

ADOLESCENDO COREOGRAFICAMENTE: MÉTODO DE ENSINO INTERDISCIPLINAR SOB UMA ABORDAGEM DO SENSÍVEL

Eduarda Cristina Brisola^I

Vanessa Bellani Lyra^{II}

RESUMO

A adolescência é um período ímpar na vida de todo ser humano e, devido à gama de interpretações que traz em si, torna-se difícil estabelecer características exclusivas dessa fase que muda de uma sociedade para outra e até mesmo entre indivíduos da mesma cultura. E, no intuito de apresentar uma proposta pedagógica tendo como base o Panóptico de Bentham, abordado na obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987), o objetivo geral do presente estudo foi compor um método de ensino interdisciplinar para adolescentes por meio da coreografia fundamentada sob uma abordagem do sensível. Para sua efetivação, ao longo do trabalho buscou-se expor a Dança Contemporânea como um caminho possível para a coreografia fundamentada sob uma abordagem do sensível. Neste contexto, apresentou-se a área de conhecimento da Filosofia como possibilidade de interdisciplinaridade e mediante os conhecimentos adquiridos, organizou-se a estrutura didática das aulas do método proposto a partir de um protocolo de ensino de Dança Contemporânea. A justificativa para o estudo está pautada na necessidade de repensar e sistematizar as informações a respeito da coreografia como método de ensino. Para isso, utilizou-se de pesquisa exploratória e descritiva, tendo como técnicas de coleta de dados, livros, artigos, teses e dissertações acerca da temática, disponíveis em via física ou eletrônica. Com base na pesquisa realizada conclui-se que a proposta apresentada se configura em potente e promissora tentativa de perceber, explanar e defender a coreografia como um método de ensino, em outras palavras, como um ato pedagógico possível de ser aplicado com adolescentes.

Palavras-chave: Adolescência; Método de Ensino; Dança Contemporânea; Panóptico; Vigiar e Punir.

ABSTRACT

Adolescence is a unique period in the life of every human being and, due to the range of interpretations that it brings, it becomes difficult to establish exclusive characteristics of this phase that changes from one society to another and even between individuals of the same culture. And, in order to present a pedagogical proposal based on Bentham's Panopticon, addressed in the work *Discipline and Punish* (FOUCAULT, 1987), the general objective of the present study was to compose an interdisciplinary teaching method for adolescents through choreography based on a sensitive approach. For its effectiveness, throughout the work, it was sought to expose Contemporary Dance as a possible path to choreography based on an approach to the sensitive. In this context, the area of knowledge of Philosophy was presented as a possibility of interdisciplinary and through the acquired knowledge, the

^I Graduada em Licenciatura em Dança. Universidade Regional de Blumenau.

^{II} Doutora em Ciências do Movimento Humano. Pesquisadora e Docente na Universidade Regional de Blumenau e no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina.

didactic structure of the classes of the proposed method was organized from a protocol of teaching Contemporary Dance. The justification for the study is based on the need to rethink and systematize information about choreography as a teaching method. For this, exploratory and descriptive research was used, using data collection techniques, books, articles, theses and dissertations on the subject, available in physical or electronic form. Based on the research carried out, it is concluded that the proposal presented is a powerful and promising attempt to understand, explain and defend choreography as a teaching method, in other words, as a pedagogical act that can be applied to adolescents.

Keywords: Adolescence; Teaching Method; Contemporary Dance; Panopticon; Discipline and Punish.

A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL

É fato que o advento da Modernidade provocou fervorosas fraturas e inovações nos mais variados campos de saberes e esferas da vida. Entretanto, nesse percurso também se consolidaram concepções um tanto distorcidas e inflexíveis que contribuíram para a anestesia dos corpos. Podemos mencionar o que Damásio (1996) chamou de o grande erro de Descartes: o pensamento cartesiano que segregou corpo e mente. Deste modo, o conhecimento centrado na razão rechaçou para os porões do esquecimento todo e qualquer saber advindo dos sentidos e dos sentimentos ou ainda, ligados ao campo artístico e estético.

O corpo passou a ser ligado à indisciplina e, portanto, necessitado de controle, como pontuado por Foucault (1987). A invisibilidade e invalidação de outras epistemologias que não sejam a científica é apontada por Nunes (2009a); ou ainda, o sistema capitalista, que determinou ideais de produtividade para os corpos e a homogeneização em detrimento das subjetividades. Essas e outras tentativas bem-sucedidas conduziram a história da humanidade em direção à crise de nossos sentidos e à uma educação distanciada do corpo, e conseqüentemente, da sensibilidade e dos afetos. Diante disso, nota-se por meio dos escritos de Duarte Jr. (2010, p. 132) a urgência em retomar o olhar para o saber detido pelo corpo (saber sensível), uma vez que, “o corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos [...]”. Reportando-se novamente ao autor temos que:

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. ‘Produzir sentido [...], não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo

intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta'. (DUARTE JR., 2010, p. 136).

Merleau-Ponty (1994, p. 12) traz concepção semelhante sobre o corpo:

Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um 'eu penso': ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Trata-se de um 'eu operante', investido de possibilidades, que independe do entendimento, um 'eu posso' irrefletido.

