



O FUROR COMO MÉTODO: SENTIDOS EDUCACIONAIS DE UMA PRÁTICA SOMÁTICA

FUROR AS METHOD: EDUCATIONAL SENSES OF A SOMATIC PRACTICE

André Bocchetti
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Resumo

O artigo procura mapear aspectos das produções de subjetividade associados àquilo que chama, com Gilles Deleuze, de “furor educativo de uma prática”: os efeitos educacionais de um conjunto de forças produzidas pelos atravessamentos afetivos entre corporeidades e exterioridades envolvidas no âmbito de uma proposta específica – a Biodanza. Para isso, foram interpeladas, por meio da técnica da entrevista de explicitação, mulheres que participaram de uma sessão dessa prática pela primeira vez. Os resultados apontam para a produção de marcas educativas singulares da experiência, associadas por exemplo à incitação à experimentação, à lida com temporalidades e atmosferas específicas, e à valorização da espacialidade que constrange e advém do corpo – elementos que parecem fundamentais ao pensamento que se debruce sobre uma educação com base naquilo que, com Foucault, talvez se possa chamar de uma ética somática.

Palavras-Chave: Corpo. Educação Somática. Biodanza.

Abstract

The article seeks to map some aspects of the productions of subjectivity associated with that is called, based on deleuzian studies, “the educational furor of a practice”: the educational effects of a set of forces produced by affective crossings between corporeities and externalities involved in the scope of a specific proposal – the Biodanza. To this end, women who participated in a session of this practice for the first time were questioned through the technique of the explicitation interview. The results point to the production of specifics educational marks of this experience, associated, for example, with incitement to experimentation, with temporalities and singular atmospheres, and with the appreciation of the spatiality that constrains and comes from the body - elements that seem fundamental to thinking about an education based on somatic ethics, in the terms of Foucault’s thought.

Keywords: Body. Somatic Education. Biodanza.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Este é um texto sobre o que nos tira de nós. Sobre a possibilidade de nos pensarmos a nós mesmos não a partir de uma essencialidade primeira, que moraria em um interior pouco acessível e geralmente terrível, mas como uma espécie de campo aglutinador de forças múltiplas (poderes, potências, afetos) que circulam em certas exterioridades e, em meio a lutas de naturezas diversas, fundariam aquilo que, de maneira sempre instável, nos tornamos. Suely Rolnik (2016), a partir da obra tardia de Lygia Clark, recupera uma metáfora interessante para lidarmos com nossas relações diante do mundo: a fita de Moebius – forma obtida quando colamos uma das pontas de uma fita ao avesso de seu lado oposto. Para Rolnik, a relação entre as formas – apreendidas pela percepção e que nos permitem identificar estruturas, modelos, formatos – e forças – que nos chegam por meio das sensações, fazendo nossa corporeidade vibrar – funciona como nessa imagem: uma intervenção em qualquer ponto da fita de Moebius provoca alterações de um lado e de outro dessa estrutura; do mesmo modo, qualquer acontecimento que de alguma forma nos tome faz, em um mesmo movimento, mover nossos modos perceptivos de atualizar o real, e nossas maneiras sensíveis de produzi-lo. O corpo é aqui, portanto, meio extensivo e intensivo, apto a ser atravessado por tais percepções e sensibilidades.

Trata-se aqui, então, de uma perspectiva que procura ultrapassar a imagem dos corpos como *cofres* cheios de segredos – para os quais haveria de se encontrar as chaves certas para revelá-los – e tenta tomá-los, a partir de sua exterioridade, como uma espécie de *imã*, que “atrai ou repele aquilo com o que se movimenta e é, por sua vez, também movimentado” (MOSSI, 2015, p. 1549). E pensar o corpo a partir daí: não como algo que se origina de uma interioridade essencial, e da qual toda a realidade então brotaria, mas como um “fora do fora”, como o fez Jean-Luc Nancy (2015): a resultante inquieta de um campo de multiplicidades que, com suas intensidades, possibilita formas diversas de existir.



É, portanto, da relação entre a corporeidade e certo elemento a ela necessariamente estrangeiro que se trata; uma exterioridade sem a qual seria impossível o acesso àquilo que Jorge Larrosa (2015) compreendia como “experiência”, e que se dá no âmbito das paixões, uma vez que ao experienciarmos algo somos por isso tomados, em uma relação de padecimento fundada “numa aceitação primeira de algo que está fora de mim” (p. 29). Não se trata, necessariamente, de uma externalidade geográfica – o fora que Deleuze reiteradamente invoca, por exemplo, não tem relação com um “mundo exterior” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 62); sua materialidade não é necessariamente extensiva, mas intensiva, e diz respeito ao *continuum* de forças que faz operar sobre o corpo – modificando-o molecularmente (DELEUZE E PARNET, 1998). Tem a ver, nesse sentido, com uma estrangeiridade radical que aponta para o não-representável apriorístico e que impede qualquer tipo de pressuposto à experiência.

Aqui, procura-se contemplar as forças produzidas pelos atravessamentos entre tal exterioridade e nossas corporeidades a partir do furor que atravessa os corpos em meio a uma prática de educação somática¹ específica – a Biodanza – e elementos de produção de subjetividade a ela associados. A ideia de furor surge inicialmente por estar associada, tanto do ponto de vista etimológico como de seu uso, à agitação, à paixão e ao delírio; a sensações, portanto, que dizem respeito a um estado de apassivamento pelo qual passa qualquer subjetividade que esteja aberta à potência da experiência e do inesperado que a

¹A noção de prática de educação somática é, aqui, emprestada de Thomas Hanna para fazer referência a um grande grupo de atividades corporais que, tendo surgido a partir do fim do século XIX, apresentam alguns princípios em comum: uma concepção de atuação na qual se indissociam corpo, pensamento, afetos e emoções; um instrumental de técnicas manuais ou táteis específicas; e uma valorização da experiência subjetiva como central aos processos desencadeados (GINOT, 2012, p. 58). Ressalta-se que, nesse aspecto, para tais autoras, a noção de “somático” ultrapassa, então, a de “corpo”, pois inclui os aspectos sociopsíquicos que produzem as corporeidades.



caracteriza. Além disso, tal noção está comumente atrelada ao termo violência, também fundamental às reflexões que faço por aqui.

A “violência” enunciada neste trabalho se refere, com Deleuze (2006) à impetuosidade com a qual certos afetos nos atravessam e nos tomam. Sob a ótica deste autor, é tal intensidade, de certo modo, que funda a possibilidade do próprio pensamento. O encontro com os signos que permitem dar forma ao pensar nada mais é, sob a analítica deleuziana, do que uma relação com esse “algo tornado estranho [o próprio signo] porque instantaneamente imantado por uma heterogeneidade que não se oferta a uma reconhecimento tranquilizadora” (ORLANDI, 2016, p. 17). Dito de outro modo, o que produz o pensamento é o próprio impensado, a alteridade do signo estrangeiro que, pela violência que lhe caracteriza, nos coloca em um plano de lida necessária com ele; um problema de pensamento, portanto, não está aprioristicamente associado a uma decisão inicial do sujeito, mas surge àquele que o pensa como uma espécie de obrigação exterior a si mesmo. O pensamento, então, é um pensamento sempre necessário, por ser inescapável ao que se emaranha com o acontecimento que lhe deu origem. “O signo é sempre aquele de Outrem” (p. 17), e essa alteridade, esse estrangeirismo, é que provoca a relação com o pensar.

