

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CORPOS ESCOLARES E DANÇA: NOS (DES)CAMINHOS DA PRESENÇA-AUSENTE

Raquel Silveira Rita Dias

RESUMO: Esse trabalho se propõe a pensar a escola como produtora de corpos escolares e refletir sobre o papel da dança nesse panorama. A dança produz e educa corpos na escola, ela não é uma prática neutra. Assim, a partir desta escrita, assumimos o objetivo de problematizar a relação entre escola-corpo-dança, lançando perguntas que nos façam pensar a nossa atuação como professores(as) de dança. Entendendo a dança como uma prática que pode desestabilizar com os silenciamentos de corpos que acontece mediante poderes disciplinares. Algumas questões norteadoras: Será que o corpo ficou do lado de fora da escola? Será que a escola tem produzido o silenciamento dos corpos (na estrutura física, nos tempos, nas práticas de escolares)? Como a escola poderia ser construída pensando na educação de corpos expressivos e brincantes? Que processos possibilitariam uma dança-educação comprometida com a formação de corpos brincantes que soubessem estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem? Desta forma, como professoras de dança nos importa problematizarmos não a dança que está na escola, mas como os corpos são produzidos através da dança. O estudo se faz em consonância com o referencial teórico baseado em Michel Foucault, Guacira Lopes Louro e Isabel Marques.

PALAVRAS CHAVE: ESCOLA. CORPO. DANÇA

Pensando sobre os corpos...

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem de suas derrotas.

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam.

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

(...)

(Manoel de Barros)

Como objeto histórico, o corpo passa por transformações, é palavra polissêmica significada pela gestão social. Os conhecimentos que cada sociedade constrói criam as bases culturais com intermináveis modos de lidar com o corpo, seja pela filosofia, pela antropologia, pela medicina, pela psicologia, pela religião, pelas artes, pela educação. Local

que abriga vida (num sentido antropológico, superando a visão biologizante) nossas vontades, identidades, experiências, sendo composição que nos constitui enquanto seres culturais situados historicamente. Fazemos parte de redes sócio-corporais que não escapam aos modos de significação.

Nesse enredo, a cultura vai atribuindo sentidos a nós mesmos, gerenciando os nossos modos de ser, fazer, sentir, pensar e o processo como nos subjetivamos. A cultura é aqui entendida como um “*campo de luta e contestação em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade*” (SILVA, 2001).

Os corpos estarão sempre num devir em relação a essas forças, como efeitos da cultura produzida pelos grupos sociais a partir de diferentes interesses e condições existenciais. Eles têm forma, cor, textura, peso, cheiro, som, é materialidade que nos coloca em cena no mundo. Presenças marcantes e expressivas que produzem significados, espaços, fronteiras, relações, fazem acontecer e acontecem culturalmente. Segundo (Henning, 2012) o conceito de cultura pode ser compreendido:

Em outras palavras, a idéia é entender a cultura como um conceito alargado, onde somos produzidos e constituímos modos de vida. Dessa maneira, é ela- a cultura que nos ensina a ser e viver o mundo atual, constituindo-nos e sendo constituídos pelas verdades de nosso tempo. (p.7)

Os corpos são processos sempre em mutação, jamais estarão prontos. São produções, invenções, fabricações incessantes que circulam por todos os lados. Eles variam em relação aos tempos, espaços, grupos pelos quais circula, é o alvo principal da educação e da constituição de uma sociedade.

Memória mutante das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser fabricado ao longo do tempo. Seria, portanto, empobrecedor analisá-lo como algo já pronto e constituído para, em seguida, privilegiar suas representações ou o imaginário da época onde ele está submerso (Sant’anna, 1995, p.12)

O corpo não pode ser visto como uma entidade absoluta e natural, mas é produção que se dá na trama histórica. Nessa perspectiva, quando iremos falar do corpo da criança que se torna aluno é para pensarmos no modo como ele é produzido. A partir dessa perspectiva, os corpos escolares estão imersos em redes de relações sociais e de poder, produzindo significados. Poderes não tão localizáveis (Foucault, 2007), mas que estão dispersos,

emergem nas práticas sociais, produzem e constituem sujeitos. Em consonância com este pensar sobre o poder em Foucault:

[...] não existe em Foucault um teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO, 1979, p. X).

