

PRÁTICAS SENSÍVEIS DE MOVIMENTO NA DANÇA

ORGS.

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA
LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES
LENIRA PERAL RENGEL
AMANDA DA SILVA PINTO

EDITORA

PRÁTICAS SENSÍVEIS DE MOVIMENTO NA DANÇA



MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES

LENIRA PERAL RENGEL

AMANDA DA SILVA PINTO

APOIO FINANCEIRO



ANDA Editora.
1.ª Edição - Copyright© 2020 dos organizadores.
Direitos dessa Edição Reservados à ANDA Editora.

V658 Vieira, Marcilio de Souza

Práticas sensíveis de movimento na dança/ Marcílio de Souza Vieira;
Larissa Kelly de Oliveira Marques; Lenira Peral Rengel,; Amanda da Silva
Pinto, organizadores. – Salvador /; ANDA, 2020. – 420. : il. – (Coleção Quais
danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 2).

ISBN 978-65-87431 03 1

ISBN Coleção 978 658 743 112 3

1 Dança 2 Práticas 3 Movimentos I Título II Série III Marques, Larissa Kelly
de Oliveira IV Rengel, Lenira Peral V Pinto, Amanda da Silva

CDD 371

Patrícia de Borba Pereira – Bibliotecária - CRB10/1487

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nº 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

EDITORA

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança

ANDA Editora.
Av. Adhemar de Barros s/n
Ondina – Salvador, Bahia.
CEP 40170-110

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA
LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES
LENIRA PERAL RENGEL
AMANDA DA SILVA PINTO

PRÁTICAS SENSÍVEIS DE MOVIMENTO NA DANÇA

ANDA EDITORA, 2020



ANDA | Associação Nacional de Pesquisadores em Dança

DIRETORIA

Prof.^a Dr.^a Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)
Prof. Me. Vanildo Alves de Freitas (UFU)

CONSELHO DELIBERATIVO CIENTÍFICO E FISCAL

Prof.^a Dr.^a Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Prof.^a Dr.^a Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Prof.^a Dr.^a Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

FICHA TÉCNICA – ANDA EDITORA

EDITORIAL

Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Me. Vanildo Alves de Freitas (UFU)

COMITÊ EDITORIAL

Dr.^a Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Dr.^a Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Dr. Marcílio de Souza Vieira (UFRN)
Dr.^a Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)
Dr.^a Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

REVISÃO

Os autores

CAPA, DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO
William Gomes

CORREALIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (PPGDANCA)
Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA (PRODAN)
Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan)
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPEL (PPGAVI)
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN (PPGARc)

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof.^a Dr.^a Amanda da Silva Pinto (UEA)
Prof.^a Dr.^a Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
Prof. Dr. Amílcar Martins (Universidade Aberta de Lisboa – Portugal)
Prof.^a Dr.^a Ana Macara (INET – md/pólo FMH, ULisboa – Portugal)
Prof.^a Dr.^a Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Prof.^a Dr.^a Elisabete Monteiro (INET – md/pólo FMH, ULisboa – Portugal)
Prof.^a Dr.^a Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
Prof.^a Dr.^a Helena Bastos (USP)
Prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Prof.^a Dr.^a Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)
Prof.^a Dr.^a Neila Baldi (UFSM)
Prof.^a Dr.^a Pegge Vissicaro (Northern Arizona University – EUA)
Prof. Dr. Rafael Guarato (UFG)
Prof. Dr. Sebastian G-Lozano (Universidade Católica San Antonio de Murcia –
Espanha)
Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral (UNICAMP)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)

Esta obra foi aprovada pelo conselho científico e comitê editorial.

ORGANIZADORES

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA é bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

E-mail: marciliov26@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2034-0796>

LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES é professora e coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-PPGArC da UFRN e é membro do Grupo de Pesquisa Cirandar. Diretora artística de trabalhos coreográficos na Gaya Dança Contemporânea. Pesquisas com ênfase em Dança, Corpo, Educação, Criação, Estudos labanianos.

Email: larinatal@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3801-4283>

LENIRA PERAL RENGEL é professora Escola de Dança (UFBA). Coordenadora do PPGDança/UFBA (2019-2021). Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Graduação em Teatro (USP). Mestrado em Artes (UNICAMP). Doutorado em Comunicação e Semiótica – (PUCSP). Pesquisa modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança, intentando procedimentos emancipatórios.

E-mail: lenira@rengel.pro.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7081-4577>

AMANDA DA SILVA PINTO é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Prof. na Faculdade de Dança da UEA.

E-mail: amandapinto44@gmail.com / adpinto@uea.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3397-5328>

SUMÁRIO

PREFÁCIO

DANÇA - PRÁTICAS SENSÍVEIS DO MOVIMENTO ■ Lenira Peral Rengel **11**

APRESENTAÇÃO

A PESQUISA EM DANÇA EM PRESENÇA REMOTA ■ Marcilio de Souza Vieira **14**

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM DANÇAS POPULARES **19**

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO FANDANGO CAIÇARA COMO MODOS DE AÇÃO CORPORIFICADA E DE (RE)EXISTÊNCIA NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DA REGIÃO DA JURÉIA (IGUAPE - SP) ■ Roberto Gomes da Silva Júnior, Lúcia Helena Alfredi de Matos **20**

PRÁTICAS DE ENSINO COMO EMANCIPAÇÃO ENQUANTO CONTRADISPOSITIVO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS DANÇAS DE SALÃO ■ Pâmela Rinaldi Aroz D'Almeida Santana, Marlyson de Figueredo Barbosa, Nadilene Rodrigues da Silva **36**

PEDAGOGIAS INSURGENTES NA DANÇA DE SALÃO: PERSPECTIVAS *QUEER* E FEMINISTAS NO DANÇAR A DOIS ■ Paola de Vasconcelos Silveira **52**

DANÇA, ESPACIALIDADES E OUTROS DISPOSITIVOS **68**

O QUE PODE VIR A SER UMA DANÇA ACROBÁTICA ■ Cláudia Regina Garcia Millás **69**

PRÁTICAS CIRCENSES COMO UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O EXERCÍCIO DA COLETIVIDADE NAS AULAS DE DANÇA, NO ENSINO FUNDAMENTAL ■ Marthinha Böker-Tôrres, Beth Rangel **85**

O PROFESSOR NA SALA DE CASA: PRÁTICAS SENSÍVEIS EM DANÇA ■ Isleide Steil **99**

“A MORTE DO CISNE” - ENTRE ESTÉTICAS ■ Marcilio de Souza Vieira **112**

A PRÁTICA CORPORAL DO MÚSICO COMO INVESTIGAÇÃO DE DIÁLOGOS COM O CORPO QUE DANÇA ■ Cynthia Colombo Simões **131**

A PRESENÇA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA NA PANDEMIA ■ Manuela Lavinias, Mariana Trotta **145**

PRECISAMOS INICIAR ESTA DISCUSSÃO: É POSSÍVEL UM ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA SEM GÊNERO E SEM SEXUALIDADE? ■ Leonardo dos Santos Silva, Thiago da Silva Santana **159**

CHÃO E PENSAMENTO: POÉTICA DA QUEDA ■ Maria Alice Cavalcanti Poppe **176**

LEITURA CORPORIFICADA: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA ■ Matias Santiago Oliveira Luz Júnior **193**

DANÇA, SUJEITO E CONEXÃO: DESAFIOS E INFLUÊNCIAS DA DANÇA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ■ Antonio Valter Fabris Leone, Rita De Cassia Fabris Leone **206**

CONTRIBUIÇÕES SOMÁTICAS PARA A DANÇA **221**

TRANSMISSÃO INVESTIGATIVA CORPORAL: PROCESSO DE RECEPÇÃO SOMÁTICA ■ Letícia Pereira Teixeira, Muryell Dantie **222**

PRÁTICAS SOMÁTICAS EM DANÇA NA PREPARAÇÃO CORPORAL PARA ARTISTAS CÊNICOS ■ Mariana Destro Nomelini, Jacyan Castilho de Oliveira **237**

A EDUCAÇÃO PELA ABORDAGEM SOMÁTICA DANÇADA EM UM BLOCO CARNAVALESCO DE MULHERES ■ Laura Bauermann **252**

O MÉTODO Gyrotonic® E A PREPARAÇÃO DO CORPO CÊNICO DOS ARTISTAS DA DANÇA CONTEMPORÂNEA DO RIO DE JANEIRO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA ■ Tatiana de Britto Pontes Rodrigues Pará, Jacyan Castilho de Oliveira **271**

DANÇA, MOVIMENTO, GESTUALIDADES E PROCESSOS DE CRIAÇÃO **288**

FORMAÇÃO E APROFUNDAMENTO DE SABERES NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO GESTUAL NO PROJETO CORPO ESTRANHO ■ Aline dos Santos Teixeira **289**

UM CORPO IMPROVISACIONAL: A CIÊNCIA POR TRÁS DO JOGO! ■ Marina
Fernanda Elias Volpe **304**

FLUXOS NA CRIAÇÃO EM DANÇA: MODOS DE PENSAR DO CORPO E DA OBRA
ENTRE OLHARES E VENTOS ■ Larissa Kelly de Oliveira Marques, Olivia Macedo
Prado de Melo **317**

MOVENDO METAFORICAMENTE: DANÇAS E APRENDIZAGENS
RESSIGNIFICADAS ■ Amanda da Silva Pinto, Sueli Machado Ramos **329**

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PALAVRA E
MOVIMENTO ■ Ana Carolina Klacewicz **346**

IMPROVISAR-SE DANÇANDO: COGNIÇÃO INVENTIVA, PISTAS PARA
APRENDIZAGEM DA ATENÇÃO ■ Giorrdani Gorki Queiroz de Souza, Gilsamara
Moura **358**

O ENSINO DA DANÇA EM TEMPOS DE AGORA: A IMPROVISAÇÃO COMO UMA
CONVOCATÓRIA PARA VIVER A EXPERIÊNCIA EM SUA SINGULARIDADE ■
Seomara Ribeiro de Melo, Márcia Virgínia Mignac da Silva **376**

CORPO SENSÍVEL: A FLUIDEZ DO INVISÍVEL ■ Sigrid Bitter **392**

ÍNDICE REMISSIVO **409**

AUTORES & AUTORAS **414**



PREFÁCIO

DANÇA PRÁTICAS SENSÍVEIS DO MOVIMENTO

Nossa Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, nossa ANDA, se colocou em engajamento, por meio da diretoria, conselheiros, coordenadores de comitês temáticos (os grupos de trabalho em outras Associações), convidadas, docentes, artistas, artistasdocentes, discentes, coordenação artístico-acadêmica, técnicas e técnicos nas transmissões online, intérpretes de libras, e nós! Nós: associadas da Anda.

Engajamento para realizar o VI Congresso 2020 em Edição Virtual. Cá estamos, cá estivemos. VIVA!

Vou falar de números: Fomos/somos muitas pessoas! Uma quantidade grande, quase mil pessoas envolvidas! Quantidade que significa uma qualidade, pois signa um sentido de interesse, de pesquisas em Dança(s), de ação política. Assim este hábito de separarmos pesquisa quantitativa de pesquisa qualitativa é nefasto. Quantidade demonstra qualidade (seja, boa, ruim, mas ou menos, *ruimboa* simultaneamente).

OUTROS NÚMEROS para sempre marcados: até agora (outubro 2020) mais de 153 mil (+ de cento e cinquenta e três mil) pessoas mortas no Brasil. Mais de um milhão de pessoas mortas no mundo.

UM MINUTO DE SILÊNCIO

Nossa ANDA, nossa Associação e organizadores reúnem neste *e-book* a *quantidadequalidade*. O adensamento destes **vinte e cinco (25)** artigos aqui contidos, emerge de vários processos. O primeiro, da escrita submetida para seleção, o segundo, a própria seleção dos Resumos. O terceiro processo foi

nas telas, nos *tchaus*, nos sorrisos, nas saudades de um abraço presencial, nas *andanças* por *links*, nos diálogos, danças, cantos, apresentações de *slides* e apontamentos de pares e mediadore(s), nas comunicações durante do VI Congresso 2020. O quarto processo, a escrita do artigo, em autoria solo ou em coautoria(s). O último processo aqui está!

Proponho esta seleção e organização, e a leitura delas, como uma bem-vinda (des) semelhança. Não trata este conjunto de uma completude forçada, ou um *todo orgânico* artificial. Sugiro a quem ler estes artigos não buscar correspondência, ou coerência ou similaridade, ou buscar “encaixar” partes de um em outro. As partes não devem (ou não deveriam) ser unidas por uma falsa totalidade.

Todavia... também proponho que a densidade acadêmica-artística, didático-metodológica, a variedade ampla de abordagens de “práticas sensíveis do movimento” são, justamente a experimentação de cada artigo, de cada autore(s) com os fatos, ou seja, com as “práticas sensíveis do movimento” apresentadas.

Saudações a estes artigos aqui reunidos! Conectados pela densidade, seriedade nos estudos, pesquisas aprofundadas de pessoas que trazem a(s) Dança(s) revigorada(s), remexida(s) nas suas epistemes (sejam orais, gestuais, escritas, rituais), escancarada(s) às questões e problematizações, porém, segura(s) de sua território nos conhecimentos do mundo.

Lenira Peral Rengel



APRESENTAÇÃO

A PESQUISA EM DANÇA EM PRESENÇA REMOTA

O ano era 1918 quando do surgimento da gripe espanhola e que matou 35.000 brasileiros entre 1918 a 1920. Os jornalistas naquela época registraram os dramas vividos pelos principais personagens da crise: a cidade e seus habitantes, que, de forma abrupta, viram seu cotidiano subvertido por uma epidemia tão avassaladora. A gripe espanhola representou um acontecimento singular, permanecendo na memória coletiva como tragédia sem par, sobretudo por ter transformado a morte em "problema social" de proporções desmedidas. Durante seu tempo de vigência do surto, a imprensa registrou, minuciosamente, tudo o que se referia à doença então desconhecida, desde críticas às autoridades sanitárias e ao governo, passando pelos transtornos vividos pela população, até a indignação provocada pela visão macabra de cadáveres abandonados no meio da rua. (BRITO, 1997)¹

De lá para cá, passaram-se mais de cem anos. O ano é 2020 e em março desse ano foi registrado os primeiros casos e mortes do COVID-19, uma pandemia que se alastrou mundo afora com pessoas mortas em todo mundo. No Brasil, até 12 de outubro de 2020, dia da Padroeira do Brasil foram registradas mais de 150 mil mortes e mais de 5.000,000 de casos, segundo consórcio de veículo de imprensa. Assim como a gripe espanhola, a pandemia que atingiu o Brasil está repleta de informações desencontradas, as chamadas *fakes News*, a minimização da doença pelo poder público federal, o uso de medicação sem comprovação de cura para a doença, pessoas desrespeitando as normas de segurança, fechamento e abertura das cidades, enfim, uma panaceia de vítimas e mortandades. Assim, a história se repete como se estivéssemos nas duas primeiras décadas do século passado.

¹ BRITO, Nara Azevedo de. La dansarina: a gripe espanhola e o cotidiano na cidade do Rio de Janeiro. *Hist. cienc. saude-Manguinhos* [online]. 1997, vol.4, n.1 [cited 2020-10-12], pp.11-30. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701997000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1678-4758. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701997000100002>.

Nesse ano de 2020 apesar da pandemia instaurada, floresceu e germinou o Congresso Científico e Nacional dos Pesquisadores de Dança do Brasil no seu formato virtual. Desse congresso foi possível a escrita desse livro a várias mãos, várias lapidações, como se fosse um diamante bruto se transformando em arte/livro. De todas as partes do país, do sul ao norte, do nordeste ao centro-oeste e sudeste floresceram e lapidaram-se textos sobre/em/na dança por pesquisadores que não se intimidaram com a pandemia e mesmo, dentro de suas casas-palco-escola-laboratório produziram suas escritas que ora se materializa nessa coletânea que é fruto das discussões do Comitê de Trabalho Dança em múltiplos contextos educacionais: práticas sensíveis de movimento.

A pandemia estava, nessa primavera de 2020 em estabilidade em quase todos os estados brasileiros e no distrito federal. Estávamos em ebulição em nossas escritas compartilhadas em comunicações orais no VI Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – edição virtual.

A partir desse congresso em seu formato remoto, os pesquisadores de suas casas-palco-escola-laboratório construíram suas partilhas narrativas que permeiam e preenchem esse livro em/com/sobre dança. Danças espaiadas, espiraladas, performadas, compartilhadas em partilhas sensíveis como diria Rancière (2000)².

Danças que se movem metaforicamente em aprendizagens ressignificadas, perpassadas por improvisações, por convocatórias para vivenciar em sua singularidade as danças de agora e de outros tempos. Danças escritas em pistas para a aprendizagem a partir da cognição inventiva e da atenção; danças entrelaçadas entre palavras, movimentos, fluxos, modos de pensar o corpo em movimento, danças que preparam o corpo cênico em suas nuances, em suas espacialidades e em suas gestualidades.

Nessa dança escrita em formato de livro abre-se espaço para as práticas somáticas, os processos de recepção a partir da somática, as danças

² RANCIÈRE, J. *Le Partage du Sensible: esthétique et politique*. Paris: La Fabrique éditions, 2000.

populares, a leitura corporeificada em conexão com a vida, com os afetos, com a experiência transformadora de que a dança é capaz.

Vale nessa dança/escrita a poética da queda, as discussões de gênero e sexualidade na dança, a relação tempo-espço em tempos de pandemia. Resvalam-se as poéticas, as estéticas, as práticas sensíveis em dança. Pode ser uma dança acrobática ou coletividades de práticas circenses em dança em contextos educacionais outros. Dancemos nessa escrita com as danças de salão, dança a dois, Fandangos, com a morte do cisne! Dancemos para não esquecermos quem somos. E ao dançarmos partilhamos essa escrita/dança que se organiza em partes nesse livro, a saber: práticas investigativas em danças populares; Dança, espacialidades e outros dispositivos, Contribuições somáticas para a dança e Dança, movimento, gestualidades e processos de criação.

Os textos de Roberto Gomes, Lúcia Matos; Pâmela Rinaldi Aroz D'Almeida Santana, Marlyson de Figueredo Barbosa e Paola de Vasconcelos Silveira acercar-se temáticas sobre as pedagogias insurgentes das danças de salão, os processos de aprendizagem do Fangando Caiçara e ensino como emancipação enquanto contradispositivo nos processos de ensino e aprendizagem das danças de salão.

Já as espacialidades e outros dispositivos em/da/sobre dança são abordados nos textos de Cláudia Regina Garcia Millás, Marthinha Böker, Beth Rangel, Isleide Steil, Marcilio de Souza Vieira, Cynthia Colombo Simões, Manuela Lavinias, Mariana Trotta, Leonardo dos Santos Silva, Thiago da Silva Santana, Maria Alice Poppe, Matias Santiago Oliveira Luz Júnior, Antonio Valter Fabris Leone e Rita De Cassia Fabris Leone. Nesses outros dispositivos e espacialidades são de grande relevância para a área da Dança as discussões/escritas sobre práticas circenses como uma estratégia pedagógica para praticar a coletividade nas aulas de dança, a dança acrobática, as práticas sensíveis em dança na sala de casa como espaço produtor de dança nesse período pandêmico em que estamos cerceados em nossos lares, mas mesmo assim continuamos nossas aulas na casa-escola-palco-laboratório em que se transformou nossos lares.

Ainda nessas espacialidades e dispositivos outros em que a dança se assenta, refletimos as estéticas da morte do Cisne, os diálogos da dança com a música, a resignificação do tempo-espaço nos processos de ensino-aprendizagem em dança na pandemia. Reflexões são feitas ainda com os debates sobre sexualidade e gênero na dança, os desafios para uma arte inclusiva, a poética da queda e a leitura corporeificada como processos significativos para o fazer dança.

Relevantes são as contribuições da educação somática para a dança. Essa relevância pode ser vista na escritura de parte desse livro quando tematizam os processos de recepção da somática perpassados pela investigação e transmissão corporal, as práticas somáticas em dança na preparação corporal para artistas cênicos e uma abordagem somática dançada em um bloco carnavalesco de mulheres.

Do movimento, gestualidades e processos de criação em/sobre/da dança reflete-se sobre a formação, a improvisação, os fluxos de criação em dança, assim como os processos de criação que entrelaçam palavras, gestos, experiências e corpos sensíveis.

Germinamos nessa primavera de 2020 e afluímos em saberes, escritas, danças, experiências virtuais remotas. Aprendemos com a pandemia de que é preciso, se possível, ficar em casa. Agradecemos os apoios institucionais, em especial a CAPES que tornou possível a feitura desse livro em seu formato e-book.

Que outras primaveras dançantes estejam por-vir!

Natal, setembro de 2020

Marcilio de Souza Vieira

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM DANÇAS POPULARES



Fonte: Domínio Público. Composição: Organizadores

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO FANDANGO CAIÇARA COMO MODOS DE AÇÃO CORPORIFICADA E DE (RE)EXISTÊNCIA NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DA REGIÃO DA JURÉIA (IGUAPE – SP)

Roberto Gomes da Silva Junior (UFBA)

Lúcia Helena Alfredi de Matos (UFBA)

Entre subidas e descidas montanhas adentro, as trilhas dispostas pela densa camada de vegetação da Juréia revelam contornos moldados ao longo dos anos de histórias. Entre cachoeiras e taperas³, uma das poucas formas de chegar à casa de Seu Onésio Prado e Dona Nancy é caminhando. Ou então, encurtar o tempo exigido pelas montanhas com algum barqueiro amigo, disposto a atravessar pelos atalhos da praia, até os limites em que a inquietação do mar é interrompida pela serenidade do Rio Verde.

Assim como os bailes fandangueiros que se estendem ao longo das noites, a chegada ao tradicional baile de carnaval realizado na casa de Seu Onésio e Dona Nancy requer dos foliões disposição, já que o bairro Grajaúna – (Juréia), se localiza em área de acesso limitado a alguns poucos moradores. Tal Restrição está relacionada não apenas à distância, mas principalmente à intensa vigilância dos funcionários da Unidade de Conservação (UC)⁴, fixada na região a pouco mais de três décadas, denominada como Estação Ecológica Juréia Itatins (EEJI)⁵. Categorizada como regime integral, ou seja, o nível

³ Vestígio de casas que de tempos em tempos voltam a ser habitadas. Mais do que ruínas, as taperas, contrariando os argumentos ambientalistas, são evidências efetivas referentes à permanência da comunidade tradicional.

⁴ Segundo o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), as Unidades de conservação (UCs) (Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000) são territórios naturais suscetíveis à proteção da união por suas características especiais. Com o objetivo de preservação/conservação sob regime diferenciado de gestão, as UCs exercem diferentes níveis de restrições de acordo com suas finalidades. São “espaços territoriais e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituídos pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção da lei” (art. 1º, I).

⁵ Segundo Sanches (2004, p.15) “A EEJI é uma unidade de conservação localizada no litoral sul do Estado de São Paulo que apresenta, em seus 80.000 hectares, ecossistemas característicos da Floresta Atlântica. Entre eles se destaca uma extensa floresta de planície

máximo de restrições possíveis para uma Unidade de Conservação, as comunidades da Juréia protagonizam a pouco mais de trinta anos um dos maiores impasses relativos à “proteção” do ecossistema, pois não considera as comunidades tradicionais caiçaras presentes na área hoje ocupada pela EEJI, assim como seu modo de vida, enquanto parte integrante e fundamental desse mesmo ecossistema a ser protegido.

A necessidade de centenas de famílias terem de se deslocar para outras áreas restringiu a ocupação da Juréia a alguns poucos moradores, como o Seu Onésio e Dona Nancy, que por sua vez, ainda que parcialmente, cultivam os saberes e fazeres caiçaras. O caminho dentro da EEJI, agora feito só para visitas familiares dos antigos moradores que regressam para as casas dos poucos parentes que ainda residem na Juréia, permite aos sujeitos religarem-se aos processos de aprendizagem intimamente relacionados a cotidianidade caiçara. Seja para a organização do baile, a convocação de um mutirão⁶ para a feitura de roça, para fazer o auxílio da farinha ou a feitura de uma canoa; os processos de sociabilidade são marcantes na cotidianidade da família Prado. Embora muitos já não tenham como principal fonte de renda atividades ligadas ao uso de recursos naturais, muitos dos processos de aprendizagem gerados nestas práticas continuam vivos. Seja na realização das atividades ligadas à natureza ou nas reconfigurações de processos colaborativos, tais como os presentes nos bailes de Fandango Caiçara.

Isso posto, analisar as configurações de mundo da comunidade Tradicional Caiçara da Juréia se faz de fundamental importância para se compreender os processos de aprendizagem do Fandango Caiçara. A cosmovisão (DIEGUES, 1996), que para a referida comunidade se relaciona

aluvial, do rio Una do Prelado, a última preservada de todo o Estado de São Paulo. Como uma categoria que prevê a proteção integral de 90% da área, destinando o restante à pesquisa e à educação ambiental, a presença humana não é permitida de acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)”

⁶ Nunes (2003, pg, 117) relata: “As pessoas são convidadas através de recados ou bilhetes para fazer um determinado serviço e elas têm que levar as ferramentas, pois quem estiver sem ferramenta não participa. As mulheres ajudam no preparo da comida e em serviços leves. (...) No início da noite os participantes do mutirão comemoram o dia de trabalho num fandango oferecido pelo dono da casa. O fandango acontece de sexta para sábado. Quando amanhece o dia as pessoas vão embora. O sábado é o dia santo para os Tavaranos, não é dia de trabalho, mas pode dançar. Só não pode mesmo é trabalhar”

com o território, criou possibilidades para que os sujeitos elaborassem noções próprias sobre o seu lugar (FERREIRA, 2012; PIMENTEL, 2006; RODRIGUES, 2013). Deste modo, os processos de aprendizagem gerados nos bailes de Fandango investigados, são dispositivos que permitem à comunidade remanescente da Juréia desenvolver configurações de mundo, reforçando-as e transformando-as. Ou seja, “em constante mudança seja por fatores endógenos ou exógenos” (DIEGUES, 1996, p. 95). É o conhecimento corporificado articulado entre o que Ligiéro (2011), à luz de Fu-Kiau, chama de dançar/cantar/batucar dos saberes exercidos na cotidianidade dos sujeitos, que garantem a sobrevivência de suas tradições. Estas, por sua vez, se efetivam via “tradição oral, treinamento informal e um grande senso de identidade comunitária” (LIGIERO, 2011, p. 130), justamente por não terem, enquanto instrumento, a tradição escrita e, dessa forma, os processos de ensino do Fandango Caiçara pautam-se na processualidade de seus modos de fazer. Mesmo que sua ação corporificada e relacional aparente simplicidade, é essa a sua condição de estar presente na atualidade, nos corpos dos sujeitos, que sua “motriz cultural” evidencia a força subversiva de manter-se viva, visto que, segundo Ligiéro (2011, p.130)

O conceito de motriz cultural visa facilitar a percepção que não são apenas os elementos em si, como a dança, o canto e o batuque, os materiais visuais, o enredo etc., que são a essência da tradição, mas o próprio relacionamento criado entre eles pelo *performer* [...] E o conhecimento corporal que o *performer* tem da interatividade entre cantar-dançar-batucar com a filosofia e a visão cósmica da tradição que garante sua verdadeira continuidade.

Neste sentido, a presente pesquisa de caráter qualitativo, com abordagem cartográfica (KASTRUP, 2015) adotada como percurso metodológico, tem como base da pesquisa de campo, realizada de 19 janeiro a 25 março do ano de 2020, nas comunidades da Juréia – Iguape (SP). Essa investigação, em andamento, tem o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Em que medida os saberes emergidos da cotidianidade das comunidades tradicionais caiçaras da Juréia reverberam nos processos de

aprendizagem presentes nos Bailes de Fandango e se configuram enquanto modos de ação corporificados e de (re)existência?

É por meio dessa questão que apresentaremos dados parciais da pesquisa de campo, situando o Fandango Caiçara.

Do Luto à luta: Processos de aprendizagem nos bailes de Fandango Caiçara na Juréia.

Marcada historicamente por tensionamentos sociais, culturais e políticos, a dança presente nos bailes de Fandango Caiçara, enquanto território de heranças individuais e coletivas, não pode ser descontextualizada da atmosfera que a orbita. A recusa dos caiçaras pela desistência dos seus fazeres ligados à sua cultura, diante da contínua tensão resultante de ações violentas contra a comunidade, acabou por atribuir aos corpos dos sujeitos um sentido político, haja vista que as dores que geraram “[...] *tanto sofrimento, tanta destruição de vidas e culturas, tanta humilhação de memórias e experiências, tanta negação de aspirações a uma vida melhor, a uma vida digna*” (SANTOS, 2019, p.148), mobilizou o Fandango à condição de reorganização de suas próprias potências. Em certa medida, isso contribuiu para a geração de um corpo politicamente ativo, subvertendo lógicas alienantes e, assim, o mover-se em dança, enquanto acontecimento gerado na cotidianidade, ao optar por negar-se a fixação estética como objetivo único, e isso acabou gerando o que estamos denominando como corpos políticos pós-abissais (SANTOS, 2019), responsáveis em atribuir outros sentidos aos corpos e para os bailes realizados na comunidade.

Dessa forma, os processos de aprendizagem presentes na cotidianidade local, por estarem pautados em parâmetros desenvolvidos ao longo dos séculos pela própria comunidade da Juréia, em certa medida, acabaram subvertendo a lógica ocidental capitalista do Estado, por sua vez especialista em silenciar a diversidade de saberes e fazeres. O caiçara/caipira rotulado como “*limitado de aspirações, que o faz parecer desambicioso e imprevidente, ocioso e vadio*” (RIBEIRO, 1995, p. 184), rotulado por mecanismos ligados ao imaginário colonial (SODRÉ, 2012), ativa por meio da ação corporificada ações

subversivas a esses mecanismos de controle. Ou seja, o epistemicídio histórico⁷ ganha novo tónus a partir da década de 1980 com a ação coercitiva do Estado, que por meio da instalação da Unidade de Conservação, foi responsável pela tentativa de silenciamento cultural, social e físico dos modos de vida das comunidades da Juréia.

Todavia, os engajamentos corporificados presentes no processo de aprendizagem nutridos pela sociabilidade do trabalho, da religiosidade e da celebração permitiram às comunidades da Juréia compreenderem o seu lugar no mundo. Os processos de aprendizagem presentes antes, durante e depois do ato celebrativo revelam condições que extrapolam o momento da realização do baile. Ao ser levantado o questionamento relativo aos modos de como se aprende o Fandango Caiçara, é uma unanimidade nas falas da comunidade pesquisada o fato do fandango se “aprender do olho”. Ou seja, é que atestam que “Mestre Cleinton aprendeu de olho”, “mestre Carlos e mestre Luiz Adilson também aprenderam olhando”; aprenderam o Fandango só de olhar, “foi tudo de olho”, “sem ninguém ensinar”.

O ato de luta e de (re)existência das comunidades da Juréia está inscrito nas memórias dos corpos dos sujeitos, já que o engajamento de luta aflorado da ação reflexiva local, referente aos saberes produzidos pelos corpos, surge como resposta à sistematização⁸ da violência historicamente vinculada ao uso de instrumentos coercitivos de poder do Estado. Neste sentido, as noções de corpo compreendidas pela comunidade da Juréia não se relacionam com o corpo enquanto um instrumento ou técnica, mas o compreendem como agente produtor de saberes; ou seja, enquanto campo fecundo de produção de

⁷ Sobre o silenciamento do modo de vida caiçara, Diegues (2005, p.29) destaca: “Caiçara ou praiano do Litoral sudeste brasileiro raramente aparece nos arquivos e documentos históricos. É como se eles nunca tivessem existido [...]. Em alguns dicionários o termo caiçara é associado à pessoa indolente, preguiçosa. Até documentos recentes que se referem, por exemplo, à criação de áreas protegidas e reservas naturais em territórios sabiamente habitados por caiçaras, os ignoram ou, às vezes, os classificam como “bons selvagens”, pessoas que vivem imersas na natureza, sem direito de cidadania.”

⁸ Cerceados pela violência sistemática sofrida, segundo Castro (2015) investidas no território por meio da especulação imobiliária, grilagem de terras, seguidas pela criminalização dos modos de subsistência e a retirada dos serviços básicos de saúde e educação, acesso de eletricidade, comunicação e transporte, além das tentativas de fechamento das trilhas de acesso, forçaram a expulsão da grande maioria das mais de 360 famílias que viviam na Juréia.

conhecimento e ação de um corpo que se faz político, da mesma forma que se faz social, tal qual se apresenta no processo de aprendizagem. É o corpo que se relaciona com o mundo, é o corpo que se relaciona com o espaço e as noções de tempo que lhe são ensinadas. É este mesmo corpo que administra em que medida o vínculo com a atmosfera de aprendizagem diariamente posta em sua cotidianidade social pode lhe servir. É com o corpo, em toda a sua dimensão cognitiva, perceptivo-sensorial e emocional que se negociam as potencialidades e tecnologias de luta. São nos corpos que são impressas as marcas da memória coletiva da comunidade, seus momentos de glória ou de perda... São nos corpos que as marcas da experiência de mundo vivido criam possibilidades de ação.

Assim sendo, considerando a maneira como se dá o saber/fazer da comunidade pesquisada, a aprendizagem inventiva proposta por Kastrup (2007), é eleita no presente artigo como base para se compreender os processos de aprendizagem corporificados e (re)existentes, presentes no Fandango Caiçara. Por estar interessado pela busca por ideias, princípios, possibilidades e desejos, ou seja, processos que possibilitem caminhos, o referido conceito se relaciona com a problematização, e não somente com a solução de problemas. Assim sendo, a invenção, que dilata as noções relativas aos processos de aprendizagem presentes nos vários fazeres da comunidade da Juréia, se configura como alicerce na presente investigação.

Ao destacar a condição evolutiva do que é vivo, Kastrup (2007, p.137) argumenta que “problematizar é bifurcar, criar caminhos divergentes, ao passo que solucionar problemas é ser capaz de viabilizar novas formas de existência”. Ou seja, a aprendizagem inventiva contida em Kastrup (2007) - diferente das políticas baseadas na reconhecimento conforme apresentado pela própria autora sob a luz de Maturana e Varela (1995), não está alicerçada em caminhos restritivos, que mesmo sendo importantes para aprendizagem, não têm a processualidade como elemento fundamental. Assim, por estar assentada em reconhecer o mundo a partir de leis previamente fixadas, que consideram o conhecimento como representação, a linearidade contida na reconhecimento é responsável pela previsibilidade de resultados. Embora aconteça

também através da reconição, a aprendizagem inventiva contida em Kastrup (2007), não está baseada em estágios de desenvolvimento dos quais todos os seres humanos passam por temporalidades e intensidade parecidas pois, por estar interessada na problematização da aprendizagem, a aprendizagem inventiva, ao reconhecer que a condição humana não permite ser simplesmente mensurável, acaba por compreender a aprendizagem como processualidade.

Assim sendo, articulando essa noção de aprendizagem ao campo desta pesquisa, consideramos que os processos de aprendizagem emergidos da combinação entre trabalho, religiosidade e celebração, alicerçados na cooperação, afetividade e solidariedade, embora não sejam mais pautados fundamentalmente pela necessidade do trabalho coletivo (mutirões) como outrora, graças aos bailes de Fandango Caiçara, são reconfigurados na atualidade. Os bailes, atualmente realizados por grupos familiares, associações e coletivos locais, em eventos distribuídos ao longo do ano na própria comunidade, são compreendidos como parte da atmosfera responsável pela (re)existência da comunidade da Juréia.

É a partir da processualidade, reverberada das relações emergidas da sociabilidade que ocorrem nos processos de aprendizagem da comunidade pesquisada, que este corpo de aprendizagem, enquanto resultado provisório do meio sociocultural ao qual pertence, é especialista em transformar-se, sendo incapaz de processar, de maneira estática, os estímulos e tensionamento que a todo momento lhe são ofertados.

A sociabilidade presente nos processos de aprendizagem dos bailes de fandango, assim como nas ações coletivas presentes nos mutirões e ajudórios, ao longo dos anos foi baseada em eixos compartilhados que se sustentam em função de objetivos comuns. Por estar alicerçado na oralidade, na memória e na observação de experiência, tal processualidade tem perfil agregador que possibilita a relação dos diferentes níveis de aptidão em um mesmo espaço, engajado no esforço coletivo de resolver questões comuns. Reverberado nas ações corporais, tais eixos compartilhados são negociados com o parceiro ou

parceira de dança, sobretudo nas marcas⁹ bailadas. Isto é, cabe aos casais que dançam o bailado, seja nas modas com ou sem contato físico, a responsabilidade de negociar, pelas superfícies táteis (pele, tônus muscular e ossos) aproximadas pelo quase abraço, majoritariamente realizado entre dama e cavalheiro, meios para administrar o espaço, assim como organizar a cada moda os encontros que os corpos têm com cada parceiro ou parceira, haja vista que a troca de parceiros a cada nova moda bailada é constante ao longo de todo baile de Fandango Caiçara. Tal negociação vai da catarse rítmica reverberada quando os membros mais experientes dançam, por motivos de atenção ou pouca experiência dos sujeitos (ainda nos primeiros contatos com o baile), e pode passar pelo total descompasso ou até interrupção das marcas, fato que acaba comprometendo a “harmonia” entre os sujeitos que dividem o espaço. Ou seja, a harmonia do baile se faz presente no permanente fluxo de aprendizagem entre músicos e brincantes, em seus diferentes níveis de experiência. Fato que conseqüentemente interfere na realização individual e do grupo que dança.

Neste sentido, considerando as atribuições da aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2007), é possível destacar que é exatamente o sentido das múltiplas aprendizagens que interessa ser cultivado. A imprevisibilidade, como cerne do mencionado conceito, configura-se parte importante da processualidade da aprendizagem inventiva. Avesso à condição mecânica, é o atento contato com o que acontece durante o processo o real responsável pela aprendizagem inventiva. É a experiência, o “aprender fazendo”, que no caso da presente investigação, configura-se em aprender dançando o Fandango Caiçara.

Apesar de ser pautado em uma política pedagógica, a aprendizagem inventiva não se interessa por programa ou método fechado, pois considera que a aprendizagem não está implicada no acúmulo ou sequenciamento de solução de problemas, mas em experienciar e dividir problematizações. Ou

⁹ Sinônimo de dança, as marcas podem ser subdividas em dois grandes grupos; as valsadas e as marcas batidas. As modas valsadas, realizadas em pares, podem ser subdividas em marcas previamente coreografadas ou não coreografadas. As marcas batidas, realizadas com sapateios, por outro lado, podem ser realizadas em pares ou só por homens.

seja, “aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível as variações materiais que têm lugar na nossa condição presente” (KASTRUP, 2007, p.175). Assim sendo, ao tratar da aprendizagem inventiva, Kastrup revela que esta não consiste na tentativa de consolidar um método alicerçados em leis e princípios ou dispostos ao enquadramento segundo parâmetros de aprendizagem restritivos, pois é pelos traços de continuidade e inacabamento presentes no estado processual da aprendizagem durante a percepção atenta dos diferentes fluxos, que ocorre toda a realização da aprendizagem. Ou seja, aprender se faz um processo de invenção mútua entre os sujeitos e o ambiente em que está inserido e não de simples adequação ou apropriação mecânica de passos.

Seja dançado, cantando ou tocado, os bailes de fandango se fazem do encontro da comunidade que estreita seus vínculos de vizinhança, parentesco ou simples afinidade entre um baile e outro. Os bailes fandangueros se constituem em grande parte na e pela comunidade. É no Fandango que o exercício da sociabilidade é exercido em sua potencialidade máxima. Ao sabor do repertório de canções, as diferentes modas cantadas em comum acordo com suas correspondentes marcas dançadas efetivam no corpo o entendimento sobre códigos do ser caizara, sejam eles detectados logo nas primeiras aproximações dos bailes ou aqueles compreendidos somente com um convívio mais íntimo exercidos na cotidianidade sócio-histórica da comunidade. Isto posto, mais do que uma reprodução bem executada, os passos existentes na prática fandanguera estão para além de um emaranhado técnico isolado. Pois estes não corresponderiam por si só ao conjunto de potências geradas corporalmente no dia a dia da comunidade. Sobre a potência do passo, Amoroso (2019) destaca:

Ao dizer que o passo é patrimônio do corpo, me refiro ao passo como código coreográfico que, por ser código, permite o acesso e o estudo. Ao mesmo tempo, me permite entender os passos/gestos dançados das danças tradicionais do Brasil como guardiões de uma imaterialidade sensível que se materializa quando dançada. Ancestralidade do gesto que é atemporal, que transgrede as fronteiras do passado, do presente e do futuro (AMOROSO, 2019, p. 482)

Tal característica da aprendizagem inventiva, pautada no acordo entre as partes, se apresenta durante a realização das diferentes marcas fandangueiras. O violeiro ao iniciar a marca do Passadinho¹⁰ convida os presentes a se posicionarem, em uma introdução atenta à formação dos brincantes. O grande círculo, que é formado no centro do salão, necessita que homens e mulheres estejam paralelamente intercalados, organização esta que não impede a presença de um homem a mais ou uma mulher a mais, caso não haja pares suficientes para todos.

Tais acordos referentes a organização, tanto entre os brincantes como entre os músicos, são feitos visualmente e, em um segundo momento, oralmente, caso haja necessidade, convida-se um membro de fora para compor o grande círculo. Como pesquisador participante dos bailes, percebi que a relação estabelecida entre os olhares se faz fundamental, pois assegura a harmonia da marca do passadinho durante a sua realização. O grande círculo, quando já completamente composto, se transforma em dois grandes círculos no momento em que homens se viram para o lado direito e mulheres se viram para o lado esquerdo. O pulso empregado pelos músicos convida os sujeitos a seguirem o fluxo do círculo no qual estão inseridos, em um contínuo zigue-zague entre homens e mulheres. Como uma base comum existente em grande parte das marcas realizadas na Juréia, o passo base¹¹ se apresenta no passadinho no sinuoso trajeto feito por homens e mulheres. Embora seja feito de maneira muito parecida, durante a realização do passo, a sutileza da singularidade dos sujeitos que executam a marca do passadinho, assim como os estímulos que lhes são ofertados durante a realização da marca, faz o

¹⁰ Sobre a origem da referida marca de Fandango, segundo relatos recolhidos nas entrevistas realizadas, e de registros presentes na obra de Nunes (2003) e Mahfoud (2003), a criação do passadinho ocorreu em uma das mais importantes comunidades da Juréia (Cachoeira do Guilherme). Durante um período histórico permitia além das marcas batidas, somente a marca Passadinho poderia ser realizada. Ao perceber que as modas valsadas provocavam certa instabilidade afetiva no ambiente dos bailes, Sátiro Tavares, na condição de importante liderança religiosa local, estipulou que além das marcas batidas fosse feito somente o Passadinho, pois o contato físico inerente às marcas valsadas por vezes motivava ciúmes, desconfiança ou desentendimentos entre casais.

¹¹ Presente nas marcas fandangueiras, o passo base consiste em três passos iniciados na primeira nota do compasso 4/8, com uma pausa na última nota.

mover presente em cada corpo que dança muito particular. Neste sentido, articulamos esse processo com o seguinte argumento de Kastrup (2001, p.20):

A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto de objetos. Ao contrário, faz-se num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo. Sujeito e objeto são efeitos, e não pontos de partida ou pólos pré-existentes, pois o signo se expressa numa matéria, mas não é objetivo; afeta o sujeito, mas não é subjetivo. Sem ser objeto de reconhecimento, força o movimento da subjetividade.

Ao mencionar o sistema da autopoiesis, Kastrup (2007) à luz de Maturana e Varela (1995), chama a atenção para um sistema que organiza a produção de si mesmo com o outro. Não se trata de adaptar-se, já que este estaria se relacionando com a reprodução inibidora da aprendizagem. Composta por uma dinâmica fluida, a aprendizagem inventiva não se efetiva por vínculos com caminhos restritivos, mas pela liberdade que os mesmos são capazes de lhe atribuir. O desconhecido então passa a ser compreendido nos bailes de fandango da Juréia como elemento fecundo de possibilidades. Neste sentido, Kastrup (2015) chama a atenção para a necessidade da organização da aprendizagem, que não se dá no momento de reconhecimento, mas no momento em que ocorre o estranhamento. Dauro Prado (2000, on-line)¹² argumenta:

[...] aprender o fandango se aprende no fandango, não tem uma escola pra ensinar o fandango. Quando se junta todo mundo, todo mundo vai aprendendo. Seja tocar, seja dançar,

¹² Nascido no bairro do Rio Verde, no dia 13 de julho de 1964, em uma família caiçara de pescadores, agricultores que residem na Juréia a séculos. Uma das principais lideranças locais na atualidade, nacionalmente conhecido por seu engajamento, Dauro Prado dedicou grande parte de sua vida a iniciativas alicerçadas na defesa do território e os modos de vida das comunidades tradicionais da Juréia.

seja construir instrumento. Cria uma expectativa de como construir. Aí, o cara vai atrás. Acho que aprender, aprende com os fandangueiros, com os mestres, como dizem hoje. Olhando, aprende a fazer né [...]. Aprende com as senhoras, com as meninas, com as mulheres, com os homens. Aprende nesse momento do fandango, do mutirão, nas coisas das festas, ali vai aprendendo.

Kastrup (2015, p.167) ao recorrer à raiz etimológica latina da palavra invenção - *invenire* - que significa “formar com restos arqueológicos”, chama a atenção para a aprendizagem inventiva por cultivo, que diferente de concepções lineares ligadas a perda ou ganho de aprendizagem, se relaciona com a constante atualização ou devir de possibilidades. Dado a sua natureza compenetrada à atenção, ao mesmo tempo em que se faz atenta e focada, enquanto unidade porosa ao ambiente ao qual faz parte, permite-se estar suscetível ao que acontece no momento, no ambiente. A autora ao relatar sobre a aprendizagem em estado movente relata:

Tomo como exemplo a experiência, bastante comum, embora não banal, de alguém que retorna, anos mais tarde, à casa onde morou durante a infância. Não raro, tem lugar então uma experiência cognitiva que não é mero reconhecimento. O reconhecimento mistura-se a um estranhamento acerca das dimensões da casa. O imenso quintal lhe parece agora um pequeno pátio, a antiga escada não passa de alguns degraus, o portão, embora o mesmo, revela-se outro. A perplexidade experimentada suscita, e mesmo impõe, a invenção de uma outra cognição da casa. Eis um exemplo de uma experiência em que a cognição funciona como problematização dos esquemas da recongnição. O que a distingue é o fato de referir-se a algo que tem o paradoxal estatuto de familiar e, ao mesmo tempo, estranho. Por isso, é um tipo de experiência de problematização: intriga, faz pensar, força a invenção (KASTRUP, 2007, p. 69).

A aprendizagem composta por fragmentos residuais, remanescentes dos tempos áureos dos bailes de fandango, se faz presente nos processos de aprendizagem na comunidade da Juréia. Segundo relatos da comunidade, ao se deslocarem para as periferias dos centros urbanos, muitos dos caiçaras, sobretudo no período de instalação da EEJI, deixaram de frequentar os bailes

de fandango e as demais celebrações da comunidade. Grandes mestres brincantes, detentores das marcas batidas de fandango, deixaram de participar das comemorações ligadas aos ciclos da comunidade. Mesmo muito apreciadas, as marcas batidas acabaram quase completamente esquecidas nos bailes da Juréia. Com isso, a aprendizagem pautada na prática da oralidade, da memória e na experiência, deixou de acontecer com a plenitude de sua potencialidade, já que muitos dos detentores das rezas, modas e marcas dançadas, principalmente as batidas, deixaram gradativamente de frequentar as celebrações da comunidade. Embora as marcas batidas sejam pouco realizadas na atualidade, observou-se que, durante o campo, sobretudo nos momentos de grande catarse coletiva, intensas batidas dos pés de alguns participantes eram empregadas sobre o solo, fato que pode revelar um certo traço de inventividade que se compõem “com restos arqueológicos” (KASTRUP, 2015, p.167), ou seja, reconfiguram-se com fragmentos pré-existentes dos novos modos de se percutir com os pés.

Os processos de aprendizagem gerados autonomamente nos bailes de Fandango Caiçara, realizados pelas comunidades remanescentes da Juréia, possibilitam a criação de novos caminhos, fundados nas fissuras que são deixadas pelos sistemas hegemônicos de controle. A aprendizagem existente no Fandango Caiçara, à luz do conceito de inventividade, enquanto processos autônomos e fecundos, ao promoverem a instabilidade de noções previamente adquiridas, acaba por atribuir ao sujeitos novas configurações do saber. Segundo Kastrup (2007, p.144)

Os sistemas vivos são ditos autônomos, pois criam, por sua operação, suas próprias regras de funcionamento, diferentes dos sistemas heterônomos, que são controlados por regras extrínsecas. Isso significa que o funcionamento do vivo apresenta regularidades necessárias à sua manutenção, mas estas são inventadas e transitórias, não de regras da invenção; invenção de regras e não invenção por regras.

Assim sendo, considerando-se os exemplos presentes neste artigo dos esforços da comunidade remanescente da Juréia, emergidos dos processos de

aprendizagem presentes nos Baile de Fandango, é possível verificar que os processos de subjetivação não estão ligados somente ao que o indivíduo em condição isolada, mas, enquanto coletividade, resultante das condições culturais, sociais ou políticas, presentes nos corpos e na comunidade, sob a cadência das novas tecnologias e do ambiente que habita. Os esforços gerados no próprio levante que ocorre nos bailes, na plenitude de suas reivindicações, contribuem para a urgência de agendas políticas interessadas nas especificidades locais, as quais são geradas no próprio ato da luta. Em vista disso, o contexto organizacional das comunidades da Juréia, responsáveis pela realização dos bailes de Fandango Caiçara na Juréia, não compreende o gesto ou passo realizado, somente enquanto organização motora, pois tais ações isoladas de seu contexto distanciam a essencialidade dos processos de aprendizagem gerados antes, durante e depois dos bailes de Fandango. Isso provoca o isolamento da aprendizagem dos sentidos gerados, que por sua vez, fazem parte do autorreconhecimento do que é ser componente da comunidade caiçara na Juréia.

Considerações Finais

Reconhecer a aprendizagem em estado fluído e dinâmico durante os bailes de Fandango Caiçara torna o conhecimento corpo. Neste sentido, considerando-se o perene estado cambiante do conhecimento entre sujeito e ambiente, dinamizado no e pelo corpo/conhecimento, é possível compreender este corpo emergido das comunidades da Juréia enquanto chão movediço e fecundo de conhecimento.

É possível destacar que, em certa medida, os processos de aprendizagem inventiva propostos por Kastrup (2007) relacionados aos bailes de fandango e pelas ações realizadas na cotidianidade da comunidade observada, se fazem elemento de (re)existência. A quebra da linearidade dos processos de aprendizagem reverberada do Fandango, por estar em mudança contínua durante as gerações partícipes da comunidade da Juréia, possibilita que os sujeitos estejam ligados com as reminiscências do povo caiçara, ao mesmo tempo em que tecem vínculos com a própria história. Os bailes que

acontecem ao longo do ano durante os ciclos da comunidade da Juréia, ocorridos em uma certa regularidade, não se interessam pelo sequenciamento doutrinário ou pela especialização da aprendizagem. A regularidade, neste caso, vem no sentido de criar um campo relativamente consolidado, pautado em bases maleáveis que promovam a aproximação da experiência, tendo como efeito o extravasamento e a aprendizagem. Esta, por sua vez, extrapola o momento celebrativo, se faz sensível e atenta às grandezas que não atribuem aos sujeitos a expectativa de vir-a-ser, mas de ser-no-mundo.

Referências

Amoroso, D. M. **Danças Tradicionais na contemporaneidade: o passo é patrimônio do corpo na criação e pesquisa em Dança**. In Anais do I Coloquio de Antropologia da Dança. Florianópolis, 2019.

FERREIRA DA SILVA, A. **Onde os direitos ambientais sobrepõem direitos humanos na mata Atlântica brasileira**: Estudo a respeito da diversidade cultural em comunidades tradicionais sobrepostas por unidades de conservação no Vale do Ribeira, SP. (Dissertação de Mestrado) Mestrado em Ecologia Aplicada - PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO INTERUNIDADES ESALQ Universidade de São Paulo, 2012.

CASTRO, R. R.; REZENDE, R.; ALMEIDA, M. W. B. Caminhos fechados: coerção aos meios de vida como forma de expulsão dos caiçaras da Jureia. In: **Direitos Territoriais de Povos e Comunidades Tradicionais em Situação de Conflitos Socioambientais**. Brasília: IPDMS, 2015.

DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia Caiçara**, vol. IV, História e Memória Caiçara. São Paulo: Editora HUCITEC-NUPAUB-CEC/USP, 2005.

DIEGUES, A. A. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 6, n. 1, p.17-27, jan-jun. 2001.

_____. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: KASTRUP, V. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 154 173

_____. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____., PASSOS, E. & ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras, Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MAHFOUD, M. **Folia de Reis: Festa Raiz**: Psicologia e experiência religiosa na Estação Ecológica Juréia-Itatins. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003.

NUNES, M. **Do passado ao futuro dos moradores tradicionais da Estação Ecológica Jureia-Itatins/SP**. (Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia Física. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2003.

PRADO, D. **Entrevista**. Entrevista concedida a Roberto Gomes. Iguape, 04. Mar. 2020

PIMENTEL, A.; GRAMANI, D.; CORREA, J. (Org.) **Museu Vivo do Fandango**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2006.

RODRIGUES, L. **O Lugar do Fandango Caiçara**: natureza e cultura de "povos tradicionais", direitos comunais e travessia ritual no Vale do Ribeira (SP).

SANCHES, R. A. **Caiçaras e a Estação Ecológica de Juréia-Itatins, litoral Sul, São Paulo**. São Paulo: ANNABLUME/FAPESP, 2004.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2019.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SNUC - SISTEMA NACIONAL DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO - **LEI N. 9.985, DE 18 DE JULHO DE 2000**.
https://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_corredores/_arquivos/snuc.pdf

PRÁTICAS DE ENSINO COMO EMANCIPAÇÃO ENQUANTO CONTRADISPOSITIVO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS DANÇAS DE SALÃO

Pâmela Rinaldi Aroz D'Almeida Santana (UFBA)

Marlyson de Figueiredo Barbosa (UFBA)

Nadilene Rodrigues da Silva (UFBA)

Este artigo parte dos contextos das danças de salão, para desenvolver uma discussão que se fundamenta nos contextos coloniais, enfatizando a mediação que valoriza alguns tipos de conhecimento que estejam nos padrões hegemônicos do patriarcado. Tais padrões, aqui são compreendidos como fatores determinados sobre a relação de poder na construção social. Para tal discussão será utilizado o entendimento de poder sob a perspectiva de Foucault (1979) e os conceitos de dispositivo e contradispositivo pela ótica de Agamben (2009).

O poder não está compreendido apenas na relação do Estado sobre a sociedade, nem materializado em determinadas instituições. Para Foucault (1979) o poder está diluído em todo o corpo social, presente em todos os lugares e nas mãos de todas as pessoas. Essa multiplicidade de forças, segundo o autor, se denomina micropoderes.

Pensando em adestramentos na sociedade, as danças podem ser formas de estabelecer modos de operação para o corpo, elas se encontram presentes na sociedade e em muitos casos atendem a uma dita ordem social, com valores e costumes que são disseminadas nos micropoderes.

A partir do conceito de dispositivo (AGAMBEN, 2009), podem-se compreender as relações de poder que se dá sobre a dança e das tentativas de fugir aos modos de operação que se estabelecem pelos dispositivos na dança, que se compreende enquanto contradispositivo. Para Agamben (2009) o dispositivo se estabelece enquanto uma rede e sempre está imbricado em uma relação de poder e ainda determina o que é científico e o que não é. É cabível compreendê-lo enquanto instrumento de adestramentos que regula

uma dita ordem social, que é um conjunto de normas, instituições e costumes que gerem a vida das pessoas. Já o contradispositivo tem intenção de inverter, recusar, reorganizar e perverter o funcionamento do dispositivo.

Por essa abordagem, muitas vezes a dança atua enquanto um dispositivo que estabelece estratégias de dominação sobre o corpo, a exemplo das técnicas de dança que condicionam comportamentos. Socialmente, algumas técnicas de dança são sobrepostas a outras como de maior validade, nesse sentido o dispositivo atua determinando quais as práticas de dança são de maior reconhecimento. Ainda no contexto da dança é possível reconhecer o dispositivo propondo diversas aplicabilidades de docilização (FOUCAULT, 1975) e silenciamento de corpos, que pode ser exemplificado com as mulheres nas danças de salão, em que o homem tem a figura de dominação sobre a mulher, como também é possível perceber a invisibilidade de corpos transexuais e deficientes no âmbito geral na dança.

Na prática de dançar a dois, foco desta escrita, a comunicação na dança se dá a partir de conduções de movimento, a ênfase dada à noção de condução em sua formação inicial foi apenas como ações de estímulos e respostas, onde uma pessoa atua como propositor e o outro como aquele que deve responder à condução.

Essa compreensão inicial sobre a relação de comunicação dos corpos não condiz com as pesquisas que têm surgido sobre compreensão do corpo, cotidiano, dança como ação de cognição, educação e condução (FEITOSA, 2011, RENGEL, 2015). A partir dessas observações emerge o interesse de aprofundar os estudos das danças a dois, não apenas como uma modalidade de entretenimento, diversão, atividade física ou artística, mas, também, como uma área de conhecimento, que estabelece ainda modos para os praticantes de compreenderem e se relacionarem no mundo, atuação do corpo enquanto potência para gerar ações contradispositivas.

Ao observar práticas metodológicas no contexto das danças de salão, é possível observar que o dispositivo se dá de modo a valorizar o ensino colonial, no qual se subtraem saberes que não estejam em consonância com os critérios

da ideia do ensino científico absoluto e é reverberado de maneira expoente em diversos ambientes educacionais na sociedade, atuando enquanto o único ensino merecedor de ser repassado e assimilado.

A estrutura formada historicamente na dança de salão segue a linha de que a mulher ocupa o papel de dama, que se deve deixar ser conduzida e/ou guiada por uma sequência de passos de escolha do homem, que se denomina de cavalheiro (RIED, 2003). Esta premissa ainda é frequentemente observada. O papel da dama nas danças de salão não é simplesmente de se deixar ser conduzida, ela pode ser e ter a mesma importância na dança quanto o homem. A figura feminina pode dispor de experimentação de movimentos, tanto para a própria dança, como para (re) conhecimento de si e para potencializar inúmeras possibilidades de movimentos, como nos movimentos nomeados “s” do bolero, “picadinho” do samba e movimentação do quadril na kizomba. Esses movimentos femininos podem se relacionar às ações de esforço labanianas compreendidas a partir de Rengel (2003).

Entende-se esforço não como a aplicação de força, mas como uma pulsação de qualidades de movimentos oriundas dos fatores fluência, espaço, peso e tempo que são qualidades de movimento a partir de estudos labanianos, que, quando contextualizadas na cultura, nos padrões estabelecidos socialmente, são percebidos sensações, raciocínios, pensamentos e emoções que se traduzem a hipótese de serem gestualidades e movimentos de caráter feminino.

Ainda nesse contexto das danças a dois é possível observar relações de poder na atuação da figura do professor enquanto um modelo a ser seguido, cabendo aos alunos e alunas apenas reproduzirem as movimentações, nesta relação o corpo é visto enquanto um recipiente, em que as técnicas de dança devem ser depositadas e reproduzidas. Se opondo a essa compreensão, utiliza-se aqui a abordagem da teoria corpomídia de Greiner e Katz (2005), que propõe o corpo como mídia de si mesmo, ou seja, ele é mensagem e não canal, ou veículo, ou portador de mensagem e/ou informação. E as informações não apenas passam por ele, mas sim entram em negociação com as informações já existentes anteriormente.

Nas danças de salão, comumente se encontram profissionais que utilizam práticas metodológicas que valorizem mais o gênero masculino durante suas aulas, no sentido de anular e renegar qualquer relação que não esteja nos parâmetros de ensino/aprendizagem determinado pela figura autoritária do homem alfa presente em sala de aula. Essas ações são compreendidas nesta escrita enquanto ensino como regulação (BOAVENTURA e MENESES, 2010), em que se determina qual ensino é digno de ser validado nos diversos estilos estéticos das danças a dois, como também em muitos ambientes fora do contexto das danças de salão.

Lamentavelmente a estrutura pedagógica que é mediada nas diversas áreas educacionais no país, utiliza-se do ensino como regulação como eixo principal nos seus currículos e planejamentos pedagógicos, desse modo, o conhecimento que é negado, julgado como impróprio ou indigno de ser passado e repassado, seja nos contextos das danças a dois como dentro da esfera educacional na sociedade, é chamado de ensino como emancipação (BOAVENTURA e MENESES, 2010). Este ensino é dado como inválido por não compactuar com as normatizações da cultura patriarcal nos espaços de ensino como regulação.

Nesse contexto, Boaventura e Meneses (2010) dialogam sobre o domínio do conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação. Destacando que ambos os conhecimentos são opostos no sentido que o primeiro é validado, ou seja, enquanto saber científico e técnico que tem sua relevância nos moldes da ciência moderna. O segundo parte das experiências e saberes fora do contexto colonial, que não tem sua construção dentro das perspectivas científicas e técnicas como é na conjuntura do pensamento como regulação.

A partir da vivência e observação dos espaços de realização de danças a dois, aqui se faz a reflexão de que a dança de salão em sua maioria é desenvolvida de modo a impossibilitar troca de conhecimentos e saberes entre seus praticantes, e a interação social e educacional acontece apenas através de pessoas que sejam fundamentadas no ensino como regulação. Entretanto, pessoas que não concordem com a ideia colonial do ensino como regulação

automaticamente será subjugada para o processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas e eventos das danças de salão. Importante frisar que essas ações baseadas no contexto do ensino como regulação acontecem nas relações de sociabilidade dentro e fora dos ambientes de sala de aula.

Compreendendo que a partir de Foucault (1979), de que o poder está diluído em toda a sociedade, tais normas determinantes de regulação, que configuram ainda os padrões na cena da dança de salão, como a determinação de papéis da figura masculina e da figura feminina, são determinadas internamente e externamente a esses espaços e se mantêm a partir do poder que se estabelece entre os indivíduos pertencentes e praticantes desses estilos de dança. Esse poder que se dá de forma entre os membros pertencentes ao contexto da dança de salão pode se dá ainda enquanto potência para práticas nestes mesmos espaços que possam ir criando fissuras e possibilitando novas relações, novas configurações, de modo a promoverem ações contradispositivas. Podendo o praticante/dançarino experimentar novas formas de envolver-se em uma dança, com descobertas de possibilidades corporais a serem exploradas. Mesmo que ainda não sejam totalmente efetivadas, há mudanças significativas na sociedade a propor novas linhas de pensamento, vivência e questões para as danças de salão.

O conhecimento como emancipação segue oposto ao de regulação, é este conhecimento emancipatório que se compreende aqui enquanto o que surge como potência para constituir práticas contradispositivas, este é constituído por saberes e ensinamentos que não acontecem nos moldes das perspectivas científicas e técnicas, mas sim através de experiências e vivências de pessoas que não desenvolvem seu conhecimento nas camadas da ciência moderna, mas sim na esfera social enquanto cultura de massa. Assim, uma parcela significativa de profissionais das danças a dois utilizam metodologias e conceitos que vem perpassando por várias décadas sob uma cultura cristalizada em que o ensino como regulação é superior a qualquer outro que venha a ser mediado nas danças de salão ou ambientes do ensino básico e superior do país. Aqui é destacado que o ensino como regulação

dissemina inúmeros símbolos patriarcais como o machismo, racismo, entre outros.

O conhecimento como regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento como emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade (SANTOS, 1996, p. 24).

Quando acionado o conhecimento como emancipação, o mesmo, por não conter em seus saberes referências dentro dos contextos do ensino como regulação, é ceifada de qualquer categoria de ensino pela hegemonia patriarcal que vivenciamos hoje dentro e fora das instituições de ensino básico e superior. Os resultados nos espaços de ensino são de reprodução de metodologias arcaicas, de modo a insistir em práticas que reforcem o colonialismo e o machismo.

Para suprir essa lacuna nos trâmites das práticas metodológicas das danças a dois, se traz uma colocação do pesquisador e professor Feitoza (2011) que desenvolve uma pesquisa nas nuances do conhecimento como emancipação:

O professor de dança de salão, com uma proposição de educador, pode se apropriar de um modo de ensinar, com o qual possibilite inter-relações entre áreas de conhecimento e que este seja propício para práticas dessas danças em qualquer ambiente em que elas possam ocorrer, seja em academias, escolas e em processos artísticos. Essas práticas pedagógicas, embora busquem desenvolver autonomia, requerem o conhecimento de saberes necessários às práticas educativas (FEITOZA, 2011, p. 3).

A proposição do autor acima amplia a possibilidade de espaços para que as danças de salão, de modo a questionar a determinação dos espaços que deve ocupar, tal proposição é mais uma possibilidade de ação contradispositiva para essa discussão.

A sociedade foi construída a partir de uma cultura que segrega, separa e divide de diversas formas, a exemplo de sobreposição de pessoas brancas às negras, do gênero masculino ao gênero feminino, colonialismo X solidariedade, ricos X pobres e saberes válidos X saberes inválidos. Nesta linha dicotômica fica evidente que sempre existiram contextos válidos e superiores e aqueles considerados desnecessários para pessoas que não visualizam outros pontos de vista.

As ações e atitudes encontradas nas sociedades e nos recintos das danças de salão permeiam as culturas machistas, as normatizações institucionais e as dicotomias sendo efeitos causados pelo sistema regulador do poder colonial avançado, que reflete com veemência que apenas as ciências modernas são absolutas sobre todas.

A sociedade vivencia um conflito de interesses de conhecimentos válidos e não válidos, o qual acontece porque a concepção que ainda resiste é aquela que a ciência moderna continua sendo tida como a forma de conhecimento hegemônico tal qual no sistema educativo e fora dele (SANTOS 1996).

Nessa sequência, Santos explana:

Tenho vindo a defender que não há conhecimento em geral, nem ignorância em geral. Cada forma de conhecimento conhece em relação a certo tipo de ignorância e, vice-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento. Cada forma de conhecimento implica assim uma trajetória de um ponto A designado por ignorância, e por um ponto B, designado por um saber (SANTOS, 1996, p. 24).