Parece haver uma educabilidade fundamental, inerente a esse furor violento que nos atravessa em meio à experimentação daquilo que chamamos corpo. Se a experiência com a Biodanza surge aqui adjetivada como educativa, é porque ela parece carregar alguns elementos de certa educação, profundamente devedora do intempestivo. Uma “educação” assim, com “e” minúsculo, diferente da grande Educação, geralmente visível nos sonhos universalizantes dos planos previamente estruturados e dos currículos pormenorizadamente definidos – “educação maior”, “dos grandes mapas e projetos”, como diria Silvio Gallo (2002, p.173). O “e” da educação da qual aqui se deseja

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aproximar-se é minúsculo porque em si carrega a menoridade produzida por um processo que é, desde sua emergência, “um ato de singularização e de militância” (p. 173).

Da “grande Educação” conhecemos muito: ela se materializa por movimentos diversos, calcados na tentativa de universalização de saberes (e, com eles, de normas, valores e costumes) que, de certo modo, já residia no projeto urbano da escola moderna desde seus primórdios; basta lembrar, exemplarmente, que a criação das instituições escolares no século XVII estava explicitamente atrelado ao alcance de “todas as crianças” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13). O espaço educacional, portanto, termina por funcionar, desde muito cedo em sua história, como o *locus* privilegiado dessa educação maior. Talvez por isso tenhamos a sensação de que o corpo, com sua inventividade e inquietude, não é recebido nesse ambiente. Nada mais enganoso, uma vez que o corpo emerge na escola, comumente, atrelado aos diversos esquadrinhamentos do espaço e do tempo que caracterizam essa instituição – conferir, por exemplo, o já famoso debate foucaultiano a esse respeito (FOUCAULT, 1987).

Mas a educação menor é outra coisa. Nasce naquilo que Silvio Gallo chama de uma “comunidade minoritária” (GALLO, 2002, p. 175), desinteressada pela produção de uma voz única ou força moralizante que conduza a todos os seus membros. Lugar de instauração de diferenças e singularidades, imprevisíveis, uma vez que a aprendizagem que lhe dá sentido é vista sempre como “algo que escapa, que foge ao controle” (p. 175). Pensar em uma educação minoritária é atentar para o efêmero e irruptivo espaço da experimentação. Ela, então, recebe o corpo, não mais para docilizá-lo mas, sobretudo, para torna-lo agenciador das multiplicidades que recebe em si e permitir que aja em meio aos processos que o singularizam.

A educação menor, se não devedora dos grandes programas curriculares, se não ansiosa pela homogeneização dos saberes, precisa operar com bases filosóficas bem

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



distintas daquelas que concebem o ato educativo enquanto lugar de reprodução do que tem sido tido como saber universalmente relevante. Podemos pensar, por exemplo, com Gert Biesta (2013), em um ato educativo que se produza a partir de três conceitos: a noção de “confiança”, que em si carrega “um momento de risco” (p. 45) – não há que se confiar em nada nem em ninguém se já sabemos, uma vez por todas, tudo o que irá se passar; a ideia de “violência”, tendo em vista que o aprender se dá sempre como uma resposta exigida, mas “ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba” (p. 47); e a concepção de “responsabilidade”, necessariamente integrada ao desconhecimento daquilo que virá do processo pelo qual nos tornamos responsáveis. Juntas, tais noções apontam para uma prática educativa que dá lugar ao que emerge do processo de um pensamento que se vê permeado por aquilo que lhe é estrangeiro, e que parece bem distante do desejo de apresentação de um saber universalista e apresentado como verdadeiro que ainda povoa em muito nossas salas de aula e muitos espaços para além delas.

Vista desse modo, a educação abre espaço, então, para o acontecimento, lido por David Lapoujade, a partir de Deleuze, como uma “redistribuição das potências” (LAPOUJADE, 2015, p. 68): quando algo acontece, instauram-se, naqueles que o vivem, outras capacidades; por meio dele, “tudo recomeça, mas de outro modo” (p. 68) – produzem-se novos sentidos, outros pontos de vista, outras formas de estar no mundo. É por isso que o acontecimento, ao nos devolver ao pensamento sobre o próprio acontecido, remete à própria experiência; ele “nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2015, p. 22); frente a ele surge um “gesto de interrupção” (p. 25), sem o qual a experiência, como esse algo que nos acontece e nos toca, não toma lugar. Tal interromper



nos exige um aprendizado bastante distinto daqueles que comumente moram nos currículos de formação:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

É por isso, por sinal, que uma aprendizagem a partir da experiência se torna tão inadequada a espaços educacionais pautados em elementos como produtividade e eficiência – herdados de uma discursividade empresarial já tão bem conhecida. Como elemento fundamental ao ato educativo, a experiência como aqui discutida permite que o corpo esteja presente de outros modos no ambiente educacional proposto.

Traços do furor: as possibilidades da explicitação

Tomar uma abordagem somática como plataforma analítica não significa, necessariamente, subordinar seu estudo aos pressupostos teóricos que a embasam. Pelo contrário, se por um lado as bases conceituais da Biodanza, propostas por seu criador Rolando Toro, podem ser de alguma forma úteis para a compreensão de seu modelo, por outro vale salientar que a vivência das sessões sempre traz consigo elementos que escapam à teorização por ele proposta. Como nos lembram Sancovschi e Kastrup (2015) no âmbito de uma pesquisa educacional, “as práticas nascem num contexto que as marca sem, contudo, determiná-las” (p. 86). E é justamente aí que se instaura o campo efetivo da pesquisa aqui proposta. O que se procura, neste trabalho, é de alguma forma ir além, mediante a captação da experiência, do discurso que produz a Biodanza como estrutura única, materializado em seus modelos oficiais. “O objeto se explica pela prática” (p. 86) e não o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



contrário, e o que se deseja aqui é a aproximação dos efeitos (educativos) provocados na subjetividade por uma Biodanza que nela opera. Para isso, buscaram-se inspirações em uma ferramenta que, no âmbito da produção desta pesquisa, se tornou fundamental: a entrevista de explicitação.

A onda vai chegando e é nesse momento que eu mergulho. Porque eu imagino. Eu imagino. Eu sei até. Quando eu mergulho, eu sinto que muita água passou por mim, por cima de mim. ...Eu tenho a impressão de que ela é muita. Eu só tenho a impressão, só sei que a onda é grande quando eu consigo entrar naquele lugar depois da arrebentação – que por sinal eu adoro – e aquela onda me leva lá no alto, sabe? Uh! Sabe, aquela que você vai lá em cima?