Assim, o corpo traz marcas do poder disciplinar, ele é docilizado no detalhe pela cultura de nosso tempo e seus diferentes processos educativos pelos quais são acionados discursos, representações, linguagens, hierarquias e diferenciações que constituem os sujeitos. primeiro das relações de poder, um poder que atua diretamente sobre o corpo. Para Foucault “(...) *nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder.* (1998, p.147). Segundo esse autor, “o poder encontra-se exposto no próprio corpo”, investimentos que não são tão localizáveis, funcionando por diferentes estratégias e práticas. Como afirma o autor:

[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Trata-se uma atenção positiva para o governo dos corpos, muitas vezes de forma sutil e eficaz sem que nem percebamos como esse poder atua, uma batalha infindável com efeitos diretos sobre a constituição dos sujeitos. Referente ao poder disciplinar podemos destacar:

[...] O poder disciplinar [...] “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso,

pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 2009, p. 164).

Na esteira deste pensamento, podemos evidenciar as seguintes premissas sobre a disciplina:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição *na fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, a arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. [grifos do autor] (FOUCAULT, 2009, p. 140-141).

São diversos “lugares pedagógicos” que educam o corpo e que dizem sobre nós, pedagogias que vão além da escola e da família, se dão por mecanismos sociais que engendram seus próprios discursos e saberes, atribuindo ao corpo suas marcas.

[...] Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar a distribuição dos grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias [...] Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. (FOUCAULT, 2009, p. 138 e 139).

O corpo na escola... Um corpo escolar?

Como um convite para pensar sobre o corpo na escola, apresentamos uma história que afeta o nosso olhar de educadoras: Quando a Escola é de Vidro, da autora Ruth Rocha.

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e, quando chegava, logo, logo eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito. Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas

usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Uma vez um colega meu disse para a professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Mas, uma vez, veio para a minha escola um menino que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre. Aí não tinha vidro pra botar esse menino. Então, o Firuli, ele se chamava Firuli, começou assistir às aulas sem estar dentro do vidro. E os professores não gostavam nada disso... Já no outro dia a coisa tinha engrossado. Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele consegui enfiar dentro do vidro já tinham dois fora. Os professores das outras classes levaram cada aluno para ver o que estava acontecendo... Na pressa de sair, começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo. E que, de agora em diante, ia ser assim: Nada de vidro... E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as escolas experimentais. (Rocha, 1986)

Que corpos serão produzidos a partir dos “vidros”? Que sujeitos iremos formar numa escola de vidro? Com essa metáfora fomos provocadas a pensar sobre presença-ausente do corpo na escola.

Nesse jogo de idéias, queremos gerar a seguinte discussão: não há como dizer que o corpo não está na escola, ele existe enquanto materialidade. Embora ele seja presença visível e operador de muitos símbolos e significados, pensamos na sua ausência produzida pelo sistema escolar a partir de práticas onde há produção do esquecimento, do adestramento, do disciplinamento e silenciamento do corpo.

Num processo de separação entre corpo e mente, o corpo na escola assume um papel secundário. Produzindo um espaço educacional a partir de binarismos reducionistas, que muito se aproximam da noção religiosa de bem ou mal, que povoam nossos discursos e práticas culturais e sociais. De maneira que inúmeras disciplinas e teorias educacionais pouco pensam no corpo em seu aspecto histórico e cultural, passando a percebê-lo como um dado biológico e local de adestramento, punição e imobilidade. Será que o corpo ficou do lado de fora da escola?

Chegamos na escola e a possibilidade de movimento e de comunicação com o corpo parecem apartadas do espaço escolar. A linguagem corporal é negada, como se a escrita e a oralidade fossem as únicas possibilidades de comunicação. Seguindo este pensar, o autor VIGARELLO (1978, p.10) nos diz que "O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos

dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos na forma de brasões".

Entendemos que o corpo conta sua história, a partir dos seus gestos, de suas falas, do modo de se movimentar, de estar no mundo, desta forma demarcando sua existência. Mas chegamos na escola o nosso tempo de pensar e lembrar que somos corpo fica reduzido ou extremamente disciplinado por práticas, que remetem a sua presença-ausente.

Há nesse panorama um grande paradoxo, num primeiro momento podemos pensar que o corpo está sendo esquecido nos processos de ensino-aprendizagem. Mas ao mesmo tempo ele é o alvo de toda educação, pois é preciso educar o corpo da criança para que ela se torne um sujeito escolarizado. Desde que entramos na escola nossos corpos são produzidos por ritmos, práticas, significados, estratégias e interesses de uma determinada cultura escolar.

