

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia

**O corpo no ar: cartografia sobre a cognição inventiva  
em processos de aprendizagem no tecido acrobático**

Luana Schmitz

Porto Alegre

2019

LUANA SCHMITZ

**O CORPO NO AR: CARTOGRAFIA SOBRE A COGNIÇÃO INVENTIVA EM  
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NO TECIDO ACROBÁTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Psicóloga.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Vanessa Soares Maurenre

Comentadora: Prof.<sup>a</sup> Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Porto Alegre/RS

2019

## **Utopia**

*Ilha onde tudo se esclarece.*

*Aqui se pode pisar no sólido solo das provas.*

*Não há estradas senão as de chegada.*

*Os arbustos até vergam sob o peso das respostas.*

*Cresce aqui a árvore da Suposição Justa  
de galhos desenredados desde antanho.*

*A árvore do Entendimento, fascinantemente simples  
junto à fonte que se chama Ah, Então É Isso.*

*Quanto mais denso o bosque, mais larga a vista  
do Vale da Evidência.*

*Se há alguma dúvida, o vento a dispersa.*

*O eco toma a palavra sem ser chamado  
e de bom grado desvenda os segredos dos mundos.*

*Do lado direito uma caverna onde mora o sentido.*

*Do lado esquerdo o lago da Convicção Profunda.  
A verdade surge do fundo e suave vem à tona.*

*Domina o vale a Inabalável Certeza.  
Do seu cume se descortina a Essência das Coisas.*

*Apesar dos encantos a ilha é deserta  
e as pegadas miúdas vistas ao longo das praias  
se voltam sem exceção para o mar.*

*Como se daqui só se saísse  
e sem voltar se submergisse nas profundezas.*

*Na vida imponderável.*

*(Wisława Szymborska)*

## **Agradecimentos**

À Vanessa, por ser cúmplice nesta e em tantas outras viagens, nas quais me acompanha desde o primeiro “sim” com o qual me presenteou. Por acreditar, permitir e encaminhar, sempre com olhos carinhosos e bolinhos sem lactose.

À Angela, minha mãe, que me ensinou a deitar no chão e escutar os silêncios do mundo. A Silvo, seu pai e meu avô, que faleceu no período de escrita deste trabalho, por todas as tardes preguiçosas passadas sob a sombra das parreiras – nenhuma uva jamais será tão doce.

À Lara, professora-acrobata-deseducadora, que deu ao meu corpo nomes que eu não conhecia, me emprestou coragem, ritmo e ânimo. À Gislei, a partir de cujas aulas comecei a entender que aprendizagem era *outra coisa*.

À (outra) Luana, por ser o eu que me olha de fora de mim e que me ajuda a fazer-me outra. À Nádia, Laura, Adriana, Helena, Júlia, Luísa, Ana Gabriela e tantas outras mulheres que inundam minha vida com a vigorosa força de transformação das suas.

Ao Oficinando e todos que por lá circulam, pelas afetuosas provocações. À Cláudia, Cidara, Lídia e Cris, que me mostraram, num Museu, a parte mais viva e pulsante da Universidade. À UFRGS, por fim, que para mim também é mulher e que não por acaso é chamada por muitos de mãe, pela jornada de crescimento que me proporcionou na última quase-década. Que siga forte, imensa, imponente e resistindo, sempre.

Eu sou um pouco de todos vocês.

## **Resumo**

A proposta deste trabalho emerge da experiência viva e quente de aprendizagem do corpo no universo circense. Propõe-se uma entrada no campo da educação por duas vias que se relacionam entre si. A primeira consiste em uma breve revisão histórica e genealógica sobre o regime disciplinar escolar, enquanto projeto moderno atrelado a demandas capitalistas específicas, em sua relação com a domesticação dos corpos das populações nacionais, dos “selvagens” (populações ameríndias) e das crianças. A segunda compõe-se a partir de uma pesquisa cartográfica, realizada sobre o campo de imanência experimentado pelo corpo nos processos de aprendizagem em uma escola de circo da cidade de Porto Alegre. A aprendizagem do corpo no circo afirma uma diferença em relação à política recognitiva hegemônica no ensino formal, no sentido de que o aprendizado se dá pela exploração direta do corpo em direção à matéria, constituindo-se, assim, em um convite à experimentação e à invenção, processo imprevisível e cujos resultados são sempre singulares.

**Palavras-chave:** Aprendizagem – cognição – corpo – circo – invenção

## Sumário

Introdução: de onde escreve o corpo que escreve .....	6
1. Metodologia: a cartografia como objetividade corporificada .....	9
Parte I: Domesticação do corpo-selvagem .....	12
1. Os selvagens, a escola e a modernidade .....	12
2. Disciplinas: ergonomia dos corpos-máquina .....	15
Parte II: Produção do corpo-voador .....	20
1. Esboços de um campo: o circo, o corpo, a cartógrafa .....	20
2. Como gestar um corpo vibrátil.....	23
4. A aprendiz-acrobata é uma cartógrafa .....	29
5. O aprendizado da atenção da acrobata.....	34
6. Os caderninhos: diários de bordo .....	37
7. Porque um corte é necessário: considerações finais .....	39
Referências bibliográficas .....	41

## **Introdução: de onde escreve o corpo que escreve**

*Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.*

*Eduardo Galeano – O Livro dos Abraços*

Ninguém nunca me ensinou a fazer um trabalho de conclusão de curso, tampouco a como começar um. Encaro então a página em branco, incerta: devo me apresentar? Dizer a que vim? De fato, seria desonesto dizer que este trabalho começa aqui, nesta página. Já existem outras, muitas, repletas de escritos, relatos, fotos, fichas de leitura, citações de vários tipos... Uma grande bagunça, a ser mais ou menos organizada até a data de entrega de um amontoado de papel que promete tornar-me finalmente psicóloga. Ser “finalmente psicóloga”, por sua vez, é nada mais que um futuro em aberto, existente apenas enquanto projeção e possibilidade, sem características muito precisas para serem esperadas. É uma página em branco, como esta; e o que interessa, na página em branco, não é o que ela pode vir a conter, nem o seu vazio propriamente dito, mas, sim, que ela está recheada de potências invisíveis. Ser “finalmente psicóloga” será, também, minha primeira grande formatura: saída da escola sem data certa de reingresso. Ontem mesmo minha mãe me contou, eu nem sabia, que entrei na escolinha (nome fofo para a educação infantil) aos dois anos de idade. Depois, Ensino Fundamental, Ensino Médio, graduação um (interrompida), graduação dois (incompleta, por enquanto), tudo emendado. Aos 25 anos, então, comemorei minha independência, provavelmente temporária, do ensino formal. Ufa!

Voltando ao assunto, seria, na verdade, também falso dizer que este trabalho começa nas dezenas de páginas que corporificam sua existência até o momento. Enfim, é difícil discriminar quando as coisas começam e quando terminam, mas me arrisco a afirmar que uma das grandes gêneses da proposta desta produção encontra-se numa coleção das experiências, vividas no encontro de dois territórios distintos: de um lado, a graduação em Psicologia; do outro, as aulas no circo. É claro que falar em lados é também um pouco forçado, visto que os vetores provenientes desses diferentes *lôcus* atravessam um só corpo, o meu. A circulação deste corpo por ambos perpassa, mais ou menos, o mesmo intervalo de tempo. De fato, o tecido acrobático veio até um pouco antes: entrei no circo em abril de 2014, enquanto a transferência do curso de Jornalismo para

o de Psicologia foi só em 2015. A simultaneidade cronológica, no entanto, não necessariamente encarna uma simultaneidade de intensidades.

Essas duas trajetórias de formação (digamos, psicóloga e acrobata) são, cada uma a sua maneira, muito travessas: adoram conversar e entrelaçar-se dentro e através de mim; brigam, brincam. Não vou mentir: são processos ora gostosos, ora dolorosos, que produziram incalculáveis marcas. Assim é que Suely Rolnik (1993) se refere aos estados inéditos que acometem nosso corpo, desfazendo nosso equilíbrio, fazendo tremular nossas fronteiras e produzindo consigo um outro corpo, novo e híbrido da experiência do encontro vivido. Uma vez incorporada, uma marca pode sempre entrar em ressonância com novos contextos, atualizando-se, impondo novamente a violência da criação de um novo eu. “São as marcas que escrevem” (1993, p. 9), diz ela, ou melhor, dizem suas marcas.

Não foram poucas as vezes em que, ao longo da graduação, procurei dar corpo às minhas. Fui flertando com algumas das temáticas que as compõem: enredei-me pelo campo da educação e pelas teorias sobre a aprendizagem, dancei e escrevi sobre a dança, pesquisei sobre processos inventivos, produzi acerca da escola, dos corpos, da arte. E agora, aproximando-me da conclusão do que é oficialmente a primeira grande etapa da minha formação enquanto psicóloga, encontro-me com mais uma oportunidade de falar sobre algo que disso ainda resta, das marcas produzidas pelos processos educativos vividos que ainda germinam, querendo brotar. O receio ao falar sobre aprendizados que atravessam o corpo é, talvez, de que as palavras traíam aquilo que, da experiência, por vezes parece indizível. Quando procuro dizê-lo, no entanto, soa bonito: quero contar sobre corpos aprendendo a habitar o ar.

Há uma aparente dicotomia nessas vivências como aprendiz que sempre me causou incômodo. Perguntam-me o que estudo, respondo: psicologia. Perguntam-me se pratico atividades físicas, digo: faço acrobacia, ou danço. Soaria estranho inverter essas respostas, embora o corpo esteja tão implicado na psicóloga que me torno, quanto o estudo está nos movimentos performados sobre o tecido acrobático. De fato, enquanto atuo como estudante, terapeuta ou acrobata, a divisão mente-corpo nunca se faz questão presente. É somente no *dizer de* que surge o problema de sua segmentação. Como muito bem coloca Eduardo Galeano no pequeno texto que abre este capítulo, nomeado *Celebração das bodas da razão com o coração*, a educação faz disso conosco: nos esquarteja, separando de vários golpes a mente do corpo, produzindo, do que era simplesmente humano, duas entidades cindidas, interativas, mas aparentemente inteiras em si. É o mito que

tornou aceitável ao corpo passar tantas horas produzindo movimentos repetitivos ou sentado em regime de funcionamento quase basal, e à mente (flutuante, sem corpo) que se exija, do que se entende como suas produções, ideais tão falsos como a neutralidade ou a objetividade desimplicadas.

Sabê-lo coloca-nos diante da realidade de que um recorte é um engodo. É sempre falso, uma escolha, como fazemos na fotografia diante da luz que se oferece infinita para a lente: escolhemos o ângulo, os sujeitos, os limites, o tempo de exposição... Assim também se faz uma pesquisa cartográfica: expomo-nos aos acontecimentos e afetos; alguns são logo inteligíveis, outros precisam de certa ruminação para serem elaborados, alguns ficam provavelmente guardados para depois e outros, simplesmente, passam batido. Do caos produzido por estes encontros, resulta um embolamento de marcas e de dados; alguns, nós organizamos, encadeamos, aparamos as arestas e mostramos aos outros, como se sempre tivessem sido assim, e como se fossem tudo. É uma ficção. Não é falsa por sê-lo, no entanto. É um trabalho de ficcionalizar sobre as narrativas que nos atravessaram.