O trecho acima é o relato de um sonho. Um sonho de um cego. Resultado de uma pesquisa desenvolvida e apresentada pela professora Virgínia Kastrup (2013, p. 434), tal registro se torna viável por meio desse modelo particular de produção de dados que procura, por meio de uma interlocução entre entrevistador e entrevistado, retomar a própria experiência. Proposta por Pierre Vermersch (1994) e desenvolvida em parceria com pesquisadores e alunos do Group de Recherchesurl' Explicitation – GREX, a entrevista de explicitação visa a “verbalização da ação” (VERMERSCH, 1994, p. 17, tradução nossa) por meio de um processo de interpelação que tenha como foco a “descrição do desenvolvimento dessa ação, tal como ela efetivamente foi executada no âmbito de uma tarefa real” (p. 17, tradução nossa). O anseio é, portanto, o de se aproximar da atividade – e, no caso, do exercício experimentado na Biodanza – a partir do ponto de vista daquele que efetivamente a vivencia, e não apenas do resultado que se pode, a partir dela, observar (SADE et al., 2013), ou mesmo da narrativa de julgamento que ela instaura naquele que a experimenta. Ao invés de centrar-se nas opiniões do entrevistado, a entrevista de explicitação procura incitá-lo à lembrança da própria experiência, fazendo-o acessar, por uma espécie de recuperação da memória procedimental, uma situação específica (BORDE, 2009). Isso porque “o modo como a ação se dá raramente está disponível, em todos os seus detalhes, à consciência daquele que a realiza” (SADE et al,



2013, p. 2816), e tal exercício de rememoração pode, então, trazer à tona elementos importantes que, de outro modo, escapariam à narrativa do sujeito cuja experiência se procura captar.

A entrevista de explicitação pode, portanto, ser encarada como uma tentativa de exploração do “processo vivenciado durante o curso da ação” (SADE et al, 2013, p. 2816), e isso justifica sua tentativa reiterada em manter o entrevistado em uma atitude de explicação que diga respeito muito mais ao modo procedural como se deu certa experiência do que ao seu contexto ou julgamentos subjetivos – ainda que tais elementos, que comumente surgem mesmo durante a explicitação, seja igualmente importante na análise dos resultados produzidos. Um exercício árduo e não intuitivo, uma vez que, durante as entrevistas, é comum que os interpelados se voltem a tecer comentários generalizantes sobre as experiências por eles vivenciados. Além disso, o foco em uma narrativa de natureza descritiva exige do pesquisador uma “atitude de abertura e de experimentação” (p. 2816) que, se por um lado, enriquece muitíssimo o acesso à memória da experiência, por outro impede, muitas vezes, qualquer definição *a priori* de pontos a serem, pela explicitação, tratados.

A teorização que embasa a entrevista de explicitação está, originalmente, pautada na ideia de que é possível acessar uma memória subjetivamente produzida que jaz, de algum modo, oculta somaticamente naquele que se entrevista. Mas é possível compreender-se que o que se dá, por meio de tal método, é também o acesso a um campo intensivo de forças. A entrevista de explicitação parece tocar o campo afetivo e colocar o sujeito em uma situação que o permite recompor, em si, os afetos por ele vivenciados. O resultado é uma narrativa que, mesmo talvez não sendo tão fiel à experiência em si, permite que por meio das repetições e ênfases da fala sejam captados alguns elementos bastante indiciadores do ocorrido. Uma proposição que se embasa no olhar sobre a



experiência a partir da consulta ao sujeito sobre “como experimenta o processo” (SADE et al, 2013, p. 2817) pode ser particularmente importante para se acessar alguns dos elementos fundantes da vivência. A aposta desse trabalho é que a entrevista de explicitação seja capaz, portanto, de acessar o acontecimento, em toda a irrupção de afeto e novidade que provoca.

No âmbito desta pesquisa, foram feitas entrevistas de explicitação com cinco mulheres que haviam participado de uma aula de Biodanza pela primeira vez, há menos de uma semana. Elas surgem neste relato nomeadas ficticiamente: Vera, uma educadora de 37 anos, que se define como uma pessoa com pouca experiência em práticas somáticas; Paula, de 41 anos, também educadora, que afirma ter vivenciado experimentações diversas no campo, diante de seu histórico de estudo em teatro e dança; Joana, engenheira, que com 31 anos afirma não ter qualquer experiência com práticas do tipo; Sabrina, uma atriz de 53 anos que há muito se relaciona com experimentações corporais, dada a sua atuação profissional; e Marta, também de 53 anos, que vivencia as práticas somáticas e de certa forma as integra em sua atuação como terapeuta².

O furor do espaço no/do corpo em uma sessão inicial da prática

Uma aula de Biodanza se desenrola, comumente, pela proposição de uma série de exercícios que, geralmente realizados fazendo uso de elementos como a música, o contato e o contexto grupal, procuram colocar o participante em estados vivenciais – conceituados, no âmbito da discursividade da própria prática por Toro (1991), por sua associação ao “instante vivido” (p. 121), alheio ao controle da consciência, podendo ser evocado mas jamais dirigido pela vontade do sujeito (idem).

² As informações aqui apresentadas foram retiradas de excertos das entrevistas realizadas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A maioria dos exercícios em uma sessão de Biodanza é precedido por um convite verbal e corporal. Uma aula regular tem uma duração estimada em cerca de uma hora e meia, acrescida de outros trinta minutos realizados antes dos exercícios e dedicados àquilo que se tem denominado “relato de experiência” no âmbito da prática: um momento prévio, em roda, no qual os participantes procuram verbalizar efeitos de aulas anteriores para o grupo – de existência controversa até para o próprio criador da prática, tendo-se em vista o caráter não consciente do instante vivencial.

Mas é principalmente na narrativa dos momentos vivenciais que muito dos elementos fundadores do furor educacional da prática podem ser indiciados; por meio das falas das entrevistadas surgem situações de desequilíbrio capazes de produzir instabilidades que, assim como na analítica de José Gil em relação ao corpo que dança, remetem a um jogo entre consciente e inconsciente – o desequilíbrio confortável do bailarino surgiria exatamente no momento em que o “inconsciente do corpo” se torna “consciência do corpo” (p. 28). No caso da Biodanza, porém, tal relação se avulta, já que a prática se constitui, de um lado, sobre exercícios que, em grande medida, podem ser de algum modo inquietantes a algumas pessoas – o toque, o encontro de corpos, o grupo; e, de outro, a partir de convites feitos a participantes que, em geral, não se dedicam profissionalmente à dança e, em muitos dos casos, não se interessam sequer em aprendê-la. Pode-se afirmar, inclusive, que muitas vivências relatadas são possibilitadas, como se verá, por essa espécie de “corporeidade leiga” que, interessada em experimentar(-se) e afastada de uma aprendizagem sistemática da dança, termina por vivenciar o convite ao movimento de um lugar bastante distinto daquele do dançarino; nesse espaço peculiar da Biodanza, esbarrões, inseguranças no deslocamento ou movimentos considerados rígidos não só fazem parte, como participam de maneira fundamental em muitos dos encontros que ali se estabelecem.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



