido como um território de disputas importante.

É frequente escutar sobre as frustrações dos estudantes no que diz respeito à escola, e em relação a isso circulam diferentes argumentos, no cotidiano escolar e em pesquisas. Nessa direção observo que há uma complexidade de fatores pertinentes. Meu intuito nessa seção do trabalho é questionar sobre o modelo que a escola brasileira vive em relação a algumas mudanças atuais. Parto dos currículos porque considero que eles fazem parte do que orienta as subjetividades e corporifica a construção de identidades sociais.

Penso o currículo como um elemento importante do projeto político pedagógico da escola, considerando que ele prescreve o processo de ensino aprendizagem e orienta a formação dos sujeitos, através dele uma herança cultural, simbólica e um conjunto de conhecimentos é socializada entre diferentes gerações.

Nesse sentido, ele caracteriza o que é feito nas práticas cotidianas escolares, e tomada as relações curriculares como acontecimentos, diferentes realidades escolares vão sendo marcadas por uma série de condições distintas que fazem com que o que é realizado a partir do currículo geral acaba tendo algo de universal e, ao mesmo tempo, também algo que se realiza de heterogêneo.

Nesse sentido, é válido destacar que existem condições que advêm da instituição de uma política macropolítica, e existem condições que são particulares a depender do contexto de cada comunidade escolar. Sob essa dialeticidade, o currículo não escapa da ordem da contingência. As subjetividades constituídas nas práticas escolares, portanto, estão relacionadas às condições sistêmicas, determinadas pelo projeto educacional geral, assim como, também são determinadas por um contexto específico que faz com que a ordem da contingência esteja presente.

Portanto, penso que sempre há um deslocamento do caráter prescritivo do currículo, já que os sujeitos não só reproduzem no interior do espaço educativo normas e orientações, mas também criam situações distintas particulares dependendo da realidade.

Nesse complexo, as subjetividades emergem de processos de aprendizagem e das relações intersubjetivas na escola conduzidas/organizadas em parte pelo que está prescrito e instituído pelo currículo, mas que na prática cotidiana funciona sempre com uma dimensão de imprevisibilidade. Os sujeitos carregam as marcas de uma estrutura na qual ele está inserido, e, ao mesmo tempo, criam situações não prescritas com efeitos das próprias subjetividades existentes.

Em relação a essas considerações introdutórias e ainda antes de mais especificamente entrarmos nas críticas no cenário atual da educação no Brasil, destaco que as problematizações que serão tecidas nesse capítulo mostram um lugar de interesse pela valorização de uma formação educacional que leva em consideração a sensibilidade e a subjetividade dos sujeitos.

Entendo que a dimensão artística na escola exerce papel fundamental na formação, influenciando modos de ser, de ver e de se posicionar no mundo, já que proporciona no ambiente escolar vivências de conhecimento formal atreladas às experiências estéticas e sensoriais, constituídas de emoções, interações e reflexões críticas. As práticas pedagógicas artísticas representam frequentemente espaços de furo do que é instituído pelo hegemônico.

Os sujeitos, diante das demandas impostas verticalmente à escola, podem nos espaços de ensino, que se pretendem não só reproduzir e apreender conteúdos, criar situações imprevisíveis de interações criativas indispensáveis para uma formação humanizada. Portanto, destaco a partir dessas reflexões introdutórias que considero a dimensão do sensível no ambiente educacional, de fundamental importância para a produção de conhecimento.

Parto agora para algumas considerações críticas sobre o cenário educacional atual, chamando atenção inicialmente para uma rede discursiva que se estabelece na relação com o

currículo atual. Ainda que nosso interesse na pesquisa não seja especificamente uma análise discursiva sobre o currículo, faremos esse trajeto para contribuir na reflexão sobre a relação dança e ensino.

No cenário mais recente brasileiro, merece atenção algumas mudanças em curso. No geral, as novas propostas têm sido propagandeadas como alternativa para tentar diminuir a distância entre o que a escola proporciona e as características culturais de um mundo “tecnicamente transformado”. Nesse sentido, aponto que há alguns riscos em relação a algumas “alternativas” que têm sido dadas aos problemas da educação. A seguir levantarei algumas discussões a respeito especificamente de duas propostas recentes: as novas bases: BNCC (Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a reforma do ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é o documento que contém as novas orientações para as aprendizagens da Educação Básica segundo o Plano Nacional de Educação (2014), a proposta veio como modo de implantar a colaboração entre as esferas governamentais na garantia de um patamar comum. A publicação e homologação da Base Nacional Comum Curricular (Lei n. 13.415/2017) altera a LDB (2017).

Além da homologação dessa nova base, está sendo implementada nas escolas mais especificamente para o Ensino Médio, uma reforma, dentre outras mudanças, ela institui a ampliação do tempo integral, diminui a carga horária de disciplinas do ensino dito regular, implementa novas disciplinas eletivas e os chamados itinerários formativos, disciplinas que não são de áreas específicas do conhecimento, mas são vistas como “complementares”.

Dentro disso, uma das consequências que tem sido discutida da reforma é a fragilização do avanço do trabalho com o artístico na escola, já que dentro da proposta, certos objetos do conhecimento estão sendo oferecidos apenas dentro de categorias ditas eletivas e itinerários formativos, que fazem parte de uma flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. Nessa flexibilização determinados componentes acabam se tornando apenas uma oportunidade de opções de escolha dos estudantes. Isso significa que há certas disciplinas acabam por fazer parte de uma não obrigatoriedade. No caso, a dança é uma das práticas curriculares que aparece hoje como opção eletiva, mas também permanece como parte do currículo básico na Educação Física e na Arte.

Também em relação às atuais reformas, situo algumas contradições atualizadas dentro da lógica neoliberal para pensar sobre os sentidos possíveis dessa flexibilização. Uma das referências usadas para isso foi o trabalho publicado pelas autoras Claudia Regina Castellanos

Pfeiffer e Marisa Griotto, que discutem a materialidade do que foi chamado de “Itinerários Formativos”. Esses itinerários são disciplinas novas que no geral propõem temáticas que fogem das “matérias tradicionais” para uma ideia de “mais contextualizadas” e “modernas”, dentro de áreas como: práticas comunicativas, direitos humanos, meio ambiente, tecnologia e inovação e empreendedorismo. A partir dessa ideia, cada escola é orientada a ofertar novas disciplinas conforme o interesse da comunidade escolar, em especial em diálogo com a escolha dos estudantes (GRIOLETTO; PFEIFFER, 2018).

Algo muito frisado dentro disso é a autonomia estudantil como parte dessas escolhas, ou seja, o estudante deve ter oportunidade de escolher o que deseja fazer. Claudia Pfeiffer e Marisa Griotto apontam que temos em jogo um currículo que concebe as escolhas e desejos sob a ótica do individualismo. As autoras mostram que essa contradição se enuncia colocando “a oferta da escola e o interesse do aluno” semanticamente ligadas pela conjunção “e”, dando efeito de duas coisas existindo juntas no espaço escolar, no entanto, esse efeito se rompe com a ressalva “caso haja a oferta” e o aluno individualizado pode não ter seu interesse realizado, nas palavras das autoras:

A introdução dessa ressalva no fio discursivo ressignifica os significantes: oferta e interesse, provocando o deslizamento do sentido de adição para outra condição, mais restritiva: a oferta da escola pode restringir, ou mesmo ignorar, o atendimento ao interesse do aluno, este tomado em sua condição de sujeito individua(liza)do, num processo que será analisado adiante. (GRIOLETTO; PFEIFFER, 2018, p. 10)

Nessa perspectiva, vejo que a proposta da reforma valoriza a ideia do indivíduo e propõe uma unidade idealizada de currículo situada nas condições atuais no neoliberalismo. Claudia Pfeiffer e Marisa Griotto mostram como se cria um imaginário de que as escolhas dos alunos são determinantes, mas se esconde o projeto que se volta à lógica de mercado. No fundo, a proposta valida um lugar que não considera singularidades, apenas individualiza as escolhas como parte do sentido neoliberal de “liberdade” (GRIOLETTO; PFEIFFER, 2018).

Nesse cenário, sobre o que as mudanças atuais propõem em relação às resistências históricas na educação aponto alguns retrocessos nessa tendência atual que parece reforçar ideologias historicamente questionadas por movimentos a favor de uma educação transformadora. Existem, portanto, na crítica atual hipóteses nesse sentido, que partem da interpretação de que o que está por trás das reformas é a produtividade da força de trabalho para um crescimento econômico que ideologiza a educação. Discursivamente, a partir da reforma,

temos o estudante como sendo o responsável pela escolha dentro do que foi flexibilizado, mas parte do currículo mantém um projeto que aproxima a realidade do estudante à luz de novas demandas de mercado.

Alinhado a isso, chamo atenção para o cenário político recente brasileiro em que atuaram no governo grupos com grande interesse em relação ao educacional. Desde o golpe de 2016 a política no Brasil encontra-se mais fortemente aliada às reconfigurações de uma agenda neoliberal. Para refletir hoje sobre escola é necessário relacionar hegemonia neoliberal e políticas educacionais, nas quais identifico medidas de intervenção mínima do estado em investir nas políticas sociais, ao contrário de um estado democrático que prioriza a garantia dos direitos básicos de cidadania. Paradoxalmente muito tem sido dito em normativas e produções acadêmicas, e em alguma medida no próprio cotidiano da escola, sobre a necessidade de mudanças. Mas ao notar que o mercado tem sido considerado como demanda mais centralmente legítima, percebo uma discursividade que vai tomando como natural essas demandas de mercado atuais, que tomam concretude na escola com a valorização de um certo pragmatismo e também de um certo tecnicismo no ensino.

Não pretendo aqui me posicionar contrária à necessidade de mudança no ensino ou mesmo não pretendo afirmar que a preparação para o mercado de trabalho não deva ser um projeto do ensino básico. Porém, questiono como nesses moldes atuais o sujeito jovem simplesmente tem sido visto como alguém: “em preparação” ou alguém que ainda deve “vir a ser” (centralmente na relação com o mercado), o que nega em alguma medida as práticas, identidades e culturas importantes próprias de uma condição juvenil. Dentro de um pragmatismo que coloca a função da escola na direção de preparar o jovem para sua inserção no mercado. Nessa direção, certas experiências menos pragmáticas e tecnicistas tornam-se de menor importância.

Aponto a partir dessa reflexão mais geral, em relação ao contexto da educação, que as práticas artísticas, e em especial a dança, parecem se situar mediante a hierarquização da perspectiva mercadológica dentro do conjunto de práticas de menor relevância diante das prioridades impostas ao setor educacional em seu pragmatismo tecnicista. Vejo a necessidade de um debate sobre as hegemonias presentes no projeto educacional, que problematize as consequências dos modelos atuais em relação às manifestações artísticas, já que são importantes para a formação humana.

2.2 A perspectiva do multiculturalismo como alternativa e seus limites

O multiculturalismo é um tema amplo e de difícil delimitação, um termo com significações diversas e também com frações diversas. Mostro nessa seção que existem mais de um tipo de teoria denominada multicultural, o que tem a ver com o modo próprio como ele se inscreve na formação histórica das teorias educacionais, dentro daquelas que pretendem contribuir na direção de mudanças na educação.

São muitos setores e atores envolvidos no conjunto de formulações denominadas como multiculturais. As propostas multiculturais perpassam por pensamentos favoráveis às mudanças e partem do reconhecimento de que a diversidade é o que constitui a sociedade. Como, por exemplo, observo nelas a pretensão de reconhecer as diferenças étnico-raciais e de gênero como centrais e importantes para a aprendizagem, portanto, elas valorizam a esfera das identidades na educação.

Vimos no capítulo anterior exemplos de mudanças educacionais caracterizadas como neoliberais e conservadoras que representam retrocessos na Educação Básica hoje. Aponto como uma questão central dos tempos neoliberais, o modo como o Estado vai sendo cada vez mais incorporado pela lógica empresarial e se caracterizando como um estado cada vez mais mínimo na intervenção dos assuntos públicos.

Nesse contexto, destaco a respeito de uma das frentes que funcionaram no avanço do projeto neoliberal ultraconservador no Brasil nos tempos recentes: a ideológica. Nesse sentido, circularam discursividades de um campo que foi denominado Negacionismo, termo que engloba as práticas e discursos que negaram a ciência como elementar na resolução dos problemas da vida pública. Além da disputa direta ideológica de grupos conservadores com o discurso científico, outras disputas ideológicas se deram no embate entre conservadorismo e os campos de luta contra desigualdades de raça, cor e gênero. É característico do negacionismo negar/combater formulações que desembocam em teorias transformadoras contrárias a essas desigualdades e como efeito disso, não se discute, mas negam-se políticas que possam radicalizar certas problemáticas.

O multiculturalismo faz parte, em algumas de suas frações, de uma alternativa para disputar tendências conservadoras nos campos da educação e cultura há algumas décadas, já que aponta a necessidade de um reconhecimento das diferenças no povo brasileiro. No entanto,

o multiculturalismo no Brasil também é disputado de modo problemático por investidas liberais, portanto, conservadoras. Meu interesse adiante não é necessariamente defender o campo político multiculturalista ou aprofundar sobre essa apropriação neoliberal recente, mas a intenção é diante desses contextos discutir essa tendência como referência importante no tocante à crítica curricular, muito presente em algumas áreas relacionadas à educação hoje.

Como meu objeto de pesquisa é a dança e me preocupo com questões de ensino dessa manifestação artística na seção seguinte, não poderia deixar de acessar referências a respeito do ensino nas áreas mais responsáveis por essa manifestação na escola: Educação Física e Artes. Nas referências propostas encontrei a ideia do ensino multicultural como uma tendência que contribui para uma perspectiva de mudanças. Marcos Garcia Neira em seu trabalho, “Reflexão e a prática de ensino” volume 8 (de Educação Física), afirma que há muito o currículo vem sendo questionado a respeito dos privilégios da cultura dominante e mostra-nos que alternativas nesse campo vêm sendo sinalizadas para a inserção das culturas subordinadas. E define a chamada educação multicultural como uma proposta que pedagogicamente abarca práticas que pretendem construir relações interculturais baseadas no diálogo entre valores diferentes. A educação multicultural reivindica a importância das diferenças de classe, gênero, orientação sexual, etnia e cultura na direção de superar processos discriminatórios e opressivos (NEIRA, 2009).

Apesar de afirmar a existência do debate, Marcos Garcia Neira ressalta que a comunidade docente, no caso de seu trabalho, mais especificamente na Educação Física, parece não estar suficientemente sensibilizada. Além disso, ele critica parte das perspectivas mais presentes no currículo de Educação Física escolar e afirma que o currículo da área permanece em grande medida pautado em explicações naturalistas que objetivam padrões sobretudo físicos. O autor afirma que quando olhamos o ser humano sobre essa ótica, enxergamos prioritariamente as semelhanças entre os sujeitos, não priorizando aspectos das diversidades. Destacando em sua crítica quão é problemática a presença da matriz psicobiológica no ensino, que privilegia um rol de conteúdos que desconsideram diversidades e singularidades, e prescreve uma aprendizagem de elementos iguais a todos os alunos, descontextualizados e despolitizados (NEIRA, 2009).

Enquanto campo de luta pela significação e afirmação de identidades, Marcos Garcia Neira concebe os currículos como espaços classicizados e racializados, ou seja, que dizem respeito ao predomínio de um determinado gênero, classe ou raça. Ao apresentar, por exemplo, padrões de movimento que ditam formas corretas de comportamento, muitas propostas ainda

instituem identidades esperadas socialmente, que atribuem valores de certos grupos dominantes. Os currículos nessa direção, ainda tentam incluir os estudantes numa cultura universalizante e segregam aqueles que têm interesses divergentes, provocando com isso o isolamento de grupos e a impossibilidade de interações em ações mais coletivas amplas que abarcam as diferenças (NEIRA, 2009).

Portanto, como grupo que oferece alternativas teóricas e metodológicas no ensino contrário aos padrões sociais hegemônicos, aponto aqui a relevância dos debates do multiculturalismo. Para Marcos Garcia Neira esse campo revela certos mecanismos adjacentes às representações dominantes, traz um passo importante para a construção de outro discurso e para a formação das identidades (NEIRA, 2009).

Vale contextualizar ainda, que essa perspectiva pertence ao grupo chamado Estudos Culturais. Resultantes de uma movimentação teórica dos anos 1950 que coloca em debate a noção de cultura. Os Estudos Culturais situam-se em um campo importante de discussão do currículo e entendem a cultura como terreno em que acontece um processo importante de luta por significação de grupos discriminados.

O multiculturalismo crítico é uma perspectiva que reconhece a diversidade das diferenças culturais e a análise das relações de poder que coexistem nos diferentes grupos. Destaco a reflexão de Marcos Garcia Neira, para ele o multiculturalismo ao reivindicar a redução das desigualdades, não propõe que a mudança significativa seja simplesmente com acesso a um currículo, mas perpassa pela modificação deste, pontuação importante que diferencia essa vertente do que acredita os modelos neoliberais vigentes hoje na educação (NEIRA, 2009). O multiculturalismo crítico problematiza os discursos tecnicistas como proposta, que silencia vozes e despolitiza o papel do ensino.

Já alguns trabalhos recentes apontam problematizações necessárias ao conceito de multiculturalismo. Integrando um conjunto de pesquisas do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) da Unicamp, alguns autores, e aqui destacamos mais uma vez a pesquisa de Claudia Pfeiffer, quem tem se debruçado sobre o entrelaçamento do jurídico e do administrativo como lugar de investigação da relação entre sujeito e linguagem nas práticas discursivas das políticas públicas históricas e atuais. Essas pesquisas têm buscado compreender os modos pelos quais as políticas educacionais estão fundamentadas a partir de uma lógica do consenso. Sobre essa lógica, Claudia Pfeiffer problematiza o conceito do multiculturalismo sendo parte de um projeto

que propõe políticas de inclusão, mas que permanece reverberando a manutenção da desigualdade (PFEIFFER, 2011).

Claudia Pfeiffer aponta em suas análises que vivemos um processo pelo qual as políticas públicas de educação têm configurado o que ela denomina como a lógica do consenso, que caminha para uma pedagogia mais preocupada com a adaptação do indivíduo. Como exemplo nessa direção, políticas atuais trazem as noções de (in)capacidades e (in)habilidades dos indivíduos, ideias fortemente usadas a partir das orientações curriculares atuais.

Para Claudia Pfeiffer a lógica consensual apaga, sustentada em um espaço institucionalizado, a divisão, calcada por um imaginário de uma unidade. Suas análises mostram um lugar não evidente onde o imaginário pertence a uma agenda de políticas que correspondem ao lugar de produção da diferença que legitima a segregação. Questionar a evidência do consenso é marcar o político como a diferença que divide o social em decorrência das disputas de poder, portanto, questionar o papel do estado no controle das subjetividades, considerando o processo de individuação (PFEIFFER, 2011).

Nessa direção, Claudia Pfeiffer percebe o multiculturalismo pertencendo a esse lugar de produção de consenso que opera com a ideia de indivíduos e apaga a dimensão do sujeito. A crítica da autora volta-se para a ideia de um pré-construído com o lugar da diferença, de um referencial baseado na premissa de um consenso de indivíduo ideal. Segundo a autora, o multiculturalismo abre espaço para os indivíduos “diversos”, no entanto, em um segundo momento retorna ao ideal-indivíduo: “heterogeneiza-se para homogeneizar. O multicultural não é multicultural em si, mas em relação a um cultural” (PFEIFFER, 2011, p. 150).

A autora relaciona, além disso, o multiculturalismo a uma demanda histórica da “capacidade de adaptação” e para aprofundar sobre a memória discursiva que sustenta a estabilização das políticas públicas atuais mostra como os ideais atuais de autonomia e liberdade do indivíduo permanecem estabilizados sob permanência de uma sociedade capitalista. Afirma que o iluminismo, estruturado pelo pressuposto da igualdade de todos ao acesso à educação, ainda estabelece contraditoriamente uma ideia de que o talento individual é algo que assegura a diferenciação, lugar da meritocracia. Um dos lugares de crítica de Pfeiffer é justamente a ideia de “escolha e do desejo” de cada um, problematizando os limites desses valores individualizantes presentes nas propostas pedagógicas (PFEIFFER, 2011).

Vou me ater aqui a uma breve síntese da crítica com o intuito de levantar a discussão. Não aprofundarei, mas aponto esse necessário olhar crítico para as políticas educacionais atuais

e sua relação com interesses não evidentes. Muitas das vezes por detrás de certas “reformas” e/ou alternativas conceituais permanecem instituídas as relações de segregação. Percebo que algumas políticas sociais parecem funcionar para amenizar desigualdades, no entanto, permanecem funcionando para a lógica de uma sociedade de mercado capitalista neoliberal. Nesse sentido, é necessário problematizar alternativas que não estão sendo elaboradas diante de uma crítica mais sistêmica, mas propõem apenas adaptações.

Sobre a crítica à ideia de multiculturalismo, ainda que pontualmente, vale esclarecer que como modelo conceitual, ele é dividido em diferentes abordagens: liberal, liberal de esquerda, crítico e conservador. Mostro a seguir a existência dessas diferentes visões, propondo uma necessária medição em relação à crítica que foi apontada acima. Abaixo esclarecemos a partir do trabalho de Naseem diferentes perspectivas sobre o que seria o multiculturalismo:

Segundo o autor, temos o multiculturalismo liberal é aquele que está preocupado com a relação entre o indivíduo e o estado no contexto geral da diversidade. Seus defensores focam em respostas às demandas de uma população diversificada e defendem o pluralismo como uma característica de uma sociedade liberal. Considera os indivíduos como atores autônomos e baseia-se na crença de que existe uma igualdade natural entre membros de grupos. A partir disso, essa linha de abordagem argumenta que a ausência da igualdade entre os grupos ocorre somente em razão da relativa falta de oportunidades, pressupondo que o sistema pode ser reformado (NASEEM, 2012).

Já o chamado multiculturalismo liberal de esquerda compartilha algumas bases epistemológicas com o multiculturalismo liberal, mas diferencia-se considerando as diferenças entre os grupos: étnicas, raciais, de gêneros e de sexualidades. Considera que essas diferenças estão imbricadas no posicionamento do sujeito. Portanto, considera a experiência vivida do sujeito como critério para a identidade. De acordo com essa perspectiva, em uma sociedade diversa, o diálogo entre os membros da sociedade é atravessado pelas relações de poder, em que há grupos dominantes e subordinados nas relações sociais (NASEEM, 2012).

O multiculturalismo conservador é aquele baseado na crença de que as sociedades multiculturais devem almejar um pluralismo que promova uma cultura comum e espera-se que os grupos se desvinculem de suas identidades distintivas para formar uma unidade cultural “rica”. Como exemplo do que se argumenta, defensores dessa escola de pensamento afirmam que quem é imigrante deve abandonar seus valores. Baseiam-se na crença de que todas as sociedades devem ter um conjunto básico comum (NASEEM, 2012).

Já sobre o multiculturalismo crítico, Naseem esclarece que inúmeros autores discutem a ideia a partir de uma base freiriana, enquanto outros se apoiam no pós-estruturalismo foucaultiano, no antirracismo e no feminismo pós-moderno. Nas bases freirianas essa tendência critica o ponto de vista burguês branco-anglo-americano hegemônico. Já na sua orientação freire-foucaultiana, segundo o autor: “objetiva desenvolver a escola enquanto local, a partir do qual as construções hegemônicas e assimilacionistas do conhecimento e as práticas pedagógicas possam ser desafiadas e eventualmente minadas” (NASEEM, 2012, p. 27).

Vejo então, que há diferentes modos de elaborar a respeito da temática da diferença e que não necessariamente o reconhecimento dela desemboca em alternativas transformadoras. E em relação aos diferentes desdobramentos do conceito do multiculturalismo, destaco o lugar de contribuição da tendência crítica, como discurso contrário às articulações dominantes do liberalismo, que vejo em alguma medida desafiar o ponto de vista hegemônico.