## **1. Metodologia: a cartografia como objetividade corporificada**

Donna Haraway (1995) assinala o conhecimento como prática situada e local. Diante da absoluta impossibilidade e insensatez da noção de neutralidade, tão cara à ciência moderna, a bióloga-filósofa-feminista não pleiteia o império da subjetividade, mas, sim, propõe um deslocamento na própria definição do conceito de objetividade. Haraway afirma uma objetividade concreta, corporificada, que abandona, portanto, a pretensão de lançar um olhar de cima, como um olhar de Deus a apagar as pegadas que o levaram até ali. Trata-se de um projeto político, uma prática imanente de mapeamento dos referenciais locais, materiais, terrenos e, conseqüentemente, parciais (Arendt & Moraes, 2016). Que sorte: a parcialidade já não é pecado, podemos seguir mais tranquilos.

Eduardo Passos e André do Eirado (2009) articulam a cartografia como direção metodológica à ideia da dissolução do ponto de vista do observador, não no sentido de diluir-se para novamente cair na armadilha do saber-sobre descorporificado, mas no sentido da insistência em “habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista (...) sem, no entanto, anular a observação” (2009, p. 123). A cartografia como metodologia de pesquisa surge a partir das concepções formuladas por Deleuze e Guattari, no intuito de formular um método de investigação que prescindia do objetivo de representar objetos, visando, em vez disso, investigar os processos de produção que se dão no próprio fazer da pesquisa, nos quais sujeito e objeto, pesquisadora e campo, teoria e prática compõem um campo problemático. Compreende-se que a realidade e seus objetos não são entidades dadas a serem totalizadas pela pesquisadora, mas que suas formas são meros arranjos de linhas de força. O plano que a cartografia desenha é, dessa forma, engendrado pelo processo de cartografar, motivo pelo qual a metodologia é considerada também uma intervenção. Assim, ficamos mais livres para produzir a pesquisa enquanto abertura a um plano de composição, num método processual de acompanhar processos (Barros & Kastrup, 2009).

Se falar da realidade é produzi-la, Ronald Arendt e Marcia Moraes (2016) colocam outra consequência do pensamento ético de Donna Haraway para a psicologia social, além do conhecimento como prática localizada. Segundo eles, a autora nos convoca à produção de narrativas mais densas sobre os fenômenos com os quais nos deparamos, a partir de nossos encontros, que nos constituem. Produzir narrativas singulares é produzir furos na narrativa hegemônica da normalidade não marcada: é “minar a monocultura da normalidade” (Arendt & Moraes, 2016, p. 20). A pesquisa-intervenção requer, assim, uma política da narratividade, o que

implica o registro dos processos de pesquisar, tanto quanto daquilo que é pesquisado. Nesse sentido, o diário de campo da pesquisadora ganha uma função especial, de dispositivo, enquanto ferramenta de elaboração do que é vivido no plano comum. O diário contrai a experiência em palavras, ao mesmo tempo em que dispara desdobramentos a partir da atividade de narrar. Constitui-se enquanto registro da *pesquisa-viagem-intervenção*, mas também prolonga as intensidades do que foi vivido, e indica caminhos a seguir.

Esta escrita configura um trajeto, portanto: brincadeira de ligar pontos de um mapa. Vou arrematando os pedacinhos: são fragmentos de conversas, memórias, experiências, afetos, que, juntos, acabam por produzir o *diário de bordo (db)*. Na navegação e na aviação, o diário de bordo é um instrumento de orientação: registra os acontecimentos mais importantes da viagem, os lugares por onde se passa, as avarias e os problemas, as conquistas, alguns lembretes e aprendizados. O mesmo se faz nesta pesquisa. Aqui, o *diário de bordo* é um nome que, de fato, engloba a existência de uns três cadernos, algumas folhas soltas, anotações e áudios gravados no celular, alguns documentos na nuvem, desenhos, fotos, *post-its*... São uma coleção de narrativas, da pesquisa acadêmica, da pesquisa acrobática; ora minhas, ora coletadas entre colegas; compartilhadas no vestiário, no tatame<sup>1</sup>, no ar, em seminários, em redes sociais, em caronas, em encontros fora da escola de circo<sup>2</sup>. Foram produzidas especialmente no segundo semestre do ano corrente, 2019, a partir da proposta do trabalho de conclusão de curso; não estão isoladas, no entanto. Dizem de relações historicizadas, são por vezes repetições, narrativas antigas que retornam, ou simplesmente permeadas pelas marcas passadas que as propulsionam a existir. De forma geral, as anotações foram escritas por mim durante, ou logo após, as aulas na escola que frequento, pelo menos, em duas noites da semana, em aulas que duram cerca de duas horas. Há também registros de outros momentos, no entanto, por vezes deslocados do contexto de espaço-tempo cronológico específico das aulas, quando alguma marca produz repentinamente sentido e grita: escreva-me, agora!

As histórias contidas nesses pequenos espaços de papel ou de *bits* oferecem-se então ao trabalho, suculentas, minadas de vetores como linhas de lã que posso escolher puxar e ver os nós que trazem consigo. A partir de agora, aparecerão identificadas como citações por uma

---

<sup>1</sup> “Tatame” é o nome popular do tipo de piso utilizado em várias escolas de circo e outros ambientes abertos às múltiplas manifestações do corpo - academias, escolas de dança, salas de educação infantil. Ele é composto por folhas de E.V.A. (acetato-vinilo de etileno), uma espuma de plástico densa que produz isolamento térmico, absorção de impacto e, enfim, uma maciez convidativa aos corpos.

<sup>2</sup> A escola de circo à qual me refiro neste trabalho foi onde iniciei meus estudos na acrobacia há cerca de cinco anos, e também o espaço físico onde boa parte desta pesquisa se produz.

diagramação específica ou pelas iniciais *db*. Algumas são transcrições literais, outras reescritas, repensadas, recosturadas; pessoais, impessoais, transpessoais; fatídicas e ficcionais. O importante nelas são os vetores que indicam, o campo múltiplo que constituem.

## **PARTE I: DOMESTICAÇÃO DO CORPO-SELVAGEM**

### **1. Os selvagens, a escola e a modernidade**

Assumir que há algo a ser narrado no ensino e na aprendizagem correntes no espaço circense implica que nele reside alguma diferença em relação a outros espaços e regimes educativos. Trata-se, novamente, de minar a narrativa hegemônica da educação, que toma a multiplicidade dos corpos como foco estratégico, para reproduzir a mesma matriz androcêntrica, eurocêntrica e racionalista, do mesmo projeto colonial que encomenda, das ciências (inclusa a psicologia), artefatos técnicos para justificar-se.

Nesse sentido, podemos pensar a escola como uma tecnologia de época. Segundo Paula Sibilia (2012), antropóloga argentina que faz uma genealogia da instituição, a época em questão começou mais ou menos na segunda metade do século XIX e seguiu com força século XX adentro, avançando ainda, após a virada do último milênio, como que por inércia. As raízes da formalização do ensino remontam à Idade Média e à tomada da aprendizagem enquanto responsabilidade de instituições religiosas e voltadas à nobreza. No entanto, é claro que o dispositivo escolar contemporâneo difere em muito dos antigos colégios de clérigos medievais, tanto no que diz respeito a sua metodologia e concepções pedagógicas quanto em seus objetivos e pretensões de acesso.

A força do papel social que ainda hoje é atribuído à instituição escolar é fruto de uma ambiciosa obra, de aspirações universalizantes, que só poderia desdobrar-se mesmo de um projeto social que vislumbresse para si valores igualmente monumentais, como são a igualdade, a fraternidade, a democracia. O surgimento da escola nos moldes que hoje conhecemos está, portanto, atrelado aos ideais e compromissos do contexto histórico que a produziu: a modernidade. A educação enquanto projeto moderno revestiu-se de toda uma refinada maquinaria, destinada a produzir corpos e subjetividades prontos a engajar-se em um conjunto de demandas específicas, relacionadas à concretização dos Estados nacionais e à emergência do capitalismo industrial.

Usufruindo dos preciosos recursos oriundos dos processos colonialistas, ao mesmo tempo em que fundamentando a consolidação das identidades nacionais, a escola passou a operar visando à devida adequação dos cidadãos em torno das leis e das normas sociais instituídas. Era necessário, afinal, instrumentalizar todos e cada um dos habitantes para atender aos compromissos colocados pelos novos modos de vida insurgentes. Isto incluía, naquele momento, alfabetizá-los no idioma pátrio e reiterar simbologias e ritualizações referentes a um suposto passado comum, que pudesse

dar consistência e materialidade às nações. Além disso, o domínio do conhecimento letrado tornou-se condição para a inserção dos sujeitos nos engendramentos produtivos vigorados pela sociedade industrial.

O ensino propagado pela instituição escolar ocidental também ajudou, em muito, a consolidar a homogeneização cultural que procurou varrer, dos territórios nacionais e das colônias ultramarinas, a diversidade linguística e de costumes pré-moderna. Fê-lo em torno dos ideais iluministas e nacionalistas que fossem necessários para forjar o mito teleológico que coroou o ápice da evolução humana, conforme o esperado, com a civilização europeia, branca e masculina (fállica). Há, portanto, uma associação, retomada também por Sibilia (2012), entre os discursos pedagógicos que fundamentaram a consolidação da escola enquanto instituição estatal e as concepções que legitimaram a atuação das congregações eclesiásticas na América colonial. Ainda em 1975, em *Sociedade contra o Estado*, o antropólogo francês Pierre Clastres tratou de desvelar a ideia de miséria implicada na noção de “economia de subsistência”, hierarquicamente atribuída às populações nativas dos territórios colonizados pelo olhar do homem europeu.

Diz-nos Clastres (1975/1979) que, de fato, mesmo quando a vida econômica dos nativos ameríndios repousava principalmente sobre atividades produtivas, como a agricultura, a realização de boa parte do trabalho efetuado pelos homens<sup>3</sup> resumia-se à atividade de abrir e preparar novas áreas de plantio, somente durante cerca de dois meses, a cada quatro anos. Ainda assim, as poucas horas dedicadas ao que chamamos de trabalho não implicavam, de forma alguma, a escassez ou a desesperada e constante procura por alimento. Parece, ao antropólogo, que os antigos habitantes da América Latina viviam muito bem até a chegada dos invasores europeus. A desconstrução do discurso sobre a falsa miséria nas sociedades indígenas explicita como efetivamente a missão do processo civilizatório não consistia em salvá-las de uma condição material desprivilegiada, mas, antes, em salvá-las de uma suposta pobreza moral, da barbárie e da preguiça, através da imposição moral dos valores cristãos-capitalistas. O homem civilizado tratou de consertar os medonhos defeitos do selvagem ameríndio tão cedo quanto pode, colonizando a ele e a sua cultura primitiva, precipitando-os no linear curso evolutivo da civilização e, de quebra, arrematando algumas toneladas de ouro, prata e outras preciosidades com isso.