Abbagnano (1970) sugere que o sensível é tudo aquilo que pode ser percebido pelos sentidos e Duarte Júnior (2010) chama a atenção para o fato de que tudo o que é acessível aos sujeitos mediante os órgãos do sentido (cores, texturas, sons, sabores, odores, movimentos, etc.) provoca impressões, percepções e estesias^{III} que serão organizadas e incorporadas pelo corpo através da sensibilidade, e assim dirigindo-se em direção a construção de significados.

Santin (1995) conceitua sensibilidade como sendo a faculdade de sentir. Uma maneira de experienciar e de aprender por uma espécie de instinto natural. Para que haja construção de saberes sensíveis é irrefutável a abertura consciente dos sujeitos à experiência do mundo vivido e a disponibilidade para que o saber sensível possa acontecer, tocar, afetar. Afinal, o que se busca é opor-se à anestesia e ao embrutecimento do ser na qual a Modernidade e o excesso de informações mergulharam os sujeitos. Com isso, Larrosa (2002, p. 24-25) revela:

O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. [...] nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. [...] é incapaz de experiência [e por sua vez, incapaz de saberes sensíveis] aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

O enfoque proposto por Meira e Pillotto (2010, p. 24) já manifestava que "aprender pela via da razão separada do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral", aquela que privilegia o ser humano como um todo e não fragmentado. E a educação do sensível, também conhecida como educação estética, desponta como um caminho pujante e válido na busca dessa formação e nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, aguça novas possibilidades, trabalha com o imprevisível e

^{III} Em Estética, a estesia é o sentir mesmo. É a capacidade de perceber o sentimento da beleza. (NÓBREGA, 2018). Para maior aprofundamento do termo estesia, ler: **Estesia: corpo, fenomenologia e movimento.** Revista "O Teatro Transcende" Departamento de Artes – CCEAL da FURB – ISSN 2236-6644 - Blumenau, Vol. 28, Nº 1, p. 41 - 58, 2023

proporciona múltiplos olhares, significações e ressignificações para além do que está posto.

Uma educação do sensível é também aquela disponível aos acontecimentos e experiências de vida de outras pessoas (DUARTE JR., 2010), aos entrelugares, aos entrelaçamentos, às poéticas, às reverberações, às ressonâncias, e que suscite no entendimento de Larrosa (2002, p. 24), “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

Na educação do sensível, os saberes (conhecimentos) beiram o cognitivo e também o sensível e evocam relações de afetos que atingem profundamente os sujeitos. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 47). Complementando, as autoras explicam que “a educação estética, portanto, é imprescindível para que possamos ampliar nossos modos de aprender sobre a vida e as relações que tecem nossa existência” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 182-183).

Além disso, Duarte Jr. (2010, p. 26) enfatiza que uma educação que tangencia o sensível “refere-se a todo o conhecimento integrado ao nosso corpo, que nos torna também mais sensíveis” e ainda, que uma educação “comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo [...]”.

Para Santana, Corradini e Carneiro (2009 apud BRISOLA; STEIL, 2021, p. 130), esse processo se torna possível “[...] através da educação do corpo e das sensações auditivas, visuais cinestésicas/proprioceptivas, tato e manipulação, dando a oportunidade ao indivíduo de se autoconhecer através de fatores corporais e ambientais”. Assim se materializa a concepção de que o saber é corporal, mediado pela capacidade humana de sentir com o corpo onde tudo é, a princípio, apreendido pelos sentidos (BRISOLA; STEIL, 2021).

Na maioria das áreas de conhecimento, os progressos que envolvem o educar já se fazem visíveis e a concepção de replicar para padronizar aos poucos vem sendo revista. Entretanto, na grande área de conhecimento da Dança, mesmo que em pequena escala, se torna inadmissível aceitar uma concepção formatadora, cartesiana e negadora do corpo em sua mais ampla dimensão. Por educar através do movimento, a Dança e principalmente, um educador em Dança, precisa levar em consideração que se trata de corpos, corpos estes com suas subjetividades, sentires, devires e moveres diversos.

À vista disso, acredita-se íntima e veementemente que a Dança enquanto experiência e acontecimento integra a educação, constituindo-se em forma legítima de se educar através do sensível, pois, conforme já mencionado, tudo perpassa pelo corpo. (DUARTE JR., 2010). O ser humano aprende com o corpo. Um corpo que somos e que se constrói a cada momento pelas relações que estabelece, e que a partir dessas relações amplia as condições de tornar-se tudo aquilo que pode vir a ser. Portanto, quando se educa em Dança, se educa através do sensível.

As reflexões aqui propostas são fruto de TCC desenvolvido na Graduação de Dança da FURB. O entendimento de que a coreografia como método de ensino fundamentado sob uma abordagem do sensível, é uma proposta de educação que prioriza os sujeitos e seus contextos, com as múltiplas diferenças envolvidas e que culmina no reconhecimento e construção de identidades dançantes em adolecer.

