



XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



19 a 21 de Setembro de 2019 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **20/06/2019**

Aprovado em: **26/06/2019**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.16.09>

Técnica e política no sapateado americano: possibilidades e potencialidades para uma formação docente

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

LARISSA MELO CHAVES

RESUMO: Com base em um cenário de escassez de práticas de sapateado americano em Belém-PA, o presente artigo visa refletir a respeito das principais questões, práticas, fundamentos e conceitos que devem permear o processo de formação de professores de sapateado americano, no que tange à relação entre questões técnico-didáticas e políticas que estão fatalmente imbricadas nos diferentes processos de ensino-aprendizagem do gênero. A discussão é pautada em dois eixos de conhecimento que destacam autores específicos de sapateado americano que examinam as especificidades de tal abordagem, como Lewis (2016) e Machado e Salles (2003), além de autores que refletem a respeito da biopolítica atual e o modo de produção de circuito de afetos, como Pelbart (2003) e Safatle (2016) respectivamente, questões as quais envolvem os contextos de produção de conhecimento em sapateado.

ABSTRACT: Based on a scenario of shortage of American tap dance practices in Belém-PA, this article aims to reflect on the main issues, practices, fundamentals and concepts that should permeate the process of training American tap dance teachers, in regards to the relationship between technical-didactic issues and policies that are inevitably intertwined in the different teaching-learning processes of the genre. The discussion is based on two axes of knowledge that highlight specific authors of American tap dance that examine the specificities of this approach, such as Lewis (2016) and Machado and Salles (2003), as well as authors who reflect on current biopolitics and the production mode of affection circuit, such as Pelbart (2003) and Safatle (2016) respectively, which involve the contexts of knowledge production in tap dance.

RÉSUMÉ: Basé sur un scénario de pénurie de pratiques des claquettes américaines à Belém-PA, cet article vise à réfléchir aux principaux problèmes, pratiques, principes de base et concepts qui devraient imprégner le processus de formation des professeurs des claquettes américaines, en ce qui concerne la relation entre les questions technico-didactiques et les politiques qui sont fatalement liées dans les différents processus d'enseignement et d'apprentissage du genre. La discussion est basée sur deux axes de connaissances qui mettent en évidence des auteurs spécifiques des claquettes américaines qui examinent les spécificités de cette approche, comme Lewis (2016) et Machado et Salles (2003), aussi bien que des auteurs qui réfléchissent à la biopolitique actuelle et au mode de production de circuit d'affection, comme Pelbart (2003) et Safatle (2016), respectivement, qui traitent des contextes de production de connaissances en claquettes.

Ao observar a prática de sapateado americano no Brasil atualmente e, especificamente, na realidade de Belém-PA, noto a necessidade de uma reflexão sobre as possibilidades e potencialidades que podem (e devem) orientar a formação dos docentes deste gênero de dança. Isto é, faz-se necessário uma análise de diversos aspectos que, fatalmente, irão desaguar no processo de ensino-aprendizagem de alunos.

Neste sentido, esse trabalho visa refletir acerca de conceitos, princípios, práticas e fundamentos que devem reger uma formação de professores em sapateado, pensando sempre na reverberação desta prática para a educação de alunos enquanto sujeitos autônomos e construtores de conhecimento.

Segundo a organização da Educação em nosso país, a universidade é o lugar de formação de professores. Contudo, no que tange à instrução de docentes para o ensino de sapateado, a realidade nem sempre é essa dentro das licenciaturas. Muitas vezes esta técnica não está inclusa nos componentes curriculares dos diferentes cursos de dança e quando marca presença na academia é em um formato extracurricular, como componente optativo, projeto de pesquisa ou de extensão. É o que acontece, por exemplo, no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA)[i].

A formação em arte acontece num tempo diferenciado desse imposto pelas regras das instituições de ensino superior. Poderíamos, então, questionar se a universidade apresenta-se como lócus da arte. A universidade não pode ser vista como o *único espaço da arte*, mas, sem dúvida, pode (e deve) ser *um dos espaços da arte*, tanto por se nutrir dos saberes produzidos nesse ambiente, quanto por alimentar outras áreas de conhecimento (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2011, p.36).

É por acreditar que a formação em sapateado deve abranger diferentes contextos, e em virtude da escassez do estudo desta dança no meio acadêmico, que as reflexões para professores discutidas neste artigo se estendem também a docentes de cursos livres ou de espaços informais.

É importante esclarecer a definição de técnica adotada neste artigo, preferencialmente, como um “modo de se servir” do corpo (MAUSS, 1974), e que varia com as mais diversas ações humanas e seus modos específicos de acionamento, dependendo do objetivo particular do indivíduo. Dessa maneira, a técnica é a melhor forma encontrada por um sujeito para fazer algo, já que as possibilidades corpóreas são distintas entre as pessoas. Assim, há uma certa flexibilidade na execução da técnica do sapateado americano, tornando possível um desenvolvimento de nuances didático-políticas na construção de conhecimento ainda na formação docente.

A técnica, nesse caso, traduz uma série de cruzamentos cognitivos que acontecem no corpo e fazem com que ocorra a seleção deste “modo de se servir”, que é a exteriorização motora do resultado desses cruzamentos. Não enxergando o corpo como uma máquina predisposta a trabalhar para uma instância maior (a mente), mas, sim, como um complexo vivo constituído por mente e corpo, entendo que

Quando se estuda dança, está-se falando de movimento, na relação com o espaço-tempo e em seus aspectos biomecânicos, que não estão apartados de percepção, emoção, pensamento, memória, consciência e cognição. A maneira de lidar com todas estas faculdades define e é definida pelas escolhas técnicas e de linguagem (NEVES, 2015, p.157).

Com base na complexa rede de conhecimentos revelada pela técnica, reitero que as primeiras experiências com o sapateado americano precisam ser traçadas desde o papel dos discentes (formandos), para que, por meio dessas vivências, os professores em formação sejam capacitados a formar outros corpos, os seus futuros alunos. Sendo assim, as primeiras sementes dos mais diversos

processos de ensino-aprendizagem são plantadas ainda nos primeiros passos do desenvolvimento docente.

De fato, muitas são as perspectivas de análise necessárias ao processo de formação do professor de sapateado: compreender como as estratégias didático-metodológicas devem atrelar-se aos conhecimentos técnicos básicos em sua dimensão conceitual, procedimental e atitudinal enquanto fio condutor da aprendizagem; compreender os conteúdos de dança e as especificidades do gênero sapateado; conhecer aspectos anatômicos, fisiológicos e cinesiológicos específicos do corpo humano que implicam diretamente na execução prática da técnica; avaliar qual o contexto sociopolítico de atuação desta dança e quais tipos de influências e contribuições esta prática pode oferecer à sociedade contemporânea, são alguns dos principais tópicos necessários ao estudo do professor em formação.