Porém, ao notar que o mercado tem sido considerado a demanda mais legítima, indago a falta de discussão sobre como certas noções não corroboram em suas bases mais profundas para pensar uma transformação radical das relações sociais e os modos como a educação se posiciona nesse sentido. Não pretendo aqui me posicionar simplesmente contrária à necessidade de mudanças no ensino, mas ao contrário, indago como algumas propostas teóricas podem permanecer reverberando modos de manutenção de relações sociais desiguais e opressoras.

2.3 O lugar da dança nas orientações curriculares

Vejo que os instrumentos legais não são garantias de que certas práticas estejam efetivamente presentes na escola, no entanto, em certa medida essas orientações curriculares interferem no que é implantado, e por isso é interessante tanto problematizar o que orientam na teoria, quanto às análises sobre as realidades locais. Já trouxe anteriormente a ideia de que os documentos legais são parte da política, nessa direção, resalto sobre a importância de traçar sobre eles um olhar mais atento para refletir como projetam modelos e concepções de ensino.

Nesse tópico busco traçar alguma investigação sobre como a dança está presente nas orientações curriculares atuais.

Primeiro é necessário dizer que no âmbito geral da BNCC (2018), e não só em relação à reforma do ensino médio, uma mudança significativa passa a localizar a dança em uma grande

área: de Linguagens, especificamente nas disciplinas de Artes e Educação Física. Essas são as disciplinas que tematizam as práticas corporais expressivas dos sujeitos, inseridas no âmbito da cultura. Essa unidade, em grandes áreas, acontece em diferentes campos (naturais, humanas) e tem a intenção de facilitar interações interdisciplinares.

A área das Linguagens foi proposta não só, mas também para favorecer conexões entre os campos de conhecimento diversos, no sentido de romper barreiras que muitas das vezes a perspectiva disciplinar impõe, no entanto, a escola ainda tem muito o que avançar na discussão sobre o conhecimento e as diversas formas de apropriação e transmissão no ensino interdisciplinar. Considero importante o diálogo para o aprofundamento a respeito da complexidade de elementos, o que envolve um trabalho conjunto entre as disciplinas na área das como tema da Arte e da Educação Física escolar em suas diferentes expressões.

Não se trata de afirmar que o fato de as diferentes disciplinas estarem reunidas em uma grande área seja um problema. Mas em relação a presença da dança no currículo, encontrei uma fragilidade nas definições normativas, já que o documento não apresenta concepções claras sobre a dança como uma linguagem. Assim como também quanto à concepção de Linguagem, observo haver problematizações necessárias sobre como cada área concebe o que perpassa essa ideia geral.

Realizei uma busca da palavra “Dança” no texto da BNCC para análise geral de como ela se situa nas orientações e identifiquei algumas diferenças em como Artes e Educação Física normatizam a proposta de ensino da dança (BNCC, 2018).

Destaco que no currículo das Artes a dança está presente em uma categoria denominada de “campo de experiência”. A partir da dança como campo de experiência, então, são listadas algumas habilidades que devem ser “desenvolvidas”. No decorrer das orientações essas habilidades aparecerem enquadradas em diferentes: “contextos e práticas”. Apesar desses dois termos: “contextos e práticas” sugerirem uma linha de abordagem contextualizada, não é dito nada sobre contextos, assim como, também não se especifica nenhum tipo de prática de dança.

O que são definidas são somente as habilidades, a partir delas prescrevem-se ações generalistas, a exemplo da habilidade a seguir: “Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas” (BNCC, 2018. p. 203), habilidade prevista para 6º ao 9º ano. Ressalto que no documento em relação à habilidade,

apesar de apontado o trabalho com “diferentes danças”, não há definição de contextos e quais seriam essas danças.

Já a documentação da Educação Física orienta que danças diferentes sejam trabalhadas em diferentes séries, a partir de categorias específicas: danças comunitárias e regionais, danças urbanas e danças de salão. Desse modo, na disciplina Educação Física são direcionados tipos de dança para cada etapa. No documento a definição dessas danças aparece em uma tabela junto de outras práticas corporais que são para cada etapa. Depois dessa tabela, vinculadas às práticas, se segue uma lista de habilidades a serem desenvolvidas.

A exemplo, temos para as séries 1º E 2º ANOS a orientação de trabalhar com danças do contexto comunitário e regional, após especificar esses tipos de dança e outras práticas corporais seguem as habilidades, que são igualmente generalistas, a exemplo de: “Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas” (BNCC, 2018, p. 223).

Observo que há uma diferença entre as habilidades de cada área: Artes e Educação Física, mas não é meu propósito aprofundar nesses aspectos e também indico, que a própria ideia de “habilidades e competências” merece questionamentos. Aponto nessa direção que “Ser competente e ter habilidade”, no contexto do currículo atual, são direcionamentos que parecem estar associados a um ideal educacional de adaptação. Debate importante para problematizações de como o currículo encontra-se engendrado em propostas mais voltadas ao sistema vigente de mercado, do que uma política pedagógica transformadora.

No entanto, apesar de muitas problemáticas em relação à BNCC, também existem pontos de avanço. Diferentemente do que o senso comum traz de referências do que seja o ensino de dança, as orientações não preveem simplesmente selecionar uma coreografia e apresentá-la às crianças e jovens para que a reproduzam. Dentro das duas disciplinas: Educação Física e Arte, é proposta uma leitura crítica da ocorrência social da dança e nesse sentido as habilidades devem estar presentes em situações de: estudo, análise e prática da dança, orientações pedagógicas que aparecem tanto na parte de Artes como Educação Física. A finalidade é que os estudantes entendam as razões das transformações históricas da dança, e também descubram diferentes significados e formas de dançar (BNCC, 2018).

Apesar de muitos limites nos documentos orientadores, é importante apontar que permanece como consenso que a escola deva ser responsável pela abordagem crítica sobre o

patrimônio cultural e sobre a cultura, que não deixaram de permanecer como temas de estudo nas atuais mudanças. Vejo como a dança apresenta-se dentro de uma rede complexa de conhecimentos para as duas disciplinas: Artes e Educação Física. A dança atualmente no currículo está orientada como prática que deve ser pensada fora do automatismo e dos princípios meramente conteudistas.

Ainda que perceba certos avanços, no entanto, consideramos importante problematizar o modo que o currículo apresenta suas orientações, vejo que há uma ideia de consenso a respeito do que deve ser feito sem apontar que há diferenças quanto a concepções sobre dança e métodos de ensino, importantes debates para a formação de um profissional. Junto disso, penso que é importante dizer que a própria dança já não tem um espaço dentro da organização curricular próprio para ser problematizada em suas complexidades como objeto em uma área específica. E também observo que dentro de cada sub área de linguagens (Educação física e Artes, no caso) não há clareza sobre: o quê, para que e nem como abordar as práticas corporais.

É natural que cada área tenha suas perspectivas distintas, e ainda que as diferenças entre Educação Física e Artes não seja um problema, os modos que cada currículo aponta o trabalho com dança parece estar muito aquém da potencialidade dos significados que a dança pode trazer para a escola.

Finalizo dizendo, que ainda que seja hoje reconhecida como componente curricular, a dança continua em alguma medida presente na escola apenas em datas comemorativas, eventos pontuais e protagonizada por alunos, sujeitos que parecem ter maior familiaridade em propor a prática no contexto escolar fora de um planejamento mais sistemático e anual.

2.4 O que poderia ser ensinar a “arte da dança” na escola?

Me interessa a partir desse tópico discutir a dança no campo de experiência das artes, aponto que ela pode ser uma prática transformadora, meu objetivo é articular o debate da dança como manifestação artística e como proposta educacional.

Começo dizendo que atualmente as artes no geral sofreram mudanças que as influenciaram a ser não apenas contemplativas. As artes perderam ao longo da história sua aura de “inatingíveis”, em diferentes contextos, as pessoas buscam interagir com as manifestações artísticas. Nesse sentido, a dança, em especial, é uma arte que sempre esteve presente em

espetáculos e fora deles, se faz em situações cotidianas diversas, essa manifestação artística sempre foi experiência fora dos locais autorizados como convencionais, ela está presente na cultura humana desde os tempos mais remotos e foi se modificando e se diversificando, tomando significados diferentes.

Antes de dizer mais especificamente da dança, destaco primeiro a relação entre a arte e escola. Isabel A. Marques, doutora pela USP em educação e mestre em dança, em sua obra “Ensino de dança hoje” (2001), afirma que a dimensão da arte no ensino é frequentemente acrítica, apesar de existirem diferentes descobertas e sugestões teóricas importantes que foram reformuladas a partir de discursos críticos, pós-modernos e mais recentemente os chamados multiculturalistas (MARQUES, 2001). Teorias, que são referência para pensar a dança ultrapassando as barreiras históricas entre as teorias de educação e dança, mas que ainda estão insuficientemente incorporadas na realidade das escolas e da sala de aula.

Isabel A. Marques vai dizer que ao contrário do ensino formal, a arte hoje: “acontece em um espaço de ações móveis, em um sistema de relações que articula o mais tradicionalmente artístico e o não artístico tradicional” (MARQUES, 2011, p.24). A autora mostra como a partir da década de 60 o chamado experimentalismo cria um novo espaço estético que englobou tendências diversas e multidisciplinares na arte. Dentre essas tendências também o pensamento chamado pós-moderno passou a ser usado e inaugura um novo tipo de estabelecimento com processos mais inovadores na produção e recepção da arte.

O que desejo problematizar é que a arte se transformou, mas permaneceu em certa medida desvalorizada no ensino básico regular e também envolta de certas percepções conservadoras. Assim como alguns conceitos relacionados à dança, também não vêm sendo reformulados, como caso da noção de corpo que iremos explorar em um capítulo posterior, especificamente para as práticas de ensino, grande parte das escolas formais parecem focar em perspectivas mais tecnicistas e conteudistas (MARQUES, 2011, p.24). Já nas escolas de ensino básico, apesar da prática estar presente nos currículos de Artes e Educação Física, são poucos os relatos em que a dança se faz presente com frequência nas salas de aula.

Mais especificamente sobre o ensino em sua pesquisa, Isabel A. Marques, também nos mostra como até a década de 80, tanto em outros países como no Brasil, o ensino de Artes nas escolas enfocou mais em certas modalidades, especificamente as audiovisuais. Segundo a autora muitos países por um bom período ignoraram quase que por completo a dança, incluída

somente, no caso do Brasil, a partir da década de 90 nos PCNs, Parâmetros Curriculares de 1996 (MARQUES, 2001).

Outra problemática que pontuo junto disso é a referência forte no Brasil da psicologia norte-americana entres as décadas de 60 e 80, a partir dela o ensino de arte no geral foi muito direcionado na aprendizagem como o que se nomeia de “expressão individual das emoções”. Já na década de 90 em diante houve uma movimentação mais crítica em relação a isso, para repensar o ensino pra além da “expressão individual” e nessa direção o Brasil por muito tempo, como consequência da crítica a esse psicologismo pautado no indivíduo, alinhou-se à ideia de que a “catarse emocional” através da arte era inadequada nas escolas, e passa a conceber que a prática artística sozinha não é capaz de formar. O fundamental passou, então, a ser a informação com o objetivo de que os aprendizes se tornem capazes de avaliar a qualidade de uma arte (MARQUES, 2001).

Um fato positivo que ressalto a partir desse breve histórico, é que essas movimentações desembocaram, mais especificamente a partir da década 90, em um direcionamento da valorização da arte como disciplina de conhecimento, é o que encontramos na LDB nº 5692/71. Por detrás disso, no nosso país e no mundo se estabeleceram conflitos históricos importantes no nível epistemológico para tratar da arte como conhecimento. É inegável a importância de uma das consequências desse movimento: a valorização do ensino de arte como uma conquista, que incluiu a arte no currículo como qualquer outra disciplina, porém, a maneira como essa implementação se deu ainda carece de questionamentos.

Penso que o currículo, se discutido em termos de uma transformação da escola, é lugar em que a arte pode contribuir e nessa direção reconheço que é de suma importância que a arte, seja assumida enquanto área do conhecimento.

Já em relação às tendências mais atuais destaco que só mais recentemente há uma preocupação mais efetiva com as perspectivas mais transformadoras, e retomo nesse ponto o multiculturalismo como uma das tendências que direciona o campo de reflexões que tem grande influência nas produções acadêmicas mais progressistas nos campos ligados ao ensino de arte. No Brasil, mesmo com todos os limites, já se faz presente, influenciando as bases curriculares desde a década de 90.

Isabel A. Marques afirma que no contexto da consolidação da Arte, como disciplina nas escolas, questionamentos ainda se fazem necessários para o sistema escolar vigente,

principalmente em relação a sua “pedagogia centrada em modelos escolares hegemônicos iluministas, europeus, masculinos e brancos” (MARQUES, 2001, p.34).

A função da arte pode estar ou não comprometida com a transformação e sendo comprometida pode ser meio para modificarmos as situações, problemas das realidades. O que me interessa nesse sentido é a discussão sobre o papel da arte, aquela que busca articular os conhecimentos a uma perspectiva inovadora. Historicamente a dança praticamente é excluída da dimensão de uma mudança social. Grande parte das tendências da arte da dança, quando viram escolas, muitas vezes centram-se em práticas pedagógicas sistematizadas didaticamente e perdem o tom inovador, focando o trabalho em um processo de transmissão que perde seu caráter de imprevisibilidade, como acontece com as práticas que focam na reprodução de coreografias.

Isabel A. Marques ressalta que é inegável que as escolas de dança no geral trouxeram experiências importantes que desencadearam saltos em relação à arte no desenvolvimento de métodos e técnicas. Porém, é necessário reconhecer a hegemonia da didática ocidental tradicional, que ainda é fortemente calcada na supremacia da palavra e do conhecimento linear, dual e intelectual (MARQUES, 2001), influenciando o ensino das artes. Seria um passo fundamental refletir para problematizarmos os modos em que as escolas básicas e práticas pedagógicas estão centradas: uma herança pouco revista do projeto moderno que é fundamentado na primazia da razão e apoiado em métodos do racionalismo instrumental.

3.0 É POSSÍVEL DIZER O QUE É A DANÇA?

Diferentes contextos históricos, regionais, comunitários e sociais dão elementos para a constituição de diferentes sentidos para a dança ao longo da história da humanidade. A dança é parte da cultura da humanidade desde os tempos primitivos e permaneceu nas sociedades adquirindo diferentes significados. É parte dos rituais, que representaram muitas das vezes celebrações coletivas, provavelmente em todas as formas de cultura. A respeito desses diferentes contextos, Silmara Gusso diz que:

Antes mesmo de usar a linguagem oral, o homem criou movimentos para entrar em contato com seu semelhante, movimentos estes, que foram responsáveis pela sociabilização e desenvolvimento do homem primitivo e tinham inúmeros motivos: celebrar sua existência, para se comunicar, para o prazer e seu entendimento como ser. Talvez, aí tenha surgido a dança. Desde então a humanidade vem marcando seus feitos com esta forma de expressão. Dançou-se em memória aos mortos na Idade Média, em Woodstock, como em frente as ruínas do muro de Berlim, dança-se no carnaval, nas festas em geral e como diz Werner Lambersy (UNESCO, 1996) “as pessoas dançam para celebrar grandes ocasiões e expressar o prazer de estarem juntas”. (GUSSO, 1997, p.10)

Em termos mais recentes, a modernidade fez seus rompimentos com alguns modos anteriores do dançar com possibilidades de criações novas e transformou o movimento humano e seus padrões mais rígidos, como os estruturados pela dança clássica. No entanto, diferentes possibilidades tradicionais permanecem recorrentes até os dias atuais ao mesmo tempo, em que novos modos de dançar surgiram, confirmando a dança como um fenômeno humano relevante na cultura que permanece e se transforma.

Junto disso, ao longo dos tempos, prática e teoricamente muitos artistas e autores se dedicaram aos estudos sobre a dança, para citar alguns autores(as), temos os nomes de: Rudolf Laban, Friedrich Nietzsche, José Gil, Klauss Viana, Jussara Miller, Ana Botafogo, Martha Graham, Isadora Duncan, Pina Bausch, Laurence Louppe, Gilles Deleuze, Félix Guattari.

Neste capítulo o objetivo será levantar aspectos que norteiam a compreensão dessa arte com alguns desses autores. Contudo, vejo que essa é uma tarefa complexa e que aqui se trata de uma aproximação sobre possíveis visões a respeito dessa arte em relação aos significados que ela pode ter.

Considero inicialmente a dança como a realização dos movimentos sob o prisma de uma corporeidade poética, como José Gil sugere: um corpo integrado e constituído pela dinâmica do movimento em relações múltiplas (GIL, 2001); ou como Laurence Louppe nos diz: “corpos

dançantes, como vagas misteriosas, cujas referências corporais se confundem ou se sobrepõem” (Louppe apud Sertori, 2010, p. 189). Nessa perspectiva é preciso adotar sobre o corpo um olhar desalocado de um instrumental simplesmente técnico e analisar a dança em um exercício de outros modos de ver o corpo. Laurence Louppe nos diz que “toda investigação sobre o corpo requer um silêncio meditativo e concentrado, em que o sujeito do corpo parte à procura de si – do outro em si ou de si no outro” (Louppe apud Sertori, 2010, p. 189).

O corpo como materialidade discursiva caracteriza-se pela multiplicidade de sentidos na sua linguagem, traz ambiguidade como condição, apresenta diferentes significados. É possível ver em um corpo que dança sentidos que não são ditos, já que a palavra não é suficiente para os gestos de expressão e interpretação do corpo.

Há diferentes modos de se conceber a dança, José Gil diz que ela se constitui pelos movimentos que se materializam em um determinado corpo, bem como pelos gestos entre o interno e externo (GIL, 2001). O que me interessa são os processos que manifestam nela aquilo que é visível e também invisível. A dança simboliza, assim, as nuvens de sentido que José Gil afirma como: “A nuvem de sentido dos movimentos de transição reporta-se não só a gestos exteriores, mas à gestualidade da emoção, do pensamento, dos afetos de vitalidade” (GIL, 2001, p. 125).

Para o filósofo José Gil a dança compõe-se de micros acontecimentos que transformam o sentido do movimento em um acontecimento do real do corpo, modificando a duração do gesto (GIL, 2001). Trata-se do espaço interior que se revela ao reverter-se para o exterior, transformando este último em espaço do corpo. Sua profundidade está no espaço do corpo do bailarino, cheio de “vacúolos virtuais que fazem dele matéria plástica” (GIL, 2001, p. 65). O corpo torna-se espaço e não se detém na fronteira do corpo próprio.

Portanto, o espaço do corpo na dança transforma a realidade do entorno a partir do momento em que há investimento afetivo, nesse prolongamento de si nasce um novo corpo, o virtual, nas palavras de José Gil:

O movimento dançado se aprende: é necessário adaptar o corpo ao ritmo e aos imperativos da dança. Os músculos, os tendões, os órgãos devem tornar-se vias para o escoamento desimpedido da energia o que em termos de espaço significa a imbricação estreita do espaço interno e do espaço externo no interior do corpo que a energia investe e do exterior onde se desdobram os gestos da dança. O espaço interior é coextensivo ao espaço exterior. (GIL, 2001, p. 60)

José Gil ainda diz que a dança acontece para o agenciamento e para a natureza do desejo, já que o prazer aumenta no agenciamento: “(...)o agenciamento abre o desejo e prolonga-o, dá intensidade” (GIL, 2001, p. 70). Na dança, todo gesto seria, então, um agenciamento. A dança agencia o corpo atual com o corpo virtual, aquele da imaginação de quem pratica. Nesse sentido, dançar é experimentar trabalhar agenciamentos do corpo com os outros e com as imagens que se formam de si. Dançando, para além de se mostrar, também o bailarino se sente dançar. Cria-se uma imagem diferente da imagem de um espelho ou à da realidade. O dançarino elabora imagens virtuais do corpo a partir dos múltiplos pontos de vista do espaço do corpo e produz um duplo de seu corpo.

José Gil afirma que, ao mover-se, além da função de mostrar-se, coloca-se também uma função narcísica. O bailarino, multiplicando as imagens virtuais do seu corpo, entra em um campo de visão que constantemente lhe devolve a sua imagem em espelho: ver e ser visto. No entanto, ao lado dessas funções, quando o corpo dança, ainda que tenha uma experiência de expressão egóica, também escapa da condição de indivíduo para a condição de laço social, já que o corpo na dança é capaz de produzir espaços de intersubjetividades (GIL, 2001).

Um corpo na dança se faz continuamente nas relações com outros corpos e pelas afetações ganha seus contornos, os quais estão alinhavados não só por linhas duras (regras, modelos, normas, padrões), mas ao mesmo tempo por linhas de fuga que nada mais são do que pontas de desterritorialização, entendidas como potência de criar o inusitado, o acaso, as surpresas, o imprevisto que, no movimento das partículas (ideias, experiências, encontros, misturas), deslocam territórios e mobilizam a produção de outros universos referenciais. “Não estamos no mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. [...] Tornamo-nos universo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 220). Enfim, um corpo-mundo. (GONÇALVES, 2011, p. 10)

Outro conceito que logo acessamos sobre a dança é o de coreografia, conjunto de movimentos, que seguem uma lógica gestual. As coreografias não têm como finalidade a sua expressividade, o sentido da dança pode ser o próprio ato de dançar. O nexos da dança não pode ser assim traduzido todo pela linguagem verbal, já que as formas se compõem de gestos. A função expressiva da dança não depende de uma linguagem articulada ao sentido verbal, o movimento de gestos em relação às palavras não se conecta como única finalidade, ainda que opere certos pontos de contato, conservam uma estranheza própria.

Nesse sentido, o conjunto de gestos pode ser formado por uma zona imprecisa de muitas sequências possíveis em que existem inúmeras maneiras de movimentar-se, e ainda que haja

limites, como os anatômicos, para José Gil o que pode existir é uma significação geral do gesto: fala-se de uma “quase-regra” que, na prática, se torna um quase sem regra por onde ocorre uma indeterminação (GIL, 2001).

O movimento comum (funções cotidianas), por exemplo, não tem sentido como na dança. Na vida comum o corpo aproxima-se do signo verbal, já no movimento dançado o movimento ganha uma amplitude para além do que pode determinar funcionalidades pragmáticas. Quando se dança em alguma medida abole-se a primazia do sentido, seguindo uma gramática própria. E já que os movimentos não são habituais, suas as significações são singulares. José Gil diz que a expressividade dos movimentos artísticos deve ser vista em termos de uma fusão corpo e consciência, que no plano virtual não ocorre como racionalização dos movimentos. Há uma organicidade quando se dança que escapa de uma relação pensamento (racionalização) para o movimento (GIL, 2001).

Ao dançar, não se pretende explicar nada, principalmente porque os gestos não são passíveis de serem expressos verbalmente, em algum grau, podemos descrevê-los, mas ainda assim é através do gesto que acontece a significação. Não é comum que alguém “dite” o que se deve dançar, mesmo quando estamos reproduzindo uma coreografia, frequentemente nos referenciando a gestos concretos (imagem). A dança, portanto, não é essencialmente uma ação explicável; se quiséssemos dizer aquilo que acontece nela, ela não manteria essa natureza como linguagem própria do gesto artístico.

Nesse sentido, na imanência o gesto produz o efeito do não dito. É nesse sentido que dançar se desprende de uma ideia e como sinaliza Alain Badiou, a dança pode ser concebida como pensamento, uma ausência de palavra, ou seja, a dança é o surgimento de símbolos puros no movimento (BADIOU, 2002).