Fundamentadas nas nuances do patriarcado e no machismo, as práticas educacionais utilizadas pelos profissionais das danças de salão ainda se estruturam de modo a negar não apenas conhecimentos oriundos do gênero feminino, mas subjugando culturas, rituais e pessoas que não se identifiquem com essa forma de transmissão de conhecimento que se desdobra no contexto do ensino como regulação, que se fundamenta nas ciências modernas.

O conhecimento como regulação, diante das diversas ações que o levou ao ponto de partida na elaboração de conhecimento e saberes, fez o conhecimento como emancipação perder qualquer possibilidade de prestígio e confiança dentro da sociedade, transformando sua principal essência na ignorância criada e julgada pelas perspectivas científicas e das ciências modernas.

O projeto original da ciência moderna comportava, assim, um equilíbrio entre conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. Porém, a medida que a ciência moderna foi ganhando terreno sobre formas alternativas de conhecimento -- dos saberes locais à religião, da filosofia às humanidades -- e, sobretudo, à medida que se foi convertendo em força produtiva do capitalismo industrial, o equilíbrio entre as duas formas de conhecimento rompeu-se e a ciência moderna passou a ser conhecimento-como-regulação por excelência (SANTOS, 1996, p. 25).

A dança de salão foi criada na base da cultura colonial, isso gerou vários signos do poder patriarcal que são passados de geração para geração, produzindo uma violência que normalmente as principais vítimas são pessoas que não se enquadram nessa cultura. Nessas nuances do pensamento colonial, o artigo dialoga com o conceito de linha abissal (SANTOS, 2010), o qual se caracteriza com a visão de uma linha que separa os considerados civilizados dos selvagens.

O professor Boaventura de Sousa Santos discorre que esse conceito parte da Epistemologia do Sul, que se baseia na cultura dominante do colonialismo ocidental (SANTOS e MENESES, 2010). A ideia de linha abissal defende que existe uma separação entre experiências e saberes construído por pessoas que são consideradas do lado da linha abissal - esses conhecimentos produzidos são válidos e de importante relevância. Os conhecimentos do outro lado da linha não são válidos e muito menos reconhecidos como tal.

Diante das perspectivas do pensamento de Santos e Meneses (2010), pessoas que não estão no lado da linha dos nobres restam-lhes apenas o outro lado da linha, que, reafirmando, para o pensamento colonial é lugar dos inúteis,

selvagens, perigosos e indignos de produzir saberes. Essas concepções são evidentes em várias camadas sociais em nossa sociedade, porém, nos lugares onde os menos favorecidos como pobres, negros, homossexuais e indígenas vivem, esses contextos de desvalorização de experiências e saberes são mais ostensivos.

A linha abissal retrata o que vem acontecendo há muitas décadas com os considerados selvagens, as desigualdades sociais, a negação do saber, a negação de rituais religiosos. Para o colonialismo, as religiões dos considerados selvagens são impróprias para sua convivência, mesmo os rituais acontecendo dentro do lado da linha dos marginalizados.

Essas dominações coloniais crescem de forma exacerbada gerando diversas dicotomias nas populações, como é caso da separação das sociedades consideradas metropolitanas, que representam os selvagens e as coloniais, que significam as que vivem nos territórios dos colonos. Outra dicotomia adotada pelo poder colonial é a apropriação/violência a qual, se fundamenta, tomando posse de bens e saberes usando de artimanhas maliciosas que enganam e quando não surtem efeito, a violência é a melhor solução.

A partir de tais apontamentos, a proposta da dança de salão fora dos contextos do conhecimento como regulação está sendo desenvolvida em consonância com as fundamentações das Epistemologias do Sul, articulando o conhecimento como emancipação que se respalda na produção dos saberes construídos pelos grupos menos favorecidos pela sociedade e poder público. Nesse sentido, proposições que agem no sentido de se opor aos modos de operação que são estabelecidos para as danças a dois, agindo, portanto, com propostas contradispositivas.

Problematizar como essas estruturas de ensino/aprendizagem, nas perspectivas do ensino como regulação e ciências modernas, estão sendo utilizadas por profissionais das danças de salão. São fatores determinantes para chegar ao processo de empoderamento do ensino como emancipação o

qual, está situado no lado da linha abissal onde estão localizados os selvagens e indignos de produzir saberes.

Quando pessoas que convivem no lado da linha abissal, considerado o lado sombrio e selvagem nas perspectivas dos opressores do poder colonial, assumem ou concordam com as normas de silenciamento ficando imersas as tecnologias que docilizam os corpos, as culturas, as falas e os conhecimentos, geram rupturas nos processos de emancipação e empoderamento dos considerados inúteis e ignorantes.

Formas de poder são ações que contribuirão para grupos considerados de minorias, os quais não conseguem desenvolver suas falas, saberes e políticas em uma sociedade que tem seu Estado como uma instituição que infelizmente ainda tem sua base principal na conjuntura nos moldes do ensino científico e como regulação.

É coerente afirmar que o processo de empoderamento surge primeiro através da concepção do conceito de poder. Segundo Berth (2019), poder deve ser considerado uma habilidade nata não apenas para agir individualmente, mas para proceder em coletividade buscando mostrar que o poder não é uma faculdade que apenas deve ser usada estritamente por uma pessoa.

Nesse raciocínio as mulheres que são consideradas vítimas em potencial das ações dos contextos do ensino como regulação nas danças de salão e em outros ambientes na sociedade, poderão usar como força de articulação política e cultural a vivência do empoderamento explanado pela pesquisadora e assessora parlamentar Joice Berth.

Empoderar, dentro das premissas sugeridas, é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate a banalização e ao esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social (BERTH, 2019, p. 23).

É interessante ressaltar que, para desenvolver processos contra uma cultura na qual apenas prevalecem pessoas coloniais, é necessária uma ferramenta como o empoderamento no sentido de criar ações que venham suprir demandas não apenas das mulheres, mas de todos que estão mergulhados nas nuances do ensino como emancipação.

Vale salientar que grupos opressores estão se apropriando do conceito de empoderamento para desvincular e desapropriar seu principal objetivo no sentido de deslegitimar direitos, saberes, falas e conhecimentos dos grupos oprimidos que não pactuam com as proposições patriarcais do conhecimento como regulação.

Dito isso Berth (2019), esclarece:

Assim, o empoderamento invocado pelos bancos e agências de desenvolvimentos multilaterais e bilaterais, por diversos governos e também por ONGs, com muita frequência vem sendo usado como um instrumento de legitimação para que se continue perpetuando uma ordem. Agora com um novo nome. Ou, para controlar, dentro dos marcos por eles estabelecidos, o potencial de mudanças impresso originalmente nessas categorias e propostas inovadoras. Situação típica de transformismo (gatopardismo): apropria-se e desvirtua o novo, para garantir a continuidade das práticas dominantes. Traduzindo aos novos tempos: mudar “tudo” para não mudar nada (BERTH, 2019, p. 70).

As danças a dois foram desenvolvidas na ideia machista e colonial, em que o homem sempre será aquele responsável por reverberar o conhecimento absoluto e indispensável nas relações existentes tanto nas salas de aula como nos eventos que exigem uma tendência da figura feminina à frente, como é o caso dos bailes e cursos específicos das danças a dois.

Esses comportamentos podem ser compreendidos ao analisar a história da dança de salão no país. Paula (2008) discorre que, as danças de salão teve seu início no Brasil através dos colonizadores portugueses em meados do século XVI, e mais à frente teve influência dos imigrantes de outras regiões da

Europa. Destacando que muitas danças tiveram ascendência com as culturas dos povos indígenas e africanos.

Assim, ao longo de sua história, a dança de salão é marcada pelas características sociais de cada época. Como expressão cultural, foi se transformando, atualizando-se e adaptando-se às realidades das populações, aos contextos político e socioeconômico; tão dinâmica quanto à própria sociedade. Atualmente, é uma modalidade de dança que engloba em si variados ritmos e, no Brasil, é uma forma de expressão popular.

Nesse prisma de expressão popular alguns ritmos que compõem as danças de salão no atual contexto são vistos como insignificantes e/ou dispensáveis e sem propósito nenhum para aquisição de conhecimento. Estes, por suas origens que partem de culturas dos povos indígenas e, principalmente, africanos são julgados por muitas pessoas como ritmos amaldiçoados e que induzem ao pecado.

Tanto a mulher quanto o homem ainda que respeitem a tradição de uma dança e seu modo de execução, acontece um momento de improviso, algo que acontece em tempo real que, a todo o tempo, modifica o fluxo da dança. Importante entender tempo real como também os pensamentos, as lembranças, odores, sons que estão acontecendo em conjunto. Tempo real traz também a memória.

A partir de Maturana (2001) se pode pensar na tradição das danças de salão como uma “ontologia transcendente”, como algo “em si”, imutável. É possível, também, com referência no autor, pensar nesta tradição como uma ontologia constitutiva, como algo que pode ser constituído no fazer, na fala, na dança. Vivenciamos ambas as ontologias e, ainda, a figura feminina, a mulher, é subalternizada pela ontologia transcendente.

A partir disto, se reflete sobre o samba de gafieira e samba no pé, conhecidos internacionalmente com importante destaque no período carnavalesco no Brasil e que é julgado como ritmos que vulgarizam as mulheres, que neste período (carnaval) usam figurinos que são em muitas

vezes trajes que expõem o seu corpo, sendo levado, erroneamente, a interpretações do corpo feminino enquanto objetificação sexual.

Um dos grandes problemas para esses tipos de julgamento e interpretação acerca dos ritmos que se constituíram nas perspectivas do ensino como emancipação são a negação e anulação de pessoas que apenas estão disponíveis para saberes do conhecimento como regulação.

É relevante apontar, que vivemos em uma sociedade estruturada e fundamentada nos contextos patriarcais o qual, é responsável pelos padrões e exigências das ciências modernas.

Falar sobre ou vivenciar a prática das danças de salão e não detectar uma hegemonia branca com predominâncias da base da regulação nos seus locais de sociabilidade e dança ou até mesmo nas suas poucas escritas acadêmicas seria criar uma situação utópica para essa dança em estudo no artigo.

Infelizmente ainda impera o pensamento machista que o homem deve e sempre será o detentor do conhecimento não só nas danças de salão, mas em várias instituições privadas e principalmente públicas. Essas administram suas ações muitas vezes na sombra de símbolos patriarcais que convivem nos ambientes de forma estruturada e discreta para manutenção do poder do patriarcado.

O patriarcado é entendido para fins de estudo nesse artigo como um sistema que surgiu historicamente do direito grego e romano, que coloca a figura masculina como responsável total pela família e que diante dessa fundamentação tem poder sobre qualquer membro da família em relação a contextos econômicos, familiar e físico por ser nomeada a pessoa ideal para chefe da família (LERNER, 2019).

Nos vieses das danças de salão ainda existe uma predominância muito forte acerca das posturas e ações do patriarcado durante as aulas e ambientes fora de contextos de ensino/aprendizagem. É lamentável que ainda perpetuem mediações e pensamentos que inferiorizam pessoas que não se enquadrem

dentro do contexto das ciências modernas e principalmente no conhecimento como regulação.

Pode-se observar, portanto, que a dança de salão é afetada de diversas formas pelo dispositivo, de modo a determinar modos de configuração da dança, estabelecendo quais as relações devem existir entre homem enquanto opressor e a mulher como subjugada, a inexistência ou minoria de corpos transexuais e homossexuais que possam se assumir neste contexto, como também é possível perceber que algumas estéticas se sobrepõem socialmente a outras.

Esse mesmo dispositivo pode sofrer alterações a partir do entendimento de um ensino/aprendizagem assim, como sua execução, nas danças a dois além do que elas (as danças a dois) podem representar. Mais do que uma dança, uma forma de percepção do corpo e suas potencialidades de autopoiese (KASTRUP, 2015), ou seja, uma autoprodução de si, para continuidade da dança, configurando uma transformação no padrão desta arte. Compreender que, atualmente, o corpo e suas expressões, são potentes para modificar as normas tradicionalistas que a dança traz.

As proposições de ações contradispositivas na dança de salão desta escrita são possíveis a partir do ensino enquanto emancipação. Elas sugerem que o papel da figura feminina não seja simplesmente de se deixar ser conduzida pela figura masculina, ela pode e deve ser de mesma importância na dança de salão quanto o papel do gênero masculino. Bem como ampliação de eventos que fomentem a produção da dança de salão de forma a quebrar os paradigmas do machismo, de homofobia e do patriarcado, ampliando as formas de se dançar as danças de salão, podendo as mulheres assumir um papel de protagonismo, que se naturalize a possibilidade de pessoas de mesmo sexo dançarem a dois, e que se ampliem as possibilidades de condução e co-condução na relação da comunicação na dança.

E esta mudança não se limita apenas à mulher, mas o homem também pode abrir-se para experimentar novas formas de envolver-se em uma dança, com descobertas de possibilidades corporais a serem exploradas, passando

ambos a praticarem uma dança com um contato mais horizontal (equilíbrio de relevância) e menos vertical (subserviência ao masculino).

É notório que os espaços de dança de salão estão em movimento, se modificando, estabelecendo novas relações, a exemplo do Encontro Contemporâneo de Dança de Salão. Sua primeira edição se deu na cidade de São Paulo, no ano de 2017. Após essa edição aconteceram mais duas edições, em 2018 e 2019. O evento contou com oficinas, palestras e bailes. Toda a programação foi voltada para estimular novos olhares para a dança de salão. Podendo observar a dança acontecer não apenas entre duas pessoas, aproximação de elementos de outras linguagens como contato improvisação, uma relação efetiva de co-condução, em que os momentos de condução se alternam independente do gênero do condutor.

Assim como este evento outros artistas, movimentos e pesquisadores demonstram interesse em fissurar os dispositivos que foram se estabelecendo para a dança de salão, podendo observar que muitos seguem estabelecendo ações democráticas, ações contradispositivas mesmo em eventos de classificação “tradicionais” destinados ao público deste campo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Tradutor Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. Refletindo metáforas dicotômicas nas danças de salão para jovens. In: **Anais do Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da dança**, Lisboa, 2011.

_____. **Dança de Salão: Os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. 2011. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

KASTRUP, Virgínia. TEDESCO, Silva. PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

MATURANA, Humberto. **Cognição ciência e vida**. Organização e Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PAULA, D. A. M de. **Dança de salão: história e evolução**. Rio Claro: [s.n.], 2008. Trabalho de conclusão (licenciatura – Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

RENGEL, Lenira; KARLOS, Jonas. **Cocondução do procedimento metafórico do corpo**: proposições para o processo educacional das danças a dois. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em dança. Comitê Dança e mediações educacionais – setembro/2014

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria. Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Salina, 1996.

PEDAGOGIAS INSURGENTES NA DANÇA DE SALÃO: PERSPECTIVAS *QUEER* E FEMINISTAS NO DANÇAR A DOIS

Paola de Vasconcelos Silveira (UNIRIO)

O presente trabalho pretende trazer uma primeira análise de algumas abordagens pedagógicas em dança de salão nas quais identifico atravessamentos de perspectivas *queer* e feministas. Esse texto é um recorte da minha pesquisa de doutorado¹³ que tem refletido como a dança de salão tem sido uma prática de normatização dos corpos a partir de uma lógica cis-heteronormativa, reiterando e mantendo uma estrutura social colonial. Esses processos se edificam nessa dança a partir do sistema de condução¹⁴ que é articulado em dois papéis, cavalheiro-condutor que propõem a dança, e dama-receptora que recebe as conduções e executa os movimentos corretamente.

Esses papéis na dança extrapolam modos de dançar e auxiliam na reiteração de determinados padrões de subjetividade que englobam modos de se relacionar, se vestir, se portar, entre outras coisas. Nesse sentido, concordo com os professores de dança de salão contemporânea Debora Pazetto e Samuel Samways “a dança de salão tradicional é uma cultura que reforça a divisão binária dos gêneros, a atribuição de papeis e estereótipos de gênero normativos, a submissão das mulheres e a naturalização da heterossexualidade” (PAZETTO; SAMWAYS, 2018, p. 158).

Entretanto, como praticante e pesquisadora dessa área acredito que se reinventada a dança de salão pode viabilizar acessos a outros modos de viver. O dançar a dois se instaura por seu caráter relacional, podendo viabilizar experiências transformadoras nos sujeitos presentes, os quais são convocados para lidar com as incertezas promovidas pelo ato de improvisar dançando em dupla e coletivamente durante as aulas e bailes. Por isso, minha pesquisa se

¹³ Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na UniRio/RJ sob orientação do Prof. Dr. Charles Feitosa.

¹⁴ Recomendo a leitura desse artigo que abordam mais detalhadamente o sistema de condução da dança de salão: POLEZI, Carolina; VASCONCELOS, Paola. “Contracondutas no ensino e prática da Dança de Salão: a dança de salão *queer* e a condução compartilhada”. **Revista Presencia**, Montevideo, n.2, pp. 67-83, 2017

debruça também em registrar ações pedagógicas e artísticas de pessoas engajadas em promover outros modos de fazer dança de salão.

Sendo assim, venho buscando propostas práticas que dialogam com perspectivas *queer* e feministas. Tenho compreendido esses dois termos como campos de pensamento-prática engajados em promover fissuras nas estruturas vigentes, principalmente destinados a desconstruir a cis-heteronormatividade compulsória em que vivemos. Seriam ações que convocariam processos de desidentificação com as normas regulatórias, mediante a qual a diferença sexual e de gênero é materializada, como nos elucida Judith Butler (2019) através de corpos que estão por emergir.

Venho então acompanhando, atuando e analisando algumas proposições de pessoas que tem denominado suas práticas de perspectivas contemporâneas na dança de salão ou dança de salão contemporânea. Esse movimento tem sido articulado em rede por diversos profissionais no Brasil, os quais além das iniciativas individuais de aulas tem se encontrado presencialmente e virtualmente para partilhar saberes e discussões¹⁵. Inicialmente as principais pautas surgiram referentes a igualdade entre os gêneros e a desconstrução da norma heterossexual, contudo hoje são agregadas questões referentes as desigualdades raciais, as classes sociais e os processos de descolonização dos corpos. Sendo importante destacar que como pesquisadora acho relevante pensarmos nessas pautas, a partir de um olhar interseccional entre classe, gênero e raça, não hierarquizando as opressões, como nos convocam as autoras feministas Angela Davis (2016) e Bell Hooks (2017).

Nesse texto, trago as práticas pedagógicas de cinco mulheres diferentes, as quais tem promovido alternativas para a dança de salão. Opto em realizar entrevistas semiestruturadas, que posteriormente foram transcritas

¹⁵ Há alguns eventos que foram realizados nesse período como o Encontro Contemporâneo de Dança de Salão, Congresso Contemporâneo de Dança de Salão, Festival Internacional de Tango *Queer*, entre outros. Além disso, na pandemia gostaria de destacar dois espaços virtuais que se consolidaram como fóruns de discussões que foram o Grupos de Estudos em Dança de Salão Contemporânea da FURB/SC coordenado pelo Abner Cypriano e as *lives* realizadas pelo grupo Dois em Um em Cena, via Youtube. Disponível em: encurtador.com.br/admrD acesso em 11 de set. de 2020.

e compõem uma parte fundamental do trabalho que está sendo desenvolvido. Há apenas uma das professoras selecionadas que não foi entrevistada, mas realizei uma transcrição de uma palestra onde ela abordava sobre sua trajetória de vida e sua prática pedagógica. Além disso, possuo material de um diário de campo onde trago anotações de conversas, aulas e espaços de convívio que tive a oportunidade de estar na presença delas e que me auxiliam a compor essas análises.

Acredito ser importante dar voz nesses escritos para a figura da professora de dança de salão, sendo uma escolha dessa pesquisa analisar práticas desenvolvidas apenas por mulheres¹⁶. Isso reflete primeiramente um esforço de legitimar o trabalho dessas ativistas. Segundo, por desejar reparar a história que, por vezes costuma posicionar as mulheres em segundo plano como parceiras de dança dos professores homens. Por fim, por acreditar que o papel da professora¹⁷ tem um papel decisivo na alteração dessa realidade.

A professora de dança ocupa um lugar de referência para aqueles que frequentam as aulas e bailes. Ela não só dissemina modos de dançar, mas articula ideias e viabiliza experiências as quais interferem na vida das pessoas. Sendo assim, escolhi essas entrevistadas por compreender que todas estão conscientes de como seus trajetos de vida influenciam os seus atos de ensinar. Todas desenvolveram caminhos pedagógicos interessados em tensionar os modos de dançar tradicionalmente estabelecidos, e convocam outros olhares para a dança de salão.

Narro os encontros que tive com cada uma dessas entrevistadas trazendo como nossa relação foi sendo estabelecida, e as diferenças presentes em cada uma dessas conversas. Além disso, trago descrições de partilha de danças que pude vivenciar com cada uma dessas professoras. É interessante

¹⁶ Isso não quer dizer que não haja iniciativas sendo desenvolvidas por homens que articulem essas reivindicações, por exemplo, como é o caso da condução mútua técnica desenvolvida por Samuel Samways em parceria com a Debora Pazetto

¹⁷ Eu acredito que o mesmo ocorra com os professores de dança de salão, mas darei prioridade ao artigo feminino no texto. Por mais que entenda a importância da atuação dos homens nessa área, inclusive para a alteração dessa realidade, compreendo que haja diferenças históricas-contextuais as quais não irei me ater nesse texto, que permeiam os corpos e viabilizam determinados privilégios para essa categoria dentro desse meio.

acompanhar o meu amadurecimento dentro dessa pesquisa, o que reflete também no material coletado, fiz a primeira entrevista em novembro de 2017 e a última em abril de 2020. Para esse artigo farei uma breve apresentação dessas professoras para depois adentrarmos em uma análise de suas práticas.

Mariana do Campo, é argentina e professora de tango *queer*, foi uma das pioneiras a propor práticas alternativas para essa dança. Além disso, escreveu o Manifesto do Tango *Queer*¹⁸ em 2005, material importante para elaboração da compreensão de quais eram os princípios norteadores dessa prática. Para além das aulas, Mariana também é responsável pela organização de milongas (bailes) e é uma das idealizadoras do Festival Internacional de Tango *Queer* que ocorre anualmente em Buenos Aires. Sua pedagogia defendeu desde o começo a dissociação dos papéis na dança dos papéis de gênero.

Laura James é uma mulher transgênera, lésbica e professora de dança de salão *queer*. Idealizadora da Ata-me escola de dança em Belo Horizonte, que desde 2015 passou a adotar uma metodologia *queer* em todas as suas aulas. Laura, já era professora de dança de salão antes de seu processo de mudança de gênero. Então toda essa transformação de vida refletiu diretamente em suas escolhas pedagógicas, sendo fundamental uma alteração de seus modos de ensino e prática da dança de salão. Além disso, Laura James também organiza os forrós *queer* em Belo Horizonte. A sua abordagem metodológica preza pela liberdade de escolha dos corpos, o acolhimento das mais diferentes pessoas no espaço da dança de salão, e a utilização de uma linguagem neutra para agregar subjetividade não-binárias nesse contexto.

Anna Turriani é professora de dança de salão e psicóloga, idealizadora da pedagogia Dançarilhos. Uma proposta pedagógica que foi sendo desenvolvida para a dança de salão em diálogo com a Eutonia, uma prática de educação somática. Desde 2013, tem pensando uma dança de salão onde temas como desigualdade social, violência e opressão sejam abordados através de uma prática sensível. A dança como caminho para afetar os corpos.

¹⁸ Manifesto de Tango Queer disponível em: <http://tangoqueer.com/manifiesto/> acesso em 17 de set. 2020

A Dançarilhos possui um espaço físico em São Paulo onde são ministradas atividade artísticas e formativas de artes do corpo, assim como as aulas de danças a dois.

Carolina Polezi é professora de dança de salão em Campinas. Desde 2015 tem se debruçado a repensar os papéis de gênero na dança de salão, principalmente através da criação da abordagem prática-teórica chamada de Condução Compartilhada. Realiza uma pesquisa de doutorado na UNICAMP na área de educação sobre pedagogia em dança de salão. A abordagem de condução compartilhada propõe que os papéis na dança sejam mais fluídos não havendo apenas um condutor/a e um conduzido/a. Essa proposta prática pretende desconstruir os padrões heteronormativos na dança de salão e se preocupa em agregar outros corpos para essa prática. Carolina também tem se dedicado em ministrar aulas de condução compartilhada para pessoas com deficiência.

Luiza Machado é professora de dança a dois em Belo Horizonte. Mulher negra, gorda e bissexual e tem trazido para a discussão temas como a gordofobia e o racismo dentro da dança de salão. Sua proposição prática tem sido desenvolvida através de princípios como a musicalidade, a consciência corporal, a escuta nas danças a dois. Recentemente se formou em pedagogia com um trabalho de conclusão de curso que busca no estudo da dança como forma de inclusão de grupos minoritários na educação básica. Atualmente tem se debruçado a pensar a relação da ancestralidade com as danças de salão.

Essas são minhas companheiras de dança-pensamento que generosamente compartilharam comigo suas histórias. Elas aceitaram compor essa pesquisa com seus relatos para que eu pudesse tramar algumas das reflexões que tem pautado esse movimento contemporâneo na dança de salão. Mariana, Laura, Anna, Carolina e Luiza vieram trazer sua força, coragem e intuição para nos convocarem a olharmos criticamente esses processos formativos na dança de salão.

O primeiro eixo de análise desse material na minha tese se relaciona com os modos de vida, ou seja, as experiências que elas tiveram no contexto

de dança de salão, e os processos de vida que as fizeram com que elas decidissem criar propostas diferentes das que elas haviam vivenciado. Não irei me aprofundar nesse texto sob esse aspecto. Apenas para contextualizar trago que elas possuem uma experiência de formação em dança de salão que se iniciou quando eram adolescentes ou jovens adultas. Na condição mulher que elas se enquadravam, apesar das diferenças entre os relatos, porque sabemos que não podemos universalizar essa categoria, todas tiveram que vivenciar o sistema de condução.

Nos relatos são trazidas diversas experiências de domesticação e castração dos corpos femininos dentro da prática de dança de salão. Tanto relacionados aos padrões de beleza, através da existência de um modelo ideal de corpo, aos modos de se comportar e agir correspondentes a uma suposta feminilidade (magra; branca e burguesa)¹⁹. Há também depoimentos de uma imposição de uma única sexualidade no caso a heterossexualidade, e de situações machistas vivenciadas por elas nesses espaços. Essa violência apesar de ser imensamente maior nos grupos minoritários como corpos de mulheres, negros ou de qualquer corporeidade desviante, isso também atinge diretamente os homens. No relato de Laura James, isso fica evidente pois ela teve suas experiências iniciais no papel de cavalheiro através da imposição de uma performance de masculinidade na dança, e que por consequência ia sendo repetida na vida:

Eu tinha dificuldades motora na dança, eu não percebia as coisas direito, então eu levava mais tempo para aprender, eu não conseguia me expressar adequadamente. Adequadamente, dentro de um padrão da dança. Eu tinha as minhas feminicices, e isso não podia aparecer[...] eu fui reprimindo isso de um jeito horrível (JAMES, entrevista, 2018)

Foram dessas violências e traumas que surgiram as inquietações para que essas cinco mulheres conseguissem criar uma resistência ao seguirem

¹⁹ Para maiores elucidações sobre o papel da dama na dança de salão recomendo o seguinte artigo: SILVEIRA, Paola de Vasconcelos. Os papéis de gênero na dança de salão – pela urgência do fim da boa dama. In: Anais ABRACE. Campinas, Unicamp, v. 19, n.1, 2018, 1-18 p.

dançando. Luiza Machado comenta “meu lugar vai muito mais além de uma pessoa que conseguiu chegar a dançar com meu corpo, mas de uma pessoa que já podia ser exemplo há muito tempo só de não parar de dançar” (MACHADO, entrevista, 2020). Então, elas resistiram ao permanecer nesses espaços, mas compreenderam que era urgente a necessidade de promover experiências alternativa para si e para outras pessoas.

Todas elas munidas por esse desejo de reinvenção. Penso que elas se sintonizam com a proposição da artista-ativista Nadya Tolokonnikova “faça você mesma”, na qual a autora defende que não há nada no mundo que não possa ser descoberto, e o poder que há na ação de criar. Sem perder de vista o cenário mais amplo mantendo um olhar crítico, segundo Nadya, “os acontecimentos mais bonitos e decisivos da vida não seguem a lógica das grandes instituições” (TOLOKONNIKOVA, 2019, p.35). O poder de ação está no ato de estar vivo. Por isso, apesar dos desafios todas essas professoras se colocaram como protagonistas de suas vidas. Mulheres conscientes do seu papel como professoras, acreditando que a dança possa promover esse espaço de transformação tanto para elas quanto para outras pessoas.

Paul B. Preciado, filósofo transgênero, traz esse paradoxo em uma das suas citações, “Somos estranhas ficções biopolíticas porque estamos vivos: somos simultaneamente o efeito do regime de poder farmacopornográfico (biopoder) e o potencial para o seu fracasso (bioempoderamento)” (PRECIADO, 2018, p. 129). Sendo assim, somos também a potência do fracasso, especialmente quando passamos a experimentar sobre as nossas próprias experiências de vida processos de desintoxicação desse sistema, de resistência e ou de transversão. Seria na arte, na dança e na potência do gesto de criar onde poderíamos encontrar as fissuras, os espaços para seguirmos vivos.

Essas agentes na dança de salão são responsáveis pela criação de espaços de circulação de outros modos de existência. Elas estão engajadas a canalizar a potência do dançar para desestruturar saberes fixados nos corpos, inclusive nos delas. Trazer a consciência dos participantes para uma escuta intuitiva dos seus corpos. São práticas de dança que partem do desejo, não

são reproduções de movimentos, são proposições de vida. Elas acreditam em uma educação como escolha para aumentar nossa capacidade de ser livre, como traz Bell Hooks (2017). O conhecimento relacionando com os modos de viver e de se comportar, não apenas resumido a pura informação.

O primeiro ponto que convergem nessas pedagogias é a consciência do próprio corpo e suas relações nos espaços sociais e culturais. Há o reconhecimento dos lugares de fala dessas cinco mulheres as quais possuem experiências distintas e jamais poderíamos compreender essas experiências como universais. Pensando conjuntamente com a preposição da filósofa feminista Djamila Ribeiro (2017) ao convocarmos múltiplas vozes desejamos romper com o discurso autorizado que se pretende ser universal e único.

Todas passam a localizar o que precisa ser modificado inicialmente em si para que algo seja proposto de diferente. Isso inclui perceber onde se está sendo oprimido e traçar estratégias para acessar os mecanismos de poder, através do aprendizado da condução, por exemplo. Mariana do Campo (2017) para satisfazer seu incômodo de não poder dançar com outras mulheres foi buscar aprender a conduzir, e estrategicamente ela já passou a ensinar o que ia aprendendo para outras mulheres. Já Luiza Machado (2020) trouxe que passou a fazer aulas como condutora a partir do momento que percebeu que não seria chamada para dançar nos bailes, já que seu corpo era excluído por ser diferente do padrão esperado.

Temos ainda outros processos acontecendo como é o caso de reconhecer determinados privilégios, perceber as fronteiras e se engajar em processos de mudança ou de criação que possibilitem alterar essa lógica de opressor-oprimido. Nesse sentido podemos pensar no caso de Carolina Polezi (2019) que era tida como a *boa dama* das danças de salão, mas ocupar esse lugar não a isentava de situações de opressão machistas. Então para ela foi necessário se desprender desse lugar de privilégio e se permitir experimentar lugares desconhecidos na sua dança. Experimentar que sua dança passaria ser considerada *feia*, ou que ela por estar questionando essa dança não passaria a ter determinados acessos nos espaços de dança de salão.

Laura James (2018), por sua vez, precisou enfrentar as construções machistas que perpassavam os seus discursos em sala de aula, buscando alternativas para seu ensino. Ao assumir que a metodologia da sua escola passaria a ser através de uma abordagem *queer*, sua equipe inteira que trabalhava no espaço decidiu se retirar. Por fim, podemos olhar para as questões raciais, quatro das entrevistadas são brancas, inclusive eu que escrevo esse texto, o que declara ainda uma discrepância no cenário da dança de salão em relação ao acesso e a legitimidade dada aos corpos negros.

Por isso, é importante destacar que qualquer pedagogia insurgente implicada por perspectivas *queer* e feministas precisa perpassar por processos de investigação de si, de seus modos de vida. Assim como traz Carolina Polezi (2019) quando ela traz que um dos princípios da condução compartilhada é desconstruir os padrões que estão em si. Confluindo com as ideias de Bell Hooks “aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmo como sujeitos na história. Todos nós somos sujeitos da história” (HOOKS, 2017 p. 186). Entendo que somos atravessados por esses marcadores sociais constantemente e que isso nos possibilita experiências diversas. Então cabe a cada de nós situarmos onde estamos, e quais as possibilidades de ação que temos para promover de fato espaços de igualdade.

Provocações insurgentes no dançar a dois

Um dos primeiros pontos práticos então que surge nessas pedagogias é a destituição dos papéis na dança e sua correlação direta com o gênero dos participantes. Isso é presente em todas as práticas, apesar de haver propostas que ainda mantêm as funções de uma maneira mais estruturada e outras que rompem com essa lógica. Referentes as aulas de tango *queer* Mariana menciona “As aulas não são tão diferentes das de tango tradicional no sentido de que ensinamos um papel. A única diferença é que se o papel quem ocupa é um homem, uma mulher ou uma pessoa trans isso é indiferente” (DOCAMPO, entrevista, 2017). Então para ela, Laura James e Anna Turriani a importância seria separar esses papéis da dança e sua relação com o gênero dos participantes, mas sem perder as qualidades de movimento presente em cada

uma dessas funções. Além disso, esses lugares na dança não são hierarquizados como coloca Anna:

É muito dialético o modo como a dança de salão ela incorpora essa contradição porque na verdade, a dança de salão manifesta muito o patriarcado na medida em que a figura mais importante é a dama. Mas aí constrói uma estrutura na qual ela está submetida ao homem, isso é a sociedade. Para mim, não tem hierarquia, em ambos os papéis, quem faz o cavalheiro e quem faz a dama eles estão cumprindo funções diferentes para uma experimentação existencial diferente, mas eu não acho que a dança de salão precise de cavalheiro. (TURRIANI, entrevista, 2019)

É interessante essa colocação de Anna porque ela é a única que conserva os termos cavalheiro/dama, mas compreendendo eles como lugares performáticos. Segundo ela seriam experiências tônicas diferentes, mas ela menciona também que hoje em dia tem dito experiências com pessoas da dança de salão contemporânea onde tem se interessado por tônus intermediários que surgem nas danças para além dessas oposições. Isso é um ponto importante, pois apontam como essas pedagogias estão em constante transformação. Então o próprio intercâmbio promovido entre essas professoras dispara outros questionamentos para as práticas delas.

Laura James mantém as estruturas nas funções da dança, mas opta por uma linguagem neutra em sala de aula tentando agregar pessoas não-binárias nessa prática. Através das perguntas sem gênero específico “quem vai conduzir?”, ou usando o termo conduzide ao invés de colocar algum gênero ao final. Na proposta de Carolina Polezi, que é uma das influências da prática promovida pela Luiza Machado, se propõe que seja pensado uma outra corporeidade para a dança a dois. O participante experimenta conduzir e ser conduzido simultaneamente, havendo qualidades de movimento como densidade e leveza.

A condução compartilhada é uma abordagem, que além da desconstrução desses papéis na dança, convoca os corpos a experimentarem outras possibilidades de movimentação já que amplia as estratégias de

comunicação. Abrindo o dançar para a desconstrução das estruturas de movimentos já estabelecidas, gerando reflexões sobre que tipo de movimentos são significativos para cada dança, ou se eles apenas reiterariam determinados estereótipos. Por exemplo, não cabendo talvez uma mulher ter que fazer movimentos de pernas ou braços que reiterem uma suposta feminilidade, mas talvez seja interessante para um corpo identificado como homem poder se utilizar dessa performatividade como forma de expressão rompendo com esses binarismos. Provoações nesse sentido que começam a serem pensadas e não almejam buscar respostas definitivas, pois o mais importante é buscar propostas que desafiem os corpos a se deslocarem de suas zonas de conforto.

Outro elemento desenvolvido em todas as abordagens é a desconstrução da narrativa heterossexual nessa dança. A partir do momento que qualquer participante pode ocupar ambos os papéis, isso gera com que eles dancem com pessoas do mesmo gênero. Os exercícios vão sendo propostos por caminhos onde os alunos podem experimentar ambas as funções na mesma aula. Ou ainda, isso é sugerido como uma escolha, a pessoa opta em que lugar quer dançar, mas sempre sendo estimulada a experimentar lugares distintos. Laura James, traz a importância de incentivar as mulheres a terem o desejo de aprender a conduzir.

Nessas práticas vão sendo estabelecidas outras narrativas de diálogo entre os corpos, para além das dramaturgias de conquistas e romances heterossexuais que permeiam o imaginário hegemônico dessa prática. Sugerindo outras relações entre os corpos através da exploração da movimentação, do lúdico, da criação de novos movimentos. Sob esse aspecto também incluem os espaços de baile organizados por essas professoras como a milonga e o forró *queer*, os quais fica instituído que pessoas de diferentes orientações sexuais possam frequentar. Não necessariamente restringindo ou se limitando a esse fato, mas sim dando vazão para que as pessoas possam exercer de maneira livre sua sexualidade.

Isso diz muito sobre como a heterossexualidade é compulsória porque isso não precisa ser marcado nos bailes, por exemplo, bailes de heterossexuais. Essa possibilidade já é instituída. Por isso, a criação desses

espaços de sociabilização, através dessas abordagens contemporâneas, é importante. Assegurando que haja espaços de prática da dança socialmente que sejam seguros para que pessoas de diferentes orientações de gênero e sexualidade se sintam pertencentes e possam frequentar sem medo.

Outro ponto fundamental dessas abordagens é a construção de práticas que despertem autonomia de cada corpo. Respeitando as singularidades presente, não almejando apenas que os alunos aprendam um passo de dança através do processo de reprodução na qual a professora deve ser o modelo. Luiza Machado aborda como a vivência dela no Congresso Contemporâneo de Dança de Salão vez com que ela percebesse diferenças nas abordagens tradicionais e contemporâneas:

O jeito das aulas era diferente, não tinha muito papéis determinados, falavam muito sobre corpo, muitas das aulas a gente começava sozinho, tipo assim, descobrindo o nosso próprio corpo primeiro. Para mim foi incrível, era uma coisa que a gente não fazia no tradicional que era sempre em contato com outro. A gente não pensava muito, como meu corpo podia se equilibrar sozinho, por exemplo. Então descobrir tudo sozinho e depois transformar com outro. Descobrir essa real conversa que todo mundo falava que é a dança. Algo que eu não sentia muito na dança de salão tradicional. Foi isso, e aí mudou até o jeito de dar aula em vez de reproduzir as coisas, pesquisar mais para entender como eu faço, como que é a técnica, mais o que que eu faço para facilitar e como que pode acontecer essa troca. Então me tornou uma pessoa mais estudiosa assim. (MACHADO, entrevista, 2020)

São processos de ensino que convocam participantes ativos dispostos a investigarem seus próprios corpos. Não seriam consumidores de passos de dança e conseqüentemente de modos de vida. Isso se faz presente desde o momento que essas pessoas chegam nos espaços de partilha. Seja através das perguntas como, qual papel você quer exercer nessa aula hoje, onde está o seu eu nessa dança. Perpassando pelos exercícios de sensibilização do corpo para aquisição de um determinado passo de dança, ou através dos experimentos de improvisação em relação com os outros participantes. Todas as vivências dão voz a esses corpos que são compreendidos como singulares,

e que precisam encontrar estratégias de dançarem juntos buscando caminhos que não sejam impositivos.

Desse modo, se exercita uma busca pelo princípio da escuta de si e do corpo do outro. “Por isso, umas das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito.” (HOOKS, 2017, p. 201). Essa palavra escuta perpassa em todos os relatos, e me parece ser um ponto interessante porque de fato altera a lógica de produtividade aliada a elementos de uma cultura centrada na soberania masculina. Nesse lugar da ação, de precisar produzir, de ser racional, onde essas qualidades são dadas como superiores ao sentir e aos saberes do corpo. Deslocar a comunicação da dança para o ato de escutar é desestabilizar esse sistema.

Justamente porque se dialoga com a provocação do pensador sobre performance e dança André Lepecki (2017) de que o “ato-parado”, as pausas, os processos de desaceleração da temporalidade do corpo produtivo, promovem uma suspensão, uma interrupção corporalmente assentada dos modos de imposição dos fluxos. “A paragem age porque ela interroga economias de tempo, porque revela a possibilidade de agência mesmo dentro dos regimes autoritários do capital, da subjetividade, do trabalho e da motilidade” (LEPECKI, 2017, p. 45). Nesse caso, a ação de escutar como princípio para elaborar a comunicação nas danças a dois, mesmo na hora de conduzir, é um processo subversivo. Ela promove dançares que podem instaurar momentos potentes, dando vazão a linhas de fuga, a conexões não hierárquicas entre os corpos, a aberturas de porvires inimagináveis na dança a dois.

A música e a relação a dois ela transforma o modo da pessoa escutar a si, escutar o mundo e escutar os outros, isso é muito potente. Então isso é um dos principais relatos que eu tenho de como as pessoas mudaram os modos delas se relacionarem com as pessoas a partir da dança a dois. (TURRIANI, entrevista, 2019)

Então elas compreendem que suas práticas ultrapassam apenas o aprendizado do dançar e podem convocar processos de transformação. Essa mudança se dá através dessa investigação dos corpos, dessas relações que são estabelecidas nesses espaços de compartilhamento e pelos afetos entre professoras e participantes de suas aulas. A dança para Luiza Machado é política porque seria um ponto de encontro e organização com pessoas que desejam questionar o mundo em que vivemos e porque transmutaria dores em processos de provocação. Já Laura James, traz como surpreendentemente foi calorosamente acolhida através de uma salva de palmas pelos seus alunos quando assumiu que partir daquele momento gostaria de ser chamada de Laura.

São essas pequenas revoluções que vão se desdobrando nos corpos dessas professoras, dos alunos que encontram com elas e isso vai sendo refletido para contextos maiores. Para Mariana do Campo o cenário do tango de Buenos Aires nesses últimos doze anos se flexibilizou graças a influência do tango *queer*. Carolina Polezi aborda que na sua experiência recente de estar trabalhando em uma escola de dança de salão que mantém algumas estruturas tradicionais de ensino, apesar dos desafios impostos por ela ao pensar e propor aulas diferentes dos demais colegas. Ela traz que sua presença vez com que a escola assumisse como diretriz a igualdade entre os gêneros. Colocando mais mulheres para dar aula, revisando as falas dos professores homens e dando orientações para os professores nesse sentido.

Considerações finais

Vemos então alguns caminhos sendo transformados graças a atuação dessas mulheres. Obviamente compreendemos que há muito a ser desenvolvido nesse cenário para que de fato a dança de salão possa ser um espaço mais plural. Contudo, destaco o trabalho engajado desenvolvido por essas agentes na busca de práticas de dança de salão mais plurais, igualitários e democráticos. Respeitando a singularidade desses processos de vida de cada uma dessas mulheres, e a importância de todas elas terem abordagens distintas umas das outras. Algumas tensionando mais aspectos referentes a

sexualidade, outras a questão de gênero ou aspectos raciais, mas todas articulando um olhar sensível a todas essas camadas.

Compreendendo a importância desse olhar interseccional como abordado no começo do texto para a alteração dessa prática como um todo, e da localização do seu papel social dentro dessas discussões.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga a todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. (HOOKS, 2017, p. 63)

Concluo então assegurando como essas professoras a partir de suas ações singulares e distintas tem viabilizado processos de ensino em dança de salão atravessados por questões feministas e *queer*. Sendo proposições que não só tensionam formatos normativos de ensino, mas também estão interessadas em elaborar outras noções de corporeidade nas danças de salão para além da demarcação cisgênera de homens e mulheres. Buscando ampliar essa prática para outros grupos minoritários. Traçando alternativas não hierárquicas de modos de se relacionar durante a dança, e a criação de experiências sensíveis e críticas para seus participantes.

Referências

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n-1 edições; Crocodilo Edições, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOCAMPO, Mariana. Depoimento [nov.2017]. Entrevistadora. Paola de Vasconcelos Silveira, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. 3 arquivos.mp3 (60min). Entrevista concedida para tese de doutorado em andamento no PPGAC/UNIRIO.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAMES, Laura. Depoimento [abr.2018]. Transcrição. Paola de Vasconcelos Silveira e Rachel Simões, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. 4 arquivos.mp4 (60min). Palestra realizada no Congresso Contemporâneo de Dança de Salão:

gênero e sexualidade nas danças de salão no Palácio das Artes em Belo Horizonte, 2018.

LEPECKI, André. **Exaurir a dança**: performance e apolítica do movimento. São Paulo: Annablume, 2017

MACHADO, Luiza. Depoimento [abr.2020]. Entrevistadora. Paola de Vasconcelos Silveira, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. 1 arquivos.mp3 (40min). Entrevista concedida para tese de doutorado em andamento no PPGAC/UNIRIO.

PAZETTO, Debora Ferreira; SAMWAYS, Samuel. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem queer nas normas de gênero na dança de salão. In: **Revista Educação, Arte e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n.3, p. 157-179, 2018.

POLEZI, Carolina. Depoimento [abr..2019]. Entrevistadora. Paola de Vasconcelos Silveira, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. 2 arquivos.mp3 (60min). Entrevista concedida para tese de doutorado em andamento no PPGAC/UNIRIO.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

TOLOKONNIKOVA, Nadya. **Um guia Pussy Riot para o ativismo**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

TURRIANI, Anna. Depoimento [abr..2019]. Entrevistadora. Paola de Vasconcelos Silveira, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. 2 arquivos.mp3 (90min). Entrevista concedida para tese de doutorado em andamento no PPGAC/UNIRIO.

DANÇA, ESPACIALIDADES E OUTROS DISPOSITIVOS



Fonte: Domínio Público. Composição: Organizadores

O QUE PODE VIR A SER UMA DANÇA ACROBÁTICA

Cláudia Regina Garcia Millás (UFRJ)

Introdução

Mais do que uma afirmação, parte-se de perguntas: o que pode vir a ser uma dança acrobática? Quando se pensa em acrobacia o que vem em mente? Qual a primeira imagem que se pode conceber? O presente artigo não visa respondê-las ou apresentar uma proposta única e fechada para as questões, mas a partir da descrição e análise de experiências vivenciadas no âmbito do ensino superior público brasileiro, mais especificamente nos Cursos de Graduação em Dança das Universidades Federais de Uberlândia e do Rio de Janeiro, lançar algumas ponderações e trilhar possibilidades dentro de um panorama histórico.

Buscam-se horizontes que possibilitem pensar, fazer e criar uma dança que não esteja condicionada a uma visão historicamente construída ou que se pautе somente da reprodução de modelos e padrões pré-estabelecidos. Dança acrobática é o termo que a autora tem utilizado para definir suas atividades docentes desde 2011, contextualizando os participantes de uma abordagem pautada na ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010). Por meio de uma prática multidisciplinar, objetiva-se expandir o entendimento de acrobacia a partir de uma prática que integra diferentes saberes provindos do circo, da dança, das técnicas verticais, das atividades de montanha e da educação somática.

Sendo assim, a Dança Acrobática, como uma prática ecológica, propõe estabelecer diálogo e tornar visível outras formas de conceber a acrobacia, no contexto da arte, que possam trazer os participantes a campos ainda não conhecidos e imaginados. Não se almeja descredibilizar ou ocultar as possibilidades acrobáticas já desenvolvidas pela educação física, como área dominante, mas apenas rever seu uso hegemônico que acaba invisibilizando outras formas existentes. Investiga-se a acrobacia como campo de forças mobilizador, que potencializa novas configurações e percepções corporais.

No ensino de Dança Acrobática proposto pela autora, pretende-se distanciar da ginástica racional, como uma prática sistematizada a partir da tecnologia do treinamento que, conforme Gois et al. (2015), compara o corpo com uma máquina, aliado ao pensamento de eficiência e eficácia, dentro do contexto de nascimento da educação física científica positivista. Busca-se propiciar outras abordagens, interações e entendimentos da acrobacia. Como num processo de transformação, a prática de Dança Acrobática propõe ao praticante a possibilidade de abrir-se para ver a si e ao outro, seja o espaço, um objeto ou pessoa, sob outra perspectiva, invertendo lógicas, rompendo padrões e alterando percepções.

Defende-se uma prática de dança acrobática que necessita de cuidado, da aproximação do praticante consigo mesmo, de forma que possa se perceber para assim se relacionar. Acrobacia é vista como uma força, uma situação extrema que exige engajamento corporal, concentração e ampliação dos sentidos do acrobata, e não como uma forma, enquanto um truque a ser executado.

Neste sentido, investigam-se estratégias pedagógicas que corroboram para o alargamento do sentido de acrobacia e que permitem a relação com o campo das artes, fazendo com que a prática possa se tornar fonte de autoconhecimento e criação. Apresentam-se propostas de desenvolvimento de exercícios em sala de aula por meio de vivências e experimentações corporais focadas no treinamento físico e na preparação corporal para bailarinos a partir de pressupostos sobre a acrobacia no contexto da criação em dança. Trabalha-se com dinâmicas em grupo e individuais, possibilitando um campo de experiência em que o praticante possa perceber em si mesmo diferenças de estado corporal e possibilidades acrobáticas. Busca-se uma abordagem qualitativa que aproxime os estudantes do contexto, conduzindo-os a entrar no campo de experiência proposto, a fim de que a acrobacia possa se tornar múltipla e as interações possíveis ampliadas, num movimento de elucidação.

Propõe-se a Dança Acrobática como um modo de sair da normalidade estabelecida enquanto um corpo ereto e estagnado (SOARES; FRAGA, 2003),

e buscar um “*corpo-em-fluxo*”²⁰, que se recria, transforma e aumenta sua potência de vida em seu fazer. O treinamento empregado não objetiva limitar, castrar, enrijecer, protocolar ou tornar mecânico uma série de movimentos, mas, ao contrário, libertar o praticante e possibilitar que esteja nestes espaços incomuns, vendo a si mesmo e ao espaço de outras formas.

Lança-se a questão: “O que pode vir a ser uma dança acrobática?”, para que outras perspectivas em relação ao ensino da acrobacia na dança possam ser criadas, ampliando o entendimento e referencial na área.

Mas o que pode querer a dança com a acrobacia?

A etimologia da palavra acrobacia vem do grego “Akrobatien” que, grosso modo, seria andar na extremidade, no limite, na ponta (como dos pés e das mãos). Trata-se de uma atividade corporal que se situa entre a segurança e o risco. Poder-se-ia conceber que a acrobacia não se daria na forma que se vê e se copia, como algo externo ao praticante, mas numa maneira de estar, numa expressão frente a tais situações extremas. Encontrar-se-ia no rompimento com a normalidade e com a regularidade do uso do corpo.

Apesar de o termo remeter a um amplo entendimento, vê-se que na atualidade a acrobacia encontra-se no domínio da educação física, como área de conhecimento organizada e sistematizada, seja por meio das diversas práticas esportivas ginásticas, seja quando detém o conhecimento do circo. Conforme apresenta Soares (2017), verifica-se ao longo da história que o uso do termo ginástica foi sinônimo da própria área da educação física, com uma herança de controle dos corpos, disciplinarização, adequação, manutenção de ordem e hierarquia social, muitas vezes também relacionada ao esporte, forma institucionalizada de competição que em sua busca por eficiência dos corpos, prevê um vencedor.

No entanto, fazendo uma remontagem, constata-se que a acrobacia, como uma atividade corporal, esteve presente desde os primórdios, tendo

²⁰ O termo *corpo-em-fluxo*, criado pela autora, busca relacionar a experiência de fluxo cunhada pelo pesquisador e psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (2002) com o conceito de corpo em movimento apresentada pelo montanhista e filósofo francês Michel Serres (2004).

indícios tanto no ocidente quanto no oriente de sua existência a partir de pinturas em cerâmicas, tumbas e monumentos, como aponta o projeto “Acrobatas do Boqueirão da Pedra Furada” de Alice Viveiros de Castro. Revelam-se desenhos rupestres encontrados no Parque Nacional da Serra da Capivara (Piauí – Brasil), que datam de, aproximadamente, 27 mil anos, sugerindo claramente ações acrobáticas, de equilíbrio, em dupla altura, de roda de dança, etc. (SILVA, 2018). Neste sentido também se encontram atividades acrobáticas em rituais ancestrais, como no “*Voladores de Papantla*”, realizado no México, que conta com cinco homens pendurados pelos pés, de ponta cabeça, a girar por uma corda presa a um mastro sagrado (REBOLLEDO, 2018).

Vindo de uma formação de circo tradicional, em que a acrobacia é vista como um truque a ser executado com perfeição, exigindo controle e precisão do movimento, foi com a experiência da escalada tradicional brasileira (DAFLON; DAFLON, 2016), uma atividade realizada em ambiente natural em que se encontra o praticante imerso na montanha, que a autora pôde conceber a acrobacia como uma força e não como uma forma.

Na acrobacia tem-se um momento de suspensão, um espaço no tempo em que o acrobata se vê fora da realidade, quando já alçou seu voo, mas ainda não aterrissou. Coloca-se em dúvida: não sabe o que vai acontecer, se seu salto dará certo ou não e de que forma chegará ao solo. Este momento de suspensão cria uma espécie de infinito, pois abre margem para possibilidades ainda não dadas e para o que ainda não se sabe. Está fora do controle e se torna interessante justamente por conferir a oportunidade de o acrobata perder, mesmo que momentaneamente, o domínio da situação e de sua própria identidade. Tem-se a chance de suspender a concepção de si mesmo, daquilo que define o ser, de seus predicados, por assim fazer referência à crítica ao sujeito estabelecida por Safatle (2015). Assim, fica o acrobata convidado, ou obrigado, a abrir-se ao instante, se recriar no salto e ser outro. Deve estar atento ao que lhe acontece, percebendo em si mesmo e no mundo as forças físicas naturais, como a gravidade, que age em seu corpo todo o tempo.

Aberto ao momento, percebendo estas forças naturais, tem-se a possibilidade de se deixar integrar ao meio, sentindo-se fazer parte de algo maior, como parte da natureza, e permitindo ser movido pelas forças externas presentes. Trata-se de um estado corporal de integração e diferenciação, semelhante ao que Mihaly Csikszentmihalyi (2002) descreve na experiência de fluxo. Neste sentido, o acrobata torna-se disponível, aberto e sensível ao momento, com qualidades caras ao artista da cena.

O ensino de Dança Acrobática

Compartilha-se a seguir a experiência do ensino de Dança Acrobática enquanto docente de cursos de graduação em Dança nas referidas Universidades, dentre os anos de 2017 e 2020.

Utilizou-se dos trabalhos de educação somática, focados nos estudos de consciência corporal, por levarem em consideração as diferenças de cada pessoa e seu percurso singular, que deve ser traçado e criado, a partir de uma auto-observação. Neste sentido, partiu-se dos saberes desenvolvidos por Klauss Vianna, do método de Cadeias Musculares e Articulares G.D.S. e do trabalho sistematizado por Ivaldo Bertazzo.

O início das aulas de Dança Acrobática dá-se com trabalhos em duplas, a partir do contato pelo toque. Acredita-se na importância desta experiência: de tocar, sentir outros corpos, vendo suas diferenças e similitudes e percebendo-se no corpo do outro, num processo de alteridade; e ao ser tocado, sentir-se de certa forma cuidado, como um espaço de se entregar e receber o que o outro tem a dar. Isto, pois o toque tem esta capacidade de criar um espaço de intimidade e afeto, sendo necessário em diversas áreas da saúde. O toque, nesta perspectiva, ajuda a criar um espaço de escuta, troca, afeto, cumplicidade e honestidade, que se preza nas aulas (MACHADO; WINOGRAD, 2007).

Trabalha-se com quatro qualidades do toque: *aquecer*, *pressionar*, *moldar e lavar*, como no processo de fazer pão. Inicia-se assim, esfregando a pele, todo o entorno do corpo, acordando por meio da fricção que esquentam o maior órgão e dá consciência ao parceiro de seu limite e contorno. Em seguida

passa-se para a segunda camada do trabalho, muscular, em que se amassa e pressiona o corpo, como se fosse uma argila, que antes de ser moldada precisa ser sovada, para amolecer, por meio da respiração ampliada tanto daquele que recebe o toque quanto daquele que o faz. As mãos daquele que toca, com qualidade precisa e vigorosa, tentam “umedecer” o corpo do outro, fazendo com que, a partir da pressão, volte a fluir, a circular, como se estivesse colocando água na argila. Nesta etapa tenta-se trazer para o parceiro a consciência do volume de seu corpo, de sua tridimensionalidade. Na terceira camada do trabalho, ósseo, passa-se a dar direções, puxando daqui e dali com precisão para criar as oposições necessárias para se manter em pé, crescendo, preservando espaços articulares e efetivando-se no espaço. Trata-se de uma negociação constante: conforme a gravidade age, o corpo cede, então se deve buscar os apoios ativos, empurrar o chão com os pés e crescer novamente.

Busca-se dar ao parceiro a consciência da estrutura de seu corpo, do que o sustenta no espaço, a partir das forças aplicadas, sem tensão desnecessária para permanecer em determinada posição. Na última parte, “lambe-se” com as mãos o corpo do outro, como água que escorre, da cabeça aos pés, numa imagem da cachoeira que limpa e descarrega as energias do corpo ao chão. Depois ainda se descarrega ao chão aquela energia que possa ter permanecido nas mãos da pessoa que realizou o toque, pela troca com o outro.

Após a “feitura do pão”, pede-se para que os estudantes encontrem uma pausa, fechando os olhos, se necessário, para criar uma percepção interna, um registro de como cada um se sente naquele momento, observando os apoios dos pés ao chão, as curvas naturais da coluna, a organização das esferas corporais e os espaços existentes entre uma parte e outra do corpo. Pergunta-se como se sentem, se existe alguma diferença de quando entraram na sala para aquele momento. Muitas vezes escuta-se: sinto-me maior, mais limpo, acordado, presente, brilhante, vibrando, leve, solto, quente, grande, macio, vivo, com mais volume e com luz... Não raramente, ao longo deste primeiro exercício de toque, alguns alunos sentem certa estranheza consigo mesmos,

como se não pudessem se reconhecer naquela configuração corporal. Relatam sentirem-se outros.

Na busca justamente de criar outras imagens e possibilidades corporais, diferentes daquelas já concebidas e fixadas a que recorrem, pede-se para que tenham um diário de sala que servirá como um material de trabalho para a disciplina, em que vão registrar, por meio de desenhos, imagens e palavras, suas percepções ao longo das aulas. Por isso, trabalha-se com estas pausas, a cada exercício, para que se percebam e possam criar uma imagem interna de si, de como se sentem em cada momento, desde os pés até a cabeça, enquanto forma, tamanho, contorno, volume, densidade, cor, textura, temperatura e carimbos (apoios do corpo no chão).

Na parte dos vetores ósseos, detém-se algum tempo, pois não são movimentos aleatórios, mas precisos e detalhados, fruto de um estudo rigoroso do cruzamento de diversas técnicas que visam trabalhar em direção ao *corpo-em-fluxo*, quando se preservam espaços articulares e ativam-se musculaturas a partir de uma biomecânica do movimento, em busca do fortalecimento por expansão, com oposições, evitando fixações, enrijecimentos e posturas cristalizadas, que impedem a passagem de tensão pelo corpo e a transição entre diferentes qualidades corporais. Nesta etapa, não interessa uma postura corretiva, que fixe a pessoa num novo padrão que seria visto como “correto” ou “melhor”, mas, a partir de uma consciência de si, que cada um possa se perceber e buscar em sua prática o que sirva para se sentir mais amplo e ativo, com possibilidade de movimento e de relação consigo, com o outro e com o espaço, em constante transformação e troca, sem guardar para si uma tensão ou encurtamento.

A respeito dos vetores ósseos, podem-se perceber algumas semelhanças com os oito vetores delineados por Jussara Muller (2007) a partir da análise dos fundamentos postulados por Klauss Vianna, a saber: metatarso, calcâneo, púbis, sacro, escápulas, cotovelos, metacarpo e sétima cervical. Ademais, mantém-se a ideia de observação do corpo da outra pessoa para que se possa atuar, sem se pautar em uma fórmula externa, mas buscando desafixar a pessoa de um padrão.

Algumas vezes, antes de começar o toque de “moldar”, a partir das vetorizações, percutem-se os ossos com intuito de se tornarem mais presentes. Faz-se com que vibrem, assim como se sente a madeira ressoar ao percuti-la e, com isso, busca-se trazer a consciência do osso enquanto estrutura de sustentação do corpo, podendo então soltar os músculos que trabalhavam com tônus excessivo.

Posterior a este primeiro despertar, passa-se para um trabalho mais focado na sustentação do corpo a partir da resistência e tônus muscular. Em consonância com os pressupostos de Ivaldo Bertazzo (2010), visa-se trabalhar a permanência em determinadas posições, em que se deve, a partir da respiração ampliada e consciente, abrir espaço no corpo, no sentido de crescer, espreguiçar e lidar com a gravidade, fazendo das partes do corpo que tocam o chão, um apoio ativo, com o qual se pressiona para poder continuar lidando com as diversas forças naturais.

Criam-se vetores ósseos, que possuem direção e sentido, para usar forças de oposição que abrem espaço no corpo. São estas forças que agem e fazem com que, mesmo na permanência em uma determinada posição, em “pausa” aparente, o corpo continue crescendo e buscando espaço, vivo e pulsante. Não se trata de permanecer em uma posição estática, mas como criar movimentos internos a partir destas forças de oposição, que possibilitam a respiração manter-se ampla e o corpo, ativo.

Uma série de posições se segue, trabalhando a partir de diferentes apoios ativos e situações do corpo não convencionais, que exigem consciência e engajamento corporal para nelas poder permanecer e ainda assim, crescer e abrir espaço em si mesmo. São situações que vão em direção ao extremo, citado anteriormente em relação às acrobacias. Longe de serem confortáveis e agradáveis, como pôde ser visto em parte dos relatos dos estudantes, as posições exigem concentração, persistência e recriação de si. A cada postura corporal altera-se o número de apoios e a distribuição do peso, utilizando as mãos ao chão e reduzindo a área de contato, obtendo maior pressão em um mesmo ponto e a necessidade de força muscular para criação das oposições.

Quando, após todos estes trabalhos, coloca-se novamente na verticalidade e se fecham os olhos para trazer uma percepção interna, vê-se a definição de equilíbrio dinâmico acontecer. O corpo, sem enrijecimentos e fixações, trabalha com micro ajustes, em constante movimento de reorganização e passagem de tensão, aberto e desperto. Assim, é possível observar, como aponta Champignon, que:

[...] o equilíbrio não é tão estático quanto parece, já que resulta de contínuas recuperações de pequenos desequilíbrios. As oscilações posturais são testemunha desse fato e não deixam de lembrar ao cadeísta a boa saúde das cadeias AP, muito implicadas nesse reequilíbrio (CHAMPIGNION, 2003, p. 72).

Nas dinâmicas descritas, trabalha-se claramente em consonância com o Método das Cadeias Muscular e Articulares G.D.S. (CHAMPIGNION, 2003; GODELIEVE, 1995),²¹ que fazem parte da formação da autora do presente artigo e servem como abordagem do trabalho corporal. Portanto, nesta verticalidade, busca-se acordar a relação das cadeias PA-AP (pósterio-anterior e anteroposterior), que trazem justamente esta postura ereta em extensão axial que, atuando de forma equilibrada: “tem a aparência de um elástico bem esticado, esticado ao máximo para o zênite, mas disponível, embora seu impulso seja para o alto” (GODELIEVE, 1995, p. 72).

Assim, é com a ação da cadeia AP (anteroposterior), que traz a mobilidade, disponibilidade e flexibilidade ao corpo, que o praticante pode se efetuar e ter a sensação de se sentir vivo, em movimento, passível de transformação. AP, com a função de modulação da energia, permitindo a circulação de tensões entre as seis cadeias musculares (AM, PM, AL, PL, PA e AP), pode ser vista como central no aspecto relacional das estruturas, evitando enrijecimento e posturas fixadas.

²¹ Para melhor entendimento do conceito de Cadeias dentro da perspectiva abordada pelo método “Cadeias Musculares e Articulares G.D.S.” desenvolvido por Godelieve Denys-Struyf e sua equipe na Bélgica entre os anos 1960-70, indica-se leitura dos livros referidos. No entanto, é bastante claro que o entendimento se dá na prática, por meio do corpo, nos diversos exercícios e dinâmicas que revelam a complexidade e riqueza do estudo.

Portanto, após realização deste exercício de espreguiçar ativo, caminha-se pelo espaço e percebe-se também em movimento, qual sensação que cada um tem de si mesmo. Segue-se com alguns tipos de deslocamento diferentes, alterando apoios, níveis, fluência, velocidade e formas de trajeto, para que possam se colocar em relação ao espaço e aos outros.

Em seguida, costuma-se fazer alguns jogos, como o pega-pega, que dinamizam o corpo, em relação com o outro, e despertam os participantes de forma lúdica. Este é um momento que se vê os alunos engajados na ação, estando ao mesmo tempo concentrados e leves, descontraídos, dando risada das mais diversas situações. Varia-se a complexidade dos jogos, criando outras regras e tentando fazer com que os estudantes percebam as ações físicas envolvidas, de forma que se transforme numa dança: correr para pegar, correr para fugir, pausar, permanecer em determinada posição, abaixar, saltar, rastejar, levantar, olhar. Tenta-se trazer clareza sobre estes movimentos, até que se tornem mais “limpos”, sem ruídos e ações desnecessárias. Também se chama atenção para que, em determinado momento, possam perceber como se sentem, qual estado corporal adquirem quando estão em jogo. Nessa etapa, costuma-se ouvir percepções sobre estarem mais alertas, alegres, pulsantes, com energia, vibrantes e acordados.

Ressalta-se que, nestes jogos de dinamização das energias, trabalhando com diferentes velocidades, é bastante importante o momento da pausa, em que o corpo tem que frear, inesperadamente, o movimento externo. A musculatura deve trabalhar como se fosse uma panela de pressão com paredes elásticas, que contém uma energia potencial interna em constante crescimento, como se o fogo que aquece a panela estivesse aceso. No entanto, a panela não deve deixar esta energia interna contida sair e escapar. Se neste momento de pausa o participante sair da postura em que se encontra, balançando os braços, por exemplo, é como se a panela estivesse com defeito, perdendo pressão, deixando a energia vaziar.