Com o intuito de desenvolver o problema da formação de professores, o artigo é dividido em dois eixos do conhecimento, os quais estarão sempre mergulhados em incessantes conexões.

Técnica e didática: aprofundando possibilidades

Neste eixo de conhecimento, destaco a relação da dança como um campo de conhecimento com o sapateado que, enquanto um gênero de dança, possui seus componentes técnicos específicos relacionados de maneira direta com alguns conteúdos gerais, como equilíbrio, transferência de peso, deslocamento e giro, enfatizando o interesse em compreender as especificidades dos conteúdos da dança no gênero sapateado. A partir de autores que versam seus estudos sobre a técnica, analiso os tipos de elaborações programáticas já existentes e suas relações com a história do sapateado, tais como faixa etária dos alunos; criações coreográficas; saberes anatômicos e relações entre passo e nomenclatura no universo da técnica.

Para seguirmos no estudo deste e do próximo eixo, elucido inicialmente o conceito de corpo utilizado como referência para o entendimento de um contexto formativo em sapateado. Entendendo o corpo com base no conceito de corpomídia (KATZ; GREINER), enfatizo a relação entre corpo e ambiente que nega a compreensão do corpo enquanto recipiente de informações. Seja professor ou aluno, o corpo “se transforma em acordo com o tipo de informação com o qual lida justamente porque a transforma em corpo” (KATZ; GREINER, 2015, p. 9).

O corpo em constante mutação, isto é, sendo mídia de si mesmo, está sempre fundamentado nas relações entre os novos processos informativos e suas constituições anteriores, sendo ambiente e corpo, externalidade e internalidade, simultaneamente. O corpo docente, ainda que atingindo os mais altos níveis formativos instaurados socialmente, nunca cessa suas mutações.

A coleção de informações que dá nascimento ao corpo humano o faz quando se organiza como uma mídia dos processos sempre em curso desta organização – daí a transitoriedade da sua forma. Por isso, olhar o corpo representa sempre olhar o ambiente que constitui a sua materialidade. O verbo precisa estar no presente (constitui) para dar ênfase ao caráter processual dessas operações, em fluxo inestancável, que fazem descer na enxurrada que a sua argumentação teórica promove, as antigas separações entre natureza e cultura (KATZ; GREINER, 2015, p. 13-14).

A respeito da relação do gênero sapateado com a dança enquanto linguagem artística, acredito que o que distingue os diferentes fazeres de dança é a abordagem para seus conteúdos gerais sob a ótica de componentes específicos. Analiso esses conteúdos como o cerne do conhecimento, e os passos, combinações, improvisações, contagens e ritmicidades como o tipo de tratamento específico da técnica. Em relação ao equilíbrio, por exemplo, vários são os passos e combinações possíveis no sapateado para o aprimoramento técnico deste elemento. Do aluno iniciante ao avançado, é importantíssimo que os saberes produzidos em sapateado estejam contextualizados, e produzir esse

tipo de relação entre o gênero e a dança como campo de conhecimento é um dos caminhos de contextualização.

Além de aprender a executar o passo, coreografia ou combinação em questão, o aluno deve sempre ser lembrado quais as competências e habilidades que estão sendo exigidas para que aquela execução possa ser realizada. Certas vezes, os alunos têm extrema dificuldade de aprimorar determinados movimentos por não se preocuparem com sua compreensão de forma ampliada, macroestrutural, e, conseqüentemente, deixam de buscar diferentes estratégias de acionamento daquela prática.

Caso o conhecimento seja contextualizado, o aluno possui mais artifícios para alcançar o desenvolvimento da habilidade desejada. Retomando o exemplo do equilíbrio, ao perceber a dificuldade do discente na execução de movimentos que exijam esta habilidade, o professor poderia propor diferentes modos de perceber o equilíbrio no cotidiano, relacioná-lo com a questão do tempo (já que alterar a velocidade do movimento também altera a noção de equilíbrio), ou criar uma espécie de progressão de passos que desenvolvam o conteúdo citado, para que o aluno possa perceber da melhor forma possível onde encontra-se a dificuldade apontada.

Ao deparar-se com a dificuldade, com o desafio, em grande parte das situações os alunos tentam incansavelmente alcançar a satisfatória execução ou se frustram com a situação e desistem de tentar. Ambas situações poderiam ter seus caminhos abreviados caso o processo de ensino-aprendizagem (e, neste caso, destaco a importância da mediação do professor) fosse contextualizado em seus aspectos micro e macroestruturais.

É função do docente mediar esta contextualização e, para isso, acredito que a produção de Rudolf Von Laban trata de nuances importantes que devem estar presentes ao longo de um processo de formação de professores em sapateado. Apesar de não restringir-se a nenhum gênero específico de dança, Laban versa seus estudos acerca do movimento enquanto funcionalidade humana. Lenora Lobo e Cássia Navas (2007, 2008), em estudo às obras de Laban, propõem a criação da estrela labaniana que, por meio de seus cinco componentes (Corpo, Ações, Espaço, Dinâmica e Relacionamento), dissecam os aspectos macroestruturais presentes na dança enquanto linguagem.

Os cinco componentes estão presentes no movimento humano, que não é possível existir sem eles, apesar de, na maioria das vezes, não termos consciência a seu respeito. Bailarinos ou coreógrafos podem começar seus improvisos e estudos a partir de um dos cinco componentes da estrela, como por exemplo pelo espaço ou ações. Durante a execução do movimento, os outros componentes vão sendo naturalmente combinados ao componente que estimulou o processo. Inúmeras combinações podem ser feitas a partir destes componentes estruturais, dando-se origem a frases e vocabulários diversos (LOBO; NAVAS, 2007, p. 144).

Por possuir uma infinidade de combinações e articulações próprias, o sapateado é um campo fértil para este tipo de relação. Na medida em que os alunos vão avançando na complexidade das movimentações, a relação com os conteúdos estruturais deve ser cada vez mais enfatizada a fim de fundamentar a evolução técnica proposta. Cabe aos professores, em nível de formação, identificar, simular, analisar e estudar situações como essa e quais metodologias de ensino adotar neste percurso.

Lisa Lewis (2016) é quem mais se aproxima dessa articulação que pretendo desenvolver relativa aos conteúdos da dança e suas especificidades no gênero sapateado. Com base no item “Compreensão do movimento” de sua obra, a autora destaca a importância de conteúdos como consciência corporal, noção espacial, direção, nível, amplitude, consciência de relacionamento, tempo, força e fluxo. “Para entender o movimento, é preciso conhecer certos conceitos. Esses conceitos ajudam a adquirir consciência corporal e adaptar espaço, tempo, força e fluxo no ambiente físico” (PERPICH CENTER FOR ARTS EDUCATION, 2009, *apud* LEWIS, 2016, p.52).