À face do exposto, inserimos e elegemos a área de conhecimento da Filosofia como possibilidade de interdisciplinaridade com a Dança Contemporânea em coreografia de abordagem do sensível. Isto não representa que desmerecemos outras áreas, mas que percebemos na Filosofia uma potencialidade latente quando trabalhada conjuntamente com o artístico/sensível, e neste caso, com a coreografia.

Charles Feitosa (2001) em seu ensaio intitulado *Por que a Filosofia esqueceu a Dança?* discorre sobre a ausência da Dança nos escritos filosóficos. O autor (2001, p. 31) afirma que “[...] considero estranho o fato de a dança não ser nem mesmo usada como ilustração ou atestação de argumentos racionais”. Para ele, o objetivo de seu ensaio não era de alargar a razão até a Dança na tentativa de abraçá-la, mas deixar a razão dançar, ou seja, ter uma Filosofia que não é estática, mas sempre em movimento.

Logo após a leitura desse ensaio, verificou-se uma relação turbulenta entre essas duas áreas de conhecimento, e no anseio de pensar sob outro viés, estreitou-se os olhares à Filosofia e problematizou-se o inverso do proposto por Feitosa (2001). Será que a Dança neste caminho de blecaute pode propositalmente ou não, ter deixado de lado a Filosofia? Mediante a isso, intensificaram-se os esforços para aliar Dança e Filosofia, sem esquecer ou subverter uma a outra, mas colocá-las em um patamar de relação e interação dinâmica e potencializá-las em um diálogo interdisciplinar e sadio.

AFINAL, POR QUE A DANÇA CONTEMPORÂNEA E A FILOSOFIA?

Acredita-se que a formação interdisciplinar em Dança Contemporânea pode alcançar a Filosofia por vezes de maneira muito mais frutífera e eficiente do que uma aula expositiva e presa aos arquétipos escolares pode oferecer. Ou seja, é a concretização no corpo mediado pela experiência da Dança Contemporânea, de um pensamento ou conceito filosófico.

Tanto a Dança Contemporânea quanto a Filosofia consolidada posteriormente a Friedrich Nietzsche (conhecida como Filosofia Contemporânea), são revolucionárias, pois atribuíram ao corpo centralidade nos discursos e continuam a buscar alternativas não convencionais para se pensar o corpo e a vida. O espaço da Dança Contemporânea (prática) não é superior a Filosofia (reflexão), mas justapostos e rigorosamente articulados. Em outras palavras, parafraseando Cordeiro (2016, p. 137), quando a Dança Contemporânea se firmar diante do olhar, que possa a Filosofia apanhá-la como um predador ataca a sua presa em plena savana.

Adiante, por compreender que a Filosofia é uma área de conhecimento vasta, com igualmente muitas correntes e representantes, delimita-se então a trajetória que se pretende seguir. Para tanto, seleciona-se como base a renomada obra de Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, edição de 1987, por entendê-la como parte fundamental da Filosofia.

Para o estudo, foi feito um recorte, com foco no conceito de “Panóptico”, projeto arquitetônico criado em 1785 pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham. O termo deriva do grego *pan* que significa todos, e *optikós* que significa visão. Ou seja, uma visão de todos ou do todo. Com base essa proposta, Jeremy Bentham elaborou um modelo carcerário tido como ideal e eficiente. (FERMENTO FEMINISTA, 2020). Em formato circular, a edificação possuía uma torre central, de onde um vigilante poderia observar todo o seu entorno. Contudo, o entorno não tinha visibilidade de sua presença efetiva na torre, e essa dúvida gerava um impulso à obediência. (FERMENTO FEMINISTA, 2020).

Corroborando, Foucault (1987, p. 167) ressalta que “o Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”. E para estruturar sua arquimetáfora (grande metáfora) ou alegoria do poder o autor retoma o conceito de Panóptico de Jeremy Bentham, porém com uma nova roupagem.

Em sua abordagem, uma das questões centrais é que não são mais usados instrumentos físicos de controle ou representação, usam-se agora formas de coerção,

esquemas de limitação aplicados e repetidos. São as relações, agora silenciosas e sutis e não mais as estruturas físicas. (MACIEL, 2018).

Nessa perspectiva, o conceito de Panóptico diz respeito ao poder disciplinar que dociliza os corpos, uma vez que todas as relações implicam, inevitavelmente, em uma relação de poder. (MACIEL, 2018). Ressalte-se que ao longo de sua história, Foucault dedicou-se a escrever sobre as relações de poder existentes no cenário social e dos dispositivos de vigilância, controle e disciplinamento dos corpos.

A disciplina vista, então, a própria microfísica do poder, instituída para controle e sujeição do corpo, com o objetivo de tornar o indivíduo dócil e útil: uma política de coerção para domínio do corpo alheio, ensinado a fazer o que queremos e a operar como queremos. O objetivo de produzir corpos dóceis e úteis é obtido por uma dissociação entre corpo individual, como capacidade produtiva e vontade pessoal; com o poder do sujeito sobre a energia do corpo. (FOUCAULT, 1987; 1993).

E assim a disciplina passou a ser usada para neutralizar os sujeitos, possibilitando uma abrangência nos mecanismos de disciplina que começaram a se desinstitucionalizar e passaram a se permitir ter um controle de maior extensão. Isto significa para Foucault (1987, p. 179), que “[...] não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens”.