São desequilíbrios que, então, nascem de incitações existenciais e de certa recalitrância corporal - elementos fundantes do furor da Biodanza que remetem diretamente ao estranhamento entre signos e subjetividade de que fala Deleuze (2005) ao se referir à aprendizagem:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. [...] Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2006, p. 21)

Estranhamento que, no caso da Biodanza, se inicia bem cedo no ambiente no qual se dão suas atividades. Paula, por exemplo, narra suas inquietações quanto à aula que vivenciaria pela primeira vez a partir de uma “*euforia*”³ inicial, provocada pela “*expectativa de não saber o que se vai encontrar*”. Aquilo que ela caracteriza como “*uma adrenalina*” não parece ser senão, portanto, uma certa afetação provocada pelo desconhecimento que a invade, traduzida por Vera como uma tensão que sentira “*quando já estava lá dentro*”.

Inquietude inicial que, por sinal, irrompe também em Joana, levando-a, porém, a uma situação que terá outra durabilidade cronológica. Se, no caso de Vera e Paula, a inquietação surge a partir de um desconhecimento generalizado, e mobiliza seus corpos sobretudo nos momentos iniciais da prática, com Joana se trata de certa expectativa técnica, traduzível a partir de três disposições pessoais distintas: (1) a de encontrar regras de ação – “*ok, esse exercício tá...mas qual é o fundamento dele? É mexer o que? Como?*”;

³ A partir daqui, todos os trechos retirados diretamente das falas das entrevistadas serão demarcados, no texto, pelo uso de itálico e aspas – ou apenas itálico, no caso de citações em recuo –, a fim de facilitar sua identificação e evitar confusões entre tais narrativas e citações de referências – que estarão sempre entre aspas ou em recuo, mas sem o uso do itálico, em acordo com a ABNT.



(2) a de assumir o lugar de espectador a fim de “*observar mesmo*”, e para “*entender o que era, como era*”; e (3) a de imitar o que ao seu redor se passava: “*Na verdade eu não sabia que passos fazer. ‘E agora? O que eu faço?’ Eu ia olhando pra frente, meio que esticava o pé, esticava a mão, esticava o pé e a mão juntos...eu via alguém virando do outro lado, eu virava...*”

Mas a atitude de observação narrada por Joana se dá sempre em uma ambiência que parece tencionar seus anseios em encontrar tais regras apriorísticas de disposição corporal, a partir do outro – ela de fato se queixará por não ter “*como sentar e observar o que as pessoas estão fazendo*”, afirmando que a partir de tal impossibilidade lhe restava “*ser levada*”; incômodo, portanto, constitutivo de uma vivência particular, narrada confusamente e aceleradamente durante a conversa:

Uma[participante] só ficava parada, olhando a mão, assim, a outra já pegava, fazia maiores movimentos, e eu realmente, isso que eu tô falando, não sabia exatamente se, por ser primeira vez, se era só pra ficar parada, olhando, se era pra fazer os movimentos, eu vi que tinha gente que abaixava. Essa situação eu me senti muito sendo guiada por quem estava comigo.

A já citada relação entre certa corporeidade leiga e a instauração de momentos vivenciais parece fortalecida aqui. Joana narra uma espécie de obrigatoriedade de se pôr a dançar, produzida a partir de um “*ambiente*” que “*leva a participar*”, de modo que “*lá dentro não tem nem muito como fugir*”. A vivência instaurada nesse caso parece surgir do cruzamento entre tal estado de obrigação e a sensação de despreparo carregada pela participante, que costumeiramente, durante a entrevista, se narra como alguém sem aproximação com práticas corporais.

Sabrina também contempla a ambiência da prática que, de certo modo, obriga a dançar. Mas o incômodo causado está, em sua narrativa, atrelado não a um jogo entre obrigatoriedade e despreparo, mas à relação entre tal necessidade de continuar a dançar e



alguns tipos de autorregulação vistos por ela como necessários. Ela compara a aula que vivenciara anteriormente a um outro trabalho somático no qual estava inserido, falando de momentos em que, se “*you esvaziou, you tem que sair dali, you vai pra outro canto (...) vai tomar o seu espaço, vai controlar o seu momento.*” A sensação de “*agora eu preciso sair, não quero entrar em lugar nenhum*” surge no rosto incomodado de Sabrina durante a entrevista; e diz respeito a tal espécie de esvaziamento afetivo que a invade e é por ela narrado.

De fato, parece notável, nas entrevistas, o surgimento de algumas formas de cansaço derivadas das séries de desequilíbrios provocadas pela prática. Marta também se refere a tal sensação ao narrar-se “*cansada, não só fisicamente, cansada de tanto afeto, de tanta troca, de tanta emoção, de tanto, tanto, tanta intensidade.*” Fala de “*um cansaço inteiro, um cansaço de troca, de entrega mesmo, de sensível, de emoção*” – algo que lhe faz dizer “*chega! Por hoje chega!*”, e que surge igualmente em seu rosto e em sua afirmação de que estaria “*voltando lá pra ele*” (para o próprio incômodo) durante a entrevista, sentindo-o novamente no corpo:

[...] tem algumas vezes que eu me perguntei: “meu Deus, mais?”. Eu falei “Eu quero parar...”. Se eu pudesse eu pararia ali, eu sabia que ia ter algum fechamento, mas já foi mais pro final, um pouco antes dela [a facilitadora] voltar a roda, e propor aquela roda final, coisa e tal...já estava cansada, estava mesmo.

As narrativas de cansaço, conectadas a uma ambiência que parece não deixar parar – e que funciona até mesmo à revelia dos facilitadores da prática, que afirmam a liberdade em fazê-lo, quando necessário, em busca de uma autorregulação do próprio corpo–, apontam para os elementos constitutivos daquilo que José Gil (2005) chamaria “atmosfera”, referindo-se a um “turbilhão de pequenas percepções” capaz de, mesmo não sendo por vezes captável em um plano semiótico, desenhar uma “forma da força” (p. 26).



Dito de outro modo, a atmosfera funciona como uma espécie de ambiência intensiva, a nós sensível ainda que dificilmente narrável.

Peter Zumthor (2009), no âmbito da arquitetura, por exemplo, narra à atmosfera como aquilo que faz com que uma obra nos toque – se pensarmos com Larrosa (2015), portanto, se trata de algo que se dá no interior da experiência nas quais sujeitos imergem quando em contato com objetos ou podemos dizer, de maneira mais geral, na “interface” entre corporeidades e espacialidades. E, embora tal produção atmosférica possa ser narrada a partir da própria percepção corporal, parece que há algo, externo e alheio à própria subjetividade, que de alguma forma a ela se conecta. É o próprio Zumthor que brinca com essa ideia, ao falar de uma experiência genérica entre um visitante e uma praça:

[...] tudo existe apenas dentro de mim. Mas depois faço a experiência e elimino a praça. E já não tenho os mesmos sentimentos. Uma experiência simples, desculpem a simplicidade do meu pensamento. Mas ao eliminar a praça – os meus sentimentos desaparecem. Naquela altura, nunca os teria tido da mesma forma sem a atmosfera da praça. Lógico. Existe um efeito recíproco entre as pessoas e as coisas. (ZUMTHOR, 2009, p. 17).