Para criar essa sensação de pressão interna corporal, diversos exercícios podem ser vivenciados, como os trabalhos denominados pelo Lume Teatro de energéticos, em que Ferracini (2012) também explicita a

necessidade de se criar uma parada brusca nos momentos de grande mobilidade para que o ator/bailarino possa sentir esta energia interna.

Sente-se que, ao manter e sustentar esta energia, resistindo muscularmente, ela pode sair somente pelos olhos e pelos poros da pele, pois as paredes da panela de pressão seriam elásticas, de um tecido com tramas, que contém buracos e, quando estendido, faz passagem com o mundo externo, trocando energia por estes buracos, numa respiração ao nível microscópico. Esta respiração possibilita a abertura necessária e promove uma passagem de tensão, a transição do corpo estável e edificado para o corpo-filtro, conforme sugere Louppe (2012), que permite o estado de presença. O movimento do ar na respiração revela então o corpo enquanto espaço e não somente como matéria. A respiração, neste sentido, como a água do rio, promove transformação, mantém o corpo em movimento e aberto, com espaço para escoar e fluir. Como nos lembra Laurence Louppe (2012), é fascinante perceber na imobilidade o movimento causado pela respiração. E isso é possível se realmente se faz o esforço de manter o corpo em pausa para que, neste momento, outros movimentos, talvez micromovimentos, invisíveis, mas perceptíveis, possam se revelar. É um momento de escuta, em que se dá espaço para que outra coisa possa acontecer.

Percebe-se, assim, na pausa, a partir da respiração ampliada, a sensação de expansão corporal, como se as paredes elásticas fossem empurradas pela energia interna contida, ampliando o espaço interno e fazendo passagem, pelos pequenos buracos, com o ambiente externo. Neste momento de pausa, ouvem-se muitas vezes os alunos fazerem referência ao corpo em relação a algum tipo de luminosidade, como se pudessem se sentir mais acesos, com brilho e vibrantes, e ao mesmo tempo calmos e concentrados.

Também nestes jogos de dinamização é onde se consegue observar o limiar entre o atleta e o artista, entre o esporte e a arte: querer pegar o outro e acabar com o jogo rapidamente, de forma eficiente, ou quando se deixa o outro correr um pouco, antes de pegá-lo, dando jogo ao jogo, margem para o espaço

de criação; quando não se sabe nem o que nem como será, lugar do imprevisto, que envolve necessariamente um risco.

Por isso, a metáfora do ator ser um “atleta do coração”, defendida por Artaud (1993), pode aqui ser utilizada como uma possível imagem para o trabalho, que não pretende a eficiência mecânica do atleta, mas a fisicalidade permeada de afeto do ator, quando se é atravessado pelo próprio movimento. Como diria este autor: “o ator é como um verdadeiro atleta físico, mas com a ressalva surpreendente de que o organismo do atleta corresponde a um organismo afetivo análogo, e que é paralelo ao outro, que é duplo do outro embora não aja no mesmo plano” (ARTAUD, 1993, p. 129).

Ressalta-se a importância de, nesta etapa, os estudantes estarem trabalhando não somente em relação consigo mesmos, numa escuta sensível, mas em relação ao outro, seja o colega de trabalho ou o espaço, ampliando sua consciência e percepção do todo. Sentem-se assim pertencentes ao ambiente, situam-se melhor na relação.

Investigam-se também, após esses exercícios de mobilização de energia, diferentes possibilidades de inversão de eixo, para que os estudantes possam ter outras perspectivas de si e do espaço, quando estão em configurações corporais não cotidianas. Busca-se tira-los de uma zona de conforto e de uma conduta mecânica formal de trabalho, quando se copia um movimento criado por outra pessoa, executando-o passivamente. No sentido inverso, propõe-se que trabalhem a partir da percepção de si mesmos, criando soluções para os problemas corporais apresentados, que exigem lidar com situações de inversão, giro, rolamento, saltos, quedas e recuperações. Não se mostra uma acrobacia a ser executada, pedindo que os estudantes copiem sua forma, mas a partir de jogos corporais, provoca-se que façam o que seria o princípio biomecânico daquela acrobacia.

Neste sentido, cria-se uma figura corporal no nível alto com o apoio dos pés ao chão e pede-se que experienciem como se dá esta mesma figura quando tombada 90 graus para um dos lados, e assim sucessivamente até retornar à posição inicial. O mesmo pode se dar com a figura sendo tombada

para frente ou para trás. Assim, os participantes são instigados a perceber as forças necessárias para se sustentar em cada posição e o que se modifica no corpo quando se está de cabeça para cima ou para baixo ou quando o apoio está nos pés, nas mãos, na bacia ou outra parte do corpo.

Quando retomam a posição inicial, os participantes afirmam não se perceberem mais os mesmos. Admitem ter outra sensação do volume do corpo, do tamanho e da consciência das partes. A relação com o espaço também se transforma, pois alteram a concepção de si mesmos e do os cerca. Assim, redimensionam problemas. O que parecia distante, já não mais o é.

Desenvolvem-se também atividades ao ar livre, utilizando diretamente o espaço da universidade ou da própria cidade. Inicia-se um deslocamento coletivo com uma velocidade moderada, que ao longo do percurso se torna gradativamente mais acelerada. Por se estar correndo em lugares irregulares, com obstáculos e diferentes tipos de piso, aprende-se a lidar com eles no instante, como na prática do *Parkour*²². Sobem-se escadas, pulam-se bueiros, escalam-se muros, passa-se por baixo de corrimãos, equilibra-se em quinas. Deve-se estar atento ao espaço urbano, com seus diversos atravessamentos, como carros deslocando na rua, cachorros que querem correr atrás dos integrantes e pegar seus calcanhares, transeuntes caminhando, pisos escorregadios ou pedras soltas. Interessa neste momento a abertura para o espaço e, ao mesmo tempo, a conexão com o grupo que se trabalha; além do estado de atenção, concentração e disponibilidade ao jogo.

Deixa-se o ambiente fechado e controlado da sala de aula, para poder habitar o espaço vivo da cidade. Passa-se a ser motivado também pelos estímulos externos: os sons da cidade, a luz do sol, as texturas do chão, a paisagem da cidade e os comentários dos transeuntes. Usa-se o próprio espaço para criar possibilidades de treinamento.

²²Técnica francesa de deslocamento no ambiente natural ou urbano, também chamado de corrida livre ou arte do deslocamento, em que o participante deve enfrentar diversos tipos de obstáculos para se movimentar e seguir por uma trajetória no espaço. Estimula-se a criação de estratégias para solucionar corporalmente as situações-problema apresentadas no momento da ação.

Ao final das aulas, retoma-se à sala e abre-se para um momento de troca de experiências para que os estudantes possam se colocar e ouvir aos demais. Da mesma forma, ao final do semestre, pede-se que escrevam um relato de experiência compartilhando suas principais reflexões sobre o semestre, trazendo à tona as vivências e percepções obtidas.

Nestes relatos e partilhas, apresenta-se com alguma frequência a sensação dos alunos saírem das aulas com mais energia, mesmo após realizarem exercícios e atividades intensas. Percebiam-se com mais disposição e vitalidade, querendo permanecer nas práticas por mais tempo. Afirmam ainda revisitarem algum tipo de felicidade e obterem a sensação de pertencimento ao grupo e ao mundo que habitam. Sentem-se integrados ao meio e trazem entendimentos corporais para seus cotidianos, fazendo relação entre arte e vida.

Considerações finais

A partir da análise dos depoimentos e relato dos alunos e do desenvolvimento das próprias aulas descritas, percebe-se que ao se alargar o entendimento de acrobacia, tornando visíveis outras formas de se fazer, pensar e criar possibilidades acrobáticas - em consonância com a ecologia de saberes, quando diferentes áreas são acionadas, dialogando e coabitando no mesmo tempo e espaço - amplia-se o campo de atuação e as perspectivas de realização, abrindo espaço para o que ainda não está dado.

Observa-se que o trabalho de Dança Acrobática mencionado, por trazer como base o trabalho de consciência corporal, utilizando-se de diversos métodos de Educação Somática, em que o praticante pode perceber em si mesmo as forças envolvidas na acrobacia, sem precisar copiar uma forma ou ter uma referência externa para se pautar, gerando possíveis frustrações e comparações, a acrobacia pôde se tornar um campo de criação e expressão singular. Neste sentido, constata-se que a Dança Acrobática pode servir como ferramenta de autoconhecimento, transformação e aumento de potência de vida, quando o praticante se desloca de um lugar comum para poder ver sob outras perspectivas. Identifica-se que o ensino referido colaborou para criação

de um espaço de transformação, em que os praticantes podiam ver a si e ao mundo sob outra perspectiva, invertendo lógicas, rompendo padrões e alterando paradigmas.

Lançando mão da pergunta do que poderia vir a ser uma dança acrobática, compartilhou-se uma forma de abordagem a partir da experiência vivenciada pela autora, expondo o caminho trilhado e as análises efetivadas. Não se objetivou apresentar uma resposta à pergunta lançada, tão pouco uma única possibilidade de atuação, mas dar início a uma discussão que fomente a criação e o trabalho corporal em dança, numa ecologia de saberes, com práticas multidisciplinares.

Referências

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Tradução Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes: 1993.

BERTAZZO, Ivaldo. **Corpo vivo: reeducação do movimento**. São Paulo: Edições SESC SP; 2010.

CHAMPIGNION, Philippe. **Aspectos biomecânicos: cadeias musculares e articulares: método G.D.S.: noções básicas**. São Paulo: Summus, 2003.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Fluir: a psicologia da experiência** Optima, medidas para melhorar a qualidade de vida. Tradução Marta Amado. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.

DAFLON, Cintia Adriane de Aquino; DAFLON, Flavio Henrique Alves. **Escale melhor e com mais segurança: manual de técnica de escalada**. Rio de Janeiro: Companhia da Escalada, 2016.

FERRACINI, Renato. O treinamento Energético e Técnico do Ator. **Ilinx** – revista do LUME. Campinas: UNICAMP, v.1, n.1, p.94-113, 2012.

GODELIVE, Denys-Struyf. **Cadeias Musculares e articulares: o método G.D.S.** São Paulo: Summus, 1995.

GÓIS, Edivaldo Junior; SOARES, Carmen Lúcia; SILVA, Vinícius Terra Demarchi. **CORPO-MÁQUINA: DIÁLOGOS ENTRE DISCURSOS CIENTÍFICOS E A GINÁSTICA. Movimento**. Porto Alegre – RS: UFRGS, v. 21, n. 4, p. 974-984, outubro-dezembro 2015.

LOUPPE, Laurence. **A Poética da Dança Contemporânea**. Tradução Rite Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MACHADO, Rebeca Nonato; WINOGRAD, Monah. A importância das experiências táteis na organização psíquica. **Estudos e Pesquisas em**

Psicologia. Rio de Janeiro – RJ: UERJ, v. 7, n. 3, p.462-476, dez. 2007. Acesso em 11 de setembro de 2020. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844615009>>

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

REBOLLEDO, Julio. El circo em la cultura mexicana. **Inventio, la génesis de la cultura universitária em Morelos**. México: UAEM, v. 2, n. 4, p. 13-22, 2006. Disponível em: <<http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/190/329>>. Acesso em: 11 de setembro de 2020.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2ª ed. rev.; 3ª reimp. São Paulo: Editora Autêntica; 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Tradução Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2004.

SILVA, Ermínia. **A linha do tempo das artes circenses**: introdução. Circonteúdo, 31 de outubro de 2008. Disponível em: <<https://www.circonteudo.com/linha-do-tempo/introducao/>>. Acesso em: 11 de setembro de 2020.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-posições**, Campinas – SP: UNICAMP, v. 14, n. 2, p. 77-90, maio/ago 2003.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física**: Raízes européias. Campinas – SP: Autores associados, 2017.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 3ª ed. São Paulo: Summus; 2005.

PRÁTICAS CIRCENSES COMO UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O EXERCÍCIO DA COLETIVIDADE NAS AULAS DE DANÇA, NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marthinha Böker-Tôrres (UFBA)

Beth Rangel (UFBA)

Refletindo sobre contextos

O presente trabalho foi realizado com estudantes maiores de oito anos de idade, na Escola Municipal José Calazans Brandão da Silva, localizada no bairro da Santa Cruz (Salvador - Bahia), apresentando o Circo como uma Tecnologia Educacional dentro dos programas PIBID, Residência Pedagógica e no Estágio curricular. A pesquisa se manifestou como um campo de experiência e observação para o aprofundamento no projeto de dissertação do Mestrado Acadêmico em Dança.

A Escola José Calazans Brandão da Silva, localizada na Rua do Futuro nº 140, no bairro da Santa Cruz, na cidade de Salvador-Bahia, está situada num contexto de muita desigualdade social onde nem sempre se exercita e vivencia a cidadania. Questões sociais, a exemplo do tráfico de drogas e o suposto combate a elas, crimes violentos e ações policiais, constituem aspectos relevantes que reverberam nas relações dos sujeitos interpessoais e com o ambiente. A região é marcada por uma história de ocupação irregular muito comum na cidade de Salvador, bem como, as consequências sociais e estruturais desta ocupação constroem aspectos relevantes a respeito da identidade do local e dos sujeitos que ali residem.

O reconhecimento tardio, pelo poder público, da existência do bairro; bem como a interação violenta com representantes do poder público nos processos de reintegração de posse; preserva desigualdades que os oprimem e silenciam, na tentativa de um apagamento de traços culturais e identitários da comunidade (SOUZA, 2008). Bem como a linha invisível que separa o mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, evidenciando as dominações econômicas, políticas e culturais observadas por Santos (2007), características do bairro são traduzidas por uma hierarquização dos saberes e negação da

diversidade. Ter baixa renda não significa ser mal sucedido, nem muito menos atesta incapacidades. É simplesmente consequência da conjuntura social que remunera bem certas funções, enquanto que relega outras a uma condição socioeconômica diferente e reforça a manutenção de privilégios das classes econômicas mais favorecidas que desfrutam regalias dessa desigualdade.

Além dos barbarismos referidos, existem ainda diversas outras violências simbólicas que se destacam nas relações interpessoais destes sujeitos, como por exemplo: a falta de respeito à diversidade dos corpos; a exclusão das pessoas com deficiência ou acima do peso e a hostilidade e fragmentação que se interpõem nas questões de gênero; dentre outras que interferem e dificultam o contato entre estes indivíduos. Uma característica não se dissocia da outra, mas podem se apresentar mutuamente imbricadas entre si. A violência, por exemplo, é tema constitutivo de todos os demais. A agressividade, bem como a falta de concentração são consequências de um sofrimento resultante de um contexto social e heranças invisíveis das classes economicamente dominantes, em relação às classes populares (SOUZA, 2009).

A escola pública, ainda que de forma precária em sua estrutura e funcionamento, é também uma oportunidade para o reparo de desigualdades. Assim, a presente pesquisa propõe apresentar o Circo como Tecnologia Educacional, desenvolvendo o exercício da convivência e coletividade através de práticas corporais, tratando a escola como Contexto de cidadania a partir das experiências no Pibid, Residência Pedagógica e estágio curricular.

Aqui, o termo Tecnologia, não trata somente de dispositivos digitais, de maneira geral, todas as criações que visam ampliar e facilitar a nossa atuação, produzindo soluções para questões são consideradas tecnologias, abrangendo desde instrumentos e ferramentas feitos de pedra, durante a pré-história, até complexos satélites, da atualidade, utilizados para monitorar o tempo (LÉVY, 1993). Neste íterim, Tecnologia Educacional trata de um estudo sistematizado de processos, métodos, técnicas e instrumentos de domínios das ações humanas, envolvendo um conjunto de conhecimentos e o uso deles à serviço da educação, assinalando a preocupação com a contextualização social da

ação e o uso de princípios científicos e instrumentos técnicos de transformação social (BRANDÃO, 2014; RENGEL et al 2018).

O Circo na escola

O Circo é uma linguagem artística plural, caracterizada por desafiar, explorar e superar os limites do ser humano. Descende de organizações singulares, as quais coexistiam em estruturas diversas até se denominar Circo (CASTRO, 2005; SILVA 2009). Constitui uma das expressões artísticas mais antigas e híbridas do planeta. Desconhece-se uma data e local precisos do seu surgimento, tendo registros em diversos países, ao longo da história da humanidade.

Referindo-se ao Circo-Dança, o termo hibridismo, incorporado por dos Anjos (2005, p. 28) e Peixoto (2010), sugere a improbabilidade da fusão completa entre os dois componentes, originando este termo composto pelos dois ingredientes, distintamente reconhecíveis e que se misturam, atravessados um pelo outro. Optamos aqui pelo termo Circo-Dança, ao invés de Circo/Dança como é proposto por dos Anjos (2005, p. 28) e Peixoto (2010), em virtude do seu significado para a língua portuguesa, onde “/” tem significado disjuntivo e “-” tem significado aditivo. A expressão Circo-Dança, refere-se a um híbrido distinto de seus precursores ancestrais, Circo e Dança (dos ANJOS, 2005; ANDRADE, 2006; CASTRO, 2005; ILKIU, 2011; PIMENTA, 2009; PEIXOTO, 2010; SILVA & ABREU, 2009; SILVA, 2014).

Durante muito tempo as técnicas circenses eram consideradas segredos absolutos dos artistas de circo. No Brasil, somente a partir da década de 1970, com a abertura da pioneira Academia Piolin de Artes Circenses, em São Paulo, passaram a surgir escolas “fora da lona” como: academias de ginástica, cursos de teatro, dança e lazer, dentre outros, os quais colocavam necessidades diferenciadas desde o modo de organização do trabalho até o processo de ensino/aprendizagem do circo tradicional clássico. Entretanto, ainda que tais instituições, companhias e grupos, tenham viabilizado e democratizado o ensino de técnicas circenses fora dos círculos tradicionais, estas foram muito questionadas e criticadas (SUGAWARA, 2008; SALVADORI FILHO &

MACHADO 2015; FERNANDES et al. 2016). Doravante, o circo no Brasil teve a importante função de abrandar a carência de movimentos artísticos nos locais distantes dos centros urbanos, bem como o surgimento de escolas de circo proporcionou o alcance, à esta arte, por diversas camadas sociais e concretizando a democratização ao acesso à transmissão do conhecimento de modo sistemático e científico (BOLOGNESI, 2003; BORTOLETO & MACHADO, 2003). A escola de ensino formal seria um destes espaços, exercendo um papel vital na preservação dessa cultura e propiciando um processo de aprendizagem de conteúdos provenientes de uma transmissão oral.

A coletividade é um princípio fundamental que permeia as relações entre os circenses. Seja nas relações entre familiares, ou entre membros de companhias, bem como entre circenses que performam individualmente. Tendo um complexo modo de organização do trabalho e da produção artística, a partir de um agir colaborativo, o Circo se constrói sobre alicerces e conceitos de integração, cooperação e solidariedade (DUPRAT, 2007). Segundo Silva (1996) os valores, práticas e conhecimentos estão carregados da memória de relações sociais e coletivas.

Retomando o conceito de Circo como tecnologia educacional propomos repensar e discutir as relações dentro da comunidade escolar, identificando nas práticas circenses, princípios pedagógicos e metodológicos que contribuem com o desenvolvimento das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, em processos artísticos e educativos para a formação cidadã dos sujeitos.

Em virtude de o circo ser uma arte diversa e híbrida, misturando diversas linguagens artísticas; oportunizamos a experimentação de habilidades físicas e motoras básicas, além de apresentar um forte potencial colaborativo em processos artísticos educativos. Uma vez sistematizadas suas práticas e entendidas como um conjunto de ações e princípios metodológicos poderá contribuir com questões do ambiente educacional e pedagógico, apresentando um forte potencial para desafiar, explorar e superar os limites do ser humano, o que proporciona a experimentação do prazer e do fascínio, a superação do medo e a conquista da confiança, aos que assistem e aos que praticam

(CASTRO, 2005; SILVA & ABREU, 2009). Mesmo em atividades individuais como: andar na corda bamba, jogar bolinhas de malabares ou performar nos aparelhos aéreos, na medida em que o suspense causado no público gera uma expectativa e um sentimento de empatia e solidariedade.

A presente pesquisa teve como objetivos: Identificar princípios metodológicos baseados em modos colaborativos em processos de ensino e aprendizagem do Circo, refletindo e avaliando as relações pessoais; construir, colaborativamente, com o grupo, modos de experimentar práticas corporais, com foco nas possibilidades motoras em dupla e em grupo; trabalhar a improvisação e a construção cênica através da relação com o outro; desenvolver um diálogo a respeito de questões atitudinais, a partir do movimento.

Trajetória da experiência com circo em ambiente formal de educação e princípios metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal José Calazans Brandão da Silva, no período de abril de 2017 à novembro de 2019, durante as aulas de Dança que integram a matriz curricular do ensino Fundamental da Rede pública de Educação. O Componente Curricular Dança, no ensino básico, nas escolas da prefeitura de Salvador, é compreendido como área de conhecimento e uma proposta pedagógica com ações para a formação do sujeito, oferecendo ao aluno a possibilidade de expressão, por meio da atividade corporal (PINTO, 2009; MARQUES, 2010). Como aluna da escola de Dança da UFBA e estudante do movimento, experimentamos uma relação de processos de ensino/aprendizagem do Circo, criando um diálogo com abordagens e princípios metodológicos baseados em práticas colaborativas em Dança. Nesta relação entre a Dança e o Circo destacamos um embaraçado dos princípios de um e de outro, no qual ambos se destacam em constituir-se de uma profunda relação.

Assim, apresentando um diálogo entre Circo e Dança foram propostos planos de aula construídos em consonância com anseios, curiosidades e habilidades dos estudantes, a partir de uma análise de realidade, considerando

os sujeitos e o contexto. A análise de realidade se constitui de um acolhimento diagnóstico baseado na escuta. Consideramos assim, de extrema importância que, como educadores, entendamos os contextos em que estão inseridos cada sujeito, para não fazer julgamentos que rotulam as relações e as ações e, por conseguinte, o ato de planejar seja imbricado das experiências dos estudantes, demarcando a importância das referências e experiências que trazem os sujeitos e seus contextos socioculturais, num processo educativo emancipatório que é conduzido a partir do que ele já sabe (RANCIÈRE, 1987; FREIRE, 2008; MOSÉ, 2014).

A estabilidade social se faz uma pré-condição que permite criar um indivíduo produtivo e competitivo, capaz de se concentrar e ser disciplinado (SOUZA, 2009). Existem diversos estudos que identificam as questões sociais como um fator que interfere no rendimento escolar, dificultando o desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo (PATTO, 1990). Assim, é sabido que as questões sócio econômicas de uma criança devem ser consideradas no processo educativo, mas não devem jamais ser naturalizadas nem biologizadas como barreiras que impedem a criança de aprender.

A escola tem um papel importantíssimo na democratização do acesso ao conhecimento, derrubando os muros físicos, sociais, educacionais, artísticos e culturais que, separam o rico do pobre e mantêm desigualdades, as quais beneficiam apenas aqueles que têm muitos privilégios. Assim, consideramos de extrema importância entender as realidades, tornando compreensíveis as ideias elaboradas para educar com empatia e alteridade (CHAUÍ, 1980).

Foram propostas rodas de conversas nas quais trabalhamos o desenvolvimento da transmissão oral que é comum no circo, além trabalhar o poder de argumentação e a empatia no ato de escutar e considerar outras perspectivas na narrativa do outro (da SILVA, 2016; SILVA, 2012). Discutimos os benefícios do condicionamento físico e os nomes de algumas articulações e músculos, compartilhando experiências, histórias e saberes de suas vidas cotidianas e sobre a identidade do palhaço, dentre outras práticas circenses. Todos os temas foram abordados em consonância com anseios, curiosidades e habilidades dos estudantes, baseado na escuta, considerando as sugestões de

cada sujeito.

Apresentadas e organizadas em sequências didáticas, foram realizadas dinâmicas de grupo pesquisando a técnica de jogo descrita por Boal (1953), também utilizada no treinamento de palhaços, instrumentalizando os participantes do grupo a usar o jogo como meio de criação, além de suscitar a ideia do brincar, experimentando o desequilíbrio como exercício para a confiança. Os jogos preconizam a improvisação cênica, a autonomia, a experiência, a atenção para o outro, a investigação do movimento, a proatividade e identidade dos sujeitos (ROSSETO, 2012).

Foram realizadas sequências de movimentos utilizando, inicialmente, a parede e objetos como: Mesas e cadeiras para o estudo de princípios como: pontos de apoio, cargas, peso, sustentação, tensão-relaxamento, saltos e contração muscular, baseados em técnicas de Acrobacia em dupla, Acroyoga e Tai Massage (SALGUERO & ROYLANCE, 2004; JESUS et al., 2012). A partir de estudos do contato com estes apoios, alguns estudantes descobriram habilidades que desconheciam.

O exercício é bastante procedimental, aprendendo a fazer por meio da reprodução de movimentos, apresentados através da demonstração, toque e condução oral, construindo instrumentos que contribuam com o desenvolvendo da competência técnica para lidar com os conteúdos e a habilidades de construí-los. Tudo ocorre sem se distanciar do atitudinal, inferindo a todo momento a importância da cooperação, trabalhando aspectos da coletividade, estabelecendo relações de escuta e atenção.

Após o trabalho com a parede e objetos, foram realizados exercícios em dupla, estudando cargas, também conhecidos no circo como *portagem*. Nesta prática, quem sustenta o peso carregando o outro é chamado de *portô*, o qual precisa ter força e postura adequada para não se machucar, a partir do encaixe de ossos e esforço resistido. Quem é carregado é chamado de *volante*, também conhecido como *flyer* ou *voador*. O Voador precisa de equilíbrio, confiança e resistência para a construção das figuras. Além dos dois sujeitos essenciais para a acrobacia (*portô* e *volante*), a relação é preconizada pela

triangulação com um outro agente denominado *Anjo*, o qual auxilia, protege e cuida dos demais.

Ao final de cada aula, foram propostos exercícios de relaxamento utilizando os princípios da Tai Massage, nos quais os estudantes trabalham em dupla e um deles relaxa a musculatura do outro para ganho de flexibilidade, a partir do apoio e da relação com o outro (SALGUERO & ROYLANCE, 2004).

Discutimos a premissa de que autorização, concessão e respeito são imprescindíveis para que haja o toque. No trabalho com acrobacia é de extrema importância que a dupla esteja conectada e consciente do movimento. Um não carrega o outro sem que haja consentimento. Este tema foi amplamente debatido, principalmente na relação entre meninos e meninas, abordando o consenso como um princípio fundamental, não apenas durante o trabalho da acrobacia em dupla, como em todos os outros momentos de nossas vidas. Reconhecer no ensino de práticas circenses o caminho para discutir temas de relevância social, como educação sexual, representa o desenvolvimento das dimensões ética e política, na prática pedagógica. Exercitando uma participação coletiva e cidadã, fundada no princípio do respeito e da solidariedade.

Em cada projeto (Pibid, Residência Pedagógica e Estágio) estruturamos processos criativos trabalhando a improvisação e a construção cênica, através da relação com o outro e utilizando a experiência como base para a improvisação e criação de modo horizontal e colaborativo. A construção do processo de criação a partir da experiência contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de traduzir, recriar, contextualizar e atribuir significado para o movimento, nos permitindo ver e sentir além do movimento. Essa atribuição de significado é conhecida também nas danças ritualísticas que são utilizadas como uma tradução da linguagem verbal, ou no balé que transcreve e recria histórias em coreografias.

O Circo-Dança prioriza a identidade dos sujeitos, que se organizam de modo a formular seus próprios caminhos para uma pesquisa sensório-motora. A fim de desenvolver uma construção cênica própria e única, tentamos produzir

movimentos repletos de sentimentos e histórias, repetindo o movimento, até que se torne diferente e feito mágica, a técnica desapareça diante dos olhos, dando lugar ao verso (KATZ, 2009; PROENÇA, 2014). O movimento é uma das primeiras formas de percebermos o mundo e quem somos, de modo que a experiência sensório-motora, a percepção, o desenvolvimento da racionalidade e a intuição são estimulados por meio de práticas corporais (TAVARES, 2015). Além de contribuir com processos cognitivos, a experiência estética possibilita o atravessamento pelas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, do ser e conviver, tão importantes para construir perspectivas diferenciadas para a sua compreensão do mundo e em processos de participação social (DELORS, 2001). À partir de ações colaborativas em Dança combinadas às técnicas circenses, preconizamos a improvisação cênica, a autonomia, a experiência, a atenção para o outro, a investigação do movimento, a pró atividade e identidade dos sujeitos.

Considerações finais

Divergindo da expressão “Pão e Circo”, que corrobora com a ideia de que a arte circense é oferecida com o propósito de alienar o povo, apontamos o Circo-Dança como uma Tecnologia Educacional, a partir de sinalizações a seguir:

O trabalho com práticas circenses nas séries iniciais do Ensino Fundamental aponta a possibilidade de vivenciar, do ponto de vista didático e metodológico, um fazer-sentir-pensar multidisciplinar e interdisciplinar. Por sua vez, no que diz respeito a processos de aprendizagem, é possível a experiência de um trabalho físico, com repercussões conceituais, procedimentais e atitudinais, por meio do qual procedimentos metodológicos, técnicas, princípios e processos artísticos são desbotados em livre expressão, como um espaço de relação, convivência e reflexão crítica.

Os exercícios em dupla foram bem recebidos em todas as turmas. Apesar de gerar, em algumas situações, um desconforto em virtude da obrigatoriedade da relação, este foi sendo logo superado, instalando a curiosidade, a emoção, o medo e a fantasia. Nas três experiências dentro dos

programas PIBID, Residência Pedagógica e no Estágio curricular, foram identificadas nas técnicas circenses um caminho para o desenvolvimento de habilidades físicas e motoras como o ganho de força, flexibilidade, equilíbrio, lateralidade, compreensão do espaço, consciência corporal e coordenação motora.

Além de atuar como ferramenta para a ampliação do repertório de movimentos e para a construção cênica, as práticas circenses foram fundamentais no exercício da coletividade. Carregar e se deixar ser carregado reflete e traduz aspectos das nossas vidas, quando alguém se entrega, confia, se apoia, se enxerga e se reconhece a partir do que vê no outro. Fundamentado em metáforas, que os movimentos acrobáticos sugerem, levamos muito destas relações para o nosso cotidiano. Reconhecendo que nas relações pessoais, assim como nas técnicas circenses, precisamos dominar nossos pesos e conhecer o peso do outro, passamos a nos relacionar com o mundo de forma mais compreensiva e colaborativa, adotando atitudes e práticas com mais respeito e cuidado.

Assim, as técnicas circenses apresentam um forte potencial colaborativo em processos artísticos educativos, contribuindo com o exercício de dimensões atitudinais, como a experimentação do prazer, a superação do medo, a conquista da confiança e o desenvolvimento da coletividade, diálogo, humildade, singeleza, simplicidade, respeito, empatia, solidariedade.

Constituímos um espaço para discutir e exercitar o respeito a partir da relação, se percebendo atravessado pelo outro e se permitindo atravessar-se, apoiar-se, dar apoio, tanto utilizando seus corpos como base para uma composição, como para transitar através das histórias dos outros. Assim, apoiar-se no outro vai além de carregar nas costas o peso físico de outra pessoa. É uma necessidade genuína da construção de afetos, em que pessoas se veem refletidas na imagem do outro e em uníssono de partes únicas e singulares.

O corpo é um arquivo de experiências e é por meio do qual apresentamos nossas histórias, cabendo a cada um descobrir os saberes do

seu corpo. Compreendendo que não somos constituídos de conteúdos, mas por lógicas dialéticas entre a tese e a antítese e por fim, a síntese que é o pensamento crítico, percebemo-nos partículas colaboradoras da construção de outros seres. Reconhecemo-nos enquanto resultado da coleção de informações, emaranhados de experiências que nos cercam e afetam a todo o tempo. O ensino de técnicas circenses na educação formal é o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa de cada um que complementa o individual e o coletivo. É um momento de ensino e aprendizagem para ambos, sendo afetado e atravessado pela história e anseios do outro, os quais trouxeram corpos livres para experimentar.

Referências

ANDRADE, José Carlos dos Santos. *O espaço cênico circense*. Dissertação de Mestrado em artes Cênicas. Departamento de Artes Cênicas. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. 2006.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1983. 123p.

BOLOGNESI, Mário Fernando. 2003. **Palhaços**. São Paulo: UNESP. 162p.

BORTOLETO, M. A.; MACHADO, G. Reflexões Sobre o Circo e a Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, SP, jul/dez/2003, n. 12, p. 41-69.

BRANDÃO. ANA ELISABETH SIMÕES. *A Arte Como Tecnologia Educacional*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2014.

CASTRO, Alice Viveiros de. 2005. **O elogio da Bobagem – palhaços no Brasil**. 1ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Família Bastos. 280p.

Chauí, Marilena. 1980. **O que é Ideologia**. 47p.

da SILVA, P. E. Transmissão oral e literatura oral - a tradição oral como meio de transmissão de ensinamentos éticos e técnicos do palhaço. **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**. v. 3, n. 1, 1 nov. 2016, 99-113.

DOS ANJOS, Moacir. 2005. Local/global: **Arte em Trânsito**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 80p.

DUPRAT, R. M. *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para educação física escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. 2007.

FREIRE, Paulo. 2002. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15a ed. São Paulo: Paz e Terra. 52p.

ILKIU, Elisângela Carvalho. 2011. Respeitável público, o Circo chegou: trajetória e malabarismos de um espetáculo. **Temporalidades** 3: 81-103. 2011, 81-113.

FERNANDES, J. A. M.; RIBEIRO, O. C. F.; BORTOLETO, M. A. C. Lazer e Espaços Públicos. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 19, n. 3, p. 165-184, 2 set. 2016.

JESUS, E. et al. Proposta de avaliação física para praticantes de tecido acrobático. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v.6, n.31, p.65-69. jan/fev. 2012

KATZ, Helena. Método e Técnica: Faces complementares do aprendizado em Dança. In: SALDANHA, Suzana. **Angel Vianna**. Sistema, método ou técnica? Rio de Janeiro: Funarte, 2009. 162 p. 2009, 26-32.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo, 5. Edição, Editora Cortez. 2010. 216p.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2014. 336p.

MUNIZ, Zilá Improvisação: descobrir camada por camada. Revista **Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 1, n. 2, 12 jan. 2015.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 221p.

PROENÇA, Luana. Esconder e revelar: comentários sobre viewpoints, teatro e strip-tease. **Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas: Dossiê Viewpoints: Estudos e Práticas**. [online]. V.1, n.2, 2014 Uberlândia, IARTE/ GEAC/ EDUFU. Acesso em 23 de setembro de 2015. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/view/1228>> jul/ dez 2014, p 28-36.

SALGUERO, Pierce; ROYLANCE, David. **Encyclopedia of Thai Massage A Complete Guide to Traditional Thai Massage Therapy and Acupressure**. Findhorn Press. United Kingdom. 2004. 289p.

PEIXOTO, Bianca Simões. **O diálogo dança/circo na cena contemporânea brasileira**. Dissertação de mestrado em Dança. Programa de Pós Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia. 2010.

PIMENTA, Daniele. **A dramaturgia circense – conformação, persistência e transformações**. Tese de doutorado em Artes. Unicamp. 2009.

PINTO, Amanda da Silva. Dança como área de conhecimento – dos PCNs à implementação no Sistema Educacional Municipal de Manaus. **V reunião científica de pesquisa e pós graduação em artes cênicas**. Anais Abrace. v. 10, n. 1, 2009, 1-7.

RANCIÈRE, J. 1987. **O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Coleção: Experiência e Sentido).

RENGEL, Lenira Peral; SANCHES NETO, Antrifo; RANGEL, Ana Elisabeth S. Brandão; AQUINO, Rita Ferreira. **Arte/Dança Como Tecnologia Educacional I**. Salvador: Escola de Dança; Superintendência de Educação Distância, 2018. 84 p.: il.

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral**. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. 84p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*: 78, 2007. 3-46.

SALGUERO, Pierce; ROYLANCE, David. **Encyclopedia of Thai Massage**. A Complete Guide to Traditional Thai Massage Therapy and Acupressure. Findhorn Press. United Kingdom. 2004. 289p.

SALVADORI FILHO, Fausto & MACHADO, Gisele. 2015. Os maiores espetáculos da Terra: Dentro e fora das lonas, o circo se reinventa e ganha leis que estimulam e homenageiam seus artistas. **Apartes**, jun-jul, 2015, 17-25.

SILVA, Ermínia. **O circo: sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX**. 1996. Dissertação de Mestrado. Mestrado em História – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1996.

SILVA, Erminia; ABREU, Luís Alberto de. 2009. **Respeitável público... O circo em cena**. Fundação Nacional de Artes – Funarte. Rio de Janeiro. 262p.

SILVA, Reginaldo Carvalho da. **Dionísio pelos trilhos do trem: Circo e teatro no interior da Bahia, Brasil, na primeira metade do século XX**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Escolas de Dança e Teatro. Universidade Federal da Bahia em convênio de cotutela com o Doctorat en Langues, Littératures et Civilisations Romanes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense. 2014.

SILVA, Adriana da. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2012.

SOUZA, T.S. O lugar da Região Nordeste de Amaralina em Salvador: interfaces entre centro e periferia. IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 2008, 1-20.

SUGAWARA, Carlos de Barros. 2008. **Figuras e quedas para Corda Lisa e Tecido. Fundamentos.** FUNART. São Paulo. 108p.

TAVARES, Carlos Gonçalves. 2015. Da teoria à prática: a dança como uma ferramenta semiótica de tradução. 144 - **Revista Poiésis.** n 25, Jul 2015, p.143-154.

O PROFESSOR NA SALA DE CASA: PRÁTICAS SENSÍVEIS EM DANÇA

Isleide Steil (FURB)

Introdução

[...] Ir recebendo um pouco de poesia no peito
Sem lembranças do mundo, sem começo...
Chegar ao fim sem saber que passou
Tranquilo como as casas,
Cheiro de aroma como os jardins [...]
Manoel de Barros

A poesia das coisas encanta o mundo, dá sabor a vida e nos possibilita a estesia dos momentos. Em meio ao caos, a poesia colore as salas de casa, traz os aromas dos jardins, acalma os pensamentos e expressa a alegria dos movimentos. Manoel de Barros (2013, p. 40) em seu poema “Singular, tão singular” anuncia a importância de “[...] deixar apenas que a emoção perdue [...], e assim, que nós (docentes) possamos ser singulares, mesmo que invisível aos olhos presentes, para provocar encontros por uma educação sensível”.

Nos encontramos em tempo de isolamento social, em guerra contra algo que não é visível aos olhos, enfrenta-se a pandemia do Coronavírus, causador da Covid-19. A gravidade da situação atingiu vários segmentos da economia, educação, arte e cultura, o que afeta diretamente os modos de fazer, pensar e sentir dança. Vários setores da economia como o comércio, profissionais autônomos e indústria precisaram se reinventar para manter suas atividades durante o enfrentamento do Coronavírus. Com a educação, arte e cultura não foi diferente. Entender como estes corpos que viviam em poesia, em estesia, passariam a ressignificar-se na tentativa de criar novos ritmos afetivos, se tornou um desafio a ser superado. Um território desconhecido começou a ser desvendado por professores das mais diversas componentes curriculares. E como agiria o professor de dança no ensino formal nessa busca de adaptação sem perder a constituição estética que nos é tão preciosa? Que tipo de

relações passariam a ser estabelecidas com os estudantes sedentos de mover-se? Como se desenvolveria o papel sensorial e a dimensão sensível que se busca desenvolver em sala de aula por meio das telas? Frente a tantos questionamentos, procurou-se nesse estudo, refletir sobre algumas práticas em dança desenvolvidas, por ambiente virtual e de forma síncrona, na disciplina Teoria e Práticas Pedagógicas da Dança Contemporânea I, do curso de Licenciatura em Dança da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB – SC).

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e se utiliza da metodologia *a/r/tográfica*, a qual chama a atenção para o *entrelugar*, “[...] onde o sentido reside no uso simultâneo da linguagem, de imagens, materiais, situações, espaço e tempo” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 138). A Pesquisa Baseada na Prática: *A/r/tografia* investiga as práticas de artistas ou educadores, considera as relações de corpo e mundo em ações corporificadas, e busca entendimentos a partir dos processos de pesquisa em arte. Dessas relações que acontecem nos *entrelugares* surgem diferentes modos de saber e fazer enraizados no corpo.

O educador *a/r/tógrafo* provoca desdobramentos da arte no comprometimento da aprendizagem, ensino, compreensão e interpretação. A arte se apresenta como uma mola propulsora para a orientação dos sentidos, da percepção e das relações que podem ser estabelecidas. “Como metodologia de pesquisa que intencionalmente desestabiliza a percepção e complica a compreensão, a maneira como chegamos a saber e viver no espaço e no tempo é subsequentemente alterada” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 144).

Uma pesquisa *a/r/tográfica* se constrói a partir das relações estabelecidas nos *entrelugares* entre arte, sujeitos, tempo e espaço, tidos como espaços flexíveis e intersubjetivos, os quais produzem significados por meio da arte, da educação e da criação. Nesse sentido, ela é interpretada por seis conceitos denominados *renderings*, que possibilitam uma análise a partir do processo criativo, os quais brotam na *contiguidade* que pode se encontrar nas relações entre arte e grafia. Na *pesquisa viva*, a qual é um encontro da vida com arte e

como ressignificações podem acontecer a partir dessa relação. Por meio de *metáforas e metonímias* é possível trazer outros sentidos para a criação de significados. Nas *aberturas* criam-se espaços ativos para novas interpretações e percepções, já nas *reverberações* observa-se como as práticas por meio da arte atravessaram o sujeito. E por fim, nos *excessos* percebe-se o que surgiu para além do que está formatado. Esse estudo tem como hipótese que é possível práticas sensíveis em dança por meio de ambientes mediados por tecnologia.

A sala de casa

Diante da pandemia, um grande desafio se apresentou para os docentes de todas as áreas. Na distância da presença física, do contato e da troca de olhares, professores e alunos se ressignificaram para a nova realidade da educação. Em um cenário de isolamento social, o espaço da sala de aula foi transferido para a sala da própria casa, e nesse contexto, as práticas em dança foram ressignificadas.

As relações corporais se modificaram, e dentro de um contexto de práticas de dança nas quais o corpo é elemento fundamental para o conhecimento pessoal, coletivo e do mundo, foi necessário adentrar outros caminhos para que as mediações em dança continuassem a ser provocadoras de experiências como anuncia Larrosa (2018). Para o autor, a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca” (2018, p. 18), ela reverbera, provoca outros sentidos, ressignificações, faz o corpo pensar e sentir concomitantemente. O fazer a experiência por meio da dança permite outros olhares e sentires para o que está adormecido ou naturalizado no corpo, possibilita trilhar novos caminhos para outros modos de fazer, pensar e sentir dança.

Como estabelecer práticas sensíveis em dança pelo meio virtual? Provocar experiências como nos propõe Larrosa (2018)? Como proporcionar atividades que caminhem por processos de ensinagem? Anastasiou (2015, p. 20) anuncia a ensinagem como um processo que passa pelo apreender, o qual “[...] exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em

questão”. Nesse contexto, tornou-se necessário pensar em práticas de degustação em dança apartadas da proximidade do calor humano. O saborear uma vivência, seja pelo gosto, cheiro, olhar, toque ou pelo movimento é um modo de apreender conhecimentos, e assim o processo de ensinagem também se torna uma experiência como anuncia Larrosa (2018).

Nossa casa é um espaço familiar e compartilhado com pessoas de diferentes idades, e em tempo de pandemia, uns trabalham na sala, outros estudam no quarto, ou ainda dividem o mesmo espaço para diferentes funções. Professores precisaram se reinventar para que a degustação do ensino ultrapassasse as telas dos computadores, e os estudantes de dança necessitaram se permitir ao movimento do corpo em um espaço marcado por significações afetivas, de família, e vazio de colegas de estudo. Por estarem em processo de formação de professores, forçadamente tiveram que compreender o significado da arquitetura destas novas sala de aula que se estabeleciam, em casa, sem que o afeto se perdesse. Foi necessário buscar outras associações para que as aulas não parassem. Foi necessário colocar em prática a generosidade com o grupo, pois o sucesso das aulas dependeria diretamente do envolvimento e comprometimento com a situação.

O ensino mediado por tecnologia pede por mediações potencializadas que provoquem encontros, estranhamentos e vivências estéticas. Duarte Jr. (2010) discute sobre a educação estética, a qual provoca um encontro com os sentidos do corpo e que é potencializado pelo diálogo com a arte. O autor anuncia que é primeiramente pelos sentidos que apreendemos o conhecimento.

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JR., 2010, p. 185)

A educação do sensível articula os saberes sensíveis e inteligíveis, na qual razão e sensibilidade se complementam e se igualam em busca de novos olhares, percepções e entendimentos sobre si e sobre o mundo. E é nesse caminho da educação do sensível e de processos de ensinagem que esse estudo buscou desenvolver a dança mediada por tecnologia, a dança na sala de casa.

Práticas de dança na sala de casa

O professor na sala de casa necessita assumir a função de mediador para propor uma educação do sensível. Para Martins (2005, p. 54) “mediar é estar entre. Um estar, contudo, que não é passivo e nem fixo, mas ativo, flexível, propositor”. O professor/mediador na sala de casa se torna propositor de encontros, diálogos e de pesquisa, seja teórica ou prática, com o corpo ou com textos. Um encontro apartado do toque e do olhar presente, mas próximo da fruição, da pesquisa, da prática e da discussão.

Entende-se que a mediação do professor é essencial para que corpos estejam disponíveis para a dança em espaços não convencionais para essa prática, e nesse caso, a sala ou qualquer outro espaço da casa. Em aulas mediadas por tecnologia, o aluno não tem a obrigatoriedade de estar com sua câmera aberta, e esse é um dos primeiros desafios do professor, ou seja, sensibilizar os alunos para a proposta da aula. Antes mesmo de colocar em prática seu planejamento pedagógico, o professor/mediador está *entre...* os alunos, a dança e o meio digital, e assim, o convite à prática com os educandos, se torna uma tarefa diária. Para Soares (2016, p. 161),

[...] a mediação pode ser encontro, ampliação de conhecimento, conexão de conteúdos e interesses, ir além, ir ao encontro de um repertório cultural e aos interesses do outro, aproximação, reflexão, percepção aflorada, experimentação, diálogo, conversação, provocação, recepção, compartilhamento, reflexões que se desdobram em novas provocações artísticas e estéticas. (SOARES, 2016, p. 161)

Nesse sentido, o professor/mediador é um provocador de experiências estéticas, mostra caminhos para encontros, constrói saberes por meio da arte, ressignifica conhecimentos, permite a criação, instiga a autonomia e a reflexão. E quando todos estão nas suas salas de casa, o professor/mediador é potencializador de corpos disponíveis para a prática isolada no presencial, mas coletiva no meio digital.

Durante o período da pandemia do Covid-19, o curso de Licenciatura em Dança da Furb adequou suas atividades pedagógica para aulas mediadas por tecnologia. Na disciplina de Teoria e Práticas Pedagógicas da Dança Contemporânea I, optou-se pela utilização da plataforma Zoom por essa possibilitar a visualização das imagens das câmeras de todos os estudantes. Sendo assim, buscou-se proporcionar a degustação da dança por meio de leituras, discussões de textos e dos conteúdos apresentados, mas também praticar, se perceber, sentir, compartilhar, observar e se estesiariar. Aulas práticas aconteceram durante todo o período de isolamento social, entre atividades de percepção do corpo, das articulações, do peso, das bases corporais, e no estudo sobre a relação de práticas pedagógicas com outras linguagens. Nesse estudo, ressaltaremos duas práticas sensíveis em dança que aconteceram por meio digital.

Figura 1 – Escultura Tri Resina com Cargas, de Elisa Zattera



Fonte: Arteparatodos.art.br (2020).

A obra de Elisa Zattera denominada “Escultura Tri Resina com Cargas”²³ foi um dos temas estudados, e teve como objetivo corporificar a sensação do encontro com a obra. Mas como sensibilizar os alunos para a apreciação de uma obra por meio de uma tela de computador? E ainda os provocar a releitura por meio do corpo? O professor/mediador estimula seus alunos a buscarem o conhecimento pelo caminho da educação do sensível, provocando a razão e a sensibilidade. Para isso, ocorreram momentos de observação, na qual a professora disponibilizou a imagem da obra, e foi discutido sobre as percepções e sensações de cada aluno. Foi debatido sobre a forma, cor, material da escultura e quais sensações e intenções de movimento surgem a partir das percepções e discussões. Para Barbosa (2012, p. XXXIII), “[...] o fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto”.

Refletir sobre o que está sendo apreciado torna o conhecimento significativo, e a discussão no coletivo apresenta a diversidade dos olhares sobre a obra. A escultura deixa de ser um mero objeto de arte e passa a ser um objeto propositor para a arte da dança, o qual possibilita a ressignificação da obra de arte, assim como da dança.

A proposta da aula seguiu com a pesquisa de movimento na busca de perceber como a obra reverbera no corpo de cada sujeito. No seu espaço familiar, cada estudante dançou a partir de suas sensações e percepções sobre a escultura, “é como se acontecesse [...] um trâmite entre o existente e o imaginado. Neste viés, é sempre o signo (algo que representa algo para alguém) que invoca um nexos entre práticas, coisas e as inúmeras possibilidades de relações entre elas” (GREINER, 2005, p. 97). As relações que foram estabelecidas surgiram da apreciação da obra, da discussão, da prática, e também ao contemplar o movimento em outro corpo.

Observar a dança no outro também é um momento de aprendizagem, pois percebe-se como a experiência se organizou em outro corpo, como ele se

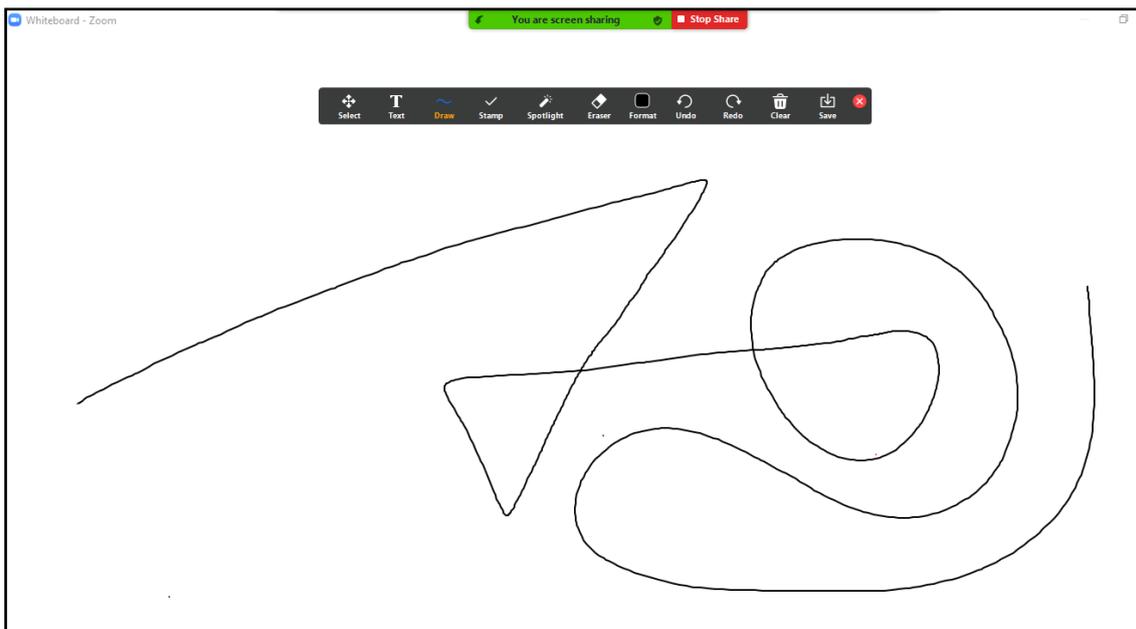
²³ Disponível em <http://www.arteparatodos.art.br/perfil.php?artista=ElisaZattera>

relacionou com a obra, e é possível vislumbrar outras possibilidades e percepções. Esses momentos que acontecem em aulas presenciais, também ocorreu no meio digital, no qual um grupo de alunos observou os movimentos do outro grupo, e vice-versa, para uma posterior discussão sobre o que foi observado. Nesse contexto, a obra visual promoveu o acesso à cultura da dança, assim como a pesquisa de movimentos, o diálogo, a apreciação, e a relação entre artes visuais e dança. Cabe ressaltar que durante toda a aula os alunos permaneceram com as câmeras abertas, para melhor interação entre estudantes e professora, e para poderem apreciar o trabalho dos colegas.

Duarte Jr. (2010, p. 12) anuncia que “[...] tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido”. A educação do sensível pela dança caminha em busca de descobertas na relação com o outro e com o mundo, na qual razão e sensibilidade se equilibram na construção do conhecimento. Nesse sentido, as atividades síncronas, desenvolvidas via ambiente virtual, buscaram o despertar dos sentidos e da razão, e o ressignificar em forma de movimentos dançados.

Seguindo na busca de caminhos provocadores da experiência, também foi trabalhado a grafia do movimento, atividade assim denominada pela professora da disciplina. Por meio de um quadro branco disponibilizado no ambiente virtual Zoom, a docente foi desenhando traços de várias maneiras (Figura 2), e simultaneamente, os discentes se movimentavam a partir da leitura que faziam dos traços que se formavam. A relação entre grafia e dança acontece no momento presente da criação dos traços que reverbera nos movimentos dançados, é um diálogo instantâneo, um acontecimento em forma de performance, pois “as grafias apresentam certa estrutura coreográfica [...] que tecem uma gramaticalidade bastante singular como modo de comunicação.” (MARQUES, 2012, p. 70).

Figura 2 – Tela do computador da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A reflexão e discussão sobre como foi o processo de corporificar os traços se torna importante para entender como se deu a relação dos diferentes corpos com o desenho, pois “o corpo vivo é mais o que uma coisa estendida num espaço visual, e sim todas as relações que suscita e que em certa medida são absolutamente singulares” (GREINER, 2005, p. 101), sendo assim, as percepções e relações estabelecidas pelo outro se torna aprendizagem, pois aponta outros olhares para o mesmo objeto.

A criação de cada sujeito é singular pois é fruto da relação que se estabeleceu com a obra e da experiência que se fez. “A criação irrompe por diferentes vias de acesso, a partir das quais a sensibilidade é chamada quando encontra clima propício de confiança para se manifestar” (MEIRA, 2009, p. 126). O clima propício é gerado pelo professor/mediador que busca o aflorar dos pensamentos e dos sentidos em prol do encontro do sujeito com a arte, e nesse caso, a dança.

A grafia como ação propulsora para o movimento foi explorada no primeiro momento da aula, e na sequência, o movimento impulsionou a criação do desenho. Foi solicitado para um aluno fazer um improviso em dança, e para o restante da turma desenhar esse movimento. A relação entre dança e grafia se modifica, pois são instigadas outras percepções, no primeiro momento a

atenção se concentra no desenho, já no segundo ela se volta para o movimento no outro, porém ambos os processos provocam a relação entre corpo, grafia e dança, as percepções e sensações estão ativas nos três segmentos, e assim, “[...] o particular e o coletivo constroem-se mutuamente o tempo inteiro” (GREINER, 2005, p. 103).

O fechamento da proposta da aula se deu pela pesquisa de movimento a partir do desenho de um estudante criado na atividade anterior. Na primeira proposta da aula, a criação do movimento se deu concomitantemente com a do desenho, porém aqui, ao final da aula, houve a apreciação da obra e discussão sobre o processo de criação dos traços e o que resultou. Nesse sentido, o caminho para a criação da dança se torna outro, pois as informações são diferentes, mas a poética da dança surge de forma singular no corpo e na proposta. A experiência do desenho para o corpo e do corpo para o desenho, traz reflexões de como ocorrem diferentes leituras tanto no corpo como nos traços, e como ambos se organizam quando colocados em relação. A obra visual ou dançada surge a partir das leituras e ressignificações singulares de cada indivíduo.

Nas duas propostas de aula de dança, ou seja, na relação com a escultura e com a grafia, a apreciação, discussão e criação foram potencializadas no ambiente virtual, a partilha de movimentos e entendimentos foi constante. A construção do conhecimento se deu a partir de práticas sensíveis, nas quais razão e sensibilidade são afloradas para o despertar do corpo. Essas práticas se tornam viáveis pela mediação do professor que se propõe a desbravar caminhos e a caminhar ao lado de seus alunos, instigando uma educação do sensível e possibilitando encantamentos, mas também estranhamentos.

Considerações finais

Esse estudo teve como objetivo refletir sobre algumas práticas em dança desenvolvidas, por ambiente virtual e de forma síncrona. Conclui-se que é possível desenvolver práticas sensíveis em dança por meio digital, nas quais constroem-se significados na relação entre dança, educação e criação, e se

ressignificam no diálogo do corpo com o outro e com o mundo, se o comprometimento for algo assumido pelo coletivo.

O estudo constatou que é possível práticas sensíveis em dança por ambiente virtual, porém é preciso despertar corpos e torná-los disponíveis, e isso dependerá da mediação sensível do professor. É preciso ressaltar que não há como garantir que essas práticas afetem o sujeito, garantia que não se consegue ter, também, em aulas presenciais, pois o sujeito é único e carrega a sua história de vida. Mas pode-se afirmar que a arte ajuda no processo de sensibilização, como anunciam os autores citados no início do texto, e se o corpo estiver presente, ele abre caminhos para o afetamento e para ser atravessado pela arte da dança.

Por ser uma pesquisa a/r/tógrafa os dados são interpretados por meio dos *renderings*, os quais são: contiguidade, pesquisa viva, metáforas e metonímias, aberturas, reverberações e excessos. *Contiguidade* remete a palavras como proximidade ou vizinhança, e o diálogo entre as linguagens artísticas ressignificou as obras de arte, tanto da dança como das artes visuais, e a mediação da professora se fundiu aos fazeres artísticos dos alunos.

A *pesquisa viva* representa o movimento entre vida e arte, e como essas relações permeiam os modos de ser do sujeito. Os movimentos dançados de cada aluno manifestaram a sua singularidade que contém uma história de vida que se relaciona com sua percepção e entendimento sobre a arte apresentada. Essa “[...] tem a pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla para o olhar, mesmo nas coisas banais e simples” (MEIRA, 2009, p. 122). As propostas apresentadas ofereceram uma degustação de pesquisa, discussão, questionamentos, criação e compartilhamento, uma pesquisa-viva em dança.

As *metáforas* e *metonímias* surgiram como recursos para a criação de novos significados, e como elemento facilitador para a relação entre imagens e movimentos. Já as *aberturas* foram identificadas quando os processos artísticos provocaram rupturas de significados, e nesses *entre-lugares* abriu espaço para novos olhares, entendimentos e relações.

As *reverberações* se apresentaram no trabalho em rede, na construção de significados no coletivo, pois cada percepção e apontamento de um repercutiu no outro. As informações compartilhadas geraram experiências singulares, pois as reverberações “[...] retratam o movimento entre muitas conexões, representam a tensão e o impulso para se conectar, construir, trabalhar em rede” (IRWIN, 2013, p. 33). E por fim, os excessos foram externados quando os sujeitos exploraram outras formas de se movimentar na dança, perceberam o despercebido, os movimentos naturalizados do corpo buscaram outras formas e sentidos na relação com outras linguagens.

Mesmo o professor estando apartado da presença física de seus alunos, é possível provocar a estesia na educação quando o encantamento transpõe as telas dos computadores, e como a melodia de uma música, ou cheiro do bolo da avó, ou carinho da mãe e a força do pai, encarna nos sujeitos e se transforma em conhecimento. Mesmo em tempo de pandemia e diante das dificuldades apresentadas, docentes e estudantes demandam um imenso esforço para tentar manter o mesmo nível de ensino, como se estivessem presencialmente, e assim a sala de casa se tornou a sala de aula, e o comprometimento de propostas pedagógicas, e do coletivo de professores e alunos, resignificaram os sujeitos nos seus modos de ser, pensar e agir.

Referências

ARTEPARATODOS.ART.BR. **Escultura Tri Resina com cargas**. 2020. Disponível em: <http://www.arteparatodos.art.br/perfil.php?artista=ElisaZattera>

ANASTASIOU, Léa das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2010.

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

IRWIN, Rita L.; A/r/tografia. In: IRWIN, Rita L.; DIAS, Belidson (Org.). **Pesquisa educacional baseada me arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013, p. 27-35.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: IRWIN, Rita L.; DIAS, Belidson (Org.). **Pesquisa educacional baseada me arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013, p. 137-153.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, Miriam C. (Org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, 2005, v. 1.

MARQUES, Luiza A. S. **Grafias na pedra: índices evolutivos da dança**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MEIRA, Marly R. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

“A Morte do Cisne” – entre estéticas

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)

“A Morte do Cisne”, foi criada pelo russo Mikhail Fokine em 1905, com música de Camille Saint-Saens para Anna Pavlova; é um solo que se tornou um dos mais conhecidos mundialmente, também o solo mais famoso de Anna Pavlova²⁴.

A peça conta a história do último voo de um cisne antes de sua morte. A coreografia tem como passo básico o *pas de bourrée* – simples sob o ponto de vista da técnica de pontas, mas cada movimento do torso e dos braços exige tal capacidade de expressão, com dramaticidade e emoção de voo, que torna esta performance difícilíssima e de uma beleza única. Foi apresentado pela primeira vez em St. Petersburg, na Rússia, em 1905 e desde então, influenciou interpretações modernas de Odette no Lago dos Cisne de Tchaikovsky e inspirou diversas adaptações e interpretações não tradicionais.

Inspirado por cisnes que ela tinha visto em parques públicos e pelo poema de Alfred, Lord Tennyson "A Morte do Cisne", Anna Pavlova (que tinha acabado de se tornar uma das bailarinas do Teatro Mariinsky) perguntou para Michel Fokine, que também tinha lido o poema, se ele poderia criar um solo de balé para ela, que o iria apresentar em um concerto em 1905 sendo dado por artistas do coro do *Mariinsky Imperial Opera*. Fokine sugeriu um solo de Saint-Saëns, em violoncelo *Le Cygne* da peça *Le Carnaval des Animaux* e o ensaio realizado em casa com o acompanhamento de um bandolim²⁵.

Fokine comentou para a revista Dance Magazine de agosto de 1932 o seguinte:

Era quase um improviso. Dancei na frente dela, ela logo atrás de mim. Em seguida, ela dançou e eu caminhava ao lado dela,

²⁴ Foram muitas as bailarinas que dançaram “A Morte do Cisne. Mas, além de Anna Pavlova, que inspirou a obra, mais três bailarinas russas chegaram à interpretação magistral deste curto ballet: Galina Ulanova (1910-1998), Maya Plisetskaya (1925-2015) e Natalia Makarova (1940).

²⁵ O Carnaval dos Animais, em francês: *Le carnaval des animaux*, é uma peça para dois pianos e orquestra do compositor francês Camille Saint-Saëns composta em fevereiro de 1886, quando o compositor passava férias na Áustria.

curvando os braços e corrigindo detalhes de poses. Antes dessa composição, fui acusado de tendências de dançar descalço e de rejeitar dança nas pontas. A Morte do Cisne foi a minha resposta a essas críticas. Esta dança tornou-se o símbolo do Novo Ballet Russo. Foi uma combinação de técnica magistral com expressividade. Foi como uma prova de que a dança pode e deve satisfazer não só o olho, mas por meio do olho deve penetrar a alma.

Com pouquíssimos minutos de duração, “A Morte do Cisne” (nome que recebeu o formato final) ilustra os últimos momentos de um cisne ferido. Com uma graça quase impossível de ser executada pela anatomia humana, o ballet mostra um suave entregar-se ao seio do esquecimento: uma morte sem resistências, sem questionamentos inúteis, sem anseio de continuidade (dignidade quase impossível para humanos). A morte aqui é apresentada como evento da vida e se é verdade que toda arte é arte por nos ensinar a morrer, encontramos mais um atributo presente nesta peça que a torna imortal. A maioria de nós vivemos esquecidos da morte: como se ela não fosse conosco.

Com duração de 3’20”, a coreografia carregava a metáfora da dança em relação a si mesma – já que marcava o período de emergência do novo balé russo – sob a forma de um cisne que entoava seu último canto. A coreografia de Fokine é composta de pequenos e leves movimentos da parte superior do corpo, com os pés executando *pas de bourée couru*, o que, muito mais de uma grande demanda técnica, exige da bailarina uma impressão dramática em cena. Com isso, cada intérprete tem a “liberdade” para imprimir sua assinatura na obra. Em última análise, cada bailarina pode interpretar a morte do cisne como sua própria morte. Em consequência, cada espectador pode enxergar na interpretação a sua própria morte.

Interessa-nos nessa escrita a ideia de Cisne corporificado pelo corpo da bailarina, do intérprete ou do dançarino desse clássico de Fokine que por vezes foi reinventado na dança ou tantas vezes dançado por outras (os) intérpretes trazendo o cerne coreográfico do artista russo.

As metáforas desse animal na dança remontam ao lendário “canto do cisne” vinculado ao atributo de prever sua própria morte, através de seu último canto. O cisne era o animal de Apolo, deus das artes, da luz e das previsões. Sobre essa ave, Sócrates em declaração à Símias, no Fédon de Platão, dirá:

Evidentemente, considerais meu poder divinatório inferior ao dos cisnes; estas aves, quando sentem chegada a hora de sua morte, se cantavam antes, cantam então mais e melhor, na alegria da iminência da partida para junto do deus de quem são servidores. Os homens, devido a seu próprio temor da morte, chegam a caluniar os cisnes, assacando ser um canto de dor chorando a morte; não refletem que ave nenhuma canta quando padece de fome ou frio ou qualquer outro animal, nem mesmo o rouxinol, a andorinha ou a poupa, cujo canto é tido como lamento de dor. Mas essas aves, a meu ver, não cantam de tristeza; tampouco os cisnes, que suponho, por serem aves de Apolo, são adivinhos e, prevendo as boas coisas de Hades, cantam e alegram-se naquele dia como nunca em seu passado. (PLATÃO, 2006, p.172)

Provavelmente, desde o Lago dos Cisnes ao famoso filme Cisne Negro, essa declaração do Fédon de Platão é utilizada para se pensar a morte, em especial nessa dança.