Para o Alain Badiou a dança é, antes de mais nada, a imagem de um pensamento subtraído de qualquer espírito de peso. Alain Badiou vai buscar em Nietzsche sentidos sobre a dança que aparece como metáfora do pensamento. “A dança é, antes de mais nada, a imagem de um pensamento subtraído de qualquer espírito de peso” (BADIOU, 2002, p. 79).

“Agora sou leve, agora voo, agora me vejo abaixo de mim, agora dança um deus através de mim” (NIETZSCHE, 2011, p. 39). Alain Badiou afirma que a única maneira de fixar um acontecimento é dar-lhe um nome, o nome é o que define o "ter tido-lugar". A dança indicaria o pensamento como acontecimento, mas antes que ele tivesse um lugar ou um nome, seria um desvanecimento (BADIOU, 2002). Nesse sentido, ela imita o pensamento ainda sem nome

porque suspende o tempo no espaço. E para representar o acontecimento antes da denominação, desloca o nome e propõe silêncio.

Dançar, portanto, pode significar uma profundidade, cujo significado revela o próprio ser e assim os movimentos na dança propõem uma experiência essencialmente criadora, “[...] a fantasia e o real, as emoções e a razão, os sons e o silêncio, o caos e a harmonia, o concreto e o abstrato..., visualizando, compreendendo, criticando, agindo, buscando outros entendimentos e outras possibilidades” (FIAMONCINI, 2003, p. 77).

Em relação a isso, retomo a ideia da dança como manifestação do que não está presente na gestualidade habitual, que nesse sentido proporciona outros modos do corpo em movimento, compondo-se de gestos virtuais que expressam questões subjetivas e objetivas fora do automatismo cotidiano. É preciso na dança considerar, já que o corpo se manifesta poeticamente, que nela o corpo encarna algo indizível, ela nos causa inquietude pela indeterminação de sentido, por isso incorpora a ordem do inconsciente e desestabiliza as intersubjetividades através da experiência estética em uma gramática corporal própria (SARTOTI, 2019).

A corporeidade na dança, portanto, pode ser entendida pra além do corpo físico, ainda que a dança seja uma coreografia que reproduz movimentos preestabelecidos, não se trata só de matéria, mas sentimentos, emoções, afetos conscientes e inconscientes. Há nela algo indizível que supõe o corpo como recurso necessário, inaugura a gestualidade que não é do corporal simplesmente adestrado. O gesto dançado pode romper, com o movimento pelo que não há sentido, pelo vazio, para o processo criativo.

Portanto, a dança implica em movimento sempre ao devir de outro passo em que o olhar está para o gesto como/com abertura, os movimentos que olhamos na dança também tornam quem olha cúmplice de um vazio, há o encontro com uma indeterminação.

4.0 PENSAMENTOS QUE SIGNIFICAM O CORPO

Neste capítulo levanto algumas teorias que desenvolveram problematizações importantes a respeito de concepções de corpo. Essa perspectiva é relevante para a presente pesquisa, na medida em que compreendo a relação indissociável de sujeito e corpo na produção de sentidos (ORLANDI, 2017). Os campos de questionamento a respeito da ideia de corpo: social, filosófico, científico e histórico, trazem uma série de reflexões potentes que posicionam o corpo como objeto a ser (re)significado. A história do pensamento a respeito da ideia de corpo: social, filosófico, científico e histórico, mostra como o corpo historicamente foi como objeto, (re)significado.

Acredito que pensar o corpo e suas diversas formas de ser-no-mundo é necessário para pensar o homem como totalidade da existência humana. Isso é importante para superar a dicotomia que historicamente tem caracterizado o homem em polos opostos: de um lado, ideais que valorizam só a consciência (herança racionalista), e, de outro, ideais que valorizam os aspectos anatômico e fisiológicos do corpo (da herança empirista).

Entendemos que a noção de corpo apresenta importância para a educação e não só, para as mais diferentes esferas do saber, no nosso caso também para arte e para a cultura, em especial, na dança. Desse modo, para o escopo do trabalho é fundamental observar que é através do corpo que existimos e nos relacionamos com o mundo.

Destacamos nesse capítulo alguns pensadores que são fundamentais no movimento do pensamento sobre o corpo, cientes de que muitos outros nomes são necessários para maiores aprofundamentos. Com o panorama a seguir pretendemos buscar contribuições para a problemática do corpo para a linguagem, e em especial, articular essa discussão ao campo da análise do discurso. Para o gesto de análise proposto na pesquisa, considero fundamental a percepção de como os corpos foram pensados na história.

Destacaremos em uma primeira parte do capítulo alguns pensadores e os modos que compreendem o corpo. Primeiro Merleau-Ponty e depois Michael Foucault, posteriormente autores da psicanálise, com destaque para Freud e Lacan.

4.1 O corpo a partir de Merleau-Ponty: corpo, percepção e conhecimento

O corpo é a temática proposta em todo esse capítulo. Em um primeiro momento, nessa seção, perpasso pelas ideias do francês Merleau-Ponty, uma vez que ele traz sobre o corpo uma perspectiva diferenciada da filosofia que o antecede, seu pensamento filosófico se diferencia principalmente dos positivistas. É bem-sabido, que a tradição de pensamentos clássicos sobre o corpo opera na divisão “corpo e alma” desde a filosofia antiga com Platão, e se consolida com Descartes. Para Merleau-Ponty não existe separação entre o corpo e alma na existência. Merleau-Ponty defende, que é pelo corpo que se dá a existência como via de acesso à consciência dos sujeitos, pois é composto de funções que permitem a experiência (ANDRADE, 2010).

Os seres humanos historicamente na filosofia foram entendidos sob duas esferas distintas: a mental e corporal. Como consequência dessa cisão em Platão, o corpo aparece como noção relacionada ao conhecimento, mas como algo que não é digno de confiança. Depois Aristóteles, ainda que não opere nessa divisão, vai seguir privilegiando o plano das ideias em detrimento dos “prazeres do corpo”, como se o que vivemos no corpo impedisse a humanidade de alcançar sua virtude. Posteriormente, na modernidade Descartes elabora o corpo como coisa material, que possui massa e ocupa espaço, possui características físicas (REHM, 2015). Segundo Alyne Rehm: “a disjunção platônica, a conjunção aristotélica e o dualismo cartesiano são importantes perspectivas históricas e que influenciaram o ocidente” (REHM, 2015, p.42).

Nesse sentido, para os objetivos da minha reflexão, proponho como fio condutor o dualismo mente e corpo cartesiano, uma vez que desejo explicitar o contraponto em questão: em Descartes, a existência de um espírito é vista separada do corpo, sendo a alma responsável pelas representações mentais, e as sensações, adquiridas pela relação corpo e natureza. Já em Merleau-Ponty o conhecimento se dá em um mundo onde a experiência não acontece pela elaboração de uma representação mental consciente, mas na imersão do sujeito perceptivo pela qual o corpo é sujeito da elaboração da consciência. René Descartes ainda que considere que a relação com o mundo se dá através do nosso corpo, estabeleceu uma divisão entre corpo e alma (REHM, 2015). Merleau-Ponty inverte a relação cartesiana ao descrever a percepção através da experiência do corpo enquanto campo originário da realidade, e não separa a realidade do corpo e da mente.

Nesse ponto, também é relevante pontuar sobre a denominação cartesiana do corpo como “corpo máquina”. Descartes entende o corpo como uma substância, para ele é como se nossa existência fosse originária do pensamento, a alma aparece como totalmente diversa à materialidade do corpo. O corpo, considerado como a extensão da alma, é pensado com a metáfora da máquina funcionando pelos impulsos do ser humano de modo eficiente e contínuo (REHM, 2015).

Merleau-Ponty foi um nome central que impulsionou os modos como, nos séculos XIX e XX, novas áreas do conhecimento deslocaram os sentidos sobre o corpo. Nesses séculos o olhar sobre o corpo sofreu transformações em diálogo com o que ele inverte sobre o pensamento dualista cartesiano.

Nesse sentido, Merleau-Ponty desloca a subjetividade do corpo da subjetividade do cogito cartesiano ao problematizar a separação corpo e mente. No lugar de colocar no centro da subjetividade uma filosofia da consciência, traz a centralidade no corpo. Propõem uma nova perspectiva ao pensar o corpo diferente da tradição, caracterizada por tratar o corpo como “corpo – físico”. Merleau-Ponty é um filósofo que pensa o corpo como sujeito. Para ele o corpo está sempre no mundo como sujeito porque é capaz de se localizar e se posicionar, já que pode ver a si mesmo, tocar a si mesmo, o que ele denomina de reversibilidade (PONTY, 1999). Segundo Arthur Araújo:

A noção de reversibilidade consiste aqui em um processo de incorporação significativa do mundo e que, contudo, não equivale a uma forma de representação da exterioridade no interior da consciência. A ideia de incorporação significativa do mundo mostra um traço comum com as perspectivas de cognição incorporação em filosofia da mente e ciências cognitivas: a função da cognição é muito mais ação segundo a condição corporal do organismo e menos representação e exterioridade com o mundo. (ARAÚJO, 2019, p. 48)

Na formulação do campo da fenomenologia vejo, então, a ideia de um corpo situado, que através da história e do movimento cultural dos sujeitos experiência o mundo. A fenomenologia é um campo de estudo dos fenômenos entendidos como conjunto de elementos materiais que percebemos no mundo. Esses elementos englobam coisas naturais, ideais e a cultura. Em síntese não há para a fenomenologia cisão entre os fenômenos e a consciência, a própria “consciência de” existe na vivência fenomenológica de todo ser. Merleau-Ponty na obra “Fenomenologia da percepção” (1999) apresenta um modo de olhar para o corpo como

envolvimento de todas as partes que constituem uma só corporeidade, como sendo sujeito que experimenta a existência e tem consciência como vivência e não como ideia.

Com Merleau-Ponty, uma nova perspectiva se abre, que toma o aspecto existencial do corpo a partir de noções que rompem a ideia dele como objeto e como suporte de ideias, e situa o corpo como dimensão da experiência dos fenômenos da realidade. Meu interesse em Merleau-Ponty é através dele pensar que a experiência humana e as ideias não são separadas e opostas ao sensível; as coisas do mundo são reconhecidas sensivelmente, ao invés de simplesmente representadas.

Para o autor, a relação intersubjetiva acontecerá como intercorporeidade. Segundo Merleau-Ponty, a linguagem é uma maneira de existir no mundo originalmente sensível, ele afirma que, além de sentir, percebemos, já que o corpo é dotado de capacidade de ativamente proporcionar experiências sensoriais (PONTY, 1999). O que está em questão é que o corpo não está entre interioridade e exterioridade do mundo em forma de domínios ontológicos diferentes. De um lado a condição corporal significa o movimento de exteriorização da consciência e de outro a interiorização do mundo, o campo da significação ocorre sob forma de descentramento da consciência, o que significa, também reconhecer que a significação depende da condição corporal.

Em particular para o meu trajeto, penso no corpo como dispositivo de expressão, que é parte da significação. Portanto, a significação é dependente da ação do corpo. Com a noção de "corpo próprio" de Merleau-Ponty compreendo a experiência com o mundo percebido como uma perspectiva espaço-temporal intrínseca à significação (PONTY, 1999). Trata-se, pois, de opor-se à subjetividade idealista e à objetividade pura, bases de um pensamento que julga a experiência humana como desencarnada, segundo Marilena Chauí:

(...) tal é o ponto de partida, não surpreende que o percurso de Merleau-Ponty, como vemos em seus últimos trabalhos no Collège de France, o conduza a uma análise das concepções de natureza em Descartes, Kant, Schelling e na ciência contemporânea, assim como a novos estudos sobre o corpo humano, afirmando, então, que a encarnação se enraíza numa camada originária, a natureza, entendida não como res extensa (Descartes), nem como multiplicidade dos objetos dos sentidos (Kant), nem como exterioridade abstrata (Hegel e filosofias dialéticas), nem, enfim, como modelo matemático e laboratorial (ciências), mas como “definição do ser”, “presença originária comum”, entrelaç e quiasma dos corpos e da dimensão simbólica (sexualidade e linguagem). (CHAUÍ, 2012, p. 160)

Merleau-Ponty, então, é um nome fundamental para questionar o advento da primazia da razão quando coloca em xeque a hipótese de uma vida representacional baseada numa noção de mundo que não engloba uma consciência perceptiva que se reconheça enquanto corpo. Para isso, o filósofo faz uma revisão da ideia de uma interioridade reduzida à imanência da consciência, preocupado com a noção de um corpo dotado de reflexibilidade e visibilidade. O sujeito, para o autor, se reconhece no mundo como consciência por gestos e ações. E ao descrever o ser em uma dupla experiência, o autor aponta para uma subjetividade como consciência do mundo que compreende as coisas na junção entre significado e percepção do corpo, segundo ele:

O que desejo fazer é reconstituir o mundo como sentido de Ser absolutamente diferente do "representado", a saber, como o Ser vertical que nenhuma das "representações" esgota e que todas "atingem", o Ser selvagem. Isto é para ser aplicado não somente à percepção, mas também ao Universo das verdades predicativas e das significações. Também aqui é preciso conceber a significação (selvagem) como absolutamente distinta do em si e da "consciência pura" - a verdade (predicativa - cultural) como este Indivíduo (anterior ao singular e ao plural) sobre o qual se cruzam os atos de significações e do qual eles são aparas. A distinção dos dois planos (natural e cultural) é, aliás, abstrata: tudo é cultural em nós (o nosso Lebenswelt é "subjetivo") (a nossa percepção é cultural - histórica) e tudo é natural em nós (mesmo o cultural repousa sobre o polimorfismo do Ser selvagem). (PONTY, 1999, p. 229)

Nessa direção, a maneira pela qual o autor pensa nas relações intersubjetivas, como intercorporeidade, aponta para a relação entre sujeito e linguagem como modo de estar no mundo como sensível/perceptível, fundamental para o tratamento do corpo. Ao questionar a subjetividade do cogito cartesiano, a subjetividade em Merleau-Ponty desloca o corpo para uma ideia de natureza ativa, que não pode ser considerado apenas como objeto. Corpo afetado e marcado por uma ambiguidade, que está naquilo que foi denominado por Merleau-Ponty de reversibilidade da carne (uma mão quando toca a outra também é tocada ao mesmo tempo, o corpo pode tocar e ser tocado).

Merleau-Ponty se preocupa com o corpo vivo que se movimenta e que percebe. Não é o corpo dissecado de um laboratório de anatomia, mas o corpo que ressignifica suas experiências, que vivência e produz sentidos nas experiências. O corpo ganha uma dimensão dinâmica capaz de se posicionar, usa o seu poder de percepção para ter diferentes perspectivas sobre o mundo, é ele sujeito capaz de se localizar no espaço. Daí uma ideia de economia de sentido que significará a própria forma de reversibilidade do corpo e mundo, que constitui um espaço relacional. Merleau-Ponty vai representar uma estrutura como uma rede dinâmica de

relações na qual o sujeito é descentrado e nunca tem um ponto de vista único e objetivo, segundo Arthur Araújo.

Do ponto de vista cartesiano consciência e mundo são dimensões separadas, o que Ponty está defendendo é que o corpo não está entre interioridade e exterioridade do mundo em forma de domínios ontológicos diferentes. A noção de reversibilidade seria a ideia de incorporação significativa do mundo: “mostra um traço comum com as perspectivas de cognição incorporação em filosofia da mente e ciências cognitivas: a função da cognição é muito mais ação segundo a condição corporal do organismo e menos representação e exterioridade com o mundo. (ARAÚJO, 2018, p. 48)

Ponto relevante que desejo ainda destacar, nessa perspectiva, é sobre o modo de tratamento que Merleau-Ponty dá à palavra, não como um único elemento disponível sobre o qual recai a significação. No autor, processualmente a palavra seria um recomeço, o que advém da capacidade primária do corpo. Arthur Araújo mostra que Merleau-Ponty diz da palavra como semântica do corpo, abertura ao mundo. Se trata de assumir uma ideia de que somos corpo e na palavra acontece a abertura para significar. Desse modo, a palavra é muito mais um continuum, excesso significativo, que existe a partir da condição corporal (ARAÚJO, 2018).

A palavra, portanto, está em continuidade com o sensível representando ação incorporada e situada no mundo, segundo Merleau-Ponty:

O mundo que me é dado a perceber tem marcas do corpo de carne, que não é passivo do percebido. É no corpo que se faz sentido, única forma de ser aquilo que se é. O corpo fenomenológico é sujeito de percepção. Importante ressaltar que a percepção é saída de si própria, enquanto ser, estamos sempre em relação e na direção de um horizonte de experiência possível que se dá como atualidade. O sistema formado pelos objetos percebidos não é objetivo, não permitindo sua visualização integral, mas o de um campo aberto. A manifestação perceptiva de um objeto encobre outros: “o lado não visto [de um objeto] anuncia-se a mim como “visível alhures “, ao mesmo tempo presente e apenas iminente. (PONTY, 1999, p. 48)

Portanto, Merleau-Ponty aponta como erro: tomar de antemão a consciência antes do vivido. Consiste em pensar que a experiência se dá necessariamente através do corpo, que é parte da alteridade entre: o eu, o outro e as coisas, em que estão imbricadas a percepção corpórea, a afetividade. Nesse movimento a linguagem conecta sensações e percepção do mundo; a significação não se dá em uma relação de representação de uma realidade exterior, ele compreende o aspecto existencial do corpo não simplesmente como suporte de ideias, mas a incorporação de um sentido no mundo incorporado.

4.2 Michael Foucault: o corpo e relações de poder

Dando continuidade em meu percurso do ponto de vista da reflexão histórico filosófica, parto em busca de desenvolver elementos que fazem pensar sobre relações de poder e o corpo. Fundamental para esse percurso será Michel Foucault, quem deu centralidade sobre a temática do controle sobre o corpo, principalmente na obra “Vigiar e punir” (1987), onde ele elabora a respeito do disciplinamento, controle e punição no corpo. Foucault foi herdeiro de Merleau-Ponty e fez um diálogo direto com a concepção de “corpo como sujeito”, noção que será central para sua obra, onde considera o corpo como sujeito, porém, dotado de historicidades.

Algo diferencial em Foucault foi o modo como foi tomado em parte pelas influências de alguns teóricos mais próximos de sua época, autores que abordaram o conhecimento do ponto de vista científico histórico, portanto, não apenas comprovando empiricamente.

Faz parte desse cenário a ideia do que é ser ciência, debatida em termos de refutação, e não verificação, debate importante para a obra foucaultiana. Devido à originalidade do autor, tanto a questão histórica do saber quanto a da noção de corpo serão essenciais.

Vale ressaltar que diferentemente de Merleau-Ponty, Foucault vai se preocupar com a subjetividade do corpo que não é vivida apenas na realidade fenomenológica, o corpo é visto como o que é vivido também em experiências atravessadas pela lógica das relações de poder. E nessa direção, o autor se pergunta como o corpo foi controlado ao longo da história. Reforça a noção de subjetividade do corpo atrelada à de Merleau-Ponty, no entanto, empreende uma investigação sobre como as instituições foram estabelecidas e o corpo vigiado e controlado por elas.

Observo que Merleau-Ponty privilegia as construções de sentido das experiências perceptivas, enquanto Foucault enfoca os vínculos das relações de poder dos corpos. Ponto importante aqui, será refletir a partir de Foucault em como os sujeitos atribuem sentido, situados em instituições. Isso envolve entender que essas instituições estabelecem relações de poder através de discursos, que traduzem os vínculos institucionais.

Principalmente a partir do que ele propôs em sua “História da sexualidade” compreendo que refletir sobre a subjetividade não se trata de apenas uma questão de conhecimento, nem apenas de percepção, mas, sobretudo, de uma questão de cuidado. Nessa linha busco um olhar sobre um corpo que não apenas é controlado pela dinâmica de poder da sociedade, mas também

é corpo que resiste. O corpo, portanto, não é apenas submetido, mas também cria possibilidades de cuidado de si e do outro, que resiste às instituições.

Foucault explica que desde o início do século XVII o movimento humano era objeto de dominação. O autor descreve que para obtenção de corpos obedientes, historicamente, foram criadas práticas de treinamento, o caso, por exemplo, de exercícios físicos codificados e baseadas no modelo ideal a ser seguido de um soldado. A educação para o movimento passa a ser vista nesse século como correção, partindo da premissa de que o corpo humano corrigido controlado responderia adequadamente às normas disciplinares. As sociedades modernas foram assim caracterizadas como sociedades disciplinares, nesse sentido ele descreve a sociabilidade dos indivíduos a partir de um modelo: o Panóptico. O Panóptico seria o termo elaborado para dizer sobre um mecanismo geral e sistêmico que faz com que as massas se transformem em um grupo ordenado e constantemente inspecionado (FOUCAULT, 1987).

No pensamento de Foucault entendo por biopolítica a maneira pela qual, mais claramente a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas para controlar fenômenos próprios de um conjunto de indivíduos através de técnicas voltadas para um modelo de domínio. Como exemplo, no campo da saúde, passaram a existir regras sobre higiene, sobre o controle das taxas de natalidade e sobre a regulamentação de normativas sobre o sexo.

A genealogia foucaultiana apresenta uma análise alternativa àquela do poder centrado como lei ou como direito originário. O autor desloca o olhar das teorias jurídico-políticas que atribuem exclusividade ao Estado pela dinâmica de controle. O poder em Foucault é descrito funcionando em rede e atravessa todo o corpo social. O autor faz uma defesa importante: a de que o poder não pode ser visto essencialmente como repressivo, para ele é fundamental perceber aspectos que o fazem “aceito coletivamente”. E nessa direção, explica o funcionamento do poder através das formas e dos canais, de quais discursos, o poder chega às condutas individuais. Foucault busca discursivamente o que inclui os silêncios, o que está implícito e faz histórias das instâncias relacionadas a essas produções de poder e saber.

Destacamos que Foucault considera como grande marco histórico no controle dos corpos: a constituição de uma *scientia sexualis*, que cumpriu a tarefa de produzir a verdade sobre o sexo em ruptura com a *ars erótica*. O autor mostra que foi na relação com o domínio religioso que constitui-se então a “*scientia sexualis*”, a partir do ajustamento da prática da confissão aos critérios do discurso científico. Com a Contra-Reforma, instaura-se um processo

de disseminação dos discursos sobre o sexo, em que diferentes dispositivos foram usados para regular os dizeres sobre o desejo (FOUCAULT, 2005).

Nesse movimento histórico, a ciência foi ajustada aos antigos procedimentos da penitência religiosa e da confissão. A partir do século XIX, mantendo em seu núcleo fundamental o rito da confissão, a ciência passa a exercer o controle sobre o sexo na produção do saber em diferentes áreas como a pedagogia. Essas disciplinas, assim como a medicina, buscaram operar técnicas de controle na relação entre adultos e crianças, bem como nas relações familiares, especialmente no campo da sexualidade (FOUCAULT, 2005).

Os rituais de confissão foram, então, modos sob os quais a ciência forjou uma ideia de verdade, combinou a confissão com o exame, transformou a narração de si mesmos das antigas práticas em um conjunto de sintomas decifráveis sob o campo de observação científicas, estabelecendo o que seria aceitável das condutas, principalmente sexuais. Nesse sentido, o sexo será deslocado do domínio da culpa e do pecado para o regime do normal e do patológico, passível de diagnósticos dos discursos científicos (FOUCAULT, 2005).

Tudo isso culmina no século XIX na formação dos discursos que dão origem a novas disciplinas. Esses sabres constituirão os dispositivos estatais que vão intervir na produção de uma sexualidade economicamente útil. Sob a égide científica, o sexo passará a ser um problema de diferentes profissionais: juristas, pedagogos, psiquiatras. Com a atuação do sistema judiciário, o diagnóstico psiquiátrico, os relatórios pedagógicos, assim como o exame médico, se tornam mecanismos reguladores (FOUCAULT, 2005).