O próprio Foucault (1987), fundamentando-se em Nietzsche, acreditava no potencial das alternativas formativas não acadêmicas. Parte central do pensamento do autor é voltada para um contexto que não ignora a formação humana artística. Razão pela qual os três capítulos da terceira parte da obra escolhida, respectivamente denominados: *Os Corpos Dóceis*, *Os Recursos para o Bom Adestramento* e *O Panoptismo*, orientarão a estrutura didática do método de ensino interdisciplinar proposto.

No método proposto, a coreografia de Dança Contemporânea sob uma abordagem do sensível pretende percorrer questões foucaultianas, bem como de alguns de seus interlocutores que se dedicaram a pesquisar e narrar sobre o Panóptico em uma versão expandida, traduzida em uma perspectiva contemporânea.

Insipiente seria ponderar que nos dias atuais o Panoptismo não se faz presente, ativo e velado. A configuração em que ele opera adaptou-se ao ambiente contemporâneo, entretanto, o conceito manteve-se. A era digital e a globalização intensificaram a vigilância, agora permanente. É possível afirmar então, que as tecnologias da informação

e comunicação consolidaram a intenção do Panóptico, de ver e controlar tudo. (FERMENTO FEMINISTA, 2020).

Mathiesen (1997) apontou a televisão e o *reality show* como exemplo de vigilância em que vários vigiam poucos ou um único sujeito. Mann (2004) traz a concepção de que a vigilância também é reversa, isto é, vigiam-se uns aos outros e a si mesmos, principalmente com o uso do aparelho celular. Por outro lado, a icônica expressão “sorria você está sendo filmado”, que ilustra a vigilância de certa forma estrutural da vida em sociedade ou ainda, as redes sociais e plataformas digitais, em que os sujeitos por livre arbítrio submetem-se a vigilância e escolhem vigiar a vida alheia. Aliás, as populares e distópicas obras literárias da atualidade, que narram comumente sobre situações em que o poder disciplinar se faz presente.

Cabe ressaltar, que a própria noção de coreografia será posta em discussão, à vista de que, *a priori*, a coreografia era um artifício normativo que contribuía para a expansão na Dança do poder disciplinar vigente na vida fora de seu contexto (TAMBUTTI, 2016, p. 150). Em sentido contrário, a coreografia é percebida como um ato pedagógico. Conforme afirmado previamente, coreografar pode ser sinônimo de normatização, mas também é sinônimo de ensino e aprendizagem.

DELINEANDO O MÉTODO DE ENSINO

O protocolo contém a estrutura didática das aulas a serem ministradas dentro do método de ensino proposto e está disposto em 12 semanas, com duas aulas semanais, em dias não consecutivos. O Quadro 1 evidencia o *layout* criado no intuito de acolher as partes e fornecer uma visão geral deste processo de criação.

Quadro 1 - *Layout* do processo de criação

Obra de base:
Objetivo geral:
Conteúdos gerais:
Conteúdos específicos:
Semana X
AULA X - (60min)
Objetivo:
Recursos:
Sensibilização (10min)

Vivência inicial:	
Vivência central I: Vivência central II:	Desenvolvimento (30min)
Vivência final:	Desfecho (20min)
Conteúdo conceitual:	

Fonte: A autora (2022).

Em face ao exposto, o cabeçalho do protocolo está organizado da seguinte maneira: obra de base, objetivo geral, conteúdos gerais e específicos do método. Nas linhas seguintes está disposto: as 12 semanas, as 24 aulas, o objetivo de cada aula e os recursos didáticos. Nas linhas abaixo encontra-se a divisão das aulas em: *Sensibilização* (10min), *Desenvolvimento* (30min) e *Desfecho* (20min), totalizando aulas com carga horária de 60 minutos.

Na **Sensibilização** há a *Vivência inicial*, composta via de regra por três etapas, a saber: Acolhimento, Formação e Provocações. No **Desenvolvimento** há a *Vivência central*, composta geralmente por mais três etapas, a saber: Formação, Experimentação e Sequência. No **Desfecho** há a *Vivência final*, composta por sua vez por outras três etapas, a saber: Formação, Apreciação e Síntese.

Diante dos elementos expostos, salienta-se que há nas vivências de cada aula, nove etapas que são elementos efetivos e frequentes, mas que nem sempre seguem a ordem pré-estabelecida. Apresenta-se no Quadro 2, as mencionadas etapas com suas respectivas designações.

Quadro 2 – Etapas e suas designações

Etapas	Designações
1. Acolhimento	Recepção dos alunos, boas-vindas, organização para início da aula.
2. Formação	Apresentar a formação que se pretende utilizar: círculo, semicírculo, espalhados pela sala, sentados no chão ou em pé, etc.
3. Provocações	Instigar para a proposta, contextualizar, elaborar a tese.
4. Formação	Apresentar a formação que se pretende utilizar: círculo, semicírculo, espalhados pela sala, sentados no chão ou em pé, etc.
5. Experimentação	Prática em si: pesquisa, criação, exploração de movimentos e suas possibilidades.
6. Sequência	Construção de sequência de movimentos: individual, em dupla, no coletivo, etc.
7. Formação	Apresentar a formação que se pretende utilizar: círculo, semicírculo,

	espalhados pela sala, sentados no chão ou em pé, etc.
8. Apreciação	Assistir e fruir os processos e produções da aula.
9. Síntese	Reflexão e articulação conceitual.