---

<sup>3</sup> Pela divisão sexual do trabalho, a função das mulheres de semear, cuidar e colher exigia outro regime de dedicação temporal.

A partir de Kant e de suas conferências publicadas sob o título de *Sobre a pedagogia*, Sibila (2012) identifica a produção discursiva do paralelo entre os selvagens e as crianças: ambos, grupos de sujeitos indômitos, não inscritos na lei e na racionalidade e que, por isso, necessitariam da colonização para que expurgassem de si sua condição primitiva. A missão modernizadora declarou guerra à barbárie e às tendências animais da natureza humana, o que foi essencial para fazer delas matéria-prima da maquinaria industrial, demandada pela revolução dos meios de produção e da economia. Assim, as concepções pedagógicas visadas pelo projeto escolar moderno ultrapassariam em muito a singela intenção de transmissão de habilidades e conteúdos técnico-científicos. A instrução era importante, mas, mais importante ainda, era o trabalho civilizador de domesticar os pequenos selvagens, ou seja, seu caráter normatizador.

Se, na Idade Média e até nos arredores da modernidade, os esquemas de aprendizado se davam em pequenas escolas monásticas ou oficinas de ofícios, por relações diretas entre mestre e aprendiz, na nova era industrial foram outros corpos que se fizeram necessários: adestrados, especializados na precisão e sintonia de gestos, e que servissem como peças em uma linha de montagem. O primordial, segundo Kant, era infligir aos corpos um regime disciplinar que os ensinasse desde muito cedo a obedecer, provendo, assim, os recursos humanos adequados à indústria insurgente. A instituição escolar está, portanto, visceralmente ligada ao surgimento do capitalismo; foi, e em muitos aspectos segue sendo, fundamental para seu desenvolvimento e hegemonização.

## 2. Disciplinas: ergonomia dos corpos-máquina

Assim, a tradição platônica e idealista que privilegia o humano enquanto ser racional e transcendental, fruto de uma interioridade da qual o corpo é matéria secundária e perecível, foi a matriz que justificou o próprio processo civilizatório moderno, bem como o processo civilizatório contribuiu com elementos narrativos, acerca da natureza humana, para justificar a domesticação dos corpos das populações nacionais. Fica evidente que o processo de domesticação funcionará de acordo com a relação de proximidade ou afastamento que cada corpo coloca em relação à figura central da matriz colonial. O homem-branco-europeu-abstrato é como um centro ausente, idealização que está no âmago do padrão da normalidade sem, contudo, fazer-se visível enquanto tal.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1975/2013) remonta à época clássica para situar a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder – por um lado, por registros anátomo-metafísicos, e, por outro, por registros técnico-políticos. Estes últimos são, segundo ele, constituídos por todo um conjunto de regulamentos e processos empíricos e refletidos, voltados a controlar e corrigir de forma minuciosa as operações do corpo, a sujeitar constantemente seus fluxos a percursos específicos, eficazes e otimizados, e a impor-lhe a condição de subserviência, docilidade e utilidade. Aos métodos de produzir tais corpos o autor chama “disciplinas”: formas gerais de

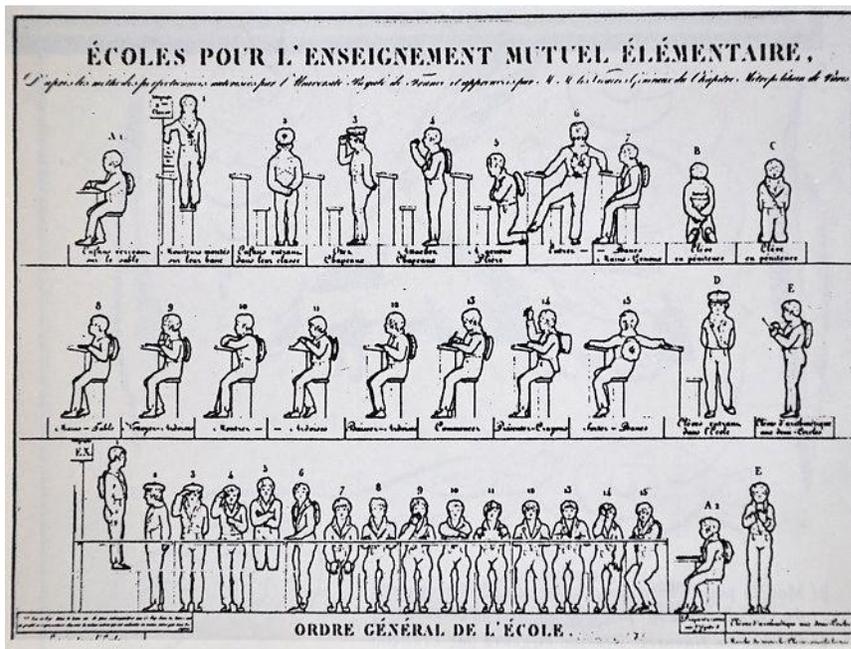


Figura 1: Interior da Escola de Ensino Mútuo, ao momento do exercício de caligrafia. Litografia de Hippolite Lecomte, 1818. Retirado de Foucault, 1975/2013.

dominação, constituídas a partir dos séculos XVII e XVIII. Diferentemente das disciplinas monásticas, vassalares ou ascéticas, essa *anatomia política do detalhe* à qual se refere gera uma maquinaria de poder que não tem somente efeitos moralizantes sobre as ações do corpo, mas também debruça seu empenho sobre as vias pelas quais se dão as ações, decompondo e

organizando os gestos, visando incidir sobre sua precisão, velocidade, operacionalidade, intencionalidade, eficácia, encaixe.

“A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (...) Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo.” (Foucault, 1975/2013, p. 143)

Uma das grandes modificações técnicas no ensino elementar apontadas por Foucault é a organização do espaço de forma serial. Assim, além de máquina de ensinar, a escola, ao exemplo do exército e da fábrica, torna-se espaço de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. A determinação de lugares individuais torna possível, simultaneamente, produzir o trabalho conjunto de todos os elementos, enquanto exercendo controle sobre cada um. Para isso, faz-se necessário, é claro, também um rígido controle do tempo. A rítmica do tempo dos conventos e ordens religiosas é refinada pelas disciplinas, que fatiam os instantes em pedaços cada vez mais finos, buscando extrair deles o máximo valor. O esmiuçamento do tempo nas escolas é cercado do imperativo das ordens e da exigência de respostas imediatas. Mais do que organizar as atividades cronologicamente, a operação se dá no sentido de contrair o tempo; diz respeito à forma como o corpo deve ocupá-lo e existir nele, evitando ao máximo a divagação e a distração.

A subdivisão dos tempos e dos espaços torna possível que muitos corpos realizem



Figura 2: Árvore de Andry, símbolo da ortopedia. Em "A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir em crianças, deformidades do corpo", 1741. Retirado de Foucault, 1975/2013.

atividades simultâneas, mas organizadas. O ócio é condenável, e a rapidez, uma virtude. Ocupar o tempo em conjunto com outros corpos e objetos, com um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior, prevê que o encaixe entre as singularidades controladas produza um todo maior e mais potente do que o simples somatório de indivíduos. O corpo constitui-se, assim, como peça de uma máquina múltipla, disciplinado para a eficiência do gesto.

A codificação instrumental do corpo através do exercício impõe tarefas, ao mesmo tempo, repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas pela ideia de uma *crescente aquisição de competências*<sup>4</sup>, apostando na consistência e na coerção para dirigi-lo a um estado terminal. O poder disciplinar é *positivo* no sentido de que não se apropria, proíbe ou retira, mas, sim, adestra: não amarra as forças para reduzi-las, procura dirigi-las e ligá-las para utilizá-las em conjunto.

O castigo e a punição são, nas disciplinas, elementos de um duplo sistema, cujo outro polo é a recompensa. Delimita-se, assim, para além do território da proibição, a possibilidade de trânsito entre os polos positivo e negativo, bom e mau, que pode ser quantificado e economicamente traduzido em números, em um balanço em constante atualização, através de outro importante mecanismo, que é o exame das competências.

**DB**

*Porto Alegre, 16 de outubro (quarta-feira), 16h30*

*Local: minha casa*

*“Revisitar, através da pesquisa, os processos vividos na educação formal e que ainda se propagam através da gente, em quem a gente é, é uma coisa que causa umas dores inesperadas... A gente costuma lembrar dos tempos de escola com saudosismo, como uma época da vida em que éramos mais jovens, fortes, livres. Mas pensar na escola enquanto espaço de domesticação evoca sem muitas dificuldades cenas da nossa educação cristã, da nossa pedagogia militarizada. Lembrei, depois de muitos anos sem pensar nisso, de um dispositivo de controle que existia na escola em que estudei até a quarta série do Ensino Fundamental. Chamava-se ‘livro negro’, ou seja, desde o nome já explicitava a matriz colonizadora e racista da qual era fruto. A repetição do nosso nome três vezes nesse caderno resultava em punições inimagináveis – digo inimagináveis pois já não lembro, e não sei se cheguei a saber, que punições seriam essas. Isso também diz de como o efeito que o dispositivo exerce não está relacionado somente à punição exercida, mas à ameaça dela; sua existência é regulatória em si mesma.”*

---

<sup>4</sup> É nesse sentido que Grada Kilomba (2019) refere-se ao conceito “conhecimento fálico” para designar a concepção hegemônica acerca do conhecimento, pois, para além de branco e patriarcal, ele é “como uma coisa que cresce para cima”, hierarquizado, sem estender-se de forma transversal na abertura ao diálogo com outros conhecimentos, dirigindo-se ao céu enquanto *lócus* transcendente e abstrato. Afirma-se então a necessidade de confundir e desobedecer às várias disciplinas, realizando trabalhos que fluam entre suas fronteiras, a exemplo da arte.

A disciplina do claustro é repaginada nas fábricas, no exército e na escola, e o corpo-selvagem padece assim sob todo um novo conjunto de obrigações, cada vez mais minuciosas na decomposição dos gestos e do movimento e na sua distribuição uniforme e previsível no espaço e no tempo, impondo uma coreografia e um ritmo para sua execução. E é assim que, ao passarmos pelo processo da educação formal, ao entrarmos na universidade e no mercado de trabalho, enfim, ao tornarmos-nos adultos civilizados, atrofia-se o corpo-selvagem, o corpo-criança, agora restringido a performar somente uma gama muito limitada de gestos e posições.

É nesse sentido que André Lapecki (2012), no que expande os estudos acerca da coreografia e da performance para o espaço urbano contemporâneo, afirma o conceito de *coreopolícia*, denominando a fusão particular entre coreografia e policiamento. Atrélada a dispositivos de controle e captura, a coreopolícia é um elemento de organização das cidades, que estabelece formas de dominação da circulação, das relações e dos gestos. O policiamento opera, em última instância, com função coreográfica sobre os fluxos populacionais, tanto de forma massiva quanto individual. Ao implementar certos ritmos e certos movimentos em detrimento de outros, criam-se formas rígidas de existência, políticas dos corpos que incidem sobre as sociabilidades, os afetos e os espaços, a exemplo da política contemporânea que prescreve o movimento contínuo: imperativo cinético. Podemos pensar que a escola é um espaço privilegiado na atuação da coreopolícia, que domestica os corpos através do constante regramento e controle sobre sua organização.