Observo no histórico desenvolvido por Foucault, que existe algo que vai sendo elaborado sobre o conhecimento dos corpos que foi silenciado, algo que gira em torno da centralidade do sexo. “O sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e como significado universal.” (FOUCAULT, M., 2010 p. 168). A sexualidade vai ser concebida como dispositivo que opera ocultando a verdade. A discursividade sobre a sexualidade, portanto, vai sendo imposta como efeito, funcionando nos corpos como um dispositivo complexo:

[...] a sexualidade é o nome dado a um dispositivo histórico [...] à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles, das resistências, encadeia-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder. (FOUCAULT, 2005, p.100)

Ressalto também nessa direção do pensamento foucaultiano: a relação poder, sexualidade e saber atravessada pela imagem moral burguesa vitoriana de uma sexualidade

permeada pela hipocrisia e a mudes sobre o assunto. Com a ascensão da burguesia houve a intenção de que a sexualidade fosse mantida ou organizada na família conjugal, sob a lei da finalidade reprodutiva. Dentro da casa a decência das palavras passa a alimentar discursos, e o que não é regulado, é reduzido ao silêncio. Sobre isso, vale ressaltar que, no entanto, o que ocorreu não foi uma simples repressão, na visão de Foucault. Existe, para além disso, alguma coisa da ordem da revolta que também fez com que não se fale menos de sexo, e ao contrário, fala-se mais nas sociedades modernas, segundo Foucault:

A ideia do sexo reprimido, portanto, não é somente objeto de teoria. A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negociadora e contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro. O enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente. Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de opressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril. Não seria somente contrariar uma tese bem aceita. Seria ir de encontro a toda a economia, a todos os “interesses” discursivos que a sustentam. (FOUCAULT, 2005, p.13)

É central em sua teoria o giro que o autor dá à questão, a partir de suas formulações observo que não se trata de pensar se o sexo é proibido ou não, mas importa os lugares e os pontos de vista que se fala; os modos em que as instituições incitam a fazer, em uma complexidade de formas de exercício do poder. Não se trata de afirmar que a proibição do sexo é inexistente, mas que ela não é o elemento fundamental para historicizar a respeito, indicando que a partir do século XVI a colocação do sexo em discurso foi submetida a uma crescente onda de incitação.

Indago a partir das problematizações do autor sobre como as formas das relações sociais se configuram entre poder e sexo a partir de então, na direção entre a existência de situações de maior ou menor silenciamento dos dizer sobre o sexo, a exemplo de relações de pais e filhos, educadores e educandos, em que há toda uma restrição sobre o assunto:

Consideremos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos para os regulamentos de disciplina e para toda organização interior: lá se trata continuamente do sexo. (FOUCAULT, 2005, p.30)

A partir do século XVII, o sexo passa a ser um problema público, e não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. Tais discursos não se multiplicaram

simplesmente fora do poder e contra ele, mas também onde ele é exercido. As instituições pedagógicas, a partir desse momento, estão relacionadas com formas do discurso do sexo. Falar de sexo passa a ser visto como incitação de um perigo, e por isso ocorre todo um controle social que filtra os modos de dizer sobre as sexualidades dos adolescentes, ditos perigosos. Em relação aos perigos do sexo, é necessário proteger num regime ordenado de conhecimento, de tal modo que a questão se coloca em dois sentidos: exigência de confissão e racionalização.

Daí então, as instituições escolares, assim como as médicas, ao lado da família tornam-se responsáveis, por meio de sua organização espacial, pelo jogo dos prazeres, e indicam o que Foucault chamou de zonas de saturação sexual, como é a sala de aula, segundo Foucault:

As instituições escolares ou psiquiátricas com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seus sistemas de fiscalização constituem uma maneira de distribuir o jogo dos prazeres e poderes. (FOUCAULT, 2005, p.46) .

A sociedade burguesa, por meio dos discursos das instituições, exerceu um poder sobre o corpo que não assume a forma da lei, nem tem o efeito de interdição, mas procede na redução das sexualidades singulares. Forjou-se como uma sociedade, ao mesmo tempo, de perversão explosiva e de controle sobre os corpos. O exame, os relatórios, diagnósticos e o controle familiar vão ser instrumentos/espços para dizer algo das sexualidades “improdutivas” (FOUCAULT, 2005).

O poder tomou a sexualidade e o corpo com centralidade porque foi econômica e ideologicamente necessário investir sobre eles. Nesse contexto, a ideia de corpo vai ser fundamentada no “corpo-máquina”, controlado e disciplinado, bem como no corpo-espécie, entendido como suporte dos processos biológicos, esses processos assumidos mediante uma série de intervenções reguladoras. Na modernidade, há uma preocupação pela gestão da vida por meio do desenvolvimento das disciplinas e instituições, como as escolas e a saúde pública, entre outros variados dispositivos onde técnicas de controle foram desenvolvidas.

Ao considerar a instituição escolar enquanto espaço discursivo em nossa pesquisa, relaciono o aprimoramento de técnicas biopolíticas com a criação das disciplinas que tiveram como objetivo delimitar o espaço e regular o tempo na aprendizagem e como consequência anular o potencial criativo. Portanto, há uma relação disciplina e força produtiva econômica em termos biopolíticos, onde normas sobre o tempo foram impostas para otimizar a aprendizagem. E nessa direção, o controle sobre o tempo ensina a agilidade como valor social.

Além da categoria do tempo, é interessante refletir sobre a proximidade entre historicidade do espaço e as relações de poder, e a partir das metáforas do espaço elaborar discursivamente as relações entre corpo e história: considero que a determinação do espaço está interligada às determinações econômicas e políticas de um tempo. Instituída para além do âmbito militar, a lógica disciplinadora dos corpos permanece pela modernidade nas instituições escolares no controle dos gestos. Na distribuição hierárquica dos seres no espaço: as salas de aula permanecem com cadeiras enfileiradas.

A escola mantém tudo no seu devido lugar e cada um pode ser identificado pelo espaço que ocupa, assim vão sendo determinados modos de operar na instituição uma ordem e as possibilidades de deslocamentos. Nessa ordem, a escola vai se constituindo como uma máquina de rotular e privilegia o agrupamento pela semelhança, como é o caso das rotulações dos “bons e maus alunos”, olhar classificatório da instituição. Segundo Foucault:

A colocação em série das atividades sucessivas permite toda uma duração pelo poder: possibilidade de um controle todo detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo, possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm as séries que percorrem; possibilidade de acumular a série e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis em um resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. (FOUCAULT, 1987, p.185)

Vejo nisso, um corpo controlado pelo exercício do poder institucional. Ainda que em Foucault não se trate de um poder funcionando apenas centralizado nas instituições, mas funcionando nas “micro relações”, as instituições podem ser vistas como dispositivos discursivos locais. Espaços onde o conhecimento científico é exercido sobre os indivíduos como parte da produção de um “saber-poder”, em que se atrelam os saberes dos campos: fisiológico, orgânico e disciplinar.

Finalizo esta seção destacando que, em Foucault, identifiquei uma leitura dos efeitos do poder na produção dos corpos. Sua teoria nos levou a refletir sobre as práticas de controle que atuam sobre o corpo, e seu pensamento, ao se ocupar do corpo, revela estratégias de produção de subjetividade dos mecanismos que atuam em redes de relações.

Portanto, na filosofia foucaultiana o corpo não é passível de separação dos contextos por meio dos quais ele existe. Essa dimensão externa ao corpo, deu visibilidade a formas não usuais de abordar o corpo até então. Revela um corpo posto sob o funcionamento do poder histórico, e, além disso, também existindo sob a incidência de um conhecimento que

fundamenta o controle: “quer dizer que pode haver um ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de as vencer: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar de tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 28).

4.3 Corpo em psicanálises: um corpo pulsional.

Nesta seção, o objetivo é refletir sobre o conceito de corpo na psicanálise ao longo do processo de construção da teoria psicanalítica. A partir de Sigmund Freud, a psicanálise propõe um contraponto entre o corpo biológico e o corpo como inscrição de significados, marcado por desejos inconscientes. Com isso, inaugura uma visão que traz consequências para a escuta sobre o sujeito como portador de desejos. Para a visão psicanalítica a dimensão do significante ao incidir sobre o corpo o torna desejante. Considero que o conceito de corpo, nessa perspectiva, agrega valor ao campo da educação, em possíveis consequências nas quais possa vigorar uma escuta sobre a experiência dos sujeitos em suas singularidades, em detrimento do individualismo e da coisificação do aluno.

O campo da psicanálise toma como referência a clínica médica, mas a questiona. O modo como o discurso médico foi modificado pela psicanálise relaciona-se às diferentes visões sobre os sentidos do corpo possíveis na modernidade. Freud foi médico e pesquisador e criou um método utilizado para o tratamento de doenças mentais. Porém, para além da clínica terapêutica, suas teorias modificaram e influenciaram diversos campos do conhecimento como a educação, ele é considerado um dos grandes nomes no século XX. Sigmund Freud vai atentar-se para aquilo que aparece no corpo e que é invisível ao diagnóstico médico. O autor se interessa pelo que foi invisível ao olhar médico e inaugura um novo corpo que passa a contar com a cena do inconsciente. Nessa direção, essa área de conhecimento dará novos contornos à questão do sujeito.

Desalojado da cena médica Freud inaugura uma abordagem que considera o corpo como fundante de parte do inconsciente, abordagem pautada pelas noções de pulsão, inconsciente e desejo, entre outros conceitos fundamentais da área.

A doença apresentava-se na medicina antes da modernidade, possuindo uma essência independente das individualidades dos pacientes; esses não precisavam ser considerados. Na

verdade, e ao contrário, deveriam “ser excluídos” como modo de “perceber melhor” os sintomas. Acontece que esse modo gerava uma instabilidade no diagnóstico das doenças. Como proposta de resolver esse problema, outra forma de especialização sobre as doenças foi necessária: o corpo passa a ser quantificável, por um campo dito como o “racional da clínica médica”. Nesse contexto, questionando o que pode ser quantitativo e o que pode ser qualitativo sobre os sintomas a partir na clínica médica, Freud irá formular sobre as pulsões na psicanálise. Essa noção é fundamental para o conceito de sujeito na psicanálise que está associado ao desenvolvimento de uma nova concepção de corpo. Para o olhar do psicanalista o corpo não é concebido como um conjunto de órgãos, trata-se de um corpo que advém de uma narrativa, de um histórico de experiências subjetivas.

A contribuição freudiana, portanto, advém do questionamento sobre aquilo que era anômalo a certos padrões valorativos de uma “vida bem sucedida”. Freud argumenta que o que era diferente da moral cultural não deveria ser reduzido em termos patologizantes. Para Freud, os critérios que definem a doença não estão no objeto em si, mas no modo com o sujeito se veicula. O psicanalista em sua teoria desloca o lugar de sujeito e propõem algo distinto do saber científico racionalista da época, ainda que mantenha o rigor da ciência. Para o autor, as preocupações científicas *recalam* o sujeito. O inconsciente é concebido como estruturante, posição essa que não se encontrava presente na ciência.

No que diz respeito ao que se situa no nível do funcionamento dos corpos, a psicanálise se diferencia do nível fenomenológico em suas explicações. Uma referência relevante no desenvolvimento dela é o próprio Merleau-Ponty, que como vimos se encontra dentro do campo da fenomenologia. Essas duas áreas vão se aproximar e se distanciar de alguns modos. Merleau-Ponty propôs uma fenomenologia que ultrapassa as perspectivas tradicionalistas positivistas, especificamente quando o autor trata da experiência da intersubjetividade no campo da percepção. Porém, Merleau-Ponty em suas formulações recusa o inconsciente.

No campo psicanalítico opera-se a passagem do corpo da anatomia para a esfera do simbólico. Destaco mais especificamente nesse ponto, o nome de Lacan, autor que parte das contribuições freudianas. Mais especificamente em seu Seminário 10, sobre a angústia, o autor desenvolve contribuições sobre o corpo. Já no capítulo denominado “O corpo e a psicologia”, Lacan relaciona primeiro corpo à noção de indivíduo, como unidade indivisível, conjunto de sistemas com funções física e psicológica. Aos poucos vai substituindo esse lugar do indivíduo pela ideia de sujeito pela lógica do significante. A linguagem toma função primordial como marcação, define o significante que vem do Outro como constituinte do sujeito.

Pretendo recorrer aqui à psicanálise tendo em vista que ela aborda o corpo partindo da ideia de indivíduo para uma ideia de sujeito. Sabemos que para isso Lacan subverte o significante propriamente linguístico, pensado na relação com o significado, o autor pensa o significante em sua primazia na relação com uma estrutura psíquica que se impõem.

Faz-se necessário aqui considerar que o que estamos caracterizando como sujeito na psicanálise não é o mesmo abordado pela psicologia como um todo. É importante demarcar que a concepção psicológica de indivíduo é, ao mesmo tempo, uma concepção psicobiológica e garante uma continuidade entre psicologia e biologia, essa continuidade discursiva expressa a ligação do psiquismo à realidade orgânica. Noção que será perturbada pelo sujeito do inconsciente.

A noção de indivíduo considera o ser no sentido próprio do termo: unidades indivisíveis, integradoras das funções: físicas e psíquicas. A ideia de indivíduo então é a de unificar essas funções. A psicanálise diferencia-se da psicologia científica. De acordo com Luciano Elia, essa diferenciação ocorre principalmente no campo que fundamenta suas bases psicologizantes na concepção de indivíduo (ELIA, 1995).

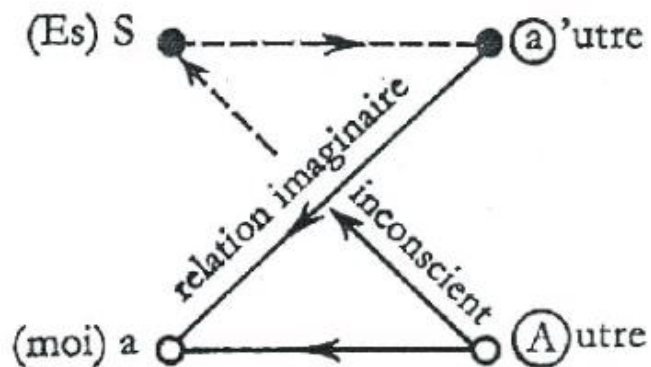
A categoria indivíduo, que a psicanálise questiona, é justamente aquela que aproxima grande parte da psicologia com a biologia, noção que expressa a continuidade discursiva dessas duas disciplinas. O corpo na perspectiva positivista é concebido como conjunto de órgãos, cada um com sua função e todos são integrados de modo harmonioso em um todo, que é a própria noção de indivíduo. Essa é uma lógica essencialista que postula a existência anterior dos termos como constituintes. Um dos exemplos do entendimento dessa lógica é a relação mãe-bebê na psicologia da personalidade, bebê e mãe são, nesse contexto, tomados no estabelecimento de relações interindividuais, nessa direção são concebidos logicamente anteriores ao estabelecimento da relação que há entre eles.

Outro tipo de lógica embasa a psicanálise é a lógica dialética, que propõe que não há termo antes da relação, mas sim que a própria relação cria os termos e estabelece as regras que governarão o modo como eles se relacionarão. Em relação ao nosso exemplo, mãe-bebê são inexistentes como tais antes do estabelecimento da relação deles. Portanto, a lógica dialética entende que os termos não podem ser concebidos como indivíduos. Trata-se de uma lógica da intersubjetividade, que descreve a relação entre sujeitos.

Vale explicitar nesse momento, ainda que sem pretensão de aprofundamentos, que na psicanálise a formação da noção de sujeito se associa à dialética e vai além, e será descrita como

o que se constitui em diferentes articulações, mais precisamente em quatro termos em relação, esses termos podem ser explicados através do que é denominado esquema L de Lacan, ilustrado abaixo:

Figura 1 - Esquema L de Lacan



Legenda 1 – O esquema L foi elaborado por Lacan (1954-1955) para estudar a topologia do espaço falante, o esquema figura os lugares que suportam a palavra falada: o sujeito, o eu, o outro e o Outro.

Fonte: Seminário 2 de Lacan (1956).

O S designa o sujeito e A, o Outro, ou “grande outro”. Unidos pela diagonal A-S, esses termos dizem da determinação simbólica do sujeito a partir da cena do inconsciente, os outros dois a e a’ são o eu e o outro, que dizem sobre a relação imaginária narcísica, relação entre o eu e os objetos de identificação, seus semelhantes. Pode-se notar também que as diagonais são articuladas entre si dizendo de uma rede simbólica. Luciano Elia esclarece que o campo das identificações é estruturante do sujeito através da imagem do seu corpo e com os objetos de identificação através do eu. O sujeito constitui-se, portanto, em uma condição sob a forma do eu com os objetos e o inconsciente (ELIA, 1995).

Esses pontos explicitados acima são importantes para apontar que é por tratar o sujeito em seus “quatro termos” que a psicanálise se diferencia do plano fenomenológico dos processos intersubjetivos. Explicito aqui, como há nisso uma diferença também da dialética, ainda que essa seja fundamental para o desenvolvimento da teoria da psicanálise.

Sigo apontando, alguns outros elementos da obra de Freud que são determinantes para entender sobre o corpo nessa área.

Destaco que ao desenvolver uma teoria da sexualidade, Freud aponta uma concepção de corpo a partir do corpo Soma, que vai desembocar para a noção de corpo erógeno, inserindo o corpo no campo da significação. A psicanálise redimensiona a sexualidade como algo de importância psíquica em função da experiência do prazer, situa essas experiências no campo da vida afetiva dos sujeitos, segundo Luciano Elia.

Por ora, sustentemos a ideia de que é sempre em face de uma Alteridade radical que o sujeito se constitui. Não da alteridade de um outro sujeito, de um semelhante, tomado em sua "objetividade" como um "outro" para o primeiro sujeito (eixo em que se situaria a intersubjetividade da fenomenologia de Merleau-Ponty, por exemplo), mas de uma Alteridade que, situando-se para além do "segundo sujeito" (nível intersubjetivo de alteridade), causa o próprio advento do sujeito, da subjetividade primeira, evocação operada pelo Outro da Linguagem na matéria viva de um ser falante. (ELIA, 1995, p.51)

Na teoria freudiana, portanto, parte-se da ideia de um corpo orgânico para o corpo próprio, enquanto o próprio acesso aos órgãos só se dá por significação. O corpo próprio é o modo na psicanálise de dizer que corpo é efeito do significante, não existe experiência direta sobre ele. É somente mediado pela experiência narcísica, imaginária, que acesso o meu corpo. São os significantes que organizam a relação que temos com a imagem corpórea.

No campo psicanalítico só se pode pensar o corpo como corpo, efeito do investimento pulsional. Pelo viés do inconsciente e da pulsão que divide a unidade individual. A pulsão não sendo individual atravessa e rompe a unidade a partir de fenômenos relacionados ao sujeito e aos objetos pulsionais.

O corpo na psicanálise é objeto de investimento do Outro. O corpo através de uma ação psíquica é assumido pelo sujeito, não há um sujeito natural que veio de modo inato: nem corpo e nem sujeito apresentam afinidade natural. Pulsão e inconsciente são operantes na divisão do campo subjetivo, constituem o sujeito como dividido. O corpo em psicanálise não é o organismo. Articulado desde os primórdios, em “Os três ensaios sobre a sexualidade” (1905), o sexual e o infantil. Freud elabora sua teoria do sexual e considera que a vida psíquica terá como parte fundamental para sua constituição a dimensão sexual.

Portanto, na psicanálise, a sexualidade é o campo de constituição do sujeito, uma vez que é por meio dela que o sujeito se inscreve na linguagem. O sujeito na psicanálise é uma resposta a um desejo que não é seu, mas sim do Outro, e é através desse desejo que o corpo se

torna sexualizado. O sujeito é um efeito da entrada do significante do Outro, portador de seu desejo, que deixa sua marca no corpo vivo. Luciano Elia afirma que o aspecto sexual na psicanálise não é natural, mas sim cultural. O corpo vivo de um ser humano vai se constituindo em um corpo erotizado pelo encontro da matéria com um desejo exterior (ELIA, 1995). Portanto, na psicanálise, nem o corpo, nem o sujeito são inatos, de acordo com Luciano Elia:

(...)trata -se, portanto, de um corpo simbólico, um corpo mapeado por marcas e trações significantes, irredutíveis à ordem biológica. Mas também de um corpo imaginário, um corpo de identificações, isto é, modificado pelos efeitos gerados pela assunção, no sujeito, da imagem dos objetos por ele investidos e amados. Finalmente, o corpo é também real, não porque ele seja, afinal de contas, também orgânico: o corpo é real na medida em que não é totalmente imaginarizado e simbolizado, ou, antes, porque o é não-todo, pois, a partir do corte representado pela sua entrada na ordem simbólico, que torna o corpo passível de recobrimento imaginário, o corpo orgânico para sempre perdido na experiência do sujeito. (ELIA, 1995, p.104)

As formulações de Freud são um grande passo sobre a descoberta do inconsciente e se fez a propósito de uma linguagem do corpo. Em um primeiro momento a psicanálise se preocupa com o adoecer do corpo na clínica das histéricas, para depois ampliar suas próprias formulações teóricas. É nesse movimento, da clínica à teoria, que se dá a primeira inclusão do corpo, inicialmente o corpo doente, posteriormente expandindo da queixa somática. O corpo que é objeto da psicanálise foi de fundamental importância e passa a ser o que constitui a história do sujeito.

Na investigação freudiana sobre a histeria em “Fragmentos da análise de um caso de histeria” (1905), o autor mostra que a relação do corpo com a psiquê se dá nos sintomas corpóreos, funcionando como modo de ocultar desejos inconscientes, momento em que a psicanálise elabora as doenças psíquicas manifestas no corpo em respostas às demandas psíquicas.

Freud trabalhou com as histéricas e percebeu que a fala afetava o corpo das pacientes, a escuta clínica da palavra na histeria possibilitou uma descrição do modo de organização da sexualidade. As histéricas revelavam em suas narrativas e pelo corpo, pela via do sintoma, algo de si. A conversão do sintoma no corpo libera algo reprimido e tem como objetivo neutralizar esse algo.

Junto disso, um ponto importante de retomar para esclarecer a respeito da teoria freudiana para pensar o corpo é o desenvolvimento da ideia de narcisismo. Sobre esse processo, a psicanálise mostra que no início da formação psíquica o ego do bebê está investido por pulsões de satisfazer-se a si mesmo, momento denominado autoerotismo, esse termo aparece nos “Três

ensaios sobre a sexualidade” (1905), descrito como um estado anterior ao narcisismo, no qual a pulsão sexual encontra-se ligada à excitação de uma zona erógena. A concepção de autoerotismo está ligada à manipulação de órgãos como os genitais e a boca, revelando a dimensão do sexual, tendo importância para o corpo como fonte de satisfação. Já no narcisismo as pulsões ligadas a essas zonas erógenas, que estavam em um registro disperso no corpo, serão unificadas, constituindo um corpo em torno de uma imagem que é unidade, resulta dessa etapa a construção do eu investido pelo Outro.

O conceito de pulsão é fundamental e é concebido como algo que âncora o psiquismo no corpo, na fronteira entre o psíquico e o somático. Freud demonstra que o registro psíquico não pertence à esfera do ideal, mas sim é impulsionado pelas pulsões. Nessa linha de pensamento, ele questiona a concepção dualista das relações entre corpo e psiquismo, indicando que a pulsão é responsável pela ligação entre corpo e formações psíquicas.

A formulação sobre a pulsão surge para Freud em relação ao questionamento se no humano há instinto. O conceito de pulsão, portanto, de maneira muito específica, faz um contraponto ao instinto no humano. Instinto, sendo aquilo que orienta a todos os outros seres (animais) que têm identidade (“saber ser”) determinados desde a origem. Já os humanos, para Freud, não têm essa determinação, o que faz com que o humano sobreviva é justamente algo diferente do instinto, as pulsões.