Fonte: A autora (2022).

Com base no *layout* apresentado no Quadro 1, observa-se que na última linha são contemplados os conteúdos conceituais, ou seja, alguns conceitos principais de cada capítulo da obra de base, selecionados notadamente pela autora. Exibe-se no Quadro 3, os seis conteúdos abordados, os respectivos capítulos aos quais pertencem e paginação^{IV}.

Quadro 3 - Conteúdos conceituais

Conteúdos	Capítulo
Docilidade	Capítulo 1 - <i>Os Corpos Dóceis</i> (p. 117-142)
“As Disciplinas”	Capítulo 1 - <i>Os Corpos Dóceis</i> (p. 117-142)
Vigilância	Capítulo 2 - <i>Os Recursos para o Bom Adestramento</i> (p. 143-161)
Normalização	Capítulo 2 - <i>Os Recursos para o Bom Adestramento</i> (p. 143-161)
Panoptismo	Capítulo 3 - <i>O Panoptismo</i> (p. 162-192)
Poder Generalizado	Capítulo 3 - <i>O Panoptismo</i> (p. 162-192)

Fonte: A autora (2022).

De uma perspectiva geral, o presente protocolo propõe uma coreografia fundamentada sob uma abordagem do sensível, composta de três sequências coreográficas resultantes de três capítulos, da parte III da obra de base *Vigiar e Punir* (1987). Em vista disso, respectivamente: a sequência um do Capítulo 1 - *Os Corpos Dóceis* a sequência dois do Capítulo 2 - *Os Recursos para o Bom Adestramento* e a sequência três do Capítulo 3 - *O Panoptismo*.

Para melhor entendimento, descreve-se a seguir, de maneira detalhada as 12 semanas. A 1ª semana é um período para integração e criação de vínculos entre os alunos adolescentes (em torno de 12) e a educadora-coreógrafa. Da 2ª à 10ª semanas, serão quatro aulas com ênfase em conceitos do capítulo em questão, uma aula de revisão dos conceitos e uma aula para montagem da sequência coreográfica do capítulo, totalizando assim, seis aulas de cada capítulo. Além disso, cada conceito se prolongará por duas aulas, recebendo abordagens práticas diferentes. Cada aula ainda será fundamentada teoricamente por uma citação direta da obra de base, escolhida pela autora para dar voz

^{IV} Tendo como base a edição de 1987.

à discussão conceitual eleita.

Já a 11ª e 12ª semanas, serão destinadas a reunir e revisar as três sequências coreográficas de cada capítulo, elaborar as conexões e transições entre elas, ponderar sobre os demais recursos cênicos, realizar ensaios e a preparação para a apresentação em mostra artística na última aula do método.

Destaca-se que o protagonismo dos adolescentes durante os processos é reconhecido e defendido, contudo, por ser um processo coreográfico colaborativo, a função da educadora-coreógrafa se mantém, sendo ela que fará o direcionamento coreográfico, uma vez que também se compreende a dimensão de sua figura nos processos. Com isso, cada aula contará com registros em vídeo dos seus processos para facilitar a seleção, organização e montagem da sequência coreográfica dos capítulos por parte da educadora-coreógrafa. A montagem está prevista para a sexta aula de cada capítulo.

Aliás, pontua-se que nas quatro aulas em que os conceitos do capítulo são trabalhados, há a presença via de regra, das nove etapas apresentadas no Quadro 2 - Etapas e suas designações. Entretanto, nas aulas de revisão não há a etapa 5. Experimentação, e nas aulas de montagem da sequência coreográfica do capítulo, há somente as etapas: 1. Acolhimento, 2. Formação, 6. Sequência e 9. Síntese. Já nas aulas um, dois, 21, 22, 23 e 24 há exceções, visto que cada uma dessas aulas tem etapas que permanecem, outras que não ou que são específicas. Para melhor esclarecer, demonstrase no Quadro 4 as aulas em que há exceções em relação às etapas:

Quadro 4 - Exceções em relação às etapas

Nas aulas um e dois não há as etapas 6. Sequência e 8. Apreciação, pois são as aulas da primeira semana, destinadas para integração e criação de vínculos.
Na aula 21 não há as etapas 3. Provocações, 5. Experimentação, 7. Formação e 8. Apreciação.
Na aula 22 não há as etapas 4. Formação e 5. Experimentação.
Na aula 23 não há as etapas 3. Provocações, 4. Formação e 5. Experimentação.
Na aula 24, ou seja, na última aula, não há as etapas 4. Formação, 5. Experimentação, 6. Sequência e 8. Apreciação. Todavia, na aula 24 há duas etapas específicas .

Fonte: A autora (2022).

Adiante, visando complementar o Quadro 2, situa-se mais um quadro contendo as etapas específicas da última aula do método e suas designações (Quadro 5).