A reflexão do arquiteto trata, então, da tensão que se instaura entre um corpo e o espaço com o qual ele entra em contato; tensão que vai além de uma mera interface, na medida em que é provocada por uma espécie de imbricamento entre esses dois elementos – corporeidades e espacialidades, mais do que se tocar, concomitantemente se produzem. José Gil (2001) chega a afirmar que, “embora invisíveis, o espaço, o ar adquirem texturas diversas. Tornam-se densos ou ténues, tonificantes ou irrespiráveis” (p. 57). E mais: ao afirmar que tais espaços agem “como se recobrissem as coisas com um invólucro semelhante à pele” (p. 57), Gil também argumenta em favor de um “espaço do corpo” como “a pele que se prolonga no espaço, a pele tornada espaço” (p. 58).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A noção de espaço do corpo – esse prolongamento dos “limites do corpo próprio para além dos seus contornos visíveis” (GIL, 2001, p. 58) – é fundamental para Gil, que a enxerga em sua máxima expressão durante a dança, na qual “o corpo tem de se abrir ao espaço, tem de se tornar de certo modo espaço” (p. 61), a fim de que os gestos fluam e se propaguem pelos músculos e, de certo modo, para além do próprio corpo. O que faz com que o corpo que baila deslize é justamente essa coextensividade.

Particularmente importante à análise aqui apresentada é compreender que o espaço do corpo tal como narrado por José Gil diz respeito, portanto, à imbricada relação entre corporeidade e espacialidade, e nasce “a partir do momento em que há investimento afectivo do corpo” (GIL, 2001, p. 58). É do ponto de vista da produção dos afetos, portanto, que tal relação entre atmosfera e corporeidades pode ser narrada. Mais do isso: é a partir de acontecimentos, capazes de fazer surgir novas afetações – cujas origens, como já visto, derivam dos encontros que os corpos estabelecem – que novas formas de espaço do corpo podem passar a existir. Nossa existência é, portanto, intensivamente modificada pelas novidades que o movimento dançado nos apresenta, e é por isso que Gil pode então afirmar que “a toda transformação energética [provocada por um acontecimento, como um salto ou uma interrupção brusca do movimento] corresponde uma modificação do espaço do corpo” (2001, p. 66).

Estamos, mais uma vez, no centro de algumas possibilidades explicativas do potencial educativo da Biodança. Os acontecimentos promovidos pela prática, a partir dos exercícios aos quais convida, parecem produzir algumas atmosferas específicas, que imprimem certos constrangimentos captados pelos corpos que participam da aula pela primeira vez. Os elementos da prática – que passam sobretudo pela música, pelo convite coletivo à dança e pela formação de um grupo, no caso de uma aula inicial – constituem atmosferas precisas, que junto com os encontros entre os corpos que dançam parecem



emprestar um especial potencial de produção de subjetividade. Uma aula típica, por sinal, se constitui em uma sequência de exercícios – individuais, em duplas ou grupos – pelos quais se passa de atmosferas euforizantes a outras, mais introspectivas; algo convencionalmente chamado de “curva da aula” pelos praticantes, e comumente explicado a partir dos efeitos neurofisiológicos por ela provocados. Em que pese a narrativa neuro-hormonal produzida pela prática, interessam aqui particularmente os relatos afetivamente impregnados pelos encontros, capazes de gerar explicações valiosas sobre as características das atmosferas desejadas no âmbito da prática:

[...] acho que foi o andamento, não foi uma coisa, acho que foi a estrutura toda, as pessoas, as pessoas ali, se vê que elas estão ali, que elas gostam...você sente um clima bom, leve, no lugar...desde que você vê que as pessoas que já se conhecem, como elas interagem, como elas se dão bem, te deixam à vontade...todo o clima, as músicas, a aula, o ambiente, tudo isso vai te deixando à vontade, sabendo que não é você que está ali sozinha no meio, fazendo uma coisa, não, tá todo mundo ali junto com você, seguindo, sentindo... (Joana).

No campo afetivo, então, surgem outras maneiras de narrar o próprio andamento da aula – e há aqui uma aprendizagem frente às intensidades dos afetos produzidos na prática que não pode ser menosprezada. É assim que Marta, em contato com a memória da ação, passa a descrevê-la:

Você começa a achar você ali com música, se permitir, esse encontro com a música. Eu amo música, adoro. E o teu corpo tá ali, ao mesmo tempo que ele está sozinho ele está com os outros, ali, você tá na mão, e mão é uma coisa muito forte, né. E aí aquele momento que ela começa, que ela propõe um encontro com um, com três, com quatro, com cinco, com seis...como você se transforma a cada encontro, né. Você tem um ritmo, você tem mais um movimento de braço, mais um movimento de perna, um movimento de tronco, um gingado, uma coisa diferente. De repente você encontra alguém que te trava ou que você permite que o outro te trave, ou você tenta comandar e o outro não deixa, vocês chegam num encontro, e você acaba transportando isso pra tua vida, depois.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



As atmosferas da Biodanza geram muitos efeitos ao entrar em contato com os espaços dos corpos que participam de uma aula pela primeira vez. Eles passam por sensações de plenitude, como a de Sabrina, que em determinado momento narra “um momento de muita luminosidade, (...) de muita inteireza”; de liberação, como no caso de Joana que esperava, em determinado exercício, “ficar com vergonha, mas (...) como aquilo foi no meio”, ela já estava “sentindo o ambiente”; ou de pertencimento, pelo surgimento de algo como “uma entidade amorosa, não uma entidade, [...] um grupo [...] tipo ‘o amor está no ar’”(Sabrina).

Vale lembrar, no entanto, que o aspecto vivencial se dá justamente no imbricamento entre as atmosferas e as corporeidades; a produção de certa ambiência age, portanto, de maneira tensionada pela teimosia dos corpos que, a partir dos afetos que lhes percorrem, experimentam sensações diferenciadas e, por vezes, divergentes. É isso, portanto, que faz com que a amorosidade estabelecida em um grupo que já possui praticantes regulares da Biodanza, assim vivenciada por Sabrina, pode igualmente se tornar um incômodo, como no caso de Vera:

[...] me dava nervoso de ficar ali, porque a sensação que eu tinha é que as pessoas ali, eu não sei, era uma...é, a sensação que eu tenho é que é uma comunidade. Existe uma coisa de um elo, de um...e que as vezes eu ficava ali me policiando porque eu não queria também fingir alguma coisa que eu não tinha ali.