Camargo (2012) vai dizer que as metáforas que se constroem, a partir do que cada enunciação apresenta, alimentam a imagem do cisne que aparecerá na dança, no século XIX. Na dança, da apreensão física do cisne (sua cor, seu pescoço longo, o modo como voa e como desliza sobre a água) surgiram os atributos inventados e exagerados sobre sua figura.

[...] O lago dos cisnes [...] é um balé mítico, da mesma linhagem de Gisele variadas. Os movimentos de braços que remetiam a asas, o uso de penas e tutus brancos – além da menção aos atributos de beleza, pureza e encantamento – foram os primeiros transportes que trouxeram o animal à cena, na primeira montagem de O lago dos cisnes, em 1877 [...] O modo de mover os braços e de deslizar sobre o palco (sobre sapatilhas de ponta), os posicionamentos da cabeça, as composições do coro de cisnes, bem como as representações nos figurinos (de cor branca, com penas presas ao acessório de cabeça e tutus que remetem à pureza e beleza do cisne

branco) são as transferências iniciais entre a dança e a ave.
(IDEM, p. 6)

Na peça de Fokine, em registro filmado de 1925, nos estúdios de Douglas Fairbanks, em Hollywood, Anna Pavlova aparecia dançando com *tutu* de estilo romântico, de cor branca e sobre sapatilhas de ponta. Em poucos minutos, ela deslizava pelo espaço, movendo os braços e o tronco, através de um fluxo quase improvisado (LOT, 2007, p. 10), como teria descrito o coreógrafo russo a respeito de sua criação.

Camargo (2012) argumenta que é inegável que a temática desse solo faz referência à interrogação do homem face ao mistério da morte, à lenda do cisne que canta antes de morrer e também ao símbolo da mulher transformada em cisne, porém, o cisne que morre leva junto de si toda uma tradição de dança.

Sobre A morte do cisne, Lot (2007) diz que, para Fokine o balé era uma resposta às acusações que o condenavam por rejeitar as tradições do balé clássico, pois carregava uma tentativa de reconciliação entre o balé antigo e as novas pesquisas emergentes na Rússia pré-soviética.

A esse respeito, o próprio Fokine (1925, p. 4) vai dizer que: “[...] A morte do cisne é uma transição do antigo balé para o novo. Aqui eu faço uso da técnica antiga, também chamada de dança clássica, e do figurino tradicional do balé. Mas a obra contém todos os elementos que o novo balé russo tem criado”.

Porpino (2008) nos dirá que os clássicos do ballet retornam aos palcos trazendo a possibilidade de perceber o quanto é infinita a possibilidade de tratar de um mesmo tema a partir de referências artísticas diferenciadas e de uma reatualização que em sua irreverência nos faz refletir sobre a expressão do corpo que dança e a obra de arte que esta cria.

De mudanças estéticas e técnicas, passando por diferentes posicionamentos políticos e artísticos, mas sempre ligada aos movimentos e

desejos daqueles que a elaboram, a dança *A morte do cisne* evidencia as relações espaço-temporais em que foi/é criada/recriada.

A morte do cisne foi dançada por grandes bailarinas e vale observar tal dança a partir da movimentação de Anna Pavlova e Natalia Makarova que dançaram o balé em épocas diferentes. A primeira em idos dos anos de 1905 e a segunda na década de 1980. Uma das primeiras coisas a se observar é o figurino das bailarinas que influencia, certa maneira, na movimentação do corpo. Cerbino (2016) vai dizer que o tutu bandeja usado por Pavlova é mais cheio, comprido e aparentemente mais pesado, já o usado por Makarova, é mais curto, leve e com bem menos detalhes, levando a uma aparente maior facilidade de movimentação. A moda, o desenho dos figurinos das bailarinas, e o desenvolvimento tecnológico dos materiais utilizados na preparação dos *tutus* são os responsáveis por essas mudanças. Mas também chama bastante atenção a diferença no uso do corpo das duas artistas.



Anna Pavlova (1881 – 1931) em “A morte do cisne”, c.1905. Imagens em domínio público. Fonte: Wikipedia.



Natalia Makarova (1940), em “A morte do cisne”, na década de 1980. Fonte: Wikipedia.

Quando nos referimos aos movimentos do corpo nessa dança e suas influências a partir do figurino usado, dizemos que a técnica do ballet clássico pode ser transformada ao longo do tempo e a forma de execução do movimento se diferencia de intérprete para intérprete. A esse respeito Cerbino (2016, p. 5) comenta que a “[...] musculatura do corpo é mais acentuada em Makarova, tanto nos braços quanto nas pernas, há nela uma força física mais aparente, o que na época da Pavlova não era valorizado, muito pelo contrário, evitava-se”. Em Makarova o trabalho de ponta é mais evidente, com o arco do pé mais trabalhado e mais perceptível. A força em Makarova é, segundo Cerbino (2016) mais evidente, ao mesmo tempo a leveza está presente, já que se trata da técnica do balé, mas essa força não está explicitada em Pavlova. Há uma suavidade de traços nos braços de Pavlova mesmo na hora da morte final do cisne mais evidente do que em Makarova.

Pavlova em sua coreografia dá outras formas de mover-se, em que a expressividade se punha à frente do virtuosismo. A coreografia sem virtuosismo, como afirma Rossé (2000) com uma música que não havia sido escrita para ser dançada, misturada à expressividade e ao simbolismo adotados por Pavlova em sua interpretação colocava a obra numa plataforma

distinta do que se fazia na dança russa até então. Fokine com sua coreografia interpretada por Pavlova buscava uma nova estética para os balés russos e a bailarina com seus braços livres traziam a incapacidade do cisne para se evadir do destino que o esperava, a morte. Seu cisne ferido debatia-se, procurava viver, mas foi vencido pela morte.

Convém citar que a partir da estética d'A morte do cisne de Fokine outras releituras foram feitas a partir desse balé russo. Cita-se a título de exemplo o grupo *Les Ballets Trockadero* de Monte Carlo, a dança de rua de John Lennon no programa de entretenimento 'Se ela dança eu danço' e a releitura para dança contemporânea de Catarina Vieira para A morte do cisne.

Fundado nos Estados Unidos em 1974, o *Les Ballets Trockadero* de Monte Carlo reinterpreta obras icônicas do repertório clássico e moderno de dança; um grupo exclusivamente masculino tem como particularidade a reinterpretação de balés, a exemplo d'A morte do cisne. A Cia tem como viés questionar a figura da bailarina colocando o homem em pico de nível técnico inigualável à da bailarina de ballé clássico.

Eles têm um manuseio correto de balé, o que lhes permitiu representar vários dos melhores trabalhos do repertório clássico com seu estilo peculiar, a exemplo de O Lago dos Cisnes, A Bela Adormecida, O quebra-nozes, Gisselle, Don Quixote. Vestidos com *tutu* e equipados com um incrível virtuosismo técnico nas pontas, executam esses balés de repertório parodiando-os.

Em suas performances, o espectador pode observar cisnes, sílfides e princesas românticas, através da performance de bailarinos travestidos que desafiam o balé clássico, exagerando nos movimentos e equipando-os com passos clássicos de grande maestria.



Les Ballets Trockadero em “A morte do cisne”. Fonte: Wikipedia.

O *Les Ballets Trockadero* permitem-se a algumas liberdades, introduzindo na partitura clássica uma série de incongruências. Como penas caindo do figurino do intérprete enquanto ele executa a coreografia relida a partir de Fokine numa perfeição do movimento geral. Essa brincadeira, usada como um contraponto permite reviver, até mesmo atualizar, o repertório. Enquanto a atenção do público é relaxada durante um ballet tradicional, em que tudo é equilibrado e simétrico, esta encenação divertida e magistral convida o espectador a olhar mais de perto para perceber todos os jogos e olhares irônicos adicionados à coreografia.

Nesse balé, a comédia é alcançada, não tanto pelo fato óbvio da masculinidade dos bailarinos, mas pela hilariante aceitação excessiva das circunstâncias e narrativas, acidentes e inconsistências das coreografias, pela estranheza coreografada e estudada que eles manipulam, pelo uso do erro, das fissuras dos personagens clássicos e conhecidos, do clichê, da paródia, do universalmente conhecido, da imitação, do contraste e do desvelamento que os bailarinos apresentam em cena ao dançar a literalidade no movimento para narrar histórias e situações, a manipulação e submissão de alguns personagem na cena, o uso de *leitmotiv*, da ironia, de “acidentes no palco”; a zombaria e a

encenação de sentimentos que são super-aceitos e gerido cenicamente para produzir risos.



Les Ballets Trockadero em “A morte do cisne”. Fonte: <https://trockadero.org>

Outra releitura desse balé foi feita por um dançarino de dança de rua num programa de entretenimento denominado *Se ela dança, eu danço*. Nela, o dançarino reconstrói a obra à sua maneira. Nessa versão, vemos um dançarino que, a partir de um projeto social, reconstrói o “cisne” na sua corporeidade, com sua própria roupa, ressignificando a obra.

A morte do cisne foi sempre dançada por uma/um bailarina (o) vestida (o) de branco e em ponteiros e de repente, em uma nova perspectiva, um jovem sem aparatos de dança, sem modelos pré-determinados, reinterpreta esse clássico de Fokine à moda da dança de rua.

O que se está falando aqui é da dificuldade de ver “como se fosse pela primeira vez” em que banalidade do hábito torna tudo já conhecido, já sabido,

impedindo o extraordinário da experiência que está todo o tempo diante de nossos olhos.

A morte do cisne é dançada por um jovem negro que se apresenta perante os jurados trajando roupas de seu cotidiano, bem diferente do que se “espera” de um dançarino. No palco ele anuncia que dançará A morte do cisne pelo viés do *popping*, um estilo de dança integrado as danças de rua, conforme afirma na entrevista que antecede sua apresentação. Os movimentos do *popping* caracterizam-se por movimentos robóticos, ora com movimentos bruscos, ora com movimentos leves.



John Lennon da Silva em “A morte do cisne”. Fonte: www.googleimage.com

Os jurados questionam o dançarino sobre a versão original da peça escolhida na qual ele responde que conhece sim e inicia-se a dança propriamente dita em que ele corporifica no palco, a sua maneira, a releitura da peça de Fokine para os movimentos do *popping* da dança de rua. Constrói-se antes da dança ser iniciada pelos jurados um estereótipo de corpo “fora do padrão” reforçado pelo estereótipo consagrado ao clássico espetáculo d’A morte do cisne, ou de uma visão tradicional de dança.

Embalado pela memória do balé clássico, o corpo do intérprete John Lennon da Silva, reinventa essa referência de dança e constrói outro espaço de enunciação do corpo e da subjetividade na dança. Ao dançar A morte do cisne o dançarino se posiciona perante o júri produzindo enfrentamentos com sua dança *popping* promovendo uma transformação do olhar externo que enquadrava aquele corpo como não capaz para a execução daquela dança, promovendo, dessa maneira, e atestando sua existência enquanto dançante em relação aos posicionamentos dos sujeitos que lhe avaliava.

[...] assim como durante a coreografia executada, temos o confronto de posições-sujeito que, imersas em relações de poder, sofrerão inversões, e, conseqüentemente, mudanças de condutas nas (re) avaliações de si e dos outros. Talvez, aos olhos do júri, a execução de outra leitura de um balé clássico tenha que seguir certa ordem discursiva, ou uma dada inscrição em certo formato (utopia) na medida em que se elege ou se firma um dado espaço como fixo e imutável. Por outro lado, o dançarino desloca a coreografia do balé clássico para outro espaço de civilização e a ressignifica. Nesse enfrentamento, John Lennon da Silva assume posição, não se intimida ante os preconceitos, e executa a sua versão *street dance* do balé clássico. (FERNANDES; FERNANDES JR. 2016, p. 15)

Ao dançar a “sua” morte do cisne, John Lennon da Silva midiaticiza no e pelo corpo (e não simplesmente através de) uma coreografia de balé numa roupagem contemporânea e, nesse movimento estetizante, dá ao telespectador a oportunidade de conhecer a peça de balé na interpretação ao estilo *street dance*. A dança dele configura-se como um corpo masculino que “executa” uma coreografia historicamente dançada por corpos femininos, bailarinas.

Quiçá, essa dança, A morte do cisne, no Brasil ficou muito mais conhecida pela interpretação de John Lennon da Silva do que pelas companhias de dança de balé clássico do país.

Vejamos o que diz a crítica sobre o feito do intérprete John Lennon da Silva. Sobre a interpretação escreveu a Folha de São Paulo em fevereiro de 2011.

[...] Bailarino autodidata, é louco por música clássica e street dance. Ele juntou as duas coisas e se deu bem [...] Lennon mostra sua releitura street dance do solo clássico "A Morte do Cisne", no programa de calouros "Se Ela Dança Eu Danço" (SBT). Sua performance fez chorar um dos jurados [...] Há um ano, Lennon formou o grupo Amazing Break com outros quatro colegas. Ingressaram em um projeto de dança do CEU São Rafael. Foi lá que conheceu o coreógrafo e bailarino Luiz Ferron. E foi Ferron quem o apresentou à música que iria torná-lo conhecido. "Ele me deu um vídeo da Anna Pavlova [bailarina russa] dançando "A Morte do Cisne" e falou: "Pira na trilha, não pira na mulher". Vi aqueles movimentos, comecei a treinar e deu certo." Lennon criou sozinho a coreografia. Agora, o garoto que estudou até o ensino médio se divide entre o trabalho de cravar pedras em joias e os ensaios, aos finais de semana. (PASTORE, 2011, S/P)

O jornal Correio Braziliense sobre esse dançarino, nos ajuda a contextualizar a peça de Fokine reinterpretada a partir da dança de rua.

O solo A morte do cisne criado em 1905 pelo russo Mikhail Fokine e a música de Camille Saint-Saens retratam o último voo de um cisne, antes de ele morrer. Na versão original, a bailarina, com figurino impecavelmente branco e na ponta dos pés, interpreta toda a agonia da ave se debatendo até desfalecer. No fim do ano passado, um rapaz de 20 anos, morador do bairro de São Mateus, na Zona Leste de São Paulo, elaborou um novo jeito de dançar a coreografia imortalizada pela bailarina Anna Pavlova. No lugar de um colã e das sapatilhas; calça jeans, camiseta e tênis. Em vez de balé, street dance. O autor da façanha tem nome de gênio da música, mas quer trilhar a carreira na dança: John Lennon da Silva. Sua apresentação inovadora de A morte do cisne, que foi ao ar no programa Se ela dança, eu danço, do SBT, no fim de fevereiro, virou hit no YouTube. Em entrevista por telefone, John conta que a coreografia, que foi capaz de emocionar os três jurados que participam da atração, foi concebida em outubro do ano passado no projeto vocacional de dança que participa (BRANT, 13/03/2001).

A morte do cisne é reinventada nessa releitura do dançarino de dança de rua contribuindo para um pensar/olhar dança por outros vieses e não só pela lente do balé clássico ou da dança contemporânea mais "higienizada".

Na esteira das releituras do clássico *A morte do cisne* tem-se a interpretação magistral de Ana Catarina Vieira para a peça *a la* dança contemporânea. A releitura fez parte do espetáculo *Outras Formas* de 2004 que traçava/misturava as trajetórias da bailarina com seu companheiro de cena na tentativa de se pensar outras possibilidades para a dança no/do Brasil.

Com gestos vigorosos e em nível médio a intérprete faz sua releitura d'A morte do cisne utilizando-se principalmente da géstica de braços para enfatizar a partir da música de Camille Saint-Saens a agonia do cisne em proximidade com a morte.

O chão é o porto seguro para esse debater-se com/para a morte. Trajando um vestido preto e descalça, a intérprete dramatiza toda a dor da morte em movimentos fortes e espaços multifocado. O tempo de suas ações não acompanha o ritmo da música de Camille Saint-Saens dando a esses movimentos outras texturas e outros olhares à coreografia.

Seguramente sua releitura para a peça imortalizada no corpo de Pavlova se faz toda no chão, com movimentos de cabeça, braços e pernas que se intercalavam enquanto a bailarina estava sentada, deitada, ajoelhada ou trabalhando com os apoios.

Dessa forma, *A morte do cisne* é reinventada nos corpos dos intérpretes do grupo *Les Ballets Trockadero* de Monte Carlo, da corporeidade da dança de rua de John Lennon da Silva e da dança de Ana Catarina Vieira. Estéticas que perduram no tempo e espaço da dança e se reconfiguram a cada nova interpretação sem perder o que Vásquez (1999) vai chamar de categoria estética.

Em Pavlova e Makarova evidenciam-se a categoria estética do belo, na interpretação da mesma peça pelo grupo *Les Ballets Trockadero* de Monte Carlo cunha-se a estética do cômico; na dança de John Lennon da Silva, embora constituída de uma beleza lírica sob o viés da dança de rua, se constitui pelo figurino do dançarino, não usual no estilo de dança de Fokine, a categoria estética do trágico vai está presente nos traços dançados de Ana

Catarina Vieira. Ainda pode-se observar o trágico nas danças de Pavlova e Makarova.

Em A morte do cisne de Pavlova e Makarova constata-se uma “aprazível beleza” em que o belo se apresenta vinculado a certa ordenação ou proporção das partes de um conjunto. Essa beleza é desenhada no figurino das bailarinas, assim como na tessitura de suas danças em corpos longilíneos acostumados a um certo tipo de dança.

Podemos associar essa “aprazível beleza” d’A morte do cisne com o que Vásquez (1999) diz sobre essa categoria estética como a beleza do homem associada à sua beleza moral designando o belo como o bem fabricado ou o bem-feito; ou ainda com a beleza clássica descrita pela antiguidade grega que a compara a ordem, a proporção, a harmonia.

O autor citado vai dizer que atribuímos beleza a certos objetos estéticos e não a todos e que podemos descobrir nas obras que consideramos belas certos traços que, por sua presença efetiva, nelas permitam construir uma noção de belo, que provoca uma certa contemplação serena produzindo prazer ao ser percebido.

Talvez a dança do grupo *Les Ballets Trockadero* de Monte Carlo, de John Lennon da Silva e de Ana Catarina Vieira não caibam nessa categoria estética do belo sob o prisma das águas serenas, do objeto harmônico, proporcionado ou equilibrado, mas como argumenta Vásquez (1999) o que significa que a arte, e em especial a dança no nosso entendimento, não pode ser reduzida à arte bela. Nas danças citadas a beleza, por sua expressividade, não pode ser a do equilíbrio, proporção e harmonia entre as partes.

E nem por isso certas obras deixaram de ser belas [...] só que a beleza não se apoiará em seu ajuste a um esquema formal como o clássico, mas sim [...] em expressar a pura imaginação do artista. Beleza, pois, antes de tudo expressiva, ou beleza produzida ao dar à expressão certa forma que, longe de contê-la, permite que se manifeste. (VÁSQUEZ, 1999, p. 201)

Estéticas diferenciadas para uma mesma ideia de dança produzida para o corpo balético de Pavlova, mas que se reconfigura em outros corpos de bailarinas e intérpretes que a sua maneira dança *A morte do cisne*. Nesse balé o medo da morte mostra-se como medo de perda e medo de castração. Depende dos mecanismos de defesa do eu se a pessoa arrisca encarar a morte ou não. A projeção da morte nesse balé de Fokine indica a fraqueza humana tematizada no cisne, seja na consciência da própria finitude, ou na necessidade de arrependimento mesmo que a dança, *a priori*, seja um momento pleno de movimento, ação e, portanto, de vida, quando a morte em todo o seu esplendor é o momento do fim. Assim, a eclosão da essência da beleza nessa dança se configura com seu fim, a morte. O “e” que se instaura entre Vida e Morte, não é somativo nem cumulativo, mas sim, constitutivo.

Na versão d’ *A morte do cisne* pelo grupo *Les Ballets Trockadero* de Monte Carlo esse medo da morte se fragiliza e assenta-se no riso por meio do cômico como efeito estético. É novamente Vásquez (1999) que nos ajuda nessa compreensão quando diz que o que funda a comicidade é a pretensão de valor e não o valor real. “[...] na base do cômico se acha uma contradição entre o que algo vale realmente e o que pretende valer. É justamente essa pretensão, ao ser medida com a régua do real, que provoca o riso”. (IDEM, p. 269)

O riso é provocado quando o bailarino ao entrar em cena com seu tutu este começa a soltar “penas” desestabilizando esse pensamento de medo da morte, assim como na movimentação exagerada dos braços, contrastando com a cara séria e de dor do bailarino. Em toda a coreografia as supostas penas continuam caindo dando a ideia dessa possível morte.

Enquanto a versão coreografada por Fokine para Pavlova ampara-se na seriedade e na solenidade para se legitimar enquanto dança, a versão do grupo *Les Ballets Trockadero* de Monte Carlo mina seus alicerces com o riso. Na versão dos artistas do *Les Ballets Trockadero* de Monte Carlo rir-se do solene, do formal, da pretensão irreal de apresentar como valiosa uma realidade que não o é.

Contrariamente, na versão de John Lennon da Silva para o clássico de Fokine, não é o riso que se manifesta em sua dança de rua, mas sim uma pretensão do feio, do grotesco; uma fealdade que chega a perder a negatividade e o caráter repulsivo que é próprio de outras esferas. Talvez a ideia do feio na obra se dê muito mais pelo figurino do intérprete que não condiz com a chamada “dança clássica” do que pela movimentação apresentada por ele para a versão de Fokine.

Na dança de John Lennon da Silva o feio é absorvido pela forma bela e interfere nas diferentes formas de beleza, como elemento ativo ou de negação dialética, e, assim, torna possível a realização da beleza em suas diversas formas de elaboração. É importante destacar que para os jurados aquele rapaz trajando roupas cotidianas para representar uma dança clássica era tomada como feia caindo na norma do gosto em ruptura com a produção artística da versão de Silva para A morte do cisne.

Não existe beleza sem feiura, não existe feiura sem beleza, vai dizer Rosenkranz (1992) em seu livro Estética do feio (1856). Na obra o autor trata o feio de forma dialética apresentando como característica para essa temática a elaboração de uma fenomenologia do feio, referencia o tema de maneira dialética, ou seja, a beleza das proporções e da forma em geral ao lado do disforme ou da ausência de forma e, a introdução da experiência estética temporalmente, em historicidade, acabando com o dualismo entre o belo e o feio. Desse modo, a obra Estética do feio possui dois caminhos distintos, mas complementares, por um lado, ela apresentou uma sistemática e consistente teoria, na qual o feio é relacionado com a forma e a deformação; por outro, o feio é definido novamente em uma detalhada fenomenologia e é ratificado com categorias estéticas adjacentes como o vulgar, o repulsivo, o caricatural, o fantasmagórico, entre outros.

A estética do trágico pode ser vista na releitura de Ana Catarina Vieira. A intérprete faz sua dança toda no chão e se utiliza de movimentos rápidos e circulares da cabeça, assim como de toda a extensão de seus braços para mostrar o seu cisne agonizando. Evidencia sobre maneira o tronco e os braços para demonstrar essa morte. O trágico é, em certo sentido, amenizado em sua

dança, embora características dessa categoria estética sejam evidenciadas. O trágico, de acordo com Vásquez (1999) está no homem; a tragicidade é, pois, característica da existência humana.

Destarte, as obras citadas a partir da estética de Fokine quer sejam uma citação ou uma releitura d'A morte do cisne apresentam-se como uma experiência estética para o telespectador, visto que essa se configura a partir da percepção sensível envolvida na criação ou na contemplação de um objeto estético. Trata-se de uma relação ao mesmo tempo social e individual entre um sujeito e um objeto, pois na percepção estética estão envolvidos tanto significados socialmente compartilhados quanto sentidos que remetem à singularidade do sujeito dessa experiência. (DUFRENNE, 2008)

Assim, a experiência estética depende de minha participação no objeto para acontecer: “É a experiência da realidade de um objeto que exige que nele eu esteja presente para ser” (DUFRENNE, 2008, p. 91). Logo, a especificidade da percepção estética, segundo o autor citado, está em que ela subentende uma participação ainda mais ativa por parte do percebedor, de quem o objeto estético necessita impreterivelmente para aparecer, uma vez que “[...] esse objeto só existe por nós e para nós” (IDEM, p. 82).

Dessa maneira, o objeto estético só se completa como tal a partir do olhar humano; além disso, a percepção estética é uma percepção criativa, porque é mediada pela imaginação, por uma sensibilidade imaginativa, que conduz o sujeito a adentrar mundos possíveis, cuja presença se revela na experiência. Desse modo, é uma experiência que proporciona aos sujeitos expandir seu olhar diante da realidade, transcendendo os esquemas perceptivos que condicionam nosso olhar cotidiano, quase sempre mediado por preconceitos e crenças limitadoras.

Em A morte do cisne a experiência estética se dá pelo olhar, pelo perceber o objeto em cena, quer esse se apresente belo, feio, cômico ou trágico. Implica, certa maneira, um envolvimento de quem assiste ao fenômeno.

Partindo para as inconclusões, esse olhar sobre o fenômeno estético A morte do cisne apresenta lacunas, posto que o mesmo fenômeno pode ser observado por outros vieses, por outras categorias estéticas, assinalando dessa forma, um inacabamento para aquele que vê. Por hora, os possíveis foram observar o fenômeno pela experiência estética que este produz e tentando, certa maneira, categorizar para se ter uma compreensão estética da obra supracitada.

Referências

BRANT, Ana Clara. Coreografia de John Lennon da Silva para clássico do balé é atração na web. Brasília. **Jornal Correio Braziliense Online**. Caderno Diversão e Arte. 13 de março. Disponível em: http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2011/03/13/interna_diversao_arte,242408/coreografia-de-john-lennon-dasilva-para-classico-do-bale-e-atracao-na-web.shtml.

CAMARGO, A. V. A. As metáforas do cisne na dança. **ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA**. Julho, 2012.

CERBINO, B. O corpo cênico e suas autorias. In: **Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio: Entre o local e o global**. Rio de Janeiro, 2016.

DANCE MAGAZINE, dancemagazine.com. Agosto de 1932.

DUFRENNE, M. **Estética e Filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERNANDES, C. A.; FERNANDES JR., A. O corpo como heterotopia do sujeito. **Work. Pap.Linguist**. vol. 17, n. 2, p. 6-18, Florianópolis, 2016.

FOKINE, M. **The Dying Swan, Choreographic Compositions by Michel Fokine, Detailed Description of The Dance by Michel Fokine**. New York: J. Fisher & Brother, 1925.

LOT, C. **La mort du cygne de Michel Fokine, enjeux et devenirs d'un ballet "presque improvisé"**. Paris: Université de Paris 8, 2007. Mémoire de master, Département Danse, Université de Paris 8, 2007.

PASTORE, M. O 'cisne' que parou tudo na TV e no YouTube. **Folha de São Paulo**: Foco. São Paulo, fevereiro de 2011.

PLATÃO. **Diálogos-Platão**. Seleção, introdução e tradução direta do grego de Jaime Bruna. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ROSSÉ, B. **Le Cygne**. Toulouse: Art Line, 2000.

PORPINO, K. O. A dança do cisne: a expressão do corpo e a obra de arte. In: **Anais do V Congresso da Abrace**: Criação e reflexão crítica. Belo Horizonte, 2008.

ROSENKRANZ, K. *Estética de lo feo*. Madrid: Julio Ollero editor, 1992.

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

A PRÁTICA CORPORAL DO MÚSICO COMO INVESTIGAÇÃO DE DIÁLOGOS COM O CORPO QUE DANÇA

Cynthia Colombo Simões (UFBA)

Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado *Corpomúsica: O gesto musical dançado como investigação para processos criativos do corpo na dança*, pesquisa empírica e qualitativa a partir da qual investigamos as possibilidades de diálogo entre a dança e a música utilizando o corpo como objeto de intersecção entre essas duas áreas de conhecimento.

Para desenvolver esse diálogo faz-se necessário compreender o corpo inserido nas duas áreas artísticas, bem como suas possibilidades, potencialidades, peculiaridades e similaridades que englobam o gesto do músico enquanto toca o instrumento musical. A partir disso, e do fato de que existem poucos estudos sobre o gesto do músico a partir da Dança, buscamos o entendimento dos aspectos referentes à percepção corporal para além da funcionalidade exercida pelo corpo, considerando o sensível e o artístico nele presentes.

Um dos fatores propulsores para o desenvolvimento deste trabalho foi o fato da pesquisadora fazer parte de uma família de músicos, participando desde a infância de ensaios, recitais e eventos musicais. Essas experiências despertaram o interesse pela observação do movimento corporal desses artistas em suas sessões de prática com o instrumento, e foi sendo aguçada pela percepção das potencialidades e peculiaridades do músico e seu movimento na relação com o instrumento.

O caminho bibliográfico percorrido, contextualiza os conceitos de corpo que a presente pesquisa se refere. Apresenta-se a ideia de Corpomídia sugerida por Katz e Griener (2005/2015), pensando na relação do corpo/mente/ambiente. A lente do Corpomídia insere tanto o corpo do músico, como o corpo que dança, sendo eles, os corpos das duas áreas artísticas comunicantes da pesquisa.

Contribuindo para a abordagem teórica, sugere-se Gonzales Tapia (2012) e seu estudo que desenvolve as implicações dos artefatos cognitivos, e ainda, corroborando para o entendimento do conceito de artefato cognitivo proposto por Clark (2003), sugere-se Wachowicz (2005) que em sua pesquisa, proporciona reflexões sobre os artefatos cognitivos dos corpos e seus ambientes. Desta forma, desenvolve-se a perspectiva do instrumento musical como um artefato cognitivo do corpo do músico.

Desta maneira, as autoras contribuem para o entendimento do corpo do músico instrumentista, entendendo que o instrumento musical se torna um prolongamento do corpo, deixando de ser apenas um objeto que tem uma função, mas já é o corpo em si. Assim, propõe-se nesse trabalho o termo *Corpomúsica*, para tratarmos do corpo que toca um instrumento e apresenta um gestual durante sua performance.

O movimento corporal do músico, com suas características próprias, apresenta-nos gestualidades de um corpo que dança, mesmo sem a intenção principal de dançar. O músico se relaciona com o seu instrumento de forma tão íntima e pessoal, que este se torna parte do corpo, um artefato cognitivo. Tal qual a sapatilha de ponta já é o pé da bailarina clássica, não se vê distinção. O gestual exibido pelo músico, possibilita pensar sobre interfaces entre o *Corpomúsica* e Dança.

As autoras Ciane Fernandes (2006) e Lenira Rengel (2014), contribuem com suas pesquisas sobre Rudolf Von Laban, possibilitando direcionamento das análises do corpo em movimento. Dialogamos especificamente com o Sistema Laban/Bartenieff, auxiliando o delineamento das características de Corpo, Expressividade, Fluxo e Espaço. Isto possibilita voltar o olhar para as multiplicidades existentes em diferentes corpos em movimento, mas também a possibilidade do enfoque nas qualidades próprias de cada indivíduo ao mover-se.

Contribuindo para a efetivação dos diálogos corporais, entre dança e música, dentro de uma dança contemporânea, articulamos com a pesquisa de Snizek (2004), que tem um estudo dedicado a dança contemporânea no Brasil,

o qual possibilita entender algumas características específicas da dança que abordamos neste trabalho. A dança contemporânea é a configuração de dança que dialoga com gesto musical dançado observado no Corpomúsica.

Para concluir, sugere-se que esta pesquisa trata do estudo referente ao Corpomúsica e os desdobramentos com a dança, maneira pela qual comunica intenções, emoções, movimentações, inspirações e criações. Conectando-se a dança, com os gestos dos músicos a partir da relação com o instrumento musical. Com esses desdobramento e comunicações, traçarmos um percurso de pesquisa. Partindo de um estudo bibliográfico do corpo, as reflexões entre música e a dança, desenvolvendo percepções possíveis para analisar o movimento do gesto do músico durante sua performance, para que esses gestos, cheguem na dança, com reflexões de processos criativos em dança contemporânea, propondo formas que o Corpomúsica contribua futuramente para as composições coreográficas em dança.

O corpo na música e na dança

Inicialmente é necessário apresentar de qual perspectiva do corpo embasamos esse estudo, a qual considera a complexidade do corpo humano, as individualidades de cada ser, o ambiente que vive e as múltiplas possibilidades de olhar para ele.

Dialogamos com a ideia de Corpomídia²⁶ desenvolvida por Katz e Greiner (2005), na qual as autoras entendem que o Corpomídia compreende as relações entre o corpo e o ambiente que ele vive, dados pelos processos co-evolutivos - sendo o corpo como uma mídia de si mesmo e não como um veículo de transmissão. As autoras ainda afirmam que no corpo existem os processos perceptuais, motores de aprendizado e emocionais, que são pré-disposições em rede, produzidas por processos co-evolutivos (GREINER,

²⁶ A teoria do Corpomídia tem como principal característica consolidar uma epistemologia indisciplinar, que conecta vários campos do saber, para lidar com o corpo. Compreendendo o fluxo corpo-ambiente representa uma conexão política. Mostrando que o corpo (Corpomídia) é distendido nos artefatos que cognitivamente materializam-se como corpo, mas também nos dispositivos de poder evidenciando que a contaminação que rege o enredamento corpo-ambiente se propaga em todas as direções. (KATZ e GRAINER 2015).

2005, p.13). Sendo assim consideramos a proposta do Corpomídia uma lente importante para olhar para o corpo do músico, e o corpo que dança, por possibilitar a compreensão de como as informações do ambiente constituem o corpo e de que o corpo não é recipiente das informações que existem no mundo.

Quando pensamos e estudamos o corpo, é importante refletirmos sobre os paradigmas existentes em diferentes correntes filosóficas sobre o corpo e a mente. O filósofo Dennett (1997) afirma que a mente não está centralizada e atribuída ao cérebro como central que comanda o corpo, mas sim como um órgão entre muitos que trabalha a serviço das necessidades, interesses e atividades do corpo (DENNETT, 1997, p.74). Assim, consideramos que a ideia de separação do corpo em relação a mente dificulta entendermos o corpo e sua potência total além do desenvolvimento de suas percepções e tudo que o envolve.

Para tratar da relação do corpo do músico com o seu instrumento musical, apontamos a reflexão do filósofo Andy Clark (2003), o qual aborda os processos cognitivos que acontecem na interação entre o corpo e as coisas do mundo, as quais podem ser definidas como artefatos cognitivos. Esses artefatos podem ser, uma linguagem, uma tecnologia ou uma ferramenta, e tornam-se parte do nosso corpo como consequência da relação cotidiana e constante que temos com os mesmos. Como parte desse processo o autor cita a capacidade de desenvolvermos relações, e do nosso próprio circuito mental que se reestrutura e reconstrói continuamente (CLARK, 2003, p.10,14,62,70). Segundo o autor:

O pensamento e a razão humanos emergem de um lugar no qual cérebros e corpos biológicos, agindo em conjunto com acessórios e ferramentas não biológicos, constroem, se beneficiam e então reconstróem uma sucessão infinita de ambientes projetados. Em cada uma dessas configurações, nossos cérebros e corpos se acoplam a novas ferramentas,

gerando novos sistemas de pensamento estendido. (CLARK, 2003, p. 197, tradução nossa)²⁷.

A noção de artefato cognitivo, tem também como referência a pesquisa de Gonzales Tapia (2012), que faz um estudo aprofundado sobre “As implicações dos artefatos cognitivos na dança telemática”. Fundamentada também no filósofo Andy Clark, a autora pondera que “os dispositivos tecnológicos são integrados num continuum com o corpo humano, no qual o sistema cognitivo humano passa a incluir informações vindas destes” (GONZALES TAPIA, 2012, p. 64).

Considerando a ideia de Corpomídia, Wachowicz (2005) reflete sobre a relação corpo e objeto a partir da observação de um videoclipe da banda paulistana Ratos do Porão denominado “Crucificados pelo Sistema”. A autora destaca que, os objetos segurados pelos personagens em animação - tais como ferramentas, britadeiras e chaves de fenda - ao serem manipulados, são uma extensão de seus corpos. A autora ainda destaca que, os corpos desses personagens, com extensões, prolongamentos e distensões, são mídia desses objetos manipulados no ambiente onde estão. Tais objetos podem ser considerados como artefatos cognitivos, já que os mesmos alteram os corpos que os manipulam durante um longo período de tempo (WACHOWICZ, 2005, p.70,71,72).

Considerando as relações estabelecidas entre esses conceitos, sugerimos que o corpo do músico em movimento pode ser considerado um Corpomídia, já que esse se relaciona com seu ambiente e com o seu instrumento musical. Dessa forma, o percebemos como um artefato cognitivo do músico, e a partir desse pensamento surge a necessidade de nos referirmos a esse corpo de forma a sintetizar e contemplar esses conceitos. Sendo assim, considerando que o instrumento musical é um prolongamento do corpo do

²⁷ Original: “Human thought and reason emerges from a nest in which biological brains and bodies, acting in concert with nonbiological props and tools, build, benefit from, and then rebuild an endless succession of designer environments. In each such setting our brains and bodies couple to new tools, yielding new extended thinking systems” (CLARK, 2003, p. 197).

músico, e que sem o movimento do corpo a música não é produzida, utilizamos, na presente pesquisa, o termo *Corpomúsica*.

A partir da proposta de Corpomúsica relacionamos o corpo do músico com a ideia de corpo na Dança. Claramente as finalidades do corpo na dança e na música são distintas, porém, o movimento que o corpo realiza nessas duas circunstâncias nos possibilita estabelecer um comparativo entre essas duas áreas artísticas. Não existe a música nem a dança se não houver o movimento e desse modo o Corpomúsica também é dança.

Observamos que as vibrações sonoras geradas pela ação do corpo no instrumento reverberam diretamente no Corpomúsica, e que esse gesto artístico revela o *gesto musical dançado*. Sua dança se desenvolve a partir da relação do corpo do músico com o artefato cognitivo e o movimento que realiza para extrair a sonoridade do instrumento musical durante sua performance. Assim, esses movimentos se revelam para além da função mecânica do corpo em contato com instrumento, ou seja, demonstram uma finalidade artística, no que podemos observar como sendo a dança do Corpomúsica.

A compreensão do Corpomúsica, sugerido, é o ponto de partida desta pesquisa. Observando e destacando a complexidade desses corpos e os seus gestos expressivos característicos. Identificados para serem desdobradas quando desenvolvemos quais são os parâmetros de análise do Corpomúsica e o seu gesto musical dançado.

Análise de movimento do Corpomúsica

Para a construção das análises de movimento do Corpomúsica, escolhemos como aporte teórico os estudos de Laban e os desdobramentos da sua pesquisa bem como outros estudiosos e pesquisadores do movimento que contribuíram para que os estudos de Laban permanecessem atuais até hoje. Consideramos que essa abordagem se demonstra uma das melhores e mais consistentes formas registradas e sistematizadas de analisar o movimento humano.

Rudolf Von Laban é considerado um dos fundadores da Dança Moderna. Elaborou um sistema de notação em dança, desenvolveu um método de dança educacional, buscou incentivar a criação de uma dança pessoal e expressiva (RENGEL, 2014, p.116). A criação, expressividade e a personalidade do movimento enfatizadas por Laban, juntamente com os desdobramentos de estudo que outros autores que interseccionam suas pesquisas e estudos com os de Laban até a atualidade, são fontes dos diálogos aqui propostos.

Laban propicia reflexões sobre o movimento do corpo humano e sua relação com ele mesmo e com o espaço. Ele considera a singularidade de cada corpo ao mover-se no mundo, possibilitando diferentes caminhos para a compreensão do movimento no exercício da percepção dos nossos próprios movimentos. As reflexões de Laban também nos auxiliam no desenvolvimento da nossa consciência corporal e permite também que analisemos o movimento dos demais de maneira direcionada, sem perder as peculiaridades inerentes a cada corpo em seu contexto.

Dialogamos com o Sistema Laban/Bartenieff, desenvolvido por Irmgard Bartenieff nos Estados Unidos. Esse desdobramento do trabalho realizado por Laban e o corpo em movimento foi desenvolvido para a formação profissional dos artistas, bem como para a análise do movimento dentro dos princípios de movimento de Bartenieff. As possibilidades de análises são identificadas em dois caminhos distintos, os quais tiveram origem na pesquisa sobre o movimento de Laban (FERNANDES, 2006, p.34) sendo conhecidos como a Labanotação e a Labananálise (LMA):

Labanotação: (...) descreve padrões de colocação de peso, mudanças de nível e direção no espaço, duração do movimento (tempo e ritmo), padrões de toque, orientação e padrões desenhados no chão. Em outras palavras, a Labanotação registra Jane colocando seus pés à sua frente no chão, gradualmente, transferindo seu peso de sua pélvis para seus pés, colocando suas mãos na cadeira, elevando o torso, e as direções espaciais exatas e a duração de seu movimento. (COHEN, 1978) apud (FERNANDES, p. 35, 2006)

Labananálise [LMA]: Expressividade/Forma é um método sistemático de observação, registro e análise dos aspectos qualitativos do movimento corporal. A qualidade do movimento pode ser pensada em termos “como” um movimento é realizado. Responde a questões do tipo: Como Jane saiu da cadeira? Ela foi rápida e forte em sua qualidade de movimento? Talvez ela tenha se jogado para fora da cadeira com uma qualidade pesada? Veio de um impulso central ou com contratensões espaciais nos membros? (...) O movimento começou no torso que é a área central do corpo? O movimento começou das mãos que é uma área periférica do corpo?” (COHEN, 1978) apud (FERNANDES p. 35, 2006)

Compreendendo essas duas formas de análise do movimento humano, e a forma na qual elas foram sistematizadas, ponderamos que para esta pesquisa a Labanotação e o seu caráter descritivo do movimento não contempla os nossos principais objetivos, já que esse tipo de análise descreve cada movimento do músico para um registro que possa ser acessado e reproduzido. Nosso objetivo é de encontrar caminhos para observar, entender e analisar as gestualidades de forma mais ampla, identificando suas principais características na sua essência artística, bem como explorar as possibilidades de desdobramento desses movimentos no contexto do corpo na dança.

Por outro lado, a Labananálise (LMA) é a possibilidade de análise que mais nos atende nesse olhar para o Corpomúsica, já que possibilita os questionamentos que são básicos para a compreensão do gesto musical dançado.

Segundo Fernandes (2006, p.36), com as possibilidades complexas de descrição do movimento que são possíveis na Labananálise (LMA), as iniciais categorias Expressividade e Forma foram unidas a mais duas: Corpo e Espaço, sendo essas as quatro categorias e diretrizes iniciais a serem utilizadas para as análises. As categorias foram subdivididas para o melhor desempenho no processo de análise e organização dos dados, e como é relatado por Fernandes (2006), essas quatro categorias estão sempre presentes nos movimentos, não sendo diferente no caso dos gestos musicais dançados.

As quatro categorias Corpo, Expressividade, Forma e Espaço, são possibilidades de olhar para os movimentos na música e na dança, e as

possibilidades de variação do movimento do corpo não cessam. Mesmo que o fator propulsor do movimento na dança e na música seja diferente, consideramos que há a semelhança entre as duas artes pelo fato de que os movimentos realizados nas duas circunstâncias podem ser múltiplos.

Sendo aqui, apresentado as diretrizes de análise do movimento do gesto musical dançado, mas que o desenvolvimento de como realizar essa análises são aprofundamentos complexos que não conseguiríamos desenvolver nesse momento, mas deixando expresso, da efetividade da Labananálise (LMA), para a análise de movimento do Corpomúsica, e que os resultados dessas análises são possibilidades comunicantes com o corpo na dança. Dialogando com os resultados das análises, sugerimos a Dança Contemporânea, a qual, desenvolvemos os seus entendimentos a seguir.

Dança Contemporânea e o Corpomúsica

A construção desse caminho em compreender o Corpomúsica, tem como objetivo chegar na dança. A forma escolhida para isso acontecer foi em ensaiar possibilidades a partir das análises do gesto musical dançado, para que essas análises sejam um estímulo, ferramenta, forma para criarmos, experimentarmos, investigarmos e/ou experienciarmos na dança. Sendo assim, esse desenvolvimento demanda entendermos esses processos criativos já existentes na/para dança.

Quando pensamos em processos criativos especificamente em dança é necessário pensar sobre qual dança estamos nos referindo. E dentro da proposta desenvolvida a dança não tem nenhuma ligação com alguma técnica pré-estabelecida. Dessa forma, dialogamos com a dança contemporânea que, segundo Snizek (2004):

(...) propõe uma relação direta com esta etapa de uma construção, com os improvisos que surgem do planejado, com as fragilidades que suscitam acomodações inusitadas, como combinações inéditas que emergem da nova velocidade das inter-relações entre diferentes culturas e seus instrumentos de viabilização. Esta relação com as variáveis da humanidade,

sem tantos pré-requisitos, amplia a circulação e o surgimento de ideias (...) (SNIZEK, 2004, p.36)

A autora refere-se a dança contemporânea desenvolvida na década de 90 no Rio de Janeiro, e aborda questões sobre o movimento artístico, as políticas públicas e o mercado da dança. Entretanto, dialogamos com a sua colocação quando se refere a dança contemporânea para o nosso contexto, considerando que sua perspectiva contribui para as elucidações que propomos sobre especificidades da dança contemporânea.

Entendermos a dança contemporânea de maneira abrangente, com o seu potencial relacional e criativo, que permite os acontecimentos e desdobramentos propostos nesta pesquisa. Dança essa, que dialoga com o objetivo de criar/experimentar/investigar e experienciar o gesto dançado no corpo que dança.

Perante esse entendimento de dança contemporânea, os seus processos criativos de construção de uma dança que não delimita muitos pré-requisitos, acreditamos que dialogam com as reflexões que Salles (1998) desenvolve sobre como acontecem os processos do fazer artístico. Em sua obra “Gesto Inacabado: processo de criação artística”, a autora discorre sobre a criação, abrangendo também outras áreas inseridas nas artes.

Refletimos sobre a forma com que a análise do gesto musical dançado pode ser realizada em um processo de criação em dança, dentro de experimentações que tem como ponto de partida as análises do Corpomúsica durante suas performances. As criações podem ter só alguns estímulos pontuais em relação às análises dos gestos musicais dançados, ou até mesmo, compreender possibilidades de mover-se estudando a origem desses gestos considerando a fonte deles, que é o Corpomúsica.

A criação como um processo de inferências mostra que os elementos aparentemente dispersos estão interligados; já a ação transformadora mostra o modo como um elemento inferido é atado a outro. Podem-se perceber, ao longo do processo criador, dois momentos transformadores especiais: a

percepção e a seleção de recursos artísticos. (SALLES, 1998, p. 89)

A criação pode ser experimentada de várias formas, mas para desvendar essas formas, o artista precisa estar com a sua percepção aguçada, para desenvolver propostas baseadas em elementos já existentes, e atá-los, sejam coisas presentes do cotidiano, ou que surgem da sua imaginação mediante algum estímulo interno ou externo. A seleção de recursos que Salles coloca é um dos pontos que trabalhamos, para serem explorados nas propostas criativas a serem desenvolvidas após as análises do Corpomúsica na dança.

Pensando sobre a aplicação de processos criativos em dança contemporânea sem a obrigatoriedade de ter uma experiência prévia com dança citamos Salles (1998) e Snizek (2004). Nos reportamos a um momento de experiência que foi desenvolvida durante a atividade obrigatória do Mestrado em Dança, componente intitulado Tirocínio Docente – DANA38²⁸ que onde de forma embrionária, desenvolvemos um experimento de dança com os alunos participantes.

A breve narrativa dessa experiência se faz necessária, tendo em vista a impossibilidade de sintetizar as análises de movimento desenvolvidas nos corpos do músico, mas acredita-se que esse desenvolvimento relata de maneira comprobatória o que desenvolvemos como proposta de diálogos entre o Corpomúsica e o corpo na dança.

A atividade de Tirocínio Docente, foi desenvolvida com os alunos de graduação matriculados em Prática da Dança – DAN051²⁹, que uma disciplina facultativa oferecida para diversas graduações, que se caracteriza por ter

²⁸ Tirocínio Docente DANA 38 – 34h: De caráter obrigatório e complementares à formação profissional de pesquisador em dança, essa atividade é voltada ao exercício de acompanhamento de disciplina oferecida na Escola de Dança, orientado por um docente (dispensável para quem tem experiência de ensino em Nível Superior, a critério do Colegiado).<http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/pt-br/disciplinas> (Acesso: 13/08/2020).

²⁹ Prática da Dança DAN051: Desenvolvimento da consciência corporal do aluno, utilizando exercícios de coordenação motora, rítmica, espacial, aplicando em sequências coreográficas.

alunos de diversos cursos da universidade como direito, enfermagem e biologia. Sendo assim, são alunos que na sua maioria não tem experiência corporal e de dança. Durante o semestre foram ministradas quatro aulas com essa turma, sendo essas desenvolvidas com conexão com a presente pesquisa que naquele período estava em uma etapa ainda inicial.

Nas aulas foram desenvolvidas as relações com artefatos cognitivos cotidianos, estímulos descritivos de qualidades e expressividades de movimento. Nesse processo destacamos a quarta e última aula, na qual observamos uma relação aprofundada com as propostas criativas na dança desenvolvidas nesta pesquisa. Naquele momento eram apenas ideias de uma pesquisa em processo de hipóteses e descobertas. Nesta aula foram apresentados aos alunos vídeos de músicos que tocavam diferentes instrumentos musicais, os quais foram previamente selecionados na plataforma digital *Youtube*.

Foi solicitado aos alunos que estes escolhessem apenas um vídeo como referência, e que observassem e anotassem as características de movimento que mais chamaram sua atenção. Referente a essas anotações, foram mencionados alguns fatores de movimento que foram trabalhados em aula anteriores, sobre os quais os alunos tinham conhecimentos prévios relativos ao Corpo, Expressividade, Forma e Espaço. Após assistirem os vídeos os mesmos foram estimulados a levar isso para sua prática corporal, sendo que inicialmente apresentaram movimentações com características literais de representação do músico tocando seu instrumento. No entanto, os alunos participantes foram conduzidos a explorar diferentes direções, níveis e intensidades de movimento, e gradativamente mergulharam na proposta. Os alunos apresentaram uma célula coreográfica resultante desse processo, e o ponto de interesse se deu no momento em que conseguimos identificar algumas referências e pistas de qual músico havia sido retratado e escolhido. Revelaram durante suas apresentações, propostas bem diferentes, até mesmo os alunos que escolheram o mesmo músico como referência.

Mesmo com apenas uma breve experimentação, as apresentações dos alunos surpreenderam-nos. O conteúdo coreográfico que em tão pouco tempo

apresentaram bastante criatividade fez com que desejássemos desenvolver essa atividade por mais tempo, já que se tivéssemos um prazo maior poderíamos ter desdobramentos maiores dentro dessa proposta, aprimorando-a coreograficamente. Essa experiência nos demonstrou que esse projeto piloto tinha um fundamento consistente para continuar a ser desenvolvido.

Os alunos absorveram brevemente a proposta, dialogando com Corpomúsica e o seu gesto musical dançado. Contribuindo com a hipótese de que pessoas mesmo não sendo profissionais da área da dança podem compartilhar esses desdobramentos da pesquisa criativa.

Considerações finais

Concluimos, compreendendo o Corpomúsica, e suas potencialidades expressivas durante sua performance musical. Entendendo que o seu instrumento musical tem uma relação que é estreitada com o seu corpo do músico, mediante a sua prática corporal, de maneira que ele se torna o prolongamento do seu corpo, um artefato cognitivo (CLARK 2003,1998; GONZALES TAPIA, 2012; WACHOWICZ, 2005).

A observação dessa relação é que nos move para desenvolvermos os diálogos entre o Corpomúsica e o seu gesto musical dançado com o corpo na dança. Essa relação entres os corpos dessas duas áreas artísticas parte das análises do Corpomúsica desenvolvidas com base na Labananálise (LMA), e os estudos de Corpo, Expressividade, Forma e Espaço (FERNANDES, 2006). Os resultados dessas análises podem ser desenvolvidos em propostas de criar, investigar, experimentar e experienciar no corpo na dança. Tendo como exemplo, a experiência relatada na atividade Tirocínio Docente, a qual nos possibilitou realizar intersecções da música e a dança, pelo corpo.

O relato dessa experiência sugere uma das possibilidades de diálogos, que foi desenvolvida a partir das análises de movimento, durante a apreciação de vídeos selecionados, com diferentes músicos instrumentistas durante suas performances. E que os alunos puderam desenvolver experimentações no

corpo a partir do olhar para o Corpomúsica. Propondo que continuemos desenvolvendo mais diálogos referentes ao corpo, entre a música e a dança. Compreendendo que eles têm muito a agregar, de forma artística e expressiva, para os corpos em movimento.

Referências

CLARK, Andy. **Natural born-cyborgs: minds, technologies, and the future of human Intelligence.** New York: Oxford University Press, 2003.

DENNETT, Daniel Clement. **Tipos de mentes: rumo a uma compreensão da consciência.** Tradução: Alexandre Tort; revisão técnica: Marcus.Tort; Pinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenief na Formação e Pesquisa em Artes Cênicas.** São Paulo: Annablume, 2006.

GONZALEZ TAPIA, Sol Andrea. **As implicações dos artefatos cognitivos na dança telemática.** Dissertação de Mestrado, Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Artes Cênicas.2012.

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

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

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** 5.ed. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban.** São Paulo: Annablume, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SNIZEK, Andréa Bergallo. **A dança contemporânea na década de 1990: movimento artístico, políticas públicas e mercado.** Dissertação de Mestrado, Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

WACHOWICZ, Fátima. **Embodied: um espetáculo de metáforas dançadas.** Dissertação de Mestrado, Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2005.

A PRESENÇA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA NA PANDEMIA

Manuella Lavinias (PPGDan-UFRJ)

Mariana Trotta (PPGDan-UFRJ)

Para criar é preciso imaginar. Na criação em dança o movimento pode começar no que chamo imaginação provocativa, um *insight*, um alerta intuitivo que desperta o desejo e a motivação para iniciar o processo de experimentação. Se imagina, assim é! A partir daí nossas memórias fluem através das sensações no corpo presente em movimento, tecendo relações no tempo e no espaço.

Extrapolando o contato e mergulhando nas relações desse *eu corpo* no mundo em movimento, a experiência em dança acontece como um agente amplificador de consciência e presença. Surge então a seguinte questão: Como os processos de ensino-aprendizagem em dança podem potencializar a presença e consciência no tempo e no espaço?

Antes buscar respostas e/ou ainda mais perguntas para responder à questão anterior, precisamos falar sobre onde estamos nesse agora, neste espaço, em um contexto social de crise pandêmica e política, nunca vivenciadas pelas atuais gerações.

Atravessamos a pandemia e ela nos atravessa. Flutuam informações e desinformações sobre como agir diante do novo vírus Covid 19. Jogos de poder são estabelecidos entre lideranças e partidos políticos, indústria farmacêutica e o vasto mercado capitalista. Todos buscando os possíveis lucros sobre a tragédia. Os abismos sociais tornam-se cada vez maiores. O momento evidenciou ainda mais a crise da presença pela qual passamos há tempos.

O sistema capitalista vende a felicidade em suas propagandas, gerando ansiedade e um desejo infinito pela busca do que nos falta, do que não temos, enquanto suga o planeta causando a destruição do meio ambiente. Cresce a

ansiedade e o desejo de preencher lacunas, permeando a sensação de que só estaremos completos quando tivermos aquele objeto, morarmos na casa dos sonhos, encontrarmos tal pessoa ou quando realizarmos aquilo que parece nos completar.

O passado também nos ancora em um saudosismo que romantiza muitas vezes quem fomos, ou quem deveríamos ter sido e que vivemos num mundo que se já não é tão bom quanto já foi. Na corrida para alcançar o futuro, na desilusão de um passado perdido; perdemos presença, nos desconectamos da nossa existência e projetamos nossos desejos nas faltas.

Passamos, também, por um consumo tecnológico intensivo, pelo ápice das exposições às telas, momento esse que vivencio enquanto escrevo. Encontro nela a possibilidade de trabalho, de estudo, de encontro com o mundo e de manter viva a circulação de criações artísticas mesmo restritas aos modos remotos. Via tela criamos também novas frustrações, recortamos quem somos e publicamos nas redes sociais, comparamos nossas vidas com os recortes de outras e nos confundimos entre o que é ou não real.

Somos corpos isolados, privados do contato com o outro, do toque, fisicamente distantes e expostos a um grande risco viral para saúde. A espera por soluções futuras para os problemas do agora. Acredito que sairemos desse momento com a urgência da presença, dos afetos e da proximidade das relações.

A dança solicita a presença, ela é presença. Na arte da dança estabelecemos relações sendo corpo no espaço, presentes e conscientes. Para o filósofo André Abath, o artista tem uma relação com o mundo muito particular. Ele explica, através da fenomenologia, que o fazer artístico revela a possibilidade de experimentarmos o mundo em nós mesmo intensamente e não apenas objetivamente. Essa experiência acontece na subjetividade do corpo próprio, no qual a consciência se torna incorporada.

Abath descreve esse momento como “estar em situação”, inteiramente presente na experiência, onde o mundo é compreendido por esta consciência incorporada.

Como se aprende o sentido de uma maçã? Comendo-a”, escreveu Fernando Pessoa. Os órgãos sensoriais, o corpo e as funções tecem sentidos com o mundo que só eles estão em condições de compreender imediatamente e sem “reenvio”. Qual é o sentido do vermelho? Esgota-se na sua percepção, de imediato e totalmente - e esse sentido revela-se inesgotável pela linguagem. Do mesmo modo há movimentos corporais que contêm em si a sua significação completa. (GIL, 2004, p. 86)

Nossas certezas sobre as possibilidades de realizar experiências em dança tornaram-se incertas e, mesmo emergencialmente dançar continua sendo um caminho para a ampliarmos a consciência. Consciência corporal expandida para este corpo no universo, construindo o espaço e sendo ele.

Ser corpo no mundo e com o mundo

“Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte.”
(Luedji Luna)

Na música “*Meu corpo no mundo*”, a cantora e compositora Luedji Luna traz seu olhar sobre ‘ser corpo’ e me traz inspiração para a questão levantada no início deste artigo: Como os processos de ensino-aprendizagem em dança podem potencializar a presença e a consciência no tempo e no espaço?

Nestes versos a compositora afirma ser corpo carregando suas marcas e a história do seu lugar, do espaço que ocupa. Primeiramente para mergulhar na busca pela presença é preciso considerar o ser corpo, indivisível, plural, por onde se é. Segundo Paulo Freire, o homem está no mundo e com o mundo, isso o torna um ser capaz de se relacionar. Criando, recriando, decidindo.

A corporeidade pergunta: o que é ser no mundo? E traz a triangulação entre corpo e mente e espírito, sem barras, sem vírgulas. Não se sabe onde começa e onde termina, em uma relação rizomática e não hierárquica. Quando nos debruçamos em desenvolver e propor uma vivência em dança nos processos de ensino-aprendizagem, precisamos compreender esse *eu corpo* em seu universo, suas experiências e memórias, ancestralidade, sentimentos, desejos e percepção a sobre o contexto em que se insere.

Independente da linguagem técnica a ser desenvolvida num processo de ensino-aprendizagem em dança, o caminho a seguir, a condução e suas provocações precisam considerar a pluralidade de cada indivíduo inserido em um grupo, em um coletivo. Por encontros presenciais ou remotos, como nos tempos atuais, mais do que contatos, podemos estabelecer relações profundas.

A autora Isabel Marques, em seu artigo Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações, escrito em 2010, traz a compreensão sobre a dança e a educação como dois modos de ser e de estar na sociedade, de conviver, ver e viver. Em um espaço de confluência e inúmeras correspondências que provoquem um olhar crítico sobre como essas duas áreas de conhecimento e vivências espaço-temporais estão ligadas entre si por seus atores sociais.

Os processos de ensino-aprendizagem em dança devem propor instantes de outridade, através de encontros sensíveis, provocadores de memórias antigas incorporadas e de novas memórias a serem criadas, dando vazão às urgências poéticas e gerando questionamentos sobre quem somos no mundo e em movimento com ele. Outridade (ou alteridade) é a concepção que parte do pressuposto de que todo o homem social interage e é

interdependente de outros indivíduos. A existência do “eu-individual” só acontece mediante contato com o outro. Isabel Marques ressalta a importância dos momentos outriedade na arte educação:

Um dos papéis inequívocos da arte na educação do ser humano é propiciar esses momentos de “outriedade”, é provocar o espectador a ouvir a voz do trabalho artístico para além de seus aspectos técnicos ou estruturais. É claro que, para que este voo seja alçado, os aspectos técnicos e estruturais deverão estar não só presentes, mas muito bem trabalhados. Limitar-se a esses aspectos, no entanto, para fruição e experiência da arte é o mesmo que estabelecer contatos com ela e não travar relações significativas e transformadoras. Preencher-se de “outriedade” é ponto central na construção de relações entre a dança e a educação. (MARQUES, 2010 :33)

As práticas de improvisação em dança despertam autonomia para o artista-aluno experimentar seu corpo em movimento no espaço, criando formas em diferentes dinâmicas e qualidades. Vivenciando a sua presença, o outro e o espaço, de forma íntima e singular. Encontrando em sua prática um lugar seguro para mergulhos mais profundos e sutis, onde a consciência de cada parte do seu corpo no campo do visível e do invisível pode ser acessada. Segundo Isabel Marques:

Paulo Freire (1982) defende que o ato de conhecer, de estar no mundo e, principalmente, saber-se nele é o que diferencia os seres humanos. Saber-se no mundo e estar com o mundo, completa, é o que define os humanos como seres de relações - capazes de transcender. A “outriedade” e a transcendência nas aulas de dança encontram-se justamente na tessitura da dança como arte (MARQUES, 2010, p.34)

Consciência e Presença

A expansão da consciência é um caminho para a presença. Consciência do corpo que se é no universo, nos pluriversos, no todo. O físico indiano Amit Goswami, em seu livro *Consciência Quântica* trata da nebulosidade e confusão sobre o que é consciência. A pergunta frequentemente feita ao físico é: se as

coisas não são feitas de matéria, então do que são feitas? Amit responde que tudo é feito de consciência. Tudo é possibilidade antes de fazer parte da nossa experiência.

A consciência é um aspecto fundamental de nossa natureza, mas sua definição é extremamente complexa. Consciência é tudo que existe, sua própria definição em si, é um fenômeno da consciência.

O termo *awareness* não possui uma tradução exata na língua portuguesa, ele é comumente traduzido como consciência, percepção. "Segundo Clarkson e Mackenwn, *awareness* é a habilidade de o indivíduo estar em contato com a totalidade do seu campo perceptual. É a capacidade de estar em contato com sua própria existência, dando-se conta do que acontece ao seu redor e dentro de si mesmo; é conectar-se com o meio, com outras pessoas e consigo próprio; é saber o que está sentindo, significando ou pensando. *Awareness* não é apenas um exercício mental: envolve todas as experiências, sejam elas físicas, mentais, sensórias ou emocionais. É a totalidade de um processo que empenha o organismo total (PERLS, 1993, p. 44-45).

Para a física quântica, a escolha consciente é que transforma ondas de possibilidade em experiência manifestada. Para algo existir precisa ser imaginado, criado. Uma determinada mesa só existe porque alguém a imaginou. Os processos em dança tecem relações conscientes com esse corpo total, sensível, potente, integrando o espaço, transformando-o e cocriando a realidade. Podemos através da dança imaginar, criar imagens, perguntas e respostas através do não-dito, experienciar a consciência pelo movimento. De acordo com Gil:

O corpo não mente. "Vazios ou buracos, entre as perguntas e as respostas são preenchidos quando a consciência do corpo desposa totalmente os movimentos do corpo, tornando-se um "corpo de consciência" (GIL, 2002, p.117)

Se unirmos a reflexão de Gil a respeito do “corpo de consciência”, à experiência do *ser corpo* na corporeidade, aos estudos da consciência quântica, podemos tratar o *Ser Corpo Consciência*. Se tudo é consciência e se somos corpos no mundo, a dança é um fenômeno da consciência manifestada em movimento artístico, acontecendo no agora, na presença.

Na contemporaneidade, a possibilidade de mudança é o único fato que se repete. O espaço é vivo, transforma o indivíduo e suas experiências. Como também o indivíduo transforma o espaço experienciando-o. As diferentes ambiências abrem portais de possibilidades e novas relações entre tempo-espaço-forma, onde além de despertar memórias antigas, novas são criadas.

Na não-linearidade do tempo, vivemos constantemente uma relação temporal onde passado, presente e futuro estão conectados construindo o agora. Quando dançamos movemos nossa história, o passado é o caminho até o presente e no presente construímos as possibilidades para o futuro. Estamos a todo momento revisitando tempos em um processo cíclico, mas quando colocamos nossas vivências em linha reta, limitamos a percepção sobre este entrelaçamento temporal onde tudo é no agora. A percepção sobre esse trânsito temporal contínuo nos amplia a consciência da presença. Para Isabel Marques:

A consciência da temporalidade que caracteriza o universo das relações entre seres humanos e o mundo em que vivem diz respeito a compreender o passado para viver o presente e projetar o futuro. As ações humanas, assim, tornam-se conectadas, parte de um fluxo de movimento que tece os sentidos da existência humana. (MARQUES, 2010, p.35)

Em isolamento social, nossa alternativa foi ressignificar a sala de aula para continuarmos nossos processos de ensino-aprendizagem em dança. As interferências, as proporções espaciais e as realidades sociais são diferentes para cada professor e aluno, e para cada contexto social que os mesmos estão inseridos. Mais do que ensinar conteúdos específicos, o elo que mantém o aluno que pode e tem o privilégio da escolha por estar na sala de aula virtual é

a presença. Uma presença-convite que propõe caminhos em movimento, fortalecendo as relações entre professor e aluno e dos alunos enquanto turma, compreendendo as diferentes dificuldades do momento, sendo elas: econômica, social, de saúde e etc.

No primeiro momento desta pandemia no Brasil, em março deste ano, iniciei essa escrita em formato de resumo expandido enquanto vivenciava o início do processo de adaptação ao ensino remoto em dança. Nas primeiras semanas utilizamos as videoaulas gravadas como alternativa para seguirmos com as aulas na Cultive Dança e Teatro (espaço de ensino-aprendizagem livre que atuo como professora e gestora), em uma busca por compreender este momento tão complexo por via da dança e manter nosso espaço vivo para todos que dele dependem em termos de trabalho e outras relações.

Faltava, no entanto, algo nestas videoaulas, algo além da dificuldade tecnológica e da exaustão causada pelo trabalho triplicado em montar a estrutura das aulas, gravar, editar os vídeos e realizar o *upload* para a plataforma. Havia uma falta instaurada não-atrativa aos alunos. Um vazio significativo que deixava uma sensação de solidão no aluno e no professor, faltava presença.