Considerando que é por meio da experiência encarnada no corpo que o sujeito pode produzir os sentidos e potências da sua existência, Rudolf Laban, que talvez seja o maior teórico da dança no século XX, concebe o movimento como processo constante de contínuas mudanças (Miranda, 2008). Ele nos indica, porém, que tais mudanças tendem a se organizar em ordenações e padrões singulares, de acordo com os ritmos que são mais ou menos recorrentes. A atuação das disciplinas e da coreopolícia incidem diretamente sobre o campo da subjetividade, modulando aquilo que pode um corpo através da reprodução coreográfica dos discursos, dos ritmos, das proibições e permissões.

Em contrapartida a isso, Lapecki (2012) prescreve um fazer coreopolítico, que busque desordenar as políticas hegemônicas do gesto, reinventando corpos, afetos e sentidos. O ser político, diz ele, numa interpretação de Jacques Rancière, é aquele que é capaz de exercitar a sua *potência para o dissenso*, o que é, nesse contexto, um exercício inexoravelmente estético. Trata-se

de afirmar o improvável, o *movimento que importa* no entrelaçamento entre corpo e lugar. Por exemplo, frente ao imperativo cinético, um fazer coreopolítico poderia ser, simplesmente, *parar*.

## PARTE II: PRODUÇÃO DO CORPO-VOADOR

### 1. Esboços de um campo: o circo, o corpo, a cartógrafa

O campo de que trato aqui não é o circo enquanto instituição concreta e monolítica – nem O Circo, nem A Escola de Circo, nem A Técnica Circense –, mesmo porque o circo é, essencialmente, um espetáculo de variedades. Os indícios das pesquisas sobre as artes circenses remontam suas origens a várias civilizações antigas: gregos, romanos, egípcios. O nascimento do circo moderno, por sua vez, já remete à mistura com outras áreas, artísticas ou não – do treinamento militar ao teatro –, quando se utilizava das praças públicas para os espetáculos, ainda sem a tradicional cobertura de lona. A partir do século XVIII, as famílias circenses nômades, originadas no circo de pavilhão, levam espetáculos para quase todos os cantos do mundo e, junto com eles, suas formas de moradia e de educação, e sua tradição de transmissão oral dos saberes. Este elemento de transgeracionalidade dissolve-se aos poucos, sob os signos da reorganização urbana, buscando dar continuidade e evitar a extinção da arte circense. O circo moderno chega ao Brasil no entorno dos anos 1930, e as primeiras escolas de circo surgem na década de 1970, abrindo a possibilidade de ensino e estudo para pessoas externas às linhagens circenses tradicionais. O circo contemporâneo, ou Novo Circo, mistura mais do que nunca elementos híbridos de outras áreas, como a dança, o teatro e as artes plásticas, desenvolvendo uma linguagem própria, que ultrapassa, mas não abandona, o tradicional espetáculo de lona e picadeiro. Isso teve ressonância em vários âmbitos: na organização e administração das companhias; nas formas de ensino das técnicas circenses e na incorporação de técnicas “estrangeiras”; na relação dos artistas com o próprio corpo; na montagem dos espetáculos (formato, narrativa, relação artista-público); nas possibilidades de acesso ao universo circense etc. (Moreira, 2013).

Particularmente, o contato do meu corpo com o circo, para além do espaço da arquibancada ou da plateia, começa pela modalidade da *dança aérea*, campo contemporâneo, permeado de vetores múltiplos: território híbrido entre a acrobacia e a dança, a atividade física e a arte, a disciplina e a experimentação. A proposta é utilizar-se do equipamento circense, mais especificamente, do tecido acrobático<sup>5</sup>, como dispositivo para a expressão corporal através de elementos da dança e da acrobacia. O ensino no circo tende a diferir do ensino formal, que em

---

<sup>5</sup> O tecido acrobático é uma longa faixa de um tipo de malha chamado *liganete*. Costuma ter uns 20 metros e ser pendurado, pelo meio, em um suporte alto, resultando em duas faixas compridas, que ficam estáticas em seu próprio eixo até que um corpo apareça para animá-las.

muito ainda pretende transmitir conteúdos e competências técnico-científicas em uma lógica representacional. O aprendizado no tecido acrobático se dá pela exploração direta do corpo em direção à matéria, no sentido de que qualquer direcionamento técnico, representativo ou pela via da imitação, não passa de mera pista, indicação em um mapa singular que se produz constantemente entre o corpo e o tecido. Nesse sentido, aprender acrobacias em uma escola de circo e, portanto, constituir-se acrobata, se dá não pela via da virtuosidade<sup>6</sup>, mas pela disponibilização do corpo à tentativa. Sendo impossível aprender apenas observado e memorizando, trata-se de um convite à experimentação.

Assim, ao cartografar este campo, intenciono pensar a produção do sujeito-corpo em relação aos discursos heterogêneos da educação e em relação às práticas experimentais nesse contexto de aprendizagem, atentando para os processos inventivos, coletivos e situados na relação entre corpos e aparelhos. O corpo-pesquisadora torna-se passagem aos afetos e acontecimentos, a partir da experiência concreta de habitar um território existencial singular, na qual aprendiz e pesquisadora se constituem num movimento de coemergência (Passos & Alvarez, 2009).

**DB**

*Porto Alegre, 1 de outubro (terça-feira), 22h20*

*Local: minha casa*

*(...) Não é simples produzir deslocamentos deste lugar que já habito há tanto tempo. Quando inicia este trabalho de pesquisa, enquanto caminho-outra em relação aos estudos que eu já exercia no circo? Será quando decidi pesquisá-lo? Mas isso não é um ponto no tempo; foi um processo longo, de imaginar, de querer, de permitir-se. (...) O corpo de cartógrafa vai constituindo-se aos poucos, na experiência, não é uma chave que vira do dia para a noite. Mas é fato: a pesquisadora-acrobata já opera na aprendiz-acrobata. Se bem que eu já era pesquisadora-acrobata antes da pesquisa do TCC, pois ser aprendiz-acrobata é, no final das contas, fazer pesquisa: do corpo, do aparelho, dos afetos que podem ser encarnados nesse acoplamento. De qualquer forma, propor-me a ocupar no circo o lugar de pesquisadora (acadêmica) já me reposiciona: por exemplo, depois de anos fazendo o trajeto até a escola, eu sei de cor quanto tempo leva pra chegar, de vários pontos da cidade. Como estudante, chego quase sempre em cima da hora da aula, por vezes até um pouco atrasada, corro até o vestiário, onde troco de roupa voando, e me atiro no tatame nos primeiros segundos da primeira música. Não é por querer, não gosto disso, mas é um fazer*

---

<sup>6</sup> Thais Moreira (2013) identifica, no circo moderno, um dispositivo que nomeia Superpoderes, para referir-se à forte característica de buscar transpor os limites do corpo, romper com o que o corpo não consegue em busca de que “tudo” seja possível. Seria essa a qualidade, das artes circenses acrobáticas, que transmite ao público a sensação de perplexidade perante a performance do artista, que beira o impossível. Segundo a autora, essa não deixa de ser uma marca forte no circo contemporâneo, porém, há uma maior preocupação e cuidado em relação ao corpo, produzidos, em parte, pelo contato com linhas de conhecimento como a fisioterapia e o Pilates. No que concerne à criação cênica, há também uma atenção maior às narrativas e aos afetos que são comunicados, em detrimento do objetivo de simplesmente impressionar pelas habilidades físicas exuberantes.

*de quem já contraiu o tempo num hábito. (...) Agora, não: quero chegar cedo, assistir à última aula que termina e à aula que começa, ver as pessoas indo embora e chegando, ouvir as conversas no vestiário. Acabo não falando muito. Fico quietinha, pensando. Há, portanto, um esforço, uma diferença produzida para poder olhar de outros lugares. Durante as aulas eu também mudo: por vezes me retiro do grupo, me isolo em um canto da sala estrategicamente pensado para escrever uma nota rapidamente, com as mãos trêmulas do esforço físico, alguma coisa que senti ou ouvi e que não quero deixar que escorregue pelos dedos da memória. Algumas pessoas estranham, perguntam o que estou fazendo, se está tudo bem, por que estou tão quieta ultimamente. Quando conto da pesquisa, a maioria me olha feliz, parece entender que há algo que acontece ali e que precisa ser contado. Por vezes, isso também faz irromper perguntas, ou as pessoas brindam-me com relatos pessoais, verdadeiros presentes para a pesquisa, o que faz ver com facilidade o caráter de intervenção inerente à atividade de pesquisar.*

## 2. Como gestar um corpo vibrátil

O ato de parar não existe sozinho. Ele é feito de pausa por contraste, sua desaceleração se faz ver apenas porque em relação aos estados mais acelerados que o precedem e que o encerram. Nesse sentido, a pausa produz uma quebra no tempo, e assim prediz, enquanto se sustenta: algo está para acontecer. A pausa tem então o poder de reiniciar o tempo, brecha a partir da qual ele pode emergir novo, outro: do imperativo cinético sustentado sobre o *chronos*, nasce a abertura ao encontro, a busca por outro tempo, *kairós*.

**DB**

*Porto Alegre, 3 de outubro (quinta-feira), 20h30*

*Local: escola de circo*

*“Assim começam todas as aulas no circo: paramos. A professora anuncia que vamos começar, e paramos. Todos dispostos no espaço em posição, seja ela qual for, respira-se fundo, coloca-se o corpo em ordem, abre-se um espaço mental. Parar é movimento?, pergunto-me. Sim: o corpo nunca para de fato. Respiramos, expandimos e contraímos, existimos, há ritmos internos sempre funcionando, indicando que estamos vivos. Parar não é um congelamento categórico, indiscutível, passivo (isso é morrer); parar é uma intenção ativa. Quando paramos com vontade, já aparecem alguns movimentos que importam: os ouvidos ressoam no cérebro os sons de fora e de dentro. Ouço os rumores na rua lá fora e o ruído dos corpos ao meu redor, ao mesmo tempo em que os barulhos do meu estômago, intestino e pulmões trabalhando. As fronteiras entre fora e dentro começam a desvanecer-se... O silêncio-zumbido-ruído é cortado pelo primeiro acorde da música que nos põe em movimento, sob as coordenadas que nos dirigem juntos – ‘tomba a cabeça pra esquerda, deixa rolar por trás, deixa entrar peito e ombro, braços...’ –, mas quando volto a me movimentar já não sou mais a mesma que se movimentava antes.”*

Parar é produzir este novo tempo, mas não deixa de ser, também, preparar-se para habitá-lo. O silêncio que vem com a pausa é, de fato, menos encerrado e mais sustentado pela música que o quebra, pois, no que ela se prolonga, somos levados a permanecer quietos (na voz). *“O tempo coletivo da preparação no solo é grave, sério. Estão todos concentrados, cada um dentro do seu próprio trabalho de preparação. Pouco falamos ou brincamos, exceto quando a proposta é falante ou brincante.”* (db, 3/10/2019). É um momento longo e intenso, de treinamento do corpo no chão para o porvir-aéreo. A preparação no chão consiste em uma série de elementos coreográficos de respiração, relaxamento, alongamento e força. Embora a atenção individual volte-se mais para dentro, ou, em outras palavras, para a matéria do corpo que se é, o estado de atenção é coletivo e atravessa toda a sala. O que buscamos talvez seja ativar a potencialidade vibrátil dos corpos (Rolnik, 1997), abrir nossos “dentros” às forças nascentes dos “foras” que nos perpassam. A qualidade vibrátil dos sentidos diz respeito à capacidade de suportar a desestabilização que é

provocada por uma relação inusitada com as intensidades do fora e, mais do que isso, aliar-se a elas, dando passagem para sua existencialização, no que deixamos o corpo vibrar em suas frequências.