Assim, há mil formas de se construir uma criança que se torna aluno. Formas muitas vezes minuciosas e repetitivas que nos educam e deixam micro-marcas no nosso modo de ser um corpo-sujeito, que dizem sobre a nossa existência e a nossa maneira de se conduzir. Para tanto, LOURO (2000, p.60) , nos fala de uma *pedagogia ativa*:

a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram- e ainda estão- preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, contruir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Nesse sentido, as instituições escolares passaram/ passam por uma série de processos, muitas vezes bastante lentos e profundos que definiam/definem modos de educar corpos correspondendo a determinados momentos históricos. Assim, são produzidos conhecimentos escolarizados e escolarizáveis que não são nada neutros, são acionados no interior de cada escola, fazendo até mesmo a separação entre a cultura da criança que se contrói na casa e na rua e aquela cultura que é produzida pela escola. O modo de escrita e de leitura, de pegar o lápis, de sentar, de falar, da postura e do gesto, o modo de brincar, de se comportar enquanto menino, de se comportar enquanto menina, entre outros, são construídos no cotidiano escolar por diversas práticas pedagógicas historicamente criadas. Práticas que consolidam o processo de produção de uma corporeidade escolar.

A dança como possibilidade de micro-rupturas no silenciamento dos corpos escolares.

Dança agora sobre mil dorsos,
Dorsos de ondas, malícias de ondas-

Salve quem novas danças cria!
Dancemos de mil maneiras,
Livre- seja chamada a nossa arte (...)

Nietzsche

Abrimos aqui a possibilidade da presença da dança na escola como prática impulsionadora de micro- rupturas com os processos tradicionais que produzem o corpo escolar. Se argumentamos ao longo do texto que a escola produz um corpo a partir dos interesses da cultura escolar disciplinando-o, seria no mínimo uma proposta de ruptura pensarmos a dança fora dos modelos tradicionais de educação que silenciam corpos. Considerando, para tanto, as práticas da dança no contexto escolar baseadas em uma proposta lúdica que estimule um corpo presente.

Entendemos que a forma como vamos ensinar a dança na escola está relacionada aos conceitos e experiências que tivemos com essa prática ao longo de nossa trajetória como professoras, e para além disso está relacionada ao modo como fomos escolarizadas. Nós professoras, muitas vezes esquecemos que nossos corpos também passaram por processos disciplinares. Isabel Marques nos destaca um paradoxo em relação ao que acreditamos, aos nossos discursos e ao que efetivamente fazemos ao longo do dia na nossa atuação docente:

o desejo de grande parte do professorado, admitamos, é que suas crianças "sosseguem"; uma das maiores queixas que se ouve em relação aos alunos da educação infantil é que não param quietos. Se os professores anseiam por menos movimento/ agitação em sala de aula, porque ao proporem danças para os alunos, se frustram enormemente quando eles não se movem. (2012, p.25)

O corpo da criança que se torna aluno a partir de variadas práticas que colocam em funcionamento o processo de escolarização, é educado a partir da negação do movimento. Assim as relações de poder se caracterizam produzem e fabricam os corpos dos indivíduos:

[...] O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz

campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. [grifos do autor] (FOUCAULT, 2009, p. 185).

Ou seja, o corpo é produzido para a imobilidade e para responder ao modelo produtivo da sociedade moderna, despontecializando suas possibilidades expressivas. Assim, quando imerso na aula de dança há uma produção de estranhamento, um conflito entre o corpo adestrado e o corpo expressivo.

Assim, apontamos como perspectiva a dança lúdica e expressiva que estimula e reconhece o corpo sensível, explorando possibilidades de movimento enquanto a criança se percebe como corpo que possui uma história. Trata-se de processos pedagógicos encaminhados numa perspectiva mais brincante, como um jogo de múltiplas experimentações orientados pela professora que precisa a todo tempo ser leitora das linguagens corporais. Segundo Marques (2012):

É primordial pensarmos a dança na escola também como uma dança lúdica, que brinca, que permite, que incentiva relações - e não imposições. A ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas, incentivadas, recombinações realizadas. Estaríamos, assim, propondo que na escola trabalhemos com e eduquemos *corpos cênicos lúdicos*. A dança que é brincada faz com que a brincadeira vire dança.(p.35)

Ao contrário da abordagem acima, o que percebemos hoje na maioria das escolas é uma prática pedagógica da dança focada em repertórios prontos a serem apresentados a curto prazo, abrindo mão da dança enquanto processo criativo e expressivo. Nesse contexto, as experiências e conhecimentos prévios de cada um são desconsiderados e o que vemos são reproduções de sequências vazias de sentido para aquele que dança.