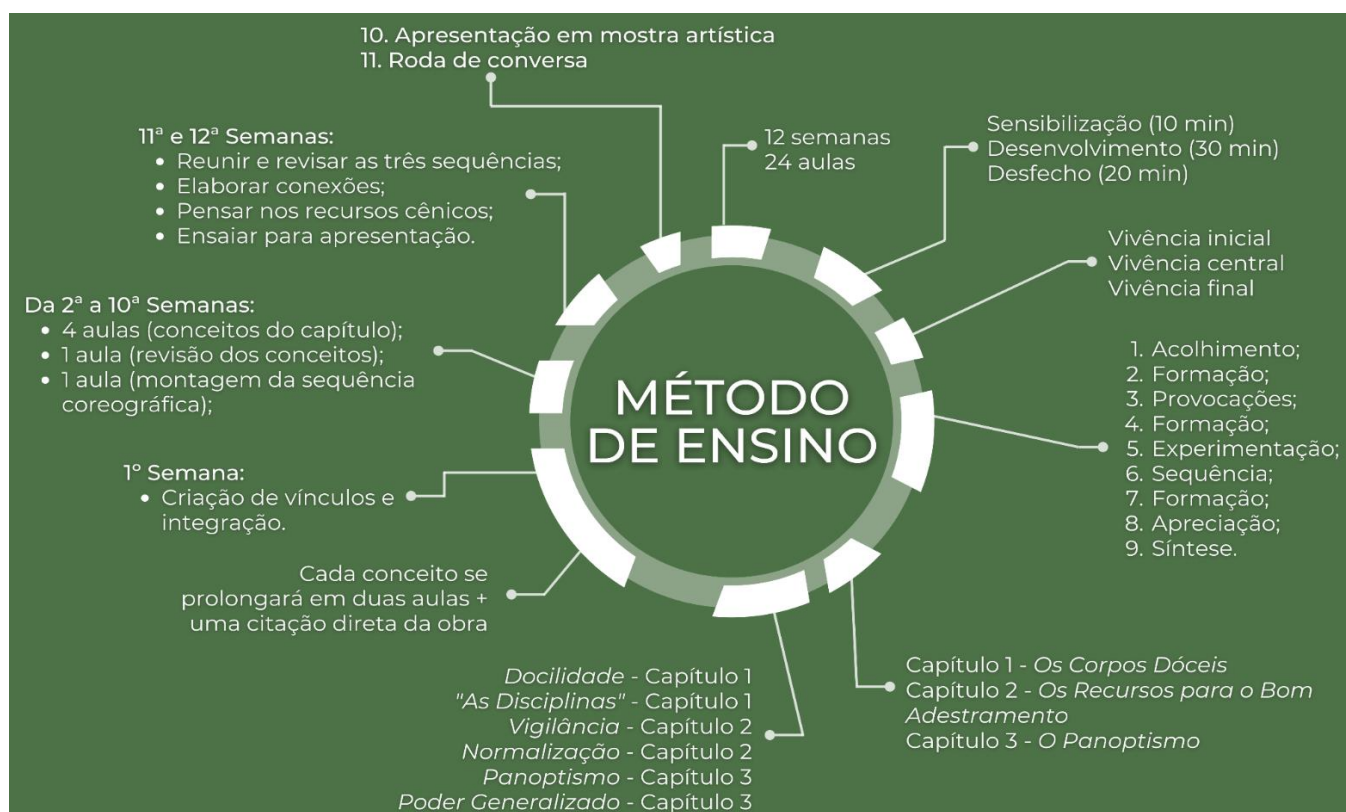
Quadro 5 - Etapas específicas e suas designações

Etapas	Designações
10. Apresentação em mostra artística	Apresentação para um público da coreografia fundamentada em uma abordagem do sensível.
11. Roda de conversa	Diálogo com o público, alunos e a educadora-coreógrafa a respeito da apresentação da coreografia fundamentada em uma abordagem do sensível.

Fonte: A autora (2022).

Na Figura 3 apresenta-se o diagrama do método de ensino e na sequência passa à explanação do método proposto:

Figura 3 - Diagrama do método de ensino



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com esse método de ensino interdisciplinar, deixar de ser somente uma coreografia para ser também reflexão crítica do coletivo que dança, nesta conjuntura um coletivo de adolescentes. Com a coreografia, torna-se possível conhecer para refletir, e interrogar regimes operantes de exposição de certos padrões na sociedade, entendendo como a coreografia pode ser uma possibilidade de transformação e ressignificação do real. Em outras palavras, acredita-se ser necessário debruçar-se primeiro sobre certas realidades ou situações (neste caso o conceito de Panóptico em Foucault) para posteriormente, propulsionar a transformação do real (realidade vivida pelos adolescentes) mediante o senso crítico.

Almeja-se que com a coreografia os adolescentes possam ter a capacidade por conta própria de apropriação, diálogo e mobilização dos conceitos filosóficos. Que eles possam em contextos variados em suas vidas para além da aula de Dança, apresentar ressonâncias, realizando associações livres com os conceitos foucaultianos.