Produzir outra relação com o chão prepara o corpo para o ar, pois o corpo preso à coreografia hegemônica das disciplinas e da coreopolítica das cidades, ainda que more no chão, tem pouca afinidade com ele: em geral, não explora muito suas potencialidades invisíveis, não sabe brincar com a gravidade, com o peso, com o impulso; de fato, dificilmente o toca senão com a sola dos pés. Também, o corpo domesticado é duro e desaprende os arranjos de movimento funcionais que parecem inatos ao corpo-criança, aquele jeito de se mexer leve e fluído, de forma que, até no que se relaciona consigo mesmo, por vezes o faz de forma desintegrada, atrofiada e autodestrutiva. O trabalho de reverter a domesticação, de *deseducar* o corpo em certo sentido, começa então pela exploração de outras relações possíveis com sua casa mais antiga, o chão.



Figura 3: Pina Bausch, por Maarten Vanden Abeele. Paris, 1994.

Paradoxalmente, estes exercícios envolvem, por vezes, também uma espécie de disciplina, no que vamos aprendendo coreografias outras pela sua repetição<sup>7</sup>, tornando-nos mais aptos a performá-las ao longo do tempo. No entanto, são também exercícios de exploração nos quais se aprende fazendo,

<sup>7</sup> A coreografia de exercícios, em sua maior parte advindos da dança moderna e contemporânea, do treinamento funcional e do Pilates, geralmente se mantém a mesma e é repetida ao longo de vários meses. Há um momento inicial de exposição e instrução pela professora e, depois, os corpos aprendem-na pela tentativa e pela repetição. Quem chega ao grupo no meio do processo, o que é comum e altamente provável, aprende-a pegando carona: observando, imitando, mas principalmente lançando-se no fluxo grupal.

A troca dessa coreografia é em grande parte determinada pela mudança das estações, pois no inverno, por exemplo, faz-se necessário um trabalho do corpo mais voltado ao seu aquecimento, para evitar lesões.

A trilha sonora varia: minha professora gosta principalmente de clássicos dos anos 1980 e de música popular brasileira, mas, depois dessa preparação no solo, o que costuma tocar é uma *playlist* colaborativa da turma.

sem designação de nível de instrução ou de progresso na turma, exceto aquele que percebemos em relação a nós mesmos, e que é um processo que, de forma alguma, é linear: alongamento, força, coordenação não são competências que, uma vez conquistadas, ficam para sempre estagnadas e garantidas – dizem muito mais respeito a uma prática do que a uma aquisição.



Figura 4: Nesse dia choveu muito, e ficamos sem energia elétrica durante a aula. Todos lamentaram quando a luz voltou. 25 de abril de 2019. Foto cedida por Lara Rocho.

São, por fim, exercícios de *contágio*, no que o grupo começa a ressoar e fazer junto a partir de uma disposição vibrátil que vai, aos poucos, inventando outro corpo para habitar: um corpo coletivo. É ao que se refere uma colega quando me conta que detesta chegar atrasada às aulas no circo: *“Nos meus estágios, eu chego atrasada, mas é porque não faz diferença. Aqui, cinco, dez minutos faz diferença... Eu chego e já tá todo mundo em outro clima.”* (db, 5/11/2019). “Outro clima”, que diz respeito à criação e à manutenção de um território coletivo que se dá na direção dos movimentos de afirmação da vida. Também é o que nos indica a professora quando diz que *“está gostando mais dessa sequência, que nos deixa mais concentrados para subir no tecido; a anterior nos deixava muito agitados.”*

(db, 5/11/2019). Assim como Kant previu que a disciplina escolar infligida sobre o corpo predisporia igualmente a mente ao trabalho maquínico, a professora-acrobata sabe que o movimento é capaz de induzir no corpo estados de euforia, dispersão ou sensibilidade, e procura fazer uso disso.

Respirar fundo, aquecer-se, relaxar-se, alongar-se, por vezes acoplando-se e fazendo uso dos outros corpos que habitam simultaneamente este território, é abrir em si e no entorno dos “sis” um espaço propício às forças do fora. Essa abertura ao contágio fica evidente na disposição ao contato, ao *fazer com*, no que os mesmos corpos que chegam da rua sob os signos do fluxo cinético e que por vezes pedem desculpas quando, por acaso, encostam-se uns nos outros na entrada da

escola ou no vestiário, aparecem em seguida próximos, encostados e até enroscados pelo chão sem a menor cerimônia.

O corpo vibrátil é um corpo aberto aos sinais da presença do outro, de forma que seu dentro pode ser entendido como mera dobra do fora, cujos elementos lhe constituem. Rolnik afirma: “o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro. (...) o fora é um ‘sempre outro do dentro’, seu devir.” (1997, p. 2). Abrir o corpo às forças do fora é, portanto, colocá-lo à disposição do devir. O corpo vibrátil é um corpo de cartógrafo, no sentido de que se encontra aberto à experimentação de novos modos de vida, nos caminhos indicados pelo desejo, que o carrega no fluir de seus processos. E, em contrapartida à ética-estética do sujeito na cidade sob o regime da coreopolícia, o aparelho circense é um convite ao corpo: vamos devir juntos? Ele existe para o encontro e para nada mais. Sozinho, não faz o menor sentido.

### 3. Cognição inventiva e o aprendizado pelos signos

Kastrup (2001) nos indica que, na ânsia por encontrar leis invariáveis que tornassem os processos de aprendizagem objetos previsíveis, inteligíveis e controláveis, o modelo da ciência moderna aplicado à psicologia e à pedagogia acabou por colar a ideia de aprendizagem à de *reconhecimento*. A *reconhecimento*, aqui, é um processo de *síntese*, no qual as faculdades (sensibilidade, memória, imaginação...) convergem para resolver um problema-objeto inteiro, advindo de um mundo pré-existente, que é processado por um sujeito racional. Nesta política<sup>8</sup>, então, o aprendizado só pode ser considerado a partir de seu resultado, que é *certo* ou *errado*, pois a resposta está dada de antemão. Aprender, nesse caso, seria a passagem do não-saber ao saber, um processo de solução de problemas em uma lógica representacional, passível de descrição e cujos efeitos poderiam ser antecipados.

O aprendizado do corpo no circo denuncia as insuficiências do modelo puramente cognitivo, no que impõe ao aprendiz a necessidade de *habitar um território* e nele se deparar com as sensibilizações e desterritorializações impostas do fora sem, contudo, poder nunca as apreender por completo, senão deixar-se tocar e ressoar com elas. Kastrup retoma Deleuze para deslocar o aprendizado do indivíduo-observador e situá-lo no campo híbrido da produção de subjetividade, composto entre o aprendiz e o mundo que o afeta.

Em *Proust e os Signos*, Deleuze (1976/2006) afirma o signo como aquilo que exerce ação direta sobre a subjetividade, sem mediação. O signo é uma força que violenta a homeostase do sujeito, uma coação do fora que perturba o equilíbrio, sempre temporário, do dentro. Em *Diferença e Repetição*, o autor se utiliza do exemplo da natação para marcar o aprendizado como um encontro com os signos emitidos pelas matérias do mundo, com as quais o corpo-aprendiz ressoa: diz ele que de nada adianta imitar os movimentos do instrutor; aprendemos a nadar apenas quando mergulhamos e nos misturamos com a água, entrando em sintonia com ela (Gallo, 2003). Pois, tal qual a água e seus movimentos, também o tecido acrobático precipita o corpo em uma intensidade heterogênea e múltipla, à qual ele incorpora como pode, deixando, assim, de ser aquilo que era, produzindo-se outro: um corpo em outra relação com a gravidade, sensível a novas formas, hábil de novas coisas.

---

<sup>8</sup> No sentido de que um ou outro modo de concepção sobre a aprendizagem acabam por privilegiar o engendramento de práticas concretas, que tendem a reproduzir-se, nos âmbitos de ensino formal, científico, acadêmico etc.

**DB**

Porto Alegre, 29 de outubro (terça-feira), 21h10

Local: escola de circo

*“Particularmente, sempre gostei muito de assistir a primeira aula daqueles que chegam aqui, especialmente aqueles que nunca tiveram contato com nenhum aparelho aéreo. Me encanta quando sobem no colchão<sup>9</sup> e é como se pisassem pela primeira vez em uma nuvem: piso macio que não ameaça, mas desestabiliza o corpo, que tenta equilibrar-se compensando o peso para os lados de formas engraçadas. O primeiro toque no tecido, então, é uma delícia: descobrir finalmente sua textura fofo e por vezes grudenta, quão grosso ou fino é em relação às mãos pequenas ou grandes que o seguram, testar sua elasticidade, quanta força é necessário fazer para cravar nele os dedos e erguer-se em direção ao céu contra a gravidade. Eu gosto de assistir os corpos-de-primeira-viagem desengonçados, confusos, incertos e tiritantes em contato com o pano, sobretudo porque esse ponto nunca mais se repete: a partir daqui, cada vez que assisto a esse corpo, ele se mostra mais e mais apropriado da matéria do tecido, de seus signos e da relação em que se encontra com a gravidade, não porque passa a dominá-las, mas porque vai tornando-se cada vez mais capaz de fluir com elas.”*

A partir dessas formulações, os processos de aprendizagem ganham um caráter distinto, processual, pois são deflagrados não a partir da solução de um problema, mas, sim, pelo estranhamento e pela diferença, impostas ao sujeito pela força de interrogação dos signos que violentam e transformam o corpo, impondo uma questão. O corpo em sua disposição vibrátil, que abre o dentro para o toque das forças do fora, é impelido a produzir novos mundos, pela emergência intensiva das sensações, que instauram uma crise nas formas instituídas da subjetividade. Esses mundos já não são do aprendiz e tampouco do campo ou do objeto, senão se dão em um plano de composição original, produzido no encontro entre eles. Trata-se, portanto, do exercício de *criar perturbações*, um trabalho não de síntese, e sim de *divergência*, relacionado à *cognição inventiva* (Kastrup, 2001). A resposta que será encontrada é secundária à desterritorialização, e sempre singular e inédita, pois não emerge do campo transcendente da Verdade, mas da relação única e intransferível que se produz entre os signos e o corpo do aprendiz-acrobata. Propor uma concepção de aprendizagem que tome sujeito e objeto como efeitos coemergentes em um campo de composição passa, assim, pela afirmação da imprevisibilidade desse processo.