Já Amélia Machado e Flávio Salles (2003), embora destaquem alguns conteúdos macroestruturais da dança, como giro, transferência de peso e equilíbrio, não os relacionam com os passos de maneira específica, limitando-se a citar quais passos poderiam ser trabalhados sob a perspectiva do giro. Todavia, se analisarmos o giro a partir da perspectiva da transferência de peso, por exemplo, encontraremos diversas relações entre os conteúdos, fato que não é diretamente elucidado na obra dos referidos autores.

No tocante a articulação de uma organização didática das práticas e habilidades do sapateado, há alguns pontos que não devem ser negligenciados. Antes de inserir os alunos no universo de infinitos passos e combinações, é necessário conhecer cada parte do pé e como elas se relacionam com as partes do sapato[ii]. Essa inserção pode ser feita pelos próprios passos elementares do sapateado como *Step*, *Heel*, *Tap*, *Heel-tap*, *Point*, *Stamp*, *Toe-Beat* e *Heel-Beat*[iii]. Conhecer o lugar em que se encontra cada chapinha e cada parafuso de sustentação, os diferentes tipos de peso que podem ser aplicados e os diversos tipos de sons oriundos das aplicações de força e das regiões dos pés pode ser um ótimo começo.

Pode parecer óbvio iniciar uma trajetória de convívio com o sapateado pelo conhecimento dos pés. Todavia, infelizmente existem professores que não dão importância para essa etapa inicial (e fundamental) e acabam tendo dificuldades posteriores em passos mais complexos. É como, na língua portuguesa, querer estudar pontuação e concordância verbal sem conhecer o que são pronomes, conjunções, preposições, orações. Torna-se um processo muito mais doloroso e por vezes impossível de ser realizado. Neste sentido, ter consciência dos diferentes níveis de complexidade pode enriquecer os processos de ensino-aprendizagem. Assim acontece na língua portuguesa e no sapateado.

Além disso, é importantíssimo destacar que a faixa etária dos alunos influencia na maneira e no tempo de processamento da informação, variando o tipo de metodologia a ser utilizada e o tempo de prática de cada passo/combinação. A relação entre a percepção cinestésica, a memória e os elementos rítmicos atuam diretamente no binômio aprendizado/desempenho ao longo das diferentes idades (LEWIS, 2016). Neste cenário, elucidado a prática diária de dicas e *feedbacks* entre professores e alunos para que a articulação entre a movimentação, o nome dos passos e a ritmicidade necessária construam-se de forma emaranhada, semelhante à raiz de uma árvore.

Na elaboração de uma sequência didática enquanto programa de ensino de sapateado, alguns autores organizam de maneiras distintas esboços de aula em articulação com níveis e unidades. De maneira geral, a prática das aulas ocorre em utilização da barra, das diagonais e do centro da sala de dança, variando entre os autores as ações realizadas em cada espaço, bem como o tempo dedicado à cada um deles. Vejamos algumas diferenças entre os tipos de organização.

Amélia Machado e Flávio Salles (2003) esboçam a criação das atividades em sala a partir de “1. Exercícios de barra; 2. Exercícios de centro; 3. Passos ao longo da sala ou em diagonal; 4. Sequências e coreografias” (p.76), ressaltando que não se faz necessária a presença de todos os itens em uma única aula, ficando a critério do professor flexibilizar as etapas de acordo com as necessidades da turma.

Os autores optam por adotar alguns critérios que estarão presentes nos Programas (estrutura geral para cada nível) e nas Unidades (subdivisões dos Programas). São eles: Postura; Aquecimento; Contagem; Elementos Básicos; Ritmo, Coordenação Motora e Musicalidade; Equilíbrio e Transferência de Peso; Preparação para Combinações; Combinações; Aprimoramento de Técnica; Deslocamento; Giros; Sequência e Memória; Teoria (MACHADO; SALLES, 2003).

Com base nesses critérios, os Programas são divididos em Básico, Iniciante, Intermediário e Avançado. Cada nível possui o seu Programa e suas Unidades, que, por sua vez, desenrolam-se segundo os critérios adotados. O nível Básico, por exemplo, possui a unidade Postura, que não é citada nos níveis posteriores, assim como os Elementos Básicos. Apesar da contribuição dos autores

para o processo de sistematização do sapateado, tendo em vista que não há métodos específicos a serem adotados (como no *ballet*, por exemplo), destaco algumas dimensões dessa organização que devem ser minuciosamente analisadas.

Ao longo dos Programas e Unidades não há uma diretriz metodológica para a abordagem dos passos e algumas das Unidades destacadas podem ser compreendidas como momentos indispensáveis da aula e não necessariamente como Unidades (que pressupõem-se serem dotadas de conteúdos), tais como “Aquecimento” e “Sequência e Memória”, visto que esses aspectos se apresentam como estratégias metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, assim como o improviso também poderia ser, estando presente na maioria das aulas de sapateado.

Embora considere a divisão e quantidade de Unidades um pouco excessivas e por vezes redundantes, a progressão lógica de passos e combinações estabelecida é interessante, principalmente em se tratando da Unidade Teoria presente em todos os Programas do Básico ao Adiantado, a qual aborda a construção histórica do gênero e suas terminologias. De fato, a história do sapateado^[iv] presente no referido componente é bastante rica e difusa, emergindo de forma viva no cotidiano do sapateador e docente da técnica pelas adaptações, criações e relações estabelecidas entre as músicas e as coreografias; entre um momento histórico-cultural e a atualidade.

A história do sapateado também revela repertórios de artistas consolidados^[v] e uma rica relação com questões socioculturais. Assim, faz-se necessário que ela esteja presente em nosso contexto atual sem que se torne produto em meras coreografias a serem executadas sem qualquer tipo de reflexão, já que “o conhecimento da história que não serve como interlocutor entre os repertórios e os cotidianos sociais pode ser inútil em um processo que se pretende crítico e transformador” (MARQUES, BRAZIL, 2014, p.133).

Cada repertório – cada “texto”- é um recorte de uma época em relação a um dado contexto sociopolítico-cultural; cada “texto”, trabalho de arte, é um modo de ver e entender o mundo. Assim, ao trabalhá-los em sala de aula, temos também que oportunizar aos estudantes modos de compreender em seus corpos, seus desenhos, suas atuações, essas épocas, espaços, pessoas, relações. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que os repertórios sejam ensinados com amplitude, profundidade e clareza; é preciso que dialoguem entre si e que componham um sentido maior em seu todo (MARQUES; BRAZIL, 2014, p.131).