Portanto, o senso crítico que se visa alcançar, seria que os adolescentes entendam como o mundo funciona para que possam nele operar. Para Foucault, entender e aceitar a vigilância e disciplina impostas já é o primeiro passo, todavia, o segundo passo seria buscar formas de resistência ou subversão para as imposições disciplinares feitas sobre os corpos. À proporção que o poder disciplinar é exercido sobre nossos corpos, “emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder”. (FOUCAULT, 1993, p. 146). E que melhor maneira de reivindicar se não com a coreografia sob uma abordagem do sensível?

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- AGAMBEM, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó/SC: Argos, 2009.
- ARAÚJO, Christiane. **A Dança na disciplina de Arte: transposições entre linguagens artísticas**. Campo Grande/MS: Life Editora, 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BECKER, Daniel. **O que é adolescência** [livro eletrônico]. São Paulo, Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos, n. 159).

v

^{VI} Sperber, José Inacio. Diagramador e Design Gráfico. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8538131423313003>

Revista “O Teatro Transcende” Departamento de Artes – CCEAL da FURB – ISSN 2236-6644 - Blumenau, Vol. 28, Nº 1, p. 41 - 58, 2023

BENTHAM, Jeremy. **Panoptique. Mémoire sur un nouveau principe pour construire des maisons d'inspection, et nommément des maison de force.** Impresso por ordem da Assembleia Nacional. Paris: *Imprimerie Nationale*: 1791, Secours publics, número I. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81000/mod_resource/content/1/TC%20O%20pan%C3%B3ptico.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BURROWS, Jonathan. **A Choreographer's Handbook.** London and New York: *Routledge*, 2010.

BURWELL, Carter. **Love Death Birth.** **You Tube**, 9 de março de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/A2i6890PUnQ>. Acesso em: 12 out. 2022.

CAMARGO, Marcos H. Arte: uma questão epistemológica. **Travessias**, Cascavel, v. 6, n. 1, p. 40-59, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6157>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAMPOS, Cezenário Gonçalves et al. Conhecimento de adolescentes acerca dos benefícios do exercício físico para a saúde mental. **Cien Saúde Colet** [periódico na internet], v. 24, n. 8, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/T57NLTQCjwKmBXYyVWV5qq/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CERBINO, Beatriz. O corpo cênico e suas autorias. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 17, 2016, Nova Iguaçu/RJ. **Anais eletrônicos...** Nova Iguaçu/RJ, 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1466988416_ARQUIVO_ANPUHRIO2016.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

CORDEIRO, Volmir. Quando a criação oferece uma cena para a pesquisa: descrição de trajetos entre práticas coreográficas e escritas reflexivas. In: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera (Orgs.). **Tudo de Ensaio: composição [Interseções+Intervenções]**. Florianópolis: Instituto Meyer Filho, 2016. p. 123-137.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: The psychology of Discovery and invention.** Nex York: *Harper Perennial Modern Classics*, 2013.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DINIZ, Bea. **Marionetes humanas.** 2022. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/17662623529421042/feedback/?invite_code=39955d601ab049549ea1b7c844c55ff6&sender_id=823455250525642721. Acesso em: 10 out. 2022.

233WALKER233. **La Chica Danesa - Banda Sonora Completa (OST).** **You Tube**, 26 outubro de 2016. Disponível em: https://youtu.be/_5j303WVQzM. Acesso em: 10 out. 2022.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba/PR: Criar Edições, 2010.

DUARTE, Mariana. **O que é a dança contemporânea?** 22 dez. 2008. Disponível em: <https://www.jpn.up.pt/2008/12/22/o-que-e-danca-contemporanea/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FEITOSA, Charles et al. (Orgs.). Porque a filosofia esqueceu a dança. In: **Assim falou Nietzsche III: para uma filosofia do futuro.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

FERMENTO FEMINISTA. O panóptico contemporâneo. **YouTube**, 29 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yQqMmLEPr_c. Acesso em: 17 ago. 2022.

FOGAÇA, Fabiane Ferraz Silveira et al. O desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 21, n. 2, p. 217-231, 2019. Disponível em: <https://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/1162/668>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FOSTER, Susan Leigh. **Choreographing Empathy.** London and New York: *Routledge*, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005. p. 108-123.

HELLER, Alberto Andrés. **Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música.** 176 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC:

Florianópolis, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LABAN, Rudolf Von. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAUNAY, Isabelle. *La danse mise au pas? A propos de la danse sous le troisième Reich*. In: *Danse et Utopie*. Paris: L'Harmattan, 1999. (Collection Arts Paris 8, p. 73-106).

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIU, Zishan. **O homem correndo, conexão de rede transformou em ilustração**. 2022. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/o-homem-running-conex%C3%A3o-de-rede-transformou-em-image110889473>. Acesso em: 13 out. 2022.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. 1. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

LUNA FILHO, Bráulio. Sequência básica na elaboração de protocolos de pesquisa. **Arq. Bras. Cardiol.**, v. 71, n. 6, dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abc/a/nGZdPqsrpXJjDqCmmwblDmJ/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAROUN, Kalya; VIEIRA, Valdo. **Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade**. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-186, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v14n2/v14n2a11.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MARTIN, Tracy. **Projeto de projeção**. 2022. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/231935449551880474/feedback/?invite_code=18f680cb8ad8458c992b3aec33974b99&sender_id=823455250525642721. Acesso em: 13 out. 2022.