---

<sup>9</sup> Por segurança, utilizamos quase sempre um colchão para acrobacia abaixo de cada um dos tecidos. A exceção é quando a proposta da aula é estudar, por exemplo, entradas ou suspensões em plano baixo, por vezes utilizando o chão como aparelho acrobático de apoio.

#### 4. A aprendiz-acrobata é uma cartógrafa

Para que possamos continuar nossa viagem, que recém alceia seus primeiros voos para fora do espaço do chão, faz-se necessário um pequeno pouso de abastecimento, para introduzir um conceito advindo do campo, sobre o qual dependemos para continuar. Trata-se de uma definição caríssima às práticas aéreas circenses: o *truque*. Assim como o truque de mágica, o truque circense existe para produzir efeitos no público: curiosidade, confusão, fascínio, espanto... Por algo que se passa na frente de seus olhos, mas que não é de fácil apreensão. Acontece que, assim como o mágico, o acrobata conhece muito bem seu truque (o que não o torna, entretanto, imune à possibilidade de errá-lo).

Na acrobacia, o truque consiste em uma partitura de movimentos do corpo no aparelho – ou melhor, *com* o aparelho –, que pode ser simples ou complexa, curta ou longa, muito amarrada ou bastante solta, mas que, enfim, já está mais ou menos cartografada. Isso significa que, dentre as múltiplas possibilidades de enrolações, encaixes, dobras e chaves<sup>10</sup> no mapa móvel composto entre o tecido acrobático e o corpo, o truque designa um conjunto de direções já previamente definidas, devido ao seu uso por muitos corpos diferentes ao longo do tempo, constituindo-se, portanto, em uma espécie de tradição oral, que é repassada e reinventada entre diferentes territórios.



Figura 5: Chave de cintura. Jill Franklin, *Aerial Physique*, 2018.

Esse fragmento de mapa muitas vezes leva o nome de quem o inventou ou enunciou em determinado espaço (“Rita”, “Delize”), ou um apelido por semelhança icônica (“paraquedista”, “borboleta”, “Cristo”), bem como incorpora variações (“queda do Cristo”), mas também pode simplesmente ser chamado por um nome aparentemente genérico (“mergulho da foto”, “queda da

<sup>10</sup> As chaves também são chamadas de travas. São enrolações do tecido no corpo, já muito bem cartografadas, podendo ser nós ou dobras, a partir das quais pode-se seguir enrolando ou desenrolando. Não são um truque em si, mas incorporam-se na maior parte deles. São como estações seguras e conhecidas de onde chegam e saem muitos destinos. Exemplos: chave de pé, chave de cintura, chave francesa.

moça”) que, em algum momento, provavelmente fez sentido, mas que na atualidade apenas opera para fins de comunicação entre pares. O nome do truque carrega consigo a plasticidade inerente à transmissão oral do conhecimento, característica do circo: uma mesma partitura de movimentos pode ser chamada de forma diferente nos diferentes territórios em que se produz, a depender da historicidade que atravessa cada campo, pois não existe uma sistematização do conhecimento circense que o fixe em conteúdos e formatos passíveis de serem completamente fechados e nomeados. “A ‘subida de elevador’ que aprendi em Porto Alegre é chamada pela professora argentina<sup>11</sup> de ‘subida russa’. Acho graça... Será que ela vem da Rússia e eu não sabia?” (db, 17/08/2019).

O truque tem caráter rizomático: quanto mais complexo, mais múltiplas são suas possibilidades de desconstrução, de entradas e saídas, e mais ele pode ser fragmentado em pedaços menores ou, pelo contrário, emendado com outros pedaços ou partituras para agigantar-se, tornar-se outro. É, enfim, uma condensação, imagem abstrata que de fato só existe, se reproduz e atualiza enquanto é transmitida e performada pelos corpos dispostos a fazê-lo. O objetivo do truque não é ser finalizado, pois, uma vez concluído, ele deixa de existir. O objetivo do truque é sua trajetória, o andarilhar do corpo pelo caminho que o produz. É um mapa de virtualidades, possibilidades várias de acoplamento: não são infinitas, pois não são do plano da transcendência, do Uno, senão emergem da materialidade dos encontros do corpo com o aparelho, remetendo, portanto, ao plano das singularidades, do múltiplo, da imanência, do imprevisível. Configura-se em uma prática cartográfica, pois, ainda quando realizada sob indicações e direcionamentos técnicos que operam enquanto representações, o aprendizado do truque só se efetiva de fato quando o corpo se lança na exploração da heterogeneidade de sua relação com a matéria. É por isso que uma colega aprendiz-acrobata responde simplesmente, de forma engraçada, mas muito verdadeira, “*aqui*” quando lhe perguntam “*onde está o pano?*” (db, 29/10/2019), e não “na minha mão direita” ou “em volta do tronco”, como se referindo-se a seu corpo enquanto gravura exterior a si mesma.

E o que acontece se a gente errar o caminho do truque?

Bem, o que acontece quando a gente erra um caminho que fazemos a pé, na cidade onde vivemos? Podemos retornar por onde viemos e, então, seguir o trilho planejado. Podemos pegar outro caminho diferente, mas conhecido. Podemos nos perder de vez, e ter dificuldade tanto para

---

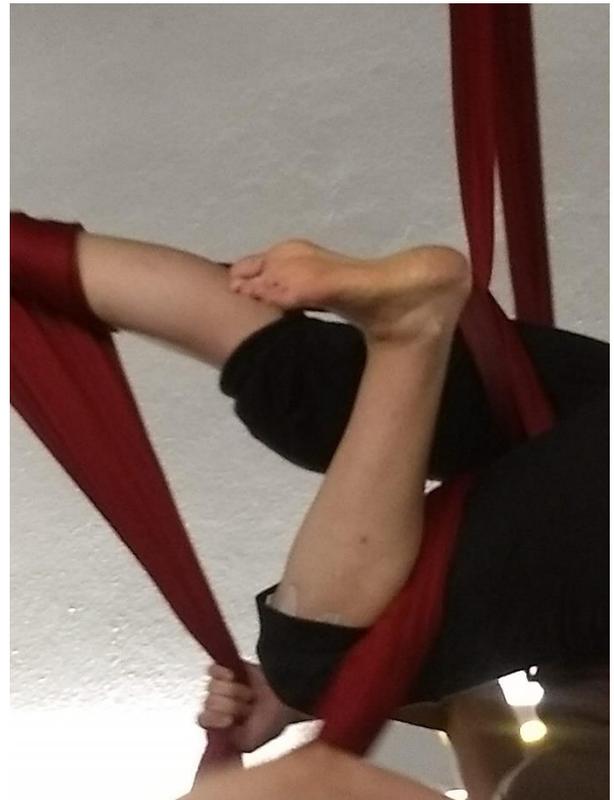
<sup>11</sup> A professora-acrobata argentina veio ao Brasil dar um curso intensivo de final de semana, em agosto, para mostrar-nos um pouco das pesquisas que vêm sendo realizadas na sua escola, em Buenos Aires.

retornar quanto para encontrar nosso destino por outro trajeto. Podemos descobrir outros caminhos, inéditos, com belas surpresas ou não, que nos levam até onde queríamos chegar. Ou, enfim, podemos acabar encontrando outro destino.

No tecido acrobático, é parecido: nem sempre mudar o caminho de um truque constitui-se em erro, e por vezes a prática cartográfica do corpo com o aparelho se dá justamente no intuito de explorar diferentes modulações em uma trajetória aérea já conhecida, extraíndo, dos caminhos habituais, outras entradas, saídas, trilhas, paradas, figuras. Pode-se, então, sempre retornar ou descobrir um caminho novo, que até então pulsava enquanto virtualidade.

É claro que, assim como num trajeto realizado na cidade, porventura podemos dar em becos sem saída ou em lugares desconhecidos, muito desconfortáveis, ou de onde não sabemos mais voltar. Nos panos, isso se chama “dar nó”: é quando o corpo e o pano chegam a um lugar de onde não conseguem mais seguir sua dança, e nem voltar por onde entraram no enroscado. O nó é o pesadelo da acrobata em cena, pois impõe a interrupção do fluxo coreográfico para a busca por uma saída que, lá do alto, parece sempre apertada e difícil. Uma função que, em geral, implica o corpo inteiro em seu fazer e, por vezes, implica também outros corpos, que surgem do chão para oferecer apoio – tanto literalmente, como um ombro de amigo onde se apoia um pé de acrobata, como figurativamente, como o empréstimo de olhos que fazem a varredura do nó e indicam saídas possíveis, ou uma palavra de apoio, ou simplesmente risadas.

Ainda que decalque de uma matriz, cada truque é um acontecimento singular, composto no plano de forças que se produz entre o corpo e o tecido acrobático, e que atualiza, no que acontece, o próprio conceito abstrato e representativo do qual emerge enquanto tradição. Um truque é feito de direções infixas, nem todos seus pontos precisam ser realizados, ou outros



*Figura 6: Enroscadinhos. 3 de outubro de 2019.*

podem ser acrescentados. Há sempre uma figura nova a ser inventada. Os problemas e as soluções

encontrados no caminho de cada aprendiz-acrobata nesse mapa móvel são, também, sempre singulares: dependem de seus volumes, proporções, capacidades, limitações. Cada corpo encontra dificuldades e afinidades ressoantes em diferentes pontos desses mapas: para alguns, é fácil colocar o pé na cabeça; há quem perca a noção de suas próprias direções quando fica de cabeça pra baixo – “*passa o pano pela direita... Não, a outra direita (risos)*” (db, 18/11/2019) –; alguns têm movimentos limitados em amplitude, por fatores genéticos ou por lesões antigas, que contam a história daquele corpo... Enfim, a materialidade física do encontro exige do aprendiz um refinamento de sua prática, uma atenção especial aos elementos que não podem ser homogeneizados e nem transmitidos enquanto saber universal.

Abrir-se ao fora causa vertigem, desestabiliza. Encontrar-se suspenso do chão por faixas de pano precipita o sujeito em um território de desconforto, no qual cabe a cada acrobata-aprendiz, no estudo de seu mapa do corpo-aparelho, descobrir o que é preciso para que um truque funcione. Descoberta que só pode acontecer pela tentativa, e que dificilmente atinge um estatuto de *acerto*, constituindo-se num trabalho constante de aprender a fluir, de performar cada vez melhor, de apropriar-se dos pedaços.