Coletivo que, por sinal, é igualmente tensionado por sensações de incômodo e acolhimento no caso de Marta:

Quando eu entrei eu vi aquele mundaréu de gente eu falei “puta, ferrou, eu vou ter que falar”. Ai foi muito interessante, tinha um lugarzinho do lado da Selma⁴, a Selma colou na minha mão e eu na dela. Muito legal aquilo, muito legal. Acho que recíproco, né, a sustentação que você dá, né, e eu sou muito de acolher, de toque.

⁴ Nome fictício atribuído à facilitadora.



Parece possível dizer, portanto, que as atmosferas constituídas em uma aula de Biodanza gera o que Deleuze chamaria de “agenciamentos concretos” nos corpos: sensações materializadas, como cansaço, nervosismo, amorosidade etc., que derivam dos fluxos de forças – abstratas – que nos atravessam (DELEUZE; PARNET, 1998). Outro desses importantes agenciamentos provocados nos corpos pelas atmosferas da Biodanza refere-se à maneira pela qual eles passam a sentir a temporalidade dos exercícios propostos. Escapando à cronologia específica das experimentações, surgem narrativas de temporalidades intensivas, produzidas (1) no cruzamento entre afetos e estabilidades cronológicas – “as vezes 5 minutos é muito, né, muitas vezes 30 segundos é demais”, dirá Sabrina em meio às narrativas de suas experiências – e (2) na reinvenção do uso do tempo a partir da experimentação corporal, pela qual “você conhece a pessoa (...) de uma outra maneira”, e a partir dos “5 minutos, 3 minutos, 2 minutos” (Sabrina) de duração de uma experiência.

Observando suas próprias experiências, as entrevistadas falam de um tempo que, afetivamente, se inicia antes do relato de vivência que inaugura a aula – e que parece materializado, por exemplo, no “frio na barriga” que a antecede, no caso de Sabrina, ou na afirmação constrangida de Joana a si mesma: “olha, ok, amiga, você vai ter que se permitir, dançar, as pessoas encostarem em você, pra você isso não é fácil...”. Um tempo que, igualmente, não se encerra necessariamente ao fim da sessão, e que leva Marta a reflexões com seu marido:

[...] eu falei “olha, há muito tempo que eu não acordo alegre”. Ele falou “nossa, que notícia boa, que coisa boa”. E aí eu pensei “cara, o que é que foi?” Eu cantei a música, não lembro mais qual é a música mas eu cantei a música alguns dias, a última música...

É então entre a incitação à dança e a produção intensiva de atmosferas específicas, produzidas nas musicalidades, coletividades e temporalidades constituídas durante uma



aula de Biodanza que se instaura, em alguns momentos de imersão vivencial, uma espécie de espacialidade estrangeira, talvez próxima daquilo que autores como Foucault, Deleuze e Blanchot abordam, a partir de olhares diferenciados, como um “fora” – essa exterioridade intempestiva que, como narra Tatiana Salem Levy (2011) em uma obra dedicada a esse tema, se constitui como um “espaço sem lugar” (p. 35) ligado à “despersonalização do sujeito” (p. 72), de onde emerge o inesperado da experiência e do pensamento. Espaço intensivo, dirá ela, no qual se inaugura “uma experiência em que as coisas não são ainda” (p. 32) e ao qual só se acessa por uma espécie de errância, pelo movimento de “um exilado que se deixa levar pelo imprevisível” (p. 35).

O fora, como lugar de tensionamento das linhas que constituem a estabilidade do sujeito, interrompe as certezas e faz vacilar incessantemente os regimes de representação. Ali jaz uma multiplicidade infinita de forças que, ao se dobrar sobre a subjetividade, a afetam e ao mesmo tempo dilaceram. Essa exterioridade ilocalizável – na medida em que funciona na intensividade do entrelaçamento entre corporeidades e espacialidades – funda sensações, pensamentos e tempos específicos. É ela que de algum modo parece ser alcançada na Biodanza, por vezes, a partir da vivência. De difícil descrição, a tentativa de explicação do que se passa nas experimentações gera, por vezes, uma semântica própria e transcendentalizada, apreensível nas narrativas dos participantes:

É totalmente diferente, muito mais espiritual do que...o físico, claro, a dança, tudo, mas assim, eu acho que tem muito mais um trabalho espiritual...espiritual, essa palavra, não sei se é certa (...) talvez seja um jeito mais (...) mais energético do que físico...num sei (Joana).

O vocabulário que procura alcançar tais intensidades é vasto, e passa pela “química” dos encontros (Sabrina), por certa conectividade pela “presença”(Sabrina), por um acesso que se dá pelo “aprofundar” e pelo “mergulho”(Paula), etc. Mas também aqui há limites e situações de constrangimento causados por um certo campo aceitável do



dizível durante a prática. Sabrina narra seu incômodo quando, em um momento da aula, a facilitadora fala da Biodanza utilizando termos que, para a entrevistada, parecem escapar de tal aceitabilidade:

[...] o que que é para muitos (...), o que que é ouvir que é um espaço de cura e que é um espaço de sacralização? Né...Porque você coloca...porque é uma coisa leve, é uma coisa pra você se abrir no encontro, mas e quando você sacraliza, coloca o peso do sagrado e o peso – porque eu acho que o sagrado pode também estar...o sagrado entre aspas, igual ao respeito, né, às confiança, e tal, tudo isso – mas aonde, como é que eu vivo isso, o sagrado pra cada um tem um significado, a cura pra cada um tem um significado (...). O que te faz ter a necessidade de dizer que a Biodanza é um lugar de sacralização, é um lugar de cura, é esse lugar?

Os momentos que surgem nas narrativas parecem, então, não obedecer necessariamente às intencionalidades de quem conduz as aulas, e há diversos indícios, nas falas, de que muito das experiências vivenciadas se dão justamente aí, no momento em que as corporeidades se vêem tomadas por uma estranheiridade em muito fundada nas atmosferas que se constituem em uma sessão. Em alguns momentos, como já dito, tal comunicação somato espacial gera sensações que, no âmbito da receptividade dos participantes, são lidas como confortáveis e mesmo desejadas. É assim que Paula narra um ambiente de “*celebração e comunhão*” provocado pelo sentimento de que ali, naquele espaço, “você não é só um indivíduo, você faz parte de um grupo – eram pessoas que eu nunca vi minha vida, dirá ela, e no final a gente estava cantando”. Conforto, por vezes, advindo dos convites da própria aula: Marta o narra como uma marca da atividade, já que esta prezaria, acredita a entrevistada, por garantir “o que for confortável pra você, o que teu corpo pedir, a roupa que é confortável, a postura que é confortável, o movimento que você deseja, o que o corpo te pede”. E aqui, mais uma vez, tais sensações são narradas e valoradas a partir da ética específica do encontro entre os corpos e os espaços ali



fundados, de modo que até mesmo o lugar lido como “*melancólico*” da curva da aula pode ser visto, por que reconhece ter uma “tendência a essa melancolia, dor de amor (...) como um lugar de conforto”(Marta).