MATHIESEN, Thomas. *The Viewer Society: Michel Foucault's 'Panopticon' Revisited*. **Theoretical Criminology**, v. 1, n. 2, p. 215-234, may. 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362480697001002003>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTO, Sílvia. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINTON, Sandra Cerny. **Coreografia: fundamentos e técnicas de improvisação**. 4. ed. Barueri/SP: Manole, 2020.

MORAES, Juliana Martins Rodrigues de. O conceito de coreografia em transformação. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 362-377, mar./abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354321779_O_conceito_de_coreografia_em_transformacao. Acesso em: 30 abr. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.

MUNIZ, Zilá. **A improvisação como elemento transformador da função do coreógrafo na dança**. Tese (Doutorado em Teatro). 2014. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduações em Teatro, Florianópolis.

NASCIMENTO, Francisco Paludo; SOUSA, Flávio Luís. **Metodologia da pesquisa científica**. Teoria e prática. Fortaleza: INESP, 2016.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. (Org.). **Estesia - corpo e fenomenologia em movimento**. 1. ed. São Paulo: Liber Ars, 2018.

NUNES, João Arriscado. O Resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009a. Capítulo 6, p. 215-242. Disponível em: https://ava3.furb.br/pluginfile.php/972608/mod_resource/content/1/Livro%20Epistemologias_do_sul_boaventura.pdf. Acesso em: 09 maio 2022.

NUNES, Sandra Meyer. **As metáforas do corpo em cena**. Florianópolis: Udesc/Annablume, 2009b.

OLIVEIRA, Nazaré et al. Benefícios da Atividade Física para Saúde Mental. **Saúde Coletiva**, São

Paulo/SP: Editorial Bolina, v. 8, n. 50, p. 126-130, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/842/84217984006.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

OLIVEIRA, Thays Cristina de; CARVALHO, Liliane Pinto; SILVA, Marysia Alves da. O enfermeiro na atenção à saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. **Rev. bras. enferm.** [online], v. 61, n. 3, p. 306-311, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/r8KTg7hZmqX9NwVhT3hJCQs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

PEARLMAN, Karen. A edição como coreografia. In: CALDAS, Paulo (Org.). **Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012. p. 217-238.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O extemporâneo e as fronteiras do contemporâneo**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, V, 2009, São Paulo. Anais do V Congresso da ABRACE. São Paulo: Anais da ABRACE, 2009. p. 1-4.

RESTA, Darielli Gindri. **Em relação ao sexo tudo é curioso: um modo de pensar a sexualidade de jovens na perspectiva da vulnerabilidade e do cuidado em saúde**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

RODRIGUES, Telma. **A coreografia da rede: olhares sobre o Projeto Palcos da Cidade no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34124/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20FINAL%20Telma%2029.5.2020.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

RODRIGUEZ, Robert. **Vamos construir**. 21 dez. 2016. Disponível em: <https://robertjrod.wordpress.com/2016/12/21/let-us-build/>. Acesso em: 13 out. 2022.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: ética, Estética, saúde**. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/MxhVZGYbrsWtCsN55nSXszh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SCHULZE, Guilherme. Notas para uma dramaturgia coreográfica. **Revista Moringa**, João Pessoa, v. 2, p. 8-16. 2008.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SUQUET, Annie. **O corpo dançante: um laboratório da percepção**. História do corpo: as mutações do olhar. O século XX. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2008. p.509-540.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 17 n. 4, p. 618-629, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/4sxZtvtC5vrkQvKnsKBfQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TAKAHASHI, Jo. Dimensões do corpo contemporâneo: vetores relacionais entre o corpo e a paisagem. In: GREINER, Christine; AMORIM, Claudia (org.). **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003. p. 147-164.

TAMBUTTI, Susana. Atirem na dança! A coreografia em debate. In: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera (Orgs.). **Tudo de Ensaio: composição [Interseções+Intervenções]**. Florianópolis: Instituto Meyer Filho, 2016. p. 147-159.

TRINDADE, Ana Lígia.; VALLE, Flavia Pilla. A escrita da dança: um histórico da notação do movimento. **Movimento**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 201-223, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3579>. Acesso em: 13 jun. 2022.

TRINDADE, Rodrigo. **Teletrabalho, Panótipo e Grande Irmão: programas e aplicativos desmentem o mito da impossibilidade de controle de jornada, mas reavivam duas perigosas alegorias**. 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.dntemdebate.com.br/teletrabalho-panotipo-e-grande-irmao-programas-e-aplicativos-desmentem-o-mito-da-impossibilidade-de-controle-de-jornada-mas-reavivam-duas-perigosas-alegorias/>. Acesso em: 12 out. 2022.

XAVIER, Jussara Janning. O que é a dança contemporânea? **Revista “O Teatro Transcende”**, do Departamento de Artes – CCE da FURB, Blumenau, v. 16, n. 1, p. 35-48, 2011. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/download/2500/1633/0>. Acesso em: 06 ago. 2022