**DB**

*Porto Alegre, 1 de outubro (terça-feira), 21h10*

*Local: escola de circo*

*“Hoje N. pediu que eu a olhasse fazendo um espacate vertical na chave de pé, que venho treinando há algumas semanas. Pediu sem dizer, apenas me cutucando e fazendo o gesto de ‘olhar’ com os dedos indicador e médio em direção aos globos oculares. Fui com ela até um canto mais tranquilo da sala e observei-a subir, fazer a chave de pé no pé direito, e agarrar o pano, torcendo o braço pela frente, com a mão direita. Olhou-me então questionadora: era a mão certa? Não soube dizer, se estivesse no tecido eu saberia fazer, mas, olhando do chão, não sei. Aceno com a cabeça, tipo: sei lá, tenta. Ela testa entrar em posição com a perna esquerda e fica presa no meio do caminho: “encalhei aqui!”. Rimos. Agora sabemos o lado, resta apenas uma opção. N. retorna e faz de novo, dessa vez com a mão esquerda, e chega onde queria. Me faz um sinal de positivo, dedão em riste. Só falta uma parte: erguer-se pela força dos braços, enquanto o pé esquerdo sobe, em direção ao teto, prendendo no tecido acima da cabeça, de forma que o tronco horizontaliza. A barra vai bem, e o pé sobe lindamente, mas não engancha no pano, onde deveria. Exclamo: “ih, errou a mira!”. Não é por falta de força ou capacidade física, é que o corpo se perde no caminho, ainda pela falta de prática de encontrar o tecido por essas bandas. Rimos de novo, porque sabemos que é uma questão de tempo e de treino até que se encontrem com fluidez, como se sempre tivesse sido assim.”*

Se o aprendizado na acrobacia se dá pela exploração direta do corpo no mapa produzido em seu acoplamento com o aparelho, o erro ganha outro estatuto. Aqui, não é mais o irmão renegado

do acerto, seu polo negativo. Os erros são apenas alguns dos lugares por onde se pode passar no processo de aprendizagem. Dominar os caminhos que levam e que saem de um nó é um conhecimento muito valioso para qualquer acrobata. É o que faz ver a colega que, rindo, diz: “*eu ‘tô supertranquila pra apresentação<sup>12</sup>, já dei esse nó tantas vezes que ele ‘tá fazendo parte da coreografia*” (db, 17/10/2019). Em contraste com o modelo cognitivo e disciplinar hegemônico, em que o erro é um registro evidenciado de forma pontual e fatídica no exame de competências, passível de punição e atrelado à culpa, no aprendizado da acrobacia o erro está mais para *errância*, no que aparece em seu caráter processual e intrínseco ao processo de desenvolvimento de habilidades, que depende da prática.

---

<sup>12</sup> A escola de circo produz, todos os anos, um espetáculo no qual os alunos podem (mas não precisam) apresentar suas pesquisas, montando números em grupos, a partir de uma proposta comum e de exercícios criativos e coreográficos propostos em cada turma.

## 5. O aprendizado da atenção da acrobata

Acabamos, então, por retornar ao tópico da disciplina, que apenas tangenciamos em nossa passagem pelo solo. Kastrup (2001) pontua justamente que a aprendizagem inventiva não está isenta da disciplina e da repetição; pelo contrário, elas são imprescindíveis para que o corpo possa embarcar nos fluxos materiais e atentar-se às suas singularidades: “a aprendizagem inventiva não é espontânea”, diz ela, “mas sim constrangida, não apenas pelo território que já habitamos mas também pelo presente que experimentamos” (Kastrup, 2001, p. 23). O uso da disciplina na aprendizagem inventiva aponta no sentido de que o desenvolvimento de habilidades depende de uma prática atenta e obstinada em direção às coisas do mundo. Virgínia serve-se da leitura de Bergson e atribui, a esse trabalho de atenção ao presente, a ativação de um tipo de atenção suplementar, que, diferente da atenção voltada à vida prática (de caráter utilitário), é uma atenção voltada à *duração*: diz de uma atitude, por parte do aprendiz, que é, ao mesmo tempo, concentrada e aberta.

Se a perturbação, a novidade e a surpresa constituem uma das faces na temporalidade dos processos de aprendizado, a outra diz respeito à sedimentação: o aprendizado que ocorre através do treino, da permanência, até da teimosia. O treino se dá através da repetição e da regularidade, o que não significa que seja linear, teleológico ou quantificável. Através da rotina, a aprendiz-acrobata pode criar um campo estável para acolher as experiências afetivas que lhe acometem, familiarizando-se com a o lugar de desestabilização e exercitando o desenvolvimento de uma atitude atencional distinta.

**DB**

*Porto Alegre, 22 de outubro (terça-feira), 21h10*

*Local: escola de circo*

*“P. hoje me presenteou com um momento muito bonito e sutil de seu processo de aprendizagem. Sentada no tatame, observei-a colocando o corpo pela primeira vez na tentativa de um equilíbrio lateral no tecido, realizado de cabeça pra baixo. Ela sai da vela (posição vertical do corpo, paralela em relação aos panos) e começa a tombar as pernas para a faixa esquerda, na direção da parede e do chão. Todo seu corpo treme, buscando desesperadamente equilibrar-se. Os olhos arregalam-se, estáticos, como se muito focados em nada específico. A boca, em ‘o’, expira o ar com força, dando a ver o esforço físico por trás do movimento lento do corpo. Por um segundo ela parece um prédio atingido por um terremoto, que ameaça chegar ao limite de agitação suportável e desmoronar. De repente, em um instante de virada, o corpo parece encontrar lugar no novo eixo, como se encaixasse novamente em si mesmo. Já não treme, a respiração se acalma, e o olhar parece retornar à sala de aula, após uma longa viagem. Ela me olha e sorri.”*

Kastrup (2004) também retoma as contribuições de Depraz, Varela e Vermersch ao estudo da atenção a partir do conceito de *devir-consciente*: ato cognitivo que torna explícitos elementos que até então nos habitavam apenas de modo pré-reflexivo. Trata-se de um trabalho de atenção que se dá desdobrado em três gestos entrelaçados: a suspensão da atitude cognitiva de juízo, desencadeada por uma interrupção no fluxo cognitivo habitual; a dobra da atenção do exterior para o interior, de forma que, ao voltar-se para si, esta não evoque memórias ou a autorreflexão, mas, sim, promova uma suspensão da tendência recognitiva; e, por fim, que a atenção voltada para si, ao mesmo tempo em que aberta aos efeitos das forças do fora, promova o movimento de *deixar vir*, no qual o sujeito pode encontrar, no fundo processual e inventivo da cognição, elementos afetivos pré-egóicos, revelando a dimensão de virtualidade do *si*, que não está sob controle da dimensão identitária do *eu*. Estes elementos não se tratam de emoções subjetivas ou conteúdos inconscientes no sentido psicanalítico, mas de afetos impessoais, produzidos pelos encontros entre o corpo e o mundo.

É por isso que, nas acrobacias aéreas, inicialmente aprende-se os truques de forma mais dura, formando um repertório que permita ao corpo começar a habitar o território do ar em espaços relativamente seguros, em movimentos simples, pouco enrolados e bem presos, de fácil acesso e de fácil saída<sup>13</sup>. Não é por serem simples, no entanto, que deixam de doer – pelo contrário, quanto mais nova é a relação de uma parte do corpo com o tecido, mais ela causa dor. Dessa forma, esses primeiros passos, bastante bem definidos, permitem que o corpo se acostume às dores infligidas pelo toque inédito contra sua pele, à força da gravidade que puxa seu peso para o chão, à sensação de altura-demais-para-ser-seguro etc. As marcas que o tecido vai deixando no corpo explicitam alguns efeitos dessa permanência teimosa: calos, hematomas e queimaduras. É comum que uma parte do corpo que esteja sendo especialmente utilizada em um estudo crie sobre si um outro tipo de pele, mais grossa e mais resistente à dor. Com a repetição dos caminhos do mapa, o corpo vai construindo esse saber corporificado, típico de quem habita um território e conhece-lhe os caminhos, os atalhos, os becos, enfim, as entranhas. Nem sempre é um conhecimento fácil de transmitir pela via da representação ou da oralidade, pois envolve, além de um saber dos trajetos, um conhecimento singular sobre onde está a força, a pressão, a intenção, onde prende, onde dói, onde dá medo, onde é gostoso, onde era ruim mas agora já acostumou.

---

<sup>13</sup> Um aprendizado importante é que é sempre necessário guardar alguma energia para retornar ao chão.

**DB***Porto Alegre, 26 de setembro (terça-feira), 21h10**Local: escola de circo*

*“Hoje passei cerca de dez minutos, no solo, discutindo com N. sobre o seguimento de um truque que estudamos há algum tempo e que estávamos retomando. Eu insistia que, em determinado ponto, o movimento era feito com a mão direita, e ela, com a esquerda. Argumentávamos sobre de onde saíamos e onde chegaríamos dependendo dessa diferença, até que eu disse a ela que subisse logo no pano para testarmos. Engraçado: ela sobe no pano, inicialmente meio irritada, mas em seguida totalmente esquecida do que a levou até ali, e faz o movimento com a mão direita, que era a correta, sem pestanejar, sem hesitar, sem precisar pensar por um instante sequer.”*

Assim, pelas aprendizagens anteriores, o corpo que abre caminho à existencialização das forças do fora incorpora uma prontidão às que experimenta no presente. A entrega às forças dos signos desdobra-se numa fina sintonia com elas, que acaba por tornar-se um movimento quase passivo, mas jamais mecânico. Pela permanência no território aéreo, a aprendiz-acrobata pode construir uma relação de hábito com os movimentos e possibilidades do acoplamento corpo-tecido e, a partir disso, coordenar suas ações no campo. E, conforme introjeta o fazer dos truques, entende os nós em suas especificidades, pode produzir caminhos diferentes em relação aos trajetos já asfaltados do fazer aéreo, pois constrói, aos poucos, uma competência corporal que alarga sua percepção, tornando-se sensível a aspectos cada vez mais finos e variáveis, que são incorporados em seu campo cognitivo. Essa compreensão não se dá em um plano de representação ou de rememoração, mas, sim, numa relação imediata, numa composição de forças através da qual a aprendiz torna-se cada vez mais capaz de entrar na “espessura do problema” e problematizar-se junto com ele, num movimento de produção de si e do mundo (Kastrup, 1999/2007). Nesse sentido, a disciplina gera autonomia, pois faz emergir regras dos próprios agenciamentos entre a aprendiz e a sua relação com campo de aprendizagem.

## 6. Os caderninhos: diários de bordo

É importante ressaltar que as práticas que envolvem a rememoração não estão, contudo, excluídas do território do circo. É bastante comum, e inclusive um exercício recomendado (mas nunca imposto) pela professora-acrobata, que as aprendizes-acrobatas mantenham um caderno de anotações das aulas no circo. Carinhosamente chamados de “caderninhos”, são objetos pessoais, nos quais cada uma pode registrar, à sua maneira, os caminhos do seu aprendizado. Funcionam mesmo como diários de bordo, pois, assim como estes indicam direções em um mapa, o caderninho do tecido dá indicações e conselhos para o corpo no mapa de seus acoplamentos possíveis com o aparelho circense, baseado na experiência prévia.