Tal qual Machado e Salles (2003), Lisa Lewis (2016) também trata da importância histórica do sapateado, mas sem propor divisões específicas em Programas e Unidades. A autora esboça a criação das atividades em sala a partir do Preaquecimento, Aquecimento, Na barra, Na Diagonal, No Centro e Relaxamento, destacando a importância de cada um desses momentos da aula.

Uma ótica interessante da autora é a abordagem dos princípios estéticos que compõem a prática da dança e, neste caso, do sapateado, sendo eles: Variedade, Repetição, Contraste, Equilíbrio e Unidade (LEWIS, 2016). Sob a perspectiva da formação de professores, esses princípios podem vir a compor momentos de avaliação dos programas, ou serem adaptados a estratégias metodológicas que desenvolvam a prática da criação coreográfica.

Esses princípios estéticos podem parecer abstratos e desconectados dos passos e movimentos que constituem o sapateado básico e suas técnicas. No entanto, depois de adquirir o vocabulário da dança e compreender os princípios e regras de movimento, eles entram em jogo para que o sapateado deixe de ser uma arte técnica e se torne também uma forma de expressão [...]. Quando você pratica os princípios de movimento, regras e protocolos, eles se integram ao seu desempenho e constituem uma base sobre a qual é possível

acrescentar qualidades, estilo, musicalidade, e interpretação pessoal (LEWIS, 2016, p.48).

Mais do que ancorar-se em um sistema pré-determinado, o importante é que a prática coreográfica esteja diretamente atrelada ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, o produto precisa ser fruto do processo, atuando também como um espaço para que os discentes possam experimentar a criação de estilos próprios na prática do sapateado. Pensar em “processos que se completam nos produtos, nos produtos que revelam processos” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 98) pode tornar a experiência coreográfica mais construtiva para o aprendizado.

Outra perspectiva a ser desenvolvida neste tipo de formação é a compreensão de princípios anatômicos do corpo humano, já que o acionamento de nossas estruturas ósseas, articulares e musculares atua diretamente no aprendizado e desempenho técnico das movimentações, além da prevenção de lesões. O tipo de ativação do abdômen, o acionamento de articulações como a coxofemoral, joelho e tornozelo são alguns exemplos dos principais aspectos a serem estudados por professores.

Neste contexto, Lewis (2016) aborda os pontos principais de nosso sistema esquelético, ósseo e muscular aplicados ao tipo de acionamento do corpo pelo movimento. A frequência, intensidade, tempo, tipo e sobrecarga dos movimentos são avaliados com base nos sistemas do corpo humano, nuances importantes na composição dos conhecimentos necessários ao professor de sapateado.

A relação entre passos/combinações e seus respectivos nomes é muitas vezes encarada como um problema em diferentes situações. Uma dificuldade que é herdada de geração em geração, de professores a alunos, a associação entre os nomes e os movimentos é difícil de ser interiorizada por diversos motivos, dentre eles o fato de as nomenclaturas serem originadas exclusivamente na língua inglesa, a negligência em relação ao desenvolvimento simultâneo do nome e movimentação e até a negação do nome em prol da exclusiva execução.

Para entendermos melhor como favorecer o estabelecimento de relações entre passo e nomenclatura de forma mais natural, destaco os conceitos “procedimento metafórico do corpo” e “corponectividade” que visam des-dicotomizar a relação entre movimento e palavra, tal como outras dicotomias presentes no estudo do corpo (RENGEL, 2015), elucidados por Lenira Rengel em sua tese de doutorado segundo o estudo sobre metáforas dos linguistas cognitivos Mark Johnson e George Lakoff.

Lakoff e Johnson discorrem brilhantemente a relação entre os domínios sensório-motor e julgamento abstrato (domínios bastante presentes na relação entre passo/nomenclatura no sapateado). A partir de suas contribuições, Rengel nos aponta um olhar para estes a partir da relação estabelecida entre os mesmos.

O procedimento metafórico faz um transporte, uma intermediação, entre os domínios sensório motores = perceber, sentir, transpirar, mover, tocar, pegar, etc. e os domínios das experiências subjetivas = julgamentos morais, juízos de valor, relações de afetos, etc. Esta intermediação faz sentir/abstrair que “Pegar uma ideia” (Lakoff e Johnson, 1999) é como se pegássemos de fato com sensações raciocínio, reflexões, com alívio ou relaxamento por exemplo, de ter entendido, ou seja, um ato abstrato, pode-se dizer (RENGEL, 2015, p 118-119).

Esta intermediação propiciadora do “pegar uma ideia” é o que nos interessa no procedimento metafórico. O ato de criar metáforas no contexto do sapateado pode ser uma estratégia interessante para o favorecimento da transformação do conhecimento em corpo, ação abstrata que percorre os dois domínios citados. Dessa forma, entendo o procedimento adotado pela autora como uma estratégia de associação que, além de verbal, também pode ser imagética, a depender de como a

metáfora atinja o corpo em formação. A associação realizada na relação movimento/palavra constrói conceitos que, movidos pelo corpomídia, fundamentam o aprendizado motor e abstrato de forma simultânea. “Com o corpo em processo, o conceito, portanto, é feito com o corpo” (RENGEL, 2015, p.121).

Além dos conceitos tratados por Rengel, outros autores também aprofundam a relação movimento/palavra por diferentes vias. Martin (2004) aponta a descrição de nomenclaturas separando passos (estrutura elementar) de combinações (estrutura complexa) e descreve-os posteriormente utilizando associações cotidianas como escorregar, cair, bater asas, mergulhar, deitar. Já Machado e Salles (2003) também utilizam as mesmas estratégias, dando mais ênfase à descrição do que à associação.

Chug: Mergulho do pé, começando pela meia ponta. Deslize deixando o calcanhar cair em seguida [...]. **Wings:** Como o bater de uma asa, executado com as duas pernas juntas ou não. Inicia-se um *Brush* para o lado tirando com a ponta do pé quase deitado, de lado, e volta no *Brush* normal acabando em *Dig* (MARTIN, 2004, p. 19-20).

Quem também faz uma interessante associação entre nome e movimento é Baskerville (2006), ao tratar os passos como membros de uma grande família, relação que auxilia na conexão entre o tipo de movimentação e os graus de parentesco. A obra da autora é pautada em uma cartilha que se debruça sobre o estudo do processo de ensino-aprendizagem do sapateado para crianças e jovens, fato que não exclui a possibilidade da utilização de suas estratégias ao longo de outras faixas etárias.