Após pesquisas de opinião e longas conversas entre equipe e alunos, mudamos nossa estratégia e escolhemos dar aulas por vídeo chamada, ajustando horários mais flexíveis, compreendendo as sobrecargas de *home office* e o excesso de exposição às telas. Testamos, erramos, acertamos e seguimos redescobrimo nossos encontros, nossas estratégias de ensinar-aprender-relacionar dança.

Foram semanas de aulas, troca e escuta. Surgiu então a necessidade de iniciarmos um processo criativo sem fim determinado, numa espécie de coleta de memórias incorporadas nesta pandemia. De forma natural e gradativa nasceu a performance intitulada Wabi Sabi - Memórias Incorporadas num Processo Inacabado.

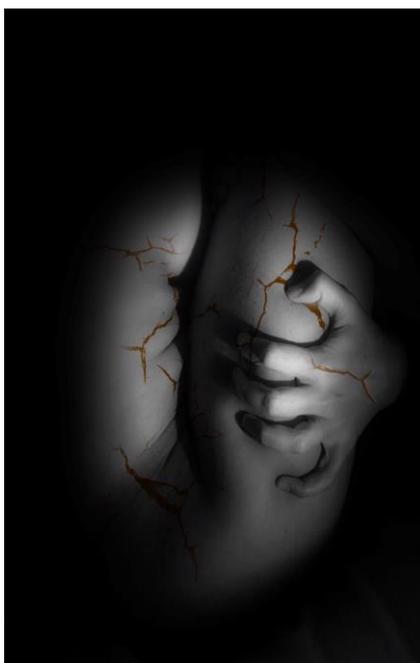
Inspirada na antiga filosofia japonesa que propõe novos olhares e ritmos ao cotidiano, Wabi Sabi é compreendido pela experiência, pelo processo a

partir da ação do tempo. Assim como saudade, esta palavra não tem tradução, é apenas um estado de disponibilidade e humildade para aceitar a vida em suas imperfeições. Uma mudança sutil de percepção, onde as coisas aparentemente insignificantes, como objetos desgastados, uma parede descascada, um muro tomado por limo ou talvez uma xícara rachada, podem ser apreciados ao invés de substituídos. A história contada nos detalhes, na fragilidade, revela a vida num pulso orgânico.

Wabi Sabi incorpora registros diários das sensações que cada '*eu corpo*' sente e movimenta em tempos rachados e imperfeitos, sofrendo transformações constantes, nos encontros via tela que buscam extrapolar-la.

Optamos por realizar apresentações ao vivo transmitidas do *zoom* para o *youtube*, o que nos exigiu uma pesquisa detalhada sobre as possibilidades tecnológicas das duas plataformas. Estreamos dia 13 de agosto de 2020, ao vivo no canal do youtube da Cultive Dança e Teatro.

Figura 1 - Foto realizada no processo de criação de Wabi Sabi. Nesta imagem a aluna Gabriela Haddad foi fotografada por Erick Figueredo. A fotógrafa Renata Spinelli realizou a arte inspirada nos vasos Japoneses.



Espectáculo completo acessível em: <https://youtu.be/HAX4lvi3ppY>

Em setembro, inauguramos o terceiro momento, nesta pandemia, o ensino híbrido. Com a reabertura das academias e espaços de ensino de dança e teatro, no Rio de Janeiro, seguimos todos protocolos de higienização, distanciamento e cuidados específicos, em mais um processo complexo de adaptação. Com número reduzido de alunos em sala, câmera e aparelho de televisão transmitindo a aula para aqueles que se mantêm em casa, estamos em um novo exercício de aprendizado buscando manter a integração entre quem está em sala e quem está em casa.

É preciso priorizar o respeito à cada corpo e suas singularidades neste processo de adaptação, em meio ao distanciamento, uso de máscara (que tanto dificulta a respiração) e aos cuidados que a todo instante nos colocam em estado de alerta. Todos esses fatores provocam sensações diversas a cada um e no grupo.

A atenção sensível ao estado emocional de cada aluno e professor, o cuidado com a respiração alterada, a atenção redobrada para que todos estejam integrados (de casa ou dentro de sala) e o olhar atento a todas as dificuldades que surgem, são questões acolhidas e tratadas em aula, na transparência e nas relações.

Este contexto restritivo jamais vivenciado por nós, traz a reflexão de que para seguirmos com os processos de ensino-aprendizagem em dança é necessário expandirmos a nossa coletividade através dos afetos, aprofundando na prática a compreensão do *Ser Corpo Consciência*. Precisamos deixar para trás tantas certezas e abrimo-nos para as possibilidades do agora, descobrirmo-nos em nossa dança, nesta nova realidade, neste espaço. Segundo Laurence Louppe (1997) Laban já havia compreendido que o espaço é uma força constituinte. O indivíduo vive do espaço e do que o espaço nele constrói. O espaço é substancial ao corpo em movimento. Trata-se de um espaço que o corpo percebe como outro um corpo.

A pandemia coloca em foco o caos da humanidade, onde as desigualdades tornam-se mais evidentes e toda a crise moral e política presente em nossa sociedade, em nosso espaço de conviver, de ser.

Durante a pandemia o ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, Ailton Krenak publicou o livro *A vida não é útil*. Nele o autor questiona os danos causados pelo clímax de concentração de riquezas alcançado por poucos, em um grau de acúmulo que não há mais separação entre gestão política e financeira, onde governos deixam de existir e somos governados por grandes corporações. Ele evidencia, também, a realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconecta do organismo vivo da Terra. Levanta a importância da micropolítica e das pessoas de diferentes lugares estarem lutando para este planeta ter uma chance. Segundo Ailton, essa micropolítica está se disseminando e vai se ocupar da desilusão da macropolítica. “O jeito é olhar para o nosso ser interior, e não ficar supervalorizando o trem que passa lá fora. Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver.” (KRENAK, 2020, p.13)

A compreensão do *Ser Corpo Consciência* nos processos de ensino-aprendizagem em dança é fundamental para ampliarmos o nosso comprometimento social e ecológico, neste organismo vivo que compomos chamado Terra.

Precisamos também perceber que não estamos todos no mesmo barco, mas sim no mesmo oceano, porém cada um com seu barco diferente. Existem muitas pandemias dentro da mesma e no Brasil ela se tornou uma pandemia política. E tudo que acontece no todo nos afeta, tudo passa pelo corpo, tudo é no corpo. Segundo Paulo Freire (1983), “O diálogo é o encontro dos homens para a pronúncia do mundo.” A arte da dança cria diálogos via movimento. Precisamos nos apropriar dos nossos discursos com consciência, abrir espaço para o diálogo do sensível nas relações, no afeto.

Nós, educadores, em especial artistas/docentes (como nomeia Isabel Marques), vemos nossa classe ser desvalorizada, a arte e a cultura marginalizadas pelo cenário político que infringe a liberdade de expressão,

alimenta o discurso de ódio e manipula notícias falsas. O poder questionador e libertador do pensamento artístico são tratados como perigo para a manutenção dos planos repressores.

Na contramão, o consumo das artes nunca foi tão necessário e solicitado. Em isolamento social a música, os filmes, as performances virtuais, as aulas de arte e espetáculos *online*, nunca foram tão consumidos. A arte alimenta o questionamento, a inspiração e a criatividade. Neste momento com a queda de tantas certezas precisamos de soluções criativas para a nossa vida, para nossas experiências.

Criatividade para ressignificar

Como disse o poeta romântico Shelley: “Vivemos antes e depois. E sofremos pelo que não existe.” Ser criativo é fazer escolhas no momento. Se desejamos hoje realizar qualquer mudança em algum aspecto da nossa vida, precisaremos do processo criativo. Somos seres humanos e temos a capacidade de criar mudança.

O momento pandêmico é um convite à ressignificação. A palavra ressignificar quer dizer dar novo sentido a algo ou alguém já existente, atribuir novo significado a acontecimentos através da mudança de mundo. A ressignificação é um elemento para o processo criativo. E o primeiro passo para criar é imaginar.

Os processos de ensino-aprendizagem em dança precisam de uma ressignificação ampla, para ir além dos conteúdos técnicos específicos de cada linguagem, e propor diálogos que estimulem a imaginação para criarmos novos olhares e possibilidades para nossas relações no tempo e espaço que somos. Como *ser corpo consciente* temos infinitas possibilidades para criarmos a realidade que desejamos.

Para a física quântica tudo é feito de consciência, tudo é possibilidade antes de fazer parte da nossa experiência. A criação das soluções para os problemas que atravessamos exigirá uma mudança nos corpos humanos do

planeta, uma transformação na consciência coletiva. Segundo Ailton Krenak, precisaremos de uma reconfiguração completa para continuarmos neste planeta e preservarmos nossa integridade:

De repente, vai ficar claro que precisamos trocar de equipamento. E - Surpresa! - O equipamento que precisamos para estar na biosfera é o nosso corpo. Alguns povos têm o entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos... Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por este mundo e nele podermos habitar. (KRENAK, 2020, p.24)

Neste processo de mudança necessária, a experiência artística é, e sempre será solicitada. Dança é corpo, é ação e acontece na relação. Os processos de ensino-aprendizagem em dança são caminhos de transformação, para além da sala de aula e dos palcos, sejam eles virtuais ou presenciais, para a vida. É preciso extrapolar as linguagens técnicas e dar vazão às urgências poéticas e sensíveis dos corpos. Ser corpo consciência alimentando a imaginação para criarmos a realidade que desejamos. Equilibrando os nossos movimentos na Terra e o contínuo ato de criação do mundo, a cada instante, neste espaço, agora.

Referências

ABATH, André e DE OLIVEIRA CAMINHA, Iraquitan. **Merleau-Ponty e o fisicalismo**. Revista Filos. Aurora, Curitiba, v. 24, n. 35, jul./dez. 2012.

BOTELHO ALVIN, Mônica. **O fundo estético da Gestalt-Terapia**. Rev. abordagem gestalt. v.13 n.1 Goiânia jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, José. **Movimento total: O corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOSWAMI, Amit. **Consciência Quântica**: Uma nova visão sobre o amor, a morte e o sentido da vida. Tradução Marcello Borges. 1ª ed. São Paulo: Aleph, 2018.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª ed. Minas Gerais: Companhia das letras, 2020.

LOUPPE, Laurence. **A poética da dança contemporânea**. Tradução Rute Costa. 3ª ed. Portugal: Orfeu Negro, 1997.

MARQUEZ, Isabel. **Dança-educação ou dança e educação?** *Dos contatos às relações*. ALGUMAS PERGUNTAS SOBRE DANÇA E EDUCAÇÃO. 1ª ed. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

PRECISAMOS INICIAR ESTA DISCUSSÃO: É POSSÍVEL UM ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA SEM GÊNERO E SEM SEXUALIDADE?

Leonardo dos Santos Silva (UFBA)
Thiago da Silva Santana (UFBA)

Iniciando o papo: o corpo é gênero e sexualidade

Os recentes estudos sobre *gênero e sexualidade* (BUTLER, 2019; FOUCAULT, 2019) nos apresentam questões e problemáticas em torno do ensino-aprendizagem³⁰ no contexto educativo-artístico em Dança. Este trabalho, a partir das pesquisas de mestrado desenvolvidas por Silva (2019) e Santana (2020), conversam e compreendem a importância da valorização e respeito às diferenças/semelhanças de *ações corporais* que constituem os corpos e suas identidades de *gênero e das suas expressões de sexualidades*.

Dentro desta análise, propomos como denominação a utilização das palavras diferença/semelhança, juntas. Essa junção pode contribuir para novas perspectivas para o excesso de afirmação de, apenas, diferença e reconhecer, a partir da mesma, as nossas semelhanças que se entrelaçam em *ações corporais*. Por essa razão, propomos a denominação a essas *diferenças/semelhanças* de corpos como *corpos múltiplos* (SANTANA, 2020), por serem tão plurais e únicos na sua totalidade.

A primeira observação se refere à questão central do trabalho, na qual propomos questionar se é possível um ensino-aprendizagem em dança sem gênero e sem sexualidade. A indagação permite-nos pensar sobre os processos cognitivos imbricados nos corpos.

No Brasil contemporâneo existem alguns equívocos quando se trata dos termos gênero e sexualidades. Por serem conceitos que trabalham em paralelo, tal implicação fornece conflitos de entendimento e, por isso, tornam-se

³⁰ Ensino-aprendizagem é posto aqui a partir da perspectiva de Paulo Freire. O mesmo foi um educador e filósofo brasileiro que contribuiu e contribui a partir das suas pesquisas para ações educativas com possíveis proposições emancipatórias em processos de autonomia aos estudantes.

indispensáveis outras e novas abordagens educativas. Gênero e Sexualidade são conceitos que andam juntos, especialmente nas sociedades em que a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade estão/são instaladas, mas que devem ser entendidos nas suas especificidades e particularidades. Heterossexualidade compulsória é uma norma que estabelece que todas as pessoas só podem ter relacionamentos afetivos-sexuais numa vertente heterossexual, ou seja, uma relação entre pessoas de gêneros diferentes, baseando-se em aspectos restritivos, especialmente com intento da reprodução. Deste modo, a heterossexualidade compulsória “se expressa frequentemente de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas também midiática apenas na proliferação de imagens de casais heterossexuais” (MISKOLCI, 2016, p. 46). A heteronormatividade, em complemento, estabelece que, mesmo que as pessoas saiam da lógica heterossexual, elas devem ter comportamentos e ações próximas ou iguais ao que se espera dos heterossexuais, como virilidade, macheza, violência para os homens, e graciosidade e afetividade para as mulheres. Assim, torna-se

uma ordem social do presente fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero. Em outras palavras [...] nos auxiliam a compreender a hegemonia cultural hétero em diferentes dimensões (MISKOLCI, 2016, p. 46-47).

Tais estratégias de regulação dos corpos são criticadas e ressignificadas nos estudos sobre gênero e sexualidades, principalmente quando expandem as discussões para além de uma construção sociocultural em códigos binários: homem x mulher; corpo x mente; heterossexual x homossexual.

As pesquisas em gênero se estabeleceram, pelo viés das lutas feministas, sobre o foco das diferenças sociais, culturais e históricas entre homens e mulheres. Sem prejuízo dessa problematização, as conquistas epistêmicas ampliaram tais discussões quando das possibilidades de se quebrar as barreiras da dualidade. Para tanto, as questões das

travestilidades³¹, transsexualidades³² e transgeneridades³³ são inerentes aos estudos *sobre, de e com* gênero, por configurarem aquilo que chamamos de identidade de gênero, ou seja, a “identificação de algum para com algum gênero, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento” (JESUS, 2015, p. 95). A importância dessa abrangência nas possibilidades de ser corpo (pessoa) é que as instâncias de construção das identidades são revisitadas, criando caminhos outros para pensarmos o convívio em sociedade. A identidade de gênero não hegemônica torna-se uma localização política, social, cultural e estética, e são essas outras existências não binárias que permitem às sociedades serem criadas e fortalecidas enquanto suas diferenças, e assim como as ações humanas, estão passíveis de transformação e reorganização. Enquanto o conceito de gênero e as identidades de gênero estão em contínuas negociações discursivas sobre ser, pertencer, as expressões de sexualidades estão, principalmente, em disputas de narrativas do desejo e do afeto.

O desejo é diverso e se comporta de maneiras diferentes para cada pessoa, seja para alimentação, consumo, espaço, enfim. Em relação aos desejos de afeto e de ato sexual, não seria contrário. As sexualidades estão no campo do desejo enquanto afetividade e, geralmente, de relação sexual. Nas sociedades que respeitam e regulamentam somente desejos sexuais por pessoas de gêneros diferentes (neste caso, heterossexuais e cis gêneros³⁴), aqueles que não se enquadram nessa expectativa estão localizados na perspectiva do/a anormal. Dentro do que chamamos de heteronormatividade, é estabelecido um binarismo das sexualidades “aceitáveis”. A dicotomia entre heterossexualidade e homossexualidade é predominante nas discussões sobre

³¹ “Pessoa que vivencia papéis de gênero feminino, mas não se reconhece como homem ou mulher, entendendo-se como integrante de um terceiro gênero ou de um não-gênero. Referir-se a ela sempre no feminino, o artigo ‘a’ é a forma respeitosa de tratamento” (JESUS, 2015, p. 98).

³² “Termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando do seu nascimento. (...) Sempre se refira à pessoa como mulher transexual ou homem transexual, de acordo com o gênero com qual ela se identifica” (JESUS, 2015, p. 97).

³³ “Conceito ‘guarda-chuva’ que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado antes ou quando de seu nascimento” (JESUS, 2015, p. 95).

³⁴ “Conceito ‘guarda-chuva’ que abrange pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado antes ou quando de seu nascimento” (JESUS, 2015, p. 95).

sexualidades, especialmente pelo sistema religioso, que é mais forte no Brasil, mas enfraquece e, conseqüentemente, invisibiliza outras possibilidades de exercer as expressões sexuais. A leitura de um senso comum cria a ideia de que existem “apenas” três probabilidades: o heterossexual, o gay e a lésbica - é importante separar gay e lésbica de uma generalização de ser homossexual, pois ainda há o apagamento das mulheres lésbicas no protagonismo LGBTQIA+³⁵ no Brasil: nomear é ato político. É preciso, portanto, inscrições para as outras existências dos desejos dos corpos, para uma ampliação do nosso vocabulário e repertório de vidas, inclusive quando há discriminação, e assim apagamentos históricos de bissexuais, assexuais e outras expressões de sexualidades³⁶.

As sexualidades são, assim como o gênero, moldadas por convenções sociais que criam a partir do aparato do Estado, como a medicina, o judiciário, a educação, regras e comportamentos esperados para todxs³⁷. Ir de encontro a essas normas é potencializar as discussões e práticas de cidadania e de direitos, mas o trabalho demanda tempo, energia e, por tal, perdem-se vidas no meio do caminho por *homobobitransfobia* (JESUS, 2015)³⁸. Numa linearidade onde sexo biológico, gênero, sexualidade são condições definitivas, normas são acionadas para estabelecer os trajetos que tal corpo deverá seguir, criando aparatos de regulação sociocultural, como as noções de *normatização* e *normalização* (FOUCAULT, 1999). A normatização é a criação dessas normas, ou seja, “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302), como, por exemplo, quando se fixa a ideia de que rosa é para meninas e azul para meninos; dança para meninas e futebol para meninos;

³⁵ A sigla LGBTQIA+ se refere às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e mais.

³⁶ Há inúmeras expressões de sexualidades nas mais diferentes culturas, sem catalogação. Os mais expressivos na sociedade brasileira são a homossexualidade, a heterossexualidade e a bissexualidade. Bissexual é uma pessoa que se atrai afetivossexualmente por pessoas dos gêneros masculinos e femininos. Assexual é aquela pessoa que “não sente atração sexual por pessoas de qualquer gênero, mas pode sentir atração afetiva por pessoas de algum gênero” (JESUS, 2015, p. 97).

³⁷ Ao decorrer da leitura deste texto, as vogais “A” e “O” na atribuição de sujeito de gênero masculino e/ou feminino estarão substituídos por “X” (exemplo: outrxs; todxs).

³⁸ Termo utilizado para caracterizar comportamentos com antipatia, desprezo, preconceito por pessoas LGBTQIA+. Pode ser chamado também de LGBTQIA+fobia. No Brasil tal ação, desde 2019, é considerada crime.

atividade sexual precoce para meninos e para meninas o mais tarde e, se possível, para perda da virgindade no casamento, etc. Nesse sentido, a normalização serve para fomentar, repassar essas regras e ditar formas de moldar esses corpos, no “movimento de trazer o outro para a norma no sentido de torná-lo normal [...] significando deslocá-lo da anormalidade para colocá-lo no campo do normal” (RATTO, 2007, p. 147) tal como: pais estimulam que meninos criem atitude, determinação e força, e que meninas aprendam a ser responsivas, submissas, afetuosas e dependentes; que homens sejam os provedores do lar e as mulheres cuidadoras da casa e da família; que homens tenham o maior número de relações sexuais e que as mulheres tenham o mínimo e, se possível, apenas um parceiro sexual.

Com a necessidade de contrapor e de criar fissuras nas estratégias de regulamentação dos corpos, principalmente em códigos binários e imutáveis, que muitas ações socioculturais e políticas de enfrentamento foram criadas e fortalecidas. Em consonância com outras pautas de premente discussão, como as de raça e de classe social, gênero e sexualidades tomaram novos rumos ao se transformarem em movimento social articulado. Com isso, os caminhos políticos se intensificaram, promovendo debates, localizações em órgãos públicos, que busca(vam) resguardar direitos para pessoas em não conformidade com as normas instituídas. Esse movimento articulado, chamado de LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexuais e mais) surge como aporte teórico-prático para as ações de militância e de ativismo nas esferas mais diversas da vida pública, inclusive em processos de ensino-aprendizagem. Foi a partir dessas lutas que foram conquistados, por exemplo, a retirada da homossexualidade como doença pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o casamento igualitário, a adoção por pessoas de mesmo gênero, nome social, ambulatorios para processos transsexualizador, ou seja, muitos dos avanços atuais foram frutos de lutas intensas, especialmente a partir da Revolta de Stonewall, em 1969.

Dentro dessa construção e entendimento social de corpo, recaem modelos impostos pelas instituições (entendendo como lugares onde os corpos transitam, como, por exemplo, escolas, universidades, hospitais, igrejas, entre

outros lugares) que disseminam falas/ações que pré-determinam o gênero, a sexualidade e, conseqüentemente, as *ações corporais*.

Rudolf Laban (1978) nos chama a atenção que nos corpos/movimentos são perceptíveis as *ações corporais* – como recorte para este trabalho destacamos as oito *ações corporais básicas* que são aguçadoras para outras derivações de ações corporais. Propomos para a ampliação do entendimento de *ações corporais*, para analisar, pensar as ações corporais *viadas*³⁹ que estão nos corpos. Observa-se que no ensino-aprendizagem em dança coexistem hierarquias para a execução de ações corporais com características heteronormativas. Conseqüentemente, algumas *ações derivadas* (LABAN, 1978), aqui propostas as ações corporais *viadas* (SANTANA, 2020), são ações que, ao serem identificadas em corpos gays, ou seja, cisgêneros e transgêneros, são consideradas para muitas pessoas como ações amplas, exageradas e irrelevantes no fazer, pensar dança. Assim, muitos corpos gays acabam inibindo estas ações e imitando ações consideradas normativas, com elaborações de movimento que aparenta ser (talvez) menos viado.

Por fim, os estudos cognitivos possibilitam a percepção da atuação dos *neurônios-espelho motores*, neurônios que, de acordo com o neurocientista Ramachandran (2014), proporcionam aos corpos a serem aptos a elaborar, transformar, produzir, reproduzir conhecimentos (ações corporais) a partir de dois princípios fundamentais: *linguagem e imitação* (RAMACHANDRAN, 2014). É premente repensar nestes processos cognitivos os atravessamentos dos corpos múltiplos nas elaborações das *ações corporais*. Poderíamos expandir a questão central deste trabalho para repensar e pensar se de fato existem *ações corporais* que definem as identificações de gêneros e as sexualidades. Tem? Quem define? E que *ações corporais* são essas? Uma das hipóteses deste trabalho é que as *ações corporais* (corpo), nomeadas como ações

³⁹ Expressão pejorativa utilizada no Brasil para desqualificar os corpos gays (cisgêneros e transgêneros). A partir deste momento os termos "viadas" ou "viadagens" (SANTANA, 2020) são usados como sinônimos e intentam contrapor-se ao modo pejorativo, significando o reconhecimento das diferenças/semelhanças de ações corporais que constituem os corpos múltiplos.

corporais *viadas* (SANTANA, 2020), não escapam da violência estrutural da sociedade.

Ações corporais viadas: corpos múltiplos – compartilhamentos – diferenças/semelhanças

Já no século XIX, Rudolf Laban⁴⁰ (1978), com a análise do movimento, contribuiu para os aspectos qualitativos e nos atentou, também, para compreensão do corpo como uma totalidade, em um processo conjunto, entre corpo e mente. “O pesquisador elaborou uma codificação, na qual propôs que, para o movimento acontecer, deve haver uma intenção para uma atitude expressiva (tanto intelectual, quanto física e emocional), um esforço ou intenção para (SANTANA, 2020, p. 37 e 38).

Para Laban (1978), os corpos e seus respectivos movimentos podem ser evidenciados nas ações *corporais básicas*, ações que cada corpo, a seu modo, faz. Nesta codificação as oito ações básicas podem ser sugeridas como aporte teórico-prático para a investigação individual e coletiva na dança. Se nos atentarmos para as oito *ações corporais básicas* (1- Torcer: Espaço flexível – Peso firme – Tempo sustentado; 2- Pressionar: Espaço direto – Peso firme – Tempo sustentado; 3- Chicotear: Espaço flexível – Peso firme – Tempo súbito; 4- Socar: Espaço direto – Peso firme – Tempo súbito; 5- Flutuar: Espaço flexível – Peso leve – Tempo sustentado; 6- Deslizar: Espaço direto – Peso leve – Tempo sustentado; 7- Sacudir: Espaço flexível – Peso leve – Tempo súbito; 8- Pontuar: Espaço direto – Peso leve – Tempo súbito (RENGEL, 2014) no ensino-aprendizagem em Dança, somos capazes de encontrar derivações no fazer/pensar a partir dos fatores que compõem o movimento.

Possível afirmar que em todos os corpos podem ser constatados, mesmo com particularidades existentes, e também ocorrem em instâncias e contextos diferentes. De

⁴⁰ Rudolf Laban foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, etc., considerado como o maior teórico da dança e como o "pai da dança-teatro".

acordo com Laban todo e qualquer movimento é composto por fatores, sendo eles: Espaço: direto e/ou flexível; Tempo: rápido e/ou lento; Peso: leve e/ou firme; Fluência: livre e/ou contida (LABAN, 1978 apud RENGEL, 2014). Ressalta-se que nas ações básicas, o fator fluência não é condicionante na execução do movimento, pois qualquer que seja a qualidade da fluência no movimento, o mesmo já ocorre simultaneamente (SANTANA, 2019, p. 701).

As *ações básicas* são ações que atravessam todos os corpos, seja qual for o gênero ou sexualidade, como, por exemplo, gay, lésbica, trans, hétero e outrxs. Em um contínuo, Laban (1978), ao constatar as *ações básicas*, ações aguçadoras para o processo de autoconhecimento na Dança, enfatizou que a partir das oito *ações básicas* surgem as *ações derivadas*. Na vida, as *ações derivadas* (como exemplo: Torcer e/ou Enroscar; Pressionar e/ou Empurrar; Socar e/ou Bater; Pontuar e/ou Tocar; Sacudir e/ou Estremecer) são evidenciadas principalmente no cotidiano das pessoas e podem ser sugeridas como material nas ações cognitivas do corpo no ensino-aprendizagem em dança, embasados nas combinações das qualidades de esforços do movimento.

Constata-se que, dentro das ações derivadas, são evidenciados modos muito característicos de cada corpo. Além disso, dentro dessas camadas que compõem as diferenças/semelhanças de elaborações de ações corporais, pontuamos que os corpos também se diferenciam de localização, cultura, epistemologias, gêneros, sexualidades, etc.

Em virtude desse pensamento, muitos corpos LGBTQIA+ acabam por ser excluídos e violentados, ao ultrapassarem a *linha abissal* (SANTOS, 2018). Segundo o sociólogo Santos (2018)⁴¹, essas exclusões fazem parte do epistemicídio ocasionadas pelas ciências modernas eurocêntricas na imposição colonial de regulação social.

Compreender as exclusões abissais e não abissais na sociedade é relevante, pois elas acontecem nas danças, nas

⁴¹ Boaventura de Sousa Santos é Doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale dos Estados Unidos.

ações corporais que fazemos nas danças. O contexto de exclusão social, segundo o autor, é dividido em dois lados opostos. Em um lado não abissal seria o mundo da sociabilidade metropolitana, que exclui ou acredita não excluir por ter de algum modo a presença de uma minoria inserida no contexto. Por exemplo, ter um professor homossexual na escola, porém esse professor só é aceito e respeitado por estar possivelmente seguindo as regras ou limites que regem essa sociabilidade, ou seja, faz parte deste contexto, porém não tem voz ativa, ou melhor, não pode “ser muito gay”. Já o outro lado da linha, o lado abissal, se refere, por exemplo, quando o professor é negado ou violentado por ser homossexual. Neste momento ele sai do mundo metropolitano e cruza a linha abissal da sociabilidade colonial (SANTANA, 2020, p. 47).

Mas, por que esses corpos não normativos incomodam tanto outros corpos? Como explica Santana (2020), frisar o entendimento de corpo a partir da compreensão das diferenças/semelhanças de ações corporais é pertinente para perceber os atravessamentos que se dão nas relações com outxs em um processo de compartilhamento mútuo. Nesta perspectiva, a ampliação da compreensão das *ações corporais* labanianas para pensar, repensar as derivações e conseqüentemente dentro destas derivações sugerem-se as ações corporais *viadas*, ações essas que são identificadas nos corpos múltiplos e, em muitos dos contextos, são engessadas, “[...] esse não se refere apenas ao movimento, mas compreendendo o corpo como um todo, em elaboração de falas, gestos, ações corporais, pensamentos” (SANTANA, 2020, p. 60).

As ações corporais *viadas* são elaborações corporais que conotam a homossexualidade e se referem à qualidade de um corpo que sente atração física, estética e emocional por outrx pessoa do mesmo gênero, como, por exemplo: homossexual cisgênero ou transgêneros, ou seja, corpos gays. Deste modo, essas ações corporais *viadas* são definidas como exageradas (para muitxs), amplas, com a fluência do movimento mais libertadas e que burlam a ideia de corpo cisgênero e heterossexual, sendo consideradas ações do erro. São ações corporais que, ao serem identificadas como *viadagens* ou *viadas* pelos opressores, perpassam por uma tentativa para o engessamento, isto é, invisibilização da sexualidade e respectivamente das suas ações corporais *viadas*.

A compulsoriedade de ações corporais heteronormativas é pautada a partir de uma única lógica de gênero cis (homem x mulher) e sexualidade (heterossexual), modelos de ações corporais que pressupõem serem necessárias na constituição do corpo viado. Isso significa que pode talvez ser viado, mas com elaborações de *ações corporais* normativas. Subverter esta compreensão compulsória para o respeito das ações *viadas*, sem atribuição pejorativa ou como algo indesejado, errado se faz pertinente nos espaços de ensino-aprendizagem em Dança.

Em alguns espaços de ensino-aprendizagem em dança, essas *ações corporais* viadas são invisibilizadas e inibidas. Se pararmos para pensar, todxs nós temos, provavelmente, falas/ações estruturais extremamente LGBTQIA+fóbicas⁴². Consequentemente, muitas pessoas fazem reverberações, como, por exemplo: *dance que nem homem (?)*; *seja feminina (?)*; *homem não chora (?)*; *mulher gosta de homem (?)*; *homem tem pênis (?)*; *mulher tem vagina (?)*. Devido a estas questões, muitos corpos se sujeitam a essas violências para sobreviver, viver. As pessoas LGBTQIA+ no processo de identificação de gênero e de expressões de sexualidades acabam desenvolvendo ações corporais alinhadas com a normatividade, como alternativas para não sofrerem discriminação. Portanto, se posso dançar, cantar, atuar, ensinar, aprender de modo que se aproxime às características de uma pessoa cisgênero e heterossexual (entendida como padrão) para conseguir burlar os opressores, então são acionados os neurônios-espelho motores que *imitam* e/ou *inibem* (RAMACHANDRAN, 2014) as ações corporais *viadas*.

No caso de neurônios-espelho motores, uma resposta é que pode haver circuitos inibitórios frontais que suprimem a imitação automática quando ela é inapropriada. Num delicioso paradoxo, essa necessidade de inibir ações indesejadas ou impulsivas talvez seja uma razão importante para a evolução do livre-arbítrio. Nosso lobo parietal inferior esquerdo evoca constantemente imagens vívidas de múltiplas opções para

⁴² Termo utilizado para caracterizar comportamentos com antipatia, desprezo, preconceito. No Brasil, LGBTQIA+fobia é considerado crime.

ação disponíveis em qualquer contexto dado, e nosso córtex frontal suprime todas elas, exceto uma. Por isso sugeriu-se que “livre recusa” seria uma expressão melhor que livre-arbítrio (RAMACHANDRAN, 2014, p. 166).

Para o neurocientista Ramachandran⁴³ (2014), os corpos são aptos a aprender, transformar, ensinar, comunicar, se relacionar a partir de uma classe específica de neurônios, denominada como *neurônio-espelho motor*. Esses neurônios estão conectados com base em dois princípios fundamentais do nosso desenvolvimento cognitivo, sendo a *linguagem* e *imitação*. É preciso considerar que linguagem não está apenas relacionada a algo verbal, mas o corpo na sua totalidade.

Deste modo, o corpo e suas ações corporais *viadas* constituem parte das derivações da nossa linguagem e que são sugeridas como modos múltiplos de elaborações de falas. Dentro destas camadas cognitivas, o corpo em seu processo de *linguagem* e *imitação* nos atenta para as *ações corporais* que são compartilhadas a partir da interação e observação dos corpos múltiplos e que se tornam ações habituais no nosso convívio social.

A partir dos neurônios-espelho, e o princípio que o neurocientista Ramachandran (2014) denomina como imitação, o corpo tem a capacidade de interagir, ensinar, aprender saberes que são desenvolvidos de modo biológico/cultural. Consequentemente, proporcionando a ampliação dos repertórios, que passam a ser filtrados e elaborados com as informações já existentes e que se constituem como corpo (SANTANA, 2019, p. 704).

E continua frisando que:

As “células nervosas ou neurônios” são compostas de dendritos que recebem as informações dos axônios de outros neurônios, sendo o axônio transmissor da informação. Dendrito e axônio atuam em uma interação mútua. Desta maneira, os neurônios, ao serem excitados ou ativados por estímulos internos e/ou externos, afetam o corpo como um todo, que recebe e corresponde à informação, ou seja, o cérebro, que é corpo, se traduz em uma maneira pela qual interagimos com o mundo (SANTANA, 2020, p 65).

⁴³ Vilayanur Subramanian Ramachandran é um neurocientista indiano, diretor do Centro do Cérebro e da Cognição da Universidade da Califórnia, em San Diego.

Podemos perceber que os conhecimentos são aprendidos e transformados nos corpos em processo de replicação a partir da interação com outras pessoas, pois no *imitar* – não fazer idêntico – os corpos se movem cada um a seu modo. Assim, no corpo é aguçado o repertório de movimento existente, na relação com o mundo em um entrelaçar de conhecimentos.

Ampliando o leque de referencial teórico-prático que fuja de processos contínuos e intensos de normatização e normalização, a Teoria *Queer*, e a sua ampliação para a educação, a Pedagogia *Queer*, tornam-se relevantes para essa conversa.

Uma ação *queerizada* para a educação em Dança

A Teoria *Queer* é uma plataforma de discussão e transformação dos índices dicotômicos sobre os corpos, especialmente tratando-se de gênero e sexualidades. Sua trajetória se inicia em movimentos sociais de rua, contra a brutalidade policial e a violência sistêmica sobre as pessoas dissidentes, ressignificando com isso o termo “*queer*”, que em inglês tem sua tradução para anormal, esquisito, abjeto (LOURO, 2015). Essa reconfiguração mostra outra vertente importante para os estudos *queer*: a transformação de palavras e a ampliação do vocabulário social. Ser *queer* vai além de uma perspectiva corporal, mas circunscreve atitudes e comportamentos que sejam contra a “normalidade” e em busca da quebra de regras e de padronização. Neste sentido, todas as identificações de gênero e as expressões de sexualidades são localizações legítimas e que, portanto, devem ser absorvidas pela sociedade, inclusive nos seus direitos constitucionais, como a educação plena e democrática.

A teoria *queer* não é um arcabouço conceitual ou metodológico único e sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações de sexo, gênero e desejo sexual. Se a teoria *queer* é uma escola de pensamentos, ela tem uma

visão profundamente não ortodoxa de disciplina. O termo descreve uma gama diversificada de práticas e prioridades críticas: [...] análises das relações de poder sociais e políticas de sexualidades; críticas do sistema sexo-gênero; estudos sobre a identificação transexual e transgênero, sobre sadomasoquismo e sobre desejos transgressivos (SPARGO, 2017, p. 13).

Nesse caminho epistêmico-social, a Pedagogia *Queer* surge como contraponto para as formas rígidas e imutáveis de ensinar e de aprender, descortinando que não há como “apagar” as identidades de gênero e as expressões de sexualidades da sua competência. O que tal abordagem propõe, para além de quebrar as peças de alvenaria sobre as regras sociais para homens e mulheres nos espaços educacionais, é evidenciar que tais aspectos, que formam os corpos, são indispensáveis para uma real Educação, pois “em vez de colocar o conhecimento (certo) como resposta ou solução, a teoria e a pedagogia *queer* [...] colocam o conhecimento como uma questão interminável” (LUHMANN apud LOURO, 2015, p. 53). Nos processos de ensino-aprendizagem, gênero e sexualidades já são assuntos presentes, especialmente quando das perspectivas heteronormativas, com viés para a perpetuação de dogmas e de saberes hegemônicos sobre corpos e desejos. Pessoas em contextos educativos-artísticos são/foram generificadas e sexualizadas, sendo fruto das normatizações e, portanto, não estão livres de darem, de forma intencional ou não, continuidade aos procedimentos de apagamento das diferenças.

Enquanto proposta desestabilizadora uma pedagogia *queer* busca, em entrelaçamentos nada confortáveis e/ou consolidantes, quebrar barreiras de como, por onde, quem e quando se pode conhecer algo, e quais são os sujeitos legitimados para ser passível de viver. Quando tratados a partir das considerações e reflexões *queer*, gênero e sexualidades surgem como pertencentes às todas categorias de análise social, cultural e histórica. Portanto não pode ficar de fora das formatações de ensino e aprendizado nas instituições acadêmicas, especialmente quando se percebe o quão arraigados estão os conceitos normatizados de identidade de gênero e de expressões de sexualidades, que ferem as

relações corpo e ambiente e que se fixam nas essencialidades congelantes (SILVA, 2019, p. 87).

Desse modo, pensar as etapas da Educação, desde o seu planejamento ao efetivo ato docente em sala de aula, considerando gênero e sexualidades, ajuda na ampliação do repertório sobre corpo e, conseqüentemente, das vidas possíveis de serem vividas (BUTLER, 2018).

Para tal, alguns passos são importantes: 1) as estruturas do Estado sobre a Educação precisam ser repensadas continuamente, por via de políticas públicas, de forma a considerar a dissidência como potência educativa; 2) é necessário que a escola esteja imbuída da necessidade de reconfigurar suas demandas institucionais (documentos, coordenação pedagógica, formação continuada, material didático, etc.), contemplando a comunidade escolar (sociedade, responsáveis por discentes, professores, funcionários); 3) pessoas participantes dos processos educativos-artísticos (docente, discentes, etc.) precisam estar dispostas para modificar suas convicções de planejamento, desenvolvimento, avaliação. Não é possível, pensando nos *neurônios-espelho motores*, que tais pessoas deixem seus aprendizados de uma vida para fora da sala de aula (MISKOLCI, 2016). As identificações religiosas, partidárias, medicinais, jurídicas, sociais, culturais são localizações que não se transformam rapidamente, mas, para mudar, demandam vontade, meios institucionais e quebra de (pré)conceitos; 4) a necessidade de repensar a linguagem é premente. A importância de dar nomes às diferenças, de nomear os processos de discriminação e modificar os termos pejorativos para as pessoas consideradas dissidentes promovem uma educação com princípios *queer*; 5) É indispensável, por fim, pontuar que as ações corporais **viadas**, consideradas para muitxs ações do erro – sejam pelas amplitudes dos movimentos, do quadril que ondula mais, do mover mais espiralado – são as ações que permitem outras configurações de dança. E, assim, constituem evidência da complexidade dos corpos nas suas relações com seus ambientes e parte constituinte dos processos de ensino-aprendizagem em dança.

Considerações finais

Se entendemos que na multiplicidade dos corpos surgem as diferenças/semelhanças de ações corporais, devem ser oportunizados direitos de existência a todas, todos, todos os corpos, com respeito e segurança. Isto posto, as ações corporais *viadas*, nesse entrelace de neurônios-espelho motores, epistemologias, danças, estruturas corporais, entre outras camadas, constituem os *corpos múltiplos* (SANTANA, 2020). As ações corporais *viadas* são ações que se diluem em todos os corpos, e que não se restringem apenas aos corpos gays, pois são ações perceptíveis em corpos cis gênero e heteronormativo, que também são reprimidos. Os corpos, a partir da interação com outros, constituem seus próprios repertórios diferentes/semelhantes de movimentos. É necessário, nesse sentido, entender que a dança, as identidades de gênero e as expressões de sexualidades se dão no mesmo local de agenciamentos: o corpo. E para tal é urgente repensar proposições nos contextos educativos-artísticos em Dança, onde sejam possíveis transformações com perspectivas *queerizadas*.

Referências

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. –1ª Edição, São Paulo: Crocodilo, 2019.

_____. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha – 4ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FEITOZA, Jonas Karlos; SANTANA, Thiago da Silva. **Proposições emancipatórias no ensino da dança?**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48790> . Acesso em: 22/09/2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. – 9ª Edição, Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. –11ª Edição, São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – 56ª Edição, São Paulo: Paz e terra, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA MULHERES. **Manual para o uso não sexista da linguagem:** o que bem se diz bem e entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Arte e cognição:** corpomídia, comunicação, política. –1º Edição, São Paulo: Annablume, 2015.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia:** identificar e prevenir. – 1ª Edição, Rio de Janeiro: Metanoia, 2015

LABAN, Rudolf. **A Vision of Dynamic Space.** Singapore: The Falmer Press, 1984.

_____. **Domínio do Movimento.** – 5ª Edição, São Paulo: Summus, 1978.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. – 2ª Edição. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. **Série Cadernos da Diversidade, 6.** – 2ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

RAMACHANDRAN, V.S. **O que o cérebro tem para contar:** desvendando os mistérios da natureza humana. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. – 1ª Edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de Ocorrência:** (in)disciplina, normalização e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2007.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban.** – 2ª Edição, São Paulo: Anadarco, 2014.

_____. **Corponectividade:** comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4933/1/Lenira%20Peral%20Rengel.pdf> . Acesso em 15 de jul. de 2018.

_____. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban (I- II- III- IV- V- VI- VII- VIII).** São Paulo: Annablume, 2008.

_____; SANTANA, Thiago da Silva; LUCENA, A. S. **Improvisação em Dança com Ações Corporais:** processos cognitivos no contexto escolar. 2018. Disponível em Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.16.08>. Acesso em 21 de Mar. de 2019.

SANTANA, Thiago da Silva. **Ações corporais Labanianas traçando diferenças/semelhanças dos corpos múltiplos na dança.** 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2020.

_____; **AÇÕES CORPORAIS NA DANÇA.** In: Anais do 6º encontro científico nacional de pesquisadores em dança, 2019, Salvador. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/papers/acoes-corporais-na-danca>. Acesso em: 21 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa [orgs.]. **O FIM DO IMPÉRIO COGNITIVO: a afirmação das epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, S.A., 2018.

SILVA, Leonardo dos Santos. **Gênero e sexualidades nas Licenciaturas em Dança da UFBA: por e para uma pedagogia queer.** 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2019.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a Teoria Queer.** Seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Tradução: Heci Regina Candianni. Posfácio: Richard Miskolci. –1ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

CHÃO E PENSAMENTO: POÉTICA DA QUEDA

Maria Alice Cavalcanti Poppe (UFRJ)

Preâmbulo | Chão

Preciso dizer que tudo a seguir decorre de pensamentos com a dança. Costumo deitar para pensar melhor. Trata-se de deixar-se cair lentamente. Uma queda vagarosa. Primeiro, vem aquela sensação de alívio, um repouso dos tensores e das forças motoras que nos constituem. Pesar a cabeça no chão ou na mão de alguém não é tarefa simples. Todos que já vivenciaram isso em uma prática corporal sabem o quanto é árduo o exercício de entregar o peso da própria cabeça a outrem.

Um gesto distraído surge naturalmente, aquele espreguiçar suave em que os dedos dos pés se abrem ligeiramente, e os das mãos respiram. Logo, irrompe um suspiro, vago, que retrai os pulmões até as costas. O corpo se ajusta em pequenos movimentos para se apoiar melhor. O cabelo cai. Um giro em torno do eixo e subitamente vêm as torções que trazem a imagem desse não-lugar, onde o horizonte não é mais assunto. Nesse instante aparecem rumores de um tempo no qual as pessoas andavam nas ruas sem a preocupação do ar que inspiravam, se abraçavam como se a expiração não fosse uma ameaça.

O gesto de deitar de costas no chão liberando o peso da cabeça, parece causar a sensação de uma escuta dilatada, uma espécie de abertura dos poros que expande o espaço dos ouvidos. A mudança de ângulo da visão, que difere do posicionamento vertical, também se revela. O celular cai, o ministro da saúde sai. Parece uma repetição. Há um espaçamento entre o corpo e o teto. Estamos em 2020, momento sensível onde os modos de existência estão sendo revistos e ressignificados a cada dia, mundialmente. O olho procura e realiza a amplitude do espaço não muito percebido quando se está de pé - uma massa invisível entre chão e teto. O céu está azul, as ruas estão vazias. A música toca baixo na casa ao lado. As costas parecem estar mais aderentes ao

chão, as escápulas ressoam o latido do cachorro da vizinha. Ninguém se escuta. Tudo se move e o corpo pode parar, o corpo precisa parar. Ele pesa. A relação aprofundada do corpo com o chão leva a uma intimidade quase despidorada que convoca à produção de pensamento com as costas, com os cotovelos, com os pelos do braço.

Peso | Pausa

Pesar, ao que lhe concerne, provoca de imediato certa sensação de paralisia, causa incômodo, pânico, perturba a mobilidade desde sempre imposta sobre nós: para estar vivo é preciso estar em movimento. Habitualmente, somos direcionados à leveza e repudiamos o peso, preconizamos o movimento e repelimos o não movimento. Somos dirigidos a aprender a engatinhar, andar, pular, correr, a nos mover em todas as instâncias. O processo de desenvolvimento, supostamente, dirige-se para cima e para o avanço. Isso, obviamente, contempla o processo evolutivo humano. A vida nos empurra para frente e temos muita dificuldade para lidar com a falta de movimento.

Ver o corpo parado não é tarefa simples, é preciso parar de alguma maneira, mesmo que internamente, para que se veja realmente o outro parado. Por um lado, parar é motivo de afrontamento com nós mesmos, com o outro, diante do outro. Não nos sentimos confortáveis ao ficar em silêncio com alguém, em geral temos a necessidade de falar, de mover, de manifestar algo. Por outro lado, a expressão normalmente é tida pelo movimento de algo ou alguém. Os nossos modos de expressão no cotidiano clamam pelo movimento, em diferentes ordens e condutas. A maior demonstração de intimidade entre duas pessoas é quando estas consegue ficar juntas, por horas às vezes, sem falar nada. Assim também quando se pesa sobre o corpo do outro⁴⁴.

⁴⁴ O outro aqui também é entendido como espaço e objeto, sobretudo na ideia de se pesar o corpo no chão, no solo.

É reafirmada aí uma conduta na qual o mover está constantemente associado à certa leveza; quem move, quem corre, quem pula é, de alguma forma, leve e o peso, por conseguinte, encontra-se associado ao não movimento. O peso, talvez, instauraria no corpo um certo estado de inércia ou, forçando um pouco mais, um estado de *paragem*⁴⁵. De fato, para pesarmos o corpo no chão, ou melhor, para adquirirmos a habilidade de pesar o corpo no chão, torna-se necessário exercitar a paciência de parar. Como incitar movimento sem que se percam qualidades de peso que nos são inerentes enquanto potência *pesante*? Como a lida com o peso pode instaurar outras possibilidades expressivas? Como o peso interpela o movimento? De que maneira o movimento pode acionar peso? Aqui, uma pausa.

Depois de um tempo desde que o corpo para e pesa, parece que há um resgate de certos modos intrínsecos a sua própria natureza. Isso se dá na forma como se redimensiona a cada instante o contato do corpo com o chão, com a gravidade e no agenciamento das possibilidades de conciliação entre pesar e estar em movimento, quase como se houvesse uma oscilação do corpo entre estas aptidões ou, talvez, conforme dito pelo filósofo Jean-Luc Nancy, “uma oscilação do equilíbrio de si para si mesmo” (NANCY, 1997, p. 77). De qualquer forma, há uma memória no corpo sobre o peso, um registro sobre o pesar na estrutura do nosso esqueleto que é referente à massa em relação ao eixo gravitacional.

O que acontece é que a tendência de pesar vai sendo mascarada pelo fato de estarmos sempre resistindo à gravidade e buscando ascensão. Para aprender a pesar (ou a entrar em contato com a força da gravidade) parece necessário também o encorajamento e o prazer de estar parado. Como

⁴⁵ Paragem, do original em inglês Stillness, é o termo trazido por André Lepecki para falar de uma dança que pára. André Lepecki nos coloca diante da forma com que a dança, representada por muitos artistas/coreógrafos da década de 1990, problematiza e interroga a própria dança sobre o seu impulso por ser-para-o-movimento conforme Lepecki argumenta. “Being-toward-moving” é expressão utilizada pelo autor em *Exhausting Dance* (2006), a partir do pensamento do filósofo Peter Sloterdijk sobre o exaurido projeto ontopolítico da modernidade. O termo Stillness (Paragem) é mencionado pela primeira vez pelo autor em “Stillness and the Microscopy of Perception”, em um artigo para a 5ª Conferência de Estudos da Performance no País de Gales (5th International Performance Studies Conference, Aberystwyth, Wales, 1999). Paragem seria uma forma de tratar positivamente a pausa e, por outro lado, negativamente a ideia de paralisia.

dissociaríamos essas duas categorias (parar e pesar) no corpo? Persevera o mantra de que para estar vivo é preciso estar em movimento. A pausa pode ser perturbadora. Quando pesamos nosso corpo no chão por algum tempo, entramos em contato com a falta de movimento e, paradoxalmente, observamos tudo que se move o tempo todo dentro de nós – órgãos, batimento cardíaco, circulação sanguínea – sem que normalmente tomemos consciência disso. Sem querer impor nenhuma lógica ou preceito ideais, o corpo que dança pode parar, pode pesar e, ao mesmo tempo, ser leve, com todas as implicações sensíveis nele retidas, o que não deixa de ser também um paradoxo.

Na tradição, o corpo que dança almeja a leveza, o fluxo e, por isso, talvez não se permita parar. O corpo da(o) bailarina(o) está sempre se elevando, ávido pelo ar, muito mais ao céu do que ao chão; enseja movimento, leveza, velocidade, fluxo. Especificamente no balé clássico, o corpo tende a provocar tal virtude. O *plié*⁴⁶, passo base de ligação na técnica clássica mas também utilizado e revisitado em outras técnicas posteriores, pode servir como um bom exemplo para caracterizar e, sobretudo, distinguir abordagens sobre o movimento em cada uma delas:

O *plié*, na sua tradição, é acionado pelas pernas gerando a flexão dos joelhos como possibilidade de impulso para uma suspensão, um salto, um giro ou mesmo uma transferência de peso. O balé clássico prioriza a elevação do corpo sempre na vertical buscando neutralizar a ação da gravidade com a ilusão de flutuação. No caso da aula de Lúcia⁴⁷ o *plié* era, ao contrário, um movimento de aproximação com o chão, de encontro às forças gravitacionais. Enquanto o *plié* do balé almeja o céu, o *plié* de Lúcia flerta com o chão, entrega-se a ele para que surja o impulso para a elevação. A amplitude da suspensão é proporcional ao peso da queda. Pesar para

⁴⁶ Trata-se da flexão ou dobra dos joelhos, e serve como passo básico na técnica clássica. Ele pode ser feito em todas as posições do balé e é utilizado como passo de ligação. Existem dois tipos de “plié”, o “demi-plié”, que é a flexão dos joelhos ao meio sem que os calcanhares levantem do chão e o “grand-plié”, a flexão dos joelhos em maior extensão que fazem levantar os calcanhares do chão.

⁴⁷ Lucia Aratana fora professora do Curso Técnico para bailarinos do então Espaço Novo, atual Escola e Faculdade Angel Vianna, por ocasião da minha formação entre os anos de 1991 e 1993. Em minha dissertação de mestrado, intitulada *O Corpo Imaginado: em busca de uma cartografia do espaço interior* (PPGAV/UFRJ, 2014), desenvolvo uma reflexão acerca da minha descoberta sobre o peso em suas aulas.

suspende. (POPPE, 2014, p. 59)

Será que é necessário ralentar a força motriz que nos leva à vida, ao movimento, para pesar? Como se dá a prática de estar em contato com a gravidade? Cabe aqui ressaltar que o bailarino clássico possui, claro, relação com a gravidade, portanto, ele opera sob outra regência de movimento. Assim, a luta com a inexorável força da gravidade atuando sobre nós dá-se seja em que dança for. Chegamos, agora, a um dos questionamentos cruciais dessa investigação, que é a reflexão sobre um corpo que dança, pesa, para e se coloca em jogo com a gravidade. Esse ato generoso de se disponibilizar às forças gravitacionais nada mais é do que uma forma de ceder aos pontos de contato que temos com o mundo, além da sua realização como potência. Portanto, a favor daquilo a que o mundo nos conduz. Não obstante, “quando o corpo se utiliza da força gravitacional e da entrega dos seus apoios em sua interligação com o outro e com o espaço, criam-se relações vetoriais pelas linhas de força que surgem entre os corpos e entre estes e o espaço.” (POPPE, 2014, p. 29). Uma pausa.

Peso | Pensamento

A casa transparece o folheado de um todo acumulado pela propagação do vírus que mudou a história. O futuro precisa retardar. O corpo se iguala ao pensamento no plano horizontal. Deitar aqui refere-se à aceção de deixar(-se) cair. Cair lentamente. Cair sem a expectativa de retorno. Cair muitas vezes, até pesar. Corpo e pensamento, sem hierarquia.

A queda aqui não se refere somente ao ato de cair, mas, sobretudo, se dá na aceção de outros sensores e sentidos que possam ser por ela irradiados para além de seu aspecto físico-gravitacional. Conforme assinala o dicionário, queda é ruína, fim. Por metáfora designa desprestígio, perda, decadência. Na ontologia tradicional ocidental, queda predominantemente refere-se ao mal, ao fracasso, à morte e, também, à velhice e à doença, o que a torna sempre motivo de repulsa. Na política, queda relaciona-se à perda de poder: cair é perder. Na religião, a queda está associada a Lúcifer, o anjo caído

que, por ascender na tentativa de se igualar a Deus, fora expulso do céu e lançado do paraíso ao inferno. Lúcifer cai e se torna, então o símbolo de todas as quedas.

O recorte dessa proposição diz respeito a interface da dança contemporânea com a filosofia no escopo do peso e da gravidade, relacionando o peso do pensamento ao pensamento do peso partindo das perspectivas: do movimento advinda da abordagem metodológica da bailarina Angel Vianna e filosófica de Jean-Luc Nancy e Marie Bardet. O sentido incide em trazer à reflexão a quebra da dicotomia corpo e pensamento. Isso nos serve para pensar algo que diz respeito à relação entre dança e filosofia, peso e pensamento, corpo e gravidade.

Trata-se de acreditar que o pé pensa, o cotovelo pensa e que não há hierarquia em relação ao intelecto. A relação de horizontalidade entre cabeça e corpo pode incitar novas fruições, proposições de um outro giro do pensamento. O corpo pensa e o pensamento move. A cabeça é pesada demais, ela mesma é capaz de causar desequilíbrio do corpo. A cabeça pesa, o corpo pesa, o pensamento pesa e o horizonte não chega. Você já pensou que a noção de horizonte é um guia para o homem que se estabelece na vertical?

Espaços são esburacados no corpo e no pensamento, na filosofia e na dança. O peso é, também, assunto caro à filosofia, e isso se propaga quando o pensamento move, quando o movimento penetra o pensamento ou, melhor ainda, quando corpo e pensamento não se distinguem mais e se dispõem vulneráveis um ao outro, enquanto toque, amalgamando-se em uma entidade indissociável e indistinta. Segundo o filósofo Jean-Luc Nancy: “Eles⁴⁸ existem apenas por se tocarem um no outro, o toque da desintegração deles, e dentro, de cada um deles mesmos.

⁴⁸ No caso, “eles” refere-se a corpo e pensamento.

Esse toque é o limite e o espaçamento da existência”⁴⁹ (NANCY, 2008. Pg. 37). Em *The gravity of the thought* (1997), Nancy mostra-se verdadeiramente intrigado com a temática do peso. O autor expõe sua obsessão e se questiona acerca de sua persistência sobre o tema: “Por que isso para mim funciona como uma ‘metáfora obsessiva’? De fato, eu devo admitir que há algo nisso que me obstina – eu devo dizer: algo que pesa sobre mim. (...). Pensar ou querer pensar é pesado.”⁵⁰ (NANCY, 1997, p. 1, 2). O filósofo introduz a ideia de que o pensamento é pesado assim como o corpo é pesado e que, então, pela condição humana, somos involuntariamente investidos de um pensamento que pesa sobre nós. Para Nancy (1997), “isso diz que nós carregamos esse peso. Ou melhor, nós não o carregamos, nós somos esse peso”⁵¹ (*Idem*). Então, o que seria esse peso?

O peso, inexoravelmente, tem correlação com o que é material, tangível, concreto, corpóreo; por outro lado, o pensamento é associado a imaterialidade, abstração, intangibilidade. Portanto, questiona Jean-Luc Nancy: “Quem poderia pesar, e em que escala, a ‘materialidade’ do peso, de um lado, e a ‘imaterialidade’ do pensamento de outro?”⁵² (NANCY, 1997, p. 75). Assim, temos não só pensamento e peso, mas o peso do pensamento e, também, o pensamento do peso. Seriam os dois, o peso do pensamento e o pensamento do peso uma força gravitária que expõe o limite da nossa existência? “Nós não temos mais acesso ao peso do significado do que (consequentemente) ao significado do peso”⁵³ (IBIDEM, p. 76).

Nancy afirma que o peso em geral consiste em estar fora de si mesmo, em ter fora de si mesmo algo pousando no solo, na terra ou no vazio, no

⁴⁹ Tradução minha do original em inglês: “They are only their touching each other, the touch of their breaking down, and into, each other. This touching is the limit and spacing of existence”.

⁵⁰ Tradução minha do inglês: “Why does it function for me as an ‘obsessive metaphor’? In fact, I have to admit it, there is something in it that obsesses me – I might just as well say: something that weighs on me. (...). To think, or to want to think, is heavy.”

⁵¹ Tradução minha do original em inglês: “This said, we all carry this weight. Or, rather, we do not carry it: we are this weight.”

⁵² Tradução minha do original em inglês: “Who could weigh, and on what scales, the ‘materiality’ of the weighing, on the one hand, and the ‘immateriality’ of thought on the other? On what unit of the weight, on what law of gravity (pesanteur), would such an operation be based?”

⁵³ Tradução minha do original: “We have no more access to the weight of meaning than (consequently) to the meaning of weight”.

abismo. Ao meu ver, seria como se o pesar fosse o deslocamento de si e uma passagem para o outro⁵⁴. No entanto, pesar (para baixo) não seria fora de si mesmo (*outside-of-itself*⁵⁵), mas “um exílio, uma errância, uma oscilação do equilíbrio de si para si mesmo”⁵⁶ (NANCY, 1997, p. 77). Partindo dessa hipótese, não haveria um lugar em si sobre o qual o corpo pesa, mas um deslocamento em que o corpo trata de se projetar constantemente. O pensamento pesa o peso do significado, pesa a história. De acordo com o filósofo Charles Feitosa aquele que pensa e, portanto, não move, “não precisa do corpo para pensar e, inversamente, porque ele pensa muito, seu corpo acaba definindo, por absoluta falta de uso” (FEITOSA, 2004, pg. 20). Mais do que isso, a sua imagem estaria, então, encerrada na cabeça e seu corpo seria doente. Imediatamente me vem a perspectiva da dança e pergunto: A imagem do dançarino estaria fadada a um corpo movente que não pensa, que não articula seu movimento ao pensamento e, com isso, sua mente define? Tal reflexão, que pressupõe a dicotomia entre corpo e pensamento, desmorona e assopra possibilidades à dança de filosofar e à filosofia de andar, correr, saltar, voar, assim falou Zaratustra. O pensamento pesa exatamente o peso do significado, portanto este não pode ser nunca totalizado, não há sentido em tentar totalizá-lo. O significado, como parte de uma cadeia signífica incessante, é um evento provisório, em trânsito, não um fim e por isso dotado de incompletude, de inacabamento, de um ainda por-vir.

Queda

Uma das maiores descobertas da dança moderna”, recorda Cunningham, “é a utilização da gravidade do corpo a partir do seu peso, isto é, ao contrário de negar (e, por isso, afirmando) a gravidade na sua ascensão, o corpo obedece à gravidade deixando-se conduzir para o chão. Aceitar o peso e trabalhar

⁵⁴ Esse outro designaria espaço ou objeto sobre o qual o corpo pesa.

⁵⁵ Expressão utilizada em *The gravity of the thought*, de Jean-Luc Nancy (1997).

⁵⁶ Tradução minha do original em inglês: “...it is an exile, an errancy, a balancing oscillation from oneself to one self”.

com ele como se trabalha uma matéria viva e produtiva têm constituído o princípio fundador da modernidade da dança. (LOUPPE, 2012, p. 104)

Como voar do peso histórico da queda e como tratá-la sob novas perspectivas e proposições? Como pensar o peso e a queda para além do bem e do mal? Como incitar movimento sem que se perca a qualidade pesante enquanto potência pensante? Como a lida com o peso pode instaurar outras possibilidades expressivas? Como o peso e o pensamento interpelam de fato o movimento? De que maneira o corpo pode acionar peso?

Ao contrário da ótica que trata a queda de forma negativa, todo esforço aqui se volta à criação de uma perspectiva corporal que conjecture o peso positivamente, em um viés político-filosófico-poético-dançado da queda como potência. Cair e pesar, nesse sentido, não são passivos, mas a realização de uma potência. Para isso, torna-se necessário se desocupar do ininterrupto fluxo de ordenações mecânicas que nos levam à verticalidade, à sustentação e à ascensão.

Trata-se de investigar a conexão da pele com a pele do chão onde nada permanece, a não ser o cumprimento de uma economia do desmoronamento de todas as partes e do corpo como um todo: uma construção que privilegie o nível baixo, abaixo, sob, ante, debaixo de nós mesmos. Ou, como diz Laurence Louppe “a integrar espaços de desabamento: primeiro, pelo trabalho do corpo que faz ressoar as cavidades corporais, o ‘subsolo’ como lhe chama Daniel Dobbels e que dá voz às suas qualidades de ‘cratera” (LOUPPE, 2012, pg. 203).

O aprendizado, se é que se pode usar esse termo, incide na abertura à atuação da gravidade sobre o corpo e para tanto, o corpo precisa de um preparo para se deixar pesar, cair e desequilibrar. O que parece passivo é de alguma forma ativo ou ativamente passivo. É a realização dessa potência. Ann Cooper Albright em seu artigo *The perverse satisfaction of gravity* (2017) relata a experiência inicial como professora em Oberlin College e afirma que “se sentir confortável com o apoio do chão no corpo é, de fato, o começo do aprendizado de como cair sem medo” (ALBRIGHT, 2017, pg. 63). Todo o

trabalho opera sob processos de entrega, repouso e expansão sugeridos por modos experimentais de como se entregar à gravidade.

Nesse sentido, é através da metodologia de Angel Vianna que ganho ferramentas para elaborar a formulação que venho propor aqui. A abordagem de Angel fomenta o exercício do corpo em relação a gravidade e atribui aos apoios, assim como à forma com que o corpo aprende a pesar e ceder, o que é concebido em seu trabalho como queda e oposição, peso, pressão. Angel Vianna afirma que quando se tem dificuldade em fazer a conexão entre em cima e em baixo, perde-se a permissão do “ceder”. Por vezes, cedemos sem ceder, já que ceder é um processo demorado, diz Angel. E Não se cede de uma só vez, esse é um aprendizado que muitas vezes necessita de aparatos e estratégias para sua efetuação. Por isso, a utilização de alguns objetos em suas aulas como bolinha, papel, espuma, bambu, entre outros, que servem para estimular a percepção da pele e dos apoios do corpo na direção da gravidade.

Pe(n)sar

A partir do que Jean-Luc Nancy trata acerca do peso e do pensamento (do peso do pensamento e do pensamento do peso), Marie Bardet, filósofa e bailarina, cunha o neologismo *pe(n)sar*, cujo sentido esburaca o próprio pensamento e faz contaminar o que talvez antes na filosofia fosse tratado com certa assepsia. Portanto:

Nancy não quer que o pensamento seja uma consequência de uma ação física, e sim, que ele seja o físico mesmo, o fazer-se *pe[n]sar* dentro do corpo. Esta distração que areja, modifica, ocupa e cria espaços, uma dissolução que engendra sentido. E esta origem comum estaria talvez na questão do peso. A dança lida com o peso. O pensamento lida com o peso. Na dança se trata de arrancar o peso do corpo, pesando sobre o corpo. No pensamento, pesamos as coisas ao pensar. Não podemos fugir da gravidade. (KARAM, 2014, p. 90, 91)

De todo modo, não ficamos presos a uma avaliação específica, sempre há uma reavaliação do peso que ocorre tanto no dançar quanto no pensar. Reconsideramos o nosso peso a cada passo dado (pensando-dançando). Assim temos a percepção do espaço e, sobretudo, mensuramos a nossa relação com o mundo. O pensamento também é sempre reavaliado, pode-se dizer que deslocamos peso ao pensar. Pensar é, de todo modo, avaliar. A cada momento colocamos o peso do que pensamos em algo, em uma situação, em uma pessoa.

O diálogo entre a coreógrafa francesa Mathilde Monnier⁵⁷ e o filósofo Jean-Luc Nancy reverberam correspondências entre dança e pensamento⁵⁸: “Não se trata assim do fato de que a dança possa desencadear algum pensamento, mas sim, que o próprio pensar possa ter as qualidades da dança” (NANCY, MONNIER *apud* KARAM, 2014, p. 93). Para dançar, pe(n)samos. Há no pe(n)sar, também um ir e vir, uma tropeçada, um fluxo que não deixa de ser dança: um movimento do pensamento. “Nancy fala de um pensamento que vai além do trabalho intelectual, reflexivo e discursivo, que se faz também no movimento, e em movimento pensa como pesa qualquer coisa” (*Idem*).