**DB**

*Porto Alegre, 31 de outubro (quinta-feira), 22h20*

*Local: minha casa*

*“Difícilmente escrevemos antes de subir no tecido. Não faria muito sentido. Então, ainda que recebamos instruções sobre como realizar um truque, primeiro a gente experimenta. Depois, descemos e anotamos. De fato, em geral experimentamos e repetimos várias vezes até finalmente anotar as descobertas do caminho realizado no caderninho, quando já entendemos mais ou menos por onde o corpo passa e o que pode fazer por onde passa. A rememoração existe, mas ela vem depois da experiência. Ao contrário da escola, onde primeiro a gente copiava e depois entendia...”*

Considerando que as experiências de observar ou estudar abstratamente sobre a realização de um truque e de tentar realizá-lo com o próprio corpo são radicalmente diferentes, é comum que essa transcrição, da experiência para a representação, seja um trabalho bastante difícil. A escrita no caderninho não é óbvia e não segue uma metodologia dada, de forma que aprender a registrar o percurso configura-se também em um aprendizado singular. Recorre-se a todo tipo de recurso para fazê-lo. Não raro, as aprendizes-acrobatas fazem pequenos vídeos de si mesmas enquanto penduram-se no tecido para tentarem compreender, como quem olha de fora, como podem narrar seus próprios movimentos e registrá-los para consulta posterior. Algumas recorrem a desenhos, outras têm pastas com vídeos e anotações no celular, outras descrevem o passo-a-passo como uma receita da qual, entretanto, pululam flechas que indicam diferentes possibilidades que também podem ser seguidas.

Assim como no diário de bordo, a descrição representativa e histórica do trajeto se mistura à escrita das marcas que advém da experiência. Além das instruções duras sobre os movimentos, os caderninhos carregam observações – “pé esquerdo sempre prende no pano” –, mensagens de

apoio – “dá medo, mas coragem!” –, avisos – “vai doer! Usar calça!”. Configuram-se, portanto, em um tipo de escrita de si, que registra o percurso descoberto pelo corpo. Endereçam-se a um eu do futuro, para relembrar-lhe os caminhos trilhados, como quem conta uma história, ou como quem vai narrando um saber-fazer para o aprendiz, embora, nesse caso, professor e aprendiz residam num mesmo corpo, em temporalidades distintas.

A busca por criar narrativas sobre a experimentação singular do corpo visibiliza seu processo de aprendizagem, bem como o próprio processo de aprendizagem de criar tais narrativas. Embora seja um fazer de ordem técnica, uma vez que o registro do aprendizado prevê a otimização do movimento futuro, para que este não tenha que ser descoberto de novo e de novo a cada vez em que é retomado, trata-se de uma técnica da singularidade, e não da homogeneização. Diferencia-se, então, novamente do regime educativo disciplinar e recognitivo hegemônico, no qual interessa apenas o resultado de forma que, quando este é atingido, o processo vem a se tornar dispensável. A escrita da exploração aérea lembra-nos que não: é importante recorrer às marcas.

## 7. Porque um corte é necessário: considerações finais

É um pouco engraçado iniciar um capítulo de finalização quando, nas páginas passadas, debrucei-me justamente sobre a importância de recorrer às marcas e de valorizar a dimensão processual da aprendizagem. Concluir um “trabalho de conclusão” é uma tarefa que se mostra árdua, talvez pelo peso simbólico que carregue em si, de fechamento de um momento de vida e de tornar-me – retornamos ao começo – “finalmente psicóloga”. Mas, também, porque o corpo que escreve este trabalho, embora apaixone-se pela ideia de uma aprendizagem inventiva e proponha-se a exercitá-la, é inevitavelmente habitado pela política acadêmica recognitiva, que impõe a necessidade de um final amarrado e redondo, que justifique todo o trajeto percorrido. “*Quem será que a gente seria se não fosse a escola?*” (db, 05/11/2019), perguntamo-nos certa noite no circo, a partir do relato da minha pesquisa.

É difícil decretar um corte às forças e aos acoplamentos possíveis no campo que parecem se prolongar sem fim, assim como as possibilidades do corpo no tecido acrobático são virtualmente infinitas ou, no mínimo, tão incontáveis quanto irrealizáveis. Deixar algumas coisas de fora da escrita dói. Se há algo que esses mapas cartografados em eterno devir nos ensinam, no entanto, é que, ao contrário do que nos foi mentido na escola, não há conhecimento total a ser consumado, não há falta a ser preenchida pelo esforço, não existe meta pré-calculada do que pode um corpo. Existe apenas um universo de potencialidades nos acoplamentos do sujeito com o mundo, cujo limite é, talvez, o alcance de sua curiosidade e genuína vontade de experimentação. Dos encontros produzidos na prática de percorrer territórios é que se produz o conhecimento que importa, que, dessa forma, não é reflexo de uma personalidade prévia, mas é, sim, coletivo ao mesmo tempo em que singular.

Liberman & Lima (2015) descrevem a cartografia como um método que nos faz compreender nossa potência de conhecer. Dizem-nos: “se o corpo e a subjetividade são produzidos pelo poder, tomar para si os processos de subjetivação e de produção de corpos inscreve-se num movimento de resistência e luta contra os modos de assujeitamento” (Liberman & Lima, 2015, p. 190). Por vezes, é difícil sustentar a experiência de um corpo vibrátil, aguentar as variações e desterritorializações às quais somos submetidos na manutenção de sua produção. Assim como no tecido acrobático, é preciso coragem para mergulhar, e não há meio termo, não há como cair sem entregar-se à gravidade: a experiência de pesquisa, como acrobata e como acadêmica, precipita (ou, ao menos, deveria fazê-lo) a subjetividade em uma espécie de choque que, ao mesmo tempo

em que desestabiliza, também nos lembra de que estamos vivos. Essa experiência produz empoderamento e autonomia no que precipitamos o corpo e o conhecimento nos caminhos indicados pelo desejo, e não pelas lógicas produtivas hegemônicas. Empoderamento que passa pela experiência singular, não pela massificação publicitária que nos promete liberdade; que não depende de um olhar de fora e que não vem de uma moral cristã ou mercadológica, mas sim da experiência de um corpo com outros corpos, na materialidade de suas existências no aqui e agora.

Bruno Latour (1999) diz que ter um corpo é aprender a ser afetado. O contrário de ter um corpo é estar insensível, inerte, morto. Assim, abre-se mão de uma definição essencialista e substancial do corpo, assumindo-o como interface de afetação, registro sensível que vai se produzindo em relação ao mundo conforme o percorre. “O cadáver não é o corpo”, diz Haraway (2008, p. 163), porque o corpo só pode constituir-se enquanto tal nas relações que estabelece, na performance de seu devir.

A esperança é de que, assim como nas artes, na dança, no tecido acrobático, a experiência de pesquisar (por) vias inventivas traga com suas forças a atualização da potência do corpo, que segue sendo objeto e alvo das forças de controle e de hegemonização da produção capitalística de subjetividade, em suas lógicas cada vez mais sutis. Esta escrita apoia-se, portanto, na intenção de produzir uma reflexão sobre outros tipos de experiências de aprendizagem, e talvez seja “apenas isso”. Como disse minha orientadora, mostrar que é possível nos faz pensar. Afirmo pela última vez (nesta escrita, mas muitas na vida ainda virão) o culto ao corpo como culto à vida, à experiência, às possibilidades de encontro. “Aqui não se trata mais de alucinar um dentro para sempre feliz, mas sim de criar as condições para realizar a conquista de uma certa serenidade no sempre devir outro” (Rolnik, 1993, p. 6).

*movimentar-me  
inteira: cabeça corpo sentimento  
desconfortável desabrochar<sup>14</sup>*

---

<sup>14</sup> Haikai produzido a três, em um exercício criativo proposto na escola de circo, em 2018, a partir de fragmentos de escritas disparadas pelas perguntas: como chegamos até aqui? O que encontramos aqui? Para onde vamos, daqui?

### Referências bibliográficas

- Arendt, R. J. J. & Moraes, M. O. (2016). O projeto ético de Donna Haraway: alguns efeitos para a pesquisa em psicologia social. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 11(1), São João del Rei, jan/jun.
- Barros, L. P. & Kastrup, V. (2009). Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup & L. Escóssia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- Clastres, P. (1975). *Sociedade contra o Estado*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1979.
- Deleuze, G. (1976). *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Galeano, E. (1991). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 7-41.
- Haraway, D. (2008). *When speeces meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- Kastrup, V. (2001). Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 17-27.
- Kastrup, V. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 7-16.

- Lapecki, A. (2012). Coreopolítica e coreopolícia. *Ilha*, 13(1), 41-60.
- Latour, B. (1999). Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In J. A. Nunes & R. Roque (Orgs.). *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento, 2007, 40-61.
- Liberman, F. & Lima, E. M. F. A. (2015). Um corpo de cartógrafo. *Interface: comunicação, saúde, educação*, 19(52), 183-103.
- Passos, E. & Alvarez, J. (2009). Cartografar é habitar um território existencial. In E. Passos, V. Kastrup & L. Escóssia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- Passos, E. & Eirado, A. (2009). Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In E. Passos, V. Kastrup & L. Escóssia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- Miranda, R. (2008). *Corpo-espaço: aspectos de uma geofisiologia do corpo em movimento*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Rolnik, S. (1997). Uma Insólita Viagem à Subjetividade. Fronteiras com a Ética e a Cultura. In D. Lins (Org.). *Cultura e Subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus.
- Rolnik, S. (1993) Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de subjetividade PUC/SP*, 1(2), 241-251.
- Moreira, T. P (2013). Dispositivos no Corpo Circense: do circo tradicional ao Circo Novo. Relatório final de trabalho de pesquisa, Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Disponível em: <https://www.circonteudo.com/trabalho-academico/dispositivos-no-corpo-circense-do-circo-tradicional-ao-circo-novo-pdf/>

Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Szyborska, W. *Poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

### Imagens

Abeele, V. M. (Fotógrafo). 1994. *Das Stück mit dem Schiff*. (Fotografia). Pina Bausch photographié par Maarten Vanden Abeele (Fotolivro). Paris: Editions Plume, 1996.

Andry, N. 1741. *A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir em crianças, deformidades do corpo*. Retirado de Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Franklin, J. (Acrobata). 2018. *Hip Key with Aerial Physique*. 20 de novembro, 2019. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZNUguFnczBw>.

Lecomte, H. (Pintor). 1818. *Interior da Escola de Ensino Mútuo* (Litografia). 20 de novembro, 2019. Retirado de <http://www.fsw.uzh.ch/foucaultblog/essays/127/macht-und-durchsichtigkeitbr-eine-anmerkung-zu-michel-foucaults-vorlesungen-die-strafgesellschaft>

### Podcasts

Borges, S. (Produtora). (2019, 27 de setembro). *Batuta na Flip: Grada Kilomba e Stephanie Borges* [Podcast]. Retirado de <http://radiobatuta.com.br/programa/grad-kilomba-e-stephanie-borges/>.