Eles são o vovô *Flap* com seus netos *Step* e o amigo *Tap*, a namorada *Clap* e o primo *Heel*, a amiga Maria *Shuffle*, os gêmeos *Ball-Change*, o tio *Leap*, o Saci *Hop* e o funkeiro *Toe-Beat* [...]. Foram criados de acordo com as origens do sapateado, possuindo uma lógica e uma explicação para as características que cada um possui. E também para criar uma identificação com o aluno, além de ter uma simpática semelhança com alguns familiares e colegas das crianças (BASKERVILLE, 2006, p.13).

Lewis (2016), por sua vez, trata da relação passo/nomenclatura pela descrição e utilização de imagens. Em sua obra a autora se utiliza de pequenos desenhos de pés coloridos, pontilhados ou em preto e branco para destacar nuances a respeito do tipo de toque e peso presentes na movimentação. Assim, em uma formação de professores, quanto mais estratégias de conexão para o aprendizado e, neste caso, para o entendimento da relação passo/nomenclatura forem estudadas, mais consistente esta será.

De acordo com as questões destacadas no eixo, percebo que a relação entre os conteúdos básicos da técnica e as estratégias didático-metodológicas devem unificar-se ao máximo, caminhando juntos em uma espécie de fita de Möbius[vi], isto é, não se pode definir exatamente qual o espaço específico das demandas técnicas e das educacionais, visto que a relação entre essas (as faces da fita) torna uma o próprio componente da outra, gerando uma infinidade de possibilidades pela unidade estabelecida.

Políticas, afetos e criatividade no sapateado americano

No que tange ao segundo eixo de conhecimento, evidencio a relação entre a biopolítica atual e os modos de produção de circuitos de afetos, haja vista que esta ligação influencia diretamente nos modos de resistência do ato criativo no sapateado. Também destaco o entendimento de criatividade sob a ótica deste universo contemporâneo que provoca reflexões, mudanças e políticas no contexto da arte.

Para alcançarmos uma produção técnica arraigada no presente, analisemos os diversos acordos sociais dissolvidos, espalhados que influenciam os modos de compreensão do corpo. É o caso do

surgimento da biopolítica que, situando-se dentro da esfera do biopoder, isto é, da utilização da vida enquanto instrumento de poder,

mobiliza um outro componente estratégico, a saber, a gestão da vida incidindo já não sobre os indivíduos, mas sobre a população enquanto população, enquanto espécie. Está centrada não mais no corpo-máquina, porém no corpo-espécie – é o corpo atravessado pela mecânica do vivente, suporte de processos biológicos: a proliferação, os nascimentos, e a mortalidade, o nível de saúde, a longevidade – é a biopolítica da população (PELBART, 2003, p.57).

Partindo do entendimento de que o corpo-espécie é o “protagonista da transformação da política em biopolítica, com o Estado passando a regular a sociedade a partir da redução do corpo à sua vida biológica” (KATZ, 2010, p. 125), devemos, principalmente na condição de docentes, entendê-lo como um corpomídia que, pelo contato com a arte, é capaz de analisar criticamente a situação social implementada.

Se o corpomídia é marcado por tudo que o atravessa e torna-se mídia de si mesmo por também ser ambiente, a lógica fluida, em rede de construção do poder na biopolítica também se faz presente no fazer do sapateado e, sendo assim, surge o questionamento: como refletimos a respeito de que política(s) produzimos segundo nossa arte mergulhada nesse contexto? Reafirmamos os acordos biopolíticos instaurados na multidão ou propomos novas formas de entendimento de poder/política?

Em uma entrevista concedida a Pascal Gielen e Sonja Lavaert (2011), Antonio Negri afirma que não há vida sem significado político, e isso o levou a concluir que, provavelmente, também não existe arte sem significado político. Poderíamos acrescentar que comunicação, arte e vida se politizam quando se assume o compromisso de investigá-las na perspectiva do corpomídia (KATZ; GREINER, 2015, p. 19).

No caso de comunicação, arte e vida se politizarem no corpomídia, a formação (e consequente atuação) dos professores de sapateado precisa evidenciar as potências, ou melhor, as biopotências, que marcam o sentido contrário à dominação em massa. Então, a potência de vida que propicia o surgimento da biopolítica é a mesma que propõe o encontro de outros caminhos propositores de políticas, estando presente nos trajetos materiais e imateriais de nossa atuação docente.

Situada nas relações professor-aluno, no processo de construção do conhecimento e nas experiências vividas no fazer conjunto, a biopotência evidenciada com base no processo de ensino-aprendizagem em arte pode ser a linha de fuga que conscientiza os discentes sobre modos de fazer política diária e consciente.

A biopotência inclui o trabalho vital, o poder comum de agir, a potência de autovalorização que ultrapassa a si mesma, a constituição de uma comunialidade expansiva – enfim, trata-se de um dispositivo ontológico [...]. Por isso mesmo, ele não é suscetível de nenhuma mensuração: é uma virtualidade desmedida, é um poder expansivo de construção ontológica e de disseminação (PELBART, 2003, p. 86).

No contexto do sapateado, entendo a busca por estratégias de ensino-aprendizagem como uma forma de acionamento desta biopotência para que o processo de construção do saber aconteça da forma mais próxima possível dos alunos, afetando-os de maneira natural como uma espécie de convite ao conhecimento. Em se tratando de afeto, compreendo-o de acordo com o conceito de Circuito de Afetos de Vladimir Safatle (2016), o qual discorre sobre a criação de um circuito de influências ao ser humano que impulsiona a criação de individualidades, sociedades e políticas.

Este tipo de afecção refere-se à criação de um vínculo inconsciente entre o ser e seus tipos de comportamento regidos por normas justificadas a si mesmas pelo afeto. Assim, a criação desses afetos produz uma sociabilidade instauradora da vida psíquica do ser que, pelas sensações e percepções, cria novas redes de afetos (SAFATLE, 2016).

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem no sapateado, entendo o circuito de afetos como um circuito de acionamentos do conhecimento que cria sentidos aos alunos, isto é, uma rede de conexões entre aspectos subjetivos dos aprendizes e formas de pensar o saber em dança segundo a técnica. Essa rede de conexões (o circuito de afetos) é ativada pelas estratégias metodológicas dos professores, daí a importância e necessidade de discutirmos política e afetos ao longo da formação de docentes.

Destaco, ainda, a relação entre os circuitos de afetos e a impregnação de sentidos, já que

A “impregnação” de sentidos de nossos atos cotidianos se dá na *relação* crítica e dialógica com o mundo, ela se dá *entre*, no entrelaçamento entre as instâncias políticas, culturais e sociais e as vivências espaço temporais que em nós transitam. Revestimos, impregnamos, contaminamos de sentidos nossos cotidianos quando somos capazes de conectar nossos atos às narrativas de nossas histórias em tempos e espaços comuns (MARQUES, 2010, p.28).