O convite, então, seria pe(n)sar – pensar e pesar –, como sugestão de Marie Bardet (2014), tanto a relação da dança com o chão, quanto os modos com que as forças gravitacionais atuam sobre o corpo do bailarino. Bardet conjumina o peso ao pensamento: com o neologismo pe(n)sar afirma uma política da dança contemporânea que confronta a Dança⁵⁹ com o próprio peso para, assim, responder ao seu vasto período histórico em que o corpo almejou a elevação diáfana. Contrariamente à conjectura de que a dança é a metáfora do pensamento e para além do binarismo leve e pesado, segundo Bardet “O encontro entre a dança e a filosofia força a pensar essa experiência sensível da gravidade como ancoragem no mundo, e o pensamento seria, então, força de deslocamento dos conceitos” (BARDET, 2014, p 56). Para tanto: a tensão entre

⁵⁷ Nascida em 1959 em Mulhouse, Mathilde Monnier dirige o Centre Chorégraphique National de Montpellier Languedoc-Roussillon em Montpellier na França.

⁵⁸ Em *Allitérations – Conversations sur la Danse de Mathilde Monnier e Jean-Luc Nancy*, Galilée, 2005.

⁵⁹ Dança com “D” maiúsculo como forma de denominação do amplo guarda-chuva que abrange todas as danças e onde a dança contemporânea se insere.

os dois (o leve e o pesado), e não mais a oposição que alicie a dança como refém de uma “metáfora leve para um pensamento abstrato” (BARDET, 2014, p. 61). Pesamos, pensamos, simultaneamente.

O peso coloca o pensamento em movimento gravitacional, pois determina um eixo em torno do qual ele transita. No cerne da tensão entre o leve e o pesado, o corpo cede atenção ao chão e põe-se a dançar pensando e deslizando sobre as forças que o aterram: novos rumores aos corpos dançantes “pe(n)santes”. A dança lida com o peso, o pensamento lida com o peso. Em ambos há uma necessidade de escavação, de esburacamento, que demanda do corpo um esforço na lida com a gravidade que pesa, que cria peso e que se especializa dançando e pensando: “Dançar e pensar são uma espécie de gasto, de dispêndio, que está ligado a um esforço, de algo que se libera em movimento. (...). Pensar e dançar se ocupam deste espaço abstrato que nos toca e que tocamos” (KARAM, 2014, p. 92).

O contexto efervescente criado pelos precursores da dança moderna, especialmente a linhagem americana que conta com nomes como Isadora Duncan, Martha Graham, Doris Humphrey, entre outros, reconhece o peso como matéria expressiva do gesto diante de corpos cujos princípios de movimento não eram mais o da elevação e da leveza puramente. O corpo, ali, necessitava de novos modos de inscrição e de inserção no espaço que o circundava. Isadora Duncan, precursora e figura ícone dessa nova era, tira as sapatilhas e dirige-se à natureza para dela extrair suas motivações.

Do atrito com a terra promove a experiência do movimento livre e poroso aos ventos que o carregam. O peso e a gravidade são aspectos fundamentais da formulação de Duncan, configurada não como técnica mas “como uma nova concepção da dança e da vida” (GARAUDY, 1980, p. 57), cujos princípios referem-se à força necessária para empurrar a terra, o solo, o chão. Martha Graham alude ao centro do corpo como fonte primordial de qualquer movimento, o que inverte o pensamento vertical da imagem da bailarina que eleva-se na ponta dos pés antepondo-a a uma outra, fletida agora sobre sua bacia. Como forma de revelar as emoções humanas, Graham criou uma técnica baseada na respiração, na contração e no relaxamento do movimento

(*breathing, contraction and release*), associados ao seu enraizamento no solo. Em sua técnica, “a queda é o conhecimento do poder da gravidade” e seus bailarinos “são criaturas da terra que respeitam o poder da gravidade” (GIGUERRE, 1998, pg. 50).

Outra figura da dança moderna americana, talvez a mais operante na relação com as forças gravitacionais, Doris Humphrey, perturba o controle sobre ao qual bailarinos por séculos se agarraram, encorajando a queda (*fall*) como propulsora do movimento. Da queda (*fall*) à recuperação (*recovery*), Humphrey, em uma analogia ao ciclo da vida, propõe a arte da dança como um arco entre duas mortes, agenciando a gravidade como eixo primordial do movimento:

Toda vida flutua entre resistir e entregar-se à gravidade. A criança está embaixo o máximo possível; a gravidade mantém a criança facilmente no solo. Os mais velhos vão gradualmente assumindo o controle, e a força vital vai desaparecendo, até a entrega final, a morte. Há dois pontos estáticos na vida: a imobilidade vertical, na qual os milhares ajustes feitos para manter-se de pé são invisíveis, e a horizontalidade, a última quietude do corpo. A vida e a dança operam entre esses dois pontos e, portanto, formam o arco entre duas mortes. O espaço do tempo da vida é preenchido com milhares de quedas e recuperações – tudo altamente especializado e exagerado na dança – que resulta em acentos de todas as qualidades e temporalidades. (HUMPHREY, 1987, p. 106)⁶⁰

Ditado pelo controle e verticalidade, aspirando à ascensão por séculos, o corpo é convocado a pesar sobre o denso tecido da história. Até então, seguindo uma lógica da elevação, o sentido da dança era privado do cair e, portanto, da liberação dos tensores musculares. A modernidade na dança inicia um trabalho que vem reverberando nos corpos da atualidade, constituído por

⁶⁰ Tradução minha do original: All life fluctuates between the resistance to and the yielding to gravity. Youth is “down” as little as possible; gravity holds him lightly to Earth. Old age gradually takes over and the spring vanishes from the step until the final yielding, death. There are two still points in the physical life: the motionless body, in which the thousand adjustments for keeping it erect are invisible, and the horizontal, the last stillness. Life and dance exist between these two points and therefore form the arc between two deaths. This lifetime span is filled with thousands falls and recoveries – all highly specialized and exaggerated in the dance – which result in accents of all qualities and timings.

uma perspectiva desafiadora aos preceitos sedimentados pela estabilidade e controle da estrutura física e emocional.

Em sua teoria do movimento, Doris Humphrey elabora uma reflexão sobre a vida e a morte ao evidenciar a verticalidade e a horizontalidade como pontos de repouso (*still points*⁶¹) e o arco entre os dois como mobilidade. Para a coreógrafa, o aspecto mais potente do movimento situa-se na forma como o bailarino organiza-se ritmicamente. As modulações rítmicas com as quais o bailarino lida na entrega e resistência à gravidade definem o que Doris Humphrey preconiza em seu pensamento sobre a queda e recuperação, afirmando uma política da gravidade restituída ao tempo.

A abordagem complexifica-se na medida em que Doris Humphrey indica a ascendência e a descendência como movimentos, mas desconsidera a possibilidade de que há movimento em estar de pé, na vertical, ou deitado, na horizontal, posto que os classifica como “morte”. E completa que existem inúmeros ajustes corporais quando se está de pé, ao afirmar que “há dois pontos estáticos na vida: a imobilidade vertical, na qual os milhares de ajustes feitos para manter-se de pé são invisíveis, e a horizontalidade, a última quietude do corpo” (HUMPHREY, 1987, p. 106). Porém, ainda assim, a bailarina não classifica isso como movimento, primeiramente por identificá-los como estáticos e, ainda, por evocá-los como invisíveis. Assim, entendemos que, na sua abordagem, para que seja movimento é necessário que este seja visível. Temos aqui, talvez, a chance de refletir a respeito do que é compreendido como movimento na dança.

O peso introduz na dança um processo investigativo profundo a respeito do que (não) se espera do movimento e, portanto, traz indagações aos impulsos impostos pela ação da gravidade. Do mesmo modo, a força da gravidade sobre a matéria corporal, promove o questionamento acerca do controle e, sobretudo, da fixidez do corpo no espaço. O corpo é convocado a pe(n)sar e, com isso, a lidar com a variabilidade das forças que o (de)compõem:

⁶¹ A tradução seria ponto de repouso ou ponto de paragem como em André Lepecki.

O peso se coloca como o ponto de interrogação da dança, a inquietude que atravessa e põe em movimento os corpos dançantes, cruzando a questão das massas, na fronteira entre o singular e o plural (...). O reconhecimento de uma situação comum, o peso, que atravessa – e até mesmo constitui – os corpos através de seus movimentos e das forças em jogo, leva a conhecer que o “problema” se situa neste caso de peso, às vezes dito de massas, mas que em todos os casos identifica o contexto e a matéria: uma relação, movente e cambiante, na qual a única constante é a gravidade como relação de forças. (BARDET, 2014, p. 65)

Tal como Bardet, Louppe aponta o peso como aspecto incondicional à dança, não só “como fator de movimento, de uma perspectiva biomecânica mas como desafio poético primordial” (LOUPPE), dedicando a ele um capítulo inteiro de seu livro *Poétique de la danse contemporaine*⁶² intitulado: *Les quatre facteurs – poids* (Os quatro fatores – o peso). Louppe, logo na abertura, apresenta o pensamento de Rudolf Laban, criador de uma Sistematização de Análise do⁶³ Movimento (*Laban Movement Analysis - LMA*), cujo ponto de partida é o corpo em movimento. Segundo a autora, Laban introduz uma noção fundamental para se pensar corpo em movimento: os dois termos não mais se ligam pela conjunção “e”, mas com a preposição “em”, caracterizando-se em uma perspectiva na qual o corpo que dança não é mais concebido como forma estática no espaço. Isso revela o corpo do dançarino atravessado por aspectos caros à dança moderna e contemporânea, tais como o próprio peso, o desequilíbrio, a queda e a gravidade.

O peso, parte tão profícua na sistematização de Laban, inaugura uma concepção que, desdobrada para além de seu aspecto físico, estabelece-se em sentido simbólico, não apenas como um dos fatores constituintes de sua classificação do movimento mas, sobretudo, como a base de seu sistema. Denominado, então, como Esforço (*Effort*) em seu sistema, o peso não se restringe somente a isso mas, segundo Laban, amplia-se como instância

⁶² Livro traduzido por Rute Costa para português (de Portugal) como “Poética da Dança Contemporânea”.

⁶³ O uso da preposição “do” é atualmente substituída pela preposição “em”. Contudo, o termo utilizado é Sistema de Análise em Movimento o que designa o movimento acontecendo e não finalizado.

definidora de todo movimento, na medida em que a transferência de peso é capaz de determiná-lo como forma singular de expressão. O fato de Laban pressupor que o corpo está constantemente em movimento, e não estático, agencia o pensamento ao movimento. O corpo pesa porque resiste, e resiste porque está em movimento.

Considerações finais

O olho, inquieto e sem rumo, se dirige para fora e para dentro, simultaneamente. Parece que assim, estendida ao comprido, corpo e cabeça se equilibram. Penso qual seria a perspectiva de futuro. Dos tempos de pandemia em que a noção de futuro se transmuta, privados de planos e da ideia de projeto, me pergunto qual seria o modo de ação. O que se faz sem relógio? Como evadir do progresso e se entregar a uma espécie de involução que refute os pressupostos ditados a nós?

Peso, pé, pedra, grave, gravidade, tudo cai pelas bordas do pensamento que gira e se expande. O chão empurra, é ativo à medida que provoca conflito. Pela oposição nasce a intenção do gesto. Para subir torna-se necessário descer, para mover vive-se a queda. O chão, em parceria com a gravidade, nos prende ao prazer nada fortuito do deslize incessante em direção à morte. O que resta é nos entregarmos a condescendência do atrito pungente do solo, que nos assombra tanto quanto nos orienta. Assim, a dança convoca o peso à reflexão na lida do corpo com forças gravitacionais multidirecionais que o cercam.

Não seria o caso de tratar o corpo pesado, material, em oposição à metáfora do pensamento leve, imaterial. Trata-se de identificar uma tensão que se dá entre o leve e o pesado, entre deitar e estar de pé, entre horizontal e vertical, corpo e pensamento e, enfim, entre dança e filosofia para que o futuro possa ser adiado e o corpo se deite e se deixe cair mais uma vez.

Referências

ALBRIGHT, Ann Cooper. **The perverse satisfaction of gravity.** *In:* NAKAJIMA, Nanako. BRANDSTETTER, Gabrielle. **The Aging Body in Dance.** Routledge: New York, 2017.

BARDET, Marie. **A filosofia da dança:** um encontro entre dança e filosofia. Tradução: Regina Schopke. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FEITOSA, Charles. **Explicando filosofia com arte.** Ediouro, 2004.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** Nova fronteira: Rio de Janeiro, 1980.

GIGUERRE, MIRIAM. **Beginning Modern Dance** – Interactive dance series. Drexel University. Philadelphia, 1998.

HUMPHREY, Doris. **The Art of Making Dances.** Princeton Book Company/ Princeton, NJ, 1987.

KARAM, Sofia Baptista. **O que pode um corpo filmado:** inventário de corpos dançantes no cinema. Dissertação de Mestrado PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2014.

LEPECKI, André. **Exhausting Dance:** Performance and Politics of Movement. New York: Routledge, 2006.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea.** Tradução: Rute Costa. Editora Orfeu Negro. Lisboa, 2012.

LOUPPE, Laurence. **Poétique de la danse contemporaine.** *La suite*, éditions Contredanse, Bruxelles, 2007.

NANCY, Jean-Luc. **The gravity of thought.** Philosophy and literary theory. Humanities Press, 1997.

POPPE, M. A. C. **O chamado da queda:** errâncias do corpo e processos de desconstrução do movimento dançado. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

POPPE, M. A. C. **O corpo imaginado:** em busca de uma cartografia do espaço interior. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

LEITURA CORPORIFICADA: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Matias Santiago Oliveira Luz Júnior (UFBA)

Feche os olhos. Respire profundamente. Procure em sua memória aquele momento o qual você considera ser o primeiro da sua vida em que dançou. Continue respirando profundamente enquanto busca os detalhes desta lembrança. Procure lembrar onde você está. Como é este lugar? Percebe o entorno deste lugar? Qual região, estado, país? Você está dançando com alguém? Em grupo? Sozinho? Continue respirando profundamente e procure guardar esta lembrança e seus detalhes. Abra os olhos. Continue esta leitura, e enquanto lê, procure estar atento ao que ocorre no seu corpo, sensações, outras lembranças que surgem, emoções e desejos.

Este artigo pretende discutir as estratégias desenvolvidas por mim como docente no curso de graduação em dança, bem como doutorando do Programa de pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que objetivaram a repercussão de questões conceituais do campo da dança para o corpo. Como elaborar procedimentos que promovam no corpo a reflexão sobre aspectos da dança como área de conhecimento? A partir desta discussão, pretendo relatar experiências que colaboraram para a construção de entendimentos sobre práticas educativas em dança onde o binômio teoria/prática não seja mais um pressuposto dado como desafio pedagógico, e talvez de maneira utópica, deixe de ser um confronto para quem ensina dança.

Devo esclarecer que meu interesse por tal discussão se deu por uma provocação feita no componente curricular Laboratório em Dança, do doutorado, ministrado pela Profa. Dra. Adriana Bittencourt, na qual eu e meus colegas fomos estimulados a elaborar um laboratório prático que discutisse nossos sujeitos da pesquisa. A ideia era já pensar como poderíamos abordar as questões emergidas do corpo, no próprio corpo, propondo experiências que as discutissem, tratando-as exatamente de onde surgem, e de onde partem para o mundo.

Minha proposição de laboratório pautou-se sobre o primeiro momento em que cada sujeito identifica o ato de dançar, como descrito no início deste artigo, e a análise sobre aspectos constitutivos desse instante. Essa ação pretendeu realizar uma provocação reflexiva que revelasse a possibilidade de quebra das sutis membranas construídas historicamente entre corpo, emoção e pensamento. Considero tal laboratório como uma estratégia cartográfica⁶⁴ que busca pistas sobre o problema apresentado no componente, e que já se relacionava com meus interesses ligados à docência com dança.

Tendo apresentado minha proposta de laboratório prático e recolhido as considerações de colegas e da professora, passei a articular os resultados encontrados com minha experiência como professor substituto do curso de graduação em Dança, atividade que vinha desenvolvendo há pelo menos um ano e meio. Nesse espaço acadêmico já vinha realizando procedimentos que, coincidentemente, buscavam promover vivências no corpo a partir de aspectos conceituais, denominados por mim como leituras corporificadas⁶⁵, os quais pretendo descrever no decorrer deste artigo.

Intitulado de leitura corporificada, este procedimento nasce da tentativa de resolução de uma questão predominante entre os alunos que ingressam na universidade, e mais especificadamente na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na relação existente entre teoria e prática. Para Larrosa (2016), a experiência seria o fenômeno pelo qual o sujeito, aquele que por ela é atravessado, estabelece novas relações consigo e com o mundo, ressignificando sua existência a partir do que vive com paixão, ou seja, do que sente enquanto vive a experiência. Num ímpeto emancipatório, o autor acredita que “para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir da experiência, é preciso fazer, me parece, duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência” (LARROSA, 2016, p.38).

⁶⁴ Trago aqui a perspectiva pautada nos estudos de Deleuze & Guattari (1995), bem como sua atualização encontrada na pesquisa de Virgínia Kastrup (2007).

⁶⁵ As leituras são adjetivadas com o termo “corporificada” pela aproximação com o conceito de *embodiment* que considera a junção corpo/mente na concepção de EVAN, THOMPSON e VARELA (1993).

Quero situar a reivindicação da experiência e relatar como se deu o trato com a mesma nas aulas ministradas por mim como professor substituto da Escola de Dança da UFBA, para que, de algum modo, possa aprofundar na investigação. Considerar a atenção, a paixão e o desejo quando algo nos atravessa, seria então a premissa para toda e qualquer experiência proposta, seja onde for e para qualquer fim. Portanto, para uma maior explanação e aprofundamento da questão, faz-se necessário uma apresentação da estrutura curricular da Escola de Dança para que possamos compreender melhor os pressupostos que justificam e constituem tal procedimento, sua aplicação e seus possíveis resultados.

Em sua proposta político-pedagógica para os cursos de graduação, a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia apresenta os componentes básicos/específicos numa estrutura dividida em três módulos: Estudos do corpo, Estudos dos processos criativos e Estudos crítico-analíticos⁶⁶. Cada módulo é dividido em quatro componentes obrigatórios no decorrer do curso, relacionados diretamente com o pressuposto da dança que considera corpo e mente como dimensões de um sistema contínuo, na experiência e na expressão humanas e na compreensão de currículo como itinerário pedagógico processual na perspectiva cidadã, artística, educativa e profissional.

Tal visão sistêmica do processo educativo para a formação no campo da dança apresentado pela Escola de Dança da UFBA dialoga, na perspectiva da elaboração de procedimentos educativos, com a noção discutida pelo linguista George Lakoff e o filósofo Mark Johnson (2002) quando trazem à discussão um pensamento encarnado, ou corporificado. Esses autores, a partir do conceito de metáfora cognitiva, procuram explicar a cognição humana na compreensão do mundo, das coisas e da relação entre as coisas do mundo. As metáforas reforçam a ideia da percepção sensório-motora nos processos da cognição e de como as noções perceptivas colaboram para a geração de subjetividades.

⁶⁶ Em sua estrutura o currículo ainda apresenta componentes práticos divididos em laboratórios, componentes pedagógicos e do estágio supervisionado ligados à prática docente (Licenciatura) e finalmente os componentes teóricos práticos Método de Treinamento Individual, Estudos Monográficos sobre Tópicos em Dança, Prática Solística e Prática em Grupo (Bacharelado).

Giordanni Souza (2017), estudioso da cognição, esclarece a construção do conceito de metáfora destes autores:

Metáforas aqui são abordadas pelos entendimentos apresentados por Lakoff e Johnson (1999), em seu livro *“Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to the Western thought”*, no qual eles nos trazem que as metáforas nos permitem a formação de imagens mentais a partir do domínio sensório-motor para serem usadas pelo domínio da experiência subjetiva. Um exemplo nesse contexto é dizer ao aluno que mova sua pelve para o lado esquerdo e se conecte com o seu peso e seu deslocamento no espaço, onde “conecte-se com seu peso” é o domínio subjetivo da experiência e “desloque a bacia para a esquerda” pertence ao domínio sensório-motor. Isso possibilita ao movente a experienciar o movimento não mais pelo viés de busca por realizar uma cópia de uma forma dada, mas a partir de seus próprios referenciais perceptivos, criando suas próprias metáforas corporais, a partir do “como” e do “o que” do movimento. Não existe aqui um certo ou errado, mas uma investigação da própria experiência de mover possibilitando a construção do conhecimento sobre si. (SOUZA, 2017, p. 87)

Na perspectiva de possibilitar aos alunos de graduação a criação de suas próprias metáforas corporais e que as mesmas gerassem subjetividades a partir da leitura e discussão de textos oferecidos durante o semestre, foi elaborado por mim a leitura corporificada, um procedimento dividido em três etapas: 1- A experiência da leitura, 2 – A reflexão sobre a experiência da leitura, 3 – A leitura corporificada.

Inicialmente, considerando a leitura como uma ação do corpo, propomos num período de uma semana a leitura de um determinado texto, solicitando aos alunos que sejam feitos apontamentos referentes às dúvidas, questões e entendimentos. Já em sala de aula, numa roda de discussão, passamos a uma reflexão sobre a leitura realizada onde os alunos tiveram a oportunidade de trazer as suas percepções a partir da ação da leitura não somente dos argumentos apresentados no texto, mais também das percepções ocorridas no corpo durante a experiência da leitura.

É importante que, para a realização do procedimento, já haja no consenso do grupo um entendimento expandido sobre o conceito de

experiência e o saber da experiência. Não somente para a leitura, mas para toda e qualquer atividade proposta, deve-se estabelecer junto ao grupo a consciência de que ao experienciarmos algo, estamos simultaneamente dando sentido à vida, construindo assim singularidades e subjetividades. Portanto, faz-se necessário um momento de atenção para com a experiência, na perspectiva de possíveis atravessamentos que possam ocorrer no corpo.

A terceira e última etapa do procedimento é a própria leitura corporificada, onde solicito aos alunos, após a reflexão feita sobre os aspectos que emergiram da leitura, que passassem a um processo de repercussão destes aspectos no corpo, respeitando a maneira como cada sujeito responde a este estímulo, e identificando como esteticamente cada pessoa elabora e organiza seu movimento, sua dança. O convite resume-se a levar-nos a dançar aquilo que nos atravessou enquanto líamos, enquanto refletíamos.

Agora pare de ler por alguns minutos, ou se preferir, interrompa aqui a leitura e só retome amanhã. Procure neste íterim de “descanso” refletir sobre o que foi até então esta sua experiência lendo este artigo. Quais sensações, ideias, emoções, indagações, afirmações afetaram de alguma maneira você. Como seu corpo responde quando você (re)ativa os saberes desta experiência? Procure mover, promova liberdade suficiente para que você dance e enquanto dança, procure perceber as relações possíveis que seus movimentos possuem para com tudo que leu.

A leitura corporificada possibilita uma aproximação entre aspectos conceituais e o corpo. É uma tentativa de estreitar a relação do conceito, da palavra e o corpo, entendendo que não somente a leitura, mas toda e qualquer ação corpórea pode ser uma experiência, e sendo experiência, gera saber. A pesquisadora Lenira Rengel, em sua tese de doutorado, nos esclarece sobre a relação existente entre palavra e corpo:

A membrana entre corpo e palavra tem sido tecida por uma maneira de proceder do corpo que é metafórica, e não nos damos conta disso. Sabe-se hoje, a partir de estudos minuciosos, feitos desde o início dos anos 80 (vide bibliografia) que não há comunicação que prescindia das metáforas,

linguísticas ou gestuais. São representações construídas (como o são os protótipos, as categorias, os conceitos) com o próprio *design* (do corpo) e não há como deixar de utilizá-las (como veremos à larga). Por isso, coatuam constantemente em qualquer cultura, mesmo que de modos diversos. (RENGEL, 2007, p. 75)

Entendo a leitura corporificada como um procedimento onde as metáforas surgidas em cada etapa propiciam uma maior aproximação com as questões de que trata o texto apresentado. Na prática, sentido, movimento e subjetividade funcionam como elementos de uma operação geradora de criticidade e conhecimento, além de ser uma poderosa estratégia de estímulo à leitura, haja vista que é comum nas turmas iniciais de graduação uma certa dificuldade na interpretação e reflexão sobre textos, fruto da precariedade existente nos ambientes formais de educação.

Nos dois anos em que atuei como professor substituto, utilizei a leitura corporificada junto a diversas turmas da graduação em dança. Dentre os componentes que compõem o curso, destaco o optativo Corpo e Movimento, Estudos do Corpo I e Prática da Dança. Neste período pude perceber, através dos relatos de muitos alunos, a potência existente na experiência corpórea como procedimento para a discussão de aspectos conceituais existentes num texto.

A possibilidade de “corporificação” de questões que emergiam no curso ampliavam as percepções e os entendimentos sobre diversos aspectos, não só inerentes ao campo da dança, mas de outros campos, haja vista que das turmas as quais lecionei, muitas eram compostas de forma interdisciplinar, com alunos dos Bacharelados interdisciplinares⁶⁷ e dos cursos de Enfermagem, História, Teatro, dentre outros. Era comum receber relatos, sobretudo dos alunos de outros cursos, informando o quão organicamente surgia a compreensão sobre diversos conteúdos apresentados no semestre, bem como foi transformador a percepção do corpo imbricado no processo de aprendizagem proposto pelas leituras corporificadas. Em alguns casos, foi

⁶⁷ Cursos de duração plena oferecidos pela Universidade Federal da Bahia pautados na formação geral e específica nas áreas de Artes, Ciência e tecnologia, Humanidades e Saúde.

possível levantar criticamente a desconsideração do corpo, ou uma equivocada noção de sua participação neste processo, em outras áreas de conhecimento.

Relato aqui uma das experiências de aplicação da leitura corporificada na turma de graduação em Dança noturno do componente Estudos do Corpo I, que lecionei no semestre 2019.1. Nesta ocasião, o entendimento sobre a influência da educação somática no campo da dança foi considerado como conteúdo do semestre, a partir da leitura e discussão do texto da Profa. Dra. Eloísa Domenici⁶⁸ “O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo” (2010).

No texto, a autora procura didaticamente identificar pontos de intersecção entre arte e ciência, dança, educação somática e as ciências cognitivas, considerando tal contexto como gerador de novos direcionamentos de investigação e produção artística em dança, para além da visão mecanicista do treinamento corporal tradicional, bastante reconhecida pela maioria da turma em suas experiências anteriores à academia, nas escolas e grupos de dança nos quais faziam ou fizeram parte. O texto foi disponibilizado à turma para que todos pudessem lê-lo, com uma questão lançada por mim: O que há de influência da educação somática na sua dança?

Realizada a leitura, na semana subsequente, foi aberta uma discussão na qual os alunos relacionavam os argumentos levantados no texto com uma questão. Em suas falas já era possível perceber rastros dos inúmeros procedimentos metafóricos que o ato de ler já havia acionado em seus corpos. Muitos deles já traziam aspectos da influência da educação somática identificados em suas danças, como as lógicas de isolamento de partes do corpo (praticantes do jazz e da dança afro), o estado de liberdade de expressão e a improvisação como pressupostos para a criação (praticantes de danças contemporâneas) exemplificando-os com movimentos do próprio corpo.

⁶⁸ Professora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, artista da dança e pesquisadora de estudos do corpo e estudos da mestiçagem nas artes cênicas.

Concluindo o trabalho de reflexão sobre o texto, foi realizada a terceira etapa do procedimento onde, a partir da repercussão das reflexões, os grupos, divididos em dois subgrupos, partiram para uma proposição criativa dançante, dando liberdade para a expressão dos corpos numa composição livre de dança. Estes dois grupos apresentaram composições criadas entre eles, na perspectiva de ampliação da reflexão realizada agora nos corpos que se moviam tendo suas composições de movimento cruzadas no espaço. Após a apresentação destas composições, muitos relataram a singularidade da experiência de “dançar as reflexões geradas da leitura” numa aproximação das ações ler, refletir e dançar como constitutivas do processo de geração de conhecimentos sobre determinado tema ou conteúdo.

Figura 1- Composição 1 sobre leitura de texto.



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Figura 2 – Desenvolvimento da Composição 1 sobre leitura de texto.



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Figura 3 – Composição 2 sobre leitura de texto



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Figura 4 – Desenvolvimento da Composição 2 sobre leitura de texto.



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Além desta experiência relatada acima, realizei a leitura corporificada em todas as turmas que tive contato no período enquanto professor da graduação. Um aspecto curioso identificado sobretudo nas turmas interdisciplinares que

agregavam estudantes de diversos cursos da universidade, foi que a percepção sobre o procedimento de ler, refletir e dançar determinado texto, ao mesmo tempo em que possuía um caráter extremamente inovador diante do que a maioria da turma encontrava na relação com os componentes e com a atitude do professor em sala de aula, desdobrava neles uma noção ampliada e pertinente, já que muitos estudantes apresentavam em seus relatos o desejo de que tais noções que compunham a leitura corporificada estivessem no cerne dos projetos políticos pedagógicos de outros cursos, evidenciando o corpo nos processos de aprendizagem.

Para além do exercício proposto e dos conteúdos construídos durante o procedimento, novas questões emergiram da experiência da leitura corporificada enquanto pistas de uma verificação e até em alguns casos, reformulação da prática educativa nos cursos de graduação da universidade. Outro aspecto recorrente nos estudantes era a transformação da noção do componente escolhido inicialmente para “relaxar” da pressão imposta pelos cursos de origem, numa experiência potente na reflexão sobre a dança e o corpo em seus campos de estudo. A atividade realizada em um componente curricular da dança estimulou não somente a percepção dos conteúdos tratados, mas também trouxe aos estudantes indagações contundentes relacionadas à proposição educativa de cada curso.

Analisando mais ainda a leitura corporificada e sua relação com as metáforas cognitivas, arrisco a declarar sua aproximação com os conceitos de Corponectividade e procedimento metafórico, inaugurados por Rengel (2007). Através de seus estudos, podemos entender como Corponectividade o estado de interação entre teoria e prática, corpo e mente, ensino e aprendizagem. Corponectividade configura-se como potência necessária para o que a autora chama de procedimento metafórico, mecanismo cognitivo de comunicação do corpo formulado a partir das perspectivas postas por Lakoff & Johnson (2002) onde ocorre o cruzamento de processos sensório-motores e abstratos. Sua consideração atualiza a ideia de metáfora cognitiva quando a relaciona com o corpo e sua noção de Corponectividade traduz e promove uma resposta coerente para o problema existente entre os alunos, no que tange à relação

entre teoria e prática. Em sua tese, a autora descreve como se dá no corpo o procedimento metafórico:

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 idéia”* (LAKOFF e JOHNSON 1999) é como se a pegássemos com sensações, raciocínio, reflexões, com alívio “físico” de ter entendido, ou seja, um ato abstrato, pode-se dizer. Pense! Sinta! (RENGEL, 2007. p. 87)

A descrição de Rengel justifica a aproximação existente entre procedimento metafórico e leitura corporificada, compreendendo que podemos perceber a leitura corporificada como um procedimento educativo onde dentre outros fenômenos, uma infinidade de procedimentos metafóricos ocorre, proporcionando então, nos sujeitos que a experienciam, a geração de saberes que se dão no corpo. Há no corpo que lê, reflete e dança a sua reflexão, a intermediação entre os domínios das sensações e das ações com os domínios das subjetivações. Entendo as leituras corporificadas como procedimento educativo que promove no corpo a reflexão sobre aspectos da dança como área de conhecimento.

Uma consciência sobre a potência do corpo, considerando-o como gerador de subjetividade pode ser um caminho possível contra as dificuldades que professores encontram no exercício da educação das artes em ambientes escolares públicos e privados, não se limitando apenas ao espaço considerado da “prática”, a sala de aula, mas todos os espaços da escola como a biblioteca, o pátio, laboratórios de pesquisa, etc., e para além da escola, agregando a casa, a rua e outros espaços.

Assim como o corpo que lê, reflete e dança é o mesmo corpo que escreve, fala e pensa, portanto, é o mesmo que relaciona os conceitos adquiridos nas diversas disciplinas oferecidas pela escola. Também podemos afirmar que assim como não há no corpo a diferenciação entre teoria e prática, também não há no corpo um momento ou espaço determinado para o

conhecimento gerado pelos componentes específicos de um currículo educacional. A abordagem educativa dada a dança neste ambiente perpassaria então todas as experiências da escola, subvertendo sua estrutura disciplinar e gerando procedimentos metafóricos nos diversos campos do conhecimento oferecidos por ela.

A educação com dança reforça a ideia de corporeção e propõe novas perspectivas para o trabalho educativo e investigativo, reelaborando noções já cristalizadas nos processos tradicionais de educação, desestabilizando o papel do educador e coimplicando as experiências dos estudantes na geração de conhecimento. Tal coimplicação promove um protagonismo do sujeito que vive a experiência, proporcionando em seu desenvolvimento ele próprio estabelecer sua maneira de interagir e organizar as ações que o levam a aprender, o que Souza chama de metodologias de primeira pessoa, onde aquele que aprende atualiza hábitos sensório-motores a partir da noção de uma cognição corporificada. Em sua dissertação, este autor esclarece a pertinência desta afirmação:

Vimos que, nas últimas décadas, as ciências cognitivas vêm se dedicando ao estudo da experiência como forma de superar o problema corpo/mente e se aproximando das metodologias de primeira pessoa como um caminho para acessar os dados subjetivos da experiência. Se, a partir do exposto acima, aceitarmos que todo conhecer se realiza pelo fazer de um ser vivo, ligado à sua experiência do mundo, então, podemos compreender o fenômeno da experiência analisando o modo como os organismos realizam suas ações. Vimos também que a nossa experiência está ancorada na nossa estrutura somática e que existe uma coimplicação entre cognição e experiência, entre ação e percepção, e entre um modo particular de ser e o modo como o mundo nos aparece. Se sem um corpo físico que conheça não há conhecimento, podemos inferir que não existe capacidade cognitiva separada e independente das capacidades corporais como percepção e movimento. (SOUZA, 2017, p.49)

A leitura corporificada seria então mais uma estratégia educativa que justifica a coimplicação existente entre cognição e experiência, na perspectiva de não estabelecer uma divisão entre as ações e as percepções geradas por elas, quebrando assim o paradigma que distancia o corpo da mente. Diante de

tais experiências, podemos concluir que a ação docente se transforma quando passamos a considerar a presença do corpo nos seus processos, juntamente com a percepção de que não há diferenciação entre prática e teoria, ensino e aprendizagem.

O desafio em disseminar tal ideia permanece enquanto necessidade de transformação das inúmeras práticas educativas encontradas em espaços tradicionais e a reflexão, estudo e pesquisa sobre novas estratégias e percepções sobre a aprendizagem em tomam-se cada dia mais necessárias entre aqueles que promovem tal experiência.

Referências

BARBOSA, Vivian Vieira Peçanha. Laban e Merleau-Ponty: relações entre Teorias de corpo, movimento e percepção. **Revista Moringa** - Artes do Espectáculo, João Pessoa, UFPB, v. 7 n. 1, jan/jun 2016, p. 97 a 117

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/pr
e
s
e
n
c
a>

DOMENICI, Eloísa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**; 19(1): 15-22, jan/abr. 2007.

LARROSA, Jorge. **A pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política** - tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Giorrdani Gorki Queiroz de. **Improvisar-se dançando**: cognição e investigação da experiência. 140 f. il. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DANÇA, SUJEITO E CONEXÃO: DESAFIOS E INFLUÊNCIAS DA DANÇA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Antonio Valter Fabris Leone (UFBA)
Rita De Cassia Fabris Leone (UFBA)

Introdução

A dança, como arte, destaca os movimentos mediante a interação com o mundo e com outras pessoas, o que nos permite promover habilidades motoras, espaciais e de locomoção, além de contribuir para o desenvolvimento de aspectos sociais e psíquicos que colaboram com a inclusão social dos participantes na sociedade, a depender das metodologias aplicadas. Então, o texto a seguir, parte de reflexões sobre nossas atividades de dança em diversos ambientes/espacos e suas relações com diferentes teóricos cujos pensamentos possam atravessar a ideia de percepção dos corpos dos próprios sujeitos dançantes, das relações entre corpo e ambiente, entre corpo/corpo em suas relações de convivências, suscitando experiências de criação, leituras e discussões sobre diversos temas.

A visão do corpo como campo de ocorrência dos processos de cognição, comunicação e evolução que está implicado nos sistemas vivos e culturais, é, ainda hoje, um desafio a ser vencido dentro dos diferentes centros educacionais (RENGEL, SCHAFFNER e OLIVEIRA, 2016). Por conseguinte e de acordo com Charlot (2000), estabelecemos nosso entendimento de sujeito como um ser aberto a um mundo que possui historicidade, é portador de desejos e é movido por eles, que se relaciona com os outros seres, com o ambiente, vindo de um determinado núcleo familiar e ocupando um determinado lugar social, o que nos permite compreender a este sujeito como ativo, agindo no e sobre o mundo.

No entanto, de acordo com a ideia de Charlot (2000), existem construções do sujeito também num contexto que ele chama de “desumanização”, onde o ser humano não possui condições básicas dignas de sobrevivência, onde é “privado de ser”, privado de desenvolver suas

potencialidades e viver plenamente sua condição humana. Entretanto, há a construção do sujeito, só que nas especificidades dos recursos disponíveis. Entendemos então que não há apenas a construção do sujeito singular e autônomo, capaz de observar, analisar, e expressar-se livremente.

Tudo isso pode ser potencializado mediante a produção de diferentes manifestações de expressão, criatividade, espontaneidade, concentração e autodisciplina. Já que o contato com variados tipos de músicas e sons, uma série de novas configurações de dança apareceram a partir dos primeiros contatos destas práticas. Mas percebemos que a realidade para sujeitos que convivem numa comunidade carente, com condições precárias de sobrevivência, com pouco acesso ao lazer, convivendo com o medo constante da dominação do tráfico de drogas, que impõe um ritmo diferenciado, seria possível supor que tais condições poderiam acarretar a não construção do sujeito no sentido daquele que é ativo e portador de desejos que o movem (DUARTE, 2000; FOULCAULT, 1987; GUATARRI, 1993; MOURA, 2016; VAKIS; RIGOLINI; LUCCHETTI, 2015). Então, o ensino da dança, parece ser um meio de reconhecimento de suas possibilidades corporais, despertando a partir delas importantes relações com o mundo, corroborando para o desenvolvimento da expressividade, autonomia, criatividade e criticidade, sendo possivelmente a dança um recurso para a construção do sujeito ativo e singular, desafios a serem assumidos nesta área.

Nesse contexto, os rótulos a aplicar a dança são desnecessários, esta pode ser contemporânea, moderna ou popular; ser Teatro, Dança/Teatro ou Música e Dança, o que devemos promover é o movimento, a produção de poesias e canções, para que juntos, descobri um jeito de se mexer no hoje, o qual precisamos de compreender melhor. Esse “jeito” próprio de não ter bordas (BAUMAN, 2000), para as linguagens artísticas, esse caminho eternamente sem fim, essa busca por mais dúvidas e não por respostas, é o que nos leva a seguir pesquisando.

Desse modo, a dança como meio de positivação de seus participantes perante a sociedade e no processo de construção do sujeito, nos leva a expor problemas maiores a serem assumidos (MACEDO, 2007; MAINARDES;

CARVALHO, 2019; MARTINS, 1997). O problema que propomos enfrentar se encaminha a; quais influências existem entre as atividades de dança e a positividade de seus participantes perante a sociedade e no processo de construção do sujeito? Por tanto, neste artigo pretendemos caracterizar as influências e contribuições da dança no processo de construção do sujeito. Este contexto, nos obriga também a caracterizar os principais desafios da inclusão social nestes ambientes/espacos de ensaio/ensino, com base de troca de experiências rica e plural. Com isso, pode-se constituir um ecossistema favorável para a inclusão dos sujeitos que pode ser espelhada nos contextos educativos formais e não formais, recuperando os nossos direitos humanos. Onde a perspectiva do pensamento ecologizante de Edgar Morin (1921) que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com o seu meio ambiente-cultural, social, econômico, político e, é claro, natural.

Influências e contribuições da dança no processo de construção do sujeito

Diante do recorte temático escolhido, a afirmação da dança como meio de positividade de seus participantes perante a sociedade e no processo de construção do sujeito, se faz necessário o conhecimento de alguns conceitos teóricos e estudiosos sobre as questões que envolvem o tema. As experiências que serão propostas para os ambientes/espacos de ensaio/ensino, não estarão separadas de todo o contexto que os participantes estão inseridos e nem serão experiências isoladas e estanques das já vividas pelos grupos. Nessa perspectiva alguns conceitos do antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin podem colaborar para um melhor entendimento da proposta temática.

O princípio que Morin descreve em seu conceito de ecologia da ação parece chamar a atenção para a necessidade de compreender a imprevisibilidade e as variáveis de qualquer ação proposta: “A ecologia da ação tem, como primeiro princípio, o fato de que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado.”

(MORIN 1921, p.61). Assim como na seguinte afirmação: “Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade entre todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes.” (MORIN 1921, p.25). O autor pontua a necessidade de desenvolver uma visão geral dos acontecimentos, das ações, do contexto social que o grupo pesquisado se insere para que as questões específicas possam ser analisadas considerando o todo, o ambiente onde as ações acontecem e os fatores naturais.

Se tratando de sujeitos de diferentes idades nos ambientes/espacos de ensaio/ensino, parece importante considerar algumas características, não só as aparentes, mas também as questões de ordem comportamental sejam consideradas, porém sob o entendimento que não existe uma ruptura radical entre a infância, a adolescência e a fase adulta, estando todas as fases hibridamente relacionadas. Para tal, o autor italiano Melucci comenta que “Uma sequência temporal não implica necessariamente uma evolução linear, na qual ocorra uma complexidade crescente, com a substituição das fases primitivas pelas fases mais maduras, de tal forma a cancelar as experiências precedentes.” (MELUCCI 1992, APUD DAYRELL 2003). Entendendo que o ser humano se constrói também a partir de suas experiências precedentes e atuais e nesta construção age no mundo, agrega valores e assume posturas em relação aos outros seres e o mundo, é possível de acordo com Morin, Charlot, e outros autores, chamar este processo de formação do sujeito.

Para Morin o sujeito posiciona-se no centro de seu mundo e para este local o autor dar o nome de cômputo; “O cômputo é ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa, etc.” (MORIN, 1921, p.120). No nosso caso, é importante compreender os diversos cômputos dos grupos em ambientes/espacos de ensaio/ensino, procurando incentivar a autonomia a partir inclusive, do entendimento dos próprios participantes, da existência deste espaço único que promove diversas ações. Tratando dos aspectos relacionados com a singularidade de cada ser humano, as ideias de Simondon, vastamente trabalhadas por Deleuze, a respeito dos

processos de individuação, isto é, de como o vivo se configura em estados individuados e singulares parecem ter importância neste estudo. A individuação segundo Simondon é uma alternativa que, de saída nos dá a dimensão de como o ser individuado se constitui como diferença, como diferenciação do ser vivo. Segundo Simondon,

[...] o que a individuação faz aparecer não é somente o indivíduo, mas o par indivíduo-meio. O indivíduo é assim relativo em dois sentidos: porque ele não é todo o ser, e porque ele resulta de um estado de ser em que ele não existia nem como indivíduo nem como princípio de individuação. (SIMONDON 1989, APUD PEREIRA 2000, p. 26)

Ou seja, a primeira informação que depreendemos daí é a de que o ser individuado não é um recorte estagnado do ser mais, bem ao contrário, é uma fase dele.

Morin na afirmação abaixo, nos alerta para a importância da compreensão humana e como a partir deste entendimento é possível um ambiente de convivência mais pacífico e menos violento,

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão. (MORIN, 1921, p.51)

Bernard Charlot, doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris X, professor pesquisador na Universidade de Paris VIII, considera que o “Sujeito é ativo, age no e sobre o mundo e nessa ação se produz e ao mesmo tempo é produzido no conjunto de relações sociais no qual se insere.” (CHARLOT, 2000, p.33). Diante desta afirmação vale lembrar que os participantes agem no ambiente durante as experiências propostas ao mesmo

tempo que essas ações produzem infinitas relações nas quais eles estão inseridos.

Após considerar os aspectos sobre o sujeito, comentar algumas teorias acerca do corpo complementam este aporte teórico inicial. A partir de outros estudos, sobre o corpo, que discutem paradigmas temáticos anteriores que entendiam o corpo sobre o olhar do que está dentro e fora dele, autores como Christine Greiner tratam especificamente da não oposição entre o dentro e o fora do corpo: “[...] um corpo é inseparável da sua própria história no fluxo da vida.” (GREINER, 2005, p.20). Greiner ainda sinaliza para uma discussão oriunda do período iluminista sobre a lógica da fragmentação corporal, onde criou-se uma espécie de anatomia metafórica que se organizou como anatomia do pensamento da época conhecida como “século dos anatomistas”. A autora salienta que as representações do corpo fragmentado têm implicações sociais, psicológicas e metafísicas que tocam em temas cruciais da humanidade como a perda da inteireza, a desintegração da permanência e a degradação de estruturas, não apenas a partir de experiências estéticas, mas de condições de existência política.

Ao serem aceitas novas possibilidades anatômicas indissociáveis das suas ações ou do que seria a noção de corporeidade, ocorreria uma espécie de subversão estética da categoria tradicional de corpo, neste sentido Greiner afirma que “[...] a corporeidade seria como uma rede de anticorpos para romper com uma noção de corpo monolítico.” (GREINER, 2005, p.22). Para corroborar com as ideias de reconhecimento importante do fluxo de informação entre o interior e o exterior, entre informações biológicas e fenomenológicas, compreendendo que não se tratavam de aspectos opostos. Greiner afirma ainda que: “Assim, a noção de corporeidade possuiria um sentido duplo, designando ao mesmo tempo estrutura vivida e contexto ou lugar de mecanismos cognitivos.” (GREINER, 2005, p.23). Esta afirmação dissemina amplamente a proposta do corpo como estrutura física e vivida ao mesmo tempo, como afirmava Edmund Husserl (1859-1938). Corpo que é campo de todas as ocorrências em simultaneidade. Para tal entendimento a autora Helena Katz afirma:

O corpo não aprende por dois processos lineares distintos, isto é, à medida que conserta seus erros ou enquanto formata novas circuitações. Um não representa a saturação do outro. Distante da transformação de quantidade em qualidade, desobediente a manuais marxistas, o corpo processa os dois modelos em simultaneidade. (KATZ, 2005, p. 52).

Enfim, todos os conceitos tratados acima propiciam o cruzamento de informações a serem aprofundadas nas nossas pesquisas de grupos situados em ambientes/espacos de ensaio/ensino; comparadas, analisadas e possibilitando a ocorrência de outros caminhos dentro do tema da dança (DOS SANTOS e FIGUEIREDO, 2019), do ensino público ou privado, do sujeito e suas relações. Compreendendo que todos os processos corporais se dão num contínuo, num fluxo que, não cessa de uma ação para o início de outra.

A inclusão é um direito

A aceleração e à ampliação das formas de comunicação na sociedade, que poderiam significar uma maior condição de diálogo plural, de convívio da diferença e de encontro com o outro, têm se mostrado espaço promotor da intolerância, do preconceito, do discurso de ódio, da violência (FORTUNATI, 2014). Este contexto, que promove o fomento à segregação, ao racismo e à discriminação, estão tensionando os nossos direitos humanos. Concordamos com Antunes e Zuin (2008) ao mencionar que a educação é o caminho para superar os desafios e promover a inclusão. No entanto, apesar da educação refletir sobre estes modelos competitivos e excludentes, também os reproduz. Pelo que, cada vez mais, nos é obrigatório explicitar e reforçar as relações de pluralidade para além dos muros institucionais.

Santos e Figueredo (2003, p. 115) mencionam o respeito que,

A inclusão não se dá de forma isolada. Ela precisa das parcerias para ser e acontecer. O sentido da transformação deverá ser o elo, bem como um eixo crítico e a arte, que poderão favorecer o significado de autonomia, do mesmo modo que o significado de uma obra instiga confronto com o público.

Diante dessa afirmação, podemos refletir, até onde estamos praticando uma arte inclusiva? Vemos muito se falar deste termo, ouvimos falar do quanto a arte inclui ou pode incluir. Mas, será que em todos os casos estamos incluindo? Por exemplo, se temos numa sala de aula: um cadeirante sem exercícios adaptados; um deficiente visual e não somos explicativos de forma oral e não usamos o tato; um deficiente auditivo e não elaboramos a articulação da fala e o foco do olhar; uma pessoa que se acha fora de padrões que a sociedade, erroneamente, impõe (peso, idade, orientação sexual, entre outros) e não acolhemos de forma plena. Enfim, em todos os casos citados acima e, em muitos outros, não estamos incluindo, estamos apenas permitindo que essa pessoa partilhe da mesma sala de aula ou ensaios com os demais. Estão dividindo espaço, apenas isso. O que nos leva a refletir sobre um poder invisível que Foucault (1987) visa à disciplina do sujeito, onde o corpo é comparado, diferenciado, hierarquizado, classificado, medido.

Por essa razão, precisamos de uma ação concreta (práxis) que nos leve a pensar sobre como promover uma verdadeira inclusão das pessoas na sociedade a partir da arte, ir além de uma integração. A inclusão que propomos deve ser pensada de uma forma complexa, que contenha recursos sociais, culturais, intelectuais e técnicos (FREIRE, 1999). Porque nesses casos, a exclusão é na prática, com o indivíduo sofrendo a situação lá. É preciso transgredir, já que o corpo cria e recria o tempo todo, sendo o novo recriado a cada instante, na convivência com outros corpos.

A dança colabora em gerar espaços que sejam promotores do encontro com o outro, ao diálogo, levando ao entendimento que todo aquele que é diferente do que conheço, possa tornar-se conhecido para ampliar meu mundo, o qual é diverso e também inclusivo. A importância de uma dança para os direitos humanos que promova a inclusão, deve dialogar com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, ao mencionar que:

[...] um processo de aprendizagem, formação e informação que visa a construção de uma cultura universal dos Direitos Humanos; envolve não só aprender sobre esses direitos e seus mecanismos de proteção, mas também a aquisição ou fortalecimento de habilidades necessárias para aplicar esses direitos de forma prática na vida diária; o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que respeitem os Direitos Humanos como bem tomar medidas para defender e promover esses direitos.” (BRASIL, 2005, p. 25)

A inclusão desde a perspectiva dos direitos humanos, na dança, está indelevelmente associada à ideia de transformação social e tem ampla afinidade com o caráter emancipador e democrático. A Dança, como base de troca de experiências rica e plural, deve ter consciência das dificuldades nas relações sociais, na compreensão de regras e o desempenho de algumas atividades cotidianas.

Desta forma, concordamos com Cunha e Murce Filho (2016), ao resumir que os diálogos entre dança e inclusão “[...] contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois o movimento concebido de forma expressiva e comunicativa permite ao sujeito compreender o mundo de maneira singular” (p. 224). De modo que transforma e constrói experiências corporais significativas em qualquer pessoa, o que leva a terem outro olhar em relação ao mundo, respeitar limites e colaborar, desde o fazer artístico. Assim mesmo, Lima e Neto (2011) partilham “que a realização de um trabalho em grupo traz benefícios terapêuticos, pois uma atividade grupal por meio da dança auxilia o indivíduo a se sentir próximo de outras pessoas.” (p. 46). Então, ao fazer um espetáculo, o sujeito torna-se um canal para transmitir sensações que estimulam aos outros e a si mesmo. Isso é válido para qualquer idade ou perfil.

A inclusão social em ambientes/espços de ensaio/ensino

Um participante para se sentir representado em uma sociedade que afirma ser diversa, sem preconceitos e antidiscriminatória, precisaria ter exemplos à sua frente, ter todos os tipos de professores, incluindo diferentes

gêneros, cores, sexualidades, biótipos, anatomias... enfim, o lugar da aprendizagem deve ser plural, no tratamento metodológico e estrutural, bem como nos, profissionais que lá trabalham. Imaginar este contexto, onde muitas pessoas, se bem cuidadas e realmente vistas, poderiam se multiplicar em cidadãos que favoreceriam muitos outros. Multiplicadores. Ida Freire (1999) nos adverte que o desenvolvimento de uma metodologia na dança específica é essencial, pois:

[...] o uso do movimento humano, pela profundidade e extensão, são hoje base para melhor compreensão do homem por meio do movimento, modernamente utilizadas nos mais diversos ramos da arte e da ciência: dança, teatro, educação, trabalho, psicologia, antropologia, etc. (FREIRE, 1999, p. 82)

Essa metodologia não se constrói de forma imediata, é um processo que às vezes dura anos de observação e captação de informações por parte do professor/preparador. O conceito metodológico também precisa ser plural, pois, não só os indivíduos são diferentes, os lugares também são. Neles o comportamento entrelaçado a cultura entendida como ideias, símbolos e comportamentos modelados e inter-relacionados que podem nos aproximar da identidade dos grupos sociais e revelar seus interesses (GEERTZ, 2008), de acordo com cada bairro, cidade, país e grupo social.

Não é raro se observar em espetáculos de dança, pessoas com corpos absolutamente iguais, seguindo padrões repetidos por anos e anos, impostos como a dureza das antigas técnicas de Ballet Clássico (por ser o primeiro a surgir com uma nomenclatura na dança), que copiavam identidades e estilos, sem valorar as diversidades. Ainda hoje percebemos, pessoas de etnias diferentes, tentando se adequar a padrões que não são os delas. Padrões que na verdade, hoje, são subjetivos. Compreende-se que nem o Ballet ou qualquer outra técnica, é o responsável, mas sim, a maneira de como se conduz e se reconhecem os indivíduos na riqueza de suas diversidades. Pode-se, a partir da sala de aula, na montagem de espetáculos, no recorrer dos ensaios, valorizar o elenco em cada particularidade. Até aqui, falamos da sala de

aula/ensaio, porque, é nela, onde surgem talentos que possam vir a integrar espetáculos de dança.

Dessa maneira, um educador/preparador com um plano de ação eficiente e adaptável aos inúmeros perfis, possibilita uma maior inclusão. E este, será, um ato de extrema coragem num mundo ainda preconceituoso. Nesse contexto, me arrisco a dizer que incluir é inserir de forma consciente, dar importância e valor às pessoas dentro do processo, inclusive o valor cultural, a origem e ancestralidade que cada um carrega. Onde observamos a ancestralidade como um elemento estético através da performance do narrador que traz uma postura ao recorrer lembranças, memórias, tradições e reinscreve os discursos nos tempos contemporâneos (COUTO, 2003). Levando a dança a um espaço de pensamento no qual demanda-se condições básicas necessárias, ou seja, o investimento estético e poético. Deve-se proporcionar a fruição de conhecimentos vindos de todos os lados.

É óbvio, que em muitos casos é válido que façamos oficinas e cursos direcionados para fatias de público-alvo, dando ali a oportunidade de um mergulho mais profundo nas especificidades de cada grupo, no aprofundamento e pesquisa. Mas, a inclusão de fato só se faz, quando a mistura de identidades e diferenças acontece. Isso tudo, contribui para o crescimento do coletivo envolvido na montagem de um espetáculo, principalmente quando se trata de um dançarino aprendiz. Então, acredito que independente de quantas oficinas e cursos sejam realizados durante os ensaios, o mix, o momento em que se misturam os indivíduos é o começo do processo de imersão.

Reflex(ação)

Olhar a dança como ferramenta de inclusão, nas suas mais variadas formas, oportuniza o direito das pessoas de exercer cidadania, liberdade de expressão e de ter uma própria identidade, fugindo totalmente de padrões antigos e permitindo a todos o encontro de sua conexão com a vida através do corpo. A dança que procuramos, tem que fortalecer a autoestima, dar

esperança real, motivar, ajudar no tratamento das doenças psicológicas, até diluir muros. Nesse contexto, o corpo como vivência do sensível e criação de novos sentidos para a vida, torna a construção do sujeito ativo e singular, favorável.

Fazemos esta reflexão e propomos locais de ação que exercitem essa fuga de padrões. Locais, onde a referência maior é a identidade de cada um. Onde o padrão é não ter padrão. O foco está no bem-estar, na acolhida e no abraço que a dança oferece aos sujeitos. Lá, onde indivíduos com todas suas diferenças são bem-vindos, fortalece e alimenta cada momento do fazer pedagógico e artístico. O que nos leva a chamar de corpo, aquilo que carregamos na “bagagem” emocional que nele habita. Onde um dos nossos raros pontos em comum, sejam nossas diferenças.

Acreditamos, que o enriquecimento do trabalho está na coesão e pluralidade artística, coreográfica e cultural destes espaços. Com a certeza que geramos indivíduos mais plenos e com autoestima fortalecida. Já que “[...] para falar do lugar da Dança, precisamos, pensar neste sujeito que faz, que sente, que se relaciona com o corpo e com ele e, por meio dele, potencializa seu ser no mundo, [e] sua forma de ser [...]” (CARVALHO; SOUZA; RAUSCH, 2019, p. 73). Enfim,

Em graus diferentes, todos fazemos parte dessa aventura, todos podemos compartilhar o êxtase que surge a cada nova descoberta; se não por intermédio de nossas próprias atividades de pesquisa, ao menos ao estudarmos as ideias daqueles que expandiram e expandem as fronteiras do conhecimento com sua criatividade e coragem intelectual. Nesse sentido, você, eu, Heráclito, Copérnico e Einstein somos todos parceiros da mesma dança, todos dançamos com o Universo. É a persistência do mistério que nos inspira a criar. (GLEISER, 1997, p. 398)

Referências

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Rev. Psicol. Soc.** v. 20, n.1, Porto Alegre, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004. Acesso em: 13 out. 2016

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Fondo de Cultura Económica, 2000. 232 p. Disponível em: <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2005.

CARVALHO, C.; SOUZA, M. A. DA C.; RAUSCH, R. B. Formação do professor de dança. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 71-88, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/232>. Acesso em: 20 de sep. 2019.

CHARLOT, Bernard, (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DOS SANTOS, R.; CHAVES FIGUEIREDO, V. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 107-116, 15 nov. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16052/9835>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

DOS SANTOS, R.; CHAVES FIGUEIREDO, V. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 107-116, 15 nov. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16052/9835>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

DUARTE JR, João Francisco. Por que arte-educação? 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FORTUNATI, Leopoldina. Media between power and empowerment: can we resolve the dilemma?. **The Information Society**, 30: 169-183, 2014.

FOULCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, I. M. Compasso ou Descompasso: a pessoa diferente no mundo da dança. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 81-84, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1524/1535>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo: Dos Mitos de Criação ao Big-Bang**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997. 434 p.

GUATARRI, Félix e RONILK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KATZ, Helena. **A Dança é o Pensamento do Corpo**. Belo Horizonte, 2005.

LIMA, Déborah Maia de; SILVA NETO, Norberto Abreu e. Danças brasileiras e psicoterapia: um estudo sobre efeitos terapêuticos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 41-48, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000100006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 12 abr. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica em educação. In: GALDIERI, Antonieta; MARCO, Giovanna De; ASSY, Maria Rita do Amaral (Orgs.). *Projeto pesquisa em debate*. Juazeiro/Ba: UNEB, 2007. p. 29–60.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 1 v. p. 129–132. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

MARTINS, José de Souza, (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

MORIN, Edgar & Le Moigne. Jean-Louis. **A Inteligencia da Complexidade** 2ª ed. São Paulo: Petrópolis Ltda, 2000.

MORIN, Edgar, **Introdução ao pensamento Complexo**. 1ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. **Método IV**. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Ed n106063/5706. Portugal: Publicações Europa América Ltda, 1991.

_____. **O Método II**: a natureza da natureza. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1980.

_____. **O Método I**: a natureza da natureza. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda, 1977.

_____. **O Paradigma Perdido**: a natureza humana. 4ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda, 1973.

_____. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os Setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOURA, Gilsamara. *Contextos Múltiplos na Dança*. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016. 92p. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26143/1/eBook_Contextos_Multiplos_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

RENGEL, Lenira Peral; SCHAFFNER, Carmen Paternostro; OLIVEIRA, Eduardo. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016. Disponível em: http://www.danca.ufba.br/arquivos_pdf/Livros/DCC_E-book.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

VAKIS, Renos; RIGOLINI, Jamele; LUCCHETTI, Leonardo. Los olvidados: pobreza crónica en América Latina y el Caribe-resumen ejecutivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2015. 42 p. Disponível em: <https://bit.ly/2bISiWt>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CONTRIBUIÇÕES SOMÁTICAS PARA A DANÇA



Fonte: Domínio Público. Composição: Organizadores

TRANSMISSÃO INVESTIGATIVA CORPORAL: PROCESSO DE RECEPÇÃO SOMÁTICA

Letícia Pereira Teixeira (UFRJ)
Muryell Dantie (UFRJ)

Vamos iniciar com uma roda, uma roda de gente, Gente-Viva. Cada um simplesmente fala o seu nome, ressoa do corpo vivo o som do nome e, simultaneamente, dá um passo à frente. Eu sou Letícia, eu sou Muryell, eu sou corpo, eu sou dança, eu sou escrita, eu sou ossos, eu sou pele, eu sou aqui, agora, prossigo, vivo para transmitir em investigações do meu corpo o processo que vivo em recepções somáticas.

Esta Dança-Escrita parte do encontro de trajetórias diversas e de outros tantos encontros que nos atravessam e nos fazem transitar pelo mundo. Dentro do prédio da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro residem, resistem e coabitam em fluxos de criações artísticas o Departamento de Arte Corporal, com seus três cursos de graduação em Dança (Bacharelado em Dança, Teoria da Dança e Licenciatura em Dança), e o Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDAN) com o Mestrado em Dança. Nesse espaço itinerante de trajetórias múltiplas e saberes encruzilhados, abriga-se a investigação do movimento somático na dança pela perspectiva artística pedagógica, adotando-se o viés da professora Letícia Teixeira:

A liberdade de exercer uma prática que aflorou, primeiramente na vivência, me levou a crer no potencial humano, isto é, em nossa capacidade de transmitir o que de fato condiz com o que é absorvido durante o aprendizado, na troca entre mestre e discípulo (TEIXEIRA, 2008, p.10).

O propósito da pesquisa consiste na experiência da transmissão oral ecoada pelo corpo de quem viveu para que, por contágio, atinja curiosamente aquele que deseja saber de si. Essa transmissão oral se dá por uma prática

sensível que busca o encontro com o corpo em ocupação de si, desenvolvendo o movimento somático performático do corpo dançante em aprofundamento em um projeto intitulado Projeto Prática de Si.

A escrita, aqui encaminhada pelo prisma do corpo sensível, abrange vários pontos de vistas, evitando a unilateralidade da averiguação. Cada sensibilidade expõe seu ponto de vista, ou põe frente a frente, lado a lado, costas com costas, pelas diagonais, no plano de consistência em que dispara presenças corpóreas, traz distintos trajetos vividos com, na e para a dança. No entanto, algo une o interesse pelo corpo como disparador para se seguir adiante e lhe assegurar da necessidade premente de alcançar “a zona”, a consciência do corpo (GIL, 2013, p.119).

Instigando as camadas de absorção da potência do movimento dançado (DANTIE, 2018), a pesquisa expande a investigação corpórea no mundo em trânsitos errantes, modificando os padrões que são instaurados nas condições absorvidas pelas múltiplas corporeidades. O corpo não é um objeto de investigação distante ou um mero assunto de debate, mas carrega o sentido literal do sentir na pele, nos ossos e nas camadas que são atravessadas pelo fazer das práticas conduzidas. Mais por congruência (JULLIEN, 2000) do que por análise disjuntiva, a que tenta esclarecer e definir o “que se faz” e/ou “do que se trata”, essa que incide inevitavelmente à solução, resposta e/ou finalização do que nos passa, “o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Tudo está por vir. É a partir dessa perspectiva que embarcamos, saboreamos e nos adequamos nos encontros em relação a um tecido que se faz junto (MORIN, 2011) nas aulas, vivências e experimentações.

O processo da investigação na metodologia

Assim, de modo tão simples, indico deitarem no chão. Um chão que acolhe corpos singulares absorvidos pelas bordas laterais de outros corpos: próximos, respiráveis, suspirantes, inquietantes... Assim, simplesmente, todos deitam no chão, às vezes somente com os pensamentos, com as dispersões

mentais, os devaneios, o sono (TEIXEIRA, 2019, p.1733).

O chão na nossa sociedade se apresenta como um lugar de trânsitos e passagens, suporte para edificações, moradas, entre tantos outros circuitos. Porém, no contexto dessa investigação, o corpo-artista é o chão em conexão, como suporte da criação que se abre para o ser/corpo habitado por intensidades. O corpo em observação é atravessado por um processo de “desordem”, por conta da submissão ao “sistema de ordens”, que bloqueia a experiência momentânea e o supõe viver em uma determinada obediência que não abre espaço para a atenção/consciência. O chão é aqui tomado como presença viva que permite habitar o corpo para além das ordens, criando uma novidade corpórea.

A base metodológica da investigação somática não visa ensinar algo, mas despertar o sensível no receptor e se contenta em indicar, recomendar ou adequar, sem sugestionar ou mesmo intencionar. Assim, viver a prática da transmissão da metodologia que comunica o inscrito em seu corpo potencializa o aprendizado, visto que parte de si para o outro, de tal forma que doa sua presença para a condução com o processo criativo da aula/prática vivida em uma abordagem de estímulos, uma relação de sentidos.

Disponho-me para a prática, estou deitado, sentindo os apoios do corpo no chão. Sinto a pressão que as partes mais salientes recebem do chão. O teto sobre mim. Me pego a observar o teto, como ele me toca mesmo estando nessa distância? Existe uma força entre o chão e o teto. Então, me percebo e logo comunico as minhas percepções em um diálogo comigo mesmo. Eu falo de mim, mim, fala de mim, nós de nós mesmos. Agora parece que está tudo maior do que estava antes. Então, me conduzo a perceber as redes invisíveis que me conectam ao mundo, meu corpo é meu mundo, viajo por suas partes, transito por seus cantos, trilho seus caminhos, sou invadido por mim mesmo. Cogito minha existência, a presença do meu corpo se torna viva. Mas o que, afinal, não permitia observar a existência do mundo? Como é possível não perceber a profundidade do corpo? O que me leva, então, a perceber que sou corpo vivo em movimento?