Freud vai defender que marcas vão sendo deixadas na carne desde o nascimento. Para o autor, quando nascemos não somos um organismo, o que há é uma biologia desorganizada que se constitui pelas marcas primeiras de satisfação. Essa busca de satisfação libidinal vai se repetindo desde as relações primárias maternas, em uma espécie de tensão e distensão. A pulsão, portanto, escreve uma cota de satisfação que não vem da natureza, mas do sexual, não se trata de algo natural pelo instinto. Ela é um artifício que está sobre a biologia, que marca e deixa um resto no sujeito.

Nessa perspectiva, essas marcas são vistas como escrituras que inscrevem no sujeito, no encontro com a linguagem, o que o Outro nos significa na dimensão simbólica. É com valor de letra (escritura) que as pulsões constituem o inconsciente. As pulsões inscrevem no inconsciente a notícia do Outro, na alternância entre ausência e presença de satisfação desde as primeiras relações. Esse movimento é o que permite a formação do sujeito humano, constituído a partir da memória de um gozo. O movimento de retorno às satisfações primeiras, portanto, permanece constante ao longo da vida. A pulsão tem um caráter regressivo, funciona sempre a favor da volta a estados anteriores.

No entanto, no decorrer das formulações de Freud, mudanças foram feitas nos modos de caracterizar as pulsões. Em um primeiro momento as pulsões são descritas como: de autoconservação (para manter a vida) e sexual (para manutenção da espécie). Esse constructo está presente no momento do “Projeto” (1895) e sustenta um dualismo que será modificado a partir de o “Além do princípio do prazer” (1920). Desde esse último momento, Freud vai descrever o funcionamento de um circuito pulsional pensado em dois endereçamentos: o retorno ao estado anterior de vida na busca pelas satisfações anteriores, mas também passa a compreender que há uma satisfação de retorno a algo mais anterior: o retorno ao inorgânico. A pulsão passa ser caracterizada funcionando para um destino único: o retorno ao inorgânico (pulsão de morte), mas que compreende a pulsão de vida (FREUD, 1920).

Na psicanálise a ideia das pulsões nos diferencia das outras espécies. Nessa perspectiva considera-se, que para os animais o que existe é a pulsão de vida, mas para os humanos, já que sabemos da morte, existe a ambivalência afetiva entre: vida e morte. Os humanos vivem a morte enquanto morrem na vida. Portanto, o humano caminha sabendo da existência da morte, caminha para ela pelo caminho da vida. A separação entre as pulsões de vida e morte, em Freud, somente indica que a pulsão tem duas faces enlaçadas: morte e vida. Compreensão bastante relevante para a psicanálise freudiana, pois ela abriu um campo de escuta e de desenvolvimento posterior a respeito de temas como agressividade, sadismo e masoquismo, relações entre amor e ódio.

Compreendo que Freud desenvolve nesse sentido, a partir da pulsão, sobre algo que se inscreve sobre o biológico. Para Lacan é algo do traumático entre a carne e a linguagem, introjetado a partir da demanda do Outro, que torna o sujeito desejante. Portanto, existimos pelo desejo do outro, a mãe deseja que o filho deseje viver: “deseje o desejo dela”. Para Lacan, não há desejo sem sujeito e nem sujeito sem desejo. A pulsão, então, existe como laço de desejo do Outro que captura o organismo desorganizado, ela organiza esse “desorganismo”. O corpo antes despedaçado ganha unidade por algo que não é biológico. A pulsão está entre o psíquico e o somático, está no campo do Outro, que vai construir em cada um, uma outra cena: o inconsciente. A pulsão, portanto, é a ressonâncias do dizer do outro que se inscreve na subjetividade (LACAN, 2005).

Parto desse ponto, de apontamentos da ideia de pulsão, para outra articulação necessária. Freud diz que enquanto o corpo no autoerotismo está associado à dispersão da pulsão (desorganismo), é somente no corpo narcísico que se dá a unidade do corpo, alcançada pela presença do Outro. Freud descreve o narcisismo em dois estágios: o primário, no qual ainda

não há reconhecimento do Outro, e o secundário, uma fase posterior em que o reconhecimento se materializa. Ele demonstra que é por meio dessas operações que se concretiza o que ele chamou de "corpo sujeito", formado na dimensão da alteridade após passar pela experiência do Édipo e da castração (FREUD, 1914)

Vejo, portanto, que inicialmente Freud usou a ideia de que somos regidos com centralidade pelo princípio do prazer, movidos sempre na busca por uma satisfação com o objeto fruto da fantasia, essa explicação se complexifica com a ideia posterior do princípio da realidade. Momento em que Freud identifica algo funcionando para além do princípio do prazer, a pulsão de morte, que vai descrever aquilo que escapa do domínio do simbólico e imaginário, algo que resta impossível de ser simbolizado.

Por fim, há um ponto que também merece atenção na segunda tópica freudiana, especialmente sobre seu texto “O eu e o isso” (1900). Nessa obra, Freud mais claramente expõe a noção de *eu-corpo* que vai demarcar o corpo como sujeito da percepção. Freud apresenta essa formulação a partir da base conceitual do *eu*, instância psíquica que vai ser pensada na diferenciação do *isso* (instância do inconsciente). Nessa diferenciação há a descrição de uma força criadora pulsional pensada em relação sempre com o sensório. O *eu*, a partir daí, passa então a ser compreendido como um eu-corpo indissociável da dimensão perceptiva (FREUD, 1923).

Em seu trajeto Freud faz uma revisão do que é chamado na teoria do autor de “A primeira tópica”, onde descreve o psíquico em termos de consciente, pré-consciente e inconsciente. Com essa revisão incorpora na chamada “Segunda tópica” a ideia do “Isso, eu e supereu”, que não é necessariamente uma sobreposição do primeiro momento, já que não há um abandono dos primeiros conceitos. O que há é uma nova interpretação. É nesse movimento que acontece um entendimento diferente na psicanálise sobre o corpo como o *eu-corpo*, uma noção não biologizante que vai considerar a experiência da percepção. O eu-corpo é o que Freud entende por eu consciente, pela consciência de si como eu. A consciência só se faz consciente de si como eu enquanto eu-corpo. Embora este não seja o local para explorar toda a gênese dos conceitos de *eu* e *isso*, em relação às sensações corporais e pulsões, é relevante destacar a conformação do *eu* como algo que recebe investimento libidinal em objetos de satisfação pulsional (FREUD, 1990).

É preciso reconhecer que Freud não se dedica a uma teoria sobre o corpo em sua obra, e não há só um termo que sintetize o corpo, mas faz uma importante contribuição quando

desloca com o estudo das pulsões noções biologizantes: o corpo na psicanálise demarca o corpo fora do aspecto objetivista.

Freud, assim como Merleau-Ponty, aponta o aspecto constitutivo do eu como local de percepções externas e internas, e em razão dos dois tipos de sensações produzidas, o corpo pode ser percebido ambigualmente. Retomamos o exemplo de uma mão que toca a outra, que por sua vez toca um objeto externo. Essa imagem referência na teoria de Merleau-Ponty vai ser usada por Freud para desenvolver sobre a relação entre o que sente e o sentido, o que vê e o visível. Gera a partir daí um importante debate sobre a superfície corpórea como corpo próprio no contato com o mundo. É nesse sentido que o eu é um *eu-corpo* caracterizado através da sensopercepção que aproxima psicanálise da fenomenologia de Merleau Ponty. Vale destacar que nas primeiras abordagens da Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty dedica-se a dizer do corpo como sexuado, próximo da psicanálise, no entanto, discorda do primado da sexualidade.

Freud não elaborou muito diretamente sobre sua posição em relação à fenomenologia, mas é sabido que ele rejeitou parte dessa perspectiva enquanto negação da formulação do inconsciente, a distinção fundamental entre psicanálise e fenomenologia, que está no uso da descrição da consciência. Porém, para além dessa divergência, há na história das duas áreas aproximações. Para alguns estudiosos, Merleau-Ponty não apresentou interesse nas formulações de Freud da primeira tópica, já que esse momento da formulação freudiana permanece muito ligado à formulação clássica da consciência, e nesse sentido privilegia o aspecto da linguagem como representações. Ao invés disso, a noção de consciência da percepção de Merleau-Ponty aproxima-se mais da segunda tópica freudiana, em que o psiquismo passa a ser descrito enraizado pelo corpo.

Me interessa o fato de que em seu modelo a psicanálise considera o sujeito humano constituído por uma teia de afetos vividos ao longo de uma história concreta, o que resulta em singularidades. A descoberta do inconsciente e a formulação sobre o circuito das pulsões, também foram contribuições relevantes para se questionar os limites do racionalismo dualista que separa corpo e mente.

Compreendo que o pensamento freudiano mantém uma concepção individualista em seu começo, porém, o próprio Freud e depois mais fortemente com Lacan, e muitos autores posteriores do campo psicanalítico, partem para uma perspectiva intersubjetiva, dando primazia à afetividade na formação do sujeito, que fundamentalmente desamparado precisa do outro.

Portanto, os afetos inconscientes são fundamentais para a ideia de subjetivação na perspectiva psicanalítica.

Luciano Elia afirma que o pensamento freudiano não nos permite separar subjetividade do corpo, já que a vida psíquica acontece, para Freud, motivada pelas pulsões e como vimos, relaciona psíquico e somático. A psicanálise, portanto, considera a subjetividade constituída entre o psíquico e o somático, o corpo e pulsão são parte da constituição do sujeito. Nessa discussão é fundamental o papel que a alteridade possui na constituição do corpo. O Outro transforma o corpo biológico em corpo habitado pela linguagem. Esse Outro é o que permite a entrada na simbolização. Portanto, quando a psicanálise se vê implicada com os sintomas somáticos, amplia seu campo teórico a partir da clínica e inclui o corpo que deixa de ser apenas escuta de uma queixa somática.

A teoria psicanalítica confronta a biologia e estabelece uma noção de corpo como contraponto ao corpo biológico. O corpo na psicanálise é o corpo enquanto objeto para o psiquismo, representação inconsciente, o corpo da história do sujeito. Essa perspectiva inaugura uma concepção de corpo inserido na significação.

5. O CAMPO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

5.1 Fundamentos da AD materialista e algumas noções teórico-analíticas

Farei neste capítulo um percurso sobre o campo teórico para situar o leitor a respeito da Análise do Discurso (AD) no âmbito mais geral e posteriormente aprofundo em categorias. Márcio Rogério Oliveira Cano diz que não é característico do analista do discurso primar pela teoria, desse modo, o trabalho do analista está localizado em uma dialética entre teoria e prática. Minha pretensão a seguir não é só destacar conceitos fundamentais para o nosso percurso, mas também apontar aspectos sobre a relação discurso e corpo (CANO, 2013).

É inegável que a teoria é fundamental e em AD, tanto da linguística como de outras áreas. A AD situa-se no campo da linguística, mas sabemos que desde de sua origem é interdisciplinar. Também pelo seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar, muitos trabalhos nessa perspectiva fogem da lógica mais tradicional (CANO, 2013). Não é meu interesse aprofundar nessas problemáticas referentes às suas definições, mas destacamos que a atividade de pesquisa em AD apresenta-se fora dos moldes das disciplinas tradicionais, o que traz potencialidades e desafios.

Não há como atribuir a criação da análise do discurso a uma única fundadora ou fundador, já que ela foi se constituindo progressivamente desde a década de 60 pela convergência de diferentes pensadores em diferentes lugares do mundo. No entanto, Márcia Fonseca Amorim nos mostra que o uso do termo mesmo, análise do discurso, surgiu no final da década de 60 com a publicação de *Análise Automática do Discurso*, de Michel Pêcheux, segundo ela foi uma: “proposta teórica que visava se opor ao excessivo formalismo linguístico vigente na França e à conjuntura sócio-política e histórica da época. Tratado como o marco inicial/ponto inaugural dos estudos do discurso (pelo menos no que diz respeito à análise do discurso), no livro, propunha-se uma revisão de conceitos instituídos e solidificados na linguística” (AMORIM, 2009, p. 36).

Na perspectiva assumida por Michel Pêcheux todo enunciado ou toda sequência de enunciados em uma dada prática discursiva oferece lugar à interpretação e toda interpretação deve considerar a presença de um discurso outro. Para Michel Pêcheux “esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica”

(PÊCHEUX, 1983, p. 55). Ou seja, todo discurso tem uma relação de proximidade e/ou de distanciamento com um discurso outro, muitas das vezes, que não pode ser “reconhecido” explicitamente. Desse modo, ainda que não esteja claro numa interpretação mais superficial, o outro é sempre parte constitutiva do discurso.

Não posso deixar de marcar aqui que a história é fundamental para o campo da AD, já que considera a marcação espacial e temporal constitutiva do sujeito do discurso como essencialmente histórico. Nesse sentido, os dizeres do sujeito são produzidos a partir de um determinado lugar e em um determinado tempo. Dessa forma, compreendo que os dizeres que o sujeito (re)produz são projetados a partir de discursos que se contradizem historicamente.

Existe, portanto, a face avessa do discurso, que faz com que o sentido não esteja somente no que está explícito, mas ele é interpolado ideologicamente e atravessado pelo inconsciente. Ao considerar a atuação da ideologia e do inconsciente nos dizeres (re)produzidos, compreendo que o sujeito é dividido, afetado pelo histórico-social-ideológico não diz a partir de uma fonte do seu próprio dizer.

Eni Orlandi diz que na Análise do Discurso, a língua deve ser vista enquanto trabalho simbólico, que constitui o homem, a autora concebe a linguagem como mediação entre homem e realidade natural e social, já que: “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 1999, p. 13). A noção de discurso não coincide com o modo de tratamento das teorias da comunicação que consideram a língua um código de transmissão de uma mensagem entre interlocutores. Em AD, sujeitos e sentidos são vistos afetados pela história e pela ideologia. Nos dizeres de Eni Orlandi, as relações de linguagem são relações entre sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Portanto, o discurso é: efeito de sentido entre sujeitos (ORLANDI, 1999).

Suzy Lagazzi em sua tese diz que teórica e metodologicamente para a análise do discurso, é de fundamental importância a noção de efeito de sentido para mostrar o deslocamento proposto para os conceitos de língua, sujeito e sentido:

(...)imediatamente apreensível na relação com a língua, e normalmente tomado como o real dessa relação - a transparência do sentido do que é dito, a certeza de que aquele que diz domina o seu dizer, ou seja, de que há coincidência entre intenção e fato de linguagem - é o ponto de partida da Análise do Discurso. Para compreender as determinações que presidem os processos de significação que se materializam, na língua, sob a forma da evidência, o analista trabalha a partir do efeito, a partir do que aparece, para o sujeito, como o real da língua e do mundo. (LAGAZZI, 1998, p. 20)

Pelos dizeres de Suzy Lagazzi apreendo que o trabalho do analista é explicitar os efeitos de sentido dos gestos de interpretação em um determinado discurso, trabalhar a alteridade do discurso: o outro no social e na história. O analista não deve dar apenas uma leitura dos fatos, apesar da identificação que possa ter com certas formações discursivas. Ser analista do discurso é sair da sua própria interpretação particular, buscando compreender as possibilidades de movimento de sentidos, para deslocar aquilo que é dado como "natural" e que comumente não é reconhecido como tendo pluralidade de sentidos pelos sujeitos.

Nas palavras de Suzy Lagazzi: “Nem acima, nem além do discurso, ou da história, mas deslocado. Numa posição que entremeia a descrição com a interpretação e que pode tornar visíveis as relações entre diferentes sentidos.” (LAGAZZI, 1998, p.85). Em AD entendemos o efeito no funcionamento do imaginário, afetado pela ideologia e na relação com o simbólico, dentro disso as relações de força (hierarquicamente constituídas) produzem efeitos (LAGAZZI, 1998).

Outra noção essencial para o discurso é a de “condições de produção”, Michel Pêcheux define o termo como sendo o lugar que ocupam determinados sujeitos em uma dada formação social. Esses lugares são representados por uma série de formações imaginárias: a imagem que sujeitos fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. As condições de produção referem-se às circunstâncias em que o discurso acontece sob uma dada situação sócio-histórica-cultural. Portanto, as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação.

Me interessa também elucidar a noção fundamental de sujeito, já que não é possível haver discurso sem sujeito, da mesma forma em que não é possível haver sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2017). Todo discurso é permeado por uma posição ideológica do sujeito que a propaga. Sobre a relação discurso e sujeito, Michel Pêcheux, ao unir alguns aspectos de duas perspectivas teóricas: Psicanálise e Materialismo, afirma que “indivíduos agentes: agem sempre na forma de sujeitos enquanto sujeitos” (PÊCHEUX, 1975, p. 213-14). O autor afirma que a questão da prática discursiva é necessariamente na forma-sujeito.

O sujeito está linguisticamente em uma relação sócio-histórico-discursiva nas ações que participa em um determinado tempo e em um determinado espaço. Portanto, o sujeito não é dono de seu dizer, nos inserimos em um mundo que nos antecede. Cada ato de linguagem apresenta sua singularidade e nunca é idêntico a outro, e o sujeito, mesmo em sua singularidade, apresenta marcas das posições sociais que o interpelam, reproduz dizeres e práticas de sua posição sócio-histórica e ideológica.

Na perspectiva da AD aqui assumida, a noção de sujeito está relacionada à perspectiva da Psicanálise e, ainda que sejam áreas com preocupações diferentes, conversam sobre o sujeito em suas diferentes abordagens. É a psicanálise quem primeiro tratou do sujeito como o sujeito do inconsciente, e contribui muito para AD nesse entendimento. Além da psicanálise, destacamos a proposta de Louis Althusser de sujeito assujeitado, constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia, que muito contribui para o olhar sobre o sujeito nas teorias discursivas. Na AD, a materialidade discursiva é pensada sob o funcionamento do inconsciente e do ideológico, que fundam o sujeito descentrado, não indivíduo, e assujeitado.

Nesse sentido, compreendo que o sujeito só ocupa lugar na sociedade por meio da ideologia. Ideologia, nessa perspectiva, não é um termo que define apenas o campo das ideias, mas define as práticas sociais, que funcionam na reprodução/transformação das relações de produções. O sujeito, portanto, é assujeitado por meio de práticas concretas, organizadas em parte por instituições sociais. Assujeitados temos a impressão de sermos donos do nosso dizer pelo fato de enunciarmos sob esquecimentos. Interpolados pelo funcionamento do ideológico, que nem nós mesmos conseguimos delimitar o alcance, temos a ilusão de que só há um sentido. Portanto, a imagem que fazemos da posição que ocupamos, bem como a imagem que fazemos do outro, são oriundas de formações imaginárias, que fazem funcionar diferentes interpretações dos dizeres (LOUIS ALTHUSSER, 1980).

Michel Pêcheux partiu do princípio de que os sentidos sempre são passíveis de deslocar-se discursivamente para derivar um outro, nesse sentido o enunciado em si mesmo não diz, mas diz em relação às condições de produção que os determinam. Para o autor: “esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico” (PÊCHEUX, 1983, p. 55).

Compreendo, portanto, que para a AD as práticas discursivas requerem a presença de discursos Outros, uma vez que elas demandam em seu funcionamento filiações sócio-históricas presentes na memória dos sujeitos, ou o que chamamos interdiscurso. Portanto, todo discurso mantém uma relação de proximidade ou de distanciamento com outro discurso, visível ou não em um primeiro gesto de leitura.

Nesse sentido, a memória também deve ser pensada na relação com o discurso, como interdiscurso, como aquilo que já foi dito antes, em outro lugar. Chamamos memória discursiva o saber que torna possível o dizer constituído ao longo da história e que está na base do dizível.

O interdiscurso torna possível o que é dito, e também afeta os modos como significamos. Para que eu faça sentido, o que eu disser já deve possuir algum sentido, e para determinar esses sentidos, muitos sentidos já existentes funcionam como base, ainda que tenhamos esquecido. A noção de interdiscurso será retomada para um maior desenvolvimento posteriormente como noção relevante para os procedimentos da análise.

Mais especificamente em relação ao funcionamento do ideológico, considero relevante, também para os gestos de interpretação, situar a noção de contradição, como parte constituinte das formações discursivas.

A contradição nesse sentido é constitutiva do sujeito, nos dizeres de Suzy Lagazzi: na tensão entre o silêncio da imposição e a possibilidade do recomeço. Os trabalhos de Suzy Lagazzi nos convocam a pensar a discursivização da imagem como sendo constituída pela equivocidade, pela existência da falha resultante da tensão contraditória entre o sujeito e as condições que o determinam no social (LAGAZZI, 2009). Como determinação do sujeito no social, Suzy Lagazzi afirma o discurso do inconsciente como: “condição absoluta de qualquer discurso”(LAGAZZI, 2009, p. 67), já que é sob a lei da linguagem que se fixa e se dá toda a ordem humana.

E já que é sob a lei da linguagem que se fixa e se dá toda a ordem humana, portanto, considera-se a lei da linguagem funcionando com o discurso do inconsciente, como condição da contradição, que funciona na trama condensação e falta ou metáfora e metonímia. Suzy Lagazzi diz que a relação entre a metáfora e a metonímia deve ser definida como: condensação (como uma metáfora) e deslocamento (como uma metonímia). A metáfora diz para o sujeito o sentido recalçado do seu objeto, já a metonímia marca o desejo, que é sempre de outra coisa faltante., Suzy Lagazzi aponta que o sentido é efeito em uma cadeia significante advindo de um significante de uma outra cadeia:

Portanto, ao imbricar condensação e falta, eu fiz o gesto de entrecruzar metáfora e metonímia, dando visibilidade ao que afirmei um pouco antes neste texto: a irrupção, numa cadeia de um significante vindo de uma outra cadeia, que é o que define a metáfora, só é possível porque a falta constitui a cadeia significante, que é o que caracteriza a metonímia. Na contraparte, é porque o recalque é constitutivo do sentido que a falta é função essencial no interior da cadeia significante. (LAGAZZI, 2009, p.107).

Compreendo, então, a cadeia significante como a estrutura para a realização da linguagem, funcionando nesse processo, em que a presença do inconsciente, também constitui o discurso. Para ler o corpo sob o viés do discurso nessa filiação requer, portanto, um

investimento nos gestos de interpretação que exige interpretar sentidos que estão além da evidência, considerando a não transparência do corpo.

Atentar-me para o funcionamento da metáfora, que sempre está em relação com a metonímia, parte do interesse de observar na textualização dos corpos a discursivização do social: a contradição entre desejo e a falta em imagens do corpo. Portanto, interpretar a textualização da imagem do corpo que dança na discursivização do social será um modo de ver o trabalho do simbólico.

Segundo Eni Orlandi o corpo em arte possibilita diferentes sentidos no imbricamento entre o verbal e o não-verbal atravessados pelo social e ideológico em diferentes condições de produção, que são determinantes em seus processos de significação. Corpo e o conceito de sujeito aproximam-se na análise do discurso considerando o corpo na linguagem (ORLANDI, 2017).

Os gestos do corpo são vistos como manifestações de subjetividade, na medida em que constituem o sujeito. Um corpo-imagem pode ser analisado nas produções de efeitos de sentidos discursivos consoante Eni Orlandi: “não se pode pensar o sujeito sem o corpo, e o corpo sem os sujeitos e os sentidos. O corpo tem uma forma histórica e uma forma material” (ORLANDI, 2017, p. 97). É necessário escutar o corpo na sua relação com o sujeito em sua materialidade histórica, política e simbólica. Ao analisar os corpos que dançam busco sentidos nas metaforizações ao me atentar para as diferentes materialidades significantes imbricadas no corpus, na busca por aberturas de sentidos “nas relações”. Para tal, é importante considerar a não transparência da linguagem, já que corpos estão atravessados de discursividades.