Isabel Marques nos mobiliza a pensarmos outras possibilidades de construção da dança na escola, numa perspectiva de prática impregnada de sentidos e de relações, só assim a dança pode ser produzida enquanto conhecimento e linguagem artística. A autora propõe que nosso trabalho com a dança atentemos para as seguintes relações:

- Quem/ com quem se move?
- O que se move?
- Onde se move?
- Por que se move?

Partindo dessas questões, a autora demarca que dançar não é só movimento, é relação. São essas relações que produzem sentidos e que superam a lógica produtivista e estável da dança enquanto reprodução de passos. Portanto, nas palavras de Marques (2012, p.28),

dependendo de como for ensinada, a dança pode abrir espaços para que os corpos se relacionem consigo mesmo, entre si e com o mundo. Aparece aí a desestabilização do ensino tradicional de dança para um outro território que possibilita o emaranhado de redes de relação e de vínculos, a partir desse potencial transformador é que as linguagens artísticas são criadas. É nesse território de relações e de trocas em que o corpo produz a dança e é produzido por ela.

De tal modo, para a construção da dança lúdica na escola, pressupomos alguns modos de fuga ao disciplinamento e silenciamento do corpo, dando abertura para o corpo expressivo que interage e se comunica, e ao mesmo a ruptura com os sistemas tradicionais da dança que colocam a técnica em primeiro lugar e pensam o corpo como produto a ser formatado, impedindo-os de serem corpos cênicos¹, expressivos, brincantes e criativos.

Ainda numa abordagem um tanto ensaística, como professoras de dança nos importa aqui problematizarmos não qual dança está na escola, mas como ela está presente e o modo ela conduz processos que produzem corpos. Ou seja a dança produz e educa corpos na escola, ela não é uma prática neutra. Se somos produzidos ao longo do processo escolar por uma série de práticas que nos capturam e docilizam, também podemos escapar a elas. Entendemos que a dança, dependendo do modo como for construída pode criar espaços de expressão desse corpo que foi silenciado ao longo do processo de escolarização.

E assim, podemos nós educadores que vamos educar corpos, olharmos para nossas histórias de vida e entender como nós fomos produzidos por essa instituição em que passamos uma boa parte de nossa existência. Busquem na memória de vocês como o seus corpos foram tratados na escola. Será que escola tem produzido o silenciamento dos corpo (na estrutura física, nos tempos, nas práticas de escolares)? Como a escola poderia ser construída pensando na educação de corpos expressivos e brincantes? Que processos possibilitariam uma dança-educação comprometida com a formação de “corpos sociais brincantes que soubessem estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem“?

Desejamos uma escola onde onde não sufoquem os nossos movimentos, onde o corpo tenha espaço e tempo para que seja produtor de saberes, afetos, linguagens, interações. Falar sobre o corpo é uma questão existencial, uma questão que parte do vivido, do palpável, do protagonismo em diferentes situações que estão a nos constituir como sujeitos. Desta forma acreditamos que é possível pensar e viver na escola como uma experiência no sentido apontado por Larrosa (2002):

¹ Para Marques no/com o corpo cênico, a linguagem é construída, desconstruída, criada, recriada. O corpo cênico tem potencial criador, criativo e construtor da linguagem artística, ele compõe e transforma as relações estéticas.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automático da ação, 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.

Uma experiência de viver corpos dançantes e brincantes na escola, onde o movimento corporal não tenha que estar disciplinado as normas e regulações dos espaços e tempos escolares. Ao longo da rotina escolar diária produzimos espaços e tempos de silenciamento dos corpos e ao mesmo tempo desejamos em que estes corpos possam ser dançantes como se houvesse possibilidade de desconstruir as amarras dos corpos escolarizados.

Referências:

- BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FARIA, Luciano Mendes. **Cultura e Prática Escolares: escrita, aluno e corporeidade**. Cadernos de Pesquisa n.103, p. 136-149, mar.1998.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979
- FOUCAULT, Michel. **Poder-Corpo**. In: **Microfísica do Poder**. RJ: Graal, 13ª ed., 1998, p.145-152.
- _____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. IN: LOURO, Guacira (org).Corpo, Gênero e Sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação.Jan-Fev-Mar-Abr n 19.2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**.In: Educação e Realidade. Porto Alegre. V. 25 n° 2 jul/ dez. 2000.
- MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações)
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? : dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Companhia das Letras, 2001.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. In: Este admirável mundo novo. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

SANT'ANNA, Denise. Apresentação. In: **Políticas do corpo**. SANT'ANNA, Denise (org.). São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

VIGARELLO, Georges. **Lês corps redressé**. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978. HENNING, Paula (org.). **Cultura, ambiente e sociedade**. Rio Grande: Universidade Federal de Rio Grande, 2012.