Dessa forma, os circuitos de afetos também atuam como circuitos de criação de sentidos, visto que são eles que produzem a aproximação entre o aluno e os componentes do sapateado. Por meio da criação de significações a arte torna-se ação social que possibilita a compreensão dos corpos políticos na sociedade, favorecendo a reflexão consciente a respeito de que políticas produzir.

Deste modo, para compreendermos os modos de fazer política sob a ótica do sapateado, faz-se necessário perceber como os circuitos de afetos impregnam de sentidos cada corpo de forma individual e coletivamente. Partindo do princípio de que “nem todas as corporeidades são idênticas; algumas são unidades imaginárias, outras são articulações simbólicas, outras são dissociações reais” e “cada regime de corporeidade tem seu modo de afecção” (SAFATLE, 2016, p. 20), seria interessante analisarmos, pelo contato com nossos alunos, quais afecções atravessam os corpos discentes para que o início do desenvolvimento da técnica possa pautar-se nestas.

Desde organizações de ideias até o modo de formulação do processo de aprendizagem, tudo é afeto e, consequentemente, política nos corpos. Na condição de professor, o docente necessita identificar que tipos de conexões entre os afetos são possíveis de serem realizadas, a fim de que o contato com a técnica também seja movido pela construção de interesses dos alunos, os quais estão diretamente relacionados com a aquisição ou negação de comportamentos, normas, crenças e desejos.

Sabendo que o corpo é a matéria-prima da política e que este será de alguma forma atingido (corporificado) por circuitos de afetos, a presença do docente enquanto líder do processo de ensino-aprendizagem pode ser uma importante encarnação a ser hipotetizada na formação de professores. “Uma encarnação não é necessariamente uma representação, mas um dispositivo de expressão de afetos” (SAFATLE, p.20) e, sendo o professor este dispositivo, a relação entre conhecimento-aluno-política pode se dar de maneira satisfatória.

Ressalto que o conceito de líder distingue-se de toda e qualquer atuação autoritária, aproximando-se de uma postura mediadora, reflexiva e principalmente solidária. O líder, tal como os outros participantes da aprendizagem, precisa estar inserido no processo, sendo afetado, reconstruindo-se e produzindo conhecimento de forma conjunta com os alunos.

Nesse contexto, a política do desamparo de Safatle (2016) traduz as principais nuances que o professor-líder pode propor à aprendizagem,

na medida em que impede sua conversão em medo social e que nos abre para conhecimentos que não sabemos ainda como experimentar (p.50).

O desamparo não projeta um horizonte de expectativas que permite aos instantes temporais ganharem a forma da continuidade assegurada pela projeção do acontecimento futuro. Medo e esperança são afetos complementares (p.52).

Mergulhados politicamente no processo de aprendizagem, docentes e discentes são acometidos pela pulsão ao conhecimento que a indeterminação do desamparo causa, fato que explica a articulação deste na aprendizagem. A impotência da não previsão das trilhas exatas do caminho da aprendizagem traz simultaneamente riscos e possibilidades. Estar desamparado é, na verdade, estar em pesquisa, e o que é o estudo da técnica do sapateado senão uma contínua pesquisa?

Colocar o aluno frente ao desamparo também significa inseri-lo na pesquisa de movimentos, ideias, corporeidades, desafiando-o a fazer escolhas em situações de vulnerabilidade, as quais serão a expressão de sua transformação individual por meio de sua própria construção de conhecimento imbrincada de fazer político.

Assim, a modificação individual precisa ocorrer no sentido de tornar as individualidades tão imbrincadas ao processo de transformação do coletivo que a presença das particularidades acaba por ser coletivizada. Pensar a dança por via da diferença é também coletivizar as individualidades, impulsionando o surgimento da alteração.

Uma política realmente transformadora só pode ser atualmente uma política que não se organize a partir do estabelecimento de institucionalidades e normatividades capazes de permitir o reconhecimento mais exaustivo de predicções dos indivíduos e a consequente ordenação social de diferenças. Ao contrário, ela só pode ser uma política que traga à vida social a potência de um horizonte antipredicativo e impessoal [...] (SAFATLE, 2016, p.24).

Pensar a dança enquanto política de transformação é pensar além das identidades em prol de estruturas amplas “de reconhecimento que encontram sua manifestação em dimensões sociais da linguagem e do desejo marcadas pela produção singular de circulação do que não se deixa experimentar sob a forma do próprio” (SAFATLE, 2016, p. 251). É nesse sentido que a política se faz presente na produção artística do sapateado. Lidar com as predicções individuais de maneira amplamente social é uma construção política.

Se analisarmos a diversidade de corporeidades e ideologias que já nos relacionamos enquanto docentes no processo de aprendizagem, identificaríamos uma variedade infinita de necessidades e subjetividades. Contudo, entendo que pensar política por meio da dança é justamente encontrar os pontos de conexão, isto é, os circuitos de afeto que coletivizam as predicções e tornam o corpo processo de conhecimento, fazendo com que, pela experimentação do (aparente) impossível, novos afetos e políticas originem-se da pesquisa em arte.

[...] talvez a única função real da arte seja exatamente esta, nos fazer passar da impotência ao impossível. Nos lembrar que o impossível é apenas o regime de existência do que não poderia se apresentar no interior da situação em que estamos, embora não deixe de produzir efeitos como qualquer outra coisa existente. O impossível é o lugar para onde não cansamos de andar, mais de uma vez, quando queremos mudar de situação. Tudo o que realmente amamos foi um dia impossível (SAFATLE, 2016, p.35-36).

De acordo com a tentativa de alcance do impossível enquanto objetivo da construção de

conhecimento em sapateado, compreendo o ato criativo (seja ele a criação de estratégias de aprendizagem, ou a criação de movimentos) como a ação transformadora que nos impulsiona ao desconhecido sob da ótica da resistência (AGAMBEN, 2018). A resistência existente no ato criativo é o que nos apresenta a relação entre potência e impotência do próprio ato de criação.

Desse modo, todo ato criativo é necessariamente mergulhado em sua potência e impotência dado que, antes de tornar-se ação, a criação lida constantemente com a sua privação. Sabendo que a potência só existe em ato, a impotência (ou potência-de-não) anuncia a existência da criticidade na potência por lidar diretamente com a privação da criação. A potência, então, torna-se um ser ambíguo em que ambas forças (potência e impotência) coexistem (AGAMBEN, 2018).