Mas há momentos em que, inevitavelmente – e produtivamente, do ponto de vista dos efeitos subjetivos que gera – o desconforto toma conta das relações com as atmosferas, fundando um espaço do corpo igualmente incômodo. Como vimos, muitos desses momentos são provocados pela sensação de necessidade de respeito a uma certa “semântica corporal” da prática, que gera uma espécie de obrigatoriedade intensiva por parte daquele que dança:

Eu queria ser espontânea [...] mas ao mesmo tempo tem um lado meu que cobra a questão da estética, e a estética às vezes é seguir as regras do jogo ali, e ali era a coisa da afetividade, do acolhimento, e em alguns momentos eu não estava disponível, eu não estava acessível (Vera).

Qualquer que seja o jogo gerado entre o confortável e o incômodo no âmbito dessa primeira experiência, parece de fato constante um outro elemento, talvez fundamental na relação propostas de exercício e corpos teimosos: as subversões ao proposto por meio das consignas e demonstrações. Tais reações, resistentes e criativas, se dão, por um lado, a partir da não aceitação/alteração da forma do exercício proposto, como narra Joana em uma atividade vivencial que propunha a formação de pequenas rodas e a mudança de uma a outra pelo participante:

É, nessa eu não mudei de roda...porque as pessoas mudavam tanto que eu hora nenhuma estava com as mesmas pessoas. Eu falei: “se eu for mudar eu vou estar com as mesmas pessoas; se eu ficar aqui [...]. Todo mundo parou na minha roda, todo mundo saiu...Aí eu fiquei [...]. Eu via que a mudança estava sendo muito maior parada.

Ou Sabrina, em uma vivência proposta a partir do giro vagaroso dos ombros:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] ela falou para ir devagar. Eu estava indo devagar mas o meu ombro estava estalando, estava sendo ruim pra mim. Então eu já fui fazendo de outro jeito, eu fui fazendo de um jeito mais fluido, eu fui fazendo, aí eu fui experimentando.

Por outro lado, os corpos mostram-se subversivos também pela modificação de suas próprias políticas de presença durante as atividades; é por onde passa a reflexão de Sabrina quando narra seu cansaço em algum momento da aula, afirmando que para estar *fora do jogo, você efetivamente não precisa necessariamente estar fora do espaço* – se referindo aqui, obviamente, ao próprio ambiente da sala. Falando de um exercício que solicitava sua conexão com outros participantes em um toque de mãos, ela o retoma:

Em algum momento, passou, né, eu fui lá atravessada pelos pensamentos, trabalhos, cotidiano, “o que que eu tenho que fazer?”; e outra hora eu estava ali, as vezes olhando o coletivo, às vezes olhando o nada, as vezes só olhando as pessoas que eu conhecia ou não, sei lá, eu não estava muito...

É então de uma espécie de anestesiamento planejado do corpo que se trata aqui – que parece, inclusive, viabilizar por vezes a própria permanência do participante. Talvez seja ele que leve Sabrina, ainda sobre sua vivência durante o exercício citado, a afirmar que “às vezes a gente está num excesso, né, na alegria, não sei o quê, e pega aquela máscara e fica [...] e de repente você, nos movimentos, parece que não está sentindo mais aquele lugar”.

De todo modo, são inegáveis as maneiras distintas e múltiplas pelas quais os participantes procuram se relacionar com as atmosferas geradas durante uma aula de Biodanza, que constantemente invadem seus espaços de corpo e os incitam a, de alguma forma, responder às intensidades que então se formam por essa comunicação. O furor primeiro da prática tem, portanto, relação direta com os regimes de signos que ela procura instaurar – seja por meio das consignas que, comumente, buscam produzir certos significados existenciais às atividades propostas, ou por meio de conversas durante os



relatos de experiência que iniciam a sessão e, muitas vezes, prenunciam uma temática à aula; curiosamente, porém, é a própria Biodanza que anuncia seu limite, por meio do sentido intempestivo da vivência que, assumindo a forma da experiência como narrada por Larrosa, instaura irremediavelmente o imprevisível.

Reflexões finais sobre o furor educativo de uma prática

Talvez tenhamos que reconhecer, com Michel Bernard (2016), que nos momentos ordinários da vida nosso próprio corpo frequentemente escapa a nossa atenção; nas horas em que nada demais nos acontece, “ocorre de quase nos esquecermos de que somos encarnados” (p. 29), e é somente pelo incômodo físico (a dor, a doença) ou psíquico que, em geral, voltamos a percebê-lo. Talvez padeçamos de um corpo que, na maioria das vezes, só volta à cena como um “eterno importuno” (p. 30).

A essa afirmação – um tanto incômoda, de fato – seguem-se, então, ao menos duas constatações que talvez mereçam atenção. A primeira diz respeito ao valor das situações que colocam em desequilíbrio o próprio corpo: se o caminho mais comum de acesso perceptivo à corporeidade está de alguma forma associada ao incômodo, vale então considerar a importância da viabilização de momentos nos quais a tranquilidade de nossa experiência corporal é colocada em xeque. A atenção ao corpo passa, de algum modo, por sua própria crise, e talvez seja por isso que o bailarino, esse profissional voltado à manter o corpo entre desequilíbrios sucessivos, não deixe jamais de exercer esse movimento atencional.

A segunda constatação está ligada à necessidade de, por algum modo, instaurarem-se mecanismos de atenção a si mesmo mais argutos, capazes de permitir a sensibilidade ao próprio corpo durante, inclusive, os momentos mais cotidianos. Trata-se aqui, então, da realização de alguns movimentos que sejam capazes de nos afastar de um



excesso de automatismos, permitindo que a questão da corporeidade surja com maior frequência do que aquela implicada nos momentos de sofrimento que nos fazem, irremediavelmente, olhar para os processos corporais que nos dizem respeito.

O que parece importante, aqui, é perceber que ambas as constatações apontam para um enlaçamento entre corporeidade e educabilidade. O corpo não está dado *à priori*; então, os movimentos que nos levam a colocá-lo em situações de desequilíbrio, por um lado, e aqueles que nos conduzem a uma atenção a ele em situações ordinárias, por outro, não podem ser compreendidos senão como atos educativos.

Mas há que se compreender que, se o que surge aqui é uma demanda por desequilíbrios e pela atenção à própria corporeidade – o que inclui a singularidade dos corpos, vale frisar –, é então de uma educação capaz de promover o inesperado e a experimentação que se trata. O corpo a educar se afasta, aqui, do corpo a moralizar, e resta então fazer ranger a reiterada afirmação do corpo dócil e disciplinado das instituições educativas, tão bem diagnosticada por Michel Foucault, em favor daquilo que talvez possamos chamar, ainda foucaultianamente, de uma ética somática.