Na relação de sentidos, o movimento ganha a recepção mais ampla, pois envolve a vontade intrínseca ao tônus corporal e não somente por conter fenômenos físicos e psíquicos inconscientes (GAINZA, 1997). A investigação permite expandir questões sobre as observações dessa prática de conscientização de si, criando partilhas entre lugares, para além do ambiente da pesquisa acadêmica, oportunizando vivenciar as práticas que vigoram desde oficinas a processos de criação artística.

Podemos afirmar que a escuta das sensações, a escuta dos ritmos do corpo assume um papel-chave na dança de Angel Vianna. Queremos apontar aqui como no trabalho de Angel o mergulho na experiência sensível do corpo enquanto um infinito movente traça um pano de indissociabilidade entre o corpo e o mundo. A cinestesia, a sensação que temos do corpo em movimento, tão claro no trabalho dos Vianna, mais uma vez aponta para uma experiência onde ultrapassamos os limites formais do corpo, habitando um espaço de limiar, onde o corpo na sua relação com o tempo, com o espaço e com a gravidade, tece sua mobilidade e sua potência de comunicação que por sua vez assumem um princípio de propagação e contágio. Processo onde sentir e perceber o corpo é criar um corpo expressivo. A dança aqui é também uma ontologia do ser (RIBEIRO, 2015, p. 126).

O processo investigativo do corpo demanda tempo, um tempo próprio que não é cronológico, é suspenso no espaço único do acontecimento, interagindo com o passado, o presente e o futuro. Tempo de absorção das camadas que são despertadas pelo movimento.

Trago minha coxa direita em direção ao peito, apoio minha mão esquerda na tuberosidade da tíbia. Como minha mão absorve o toque da tíbia? Começa aqui uma relação de contato intersensorial sensível de “descamamento” da sensibilização entre as partes. Então, minha mão direita sobrepõe-se à esquerda, aumentando a pressão de contato com sutileza. Recebo uma recomendação de observação do movimento com consciência do estado presente. Abro minha escuta para fala do corpo, tendões que buscam espaço, articulações que se lubrificam com o microcromovimento de um tempo interno com suporte do chão.

Toda essa investigação possibilita a criação do movimento dançante em provimento de si, improvisando e gerando uma escrita corporal própria de interações com o mundo, com o espaço, com si e com o outro.

Entre o corpo transmissor e receptivo

A diretriz de quem conduz e o interesse de quem recebe harmonizam-se na confluência do que se destinam. Por isso, é necessária a disposição e o estar em conformidade com esse “entre”, que traz em evidência observações da prática de conscientização de si, aprofundado em camadas que abordamos na pesquisa do movimento sensório-motor, despertando o corpo para criar sua dança em uma consciência que visa o sentido do mundo (Gil, 2013). O termo “camada” é aqui tratado no sentido da proposição da atenção, da percepção que é inerente à metodologia, conduzindo um direcionamento, como por exemplo, indicando um segmento do corpo por meio do apoio, contato, alinhamento, volume, distância, densidade, entre tantas outras possíveis sinalizações. Cada detalhe que vai sendo adicionado nessa transmissão motiva o corpo-receptor a absorver camadas de sua percepção, ou seja, a penetrar no sensório do entorno pelo contato com a superfície, o ar, a roupa, despertando igualmente o sensório da forma e tecido interno do segmento em destaque, permitindo que as tessituras se afluam.

Deixo-me invadir por aquilo que se transmite oralmente, absorvo cada palavra que ressoa do corpo de quem transmite. A palavra viva penetra os poros, dos quais também saem poesias de movimento dançado.

As informações aumentam a densidade da percepção, que se aprofunda, trazendo “a comunicação verbal e visual como proposições conduzidas de forma a ampliar a capacidade sensível da corporeidade” (TEIXEIRA, 2019, p. 1735). Cada palavra que repercute do corpo que transmite essa prática de investigação do movimento somático é um disparador de intensidades para o corpo receptor que, por sua vez, responde aos estímulos, lançando para o espaço novas questões, criando um circuito de trânsitos de

energia, habitando uma organização própria que se encontra em constante transformação.

Quando estou transmitindo, percebo ressoar do meu corpo uma sonoridade/voz que me direciona a revelar aquilo que outrora vivenciei. Meu corpo gera essa força de transmissão viva, capaz de invadir o corpo que compartilha do mesmo espaço. As células, abrigadas de memórias sensíveis, estão transbordando as sensações pelas quais foram contagiadas.

A condução dessa proposta investigativa pode ser comparada ao simples ato de abraçar, envolver com amor, dedicar-se para conduzir. O diálogo perpassa pela via da transferência em investigação constante, pois se instaura a autopercepção no tempo da condução, para que o transmissor seja condutor de tantas possíveis reverberações que transpassam o corpo que transita em receber do outro. Quem compartilha recebe por contágio e não por imposição, de tal maneira que a proposição do transmissor abre o espaço vivo para as criações corpóreas que estão por acontecer.

Surge a questão de quem é o transmissor e quem é o receptor, já que esses espaços em abertura estão em acontecimento. Transmissor e receptor se confundem na mão que toca a escápula, na escápula que toca a mão. Ao tocar as escápulas de outro corpo, entra-se em relação com outra corporeidade, gerando uma intercorporeidade⁶⁹, com a possibilidade de intervenções feitas pelo corpo que age na ação de tocá-la. Porém, essa disposição de ser tocado é uma questão que se eleva no contexto que explanamos até o momento, dado pela disponibilidade do receptor e do transmissor, que se encontram em congruência no campo da experiência.

Seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002, p. 24).

⁶⁹ Ver o artigo “**A corporeidade e a análise funcional do corpo no movimento dançado em diálogo com outras práticas corporais**”. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45735>>. Acesso em 23 set. 2020.

Aquele que conduz a experiência sinaliza o acontecimento para que os corpos recebam a informação não por uma via racional, mas por deixarem se invadir pela comunicação estabelecida pela via da sensibilidade somestésica⁷⁰. Nesse sentido, com-vida (convite do corpo vivencial) para chegar à relação que se estabelece na experiência de tocar e ser tocado, considerando que as mãos do transmissor estão em ação ativa e a escápula e o todo do receptor estão passíveis ao toque das mãos. Tanto o receptor quanto o transmissor percebem e diferenciam os momentos em que interagem.

A prática de observar o corpo requer minúcia tanto na condução quanto na recepção. Ao conduzir uma experiência sensorial de sentidos, como a observação do toque dos ísquios no chão na posição sentada, ativa-se a permissão do contato sensível dos apoios. Os apoios também são sentidos nas posições deitada ou em pé, tocando-os com as mãos ou através de objetos (bambu, bolinhas, tecidos de diversas texturas). Toda experiência relacional com determinado ponto do corpo revela a dimensão da presença viva dos ísquios, que se junta aos ossos da bacia (pelve), que conduz uma própria mobilidade que surge na absorção do espaço interno, favorecendo a presença com o ísquio em um âmbito anatômico, topológico e topográfico.

De acordo com Teixeira (2019, p. 584), “o conhecimento anatômico foi ajustado e ampliado pelo viés de um entendimento do corpo que parte da percepção de si e do movimento em relação direta com o ‘sentir’”. Portanto, a transmissão conduz à referência de uma perspectiva do indivíduo que se apropria do corpo pela vivência. Segundo Gerda Alexander⁷¹, “à medida que aumenta a consciência do movimento, a forma vai modificando-se sensivelmente pelo processo de ‘estudo’” (GAINZA, 1997, p. 107). A

⁷⁰ Ter a sensibilidade (= *aesthesia*) sobre as diferentes partes do corpo (= *soma*) significa estar dotado do sentido de **somestesia**. Esse sentido é percebido por receptores sensoriais distribuídos não só na cabeça, mas em todas as partes do corpo. Disponível em <https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/2_qualidade_vida_humana/Museu2_qualidade_corp_o_sensorial_somestesia1.htm>. Acesso em 22 de set. 2020.

⁷¹ Gerda Alexander (1908-1994) foi criadora do método de educação somática, conhecido como Eutonia.

transformação do espaço relacional gera um novo percurso para a investigação.

O corpo em camadas, cuja atenção me conduz aos caminhos que se abrem para essa investigação somática, atravessou-me enquanto eu atuava como corpo receptor. Cada sentido que foi e está sendo somado ao corpo se expande e toca o outro. A transmissão é feita através do relacionamento entre todos os corpos e objetos que compõem a mesma atmosfera, em uma relação de fios que tecem um tecido vivo do entre, se envolvem em vibrações perceptíveis. Esse tecido vivo possibilita conexões sensoriais. Então, aqui não estou só, estou em congruência com esses fios, fiadores, “traços inquietantes do emaranhado” de encontro com o mundo.

Esses “traços inquietantes do emaranhado” são mencionados por Edgar Morin (2011, p. 13) para tratar do “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”, permeando a relação comunicativa entre sistemas vivos, sistemas abertos ao jogo infinito de inter-retroações.

Camadas da investigação somática

O ponto de partida da investigação do movimento somático em camadas surge da vivência em, para e com a dança. Uma das camadas a ser investigada é a percepção da localização do corpo no espaço pela auto-observação detalhada das partes e da ligação entre elas em sua totalidade corpórea. A propriocepção nos possibilita nos reconhecer como território de ações. Os aspectos presentes no espaço são os meios que se relacionam com os processos de absorção de cada camada.

Meus olhos se voltam para minhas costas. Olhar o mundo por trás, em relação a outra perspectiva. Dou-me conta da presença das minhas vértebras, recheadas por tudo que me envolve, mundo invólucro. Posso agora perceber o deslizar das escápulas que se permitem apoiar no ar, a relação dos acrômios

com as clavículas em micromovimentos que vão reverberando para a totalidade do corpo.

Seguimos então para outra camada: a pele, nosso sistema nervoso periférico, órgão conector do nosso corpo, que proporciona a relação entre fora e dentro, com sua porosidade vibratória que permite tatear o mundo.

Toco a pele do papel, deslizo a ponta dos meus dedos sobre a pele do papel, deixo marcas registradas do meu corpo na pele do papel, o mover do “entre” corpo e papel, o dobrar e desdobrar o corpo como dobrar e desdobrar o papel, esculpe, desmancha, caminhos de possibilidades⁷².

O contato/pele é apurado na superfície com as temperaturas quentes e frias; com as pressões sutis e firmes; com as texturas ásperas, densas e delicadas, cuja “densidade estimula a atenção das partes que o tocam. Uma relação de troca de contatos, ser tocado e tocar, atritos, fricções, deslizos, amassamentos” (TEIXEIRA, 2019, p. 1734).

Agora apenas observo o corpo do papel. Observo-me observando o papel: cada linha em sua pele, para que me veja no papel. O movimento o tornou sujeito e único. A interação com meu corpo o tornou outro corpo. O papel agora me leva para o espaço, ele dança e me convida a dançar com ele. É parte do meu corpo. Flui, espiralando-se pelo espaço, entre o ar e as gotículas transpiráveis do meu corpo que umidificam sua pele quando toca meu rosto. A pele do papel é fina, frágil, rasga-se lentamente e quase evapora com a água que penetra seus tecidos. Assim como o papel, meu corpo integra-se com o espaço pelo movimento que o transforma, mas, vivo, torna-se sujeito de si.

Quando a pele é desperta, vaza do corpo aquilo que estava ‘escondido’ nas dobras e cantos do corpo. Os objetos

⁷² Notas de Muryell Dantie a partir da experiência com a Mestre Angel na imersão em sua pesquisa que relaciona o papel com a pele do corpo. Ver entrevista em <<https://www.youtube.com/watch?v=PyT4IDwe3S0>> Acesso em 23 set. 2020.

sensoriais, ao tocarem a pele, fizeram-na vibrar, tornando-a porosa, incrementando-a com sua potência sensível desperta no encontro com o corpo em sua abertura sensorial (RIBEIRO, 2015, p. 22).

A próxima camada percebida refere-se aos nossos ossos, tecido mais profundo do corpo que recheia os segmentos periféricos e abriga o segmento axial, alicerçando e sustentando o eixo, garantindo o equilíbrio e direcionando o movimento.

Posso perceber meus ossos através de uma percussão com as pontas dos dedos. Pequenas batidinhas fazem-nos vibrar. Observo as respostas que o osso me dá. Os ossos inflam-se de vida, dançam conforme o tocamos com nossas ações moventes.

Estrutura viva, interligada por articulações e dobras, garantindo ao corpo uma diversidade de volumes, pesos, espaços, os ossos constituem uma dentre tantas outras camadas que se revelam na investigação do corpo. Essas camadas e suas articulações interagem com o corpo, levando-o a perceber suas dobras e seus espaços internos, seus buracos, permitindo-o abrir espaços para a passagem do ar e até deixar-se mover entre as camadas do ar, interagindo com o espaço e apoiando-se nele. Segundo Klauss Vianna⁷³ (2018, p. 71), “para uma maior harmonia interna é preciso deixar o ar penetrar fundo no Corpo”. Essa respiração não é simplesmente um ato fisiológico, é vida de sensações e sentidos que permeiam todo o corpo.

Temos, por fim, uma camada proporcionada pelos objetos, corpos externos que possibilitam mais uma investigação dessa prática. O ato de voltar a atenção para a parte do corpo tocada pelo objeto aumenta a circulação sanguínea e as recepções neurais, elevando a percepção do contato entre corpo e objeto. Traz o sentido que é algo que vem o tempo todo nesse

⁷³ Klauss Vianna (1928-1992) foi bailarino, coreógrafo e preparador corporal, pioneiro na abordagem somática, além de pesquisador da dança no Brasil.

processo. Vários instrumentos, como bolas de meia recheadas com grãos, meias enroladas umas dentro das outras ou ainda uma simples bola de tênis, podem ser utilizados como condutores da experiência da mobilidade das mãos, braços e cintura escapular.

Ao movê-lo pela minha mão direita, percebo a mobilidade interna do objeto, sua textura, seu peso, como ele faz mover e propõe outros movimentos não realizados cotidianamente. Esse objeto me leva a espreguiçar todo meu lado direito. Sigo movendo e elevando-me para as direções do espaço, costurando em meio ao ar. Agora coloco o objeto na minha axila direita, no vão da axila, dentro do tubo escapular e, profundamente, vou micromovendo o espaço de dentro da axila, liberando espaço, mais espaço e ainda mais espaço... Percebo um lado e o outro. Há uma diferença notória entre o lado que se moveu e o outro que ainda não recebeu o estímulo do objeto. Prossigo, agora em pausa. Aquele corpo que se deitou no chão no início da proposta de investigação agora já é outro, atravessou o rio... E deixo me levar por outros movimentos no espaço. Movo os braços para criar ventos, deixo que esses ventos criados espiralem outros movimentos. Investigo as possibilidades dos movimentos dos braços, movo em uma nova experiência como o menino da poesia de Manuel de Barros, que carregava água com a peneira:

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio.

Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge

ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios

com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por
seus despropósitos! (BARROS, 2010, p. 469)

Agora fure o ar, fure os espaços, deixe os olhos levarem o movimento. E agora pare. Permita-se habitar os vazios, recheiar o corpo de possibilidades, sabores, sensibilidade, sopro, cantos. Permita-se lançar-se na investigação de criar vida...

As camadas instigam o movimento dançante ao serem despertadas e comunicadas a partir do trajeto interiorizado que se prolonga para o exterior, confluindo as corporeidades que transitam pelo espaço-mundo, que transpiram o vapor da vida criando suas danças. O “corpo vibratório, emergente, buscando seu lugar para manifestação de sua arte, ser vivo e potente constituído em seu desejo de estar, estar em trânsito de transformações” (DANTIE, 2018, p. 614) e, agora, se dispõe para as possibilidades que emergem da dança. Assim, nos adequamos ao acontecimento, à ligação “entre” a existência e repousamos no que cabe para criar.

O corpo dançante é um corpo em vulnerabilidade, um devir-chão, que habita no “entre”, lidando com a expectativa do outro e sua percepção de estar naquele instante para se lançar no mundo, junto à inquietação que, enquanto pesquisa, pretende alargar-se para habitar esse lugar investigativo, que é

constante, que é um acontecimento de onde venho e para onde vou. É onde se passa. É o espaço para a investigação do movimento somático na dança, de tal forma que não se configuram os movimentos dançados por um viés coreografado, porque há sempre a possibilidade de se modificar em diversas outras “células”, estruturas básicas de qualquer ser vivo, que guardam memórias geradas pelo corpo, o corpo suporte, corpo enquanto agente de criação. Esse processo é uma travessia entre a transmissão e a recepção, pois o artista se encontra poroso às sensações do mundo e sua investigação reverberação de suas camadas.

Considerações (in)findas

Em nossa abordagem, intermediada pela transmissão enquanto investigação e pelo tempo do processo da recepção somática, o corpo percorre um caminho inesgotável de aprendizagem, percurso esse infindo, já que há sempre algo de novo para se revelar.

Consideramos relevante o fato de a percepção dos processos de recepção somática coexistir com os espaços internos de maneira diversa daquela convivia em outros tempos, na relação com os movimentos, na ampliação dos espaços nas dobras, na presença da pele no cotidiano, na relação com o chão que está presente o tempo todo. Mesmo quando não estamos em prática, há um processo contínuo de descobertas. Enquanto educadores do corpo nesta investigação, estaremos sempre em busca das possibilidades de expandir nossa transmissão.

Temos muito a dizer sobre o corpo e nossas comunicações estão em constantes mudanças, uma vez que a cada dia surgem novas formas de relacionamento. Mas o que diz o corpo na fronteira de distanciamentos, isolamentos, regras de prevenção de contágio? Que corpo surge para dançar nesse meio de transmissão de um vírus e a recepção de um sujeito vivo? O que já nos afeta no desejo de estar junto, dançar juntos, nos envolver na atmosfera de calor dos nossos corpos? “Aquele Abraço!”, como canta Gilberto

Gil⁷⁴, poder mais uma vez estar costas com costas, mãos com mãos, face a face, respirar juntos, juntas, juntes... respirar!

Agora permita-se pausar. Apoie-se no ar. Abra espaços para o ar passar. Faça um bom uso das suas dobras. Não abandone seu corpo, não se abandone. Vamos circular pelo espaço? Você pode utilizar várias direções para caminhar. Deixe-se olhar para as pessoas. Olhe para o espaço, caminhe um pouco mais rápido! Olhe para os olhares. Agora pare! Perceba como você está. Sente-se mais vivo? Suas articulações estão respirando? Deixe-as respirar! Apoie-se no ar! Percebe seu corpo agora... ótimo, investigue as possibilidades de mover ... Agora dance...

Referências

- BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.
- DANTIE, Muryell. Absorção da potência do movimento dançado. In: ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES DE DANÇA, 2018, Manaus. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2018/papers/absorcao-da-potencia-do-movimento-dancado>>. Acesso em 20 set. 2020.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Conversas com Gerda Alexander**: vida e pensamento da criadora da Eutonia. São Paulo: Summus, 1997.
- GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2013.
- JULLIEN, François. **Um sábio não tem ideia**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RIBEIRO, Ruth Torralba, *Core-grafias intensivas de uma corporeidade em movimento*. Tese de doutorado em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, 2015.

⁷⁴ "Aquele Abraço" é uma canção do cantor e compositor brasileiro Gilberto Gil, composta e lançada em 1969. < https://pt.wikipedia.org/wiki/Aquele_Abraço > Acesso em 27 de set. de 2020

TEIXEIRA, Letícia Pereira. *Inscrito em meu corpo: abordagem reflexiva do trabalho corporal proposto por Angel Vianna*. Dissertação de mestrado em Teatro, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TEIXEIRA, Letícia Pereira. Chão: o sentido do "entre". In: ANAIS DO 6º ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2019, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2019/papers/chao--o-sentido-do--entre->>. Acesso em: 20 set. 2020.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. 8 ed. São Paulo: Summus, 2018.

PRÁTICAS SOMÁTICAS EM DANÇA NA PREPARAÇÃO CORPORAL PARA ARTISTAS CÊNICOS

Mariana Destro Nomelini (UFRJ)
Jacyan Castilho de Oliveira (UFRJ)

Esse artigo é um convite. Gostaríamos de convidá-la (o) para conhecer as **Escutas Somáticas Dançadas**, que são os conteúdos em áudio (em processo) da pesquisa **Práticas Somáticas em Dança na Preparação Corporal para Artistas Cênicos**⁷⁵. A honra da casa é sua, afinal esse é um convite para você auscultar seu corpo. Gostaríamos de pedir licença para que possamos ser suporte na sua visita interna. Caso você permita, tentaremos entrar sem muitos ruídos externos. Sabemos que existem muitos ruídos e fluidos no interior, não gostaríamos de entupir os canais de passagem. Mas precisamos fazer um pedido: você poderia nos dar uma devolutiva? Faz parte da investigação acolher como você percebeu a batida espiralada do seu coração, a respiração, as sensações do toque ou o que mais precisar compartilhar. Desejamos uma boa visita.

Escutas Somáticas Dançadas: Coração à esquerda⁷⁶

Para começarmos busque localizar onde está o lado esquerdo do seu corpo. Para criar referências, você pode encontrar o centro e o lado direito também.

(pausa)

Encontrou?

Hoje, nós vamos virar sempre à esquerda.

⁷⁵ Conteúdo disponível em: [<https://www.youtube.com/channel/UCPdJf3ifil4cdTA5uCRLx3g>]

⁷⁶ Conteúdo disponível em: [<https://www.youtube.com/channel/UCPdJf3ifil4cdTA5uCRLx3g>]

Todas as vezes em que eu falar vire, esteja atenta (o) para a direção indicada.

Gostaria também que estivesse na postura em pé para podermos experimentar essa escuta do agora.

(pequena pausa)

Acredito que você já tenha ouvido dizer que o coração fica no lado esquerdo do peito. Na verdade, ele não está no lado esquerdo. O coração encontra-se centralizado entre nossos pulmões, porém ele possui uma ponta que está para o lado esquerdo, criando até mesmo um aconchego no pulmão que o recebe. Como um apoio.

É muito importante saber que o nosso corpo cria muitos apoios para se organizar internamente e que nossos órgãos também podem servir de apoio para nosso movimento. É isso inclusive que vamos experimentar.

Convido para que coloque suas mãos no coração. Busque observar as batidas, o ritmo, a temperatura e a textura da sua pele.

(pausa)

Observe como o ritmo do coração pode ser diferente do ritmo da sua respiração, e mesmo assim conviverem bem nessas diferenças.

(pausa)

Vamos tentar um movimento de atrito da pele da mão com a pele onde você está em contato com o coração.

Busque fazer pequenos movimentos de contração e expansão, como se fosse quisesse que sua mão encontrasse com seu coração e depois que se despedisse dele.

Observe como sua coluna reage a essa pressão. Ela flexiona para frente do seu corpo ou ela tende a querer se esticar como se você fosse abrir seu coração?

Tente fazer isso algumas vezes.

Na última despedida afaste e relaxe a mão do coração e veja se você consegue senti-lo mais presente no seu corpo.

Algo mudou?

(pausa)

Vire com o coração e comece a andar.

Deixe que o coração seja o condutor.

Vá ao encontro de um lugar, objeto, cheiro, comida, pessoa ou algo que você gosta.

Apenas observe o que surge: sensação, sentimento, emoção e movimento.

Busque experimentar algo que tenha gostado desse encontro.

Assim que terminar retorne ao seu eixo central.

Vire.

Retorne ao seu local de origem.

Deixe seu coração pousar à esquerda.

(finalização)

Devolutivas: Como foi para você? Você gostaria de compartilhar sua experiência? Quais sensações e sentimentos surgiram dessa prática? Você percebeu algo novo? Gostaria de compartilhar quais movimentos apareceram nessa experiência?

Escutas Somáticas Dançadas: Oceano interno⁷⁷

Escolha um lugar e posição confortável para deitar o seu corpo e feche os olhos.

Observe que nessa posição você está entregando seu corpo ao chão (que pode ser uma cama, sofá, grama, etc.), e com isso diminuindo os esforços que os sistemas do seu corpo fazem para se manter na postura em pé.

Então, aproveite a entrega!

Localize também se há resistências nessa relação com o chão.

Busque observar as partes do corpo que estão mais resistentes, mas também aquelas que se conectam facilmente.

Aos poucos, leve sua atenção para a parte do seu abdômen, na região do umbigo. Caso necessário, pode convidar suas mãos a pousarem sobre essa região.

Conecte-se com a expansão e contração da sua respiração e busque ficar um tempo observando-a.

(pausa)

Lentamente, você vai convidando seu corpo a ficar na posição fetal, como se sua cabeça fosse encontrar seus joelhos. Entenda a melhor maneira de permanecer nessa posição, sem muitas tensões. Vá até onde conseguir.

(pausa)

Imagine-se rodeada por uma água muito tranquila, onde você pode flutuar com segurança.

(pausa)

⁷⁷ Conteúdo disponível em: [<https://www.youtube.com/channel/UCPdJf3ifil4cdTA5uCRlx3g>]

Observe sua pele em contato com essa água criando um contorno do seu corpo.

Ao mesmo tempo em que sua pele mantém contato com esse ambiente de fluidos externo, ela protege seus fluidos internos. Como uma fronteira porosa para as sensações e relações.

É interessante quando criamos consciência dos nossos fluidos internos, e de toda a imersão do oceano que está dentro do nosso corpo: alimentando, transportando, correndo nas canalizações do nosso organismo.

Como é bom quando a gente pode dançar esses fluidos!

(pausa)

Experimente dançar um pouquinho os fluidos internos em relação com a água que te contorna.

Quais movimentos podem surgir nessa dança de entrega e proteção?

Você pode criar a relação que quiser entre o mundo interno e externo.

Observe suas mãos em contato com a água, braços, cabeça, coluna, pelve (conhecida como bacia), pernas e pés. (tempos pausados)

Essa dança permite um universo de estados de leveza.

Você pode fluir sentindo a dança das águas do seu corpo.

(pausa)

Lentamente, vai convidando seu corpo a pausar.

Observe as águas que ainda correm.

Observe que seus movimentos interferiram nos estados de fluidez do oceano interno.

(finalização)

Devolutivas: Como foi para você? Você gostaria de compartilhar sua experiência? Quais sensações e sentimentos surgiram dessa prática? Você percebeu algo novo? Gostaria de compartilhar quais movimentos apareceram nessa experiência?

Escutas Somáticas Dançadas: Apoie-se (pés)⁷⁸

Hoje, você pode fazer essa prática em um ambiente fechado ou em conexão com um espaço aberto na natureza.

Mas é importante pontuarmos que nós também somos natureza. Coexistimos com e na natureza.

(pausa)

Procure um espaço e fique na postura em pé.

Observe seus pés em contato com o chão.

Qual a temperatura e a textura?

Quais partes tocam mais o chão?

Quais partes ficam mais distantes?

Consegue perceber os ossos?

Experimente um movimento de espalhar seus pés, ampliando seus contatos, como se o arco dos seus pés fossem plantar no chão.

Imagine muitas raízes saindo de você e entrando por dentro da terra, e ao mesmo tempo empurre esse chão em um micro movimento, como se sua cabeça fosse alcançar o céu.

⁷⁸ Conteúdo disponível em: [<https://www.youtube.com/channel/UCPdJf3ifil4cdTA5uCRlx3g>]

Apenas perceba como é potente estarmos na postura em pé.

Convide seu corpo para um passeio pelo espaço, seja carinhosa (o) com o chão que é um grande apoio na sua caminhada.

Também observe como seus pés são apoios para outras partes do corpo.

Aproveite sua caminhada!

(finalização)

Devolutivas: Como foi para você? Você gostaria de compartilhar sua experiência? Quais sensações e sentimentos surgiram dessa prática? Você percebeu algo novo? Gostaria de compartilhar quais movimentos apareceram nessa experiência?

Escutas Somáticas Dançadas: Mais 5 minutinhos⁷⁹

Está com pouco tempo hoje?

Vamos para uma prática rápida e profunda!

Esfregue uma mão na outra até você perceber um aumento de temperatura.

Leve suas mãos lentamente até o seu rosto, e deixe sua cabeça descansar sobre elas.

Aproveite esse cantinho quentinho e escurinho que se formou para relaxar o peso da sua cabeça.

Você já observou quais estruturas ativam em nosso corpo para segurarem a cabeça quando ficamos muito tempo olhando para nosso celular?

⁷⁹ Conteúdo disponível em: [<https://www.youtube.com/channel/UCPdJf3ifil4cdTA5uCRLx3g>]

(finalização)

Devolutivas: Como foi para você? Você gostaria de compartilhar sua experiência? Quais sensações e sentimentos surgiram dessa prática? Você percebeu algo novo? Gostaria de compartilhar quais movimentos apareceram nessa experiência?

Escutas Somáticas Dançadas: Experimentando posturas no banho⁸⁰

Deixe a água cair por várias partes do seu corpo, e para isso convide os movimentos e deslocamentos necessários para que a água escorregue pela cabeça, pela frente, pela parte de trás e nas laterais.

Caso seja necessário, convide levantamentos de braços ou talvez posturas em formato de “c” no tronco.

Como é deixar a água acumular nas cavidades protegidas pela pele?

Como é deixar a água passar por entre os dedos das mãos?

E pelos dedos dos pés?

Agora, busque concentrar a queda da água na sua coluna vertebral, na parte de trás do seu corpo.

Permita que a água seja estímulo para que você experimente movimentos na sua coluna.

Esses movimentos podem ser, por exemplo, flexão, rotação, extensão, inclinação na lateral ou movimentos como ondas.

Seja gentil com sua coluna, esses movimentos podem ser sutis.

Cuidado para não ir além das suas condições de movimentação.

⁸⁰ Conteúdo disponível em: [<https://www.youtube.com/channel/UCPdJf3ifil4cdTA5uCRLx3g>]

(pausa)

Você também pode experimentar combinações, realizando dois ou mais desses movimentos ao mesmo tempo.

Mas busque manter-se conectada na relação da água como estímulo importante nessa dança da coluna.

Fique nesse experimento até se sentir confortável.

Depois retorne ao seu eixo e deixe a água cair, cair e cair.

Devolutivas: Como foi para você? Você gostaria de compartilhar sua experiência? Quais sensações e sentimentos surgiram dessa prática? Você percebeu algo novo? Gostaria de compartilhar quais movimentos apareceram nessa experiência?

A história do convite

Cada vez que os alicerces começarem a tremer sob seus pés, cada vez que não estiver seguro da estabilidade de suas experiências passadas, me aconselhava Grotowski, “regresse às suas origens”. (BARBA, 1991, p. 24)

Contaremos como essa pesquisa nasceu. Para isso, a frase lembrada por Eugênio Barba (1991) foi uma inspiração, como um convite às origens daquilo que pulsa e nos impulsiona a investigar determinado tema. Essa prática de retorno é também uma forma de iniciarmos ancorados no campo da Educação Somática, que constantemente nos convida para revisitarmos nossas vibrações mais essenciais.

Hoje, essa investigação encontra-se no Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e possui histórico atrelado às perspectivas formativas do projeto/disciplina **Preparação Corporal**

para Atores⁸¹, vinculado aos cursos de graduação em Dança da UFRJ. O projeto, que acontece em parceria com o curso de Artes Cênicas - Direção Teatral (DT), promove o encontro dos alunos participantes da Dança com os jovens diretores formandos da DT para as preparações corporais de seus elencos. Segundo Lúgia Tourinho e Maria Inês Souza:

Esquemáticamente o preparador corporal está diante de alguns desafios: as necessidades específicas de cada atuante, as necessidades do corpo coletivo, a instauração de uma poética corporal comum e, por fim, o desvelamento deste corpo cênico em desenvolvimento, que é a obra. Cada processo é um novo mundo imaginário e fantástico que se apresenta. E neste novo mundo, o processo de trabalho percorre, em geral, três etapas: a escuta, o encontro e a fricção. (TOURINHO; SOUZA, 2016, p. 183)

A etapa de ação da *escuta* é o momento do preparador conhecer os indivíduos, o corpo social e as primeiras propostas para a obra, como um processo que as professoras denominam “auscultar o projeto”, percebendo o caminho entre as aspirações do diretor e a materialização da obra em si. A segunda ação é o *encontro* com os artistas de dentro da cena, o diretor, e toda a equipe de artistas e não-artistas que integram as diversas funções do complexo processo de criação. Nesta etapa as singularidades, habilidades e fragilidades são expostas para todo o conjunto. A última etapa geral é a ação da *fricção*, que é o lugar onde acontece a complexa mistura entre as propostas do preparador com as do diretor. A fricção como possibilidade de atrito, e não como oposição e resistência (IBIDEM, 2016).

Auscultando os ruídos internos entre as muitas fricções variáveis nas experiências teórico-práticas percebemos a escassa cultura de treinamento cotidiano dos artistas, para além da experiência de uma preparação corporal que coloque no entre a representação de uma personagem ou de uma construção de presença dedicada a um projeto cênico específico.

Consideramos esse aspecto o coração da pesquisa, pois ele nos impulsionou a criarmos perspectivas de uma preparação que estimula² a

⁸¹ O projeto Preparação Corporal para Atores tem a coordenação da Profa. Dra. Lúgia Losada Tourinho e a colaboração da Profa. Dra. Maria Inês Galvão Souza.

prática corporal cotidiana do artista cênico. Nessa nova cena proposta é possível respirarmos fora da angústia do pouco tempo dedicado ao trabalho do preparador corporal, que muitas vezes é interrompido durante seus processos corporais junto aos artistas para entregar o tempo às outras *necessidades* de criação da obra cênica. Por isso, nosso ‘centro à esquerda’ está na proposição de práticas com pulsões diárias para o artista pelo caminho da *autoinvestigação* e *autocuidado*. É um convite à criação de hábitos de escutas do corpo que despertam níveis profundos de consciência do movimento.

Qual criança que ao ver e descobrir o que faz um estetoscópio não quer experimentar? Mergulhados naqueles ruídos onde (es)correm fluidos e existem vida, pelos labirintos dos tubos e cavidades do corpo, oferecemos a perda em si. Deixar que as espirais e ondas eletromagnéticas do coração ditem o ritmo, de um tempo esgarçado, criado, permitido e autorizado para si.

Os conteúdos em áudio disponibilizados, denominados de **Escutas Somáticas Dançadas**, foram imaginados e criados imersos no contexto da Pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020), onde consideramos no processo da escuta possibilidades viáveis de práticas que pudessem chegar até as casas dos artistas, ou até mesmo que superassem a noção de pausa e desmoronamento das possibilidades para o acontecimento de trabalhos corporais nesse cenário. Essa não é uma bandeira levantada para a produtividade. É uma bandeira de acolhimento e contra o projeto que enterra nossas energias para a ação nas microrevoluções do corpo em vida.

Os trabalhos remotos foram os laboratórios, onde abrimos os canais auditivos para acolhermos o outro. Quantas vezes nos pegamos querendo ligar os microfones interrompendo a fala do outro? Quantas vezes nos sentimos sozinhos nas salas com as câmeras desligadas? Será que não sabemos nos ouvir? Estamos praticando agenciamentos do silêncio para as escutas internas?

As Escutas convidam a observação de que o corpo pós-pandêmico é o corpo do agora. Não há separação, há integração dos contextos que nos formam constantemente. A intenção é criar saídas na presença do agora.

Nesse sentido, o conteúdo dentro da investigação dedicou-se durante o contexto do isolamento social a estabelecer o autocuidado como possibilidade de investigação diária do artista cênico.

Os áudios possuem narrativa própria e são disponibilizados nesse formato para que o artista possa acessar a qualquer momento do dia, quando sentir-se convidado a cuidar da sua autoinvestigação. É nesse ponto onde a dança e a Educação Somática se integram à nossa proposta. Para a pesquisadora em dança e somática Martha Eddy (2018):

A dança estimula as pessoas a pesquisar sua expressão de movimentos, aprofundar-se em habilidades criativas e investigar o corpo cinesteticamente. Mais de uma dúzia de disciplinas somáticas nasceu da investigação da dança e da Educação Somática; diversos fundadores somáticos começaram suas vidas profissionais como dançarinos. Descobrir-se através da internalização e da investigação consciente de um desafio físico ou emocional, apoiando-se às vezes pelo contato com culturas ou pensamentos que valorizam um “mergulho interno”, é tema recorrente através das gerações. (EDDY, 2018, p. 44)

Sabemos que “[...] esse encontro provocou importantes mudanças na maneira de pensar o corpo na dança [...]” (DOMENICI, 2010, p. 70), estimulando o respeito entre estrutura e função corporal e rompendo com modelos rígidos para o treinamento corporal. Sylvie Fortin (1999) destaca aspectos de melhoria técnica, prevenção e cura de traumatismos e o desenvolvimento das capacidades expressivas. No Brasil, a pioneira Angel Vianna desenvolve desde a década de 1970 pesquisa continuada sobre a abordagem somática e a conscientização do movimento, seja no campo do ensino da dança, seja em processos criativos cênicos, seja na interface com terapias corporais e práticas de cuidado de si (RAMOS, 2007). O fio que interliga estas e diversos outros pensadores da dança e da educação somática é o da subjetividade como elemento ativo de conexão com o mundo através do movimento.

Para as costuras necessárias às proposições práticas, as abordagens somáticas que nos dão suporte são o **Body Mind Movement®** Brasil (BMM), de Mark Taylor, e a **Metodologia Angel Vianna (MAV)**, por meio da

organização do seu trabalho na **Conscientização pelo Movimento e Jogos Corporais**. Essas abordagens convergem no lugar da busca pela consciência profunda sobre o corpo, e do seu movimento como lugar de expressão dessa consciência. Nessas perspectivas Mark Taylor (2020) define seu método como:

Um caminho de transformação pessoal e um deslocamento constante através dos territórios do corpo. Aqui, direcionamos nossa atenção consciente para investigar a profunda conexão entre nossa mente-corpo e o movimento como expressão dessa relação. Um método de Educação Somática que através da anatomia vivencial, do toque e do movimento, possibilita o despertar da inteligência corporal. Potencializando a capacidade de cada organismo se autorregular em direção à saúde. (TAYLOR, 2020, on-line)

A base para dar acesso a essas experiências está no conceito da *anatomia vivencial* que pode ser considerada como a experiência corporificada das nossas estruturas anatômicas e do desenvolvimento da motricidade humana. Essa perspectiva dialoga com a ideia de *corporalização* proposta por Bonnie Cohen (2015), pelo **Body-Mind Centering®**. Para a autora o processo de corporalização é um processo de ser, e não de pensar ou fazer algo. Para isso é necessário atingir uma consciência a nível celular. A *visualização* (imagem guiada) e a *somatização* oferecem caminhos para a corporalização total, sendo a primeira o processo imaginativo do cérebro sobre os aspectos do corpo, e nesse sentido informando sua existência. Já a somatização é processo onde os sistemas cinestésico, proprioceptivo e tátil (toque) informam ao corpo de que ele existe. Neste processo há uma testemunha, como uma consciência interior. No processo integrativo, a corporalização:

[...] é a consciência das células sobre si mesmas. Você abandona o seu mapeamento consciente. É uma experiência direta; não há passos intermediários. Não há guia nem testemunha. Há uma consciência muito conhecida do momento experimentado iniciado nas próprias células. [...] Há um conhecimento completo. Desse processo de corporalização surge sentimento, pensamento, testemunho, compreensão. A fonte desse processo é o amor. (COHEN, 2015 p. 279)

Considerações finais

Ao longo do contexto pandêmico mundial de Covid-19, que se estende de forma grave no Brasil, buscamos escutar profundamente as transformações necessárias que se colocavam diante da pesquisa. Um desafio que é inerente a qualquer processo de investigação, mas que se ampliou na relação com o isolamento social e com as instabilidades sociais, culturais e econômicas para a categoria dos artistas no país.

Foi necessário acreditar que as escutas profundas do corpo trariam os caminhos. Mais do que respostas, estávamos em busca de processos de saídas, mas para dentro. O toque, o movimento e o vivenciar a anatomia do corpo serviram como doses de autocuidado para que os acreditares na vida permanecessem vivos.

O invisível que são as ondas sonoras, precisaram se esbarrar com o outro invisível que está circulando entre nós. Dividir espaço. Concorrer o tempo. Estabelecer a vida. Tornar visível novas formas de resistência, ou talvez de existência. Assim, as Escutas Somáticas Dançadas convidam os artistas a dedicarem parte do seu cotidiano para si. Para dançarem a vida.

Hoje, o conteúdo está sendo experimentando juntamente aos alunos do curso de DT na disciplina **Dramaturgias do Corpo**⁸², que faz parte do Período Letivo Excepcional (PLE) aprovado pela UFRJ. Entendemos essa experimentação como prática de retorno aos contextos formativos que deram origem a pesquisa, e também de ancoragem para as ideias que precisam estar em ação no corpo para as devidas análises investigativas.

“Coração à esquerda” é um convite político. “Oceano interno” é um retorno às origens. “Apoiar-se (pés)” é um suporte. “Mais 5 minutinhos” é um alerta. “Experimentando posturas no banheiro” é para ser do seu gosto. Esperamos que aceitem os convites. Cuidem-se.

⁸² A disciplina está sendo ministrada pela coordenadora do projeto Preparação Corporal para Atores, Profa. Dra. Lígia Losada Tourinho, onde também está sendo possível realizar o estágio docência, processo obrigatório do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ.

Referências

BARBA, Eugênio. **Além das ilhas flutuantes**. Tradução: Luis Otávio Burnier. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1991.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir: educação somática pelo método do *Body-Mind Centering***®. Tradução: Denise Maria Bolanho. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

DOMENICI, Eloisa. O Encontro entre Dança e Educação Somática como uma Interface de Questionamento Epistemológico sobre as Teorias do Corpo. **Proposições**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 21, n. 2, maio/ago 2010, p. 69-85.

EDDY, Martha. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança. Tradução: Clara Trigo, Diego Pizarro, Isabel Tornaghi. **Repertório**, Salvador: ano 21, n. 31, 2018.2, p. 25-61.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução: Márcia Strazzacappa. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, novembro. 1999, p. 40-55.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna: a pedagoga do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

TAYLOR, Mark. **O Sistema de Órgãos: manual para o estudo da corporificação do *Body Mind Movement***®. Tradução: Luana Villac. Brasil, 2007.

_____. **Body Mind Movement Brasil, 2020**. Disponível em: [<https://www.bmmbr.com/sobre>]. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

TOURINHO, Lígia Losada; SOUZA, Maria Inês Galvão. **A Preparação Corporal para a Cena como Evocação de Potências para o Processo de Criação**. In: Art Research Journal – Revista de Pesquisa em Arte, ABRACE, ANPAP e ANPPOM/UFRN, v. 3, n. 2, jul - dez, 2016, p. 178 – 193.

A EDUCAÇÃO PELA ABORDAGEM SOMÁTICA DANÇADA EM UM BLOCO CARNAVALESCO DE MULHERES

Laura Bauermann (UFRGS/PUCRS)

Dos inícios e chegadas

Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua
Quero ganhar a luta que eu travei
Eu quero andar pelo mundo afora
Vestida de brilho e flor
Mulher, a culpa que tu carrega não é tua
Divide o fardo comigo dessa vez
Que eu quero fazer poesia pelo corpo
E afrontar as leis que o homem criou pra te maldizer
Que o homem criou pra te maldizer!⁸³

Ao som da canção “Todxs Putxs” (composta por Ekena), o bloco carnavalesco “Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só” (o Não Mexe) abria o seu cortejo em 2019. O bloco estava organizado na rua, entre aproximadamente 100 mulheres: cerca de 10 delas estavam acima de um trio elétrico e eram responsáveis pelo canto ao microfone e pelos instrumentos de corda; a maioria delas estava ao lado do trio, organizadas em naipes de instrumentos característicos de bateria carnavalesca como surdo, caixa, tamborim, rocar, entre outros; outras duas mulheres empunhavam instrumentos de sopro próximas à bateria; três mulheres se revezavam para reger a execução das músicas e ; cerca de 20 mulheres estavam à frente desse conjunto - formado por bateria e trio elétrico - e estavam incumbidas de performar a dança criada por elas mesmas para movimentar com o corpo o repertório de versos e ritmos manifestados pelo grupo. E é sobre esta última

⁸³ Canção “Todxs Putxs”, composição de Ekena, gravada no álbum: “Nó” em 2017.

porção do bloco que foco o meu olhar para tratar de processos educativos experimentados pelo fazer dança.

Assim, as mulheres que dançavam, vestidas de brilho e flor, estavam formando uma roda entre elas (aproximadamente 20 mulheres) à frente do bloco que ocupava uma avenida à beira do rio Guaíba na cidade de Porto Alegre (RS) num sábado à tarde, ensolarado. A performance marcava o início do cortejo, o bloco estava posicionado para iniciar. As mulheres em roda, trocando olhares esperavam o canto iniciar. Ao som de todas as vozes das quase 100 mulheres os versos da canção “Todx Putxs” era entoado, sem instrumentos e com muita força vocal. Aos poucos, as mulheres que estavam em roda voltavam-se para o público e para o bloco e seguiam cantando com todas e buscando encontrar olhares e tocar as mãos de outra mulher para dizer *“mulher a culpa que tu carrega não é tua, divide o fardo comigo dessa vez, que eu quero fazer poesia pelo corpo, e afrontar as leis...”*.

É para a construção, elaboração, criação desses e dos outros movimentos criados pelas mulheres do Não Mexe para colocar no corpo o repertório do bloco, bem como para ser corpo que funciona como mediação entre bloco, público e repertório que volto meu estudo apresentado neste texto. Comunicado no encontro do VI Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança em 2020 para o Comitê Temático “Dança em múltiplos contextos educacionais: práticas sensíveis de movimento”, o presente trabalho é parte de uma tese de doutoramento em educação em fase de finalização iniciada em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A tese em andamento que abriga esta comunicação tem como questão central o desenvolvimento do processo educativo que se instaura pela produção das danças de um bloco de carnaval de rua exclusivamente feminino. O principal objetivo da tese é investigar as particularidades de um processo educativo em dança pela abordagem viva dessa realidade junto à prática cultural. Nesse sentido, discute-se as abordagens pertinentes acerca do tema educação que podem contribuir para vislumbrar o espaço do corpo que é vivo na elaboração e manifestação da dança. Por isso, investe-se no estudo da abordagem somática como um

escopo teórico a fim de possibilitar a atenção aos tempos, às presenças e aos movimentos dessa dança enquanto processo educacional.

Das fantasias e apetrechos escolhidos para estar neste encontro

Se essa rua, se essa rua fosse minha
Ocupava, ocupava até brilhar
Com as mina, com as mina empoderada
Resistindo com cultura popular⁸⁴

Ocupar a rua, com brilho e com versos e ritmos que têm sentido como expressão das diversas condições de ser mulher junto a outras mulheres faz transformar o espaço rua que habitualmente é trânsito prioritário de veículos em alta velocidade em um espaço de resistir aos poderes e às estruturas identificadas pelas mulheres do Não Mexe como opressoras e violentas às mulheres. Dessa forma, a poesia que o cortejo carrega e a aproximação com os sentidos daquilo que é carnavalizado (BAKHTIN, 1993) e, como as mulheres mencionaram, intencionam afrontar limites e restrições normalizadas que elas identificam reger o cotidiano. Ainda, o carnavalizado diz respeito a uma “concepção especial do conjunto corporal e dos seus limites” (BAKHTIN, 1993, p. 275) que se trata do *corpo grotesco* e coloca em evidência uma vida corporal impulsionada por aquelas partes do corpo humano que se misturam com o mundo. Então - mesmo que possamos considerar que todo o corpo seja uma interface com o mundo externo - o sentido das festas e dos cortejos do carnaval levam ao exagero e à evidência de partes do corpo que são escondidos e diminuídos para a criação de um corpo acabado e individual. O carnaval apresenta um corpo que quer se misturar, é inacabado e está em movimento. Dessa forma, o cortejo do não Mexe intencionou deslocar os

⁸⁴ Paródia do bloco “Não mexe comigo que eu não ando só” para o canto popular “Se essa rua fosse minha”. A canção está referenciada como composição de Mário Lago e Roberto Martins (1936) pelo Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/mario-lago/dados-artisticos>>.

padrões da expressão corporal que aquelas mulheres aprenderam como corretas e apropriadas por serem mulheres desde diferentes processos educativos que elas mencionavam ter experienciado em seu crescimento. Dessa forma, eu via o grupo de mulheres empreender esforço para elaborar um cortejo que questionava a necessidade de esconder e reprimir movimentos, cores e formas de estar na rua seja pela construção das suas fantasias de cortejo, seja pelas canções e seja pelos movimentos escolhidos para ocupar a rua em cortejo.

Essa investigação que permitiu perceber a atuação das mulheres do Não Mexe se realizou a partir da abordagem metodológica referenciada como observação participante. Ao estar com as mulheres ao longo da elaboração das danças que iriam compor o cortejo foi possível vislumbrar que tais processos se configuravam como educacionais, com a dimensão corporal viva uma vez que, dessa forma, as mulheres do Não Mexe exprimiram reflexões e consideravam suas ações em desenvolvimento a fim de rever e reorganizar constantemente os encontros e as construções em meio ao grupo. Este campo empírico da tese durou cerca de dois anos e meio dos quais acompanhei encontros que as mulheres denominavam como ensaios, ensaios abertos, reuniões, conversas, confraternizações, confecção de fantasias, acessórios e estandarte, e os cortejos na rua (ou saídas do bloco) entre os anos de 2017 e 2019.

Para além desses encontros também acessei os espaços virtuais de interlocução do grupo como o grupo de *whatsapp* e o grupo do *facebook*. As interlocuções com o bloco tiveram suas informações registradas em cadernos de campo, produção de imagens e áudios. Bem como reflexões a partir da comunicação expressa nos ambientes virtuais que englobavam desde depoimentos sobre como reverberavam as ações do bloco para suas participantes, conversas que tinham como objetivo o planejamento das ações do Não Mexe, as divulgações das apresentações e de outras ações públicas do bloco, documentários, matérias jornalísticas e galerias de fotos produzidas sobre o bloco que estavam disponíveis na forma digital.

A observação participante constituiu o processo de produção de dados empíricos no sentido de possibilitar a compreensão de práticas e ações priorizadas pelas mulheres na sua construção da dança à medida que observar e participar me possibilitou criar um vínculo com o grupo que permitiu o acesso às reflexões e sentidos produzidos pelo encontro daquelas mulheres orientados à construção do seu cortejo. Neste caso, é importante ressaltar que, durante o campo, a flexibilidade que está incorporada como interlocução “destas mulheres” emergiu da escuta do que conversavam entre elas ou mesmo conversavam comigo em situações em que estavam envolvidas em algum fazer do bloco. E nas quais eu estava envolvida também, em alguma medida.

Assim, conforme Rosana Guber (2011), tanto a observação está colada num sentido de envolvimento participativo, quanto a participação está denotada por uma dilatação própria da observação. Em termos de percepção e do que já me faz refletir a partir da presença de um componente somático neste estudo, a participação no bloco estava permeada não só por uma ideia de observação visual, como também pela noção de que esta observação continha a percepção das tensões e dos movimentos envolvidos em estar ali. Isso, porque não só o olhar recebe o que acontece em campo, mas pele, respiração, contração e distensão muscular também se direcionam de uma ou outra forma a depender dos acontecimentos.

Então cabe destacar que compreender a observação como uma postura implica ter em conta uma noção incorporada dessa observação e implementar estas notas também como notas de uma observação percebida. A partir da leitura sobre tal ferramenta metodológica nota-se como “a observação participante produz dados na interação mesma, operando como um canal e um processo pelo qual o investigador ensaia a reciprocidade de sentidos com seus informantes” (GUBER, 2011, p. 65-66, tradução minha)⁸⁵.

⁸⁵ “la observación participante produjo datos en la interacción misma, operando a la vez como un canal y un proceso por el cual el investigador ensaya la reciprocidad de sentidos con sus informantes.” (GUBER, 2011, p. 65-66)

A autora argumenta como a participação em diferentes instâncias e dinâmicas do grupo que é campo da investigação não contribui somente para uma maior confiabilidade nos dados, mas também indica a possibilidade de acessar as diferentes formas de conhecimento que circundam entre o grupo de prática e, então, tais conhecimentos passam a compor os problemas e reflexões da pesquisa à medida que se está disposto a abrir espaço para os entendimentos do campo a partir do reconhecimento dos diferentes pontos de vista e concepções que emergem desse encontro entre pesquisadora e campo empírico.

Desse modo, destaco que a etapa da investigação junto às mulheres viabilizou-se conforme o grupo de mulheres tinha como proposição e como prática a reflexão constante em dança e sobre ela, a partir da percepção e da manifestação de sensibilidade que afloravam desde as elaborações do grupo e pelo compartilhamento dessas danças entre elas e para o público em cortejo.

Também, era frequente a enunciação de que os espaços de trocas e de formulações de danças eram momentos onde a aprendiam a partir do coletivo, ou do encontro com as outras (dentre aprendizagem de movimentos, descobertas de como colocar o corpo em movimento e buscas por compreender os sentidos expressos pelos versos e composições eleitas para o repertório). Desde tais observações e participações o trabalho empírico emergiu como uma reflexão do corpo mesmo, em movimento, a partir da dança, e que se resolvia muitas vezes nela mesmo, por criar mais dança e mais movimento que ocupava o ritmo e encontrava outros corpos - e o ambiente - em outras posturas.

Entre um encontro e outro; entre ir dançar com elas e observar sentada quais as soluções e invenções para colocar a música no corpo; entre observar como o som da bateria vai sendo incorporado ao longo dos encontros e entre perceber-se afetada por tal incorporação; entre ouvir como a criação da dança interfere na execução da música e perceber o cortejo se formando pelas transformações advindas das muitas vontades, opiniões e manifestações que são coletivizadas no Não Mexe... emergem os dados dessa investigação que dão a ver um acontecimento em educação.

Para esta apresentação, além da descrição de como ocorreu o envolvimento da pesquisa no campo empírico, também cabe destacar que a investigação teórica persegue a valorização do encontro entre as dimensões sensível e artística existente nas ações do bloco e as características que esta configuração implica ao entendimento de uma educação que é visível pela dança de uma prática cultural. E, foi então, a consideração do elemento estético na educação que abriu o horizonte epistemológico deste estudo para considerar o campo da somática como pertinente e contribuinte no exercício reflexivo aqui proposto que intenciona colocar a dimensão corporal viva (ou seja, somática) como um aspecto fundamental do processo educacional investigado.

Assim, para seguir a discussão, escolho apontar os aspectos da pesquisa que foram necessários para vislumbrar a teorização somática como uma perspectiva pertinente ao estudo sobre esta educação que acontece pelo envolvimento das mulheres em dança e a partir de observar a constante reflexão sobre como elas percebem que se desenvolvem suas aprendizagens e suas elaborações para as danças do cortejo.

A prática de dança do bloco carnavalesco é mencionada como um processo educativo com configuração estética (HERMANN, 2018; PEREIRA, 2011) que abre espaço considerar a reflexão pelo corpo em movimento (SHUSTERMANN, 2011). Destaco como a caminhada por estudos em estética foi importante para trilhar uma intertextualidade que possibilitasse o entrecruzamento de uma perspectiva de educação e uma perspectiva de dança que ambas pudessem ser circunscritas por aspectos tanto corporais como culturais.

Para a investigação da abordagem somática os princípios inicialmente apontados por Thomas Hanna (1970,1986) tais como a noção do termo “soma”: “Os somas são os seres vivos e orgânicos que você é nesse momento, nesse lugar em que você está.”, ou ainda “Os somas são coisas únicas que estão sofrendo, esperando, empalidecendo, tremendo, duvidando, desesperando.” (HANNA, 1970, p. 28, grifos do autor); Também, o foco de meu interesse em investigar teoricamente a relação entre educação e os princípios

da somática emerge pela ideia da relação percebida do “soma” com um “ambiente imediato” (HANNA, 1970)⁸⁶.

Tais aspectos foram tomados como um horizonte de sentido já que incluem uma espécie de pensar que muitas vezes fica subscrito no texto, um pensar pelo encontro em movimento e dos movimentos, ou ainda, a partir dos movimentos compartilhados entre as mulheres e que se estabelece como educativo.

Em par com tal esforço de pensar as mulheres em relação ao ambiente e aos compartilhamentos de dança no bloco a partir dos princípios apontados acima, a percepção de um “algo mais” suscitado pela teoria estética serve de impulso para vislumbrar a consideração do corpo em movimento nos processos educativos. Tal conformação vislumbra o sujeito corporal e o seu aparato sensório como potência que importa às aprendizagens, às transformações da compreensão e às tomadas de decisão que possam partir de “[...] um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituía e o projeta numa espécie de abismo.” (PEREIRA, 2011, p. 116).

O processo educativo aqui mencionado se constitui tanto pelo processo de deixar abrir espaço vazio, de olhar e perceber tal espaço e, ainda, pela ação próxima de refazer o caminho para dar sentido a tudo que foi possível perceber do que se abriu. No entanto é importante para proposições do campo da educação ter em conta que essa ampliação do que se percebe necessita de espaço e tempo para se desenvolver. Necessita de apoio, de passos largos, de um corpo arejado e com sentido. Disponível. Atento. Que tensiona e distende. Um infinito de variáveis de organizações da matéria corpo que - em movimento, pela percepção do que move e se move - reverberam em outras tantas possibilidades de refletidas.

⁸⁶ Destaco que tais princípios foram revisados e articulados a importantes investigações do campo da dança, a citar DE GIORGI (2015); EDDY (2009); FERNANDES (2014), FORTIN (1998); GINOT (2010); GRAVINA (2015); ROSA (2016). Apesar de não estarem discutidos e trabalhados nesta comunicação são considerados e também contribuem para a reflexão da tese em andamento.

A percepção do tempo e do espaço no presente e das transformações do - e pelo – ambiente foi o que emergiu pela dança das mulheres do bloco. As quais dedicavam grande parte do tempo em dança para perceber suas posturas e movimentações em relação ao espaço público e aberto que circunscrevia aquela prática (desde a praça pública, o bar e mesmo a rua). E transformavam a sua dança pelo que advinha do espaço e, no mesmo sentido, como processo educativo, transformavam o espaço pela ocupação de seus corpos em dança e pela percepção de como o sentido do espaço concebe outras significações a partir da dança.

Dos encontros e das danças que se percebem educativos pela abordagem somática

Retomo, aqui, a investigação pelas contribuições da estética como teoria que sustenta esta investigação à medida que me permite vincular e compreender a reverberação das percepções corporais e sensibilidades desses corpos que estão experimentando o sentido do carnaval entre mulheres. A articulação da característica estética às experiências percebidas no bloco aponta para o valor do acontecimento que “possibilita desbloquear rígidas estruturas de apropriação ao descentrar a subjetividade” (HERMANN, 2014, p. 123) e por isso ganha *status* de experiência educativa. As práticas nas quais pode-se reconhecer uma configuração estética movimentam os sujeitos e suas concepções com uma suspensão da propriedade explicativa para a emergência de outras possibilidades de compreensão, conforme a autora menciona:

Tal postura exige uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva dada por orientações normativas; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade. (HERMANN, 2014, p. 23-24)

Esta leitura suscitou um dos primeiros gatilhos para a caminhada, e tem suscitado olhar para os diferentes processos educativos experimentados e

ponderar em dois polos: as orientações normativas, em um, e a liberação da imaginação e da corporeidade, em outro.

Esse apoio também se compõe das publicações do professor Marcos Villela Pereira que argumenta como o sentido da experiência configura a educação como uma abertura:

Assim, não se trata de operarmos na dimensão da racionalidade que busca efetuar uma dominação: não vou nem pretendo dominar a realidade nem ser dominado por ela. Não se trata de efetuar uma razão que apreende, possui, define, nomeia, reduz ou entende a realidade. Trata-se, antes, de um jogo de mútua interferência, de composição de possibilidades que constituem sujeito e mundo. Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que ainda não existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética. (PEREIRA, 2011, p. 115)

O trecho acima dispara reflexões e reforça a possibilidade de pensarmos em diferentes formas de conceber o conhecimento: como aquilo que nos permite dominar um algo conhecido ou como a incorporação do mundo na qual não se quer nomear nem definir, no entanto, perceber, aprofundar, expandir, experimentar, investigar. Assim, ao que possa parecer um dissenso aliar à educação a produção da dúvida e não da resposta certa, esta opção se relaciona com o que o autor traduz como uma postura desinteressada frente ao acontecimento. O que, no caso, pesa sobre a mútua interferência, o arranjo entre sujeito e objeto que, ao deslocar as referências antigas do sujeito o lança para a incerteza e para um algo que necessitará ser criado, porque estranho e imprevisível.

Ao que percebo um encontro de sentido entre a experiência e a estética - no que tange a educação com o campo da somática atualmente corrente em espaços educativos em dança. O campo da somática propõe uma educação que não vislumbra uma apropriação uniforme entre todos os sujeitos de uma

experiência e busca maneiras e arranjos de retirar as experiências do silêncio (ROSA, 2016).

Então, é desde o abismo que se abre por uma experiência e do engajamento em perceber e considerar as paredes, as reentrâncias, a profundidade, o eco... em suma, os diferentes aspectos que são sensíveis ao sujeito abismado são as informações para a criação de um algo a ser realizado. A educação aqui se constitui tanto pelo processo de deixar abrir espaço vazio, de olhar e perceber tal espaço e, ainda, pela ação próxima de refazer o caminho para dar sentido a tudo que foi possível perceber do que se abriu.

As noções da somática e as ideias de estética e experiência estética são assumidas como um vetor de força que impulsionam num mesmo sentido e o fazem em virtude da concepção de encontro entre sujeito e mundo bastante coerentes. São compreensões dessa relação que instigam a crítica e a autocrítica permanentes como uma tarefa que permite superar a tendência humana de “sobrepôr à realidade uma impossível aparência homogênea” (PEREIRA, 2011, p.4).

A estética é potente para nos fazer estranhar, notar que existe um outro diferente, encantar, arrepiar, tremer, engasgar, sair do conforto por perceber o que não se é e pela viabilidade de se encantar com isso e de se movimentar a partir dessas percepções. Entendo também, que a paralisação faz parte da percepção do movimento. Esta percepção que a compreensão da dimensão estética potencializa guarda relação com a possibilidade de experimentar a relação com o mundo que vigora entre a somática. O ambiente experimentado pelo sujeito (que se constitui inclusive do próprio sujeito) é sempre um algo que gera movimento pela interação com o sujeito e é sempre infinito de possibilidades de experimentação e de transformação em sentido.

No entanto é importante para proposições do campo da educação ter em conta que essa ampliação do que se percebe necessita de espaço e tempo para se desenvolver. Necessita de apoio, de passos largos, pernas fortes, quadris e joelhos articulados, ventre dinâmico, vértebras espaçadas, braços pendulares, cabeça bem apoiada e com mobilidade, olhos capazes de

diferentes fotos e alternância de intensidade de luz, ouvidos vibrantes, pele ativada por temperatura e por texturas, por densidade; um corpo arejado e com sentido. Disponível. Atento. Que tensiona e distende. Um infinito de variáveis de organizações da matéria corpo que reverberam em outras tantas possibilidades de refletidas.

É esta postura disponível que prescinde o sujeito que experimenta e que é foco do processo educativo estético e, por coerência, somático. Ou seja, a educação – aqui - não se conclui pela aprendizagem de algo, mas inicia-se por construir espaço-tempo para que a abertura aconteça e seja possível experimentar algo e considerar as afetações pelo sensível.

Conforme o campo da somática apresenta, o sujeito educa-se à percepção do algo presente, que é constantemente em transformação, por isso, sempre variável. Com isso a experiência do tempo também difere – em relação a processos educativos com destinação fixada que não estão abertos a investigar e fruir o percurso - tanto para a estética como para a somática. Neste ínterim, o tempo presente se dilata, e aqui se concretiza a noção de demora que tem correspondência com as demoras que mencionei necessárias para essa escrita.

Quando o sujeito é paralisado por algo que chega pela estética e se disponibiliza ao inesperado o tempo é incalculável pela lógica da cronologia, ou melhor, ele passa à da ordem da experimentação. Experimenta-se, neste caso, perceber. E a interferência dessa percepção pode atuar até que a ressonância do que foi movido pare de reverberar. Este é o exercício. A prática é deixar-se fruir pelo que se afeta, pela pele e pela imaginação, como queira, perceber as reverberações enquanto acontecem porque elas são as interações com o ambiente.

Em meio à procura de apoio para uma caminhada que possa equilibrar os encontros teóricos possíveis a fim de refletir acerca de uma educação em dança que abarque a libertação da imaginação bem como um aprofundamento pelo que aprendemos pela atenção ao sensível. Ao considerar a estética como constituinte do processo educativo não tende à educação como o controle de

uma situação, mas à investigação e à ampliação das possibilidades de acontecimentos. Não quer restringir a dimensão sensível a espaços delimitados, mas intenciona ampliar e atentar às manifestações corporais que reverberam a partir da abertura e reconhecimento da sensibilidade.

O percurso do pensamento somático no que orienta propostas educativas está voltado a uma ideia de relacional. Considera a complexidade de ações, posturas, movimentos, reações que podem ser escolhidas à dependência da percepção, do que o sujeito alcança considerar da própria percepção e de como elege proceder a partir de então. Nesse sentido, faz potente a ideia cunhada por Thomas Hanna (1970) de “ambiente imediato” e de “egoísmo translúcido”:

o que significa sugerir um modo de existência pelo qual o indivíduo está em um intercâmbio imediato e flexível com as provocações do seu ambiente. Um indivíduo que é translucidamente egoísta é aquele cujo soma dá a resposta imediata e apropriada (seja de medo, agressão, sensualidade, acomodação ou alguma combinação disso) ao que o ambiente solicita em termos de adaptação. (HANNA, 1970, p. 210).

Sendo, esta escolha, um algo que não se processa como uma sucessão de acontecimentos que parte para uma dimensão abstrata e retorna ao corpo como ação. Ou mesmo como uma sinergia de esforços percebidos em termos de um corpo que é vivo e se desenvolve pela relação com o ambiente em transformações ditas imediatas e, dessa forma, a teoria somática engaja-se na tentativa de vislumbrar uma transformação que ocorre a cada instante tanto do ambiente, quanto do sujeito que é dependente dessa interferência mútua.