O ato de sapatear é, por exemplo, uma prática constante em que a relação potência/impotência se faz presente. Na criação coreográfica e na criação de estratégias de aprendizagem, professores e alunos estão constantemente fazendo ajustes entre a potência e impotência de seus atos. As possibilidades ofertadas pela potência são controladas pela impotência do próprio ato, refletindo a necessidade de existência das duas forças mutuamente. Neste caso, a resistência revela os desafios da potência-de-não que devam ser ultrapassados no estudo da técnica, na medida em que novas impotências são descobertas.

Possuir a técnica não é suficiente, pois todo artista, ao construir a sua obra [...] está sujeito a mudanças, a desvios. Ou, recuperando os versos de Dante, está sujeito a um tremor, uma vacilação que suspende em algum momento a técnica iniciada. Esse acontecimento (o tremor, o vacilar) pode ser visto como uma resistência inerente a qualquer operação artística (AGAMBEN, 2018, p.11).

Observo o tremor, o vacilar, como ações naturais do processo de pesquisa movidos pelo desamparo. Seja na lida com o imprevisível ou com o próprio erro, a resistência existente no ato criativo precisa sempre se fazer tensionada em equilíbrio, isto é, a correlação das forças faz com que a instabilidade necessária ao fazer em arte seja possível, caso contrário, o ato criativo seria um mero hábito sem qualquer criticidade (caso a potência prevalecesse) ou nem chegaria a existir (caso a potência-de-não fosse maior). Então, sobre o controle dessas forças:

A resistência age como uma instância crítica que freia o impulso cego e imediato da potência em direção ao ato e, dessa maneira, impede que ela se resolva e se esgote integralmente nele. Se a criação fosse apenas potência-de-, que não pode senão resvalar cegamente para o ato, a arte decairia para a execução, que se procede com falsa desenvoltura à forma consumada por ter removido a potência-de-não. [...] a resistência da potência-de-não se assinala na obra como o íntimo maneirismo presente em cada obra-prima (AGAMBEN, 2018, p. 68).

Na criação em arte (e por criação entende-se os amplos processos criativos existentes no fazer artístico) o maneirismo citado por Agamben é o resultado das afecções do corpo político em seu circuito de afetos, visto que, por ser o modo particular da obra de lidar com suas relações de potência/impotência na busca do impossível, o maneirismo apresenta as escolhas do artista em processo, propondo as organizações (coreográficas, ideológicas e políticas) adequadas à obra. Dessa forma, referendo novamente o fazer político em dança com base também no estudo e avaliação das particularidades escolhidas para cada obra/processo de aprendizagem, a fim de que, pelo estudo dessas escolhas, possamos compreender que políticas queremos produzir a partir da imersão no gênero do sapateado.

No que tange às políticas imbrincadas no processo de produção do ato criativo, enfatizo que, sob essa ótica, a produção da obra ultrapassa as fronteiras da própria produção para atuar, em primeiro plano, na transformação do sujeito que a produz. Desde os momentos anteriores à obra finalizada, tudo o

que a acompanha transforma o sujeito: escritos, devaneios, especulações, ideias. A resistência transforma (AGAMBEN, 2018). Paralelamente, o maneirismo também expõe o artista e sua modificação, afinal, o que é a obra senão o resultado da resistência de quem a produz?

Quem pratica uma arte não exerce uma atividade de soberania, tampouco é detentor de uma operação criadora: é um sujeito que se expõe, contempla e deixa inoperantes as obras da linguagem, da visão. A obra de arte é, assim, um fluxo de potência por vir, uma experiência que comporta uma transformação do sujeito, seja ele seu criador ou seus “destinatários”: éthos transformado poeticamente, prática social e produção estão na base desse projeto ético e político (AGAMBEN, 2018, p.23).

A fim de entendermos melhor as potências (e, por que não, as impotências) do ato criativo, evidencio o caráter mutacional da criatividade desenvolvido por Pascal Gielen (2015) que, ressaltado por Agamben por meio do termo transformação, também se relaciona com a produção de conhecimento em sapateado.

Diferentemente das abordagens lúdicas e por vezes infantis dadas ao termo criatividade, Gielen entende que o surgimento da criatividade “inclui a arma da crítica” (2015, p.94) e convida-nos a refletir: Que processos corporificados estão necessariamente imbrincados no fazer criativo? Que atitudes artísticas são necessárias frente a propulsão da criatividade? “Deve-se sair da correnteza para ver o fluxo da vida diária de alguma instância. Este ato de elevar-se está no centro da crítica: dar um passo para trás do que parece ser o agente determinante a fim de escapar do determinismo” (2015, p. 94).

Nesse sentido, o êxodo proposto como instância indispensável da criatividade nada mais é do que a busca pela análise da resistência do ato criativo de Agamben, já que pelo distanciamento somos capazes de analisar regras, compreender individualidades e elaborar (artísticas) respostas aos problemas que nos cercam. Afastar-se para pesquisar. E, neste caso, não se trata de um afastamento necessariamente físico, mas sim da adoção de olhares exteriores ao sistema em que estamos mergulhados, com o intuito de produzir novas reflexões pelo viés da arte para problemas não necessariamente novos.

Enquanto propositora de novos fundamentalismos, a criatividade também abala a própria cultura, dado que esta se traduz pela adoção de hábitos e costumes normatizados socialmente. Assim, a associação entre criação e loucura é geralmente uma explicação admitida em prol da desvalorização do ato que critica, desestabiliza e move padrões anteriormente instaurados (GIELEN, 2015).

As transformações sociais movidas pela pulsão artística ao longo da história são um claro exemplo de que também se faz política por meio da criatividade. Muitos pintores, filósofos e professores de séculos passados, ricos colaboradores de produções artístico-culturais, foram taxados de loucos e por vezes criminosos em virtude de certas contestações. Contudo, o que seria do conhecimento e do poder de reflexão do homem sem a criatividade para o fundamental? A crítica é, na verdade, a matéria prima da criatividade e, se pela criatividade constrói-se política, a dança é sem dúvida um ato político.

Todas as formas de criatividade, as do mundo do design, da moda, da arte, da ciência ou da economia, ajudam a organizar os modos como interagimos uns com os outros. Quando a criatividade também leva à mudança cultural, ela não é mais apenas política, mas também revolucionária (GIELEN, 2015, p. 99).

É preciso estar atento para, pela possibilidade da experiência em arte e especificamente em sapateado, analisar como esta técnica produz política na sociedade, e que política(s) queremos produzir com base nos diferentes circuitos de afetos que transmitem saberes ainda que extrapolados à

esfera da compreensão racional, traduzidos por nossas escolhas criativas.