Em seus últimos cursos, Foucault se debruça sobre a cultura greco-helênica, se deparando com uma série de saberes que visam controlar, por vezes de modo densamente coercitivo, a forma como os sujeitos concebem e tratam o próprio corpo. Mas o contato com as práticas específicas de uma escola grega leva esse historiador a uma análise bastante peculiar. Ao se deparar com as reflexões dos estóicos, Foucault nota nelas a ausência de qualquer código moral delineável. Ao invés de discursos moralizantes que apontem para modos universais de lida consigo mesmo, os textos fundantes do estoicismo se instalam sobre a possibilidade de instaurar uma existência própria capaz de escapar a regras apriorísticas, e embasada em uma verdade que não tem relação com qualquer imagem transcendental e universalizante a seguir, mas que aponta para a incorporação,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



por meio de exercícios também corporais, de mensagens tidas pelo próprio sujeito como verdadeiras e adequadas a si mesmo. Os estudos foucaultianos nos fazem perceber que certa cultura helênica soube provavelmente abandonar qualquer modelo universal de comportamento, em favor de uma estética da existência que se funda não pela “objetivação de si num discurso de verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 401), mas pela “subjetivação do discurso (que se faz) verdadeiro” (p. 400) pela própria escolha ética.

A possibilidade estética de que fala Foucault abre espaços importantes para pensarmos uma educação que tome por base a ética somática. Mais do que apresentar reiterados discursos em prol de uma corporeidade ideal, trata-se aqui de promover ambiências que abram os corpos à intemperividade e à experimentação da própria subjetividade. Daí o valor, propalado em muitas das reflexões aqui apresentadas, de se colocar em xeque as corporeidades estabilizadas, lançando-se mão do convite à exercícios que, em algum aspecto joguem-nas em um campo de imprevisibilidade.

Voltemos à educação como narrada por Gert Biesta (2013): esse jogo entre a instauração de uma confiança sempre arriscada, da violência promovida pela estrangeiridade e das responsabilidades irremediáveis que daí derivam. Pensar uma educação pela ética somática atrelada a tais elementos parece nos conduzir a formas pouco usuais do fazer educativo institucionalizado. Nesse aspecto, práticas como a Biodanza parecem se revestir de uma importância educativa especial, sobretudo no furor que as constituem, e que carrega as irrupções imprevisíveis que lhes dão sentidos inesperados e profundamente produtivos no âmbito da experiência de si.

Como visto, as bases teóricas da Biodanza em muito se constituem a partir de uma noção vivencial que, a julgar pelas entrevistas realizadas, se materializa no caráter acontecimental das relações entre corporeidade e espacialidade e dos próprios encontros. Parece inegável que as práticas propostas, ainda que em alguns casos suscitem a entrada

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



em regimes representacionais e identitários fixos, abrem espaço também para o acesso à ex-posição e experiência corporal – no sentido dado por Larrosa –, e isso as impregna do sentido educativo como aqui defendido.

O corpo imerso na prática da Biodanza se faz atento, ansioso, teimoso, subversivo, regulador – e há aqui, já, muitos dos elementos de uma educação somática necessária. Movido pela estrangeiridade do fora, se envolve em uma diversidade de exercícios que, somados à contingência da própria experiência, nele imprimem séries (apenas parcialmente planejáveis, quando muito) de marcas educativas singulares: incitação à experimentação, lida com temporalidades distintas e atmosferas específicas, abertura mais ou menos regulada à experiência, valorização da espacialidade que constrange e advém do corpo, tensionamento dos regimes de presença corporal, diversidade de composições afetivas etc. Esses e outros elementos parecem fundar o que se chama, aqui, de uma educação com base em uma ética somática.

Vale, finalmente, considerar o valor educativo da própria abordagem metodológica aqui utilizada. A realização de entrevistas de explicitação em momentos imediatamente posteriores à experimentação inicial da prática da Biodanza parece ter se tornado particularmente profícua para a releitura, pelos próprios participantes, da experiência vivenciada; tal recuperação da memória experiencial se mostrou valiosa na instauração de novos sentidos ao vivenciado e, particularmente, para a enunciação de acontecimentos que, antes pouco captados na narrativa pessoal, puderam de alguma maneira ser alçados ao campo da linguagem. A dinâmica experimentação-explicitação terminou, portanto, funcionando como um disparador de novas sensações – por vezes explicitamente narradas pelas entrevistadas – que talvez, em alguma medida, puderam enriquecer ainda mais a relação dos sujeitos implicados com suas próprias vivências; algo



que, igualmente, aponta para a riqueza ética e educativa de uma prática corporal como a aqui discutida.

Referências

- BERNARD, Michel. **O corpo**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BORDE, Frédéric. Analyse de la pratique et entretien d'explicitation. **Soins Cadres**, v. 18, n. 72S, nov /2009.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v 27(2), p. 169-178, jul-dez/2002.
- GIL, José. Pequenas percepções. In.: LINS, Daniel. **Razão Nômade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p.19-32.
- _____. **Movimento total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- GINOT, Isabelle. Undéfiépistémologique et politique: les pratiques somatiques et leurs usages sociaux. **Spirale**. Artslettresscienceshumaines, n 242, 2012, p. 58-60.
- KASTRUP, Virgínia. “Será que cegos sonham?”: o caso das imagens táteis distais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.18, n. 3, p. 431-440, jul-set/2013.
- LAPOUJADE, David. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1, 2015.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.:_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 15-34.
- MOSSI, Christian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v41, n especial, p. 1541-1552, dez/2015.
- NANCY, Jean-Luc. **Corpo, fora**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ORLANDI, Luiz B. L. Prefácio. *In.*: ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Ed. 34, 2016, p. 9-22.

ROLNIK, **Pensar a partir do saber-do-corpo**. Uma micropolítica para resistir ao inconsciente colonial. 2016. 44 min. Disponível em: <https://vimeo.com/173605359>. Acesso em 06/05/2017.

SADE, Christian; BARROS, Leticia Maria; MELO, Jorge José Maciel; PASSOS, Eduardo. O uso da entrevista na pesquisa-intervenção participativa em saúde mental: o dispositivo GAM como entrevista coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18(10), p. 2913-2824, 2013.

SALEM LEVY, Tatiana. **A experiência do fora** – Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. Computador-internet nas práticas de estudo contemporâneas: uma pesquisa com estudantes de psicologia. **Psicologia**: ciência e profissão, 2015, v.35(1), p. 83-95.

TORO, Rolando. Coletânea de textos de Biodanza (Tomos). Fortaleza: ALAB, 1991.

VERMERSCH, Pierre. **L'entretient'explicitation**. Paris: ESF, 1994.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n 33, jun/2001.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: 34, 2016.

ZUMTHOR, Peter. **Atmosferas**: entornos arquitectónicos – as coisas que me rodeiam. Lisboa: Gustavo Gili, 2009.

Sobre o Autor

André Bocchetti

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Docente da Faculdade de Educação. Facilitador de Biodanza

E-mail: andreb.ufrj@gmail.com

Recebido em: 05 de agosto de 2017

Aceito para publicação em: 25 de agosto de 2017