Segundo Ferreira, nem a língua e nem a ideologia, nem corpo são um ritual sem falhas, já que os equívocos da língua irrompem no real da língua e são historicizados. Portanto, é possível afirmar que o corpo seria o lugar de simbolização onde se marcam os sintomas sociais e culturais dos possíveis equívocos (FERREIRA, 2013). Nesse sentido, compreendo o corpo estreitamente relacionado a formas de assujeitamento e atravessado pelo funcionamento do ideológico. Para compreender os modos de enunciação na dança e os processos de subjetivação, portanto, é necessário pensar sobre a relação corpo e sujeito do discurso.

5.2 Análise do discurso e as noções de contradição, equívoco e resistência

Considerando que o sujeito está diante de determinações históricas ideológicas que regulam o que pode e deve ser dito por meio da ilusão necessária do sujeito. No processo discursivo instalado na sociedade nos submetemos à língua que já existe para nos subjetivarmos. O indivíduo afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, é convocado a ser sujeito e, portanto, a ocupar o seu lugar no emaranhado de discursos.

Ao dizer do modo que ocupamos esses lugares discursivos, Eni Orlandi afirma que nos processos discursivos há sempre “furos”, falhas e incompletudes, apagamentos, o que nos serve de indícios/vestigios para compreender os pontos de resistência, processos que se desenvolvem entre a univocidade e o equívoco (ORLANDI, 2017). Nesse sentido, a autora, sobre os modos de interpelação subjetiva e suas formas históricas, propõe refletir sobre assujeitamento e alienação ideológica como partes da interpelação. Porém, não se trata apenas de submissão a uma ideologia dominante, mas há resistência e produção de práticas ideológicas diversas funcionando em um emaranhado complexo de relações sociais.

A alienação é uma noção central para a análise materialista histórica da realidade, esse conceito marxista foi derivado da ideia de que a partir da propriedade privada, o capitalismo adquiriu a característica de transformar trabalhadores e o que produzem em mercadorias. Assim sendo, o objeto produzido pelo trabalhador parece estranho a ele e a alienação funciona na objetivação do trabalho, onde o trabalhador também se torna uma mercadoria. Segundo a autora: “tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente” (ORLANDI, 2017, p. 216).

Eni Orlandi propõe ressignificar a ideia de funcionamento da ideologia dominante, e aponta que mesmo dentro do sistema estamos fazendo história no interior dele. Para a autora a relação de reprodução e transformação se encontra “deslocaliza(n)do” em confrontos móveis, em processos de adaptação, transformação e risco de rupturas com a dominação (ORLANDI, 2017). E para refletir sobre a relação sujeito e sociedade no que lhe confere identificação, Eni Orlandi diz que:

A riqueza do homem é a riqueza de suas relações sociais. Na perspectiva marxista, ele é ao mesmo tempo, produto da história e seu criador. O verdadeiro eu, na teoria marxista, é um eu social e em decorrência da compreensão da individualidade não pode ser calcada em qualidades abstratas inerentes ao indivíduo, mas na análise histórica concerta do caráter da sociabilidade. É esta que define a natureza humana, pois esta não pode ser encontrada dentro do sujeito, mas nas suas relações objetivadas. Nos

Manuscritos (MARX, 1844), o princípio do individualismo passa a ser analisado como uma manifestação ontológica da alienação do homem no trabalho. (ORLANDI, 2017, p. 2017)

Relaciono aqui uma reflexão central que Suzy Lagazzi faz em um de seus trabalhos quando analisa as cooperativas de um assentamento do Movimento dos Sem Terra. A autora assinala que a presença do movimento social traz o político para os assentados e diferencia o assentado de um proprietário capitalista quanto à ideia de posse de uma terra. Ela analisa que o político no MST tem efeito de deslocamento no discurso da propriedade, cria uma nova referência (simbólico) no entrecruzamento entre as ordens política e jurídica (LAGAZZI, 1998).

A partir de Suzy Lagazzi compreendo o social e o político na relação com o jurídico, para a autora essa relação é o gesto de interpretação do possível para o sujeito na organização social moderna. E sobre isso afirma que "na organização social moderna, caracterizada pelo desenvolvimento do Estado e pela gestão política da sociedade, é importante pensar o sujeito afetado pela relação com o poder" (LAGAZZI, 1998, p. 45). Para a autora, o político é referência obrigatória nas análises sobre a sociedade, tomado muitas das vezes como uma categoria sem necessidade de explicitações.

Em seu trabalho, Suzy Lagazzi traz referências que definem o político como a dimensão constitutiva de todas as práticas que implicam a produção de efeitos de poder. É importante ressaltarmos o legado deixado por Michel Pêcheux e por outros autores que fazem parte do grupo da AD francesa, e principalmente o desenvolvimento no Brasil com autoras como Eni Orlandi, que avançaram significativamente o lugar crítico que permanece atual na discussão do político, fundamental para os avanços dos estudos discursivos, nas palavras de Lagazzi:

Nos termos da Análise do Discurso tal como a concebo neste trabalho, o espaço de relações que constitui o político é sempre pensado quanto às posições de sujeito: o político como o domínio de possibilidades na relação entre posições sujeito. Em "Discurso e Argumentação: um Observatório do Político", Orlandi formula, a partir da leitura de Courtine (1986), que "a Análise do Discurso trabalha a textualização do político, sendo que a apreensão dessa textualização vem de uma análise dos gestos de interpretação inscritos na materialidade do texto." A autora retoma Pêcheux (1982) para reafirmar que "a análise do discurso se confronta com a necessidade de abrir conjuntamente a problemática do simbólico e do político". (LAGAZZI, 1998, p.8)

Pela perspectiva discursiva materialista compreendo que o lugar do político na linguagem se dá pela possibilidade da divisão de sentidos, a partir de onde podem ocorrer outras identificações para os sujeitos. Portanto, é na possibilidade de outros sentidos, que se dão a partir dos processos de linguagem, que são simbólicos/políticos, que são produzidos os furos no social.

Já que para a ideia de resistência é fundamental pensar a respeito da divisão de sentidos, faz-se necessário retomar a noção de interdiscurso, já que ela é fundamental para o entendimento de como os discursos são metaforizados, ou seja, deslocam-se ao longo da história, funcionando para o deslize de sentidos. É na objetividade material histórica contraditória que se determinam as possibilidades do dizer, o que pode ser dito, somente é possível a partir de um já dito, historicizado anteriormente em relações interdiscursivas.

Segundo Michel Pêcheux, é no funcionamento de uma formação discursiva que os discursos são metaforizados. A formação discursiva é um conceito desenvolvido por Michel Pêcheux, revisto e ampliado posteriormente. É uma abordagem teórica da análise do discurso usada para pensar como as práticas discursivas são estruturadas socialmente na produção de sentido. Uma formação discursiva seria um conjunto de elementos que se organizam em uma regularidade e são delimitados por condições sociais, históricas e ideológicas de produção. Essas regularidades vão sendo historicamente constituídas e relacionam-se às formações ideológicas, que existem igualmente situadas historicamente (Pêcheux, 2011).

Em suma, a formação discursiva é uma maneira de compreender os discursos funcionando para a produção de significados em uma dada sociedade. Vale ressaltar que a FD se organiza em torno do discurso, portanto, deve ficar claro, nesse sentido, que ao tratar de discurso estamos na instância da enunciação, não se trata de pensar em elementos linguísticos estritamente internos à língua, mas em discursividades. Essas discursividades funcionam em FDs (formações discursivas), ou seja, organizam-se em conjuntos ou séries de dizeres e não-ditos que orientam o que pode/deve ser significado pelos sujeitos.

A partir do interdiscurso, então, compreendo que os sujeitos não possuem liberdade para dizer, já que não é possível dizer sem algo pré-construído. Compreendo, também, que somente por meio de formações discursivas os sentidos são transmitidos/interpretados para e pelos sujeitos, que sempre estão em interação com um/o Outro, termo que não se refere a “uma pessoa”, mas a um conjunto de significantes. Dessa maneira, os significados não estão “na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2009, p. 43). Portanto, o discurso só

pode ser assumido por um sujeito, já que existem formações que se constroem histórico-socialmente em relações interdiscursivas.

A noção de "interdiscurso", portanto, permite entender como os discursos assimilados estão inseridos em um contexto social, e também mostra que sempre é em relação às práticas discursivas existentes que a enunciação é possível. Quando um sujeito enuncia, não faz de maneira isolada, um discurso está sempre em relação a outro discurso, atravessado por muitos significados na cadeia discursiva. Essa incontornável relação entre discursos é o interdiscurso.

Portanto, o que há é a existência do que se denomina em AD de forma-sujeito-histórica, em que o sujeito individuado (pelo Estado), identifica-se em relação a determinada formação. É nesse ponto em que o sujeito se identifica no reflexo de formações ideológicas, que funcionam na formação discursiva. No entanto, pode haver ruptura do sujeito com os processos dominantes, já que há falha, aquilo que segrega do sistema, e que é parte inerente a ele, é o lugar do possível de resistência. Pensar a resistência nesse sentido é pensar em um sujeito dividido e a ideologia como um ritual que funciona com falhas (LAGAZZI, 1998). Nas palavras da autora:

(...)na prática discursiva a realização da ideologia imprime outros sentidos à resistência. Na determinação material das forças a luta de resistência é por mudança e contra a mudança. Como já afirmei, acredito que é na contradição entre a sujeição ao poder e a luta contra o poder que a resistência deve ser analisada. (LAGAZZI, 1998, p. 78).

Para pensar a dimensão da resistência, então, é necessário compreender que a contradição como constitutiva do sujeito requer sempre que o sentido se divida (alhores). A unidade dos sentidos é sempre equívoca, pela insistência do Outro como alteridade. Portanto, é por meio das relações contraditórias (nas alteridades) que se dá o desencontro (equívoco).

Sobre a ideia de resistência, por fim, destaco sobre a formulação de Suzy Lagazzi, quando a autora aponta sentidos para a resistência fora do par resistência como oposição a algo, afirmando para além disso, a ideia de resistir funcionando em uma tripla transitividade do termo. Nessa perspectiva, o sujeito resisti em uma determinada posição nas seguintes possibilidades: 1. Resiste a alguma coisa; 2. Resiste contra uma determinada coisa; e também: 3. Resiste para uma mudança.

Suzy Lagazzi diz que é na falha que afirmamos a possibilidade de leitura da resistência atravessa pela incompletude, pela contradição e pelo inconsciente (LAGAZZI, 1998).

6. METODOLOGIA

6.1 Articulações entre as categorias: formação discursiva (FD), interdiscurso e metáfora

Sigo retomando as noções de formação discursiva e interdiscurso na relação com o conceito de metáfora. A articulação dessas ideias é fundamental como parte do meu procedimento analítico.

Retomo que na análise do discurso à qual me filio, a Interpretação se dá pelo entrecruzamento entre as materialidades significantes e a história, em uma escuta que leva em conta o interdiscurso, o que possibilita que as coisas ditas façam sentido pelo que já foi dito antes. Nesse sentido, o efeito de sentido é produzido por um conjunto de dizeres esquecidos que determinam o sentido do que dizemos, acessados pela memória. A transferência de sentido se dá a partir das redes de filiações de sentido que existem em uma dependência do dizer com um todo complexo das formações ideológicas.

Essa dependência se justifica na medida em que o sentido não existe em si mesmo, mas é produzido em certas condições sócio-históricas. Toda Formação Discursiva dissimula pela transparência do sentido sua dependência pelo todo complexo dominante das formações ideológicas e suas contradições. Quando algo é enunciado está em relação com outra coisa dita antes e independentemente, o próprio das formações discursivas ideológicas é dissimular a objetividade material contraditória dos enunciados, dando uma ideia ilusória que o indivíduo é dono do seu dizer.

Do ponto de vista analítico, a noção de Formação Discursiva é relevante porque nos ajuda a articular o funcionamento do simbólico na relação com o político. A formação discursiva é o lugar da ligação entre interdiscurso e a metáfora, lugar em que percebemos o assujeitamento como dependente de uma formação ideológica. É em dada formação discursiva que funciona aquilo que pode e deve ser dito. A formação discursiva é o lugar provisório da metáfora, ou seja, da transferência de sentido. Metáfora entendida como um processo sócio-histórico, como condição de apresentação de objetos para sujeitos, que diz que sempre estamos significando como efeito. A metáfora, portanto, não é um simples modo de dizer, mas apresentação de objetos em uma certa situação.

O efeito metafórico é um fenômeno semântico que não tem que ver com gramática, mas fenômeno do processo de significação. Compreendemos que só há sentido porque há uma substituição contextual, um deslizamento constitutivo. No que é dito substitui-se uma proposição por outra e o efeito de sentido se dá necessariamente na relação entre proposições (palavras ou outras materialidades significantes). Portanto, está no entre daquilo que foi substituído e o que substituiu, local em que a significação acontece, no processo de deslocamento (transferência) em que um novo sentido é produzido.

A metáfora, portanto, é o que possibilita a transferência de sentido a partir daquilo que já foi dito na historicidade, representada pelos deslizamentos, por um fora (memória). Nessa perspectiva, metáfora e interdiscurso se articulam.

Portanto, o discurso é uma materialidade histórica já dada na qual os sujeitos são produzidos com a ilusão de que são autores livres de seu dizer e da sua interpretação de sentidos, o equívoco está aí presente. A partir da filiação materialista adoto a concepção de discursividade, na qual os efeitos de sentido se desenvolvem em contradição. O espaço da interpretação é o espaço do efeito metafórico pelo trabalho da história, segundo Eni Orlandi:

O espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso. O texto é essa peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do sítio significante com a exterioridade. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo interdiscurso. (ORLANDI, 2007, p. 15)

Para Jean-Jacques Courtine, não se trata da língua no sentido que dá a linguística na ordem gramatical, mas se trata da ordem do enunciável, a ordem do discurso constitui o sujeito pela história que nela se assujeita ligado a existência de aparelhos ideológicos. O autor conclui que para pensarmos assujeitamento devemos articular dois níveis de descrição: o nível da enunciação, que diz de uma certa situação em que se insere o sujeito, e o nível do enunciado, do próprio interdiscurso (COURTINE, 1981). O interdiscurso faz com que uma série de formulações sejam articuladas pelo sujeito que se apropria do que já está construído. As formulações origem ou enunciados apropriados não são meramente repetidos, mas transformadas, e nas palavras de Jean-Jacques Courtine:

(...) derivam assim um trajeto na espessura estratificada dos discursos, trajeto em cujo curso eles se transformam (assim: “as lutas de classe são o motor da história”, torna-se, na fala dirigida aos cristãos: “as lutas de classe são o motor do progresso”); truncam-se, escondem-se para reaparecer mais a frente, atenuam-se ou desaparecem, misturando inextricavelmente memória e esquecimento (assim, a religião como “ópio do povo” cede lugar à religião como “suspiro da criatura oprimida”). (COURTINE, 1981, p.19)

Portanto, na ordem do discurso a repetição acontece a partir de formulações já existentes que servem de base para novas formulações, das quais na enunciação o sujeito enunciador é responsabilizado ao apoderar-se de certo referencial. Jean-Jacques Courtine chama de rituais discursivos da continuidade, processos em que o presente da enunciação se liga ao passado, nesse ritual há o esquecimento, anulação imaginária das contradições constituintes do processo histórico. O trabalho do assujeitamento na ordem do discurso forma um enunciado que se repete a partir de um não sabido, as formulações que se repetem funcionam sob um desconhecimento na ordem de uma memória com falhas, o equívoco da historicidade. Para Jean-Jacques Courtine:

A análise do processo de assujeitamento conduz, assim, a considerar dois modos ligados de determinação do ato de enunciação pela exterioridade do enunciável, ou interdiscurso: o interdiscurso como preenchimento, produtor de um efeito de consistência no interior do formulável e o interdiscurso como oco, vazio, deslocamento, cuja intervenção ocasiona um efeito de inconsistência (ruptura, descontinuidade, divisão) na cadeia do reformulável. Portanto, para os procedimentos de análise, a ideia de equívoco deve ser pensada como estruturante do discurso, já que pela ordem do simbólico o equívoco torna-se incontornável. (COURTINE, 1981, p.22)

Essa é uma relação contraditória porque não há um sem o outro: polissemia e paráfrase, (mudança e repetição). Isto é, existe uma diferença necessária e constitutiva. Em termos discursivos teríamos na paráfrase, a reiteração do mesmo, e na polissemia, a produção da diferença. Aquilo que significa é decidido pelo trabalho da memória em um jogo entre o mesmo e o diferente como condição de produção na significação. Na relação entre paráfrase e polissemia vejo a contradição presente entre a repetição e o deslizamento (historicização). Então, é no domínio daquilo que se repete que está o estabilizado, já no interdiscurso acontece a possibilidade do novo sentido (polissemia) (ORLANDI, 1998).

Como marca especificadora de nossa filiação na Análise de Discurso, considero a relação contraditória entre a paráfrase e a polissemia como relação estruturante do

funcionamento da linguagem. No jogo entre o mesmo e o diferente produz-se a criatividade na linguagem.

Afirmo que para nossa perspectiva, interpretação é um gesto, ou seja, é um ato no nível simbólico. Eni Orlandi pontua que o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, lugar próprio da ideologia. A análise do simbólico representa uma abertura para o movimento da significação que se dá entre a repetição e a mudança (ORLANDI, 2007).

Em nossa posição na análise do discurso considero ainda que só há sentido como “relação a”, consideramos que o que é dito em um discurso está na relação com o que é dito em outro, assim como existe funcionando algo que não é dito, que igualmente produz efeito. Retomo aqui minha compreensão de que a materialidade linguística é inscrita na história e significa levando em conta o que é visível e invisível nos dizeres. Nossos procedimentos de análise levam em conta um jogo entre o estabilizado e a mudança, interpretação que acolhe o indeciso, lugar do equívoco.

6.2 Considerações sobre os procedimentos de análise e quanto ao corpus

Nessa seção iremos discutir sobre os modos de realização da pesquisa. Vemos que no movimento de uma pesquisa uma vez definido o tema, o pesquisador formula sobre um problema, ou em um movimento contrário, também suas escolhas se dão a partir da relação do sujeito com um problema vivenciado para a elaboração de uma temática. Com as perguntas de pesquisa sintetizadas, em um conjunto mais ou menos delimitado de questões, mantêm-se um movimento sempre de ida e retorno, é comum nesse sentido, maior distanciamento ou aproximação com os objetivos, que são a direção da nossa análise, para onde devemos sempre retornar.

O corpus, portanto, construído necessariamente a partir de gestos de leitura, se molda em um processo no entrecruzamento entre: questões levantadas (perguntas), materialidades a serem analisadas e dispositivo teórico. Notamos que em toda sua constituição, o corpus sofre gestos de análise do sujeito pesquisador. Segundo Courtine:

Uma tal concepção não considerará um corpus discursivo como um conjunto fechado de dados que emergem de uma certa organização; ela fará do corpus

discursivo, ao contrário, um conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada já no estado inicial do procedimento de análise: conceber-se-á, aqui um procedimento de análise do discurso como um procedimento de interrogação regulado de dados discursivos que prevê as etapas sucessivas de um trabalho sobre corpora ao longo de todo o procedimento. Isso implica que a construção de um corpus discursivo possa perfeitamente ser concluído apenas no final do procedimento. (COURTINE, 1981, p. 115)

Junto disso, um conjunto de princípios e procedimentos vão sendo adotados como dispositivo teórico-metodológico que vai se refinando. Vale refletir que por sua natureza, a AD pressupõe uma postura desafiadora do sujeito, necessariamente interdisciplinar, assim sendo, além dos estudos teóricos e metodológicos do discurso, requer estudos de outras áreas definidos em relação às materialidades e suas problemáticas.

Nesse movimento, particularmente em AD, chamo atenção para o fato de o corpus não ser dado a priori, mas vai constituir-se num movimento dinâmico de trabalho e revisão dos recortes estabelecidos, sempre sem perder de vista nossas perguntas centrais. Para Rehm:

Esse corpus, conforme propõe Courtine (2009 [1981]) a partir da aproximação do conceito de formação discursiva em Foucault e em Pêcheux, tem como princípio de estruturação a noção de “forma de corpus”. Assim, o corpus não é um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das [condições de produção] do discurso” (op. cit., p. 54); mas sim “uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma [...] hipóteses emitidas na definição dos objetivos da pesquisa” (idem). (REHM, 2012, p. 31)

Ressalto que alguns problemas relacionados ao corpus têm gerado discussões atuais no campo da AD, sem definições muito consensuais. Observo que a delimitação do corpus é relativa ao posicionamento do sujeito diante de suas escolhas teórico-metodológicas, assim como sua delimitação se dá na relação com o que caracteriza o seu objeto e seus objetivos.

No que concerne aos problemas voltados para a escolha da coleta de dados em AD, observo que ela pode depender, dentre outros fatores, de quais são as materialidades discursivas envolvidas, seus possíveis suportes, assim como as situações em que ocorrem. É fundamental entender a relevância do material em relação a sua representatividade das formações discursivas que interessam.

A AD apresenta em seu percurso avanços na direção de ir além do que é denominado texto, nessa perspectiva se constituiu um dispositivo que conduz para a compreensão dos efeitos

de sentidos diversos nas práticas discursivas. A leitura aqui não se trata de uma decodificação de signos, já que considero a opacidade da linguagem dos discursos.

O procedimento torna-se, então, apreender o discurso como processo, questionando as condições de produção em que não há o sentido único, da concepção positivista, mas o real presente na materialidade histórica. O corpus de pesquisa deve ser feito a partir de recortes da questão que mobiliza o pesquisador. O procedimento envolve o delineamento de limites que vão se dando sob retomadas constantes dos princípios da AD, na contribuição de elementos teóricos-metodológicos.

Em relação ao meu objeto cultural, o corpo na dança, é necessário esclarecer a importância de se considerar as diversas materialidades discursivas envolvidas, verbal/não-verbal, a partir do quadro teórico metodológico da análise do discurso materialista, ressaltando a importância da relação das diferentes materialidades significantes presentes no material.

Nesse sentido, já que pretendo investigar o funcionamento da resistência ao analisar diferentes materialidades significantes no artístico, escolhi um material audiovisual de uma performance de dança que aconteceu em uma escola. Em minha análise, me proponho a olhar para a performance na relação do que Nádia Régia Maffi Neckel denomina como corpo-imagem (NECKEL, 2014). Ressalto aqui as contribuições do trabalho da autora para o tratamento tanto da imagem quanto do corpo, passando pela noção de gesto.

Nádia Régia Maffi Neckel aponta que tanto o analista de discurso quanto o artista produzem gestos de interpretação, sendo que o primeiro faz por meio de um dispositivo teórico-analítico, já o segundo por meio de um dispositivo sensível-analítico (NECKEL, 2004). Sua formulação indica que o sensível não prescinde de inscrições, ao contrário, é justamente pela inscrição do artístico que o dispositivo sensível funciona e, com isso, o sujeito sempre é “cindido/interpelado”, dividido, diante das experiências estéticas na arte. Nessa direção, Nádia Régia Maffi Neckel trabalha com a noção de Projeções Sensíveis e diz de um: “modo de interpretação da arte, sendo possível somente mediada pelo sensível” (NECKEL, 2010, p.130). A autora, então, aponta a ideia de intersecção de sentidos que se dá entre: gesto, sujeito, corpo e efeito de sentido, intersecção fundamental para olhar para o corpo-imagem como possibilidade de inscrição.

Na relação com essa questão faço referência à Eni Orlandi ao dizer que não se trata de pensar apenas no corpo enquanto objeto empírico, mas o corpo enquanto materialidade significativa (ORLANDI, 1997). Portanto, para abordar o corpo do sujeito enquanto

materialidade significativa em nosso gesto me aproximo do que diz Nádia Régia Maffi Neckel sobre o “corpo videoperfomático”, corpo funcionando como linguagem na estética artística.