Considerações finais: vislumbrando potencialidades

Ciente de que o estudo dos aspectos citados não se finda nesta pesquisa, presumo que caso a revisão bibliográfica apresentada possa transformar-se em uma proposição experimental de caráter formativo, a compreensão dos professores a respeito das potências e necessidades técnico-didáticas e políticas do sapateado americano ao longo de diferentes processos de ensino-aprendizagem seria mais consistente e melhor fundamentada, suscitando cada vez mais o interesse de novos docentes sobre o tema em questão. Transformar a abordagem do sapateado americano em uma aliança de suas possibilidades técnicas e políticas é produzir conhecimento de maneira dinâmica aliada à contemporaneidade.

Sendo produzida por corpos vivos, atuais, a técnica pode e deve ser a expressão das nuances técnico-didáticas e políticas que envolvem a criação artística, atualizando-se de acordo com as novas produções de conhecimento advindas do estudo de perspectivas anteriores. Neste sentido, a reflexão no tocante à formação de docentes torna-se imprescindível, já que esse profissional apresenta, media e sistematiza os caminhos do saber segundo o estudo da dança.

Apesar de alguns autores se debruçarem sobre a difícil missão de tentar sistematizar a prática do gênero, não há uma definição das metodologias para a formação de professores, tampouco dos próprios artistas. Contudo, não considero esta questão um problema, pois diversos docentes propõem modelos de exames, avaliações e planejamentos sem pautar-se em um método prévio (LEWIS, 2016).

Então, aí encontra-se a riqueza da técnica. Embora existam diretrizes comuns ao fazer do sapateado americano como um todo, as portas da criação, do novo, da adaptação à realidade contemporânea estão sempre abertas. Assim, para um completo mergulho nas potências e possibilidades do sapateado americano, destaco a importância de ofertarmos ao corpo em formação distintas experiências que favoreçam múltiplos olhares a partir do mesmo objeto de estudo. A utilização do tripé elaborado por Ana Mae Barbosa (2009) – Ler, Produzir, Contextualizar – ainda que inicialmente elaborado sob a ótica das artes visuais, traz grande contribuição para a avaliação das necessidades que a complexidade do fazer artístico nos aponta.

É preciso expandir os olhares para a ação criativa e, ao entendermos que esta ação precisa ser lida, produzida e contextualizada, já estamos suscitando essa expansão. “Ler” a criação (e por criação entendo todas as nuances que envolvem o processo de formação docente destacadas neste artigo) significa criar sentidos para aquele fazer que, também sendo parte de nós, resiste e traduz algo. Já a produção carrega a análise dos caminhos adotados para essa construção e nos permite supor as possíveis soluções caso outros caminhos sejam escolhidos, na medida em que também questionamos as escolhas feitas.

Finalizando o tripé, a contextualização da arte nos permite olhar ao redor desta e perceber que o seu existir no mundo é carregado de circuitos de afetos, potências e impotências que transversalizam o fazer artístico. Dessa forma, compreendo que o sujeito produtor de arte deve estar aberto às experiências que revelam saberes individuais, irrepetíveis, transbordando a visão clássica de conhecimento passível de generalização e previsão (LARROSA, 2002).

Definindo-se “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Idem, p. 24), o sujeito da experiência deve marcar presença na corporeidade de professores e alunos, já que ambos encontram-se juntos, mergulhados na experiência do saber, permitindo ao tempo e ao estudo que as experiências em arte sejam corporificadas. Somente assim a construção artística em dança e, neste caso, em sapateado, poderá de fato formar, ultrapassando os muros das institucionalizações e do aprendizado decorativo, instalando-se no ser humano de cada sapateador.

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução Andrea Santurbano; Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BASKERVILLE, Susan. **Cartilha do tap**: metodologia lúdica de ensino do sapateado, 2006.

GIELEN, Pascal. **Criatividade e outros fundamentalismos**. São Paulo: Annablume, 2015.

KATZ, Helena. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, Christine. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, Helena; GREINER, Christine (orgs). **Arte e cognição**: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. ISSN 14132478.

LEWIS, Lisa. **Sapateado**: fundamentos e técnicas. Tradução Marcia Di Domenico. Barueri, SP: Manole, 2016.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Arte da composição**: teatro do movimento. Brasília: LGE, 2008.

_____. **Teatro do movimento**: um método para o intérprete criador. Segunda edição. Brasília: LGE, 2007.

MACHADO, Amália; SALLES, Flávio. **Tap**: a arte do sapateado. Rio de Janeiro: Editora Addresses, 2003.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. Segunda edição. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. Primeira edição. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTIN, Cíntia Rainho. **Toques**: vivendo, aprendendo e ensinando o sapateado. Primeira edição, 2004.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Volume II. São Paulo: EDUSP, 1974.

NEVES, Neide. Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (orgs). **Arte e cognição**: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.

PELBART, Peter Pal. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

RENGEL, Lenira Peral. Ensino/aprendizagem em arte como emergência do procedimento metafórico do corpo. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (orgs). **Arte e cognição**: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Segunda edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Quarta Edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.

[i] No curso de Licenciatura em Dança da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA) o sapateado não está incluso como componente curricular da formação dos discentes. No que tange a gêneros específicos de dança, estão inclusas somente o ballet clássico, a dança moderna e a dança contemporânea respectivamente nas disciplinas Técnicas e Escolas de Dança I, II e III. O sapateado insere-se na Universidade por meio do Projeto de Extensão “Oficina de Sapateado” coordenado pelas professoras Erika Gomes e Maria Ana Azevedo.

[ii] “Os sapatos de sapateado são feitos de couro, lona, plástico e até no estilo tênis. As solas, que podem ser de couro ou camurça, podem ser divididas ou inteiras e, assim, garantir flexibilidade e sustentação total” (LEWIS, 2016, p. 14). Independentemente do tipo de sapato, o calçado possui duas chapinhas (uma localizada no metatarso e outra no calcanhar) que, estabilizados por três parafusos em cada chapinha, garantem a possibilidade de movimentação com a parte anterior, posterior, lateral, e pontas dos pés.

[iii] De acordo com cada autor, os nomes dos passos podem sofrer pequenas variações. O *Toe-Beat* e o *Heel-Beat*, por exemplo, também podem ser chamados de *Toe-Drop* e *Heel-drop*.

[iv] Para saber mais consulte LEWIS (2016), MACHADO; SALLES (2003) e MARTIN (2004).

[v] Para saber mais consulte LEWIS (2016), MACHADO; SALLES (2003) e MARTIN (2004).

[vi] A fita ou faixa de Mobius foi criada em 1858 pelo matemático alemão August Ferdinand Mobius. É obtida pela colagem das duas extremidades da fita após efetuar uma volta de 180° em uma delas. Em 1964, Lygia Clark apresenta a fita de Mobius em sua obra denominada “Caminhando”, na qual a artista confecciona a fita e a corta incessantemente em faixas de papel, utilizando o objeto como metáfora para retratar os caminhos contemporâneos do homem.