Não pretendo afirmar em meu percurso que a materialidade do corpo, no caso da minha análise, tenha maior relevância que a verbal, ou a palavra. Meu interesse, ao contrário, está em analisar a produção dos sentidos na imbricação das diferentes materialidades para tecer uma leitura de como estão imbricadas: os gestos dançados, as musicalidades, as letras cantadas, a imagem-corpo, dentre outras manifestações discursivas presentes.

O vídeo analisado é uma apresentação de um grupo de estudantes durante uma festa junina, o material foi selecionado na plataforma YouTube. O título do vídeo é “Apresentação Escolar – EP3 (Ginga, arrasta, etc)”, o vídeo tem duração total de 11 minutos. Foi selecionado para a análise alguns recortes das imagens para a interpretação (disponibilizadas ao longo do capítulo de análise). No vídeo analisado capturamos alguns *prints* representativos do que apresentaram os estudantes na dança em uma festa junina na escola. No movimento de descrever os recortes, a imagem vai proporcionando diferentes aberturas na relação com a memória do dizer e me trouxe indagações.

A definição desse vídeo foi feita após a coleta e constituição de um conjunto de vídeos de apresentação de dança em escolas, disponíveis nessa plataforma (Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=UdhCK5VDRS0>).

A partir de uma busca inicial, os vídeos foram selecionados para representar nossos objetivos de pesquisa, portanto, a análise já se fez presente desde a constituição do corpus. A busca se deu com palavras-chave como dança, escola, apresentações e escola. Depois de uma busca geral, selecionamos para uma análise mais refinada 10 desses vídeos. Posteriormente definimos que para a análise, tendo em vista nossos objetivos, o gesto de leitura seria de apenas de um dos vídeos.

Tomo o cuidado para não dizer algo do meu desejo anterior a uma escuta/olhar atento à análise do material. Outro cuidado que tive foi o de não afirmar algo sobre a escola específica, o que debatemos a respeito do contexto escolar é de caráter amplo e analítico. Em relação à escola específica, em que se deu a performance, não temos nenhum dado além do vídeo analisado.

Já assinalei que a constituição do corpus, já é ela própria um trabalho de análise, é decidida pelo analista, balizada conforme seus objetivos de pesquisa. Já que o meu tema é “resistência e arte: sentidos do corpo que dança na escola” ressalto que meu objetivo foi traçar gestos de leitura sobre os deslocamentos de sentidos dos corpos em movimento no espaço discursivo definido.

Delimitei previamente a escola como espaço (instituição) de contradições, no meu caso, investigo o corpo em movimento como possível contraponto a um corpo silenciado, ou o corpo historicamente idealizado pela instituição educacional. A partir daí, me mobilizei para analisar o corpo-imagem na possibilidade de abertura de sentidos. Busco na imagem do corpo (em relação com diferentes materialidades), na sua gestualidade, na musicalidade, perceber os sentidos da dança manifesta na escola.

7.0 A DANÇA COMO POSSÍVEL ESPAÇO DE (RE)EXISTIR

7.1 Sobre a festa e a dança na escola como equívocos

A primeira observação sobre o vídeo é que a dança acontece em uma festividade. Pelo cartaz ao fundo percebo que é uma festa junina ou julina, já que está escrito: “No arraiaá do meu festeiro e o mundo do interior”, as palavras arraiaá, interior e festeiro nos remetem a esse tipo de evento. Percebo que a festa acontece no pátio de uma escola, em que estão dispostos os alunos que vão se apresentar e no entorno estão participando sujeitos da comunidade escolar, esses eventos comumente são promovidos para um público externo.

Figura 2 - Preparação para a apresentação



Fonte: Youtube.

Na minha experiência como professora observo que com frequência essas práticas acontecem fora do planejamento dos professores, as festas juninas e/ou julinas estão sempre no calendário, mas como atividades extra classe. E por mais que no geral dessas festas que presenciei, são os professores de Educação Física que auxiliam as danças, no caso do vídeo, não identificamos explicitamente nenhum professor presente na apresentação. Não podemos afirmar ao certo se há um profissional envolvido nesse caso, mas a postura geral dos estudantes na apresentação aponta protagonismo na construção. E é o que com frequência observo, em

grande parte dessas celebrações os professores auxiliam na dança da quadrilha, mas outros ritmos são apresentados com coreografias ensaiadas pelos alunos.

Na medida em que apresentações de dança como essas não são executadas dentro de um planejamento pedagógico, penso nesse momento, de protagonismo estudantil, como um equívoco. A apresentação se diferencia das atividades mais comuns, sendo possível através da dinâmica do evento.

Desde o início já me vi diante de algo inesperado, os estudantes antes da apresentação chegam e ficam imóveis e não estão vestidos com roupas típicas de um evento junino. Depois desse momento inicial, os estudantes começam em uma postura de provocação e confrontação na performance. Os dançarinos tiram um roupão acetinado num gesto de “descobrir-se”. Momento em que me indago se há algo ali que parece propor “novas descobertas”. Há algo de inusitado para o que seria uma típica dança em um arraíá.

Destaco que no momento anterior, ao da abertura do roupão, eles estão com seus corpos rígidos e imóveis, para depois desfilarem “mais levemente” para começar a dança. Há nesse início, também o uso de cartazes na composição da performance, antes da dança os dançarinos rasgam dizeres (material verbal), nos papéis rasgados as palavras escolhidas trazem sentidos que qualificam corpos fora do padrão.

Nos cartazes estão escritas algumas palavras que podem ser associadas ao áudio de fundo. Esse áudio traz duas vozes diferentes dizendo, primeiro: “Você é magro demais, nossa você engordou bastante, feio, o que é isso, sua bixinha, baitola, essa coca é Fanta, hein?(...)”; segundo: “Tá na hora de transformar o preconceito em respeito, aceitar as pessoas como elas são e querem ser, jogar na cara da homofobia, eu sou assim e daí”. Ressalto que alguns termos do áudio são dizeres que pejorativamente são usados para apontar sexualidades e corpos fora do padrão normativo.

Em alguma das imagens abaixo, momento posterior aos cartazes serem rasgados, vejo os corpos com as mãos levantadas numa espécie de “pare” ou de “negação” ou “repúdio”, que sugerem insatisfação a essas denominações que circulam. Algumas imagens capturadas vêm a seguir:

Figura 3 - Retirada do roupão: o corpo descoberto



Fonte: Youtube.

Figura 4 - Mãos na cintura: um corpo que confronta



Fonte: Youtube.

Figura 5 - Mais um gesto que propõe um corpo que confronta



Fonte: Youtube.

Figura 6 - Mãos levantadas: posição de negação em relação às palavras preconceituosas



Fonte: Youtube.

Esses gestos dos dançarinos, primeiro quando descobrem o corpo e segundo quando se posicionam em repúdio aos estereótipos, me capturaram o olhar pra uma ideia de questionamento sobre “o que se julga” a respeito de corpos que não estão enquadrados nos padrões normativos físicos, de gênero e sexualidades. Vejo um contraponto em relação às denominações preconceituosas e estereotipadas. Na performance não escapamos de relacionar

os sujeitos, os gestos e as palavras ditas. Sugiro na forma da apresentação uma identificação dos dançarinos com o que foi dito, o que observo no modo como os sujeitos rasgam esses sentidos.

Observando o espaço do vídeo, não deixei de significar esse sujeito como “estudantes”, ainda que não saiba exatamente quem são, mas associo que esses dançarinos devem ser da própria escola. Poderiam não ser, porém, relaciono a outras imagens, de outros contextos escolares, em que alunas e alunos frequentemente protagonizam propostas artísticas em eventos como esse. Então, associo os dançarinos a uma identidade estudantil, no entanto, o imaginário de um corpo esperado, do que seria o mais habitualmente estudantil, através da imagem que percebo ali “descoberta” traz algo que rompe com a imagem mais habitual do que seja uma identidade estudantil idealizada.

As coreografias são de ritmos diversos do não tradicional para um evento junino. Em relação a isso, chamo atenção para um detalhe da imagem: na roda em torno dos estudantes é contrastante como temos algumas crianças com roupa tradicional de festa junina, diferente dos dançarinos que vestem camisetas e bermudas, e acessórios.

O que vemos não faz paráfrase com os padrões do corpo legitimado pelo pedagógico hegemônico do cotidiano escolar. Há sentidos na performance que recusam a memória do corpo de um estudante. Na dança observo um furo no imaginário através de um corpo que está em movimento, está fora da sala, se desloca pra além de suas funções mais automatizadas e pragmáticas. Vejo nessas imagens um corpo não-esperado pela organização (currículo) do espaço escolar, um corpo fora da normalidade do tempo-espaço-aprendizado.

Os dançarinos, através de gestos em arte, abrem novas possibilidades de dizer-se, portanto, de (re)existir simbolicamente. Situação provocada por sentidos confrontantes. Na equivocidade o trabalho contra uma ideologia dominante vai sendo proposto, desestabiliza versões normativas na intenção de contrariar sentidos através do que é performado.

Minha escuta aqui foi capturada pela contradição que constitui a relação dos estudantes com o desejo e a falta. O que foi apresentado e o modo da performance marcam algo de suas subjetividades.

Dando foco ao ponto de observação dessa seção de análise, destaco a textualização dos corpos que em toda apresentação traz na imbricação de diferentes materialidades a contradição entre o discurso pedagógico a outras discursividades presentes na falha dele. Nisso vejo uma conjunção contraditória entre as imagens de um estudante no cotidiano escolar com o equívoco

visualmente proposto pelos corpos na performance. Um corpo deslocado, metaforizado, que se movimenta através de uma experiência própria para sua identificação na história. Na falha o que observo é acontecer o desejo ressignificado a partir da história das afetividades desses sujeitos. Aquilo que os constitui fora do instituído é “gestado” (no sentido de um gesto) para dentro do espaço institucional. Sentidos são atualizados sobre o corpo que dança, para ser (re)conhecido de um modo diferente daquilo que é visível no hegemônico das práticas pedagógicas. No equívoco da dança vejo o real possível de um corpo, que permite a circulação de outros significados, outra maneira de inscrever o corpo na instituição.

7.2 A dança que resiste simbolicamente na escola

Nessa seção exploro mais especificamente sobre a imbricação das diferentes materialidades da apresentação.

Destaco inicialmente a escolha das músicas que nas letras e na musicalidade apresentam relações com culturas de resistência no Brasil: negra, e da comunidade LGBTQIAP+. A performance mostra com isso um simbólico/político de resistência. Por exemplo, quando escolhem a cantora Iza, que traz nas letras e nos gestos referências à Capoeira.

Uma das cantoras escolhida foi Gloria Groove, que é considerada atualmente uma representante da comunidade LGBTQIAP+. A música de Glória Groove é um dos hits iniciais de sua carreira, diz quase que na totalidade da letra sobre o envolvimento de “garotas (elas)” em um baile, que são “arrastadas” para a dança. Em um dos versos a cantora diz: “elas estão a fim de arrastar”, verso que pode se associar, no contexto analisado, ao desejo de se apresentar através da dança na escola, há a representação de um prazer próprio da dança simbolizado nesses dizeres.

Na apresentação também foi coreografada um pequeno recorte de uma música da artista Anitta (um instrumental de funk) com movimentos que privilegiam os quadris, movimentos mais associados a feminilidade e sensualidade.

Outra música em destaque foi “Ginga”, da cantora Iza, vejo que a coreografia tem muitos movimentos em pé que representam a Capoeira, grande parte da letra, também diz sobre essa prática e sua dimensão de resistência. A letra também diz sobre a dimensão dos prazeres em diferentes aspectos: como o prazer da música, o que ela tem de efeitos.

Os gestos dançados tanto no caso da música Ginga quanto na coreografia de “Arrastar”, de Glória Groove, podem diretamente ser associados ao que diz as letras, abaixo transcrevemos a letra de Iza: “Ginga”, logo depois recortamos algumas imagens que ilustram alguns dos movimentos:

“Sagacidade pra viver/Lutar, cair, crescer/Sem arriar ou se render/Tem que defender (ai, ai, ai, ai)/Observar e absorver/Com fé no amor, no bem/Se liga no meu proceder/Sigo em frente e vou além/Vem dançar, brilhar/Deixar o som guiar, levar/Se liga, pega a visão do coração/Que a vida não pode parar/Entra na roda e ginga, ginga (ah ah ah ah)/Entra na roda e ginga, ginga (ah ah ah ah)/Se entrou na roda, vai ter que jogar/Pra se manter de pé, /'cê vai ter que dançar/Entra na roda e ginga, ginga/Fé na sua mandinga, na roda e ginga/ Se o assunto é meter dança, já larguei na pole/A cintura que destrava nesse desenrola/O corpo desenrolado não é rocambole/Seu plano já foi bolado, quero que rebole/A cintura mole, mole, mole, mole, mole/Se ela me chamar pra dança, claro que eu topo/Tamo dando gole, gole, gole, gole, gole/Uma mão 'tá na cintura e a outra no copo/Vem dançar, brilhar (ei, ai ai)/Deixar o som guiar, levar (já larguei, vambora)/Se liga, pega a visão do coração/Que a vida não pode parar/Entra na roda e ginga, ginga (ah ah ah ah)/Entra na roda e ginga, ginga (ah ah ah ah)/Se entrou na roda, vai ter que jogar/Pra se manter de pé, 'cê vai ter que dançar/Entra na roda e ginga, ginga/Fé na sua mandinga, na roda, ginga/Vambora, vamo' gingar, sem vulgarizar/Pra suar a camisa, sem economizar/Pode avisar, firme a gente pisa/Pesadão-dão-dão no estilo Iza/Nem mesmo o céu é o limite/Foco no trabalho, muito mais que palpite/Tudo que te prende, é melhor que evite/A música liberta e eu te faço um convite” (Ginga, Iza, 2018)

Figura 7 - Gesto que faz referência à Capoeira



Fonte: Youtube.

Figura 8 - Um exemplo de gesto: destaque para o movimento dos ombros e quadris



Fonte: Youtube.

Figura 9 - Movimento dos quadris



Fonte: Youtube.

Figura 10 - Movimentos no chão



Fonte: Youtube.

Para a interpretação, portanto, associamos diferentes materialidades e suas significações, o que inclui: a estética das roupas, os gestos coreografados, a escolha da musicalidade (no caso o funk, pop), as letras musicais que marcam a presença do verbal com dizeres sobre resistência. O que se abre a partir das letras das músicas e nos gestos dançados são uma mistura dos sentidos de: sensualidade, força e luta.

As materialidades significantes analisadas fazem acessar diferentes memórias de sentidos sobre resistência em arte e fazem um contraponto a ideais e valores arraigados sobre o objeto corpo na escola. Em contraponto ao corpo da racionalidade, controlado, mostra-se um corpo que é afetado e afeta, manifesta-se um corpo em fruição.

Compreendo que não há hoje propriamente apenas repressão em falar sobre o corpo e nem mesmo as sexualidades são simplesmente reprimidas, mas sobretudo nas instituições escolares permanecem práticas uniformizantes que apagam certas singularidades. Se por um lado, existe na sociedade atual uma liberdade e até interesses para se falar de corpos e sexualidades (sobretudo sobre o sexo), por outro há o silenciamento, que definido por Orlandi como “política do silêncio” (ORLANDI, 1997, p. 30). Esse silenciamento, parece ser questionado através dos corpos em movimento. Vejo que na dança os sujeitos questionam modos silenciados de ser e estar no mundo em relação a certos padrões valorativos normativos hegemônicos.

Nessa direção, refletimos que normalmente a escola controla os corpos, mas para além de apenas reprimir e silenciar, também diz o que se pode saber sobre o corpo e suas sexualidades. Como, por exemplo, através de sua arquitetura, organiza o modo como o corpo se situa, ela institui uma lógica dos jogos dos prazeres no cotidiano da aprendizagem. Na escola, ainda hoje, durante muito tempo, estudantes ficam sentados com as carteiras dispostas em fileiras. Ao contrário, vemos na apresentação sujeitos que se movimentam fora da normalidade do ambiente escolar.

Penso nessa direção em como o movimento dos corpos na performance provoca outros sentidos e outras formas de saber-poder. O sujeito na dança desloca-se e através da experiência propõe outro corpo percebido, de algo que não é percebido pelo modo que ele está normalmente posicionado no que é instituído. (Re)significam-se as relações entre o corpo e saberes. Essas manifestações de práticas corporais, como acontecimento, possibilitam outro corpo que desnaturaliza o cotidiano da escola. Novas perspectivas podem ser vistas e refletidas, no que diz respeito aos efeitos de sentido do corpo, em relação ao que ele significa nas salas na organização tradicional é ressignificado.

Geralmente nas festas juninas escolares acontecem apresentações oficiais, que trazem como proposta danças mais ligadas à tradição dessa cultura, e em meu corpus observo que foi justamente nela o momento de abertura para um furo, em que as danças escolhidas escaparam do que seria típico dessa tradição. A dança analisada nesse equívoco (re)significa esses corpos, apresenta esses sujeitos em outra mobilidade (contraponto a uma imagem estudantil), diz no “gesto” sobre a identificação desses jovens.

Me indago se ali não temos um corpo não permitido na escola “(re)existindo” – há na apresentação o corpo que é o corpo historicamente não manifesto no espaço controlado da instituição. Corpo que em alguma medida manifesta/diz sobre sexualidades fora da normatividade, ainda que no geral os sujeitos quando dançam não intentam propriamente a realização de uma representação, de uma identidade explicitamente defendida, vejo que exprimem uma certa “dança – manifesto” através das diferentes materialidades em discurso.

Junto disso, aponto ainda, que ao estar dançando e ao se mostrar, esse corpo em alguma medida está em “anonimato” (pela dança), no sentido de que não intenta representar um papel explícito. Os sujeitos não procuram denominar-se, já que os corpos dos dançarinos aparecem para nós em grande medida como corpo-dançante, corpo como eclosão que captura os olhares, torna-se um acontecimento antes de alguma denominação específica (é símbolo) e, portanto,

não realiza um só saber específico e permite diferentes gestos de interpretação ou pensamentos sobre o que acontece.

Em relação a isso, destaco sobre o que acontece no início da performance quando rasgam cartazes com dizeres. As palavras que foram acompanhadas de um áudio foram rasgadas, mas quando esses estereótipos são questionados através disso, nesse ato, o corpo que questiona segue dançando não representando algo explícito. Não há uma resposta dita no contraponto ao que foi negado como identidades, mas há um corpo em novas possibilidades de sentidos, que não reclama uma identidade única.

Nesse sentido, penso que no vídeo o corpo acontece na dança diante do público da escola também como modo que escapa de algumas tensões na medida em que se dança e produz novos efeitos. Aqui pontuo que a dança se manifesta em sua especificidade, naquilo que José Gil pontua sobre as duas funções dessa arte, não só é ato para mostrar-se, mas no escape das tensões o gesto é: exterior e interior, os gestos da coreografia são para quem dança também interiorização e leveza (na dança na ambivalência da leveza e da força) (GIL, 2004).

Vejo na dança que os estudantes fogem da linguagem mais comum e/ou cotidiana do pedagógico. Ao mesmo tempo que usam gestos comuns, em diálogo com os espectadores, a exemplo da representatividade da capoeira, também usam uma “criatividade lúdica incorporada” com elementos não pragmáticos (saltos, rebolados, movimentos próximos do chão). A todo momento vemos um fruir do corpo a partir do qual se dá o encontro com o público, pelo qual os estudantes podem dizer-se não apenas com palavras e sem uma funcionalidade única racionalizável. E apesar de muitos elementos indicarem que há a reprodução de parte de outras coreografias, compreendo que há criação com a escolha do mix da música e na formulação da sequência dos movimentos.

Sobre isso, aponto que o sujeito proposto no interior do espaço discursivo da escola pode romper ou resistir com as determinações de uma hierarquia que dita o que deve e pode ser feito na escola. “As jovens e os jovens”, de muitos modos, não condizem com o “estudante” idealizado por uma escola que se apoia em bases que ignoram singularidades nos modos de ser e agir em diferentes dimensões. Compreendo que o discurso da sexualidade visto na dança, não prevista na escola, rompe com as barreiras do corpo como objeto controlado e vigiado, e o situa no campo do que resiste a ser excluído.

Nos modos dessas equívocas há uma composição de elementos que produz efeitos de resistência ao olhar legitimador. Resiste em relação a uma memória discursiva socialmente

estabilizada, as imagens nos remetem a um certo contraponto aos sentidos do que a escola em alguma medida reproduz cotidianamente. Mais especificamente nos gestos que vemos não acessamos a memória desses corpos como dóceis. Há um olhar que provavelmente pode estranhar: o corpo e movimento na dança. Sobretudo se os estudantes estiverem dançando determinados ritmos já marginalizados historicamente.

Chamo atenção sobre a existência da contradição entre a memória discursiva que traz o idealizado do “corpo do conhecimento” para um “corpo da sexualidade e dos prazeres”. Nesse caso, vejo uma posição questionadora sobre possíveis significados de elementos recalcados pela cultura escolar/pedagógica tradicional na relação com as vivências do campo da sexualidade. A partir disso, novos sentidos são possíveis advindos da resistência dos sujeitos em: exposição/descobrimto/reconhecimento de suas singularidades. Deslocamento que se dá em uma prática de linguagem relacionada à fruição, que é estética e nesse caso, também prazerosa.

Os corpos em gestos, movimentos, deslocamentos, musicalidades, possibilitam novas percepções. Ao colocar o desejo em cena no corpo que dança, sujeitos reivindicam o olhar do espectador que se vê interrogado em suas “âncoras simbólicas”, retomando um termo de Suzy Lagazzi. Há na dança analisada um processo de captura simbólica de um ritual que falha.

A posição do corpo do estudante na sua forma-sujeito produz sentidos que rompem com o entrono. Corpo que ao se apresentar coletivamente vai além da memória discursiva do corpo da disciplina curricular habitual. Que se mostra para uma comunidade escolar em uma intenção, há um efeito ideológico na imbricação das materialidades significantes.

O corpo que vejo dançar está fora do lugar da memória do corpo legitimado: aquele em posição da disciplina habitual do ambiente escolar. A contradição entre corpo obediente e corpo em movimento permite novas significações. Lemos uma outra imagem possível no dispositivo analítico discursivo do corpo em dança na escola que mostra um acontecimento único na sua composição visual. Acontecimento do corpo que é o inesperado, fora do pensamento “não contraditório racional-causal”, o corpo que traz o contraditório.

Há uma possível escuta sobre a contradição de quem dança na escola, de um corpo marcado pela falta, um corpo em arte como corpo no acontecimento simbólico. O lugar do corpo observado na arte nega uniformidade e afirma singularidades e na dança produz o efeito de um boicote ao normativo. As identidades vão sendo negadas e em alguma medida afirmadas quando o corpo marca uma outra presença: o corpo que busca afetar, busca ver e ser visto de outro modo.

Diante da memória de um corpo que produz a imagem de um sujeito tolhido pelo ambiente de aprendizagem “normal” da escola, reflito sobre um contraponto interdiscursivo: a sala de aula é intercalada com a potência criativa que o corpo-dançante traz. Discursivamente a performance revela um sujeito que metaforicamente diz de um recalque, na busca por ressignificar sentidos com e sobre seus corpos, e metonimicamente nessa busca, marca um desejo, de um corpo marcado pela falta a partir da qual se movimenta e faz furo e propõe abertura de novos sentidos no simbólico.

Portanto, esse material me permitiu ver a resistência funcionando contra o normativo currículo (organização de normas escolares). Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido não só como um “documento”, mas como tudo aquilo que organiza as relações de maneira não explícita, funcionando para hierarquia. Na apresentação de dança analisada, meu gesto foi observar a contradição entre um corpo em movimento na dança versus um corpo que é silenciado em suas singularidades quando disciplinado pelas normativas de um espaço educacional institucionalizado.

Vejo nessa dança, portanto, um dispositivo que permitiu uma nova posição do sujeito aluno na relação com o pedagógico. A dança analisada feita pelos alunos fisionomizou minha escuta e trouxe como consequência a relação: corpo na dança como resistência simbólica. Dança como linguagem, e já que nunca estamos fora dela, é simbolicamente que resistimos e colocamos novos sentidos para uma ação. Agir que nunca está fora da linguagem, é prática discursiva.

Há, portanto, uma tensão presente entre a ideologia dominante do pedagógico curricular (autoritário) com a posição sujeito dos alunos na dança. Tensão que acontece entre uma ideologia dominante, que espera um corpo dócil/silenciado, em contradição com o corpo na batalha por um lugar de poder dizer. Esse trabalho do ideológico contra hegemônico como resistência simbólica significa nas diferentes materialidades significantes analisadas um corpo diferente/estranho que na dança associa elementos ideológicos de discursos contrários às normativas.

8. A DISCUSSÃO DO POLÍTICO/SIMBÓLICO: RETORNO ÀS QUESTÕES

8.1 O corpo “descabido” da arte que resiste

Considero que a educação deva exercer papel para a transformação da realidade social. Acredito que apenas como possibilidade de transformar realidades, a educação possa alcançar certos objetivos. Compreendo que o papel da educação deve levar em conta que os sujeitos estão em formação no social, e não em apenas adquirindo capacitação de “habilidades e competências” individuais para adaptar-se ao mercado. Vejo que um aspecto nisso é fundamental: afirmar a formação como uma questão simbólica/política, e já que simbólica, portanto, de linguagem.

Atrelado a esse ponto, retomo a crítica que aponta que a permanência de uma concepção psicobiológica nos conteúdos e práticas escolares, fundamenta um projeto político pedagógico que desconsidera subjetividades, prescrevendo uma aprendizagem universalizante. A escola quando mantém padrões que ditam formas corretas de conduta, afirma ideais esperados socialmente e propõe conhecimentos estanques como verdades. Com tudo isso, institui uma cultura universalizantes que discrimina as diversidades e impossibilita espaços de ressignificação de desejos.

Observo a partir do meu trajeto de pesquisa e das minhas vivências como professora, que a escola tem funcionado mais ainda nas suas reformas atuais como elemento discriminatório. Divide os estudantes em relação às suas posições: social, econômica e cultural. A escola classifica os bons alunos e maus alunos, os que vão para o ensino superior e os que vão ter empregos logo que se formam, etc. Também em relação a certas identidades e comportamentos, os estudantes são classificados como os mais bem comportados e os com mau comportamento. Esse movimento classificatório dos sujeitos não se dá sem a participação do significado do corpo de cada um. A instituição distingue discursivamente as posições-sujeito em suas práticas sociais pelo corpo a ser controlado e disciplinado no intuito de adaptá-lo às demandas mercadológicas.

Vejo nessa conjuntura, de maior avanço da relação educação e mercado, uma maior exigência sobre a escola para a qualificação do trabalhador. Por isso, nas escolas, temos atualmente slogans como “Jovens do futuro”, resultado da aplicação de práticas que consideram

que devemos ter uma aprendizagem voltada para capacitar o jovem para o trabalho. A centralidade está no trabalho e não no conhecimento. Para responder a essas demandas na maior parte do tempo aprendido, privilegia-se a informação/disciplina. O ensino continua funcionando pelo imaginário da completude.

Vejo nas mudanças atuais: um excesso na grade com a ampliação de disciplinas. Eni Orlandi afirma algo interessante em relação a esse aspecto, da primazia pela quantidade na educação, em que há uma saturação e imobilidade, que andam juntas (ORLANDI, 2016). Hoje, o que vemos nas reformas é um excesso de propostas, resultando em ausência de espaço para a escuta e reflexão.

Com a roupagem de uma atualização do currículo, as atuais reformas adicionaram mais disciplinas na grade e como consequência os estudantes têm uma maior quantidade de matérias, sem que haja uma mudança na forma de organização do currículo. Dentro delas, algumas disciplinas são ofertadas para a escolha. O ideário é que essa escolha se dê a partir do interesse dos alunos, mas na verdade isso não acontece, já que não há garantias de que as afinidades dos estudantes existam. As disciplinas que são oferecidas são poucas, com condições precárias de se realizar.

Nesse ponto, destaco o slogan da “autonomia”, tão presente nas atuais mudanças. Ao propor esta unidade idealizada de currículo voltada para mercado neoliberal, a autonomia permanece pautada numa perspectiva individualizante. Cria-se um imaginário de “gestão” dos próprios desejos, como se eles fossem determinantes, mas oculta-se que o projeto, na verdade volta-se à lógica de mercado. No fundo, a proposta não escuta as singularidades, apenas individualiza as escolhas como parte do sentido neoliberal de “autonomia”.

A educação, mesmo que fundamentada na igualdade de todos ao acesso à escola, ainda estabelece contraditoriamente uma ideia de que a posição de escolha individual é algo que assegura a diferenciação, lugar da meritocracia. O modo como as reformas propõem a “escolha” sob uma perspectiva individualizante, presentes nas atuais propostas pedagógicas, não contribui para uma mudança sistemática.

O que observo, também é que se tornou-se usual afirmar que somos uma sociedade das transformações/avanços no campo das tecnologias e do digital. Tratando a educação como social, compreendo que conhecimento não significa somente a capacitação para um mundo tecnicamente modificado. A função do conhecimento não é ser apenas adaptativo. O que deveria também importar são as experiências que estabelecemos, que resultam em ampliação

da relação “mundo e pensamento”, voltadas para a transformação das relações de desigualdade. Não se trata de negar as tecnologias e novas práticas sociais de linguagem do digital, mas de dizer que nelas permanecem funcionando o contraditório das relações sociais dos tempos neoliberais.

A favor do interesse pela produtividade da força de trabalho ideologiza-se a educação em direção ao avanço da agenda neoliberal. Observo que a “flexibilização” do currículo que veio dessa demanda, desvaloriza em uma medida significativa as experiências que não sejam nesse sentido “produtivistas”. Experiências formativas, como as artísticas, acabam tendo de acontecer cada vez mais fora do que é normativo.

Vale ainda pontuar, retomando o que já problematizamos em outro momento, que mesmo as abordagens mais críticas como o multiculturalismo podem nesse bojo permanecer numa lógica consensual que apaga a contradição da agenda de políticas, se permanecem sob a premissa de um consenso do indivíduo ideal. É necessário questionar a evidência do consenso e marcar o político presente nas disputas de poder.

O papel do estado funciona como controle das subjetividades para a “capacidade de adaptação”. A mudança nas políticas públicas atuais mostra como os ideais atuais de autonomia e liberdade do indivíduo permanecem estabilizados.

Vejo que tudo isso resulta em uma injustiça curricular que hierarquiza formas de conhecimento. Nessa lógica são mais valorizados aqueles que aparentemente têm mais efeito pragmático para o “projeto de vida” do estudante. Há uma certa distância do projeto atual em relação às experiências formadoras que não têm valor mercadológico. A dança permanece nessa hierarquia, incluída como de menor relevância diante das prioridades impostas ao setor educacional em seu pragmatismo tecnicista. Hoje, como disciplina, aparece como oportunidade de ser eletiva, observo que são escassas as atividades com dança como parte do planejamento regular.

A arte, apesar de acontecer em diferentes espaços sociais, alguns não institucionalizados, permanece em certa medida desvalorizada no ensino básico regular público brasileiro. Grande parte das escolas formais permanecem nas perspectivas tecnicistas e conteudistas, distanciadas da experiência. Apesar da prática estar presente nos currículos, a dança permanece quase ausente, historicamente não priorizada pela educação. O que me interessou nessa ausência foi uma abertura de sentidos sobre o papel da arte, e em especial da dança, aquela que possa trazer para escola uma perspectiva de resistência simbólica aos

desafetos dos tempos neoliberais. Esse sistema atualiza e aprofunda uma educação que ainda é fortemente calcada na supremacia de um aprender para se adaptar. É necessário repensar como as práticas pedagógicas permanecem centradas em uma herança pouco revista do projeto capitalista, fundamentado na primazia da racionalização

A escola permanece em seu currículo, não apresentando espaço significativo no cotidiano para o corpo não dócil em relação à hierarquia institucional. Percebi, a partir das análises da dança na escola, o encontro de dois mundos: o da escola cotidiana e um outro mundo estranhado pelo corpo descabido. O que fez em minha escuta indagar sobre o que não deve caber na escola e o porquê desse descabimento. A escola hegemonicamente não é pensada para caber: o corpo sensível, o corpo que percebe, o corpo próprio/vivido, o corpo erógeno. No entanto, vejo em minha análise que esse “corpo descabido” está posto no equívoco em gestos que resistem simbolicamente.

8.2 É preciso ressignificar o corpo?

Retomo nesse ponto, algumas formulações do meu trajeto que contribuem para uma nova visão sobre o corpo.

Primeiro resgatando em Merleau-Ponty seu olhar para o corpo como sujeito. Nessa perspectiva, o corpo, quando não é visto como objeto e nem como suporte de ideias, mas é situado como dimensão da experiência da realidade, não está em oposição ao sensível. A linguagem é uma maneira de existir no mundo que também é percebido pelo corpo. Portanto, o corpo deve ser compreendido como parte da significação, como dispositivo de expressão, já que a significação depende da ação do corpo. A partir de Merleau-Ponty penso que a experiência humana e as ideias não são separadas, lugar de cisão com o racionalismo e oposição a uma ideia de subjetividade idealista.

Já a partir de Foucault, compreendo como as subjetividades do corpo vivido estão atravessadas pela lógica das relações de poder. Olhar para a história de como o corpo foi controlado, foi importante para refletir no como os sujeitos atribuem sentido, situados em instituições de controle. Sentidos que se dão sobre o corpo e através dele nas práticas discursivas, que traduzem os vínculos institucionais.

Outro ponto relevante do histórico desenvolvido por Foucault é sobre o que ele nos provoca a ver em relação ao conhecimento dos corpos, a respeito de algo que gira em torno da importância da sexualidade. Através da historicidade descrita sobre o sexo, vejo que as relações de poder ganham sentido, funcionando na materialidade dos corpos. O controle da sexualidade produz efeito de hipocrisia e silenciamento a partir da ideologia moderna burguesa, típicas de algumas instituições, como as familiares e escolares, que silenciam verdades.

No entanto, e a partir da própria linha reflexiva foucaultiana, não se trata apenas de silenciamento, dizer de silenciamentos não é afirmar que o sexo é reprimido e não se trata de afirmar que se fala menos de sexo nas sociedades modernas, ao contrário. Observo que especialmente na escola, algo pode e deve ser dito, em detrimento de outros dizeres que não devem circular, parecem trazer perigos. Portanto, para falar de sexualidades na instituição escolar, vejo que se estabelecem limites discursivos dentro do que é pedagógico, científico, e também do moral.

Foucault em suas historicidades me fez refletir sobre os discursos sobre o sexo, em como se multiplicaram não simplesmente fora das medidas de controle, porém, também onde o poder é exercido. As instituições pedagógicas simplesmente não dizem, mas filtram os discursos da sexualidade em relação aos “perigos do sexo”.

Um exemplo interessante disso é o modo como esse tema prossegue aparecendo como informação racionalizável, ou como orientação moral. Como exemplo de racionalização, a escola sempre organiza palestras sobre doenças sexuais transmissíveis (DSTs). Já como prática moralizante, o exemplo que proponho para a reflexão, são as manifestações contrárias ao funk na escola, gênero musical que apresenta muitas letras sobre o sexo, sempre polemizado.

Não se trata de dizer que não devemos racionalizar, mas me indago sobre o papel da escola diante de certas verdades, em relação às sexualidades, que não estão presentes nas instituições escolares e que deveriam estar. Verdades que não são tratadas pelos limites do pedagógico/científico.

As instituições escolares, também são as responsáveis pelo jogo dos prazeres, o que Foucault chamou de zonas de saturação sexual. A organização espacial da escola determina os modos em que os corpos podem e devem estar: na sala de aula. Os estudantes permanecem a maior parte do tempo-aprendizado sentados. Existem regras para ir ao banheiro e situações determinadas para um aluno(a) ser autorizado(a) a sair dessa disposição “em sala de aula”.

Ainda que pontualmente existam iniciativas de uso dos espaços da escola para além da rotina mais habitual, no cotidiano pedagógico o formato tradicional, ainda é o formato que prevalece.

A partir da filosofia foucaultiana vejo o corpo interpolado pelo ideológico do contexto histórico. O controle do corpo na sociedade burguesa foi econômica e ideologicamente necessário. Há uma preocupação na modernidade pela gestão da vida que toma o corpo como suporte dos processos biológicos, fundamento das técnicas biopolíticas que tiveram como objetivo regular o espaço e o tempo da aprendizagem. Como consequência, certas medidas reguladoras apagam parte do potencial criativo. Portanto, resalto a relação disciplina e força produtiva econômica nas normativas do pedagógico. A partir da metáfora do espaço escolar, discursivamente as relações entre corpo e história mostram-se interligadas às determinações da lógica disciplinadora dos tempos, nesse sentido permanece nas instituições escolares o controle dos gestos e a distribuição hierárquica dos seres no espaço.

Por fim, sobre concepções de corpo, retomo a psicanálise. Perspectiva que questiona o corpo visto como um conjunto de órgãos. A psicanálise contribui para problematizar a ideia de corpo como conjunto de órgão de um indivíduo, e passa a compreender o corpo na relação com o histórico de experiências do sujeito. A noção de indivíduo, ao considerar o ser como unidade indivisível, integradoras das funções físicas e psíquicas, situa o corpo na perspectiva positivista, corpo concebido como conjunto de órgãos que integra de modo harmonioso um todo.

Destaco na psicanálise, o modo como ela redimensiona a sexualidade, como dimensão psíquica que funciona em função da experiência do prazer, fundamental na vida afetiva dos sujeitos. O erógeno, em Freud, estabelece o sentido do encontro da matéria com um desejo. Desejo que na constituição do sujeito é desejo do Outro. É através do campo do Outro que o corpo se sexualiza. O sujeito é efeito da entrada do significante do Outro, portador do seu desejo. Portanto, se a sexualidade é parte fundamental para o que constitui o sujeito, na medida em que é nela que o sujeito se inscreve na linguagem, o corpo não deve ser visto somente como advindo do natural, mas do cultural.

Com a teoria psicanalítica a ideia do corpo se desloca do orgânico para o corpo próprio. O corpo próprio diz que corpo é efeito do significante, já que é objeto de investimento do Outro. Não há um sujeito natural que veio de modo inato, pulsão e inconsciente operam na divisão do campo subjetivo, operações que constituem o sujeito como dividido. Nessa direção, só se pode pensar o corpo, como corpo efeito do investimento pulsional, fenômeno que não é individual. Portanto, o corpo em psicanálise não é o organismo.

A psicanálise nos provoca a pensar no sujeito-corpo que está para além do corpo como conjunto de órgãos, da perspectiva biologizante, e que está para além do corpo-máquina, da perspectiva positivista. Nessa perspectiva, o corpo não é mero instrumento para reprodução das relações de produção, é corpo dotado de afetos, conscientes e inconscientes, constituído na alteridade.

Compreendo que não há como pensar linguagem sem a noção de sujeito, e nem como pensar o sujeito sem o corpo. É necessário repensar a nossa concepção de corpo, no sentido de qual é o “corpo-sujeito” de conhecimento que a escola demanda para uma formação transformadora. O corpo não é apenas um mero instrumento, mas é parte do próprio processo de constituição do sujeito, portanto, parte do saber. Se a escola compreender uma outra noção de corpo-sujeito, teremos consequências no projeto pedagógico.

9.0 CONCLUSÕES

A arte permanece desvalorizada no ensino básico brasileiro dentro de um cenário, em que mudanças atuais apontam, em relação às resistências históricas na educação, alguns retrocessos. Na tendência atual reforçam-se ideologias historicamente questionadas por movimentos a favor de uma educação transformadora. No caso específico da dança, ela está quase que ausente no ensino, historicamente não priorizada na educação formal. Pensar sobre essa ausência me levou a indagar sobre a resistência na arte, e em especial da dança, aquela que possa trazer para escola uma perspectiva de resistência simbólica aos desafetos, sobretudo em tempos de avanço neoliberal sobre a educação. Resistência enquanto perspectiva de mudança na contradição entre o silenciamento e o poder dizer.

Nesse sentido, na discussão sobre a dança defini o recorte para a análise em minha busca pelo trabalho da resistência no espaço da escola. Nesse espaço fui marcada pela atuação dos estudantes em minhas experiências com dança, o que foi fundamental para compreender a escola como lugar possível de falha, definido pela não coincidência de algumas movimentações estudantis com o discurso do pedagógico-normativo. Relação que me fez indagar pela complexidade do político nas relações entre os estudantes e a hierarquia escolar. Os estudantes em certas condições recusam a reprodução redutora das posições normativas. Nessa complexidade, entre o político e simbólico, busquei compreender entre as posições sujeitos na instituição: o deslocamento instaurado pela resistência na escola através do corpo que dança.

As relações discursivas analisadas na performance de dança na escola apontam para a construção de efeitos de sentidos novos sobre e com os corpos. A corporeidade através da dança me levou a ver um sujeito-corpo que não é mero instrumento para reprodução das práticas de aprendizagem adaptativas, mostra-se um corpo dotado de afetos. A dança supõe que o corpo pode (re)existir ao corpo instituído, automatizado e adestrado nas relações de poder, a favor do desejo e da mudança.

Através do vídeo performance vejo o corpo metaforizado: um corpo descabido, estranhado pelos sentidos de escola hegemônicos, onde parece não caber um corpo que diz a verdade de seus desejos e singularidades. Os efeitos desse “corpo descabido” no equívoco, na dança de uma festa junina da escola, são efeitos de um corpo que resiste simbolicamente. Os sujeitos, ao experimentarem uma vivência própria, escapam às tensões do que mais comumente se impõem como proposta institucional pelo pedagógico autoritário e encontram um espaço

possível para dizer. A prática de dança se mostra como possível espaço de dizer sobre suas vontades. Visibiliza posições ideológicas e singularidades de modos de existir, costumeiramente silenciadas.

Discursivamente, a performance revela um sujeito que busca ressignificar sentidos com e sobre seus corpos. Vejo nas materialidades significantes em relação: imagem do corpo, musicalidade, gestos e palavra, o contraponto a uma memória de um sujeito oprimido pelo ambiente de aprendizagem “normal” da escola e que se reformula na potência criativa que o corpo-dançante traz. Nesse sentido, supomos novos sentidos possíveis advindos da resistência dos sujeitos. Os corpos em gestos deslocaram minhas interpretações e reivindicam meu olhar que se viu interrogado em suas “âncoras simbólicas”. O corpo que vi dançar mostra-se fora do legitimado pelas medidas de controle: o corpo obediente torna-se corpo que resiste.

Minha reflexão sobre o trabalho da resistência na escola, portanto, se fez na imbricação entre o político e o simbólico. O funcionamento jurídico-político, que se sustenta através da generalização de modos de existir no currículo/cotidiano escolar, pode falhar quando o simbólico do corpo que dança é posto em questão. A ordem que silencia e controla pode ser deslocada. O corpo em dança na escola instaura a desestabilização do normativo pedagógico, e como consequência, abre a possibilidade para a mudança de sentidos através de um jogo contraditório de uma prática significativa que move o interdiscurso. A dança permitiu a possibilidade de o estudante enunciar seu corpo, configurando um novo sentido de ser no interior da lógica pedagógica autoritária, esse é um gesto simbólico que inaugura um novo. Compreendo que o sujeito-corpo, através da dança, pode (re)existir. Resistir ao corpo instituído, automatizado e adestrado pelas relações de poder opressoras. Resistir a favor do desejo. Resistir para um devir. E tornar-se cúmplice de um vazio constituinte, necessário para a busca do saber de si, do outro e do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- _____. **Ler o Capital**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 1v
- ANDRADE, E. B. **Corpo e consciência: Merleau-Ponty, crítico de Descartes**. Porto Alegre: FI, 2019.
- AMORIM, M, F. **O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico: uma proposta de análise do universo sexual feminino**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.
- ARAÚJO, A. **Da semântica do corpo ao gesto da palavra: intersecções entre Merleau-Ponty e Francisco Varela**. São Paulo: Filo Czar, 2019.
- BADOIOU, A. **Pequeno manual de inestética**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BERTOTTI, V, B. **Em torno dos passos: ensaio sobre dança e psicanálise**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961**. 4. ed. Brasília, 2020.
- CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **A manifestação dos estados de violência no discurso jornalístico**. 2012. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.
- CHATERLARD, D, S; MAESSO, M, C (org.). **O corpo no discurso psicanalítico**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.
- CHAUÍ, M. **Merleau-Ponty: da constituição à instituição**. Curitiba: Dois pontos, 2012.
- COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.
- COURTINE, J.-J. **Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso**. Rio de Janeiro: Revista Policromias, 2016.
- DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. 1 ed. São Paulo: Abril S.A, 2018.
- ELIA, L. **Corpo e sexualidade: em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Uapê, 1995.

FERREIRA, M. C. L. **O corpo como materialidade discursiva**. Vitória da Conquista: Redisco, 2013. 2 v.

FIAMONCINI, L. **Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Goiás: Revista Pensar a Prática, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. [1920]. **Além do Princípio do Prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. [1915]. **As pulsões e seus destinos**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2016.

_____. [1923]. **O eu e o isso**. Companhia das Letras, 1923. 16 v.

_____. [1914]. **Sobre o Narcisismo: uma introdução**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. [1905]. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

GIL, J. **Movimento total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relógio d'água, 2001.

GONÇALVES, T. **Dança - mundo: uma composição de corpos, histórias e processos educacionais**. Lajeado: Caderno pedagógico, 2011. 8 v.

GRIGOLETTO, M; PFEIFFER, C. **Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos**. Pernambuco: Revista Investigações, 2018.

LACAN, J. **Função do campo da fala e da linguagem em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. [1959]. **O Seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. [1962]. **O Seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. [1964]. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LAGAZZI, S. **O recorte significativo na memória**. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. **A imagem do corpo no foco da metáfora e da metonímia.** Vitória da Conquista: Redisco, 2013. 2 v.

_____. **Pontos de parada na discursividade social: alternância e janelas.** Campinas: Labeurb/Nudecri-unicamp, 2004.

_____. **A discussão do sujeito no movimento do discurso.** 1998. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 1998.

_____. **A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão.** Campinas: Pontes, 2020.

MARQUES, I, A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NASEEM, M, A. **Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo.** Joaçaba: Visão Global, 2012. 15 v.

NECKEL, N. **Corpo imagem – corpo arte: materialidades discursivas.** Uberlândia: EDUFU, 2019.

NEIRA, G, M. **A reflexão e a prática de ensino: educação física.** São Paulo: Blucher, 2009. 8 v.

ORLANDI, E, P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. **As formas do Silêncio.** Campinas: Unicamp, 1992.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia.** Campinas: Pontes, 2017.

_____. **Interpretação: autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5. Ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico.** Campinas: Rua, 1998.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. [1983]. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni Orlandi. 7. Ed. São Paulo: Pontes, 2015.

_____. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; LÉON, J. [1982]. **Análise sintática e paráfrase discursiva**. In: ORLANDI, E. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

PFEIFFER, C. **Políticas públicas: educação e linguagem**. Campinas: Cadernos Estudos Linguísticos UNICAMP, 2011.

PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REHM, A. 2015. **Corpos possíveis: corpo, dança e análise do discurso**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.