Percebo que o centro do argumento somático que se alia à educação se faz (e se refaz) pela possibilidade de investigação dos impulsos do sujeito provocados por uma situação, sendo “essa experiência, ela mesma: pura expressão: um deixar-perder-se-o-soma na sua resposta mimética ao ambiente” (HANNA, 1970, p. 207). Este entendimento da experimentação do tempo e do ambiente articulado em termos de processo educativo que impele propor o trânsito do sujeito por processos de fruição os quais destinem tempo à

atenção ao momento presente e não só à prospecção futuras. O que significa não tratar a educação como um processo com finalidade pré-determinada no qual o enfoque é o alcance desse fim já padronizado já que mesmo os padrões são instáveis.

A dança, no cortejo carnavalesco, é tratada neste caso, como as diversas escolhas de movimento que se processam pela experimentação dos espaços e tempos proporcionados pela situação do carnaval e o todo específico desse acontecimento. Isso, em si, é a constituição do processo educativo.

Com a variabilidade desse espaço que se transforma pela presença e percepção do que é presente, a concepção de tempo também está considerada. Tanto para a estética como para a somática, a abertura a mudanças se faz pela possibilidade de investigar e fruir o percurso (SHUSTERMAN, 2011).

Neste íterim, o tempo presente se dilata. Quando o sujeito é paralisado por algo com configuração estética, que o afeta pelos sentidos, e se disponibiliza ao inesperado o tempo é incalculável pela lógica da cronologia, ou melhor, ele passa à ordem da experimentação. Experimenta-se, neste caso, perceber. A prática é deixar-se fruir pelo que se afeta, pela pele e pela imaginação, como queira, perceber as reverberações enquanto acontecem porque elas são as interações com o ambiente.

As percepções somáticas conscientes e alertas, segundo Richard Shusterman (2011, p. 97), nos instruem “[...] a respeito da condição de nosso corpo [...]”. Não só da interface com o ambiente forma a condição corporal, mas, ao tratar de um corpo vivo, em movimento, implica a referência temporal para a percepção. Para a somática instituída por um ambiente imediato, o tempo está na possibilidade de perceber o que é imediato, em presença. Assim, nem tanto a somática trata do que já está no ambiente, mas sim de como o encontro com o ambiente acontece, traz um momento presente para a percepção, e busca, pelo alcance de um valor investigativo, dilatar este momento.

Richard Shusterman (2012) retoma que não se trata, neste sentido educativo, de estar sempre (a todo o momento) neste esforço de percepção, mas incluir como educação o hábito desse esforço no sentido de trazer também estas informações e aprendizagens possíveis só por estar em movimento e por perceber este movimento num esforço de tempo presente.

À diferença de uma recordação do que aconteceu e da prospecção do que está por vir, a percepção somática intenta, justamente, encostar a percepção o máximo possível desse algo em movimento, da mudança constante, a fim de ter em conta o mover. Perceber o ar entrando, um músculo contraindo, os braços pesando, a articulação movendo são práticas dessa aproximação. As quais, na educação dessa percepção, fazem ganhar sentido estar e se mover nessa prática em vista do que reverbera da atitude de perceber-se em movimento.

Foi assim que, em meio a dar atenção para a prática do Não Mexe, percebi a demora dos encontros e uma força de sentido que as mulheres depositavam para os inícios dos encontros no bloco. Com frequência, nos encontros que presenciei algumas mulheres propunham que o tempo de início dos ensaios fosse ocupado por alguma *prática de conexão*, alguma *dinâmica de corpo e percepção*⁸⁷ ou, *dinâmica de integração entre o bloco que possibilitassem um tempo para olhar e reconhecer quem estava ali naquele dia, para perceber como cada uma se sentia*. Para que, então, a dança posterior estivesse constituída por tais percepções já que estariam *percebidas no corpo*.

Algumas práticas que presenciei, ditas de conexão, foram *dançar e cantar uma ciranda*⁸⁸. *Enquanto a roda se formava uma das mulheres chamava*

⁸⁷ Os trechos do texto em itálico são reflexões advindas da observação participante, os quais exprimem os termos mencionados pelas mulheres que produziam a dança no bloco.

⁸⁸ Nota sobre a ciranda. A ciranda que aconteceu naquele momento tinha como referência a artista Lia de Itamaracá para dança e canto. Os versos entoados indicam também o que é uma dança de ciranda: “Minha ciranda não é minha só ela é de todos nós / A melodia principal quem guia é a primeira voz/Pra se dançar ciranda juntamos mão com mão/Formando uma roda cantando uma canção/.” Composição de Capiba, gravada em 1984 por Lia de Itamaracá. A dança da ciranda tem um padrão de execução simples, de certa forma, ele provoca um movimento ondular no grupo que, de mãos dadas, desloca a roda em torno do próprio eixo. Cada corpo pode, ou não, executar um movimento pendular entre o centro e o limite externo da roda com braços que balançam e um passo que ora pende o corpo ao centro, ora afasta o corpo do centro. Com tal balanço a roda gira.

a atenção do grupo para que aproveitassem as mãos atadas como um ponto de contato com a outra mulher e ao canto como a produção de uma unidade para o grupo porque todas as vozes estariam funcionando ao mesmo tempo, bem como, ao ritmo que poderiam juntas construir pelo canto e pela fluência do movimento do grupo.

O sentir assume pertinência aqui, a proposição de conexão ganha força com a realização de algo que se percebem fazendo juntas. A prática da ciranda tem característica repetitiva e leva essa repetição de uma movimentação singela até a sensação de que o corpo vai com o grupo, sem a necessidade de operar racionalmente a sequência do movimento. O que observei pelas mulheres foi um pendular do processo educativo entre o deixar que os acontecimentos se desenvolvessem e fazê-los serem notados.

Compreendi que era significativo produzir orientações e encontrar formas de torná-las comunicáveis e visíveis às outras presentes para que o esforço de atentar ao acontecimento presente fosse concebido como constitutivo ao bloco e não como atuações que eram ocasionais no meio do encontro. Nesse sentido, as mulheres faziam tornar coletiva a percepção de estarem juntas com a intencionalidade de perceberem-se e perceber os atravessamentos e transformações do ambiente de forma constante como informações a serem corporalmente consideradas para estar no bloco.

Mais do que produzir uma instrução de como agir e como se comportar diante do encontro com as outras mulheres, me parece que as orientações para atentar ao encontro eram como uma chamada para perceber o que já acontecia. Isso, sim, implica em um ponto de vista que priorizava destacar os movimentos conjuntos – ou que aproximavam as mulheres como perceber o toque, o olhar, a proximidade da roda, a harmonização das vozes – e não outras tantas ações que podiam as dispersar umas das outras.

Reforço ainda que, no que tange a somática, retomar o foco aos encontros no tempo presente tinha como estratégia de não operar projeções ao cortejo futuro para desviar da sobreposição que uma produção final impõe ao que era sensível no momento dos encontros de elaboração do cortejo. Havia

sim, um foco de fazer/estar em cada encontro para que dali surgisse o cortejo carnavalesco. Para que a produção estivesse embrenhada do que aquelas mulheres levavam aos encontros elas precisavam atentar àqueles acontecimentos e, para tanto, tornou-se importante mencionar, orientar, compartilhar, entre elas, o que estava sendo compreendido daquele estar juntas desde a forma da ciranda até as conversas sobre suas ações.

Penso que o cruzamento entre somática e educação lida a todo instante com este movimento entre deixar acontecer para deixar-se perceber e empreender esforços de atenção para dar sentido ao que se percebe. Esta última proposição tem a intenção de informar às outras sobre uma individualidade, tem a função de, justamente fazer esse traslado, essa transição entre a percepção do corpo que é vivo – e, por ser vivo - e a atenção de como retornar ao ambiente com sentido ao que foi vivido e compreender como este sentido copartilhado pode (e quer) orientar as ações das outras mulheres.

Assim, a somática enquanto contribuição para considerar o processo educativo desse grupo de mulheres não pretende uma análise ingênua em que cada uma pareça livre e imersa somente nas percepções de si em virtude das ações do bloco, mas sim, intenciona a mediação com este ambiente infinitamente constituído tanto pelas suas produções de sentido quanto pelo atravessamento das produções de sentido que chegam pelo encontro com as outras mulheres.

Sou terra de ninguém
 Quem sempre quis pode chegar
 Eu sempre supliquei fronteiras
 O mundo entra em mim como bem quiser
 Todo preconceito, direitos sequer
 Mas sei não

To afim de me cercar
 To querendo me saber
 E às minhas irmãs peço ajuda
 Terei que dizer não
 A tudo que me desfigura

Quero olhar pra mim sem censura⁸⁹

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Edunb, 1993.

DE GIORGI, Margherita. Dando forma ao corpo vivo. Paradigmas do soma e da autoridade em escritos de Thomas Hanna. **Revista Brasileira dos Estudos da Presença**, Porto Alegre: v. 5, n. 1, p. 54-84, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 2009.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa. **Revista de Pesquisa em Arte**. v. 1/2, jul/dez. 2014, p. 76-95.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições**, Campinas, UNICAMP, v. 9, n. 2, p. 79-93, jun. 1998.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. **Percevejo on-line**. v. 2, n. 02, jul./dez. 2010.

GRAVINA, Heloisa Corrêa. Eu tenho um Corpo, eu sou um Corpo: abordagens somáticas do movimento na graduação em dança. **Revista Brasileira dos Estudos da Presença**, Porto Alegre: v. 5, n. 1, p. 233-258, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>.

GUBER, Rosana. **La etnografía**: método, campo y reflexibilidad. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2011.

HANNA, Thomas. What is somatics? **Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**. v. VI, n. 3, Autumn/Winter 1987.

_____. **Corpos em revolta**: uma abertura para o pensamento somático. Rio de Janeiro: Editora Mundo Musical, 1970.

HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

_____. **Ética e educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Auêntica, 2014.

⁸⁹ A canção “Hino das Rosas”, composição de Jessica Nucci, é executada pelo bloco desde seu primeiro cortejo.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**. v. 18, n. 18, 2011, p. 111-123.

ROSA, Tatiana Nunes da. O TERMO “EDUCAÇÃO SOMÁTICA” perspectivado pela criação em dança no Brasil. **Caderno GIP-CIT**. Salvador, Ano 20, n.36, 2016.

SHUSTERMAN, Richard. **Consciência corporal**. São Paulo: É realizações editora. 2012.

_____. Pensar Através do Corpo, Educar para as Humanidades: Um Apelo para a Soma-Estética. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 02, n. 2, jul./dez. 2011.

O MÉTODO GYROTONIC® E A PREPARAÇÃO DO CORPO CÊNICO DOS ARTISTAS DA DANÇA CONTEMPORÂNEA DO RIO DE JANEIRO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA

Tatiana de Britto Pontes Rodrigues Pará (UFRJ)
Jacyan Castilho de Oliveira (Orientadora - UFRJ)

Introdução

Esta pesquisa é movida por questões que me acompanham no decorrer do meu percurso vivencial e investigativo como bailarina e professora de movimento há mais de vinte anos. Formada em balé clássico pelo método da *Royal Academy of Dance*, tive pouco contato com outras linguagens de movimento até os meus dezoito anos, quando conheci o método Gyrotonic⁹⁰. A primeira surpresa ao conhecer este método foi descobrir as muitas possibilidades de movimento da minha coluna vertebral. Além disso, comecei a experimentar o desenvolvimento de uma consciência corporal mais global, fato que até então não tinha vivenciado nas aulas de dança. A partir deste momento de descoberta e do prazer que sentia não só ao me mover, mas também em me apropriar do meu próprio corpo, iniciei minha trajetória como praticante assídua, tornando-me posteriormente uma professora certificada e educadora autorizada a ministrar cursos.

Ao longo desses anos, tive a oportunidade de ter a experiência no meu próprio corpo dos efeitos de uma prática contínua deste método associada à preparação e à performance cênica como bailarina. Utilizando como referencial teórico o campo da Educação Somática, a hipótese central desta pesquisa é de que o método Gyrotonic pode dialogar com a preparação do corpo cênico dos artistas da dança contemporânea do Rio de Janeiro. A escolha por este recorte regional específico deu-se principalmente devido à minha atuação enquanto profissional na capital carioca e ao público de artistas que frequenta regularmente minhas aulas desde o ano de 2007.

⁹⁰ Gyrotonic é uma marca registrada e é utilizada com a autorização da Gyrotonic Sales Corp.

O objetivo geral da pesquisa é investigar sobre as possíveis contribuições do método Gyrotonic, enquanto prática investigativa do corpo em movimento, na preparação do corpo cênico daqueles artistas. Inicialmente, a abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa-ação, que tinha como proposta promover laboratórios práticos presenciais com o intuito de proporcionar que outros artistas que ainda não tivessem vivenciado o método Gyrotonic, pudessem ter essa experiência.

Devido à pandemia de Covid-19 que assola o país neste ano de 2020, os laboratórios práticos presenciais ficaram impossibilitados de ser realizados e, no momento, para dar continuidade à pesquisa estão sendo precisamente formatadas outras abordagens metodológicas que substituam a prática laboratorial por práticas artísticas ou documentais que deem igualmente conta da experiência corporificada do método. Os procedimentos escolhidos para a coleta de dados são a entrevista semi-estruturada, as anotações por escrito e recursos audiovisuais, como fotografia, gravação de áudio e de vídeo.

Diálogos entre a Dança Contemporânea, a Educação Somática e o método Gyrotonic®

Criado e desenvolvido no início da década de 1980 pelo bailarino Juliu Horvath, o método Gyrotonic consiste de uma abordagem holística para o aprendizado do corpo em movimento, que prioriza o desenvolvimento de uma consciência tridimensional a partir de movimentos circulares e em espirais. De origem húngara e nascido na Romênia em 1942, Juliu Horvath teve contato com diversas modalidades esportivas durante sua infância, entre elas a natação e a ginástica olímpica. Aos dezenove anos de idade interessou-se pelo balé clássico e, ainda jovem, integrou diversas companhias como o Ballet Nacional da Romênia, a *New York City Opera* e o *Houston Ballet*. Horvath foi artista convidado no *Radio City Music Hall* e dançou em turnê com artistas importantes daquela geração de bailarinos como Margot Fonteyn, Jacques d'Amboise e Melissa Hayden. Eventualmente, assumia a posição de bailarino

principal do *Houston Ballet*. No auge da sua carreira, Horvath rompeu o tendão do calcâneo, fato que o obrigou a interromper subitamente suas atividades.

Após sofrer esta lesão, Horvath começou a praticar yoga e meditação. Enquanto se aprofundava nestas práticas, vivenciou profundas experiências energéticas e para tentar melhor compreendê-las, mudou-se para St. Thomas nas Ilhas Virgens em 1977, onde construiu uma pequena cabana nas montanhas e passou os seis anos seguintes estudando yoga e meditação. Durante esse tempo de introspecção e experimentação, Juliu Horvath teve novas percepções sobre a relação entre o corpo e seus mecanismos de cura. Este processo empírico de pesquisa, investigação e auto-observação foi fundamental para que Horvath desenvolvesse seu trabalho de maneira intuitiva, tornando-o posteriormente mais estruturado metodologicamente.

Após seu período de retiro em St. Thomas, retornou a Nova York no início dos anos 1980 e começou a ensinar um novo sistema de movimento denominado inicialmente de 'Yoga para Bailarinos'. No início, a maioria de seus alunos era formada por bailarinos profissionais das grandes companhias de dança de Nova York. Com o passar do tempo, a demanda por suas aulas cresceu e a diversidade de sua clientela aumentou, fazendo com que Horvath refinasse seu método, desenvolvendo um formato de aula destinado a pessoas de diferentes faixas etárias e com diversos históricos de experiência corporal.

Ele denominou esta versão refinada de Gyrokinesis⁹¹ (*Gyrotonic International Headquarters*, 2019). Paralelamente, Horvath começou também a desenvolver no seu estúdio os equipamentos especializados que utilizamos atualmente como facilitadores proprioceptivos desta prática. Hoje com 77 anos de idade, Juliu Horvath reside na Alemanha, onde continua a pesquisar e ministrar cursos de atualização para professores. O fato de ainda estar ativo e criando é um privilégio, fazendo com que o método seja considerado 'vivo', por estar em constante processo de refinamento e atualização.

⁹¹ Do inglês *Gyro* – giro e do grego *kinesis*, que designa movimento.

O método Gyrotonic pode ser praticado em dois contextos: com a utilização de equipamentos especialmente desenvolvidos para facilitar e dar suporte aos movimentos ou com a utilização de banquinhos e tapetes em seu formato solo, na aula chamada de Gyrokinesis. Estes dois formatos de aula possuem estrutura e configurações diferentes, porém ambos seguem os mesmos princípios filosóficos próprios e específicos que norteiam a pedagogia do corpo em movimento desta prática.

Um dos objetivos do método Gyrotonic é propiciar alterações de padrões de movimento e promover o desenvolvimento de uma consciência corporal, aumentando a capacidade funcional de todo organismo de maneira integrada e harmoniosa. O eixo primordial do método são os movimentos iniciados a partir da pelve e da coluna vertebral. Tomando como ponto de partida o tronco, estabelece-se então uma relação entre os esqueletos axial e apendicular, integrando o corpo todo em sinergia de forma harmônica e equilibrada.

A prioridade do tronco como vetor de produção poética no movimento e na dança não é, evidentemente, exclusividade do método. Antes, parece inserir-se na voga dos reformadores da dança moderna que, no século XX, problematizam a questão dos centros aglutinadores de energia do movimento, conferindo ao centro do corpo importância axial, em contraposição à tradição etérea de liderança das extremidades. Laurence Louppe, historiadora e crítica de dança, reflete sobre como o nascimento da Modernidade em Dança e posteriormente da Dança Contemporânea resgata a primazia do tronco como centro supremo da expressão:

Este “tronco” habitado por vísceras e aparentemente pouco articulado está relacionado com o sentido profundo, não atribuído a uma produção sêmica diretamente legível. Por esse meio, é o órgão “poético” por excelência. “O tronco deve tornar-se a parte mais sensível e expressiva do corpo.” A fim de multiplicar as possibilidades de revelação, devem-se abrir todas as suas portadas, deve ouvir-se toda a sua pulsação diafragmática e, sobretudo, seguir o caminho da coluna vertebral, encadeamento da nossa constituição e continuidade, não só no plano esquelético, mas também no plano emocional e expressivo. (LOUPPE, 2012, p. 63)

No método Gyrotonic, priorizamos a fisiologia e biomecânica da coluna vertebral em todas as suas possibilidades de movimento. O primeiro segmento de mobilização acontece no plano sagital e são a extensão e a flexão da coluna, nomeadas dentro do método de *Arch & Curl*⁹². É importante ressaltar que esses dois movimentos estão intrinsecamente interligados de forma complementar através de uma cadência melódica pulsatória que gera alternadamente expansão e contração, e por isso não são definidos isoladamente.

O segundo segmento de mobilização da coluna vertebral acontece no plano transversal e são as rotações para a direita e para a esquerda, nomeadas dentro do método de *Spiraling Twist*⁹³. O terceiro segmento de mobilização da coluna vertebral acontece no plano frontal e são as inclinações laterais para direita e esquerda, nomeadas no método de *Sideways arch*⁹⁴. A partir desses movimentos primários há os movimentos de transição que acontecem entre um e outro, trazendo uma qualidade de circularidade, e ainda, a combinação entre eles que resulta em movimentos de ondulação da coluna vertebral.

De forma similar como acontece na cinestesia do corpo que dança, os movimentos executados nos diversos planos e eixos durante a prática do método Gyrotonic proporcionam ao praticante-pesquisador um estado de consciência tridimensional do corpo em relação a si mesmo e ao espaço. Um dos aspectos relevantes deste método para bailarinos é o seu caráter terapêutico, tanto no sentido da reabilitação de lesões quanto na profilaxia do movimento. Todos estes aspectos são consequência do desenvolvimento de uma maior consciência corporal a partir da experimentação de princípios-chave que proporcionam um alinhamento anatômico adequado e desenvolvem um corpo mais disponível e equilibrado.

⁹² Arco e curva. Tradução nossa.

⁹³ Espirais. Tradução nossa. Aqui também há uma preferência pelo termo espiral ao invés de torção. De acordo com nossa compreensão, a espiral vai além do movimento rotacional da coluna vertebral e implica também numa expansão do esqueleto axial para cima e dos pés para baixo indicando uma oposição vetorial no eixo vertical.

⁹⁴ Arco lateral. Tradução nossa.

O Gyrotonic foi criado inicialmente como um método de condicionamento físico que visava a otimização da performance dos bailarinos, destacando sobretudo os aspectos físicos envolvidos. Atualmente, ainda é nítida a utilização deste método de forma automatizada por alguns professores, o que ao meu ver limita o potencial de expansão que este trabalho propicia. Por esta razão, optei pelo campo interdisciplinar teórico-prático da Educação Somática como lente para analisar a maneira como compreendo e vivencio o ensino deste método na minha prática profissional.

Cronologicamente, o surgimento do método Gyrotonic é posterior ao movimento pós-moderno estadunidense da década de 1960 que ficou conhecido como Judson Dance Theater, que marca uma ruptura da Dança enquanto campo epistemológico com técnicas sistematizadas e estruturadas como as danças clássica e moderna e introduz a experimentação de diferentes processos pedagógicos quanto aos processos criativos, incluindo o surgimento da prática de improvisação como estimulação de vivências e processos de investigação através do corpo em movimento.

Essa necessidade de experimentação através de distintas e variadas práticas corporais cria uma possibilidade de encontro dos dançarinos consigo mesmos e conseqüentemente, uma oportunidade para a ampliação de suas capacidades e possibilidades individuais. É neste contexto que diversas práticas somáticas começam a ser incorporadas a uma pedagogia de investigação do corpo em movimento com o objetivo de despertar sensorialmente o artista cênico para facilitar a emergência de diferentes percepções que posteriormente se tornarão objeto de pesquisa para a construção de um corpo poético e expressivo.

Louppe ressalta que o sentido da dança contemporânea consiste na libertação de um corpo de origem e numa longa procura de um corpo em devir: “Neste corpo em devir, inúmeras técnicas de inteligência do movimento [...] podem ajudar o indivíduo, bailarino ou não, que se empenha nessa procura” (LOUPPE, 2012, p.83). Essas “inúmeras técnicas”, ou, em nosso dizer, vivências de corporificação estéticas e relacionais, oriundas de diversas abordagens, alargam o campo da dança contemporânea até quase sua

indefinição. E abarcam, com grande avidez, o grande guarda-chuva semântico dos estudos de Educação Somática.

Segundo a definição do Dicionário de Dança Larousse (2007, p. 210), Educação Somática é o “campo disciplinar que emerge de um conjunto de métodos que tem por objeto o aprendizado da consciência do corpo em movimento no espaço” (apud FORTIN, 2011, p. 27). Sylvie Fortin, professora do departamento de Dança da Universidade de Québec em Montréal, enumera três aspectos da Educação Somática que “atingem tanto intérpretes, coreógrafos, quanto professores: a melhora da técnica, a prevenção e cura de traumas, e o desenvolvimento das capacidades expressivas” (FORTIN, 1999, p.41).

Embora o método Gyrotonic também contemple os primeiros aspectos apontados por Fortin, é sobre o último que esta pesquisa vem se debruçar, buscando compreender de que maneira a sua experimentação e a de seus princípios pode dialogar com a construção de um corpo poético na Dança Contemporânea. Segundo Fortin, os métodos somáticos devem proporcionar uma “reorganização global da experiência e favorecem um trabalho que se inscreve num tipo de pesquisa da neutralidade corporal e de polivalência motora” (FORTIN, 1999, p. 44).

O desenvolvimento das capacidades expressivas do artista da dança apontado por Fortin nos remete aos métodos somáticos enquanto facilitadores dos processos de investigação do corpo em movimento. Acredito que o método Gyrotonic, compreendido a partir de uma abordagem somática, abre possibilidades de experimentação do corpo em movimento, podendo ampliar o repertório motor dos bailarinos e contribuir para a preparação de um corpo cênico disponível e presente.

Sobre o desenvolvimento das habilidades expressivas dos artistas da dança, Sylvie Fortin aponta que “a criação necessita de uma grande capacidade para deslocar sua atenção, a fim de notar novas opções, novas possibilidades, novos detalhes” (FORTIN, 2011, p.33). Este aspecto da Educação Somática está relacionado a uma tomada de consciência e

reconhecimento de novas percepções, que uma vez integradas à experiência do indivíduo, também servirão de alimento para o trabalho de criação do artista.

Segundo Fortin, as tomadas de consciência a partir das práticas somáticas “não resultam somente em uma reorganização dos músculos profundos e superficiais do corpo, mas num novo modo de estar presente no mundo e numa nova perspectiva acerca desse mundo” (FORTIN, 2011, p. 33). Este conceito da Educação Somática apontado por Fortin pode ser relacionado ao seguinte princípio do método Gyrotonic: “A energia se move onde a mente se move, e a mente se move onde há um senso maior de percepção ou, em um nível mais consciente, onde há uma intenção direcionada” (HORVATH, 2006, p. 125). Isto quer dizer que, para vivenciar novas possibilidades do corpo em movimento, é necessário estar inteiro e em conexão com os aspectos físico, psíquico, cognitivo e social. Este estado, que chamo de ‘disponibilidade interna’, relaciona-se com a ideia do corpo vivido enquanto experiência e com a possibilidade de emergência de novas sensações e percepções.

Jorge Larrosa Bondía (2002), em Notas sobre a experiência e o saber da experiência, ressalta que uma verdadeira e íntegra experiência incorpora (no sentido de agregar e também de acontecer dentro do corpo) a vivência e a percepção, mais até do que o conhecimento cognitivo proveniente da informação consciente e dos julgamentos de valor.

Com tal deslocamento da experiência para o que “se passa em nós” em detrimento do que “se passa no mundo”, o autor enfatiza a necessidade de pausa no automatismo da recepção dos fenômenos do mundo para um aprofundamento do contato íntimo, vivencial e primordial dos sentidos. Em outras palavras, a necessidade de gestos cotidianos que possibilitem sermos tocados pelo novo:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que

nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Esta necessidade de escuta e entrega para que a vivência da experiência aconteça apontada por Bondía afina-se com as técnicas somáticas de conscientização do movimento, na qual se insere a prática do método Gyrotonic. Neste, priorizamos, segundo a abordagem somática, a imersão na experiência através do processo de desenvolvimento de um estado de atenção e de escuta do corpo.

Este procedimento torna qualquer experiência uma situação única, irrepetível (mesmo que executada muitas vezes, no tempo e no espaço) e intransferível. Ela pertence ao indivíduo, e só pode ser inferida pelo corpo deste indivíduo que a experimenta. Percebe-se o alto potencial de conscientização dos jeitos de ser e estar no mundo que isso representa. Bondía chama a atenção, assim, para a premência de uma revolução nas formas de olhar, de sentir e de inferir o mundo. Formas que se baseiam na percepção e são capazes de gerar empatia, reconhecimento das novidades e das alteridades. Por isso mesmo, talvez, revolucionárias. É a premência de toda a Educação Somática: estimular a revolução da percepção e dos sentidos.

Esta revolução da percepção e dos sentidos também é estimulada durante a prática do método Gyrotonic, na qual a tomada de consciência e o aprendizado são fundamentalmente cinestésicos, isto é, dependem da percepção das sensações internas dos movimentos do corpo em relação a si mesmo e ao espaço. Este processo é vivenciado de forma experimental através da compreensão de princípios que remetem a diferentes qualidades de movimento, estimulando a percepção de caminhos já conhecidos e a pesquisa de outros novos caminhos. Bolsanello (2005) comenta que o processo de aprendizado na educação somática visa validar a experiência subjetiva de cada aluno como fonte de conhecimento e que para que isso aconteça cada método adota estratégias pedagógicas específicas.

No método Gyrotonic o professor-facilitador lança mão das seguintes estratégias pedagógicas: a utilização da linguagem metafórica e a sensibilização através do toque. A utilização da linguagem metafórica é o mecanismo pelo qual o aluno pode ativar uma intenção direcionada com base nas instruções verbais, integrando atenção, pensamento e ação.

A sensibilização através do toque tem papel fundamental no estabelecimento de novas conexões sensório-motoras para que novas percepções sejam registradas a nível cerebral. “Através dos proprioceptores, a pele é sensível ao toque, que informa ao sistema nervoso sobre espessura, forma, profundidade, densidade, etc.” (BOLSANELLO, 2005, p. 101). Esta (re)validação do corpo-soma como meio de apreensão do mundo estabelece uma quebra de paradigma no entendimento sobre a maneira como aprendemos, ratificando a revolução dos sentidos mencionada anteriormente e priorizando a sensibilidade no desenvolvimento da consciência:

Nossa percepção acontece quando os estímulos sensoriais captados pelo nosso sistema somato-sensitivo são enviados ao sistema nervoso, que os codifica transformando-os em imagens. A manipulação destas imagens pela consciência nos permite planejar ações futuras e influenciam nossas escolhas a favor da sobrevivência. (PARÁ, 2009, p. 22)

A sensibilização através do toque mostra-se então um recurso importante para orientar o aluno a um refinamento da sua capacidade de sentir e perceber, possibilitando a construção de “novos mapas corporais que tornam o corpo mais adaptativo de acordo com as necessidades que o ambiente lhe impõe.” (PARÁ, 2009, p.22). Compreende-se que este corpo mais adaptativo também se torna mais disponível para agir/reagir, adotando uma postura de prontidão, pensamento que se alinha com o de Bolsanello sobre o corpo enquanto experiência:

O conceito central de *corpo enquanto experiência* deixa entrever que na medida em que nos aprofundamos na realidade corpórea de nossa existência, tocamos a capacidade

inata que o ser humano tem de sentir e tornar-se consciente. Podemos então reconhecer nossos limites, explorar nosso potencial, desenvolvê-lo e contribuir de modo positivo ao meio onde vivemos. (BOLSANELLO, 2005, p.106)

O método Gyrotonic utiliza-se de um sistema composto por uma variedade de movimentos que visam trabalhar o corpo todo a partir de uma abordagem holística. No entanto, este repertório de movimentos não é fixo e pode ser vivenciado através de diferentes percepções, dependendo de cada experiência. Mesmo movimentos já conhecidos podem ser experimentados de diversas maneiras, bastando que para isso o aluno-praticante-sujeito-experimentador esteja atento à percepção de novas sensações e novos detalhes. Horvath (2006) comenta que um dos princípios do método é vivenciar o ato de se exercitar como uma experiência criativa e prazerosa.

Dentre as diferentes qualidades de movimento abordadas na prática, pode-se destacar a circularidade, o fluxo e o esforço empregado durante sua execução. No método Gyrotonic, a circularidade está relacionada com o fluxo ininterrupto do movimento.

Esta circularidade é expressa em um fluxo contínuo, onde os trajetos de ligação entre um movimento e outro são fundamentais para a manutenção da coordenação e da harmonia corpo-mente (aqui entende-se harmonia corporeamente em oposição ao conceito de caos, já que Horvath postula que movimentos caóticos criam perturbação e turbulência mentais). Sobre o esforço, há uma resposta tônica proprioceptiva seja em relação ao espaço, no caso da aula de solo, ou em relação ao estímulo dado pelo equipamento. Esta modulação tônica deve permitir que o corpo trabalhe com o máximo de eficiência e o mínimo de gasto energético, coincidindo com o pensamento de Klaus Vianna:

Do momento que tomamos consciência do nosso corpo e das suas imperfeições poderemos utilizar melhor as suas possibilidades, gastando o mínimo de energia e tendo uma representação precisa do movimento. (VIANNA apud NEVES, 2008, p.11)

Um dos aspectos principais que contribui para a resposta tônica é o equilíbrio através de forças de tensão opostas, que geram ao mesmo tempo expansão, criando espaços internos e aumentando a amplitude articular. Outro fundamento importante do método é o movimento que se inicia de dentro para fora. Do meu ponto de vista de experiência do método, ter como ponto de partida o movimento que se inicia de dentro para fora pode ter dois sentidos.

O primeiro vem de uma perspectiva da biomecânica, na qual o movimento inicia do tronco para as extremidades e o segundo sentido está relacionado com a atenção, com a intenção e com a percepção cinestésica. Neste último, não ficamos presos à execução de uma forma. Ao contrário, a forma é consequência da intenção, correlacionando com o pensamento de Laurence Louppe sobre a importância da textura tônica para a construção de uma poética na dança: “A dança ajuda-nos, sobretudo, a compreender que a forma não é dada exteriormente por uma estrutura, mas por uma organização tensional interna que distribui a matéria” (LOUPPE, 2012, p. 175).

Um dos princípios do método Gyrotonic diretamente relacionado à modulação tônica é o da *quinta linha*. A quinta linha é um conceito imaginário e energético que implica numa ideia de projeção do corpo no espaço em direção ao infinito. Para que ela seja ativada é necessário agir com atenção e intenção. Diversas “quintas linhas” atravessam nosso corpo todo e o acionamento simultâneo desses diferentes vetores promove um equilíbrio de forças tensionais opostas que geram ao mesmo tempo tônus, expansão e expressão.

O princípio da quinta linha só pode ser compreendido e experimentado a partir da integração de nossos sistemas sensoriais, perceptivos e cognitivos, na qual visualização e intenção são aspectos fundamentais. Mais uma vez, o método se harmoniza com conceitos caros a abordagens somatoterapêuticas e somatopoéticas, que também priorizam a projeção espacial, o princípio dos opostos, a visualização dos vetores do corpo como suportes para o movimento funcional e expressivo, como por exemplo a técnica Klauss Vianna:

Duas forças opostas geram um conflito, que gera o movimento. Este, ao surgir, sustenta-se, reflete e projeta sua intenção para o exterior, no espaço. No corpo, esse fenômeno se inicia no momento em que descubro a importância do solo e a ele me entrego e o respeito. [...] Só dessa forma surge a oposição, a resistência que vai abrindo espaço entre os ossos, seguindo sua direção nas articulações. (VIANNA, 2005, p.93)

O contraste dinâmico vetorial na prática do método Gyrotonic também cria espaço entre os ossos e nas articulações, projetando uma intenção para o exterior e para o espaço. Esta projeção para fora (movimento excêntrico) acontece simultaneamente com uma força concêntrica (em direção ao centro do corpo), como expressão do seguinte princípio: “No ponto de iniciação de duas forças opostas, há força e estabilidade, e o centro de gravidade reflete uma atividade centrípeta e centrífuga ou explosiva e implosiva ao mesmo tempo.” (HORVATH, 2006, p. 125). Isto quer dizer que no método Gyrotonic há um equilíbrio entre a distribuição de energia tanto para dentro, em direção ao centro de gravidade, quanto para fora.

Considerações finais

Embora esta pesquisa ainda esteja em fase inicial, já é possível reconhecer algumas conexões entre a prática do método Gyrotonic e a preparação do corpo cênico dos artistas da Dança Contemporânea. De acordo com Louppe:

A liberdade de tal corpo indeterminado não teria sido possível sem os conhecimentos sobre o corpo utilizados desde o início do século, sem a observação dos diversos estados dos tecidos orgânicos nas várias áreas da musculatura... Por outras palavras, tal não teria sucedido sem o reconhecimento dos inúmeros caminhos possíveis, onde uma consciência errante explora em profundidade os circuitos orgânicos para deles melhor extrair uma promessa de liberdade e não de submissão (LOUPPE, 2012, p. 88).

Durante a prática do método Gyrotonic estamos constantemente experimentando novas formas de mover, pesquisando diferentes trajetos e caminhos, abrindo espaços internamente e permitindo que o corpo esteja simultaneamente estruturado e livre. Para perceber estas alterações, é preciso estar presente na experiência, inteiro na sua totalidade, em um estado de consciência que envolva atenção, intenção, presença e disponibilidade interna de abertura para o novo. Não há como não reconhecer, aqui, os mesmos dispositivos de escuta que caracterizam a formação do artista cênico, notadamente o ator-bailarino-performer. São aspectos também vivenciados e experimentados pelo corpo dos artistas durante a ação cênica, conforme aponta Eleonora Fabião, pesquisadora da Arte da Performance:

O corpo cênico está cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva. A atenção permite que o macro e o mínimo, grandezas que geralmente escapam na vida cotidiana, possam ser adentradas e exploradas. Essa operação psicofísica, ética e poética desconstrói hábitos. Atentar para a pressão e o peso das roupas que se veste, para o outro lado, para as sombras e os reflexos, para o gosto da língua e o cheiro do ar, para o jeito como ele move as mãos, atentar para um pensamento que ocorre quando rodando a chave ao sair de casa, para o espírito das cores. A atenção é uma forma de conexão sensorial e perceptiva, uma via de expansão psicofísica sem dispersão, uma forma de conhecimento. A atenção torna-se assim uma pré-condição da ação cênica; uma espécie de estado de alerta distensionado ou tensão relaxada que se experimenta quando os pés estão firmes no chão, enraizados de tal modo que o corpo pode expandir-se ao extremo sem se esvaír. (FABIÃO, 2010, p.332)

O estado de atenção durante a ação cênica mencionado por Fabião também é ativado no trabalho corporal da prática do método Gyrotonic. Enraizamento e expansão são termos que também fazem parte do nosso repertório linguístico enquanto professores e facilitadores do método. O enraizamento permite uma estruturação de base, uma conexão com a terra e é pré-requisito fundamental para a expansão.

A dança contemporânea, enquanto uma arte da cena e da performance, constitui um amplo campo prático aglutinador de experiências e marca ontologicamente uma transposição do paradigma da dança de um ponto de vista técnico para uma abordagem expressiva subjetiva. Louppe (2012) afirma que na dança contemporânea a verdadeira dança é a dança de cada um. É a partir deste olhar subjetivo da dança de cada um que as práticas somáticas podem encontrar uma porta de entrada para o desenvolvimento das capacidades expressivas dos artistas da cena.

O filósofo norte-americano John Dewey considera que os processos criativos em arte são processos essencialmente humanos, pois inserem-se no campo da imersão na experiência cotidiana enquanto relação entre o sujeito consciente e o mundo:

A primeira grande consideração é que a vida se dá em um ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele. Nenhuma criatura vive meramente sob sua pele; seus órgãos subcutâneos são meios de ligação com o que está além de sua estrutura corporal, e ao qual, para viver, ela precisa adaptar-se, através da acomodação e da defesa, mas também da conquista. (DEWEY, 2010, p. 74)

O caráter indissociável da arte com a experiência humana mencionado por Dewey pode apontar para um ponto de conexão entre as práticas somáticas e o desenvolvimento das capacidades expressivas na dança. Através dos processos de investigação de si a partir do corpo-soma abre-se uma possibilidade de ressignificação da experiência, revelando os seguintes mecanismos: facilitação dos processos subjetivos de autoconhecimento; desenvolvimento de uma consciência direcionada para ação/reação, que conseqüentemente afeta a prontidão para uma resposta adaptativa ao ambiente; abertura de canais perceptivos que aguçam uma escuta interna, inclusive no campo intuitivo, e potencializam a disponibilidade de abertura ao novo. Compreende-se que todos estes fundamentos são necessários para os processos criativos e expressivos na dança contemporânea.

Ainda há um longo e sinuoso caminho a ser percorrido, mas espera-se que esta pesquisa possa contribuir na difusão e democratização de um método somático ainda tão pouco explorado e investigado no contexto acadêmico, sobretudo em relação à possibilidade de estabelecer conexões com o desenvolvimento das capacidades expressivas dos artistas da dança.

Referências

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.2 p.99-106, mai./ago. 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. In: **Revista Contrapontos**, 10 (3), 321-326. 2010.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane e MARINHO, Nirvana (Org.). **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 25-42, 2011.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. (M. Strazacappa, Trad.) In: **Cadernos do GIPE-CIT N. 2**. Salvador: UFBA, 40-55, fev. 1999.

GYROTONIC®, International Headquarters. **About Juliu Horvath**. Dingmans Ferry, 2019. Disponível em <<https://www.gyrotonic.com/about/juliu-horvath/>>. Acesso em 21 de julho de 2020.

HORVATH, Juliu. **GYROTONIC® Level 1 Foundation Teacher Training Course**. Miami: Gyrotonic Sales Corp, 2006.

HORVATH, Juliu. Juliu Horvath on Life, Nature and GYROTONIC®, 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vCd6R8Gi1gA>>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

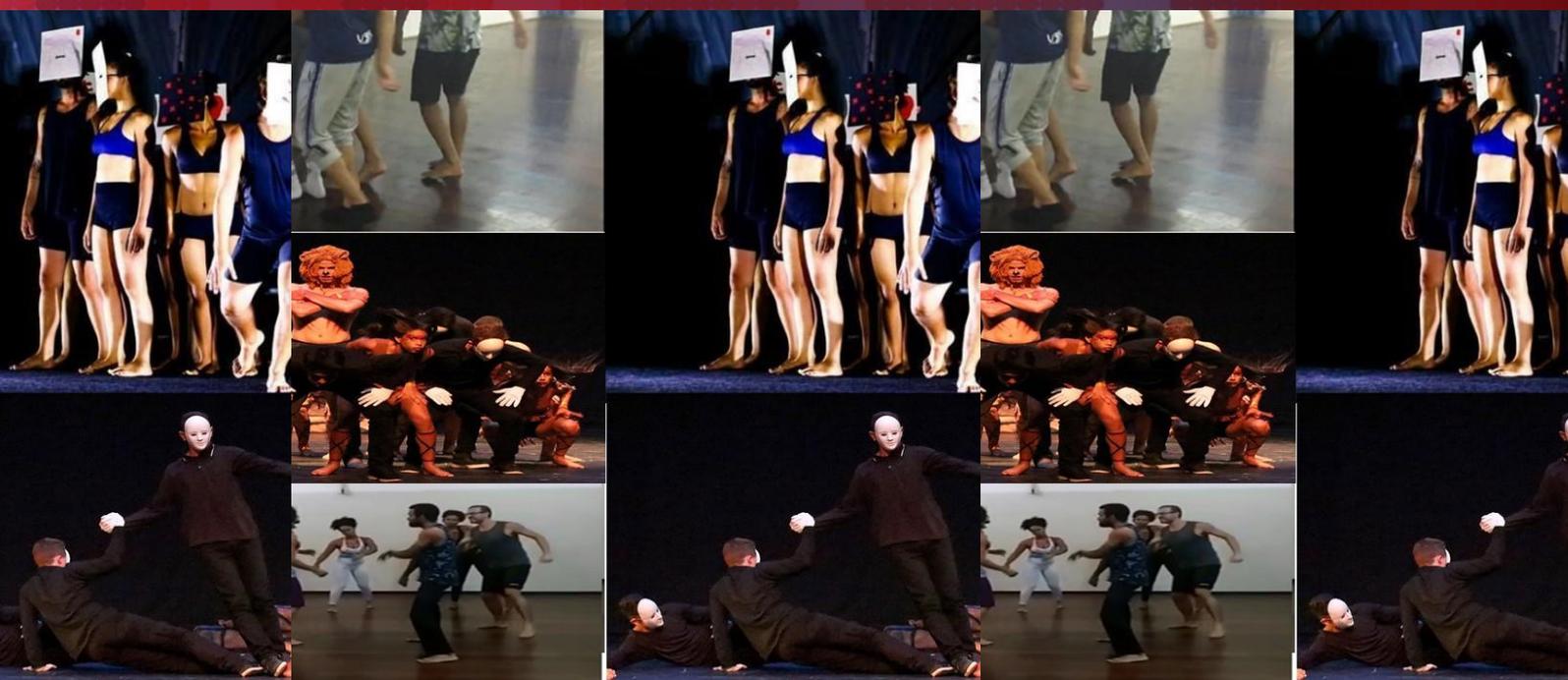
LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PARÁ, Tatiana. **O método Gyrotonic®**: abordagem psicossomática de uma proposta corporal inovadora e sua aplicação para o homem contemporâneo. Monografia. Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2009.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus Editorial, 2005, 3^a ed.

DANÇA, MOVIMENTO, GESTUALIDADES E PROCESSOS DE CRIAÇÃO



Fonte: Gaya Dança Contemporânea - UFRN (autoria da companhia), Matias Santiago Oliveira Luz Júnior-UFBA (arquivo pessoal) e Roberto Lima Sales (arquivo pessoal) .
Composição: Organizadores

FORMAÇÃO E APROFUNDAMENTO DE SABERES NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO GESTUAL NO PROJETO CORPO ESTRANHO

Aline dos Santos Teixeira (UFRJ)

Compreende-se que um dos espaços de formação do artista da dança está na universidade, em um campo ampliado, onde são conjugadas experiências dos cursos de graduação, pós-graduação, projetos de pesquisa e extensão, entre outros.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, conta atualmente com três cursos de graduação em dança, um programa de pós-graduação, além de um grande número de projetos de pesquisa e extensão. Estes últimos, considerados espaços de aprofundamento de saberes específicos que complementam o processo de formação do artista. O objetivo deste artigo está em discorrer sobre um caminho de pesquisa em dança onde formação e criação andam de mãos dadas. Para isso propõe-se analisar algumas experiências realizadas no projeto de pesquisa Corpo estranho.

Corpo Estranho é um projeto de pesquisa que tem como foco processos de construção gestual onde o “estranho” aparece através de temas como a fragmentação e a deformação do corpo. Foi iniciado em 2012 e desde então tem sido composto por alunos/as dos Cursos de Graduação em Dança e de áreas afins da UFRJ, buscando agregar pesquisadores de diversas instâncias artísticas em um fazer comum. O projeto acontece nas dependências da Escola de Educação Física e Desportos, nos espaços destinados às atividades práticas dos Cursos de Graduação em Dança da UFRJ. Um dos principais objetivos do projeto tem sido estimular o desenvolvimento criativo dos alunos envolvidos colocando-os em contato direto com os elementos que envolvem uma pesquisa artística na universidade a partir de um filtro perceptivo que traz o feio, o assimétrico, o desproporcional como possibilidades estéticas na dança. Busca-se ainda levá-los a desenvolver autonomia, fazer suas próprias escolhas e assim descobrir seus próprios caminhos de pesquisa no campo da dança.

Um dos motes que estimulam os processos de criação do projeto está em buscar diálogos com artistas plásticos e visuais com o intuito de investigar possibilidades de relação entre corpo e imagem na perspectiva da pesquisa gestual em dança. Não tem uma regra, buscam-se principalmente artistas, que em comum se distanciam de um compromisso com a verossimilhança ou com a representação do corpo tal qual ele nos é frequentemente apresentado. Segundo Francisco Ortega, “um antimodelo, uma forma de resistência ao ideal de corporeidade fechada e intacta, encarnado na figura ideal e normativa do corpo belo (idealschöner Körper) da arte classicista do início do século XIX” (2008, p.173).

A monstruosidade, a abjeção que os artistas e os escritores põe em cena nos revelam o quanto nosso corpo é capaz de exprimir o pior, segundo uma aparência puramente estética. Eles não mostram somente o outro de nós mesmos que não queremos ver, mas sobretudo a aventura psíquica e orgânica do "corpo desmembrado". Tirando sua força de expressão do que é disforme, a arte dá forma à estranheza, mesmo a mais monstruosa, do corpo. (JEUDY, 2005, on-line)

Dessa maneira, no projeto, os alunos/as participantes tem contato com uma possibilidade estética não muito comum na dança (no senso comum principalmente), o que os faz ampliar o olhar para além de modelos apresentados externamente, em um processo de autoconhecimento e descoberta da liberdade de ser e fazer. Provenientes de experiências corporais diversas, o estudo das imagens se apresenta como elementos essenciais que conectam essas diferenças, sendo assim tem sido sublinhada, nos processos desenvolvidos até então, a indissociabilidade entre corpo e imagem.

Busca-se nessa íntima relação, a percepção das tensões dinâmicas presentes nas imagens que afastar o corpo da armadilha da reprodução ou mesmo da interpretação das mesmas pelas formas apresentadas. "Em arte, tanto em pintura quanto em música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças. É por isso que nenhuma arte é figurativa." (DELEUZE, 2002, p. 62). Além das imagens tentamos nos deter em princípios

utilizados pelos artistas em seus processos de criação através de documentos como esboços, rascunhos e produções textuais.

Um exemplo nítido aparece quando se pesquisou a obra do artista plástico alemão Hans Bellmer e utilizou-se em práticas laboratoriais a sua ideia do corpo como anagrama. A associação a esse termo linguístico traduz a exata atitude de Bellmer com relação às partes do corpo de suas bonecas, já que no anagrama as letras de uma palavra podem ser rearranjadas, criando palavras com diferentes significados. Nesse sentido, Bellmer cria os anagramas do corpo que, mais do que jogos combinatórios, representam um método de exploração de novas configurações corporais.

As metamorfoses possibilitadas a partir da dissociação e posterior reconstrução das partes do corpo apareciam tanto nas bonecas esculpidas como nas desenhadas. Nessas últimas, a liberdade proporcionada pelos desenhos através da simultaneidade, de sobreposições, multiplicações e subtrações das partes, permitia a visualização do interior e do exterior do corpo, ao mesmo tempo. Como se fosse possível, ter uma visão de todos os ângulos da boneca de uma só vez.

Levou-se a ideia dos anagramas do corpo como estratégia de investigação a partir do jogo de velar e desvelar as partes do corpo:

Três indivíduos unidos inicialmente pelo tronco exploram o entrelaçamento de seus corpos a partir dos movimentos de suas partes, tendo como objetivo construir um único corpo que se distancie da estrutura organizacional do corpo como o conhecemos; a recombinação das partes do corpo se dá pela ideia dos anagramas e também a partir dos princípios de reversibilidade, duplicação e sobreposição; as possibilidades de combinação são numerosas e um possível estranhamento é ressaltado tanto pela relação entre a falta e o excesso de partes envolvidas na composição como pela incerteza do gênero deste corpo, onde características masculinas e femininas coexistem, mas não se sobrepõem. Essas experiências investigativas deram origem a um trabalho coreográfico denominado Esculturas Dinâmicas.

Imbricamentos entre técnica e estética

Para discutir estética na dança não podemos prescindir da presença da técnica neste debate. De forma resumida, o balé clássico desenvolveu uma técnica de dança, ao longo de quatro séculos, ancorada na repetição e combinação de passos pré-estabelecidos em variações que acompanhavam a música de forma literal. No Balé, uma história é contada, por isso, além dos libretos escritos que explicam o enredo, a mímica é um elemento essencial utilizado para sua compreensão. A estética do balé clássico traz em suas combinações de linhas geométricas a harmonia e o equilíbrio de formas exatas em instantes privilegiados. A maioria deles “descreve histórias fantásticas com personagens reais que contracenam com seres etéreos, fadas e príncipes, sempre expressando a dualidade real versus ideal, carnal versus espiritual, vida versus morte”. (Silva, 2005, p. 92). Destaca-se ainda o uso de sapatilhas de ponta que afastam ainda mais as bailarinas do chão na tentativa de driblar a ação da gravidade e o peso do corpo, buscando a suspensão, a elevação.

O balé remonta às cortes italianas e francesas, nos séculos XVI e XVII, tendo evoluído a partir do Renascimento e definindo-se dentro de uma visão de mundo que procurava o conhecimento racional das coisas e dos homens. A técnica do balé foi desenvolvida de acordo com os princípios cartesianos: separação entre corpo e mente, fragmentação do corpo humano em segmentos independentes, mecanização dos movimentos. Nos primeiros tempos, a técnica da dança clássica estava em estreita relação com o gestual da corte, já altamente codificado. Beauchamps, mestre de balé da corte francesa, trabalhando de 1655 a 1687 na Academia Real de Música e Dança, sistematizou movimentos, gestos e passos do balé, criando posições básicas de pés e braços e muitos passos que permanecem no repertório atual. (DANTAS, 1997, p. 55)

Dando um grande salto do século XVI aos meados do século XX, tem-se no projeto principal da Dança Contemporânea a valorização das diferenças. A partir do entendimento singular de cada corpo, incluindo formas, técnicas e modos distintos de pensar/fazer dança. Porém, mais do que falar de uma técnica, na dança contemporânea podemos desenvolver um projeto estético e

escolher qual técnica, da dança ou não, melhor trabalhará o corpo para alcançar os objetivos desejados. Uma mudança decisiva está que no balé quase tudo se concentrava em uma figura, pois o professor também era o coreógrafo.

Cabia a ele criar os passos, organizá-los em sequências coreográficas e ainda descobrir uma pedagogia para seu ensino. Ao dançarino cabia à reprodução mais perfeita, o que significava, a mais próxima possível da execução de seu criador. Na dança contemporânea as funções se flexibilizam e mudam de configuração. O dançarino é criador e intérprete de seus próprios movimentos, orquestrados pelo coreógrafo que se responsabiliza pela concepção do trabalho e busca as melhores soluções para a sua viabilização. Helena Katz (2006, p.21) propõe o “coreógrafo contemporâneo como sendo um DJ (...) enquanto observador externo das experiências individuais para fins de composição, o coreógrafo seleciona os ingredientes nascidos nesse processo e os adapta ao seu projeto.”.

Sendo assim acredita-se na técnica como um saber específico e individual, desvelado tanto pelas experiências vivenciadas cotidianamente em sociedade como pelos processos criativos em dança. Para Mônica Dantas:

Em dança, o saber fazer diz respeito ao movimento e ao corpo; ao modo como o corpo se movimenta para dançar. A técnica, em dança, é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções de quem dança. Está presente tanto nos processos de criação coreográfica quanto nos processos de aprendizagem de novos estilos de dança. É, por isso, um modo de informar o corpo e, ao mesmo tempo, um modo de facilitar o manifestar da dança no corpo. Ou tornar o corpo que dança ainda mais dançante. (DANTAS, 1997, p. 53)

Compreende-se que na universidade, uma das possibilidades da dança se relacionar a educação está nos processos de formação de futuros/as artistas. A partir da equação Formação = Criação, Marcelo Evelyn (2014, p. 62Hijikata) diz que em sua trajetória, o que vem tentando fazer é formar

formadores... (...) “formar formadores para formar criadores, que por sua vez, vão formar formadores... *Ad Infinitum*”.

Se a autonomia determina a liberdade do indivíduo de fazer suas próprias escolhas, na relação de ensino-aprendizagem cabe ao professor cada vez mais invisibilizar a sua figura como exemplo a ser reproduzido e estimular as descobertas que levem o aluno a olhar para si mesmo. Para Tereza Rocha:

Técnica e estética se entrelaçam de modo muito apertado no ensino de arte. Está em jogo mais uma vez que grau de negociação é permitido na relação entre o que se ensina e o que se aprende e o quanto o professor está disposto ou não a desenvolver expedientes para tornar-se pouco a pouco dispensável, ensinando o aluno a prescindir dele, professor, e a prescindir de si. Fomentar no aluno a sua autonomia, correlata ao responsabilizar-se por si, significa aceitar como princípio a descontinuidade intrínseca ao ato de aprender implícita na máxima da educação contemporânea que afirma: não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende. Nessa descontinuidade, a possibilidade da formação de um criador-pensador em dança. (ROCHA, 2016, p. 33)

Estranhos na dança

Apesar de toda a abertura que encontramos atualmente, através de inumeráveis possibilidades técnicas e estéticas ainda existem imagens petrificadas no imaginário social quando se fala em dança. O termo estranho abre um leque muito amplo de fazeres: corpos e gestos não catalogados pela história da dança oficial, que sempre estiveram pelas beiradas, simultâneos ao fluxo central, porém sem visibilidade.

Pensar pelo filtro do ‘estranho’ nos tem trazido um desvio do centro das danças cênicas ocidentais que ainda privilegiam determinadas formas de apresentar a dança, ainda focadas nas linhas geométricas, nas medidas harmoniosas e simétricas. Esse desvio propõe linhas assimétricas e convergentes. Traz a perturbação ao invés da harmonia, a dobra ao invés da linha. Quebra o fluxo contínuo com engasgos de uma força interrompida, busca

o prazer que as sensações provocam no corpo borrando seus desenhos espaciais, que não se fixam, mas se esvaem na efemeridade de sua duração.

A fim de repensar as representações do corpo na dança, geralmente atrelados a modelos pré-estabelecidos de corpos e técnicas que até hoje figuram no imaginário social como possibilidades únicas de ser fez-se necessário conhecer referências artísticas que se distanciassem das estéticas conhecidas como centrais.

Nesse percurso de investigação, nos deparamos com o Butô, dança de origem japonesa que tem suas raízes no Japão pós-segunda guerra mundial, reflexo da destruição causada pelas bombas atômicas e do processo de modernização imposto pela “invasão” americana. Começamos a pesquisar escritos, imagens e conceitos que envolvem essa manifestação artística a fim de alimentar nosso processo criativo. O corpo da dança Butô é um corpo arqueado, deformado, fragmentado, um corpo que segundo seu precursor Tatsumi Hijikata, não consegue ficar de pé. Um ponto primordial que “atravessa de maneira avassaladora toda a obra de Hijikata, é a explicitação de como operam os dispositivos regulatórios da vida em suas conexões com seus ambientes específicos, indagando o que é e como se experimenta o estado de ser vivo quando a vida está ameaçada” (Greiner, 2013).

Hijikata não buscava “vocabulários” ou passos de dança. Nem parecia contrapor-se ou aliar-se a esta ou aquela estética já estabelecida. A despeito de todas as interpretações que se tornaram habituais nas histórias da dança e da arte no Japão, Hijikata não queria negar o passado, apagar a história, nem tampouco “propor novidades”. As suas questões eram de outra natureza e diziam respeito, antes de mais nada, ao colapso do corpo, à exploração da consciência (e do inconsciente cognitivo), ao enfrentamento da morte e à investigação de campos de percepção ainda não suficientemente pesquisados. (GREINER, 2005, p. 3)

Além de derrubar conceitos e categorias pré-existentes na dança, o Butô abriu espaço na cena para a loucura, a dor a velhice e a violência. De início teve grande influência das vanguardas artísticas europeias, principalmente do Surrealismo. Além de cultivar o sonho, o maravilhoso, o fantástico pelos

artifícios da imaginação, a estética surrealista muito se baseou nas desordens psíquicas. Inserido no contexto das vanguardas que viriam a definir o Modernismo no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais, o Surrealismo traz em sua origem uma valorização pela diferença, um compromisso com o inesperado e com o mínimo de intervenção possível do consciente.

Reunindo escritores, pintores, poetas e fotógrafos, sua produção aparece principalmente na pintura, mais tarde na produção de objetos e filmes e também na produção de revistas, utilizadas principalmente para a realização de debates. Pode-se destacar como característica do movimento, a busca por uma liberdade intensa nos processos criativos, onde o sonho era considerado protagonista. Os estudos de Freud sobre o inconsciente, sua teoria sobre a sexualidade e as relações simbólicas dentro da estrutura familiar, onde, segundo ele, são construídas as identidades sexuais, entre outros temas, foram estudados e alimentaram a imaginação dos surrealistas. Estes artistas utilizavam técnicas como, por exemplo, a escrita automática, que explorava o acaso no processo criativo através do fluxo incessante de ideias na obra, com a menor participação possível do consciente.

Como num sonho, o efeito desejado era o de revelar o inconsciente e desestabilizar as expectativas. “Não se tratava apenas de questionar a ‘realidade’, mas também de questionar a forma pela qual ela era normalmente representada”. (Briony Fer, 1998, p. 172).

Percebe-se ainda uma mistura de gêneros, corpos que conjugam o masculino e o feminino, que escondem ou revelam intensamente sua sexualidade.

Por certo vivemos num tempo em que os binarismos de gênero e de sexualidade são insuficientes para dizer dos sujeitos e das práticas contemporâneas, num tempo em que o trânsito entre essas fronteiras se faz mais visível, num tempo em que alguns embaralham deliberadamente, signos e códigos femininos e masculinos, heterossexuais e homossexuais, e escolhem viver na própria fronteira. Hoje a ambiguidade se expõe de modo mais afirmativo, pelo menos em alguns espaços. O estranhamento, no entanto, persiste.” (LOURO, 2018, p. 125).

Desvelando corpos estranhos

Em oito anos de pesquisa continuada, tem-se percebido recorrências nos processos de criação vivenciados até aqui. Os processos geralmente são logos, de um a dois anos, as pesquisas se iniciam individualmente e depois vão se conectando intuitivamente por afinidades e estranhezas. Esse tempo de pesquisa esgarçado possibilita um aprofundar nas questões levantadas, um demorar-se na investigação e descoberta dos gestos e como diz Larrosa (2002, p. 24),

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 automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O projeto de caráter acadêmico está sempre em processo de renovação, com alguns alunos se formando, outros se aproximando, trazendo um novo fôlego e frescor à pesquisa. Assim, nos últimos dois anos, o projeto debruçou-se em sua denominação e pesquisou os diferentes significados que envolvem a palavra 'estranho' e como eles reverberam no corpo, quais estereótipos o isolam ou estagnam e como seria pensá-lo em uma prática artística como a dança? Buscou-se assim, evidenciar questões que contornam as diferenças e semelhanças a partir de um mergulho nas histórias pessoais e especificidades gestuais dos intérpretes-criadores.

Entre leituras, práticas corporais e discussões, as perguntas foram as grandes motivadoras desse processo e na medida em que iam sendo respondidas eram atualizadas, entre elas: O que você entende por estranho? e por corpo estranho? Você se considera estranho? Por quê? Algo em seu corpo

ou seu comportamento te leva a se reconhecer como estranho? Alguém já te chamou de estranho ou chamou como tal algo que você tenha feito/dito? O que te chama atenção no seu corpo? E no outro?

É recorrente perceber no outro a diferença. Designar como estranho tudo aquilo que não reconhecemos em nós mesmos e considerarmos a nossa como única possibilidade de ser. Sendo assim, o que seria o/um corpo estranho, como o reconhecemos como tal? Se o outro é o estranho, quem sou eu? Se a estranheza é o que me diferencia do outro, somos todos estranhos? O que faz de mim o/um corpo estranho?

O corpo estranho se presta a todas as fantasias que suscitam a atração ou a repulsão. Ele pode ser idealizado como a expressão de uma beleza inacessível e/ou rejeitado como o símbolo que objetiva os sinais da repulsa. Provocando de uma maneira imaginária a possível vertigem da mais radical alteridade, ele cristaliza as frustrações e, simultaneamente, possibilita a aventura misteriosa dos sentidos. (JEUDY, 2002, p.102)

Na medicina, “corpo estranho pode ser entendido como a parte que habita o todo sem lhe pertencer” (PAULA, 2016). Na sociedade, seres que estão à margem, excluídos pela diferença, que simplesmente não cabem na fôrma de uma convenção. Cujas formas agride o olhar, cujo comportamento incomoda, que não cabe no que se convencionou chamar de “normal” ou mesmo humano. Mas quem criou essas categorias, quem categoriza quem serve de exemplo?

Sabemos que é impossível identificar quem enuncia uma norma: a norma acontece, ela se espalha por toda parte e costuma penetrar em todos. É da ‘natureza’ da norma essa espécie de invisibilidade e de ubiquidade, uma generalização e uma propagação intensa, anônima e insidiosa. Uma disposição antinormalizadora nos incitará a tentar perceber por onde o processo de normalização passa, por onde se infiltra e como se infiltra. Isso pode significar desnaturalizar a norma e, então, desconstruir tal processo. (LOURO, 2018, p.127)

No artigo denominado “O Estranho” (Unheimlich) de 1919, Freud explora a ambivalência do termo na língua alemã. Segundo ele, “entre os seus diferentes matizes de significados a palavra ‘heimlich’ exibe um que é idêntico ao seu oposto ‘unheimlich’, traz assim, uma ambigüidade ao termo, associando o estranho ao familiar”. A partir dos relatos de experiências pessoais, uma das recorrências percebidas foi a denominação “estranho/a” para cada um/a estar ancorado/a em situações domésticas que os/as fizeram se sentir outros/as no seio familiar, apartados/as de uma sensação de pertencimento.

O que nos é familiar pode parecer subitamente estranho. Nosso próprio corpo não para de nos surpreender. Para mim, a experiência da alteridade começa em nós mesmos porque ela também é a descoberta de uma estranheza radical.

Meu corpo é habitado por outros corpos, ele é heterônimo. Sua aparente unidade se divide, pois sou sempre suscetível de me ver de uma maneira que não sou. E o olhar dos outros me incita a ver-me de modo diferente. Esse fenômeno de cissiparidade pode provocar distúrbios psíquicos, mas persiste como uma riqueza misteriosa do corpo. (JEUDY, 2005, on-line)

Valorizar a diferença não diz respeito apenas a dar visibilidade a grupos minoritários. Reconhecer o outro e a si mesmo como estranho nos inclui no “todo social” e não como partes dele. O reconhecimento do estranho sugere uma ampliação do olhar que não se encerra em possibilidades até então definidas como aceitáveis. A exclusão social via intolerância gera uma sociedade crente em um único modelo de existência, que rechaça todo e qualquer desvio, possibilidade de autonomia de/do ser.

A Dança Contemporânea propõe uma valorização da diferença, agregando os mais diversos corpos e fazeres. Este é um dos preceitos que seguimos no projeto Corpo Estranho, reunir singularidades trazer autonomia aos criadores valorizando seus lugares de fala, suas experiências e suas dores. Mas como isso acontece?

Trabalhamos a partir dos Fundamentos da Dança, um sistema/teoria criado/a pela Professora Emérita Helenita Sá earp e que permeia o programa de ensino pesquisa e criação em dança da UFRJ.

Os 'Fundamentos da Dança' visam à construção de um corpo consciente apoiado em princípios que desvelam diferentes técnicas pautado nos processos de investigação criativa através do conhecimento do corpo. Com intenções artístico-pedagógicas, esses fundamentos são organizados em Parâmetros Diversificadores da Ação Corporal: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo e, dessa maneira, através de um enfoque seletivo, auxiliam no entendimento dos fatores que envolvem o movimento dançado. Tendo o corpo como referencial, propõe um entrosamento entre esses parâmetros que auxiliam na estruturação de um vocabulário corporal consistente e calcado na investigação criativa de seus movimentos.

A separação do estudo em parâmetros distintos visa sublinhar especificidades contidas em cada um deles, mas compreende-se que eles estão em constante relação, por exemplo: um movimento possui uma forma, está em relação com o seu espaço de atuação e é realizado com a aplicação de determinada intensidade da força em um intervalo de tempo, ou seja, cada movimento do nosso corpo perpassa todos os parâmetros.

Na presente pesquisa, os fundamentos atuam como princípios metodológicos utilizados nos processos de investigação através de laboratórios que visam à descoberta de estados corpóreos que posteriormente incitam modos de mover ou pausar o corpo e que juntos auxiliam na definição de uma preparação corporal do tema a ser desenvolvido.

Considerações finais

São muitas as questões que envolvem o ensino de artes no meio acadêmico, “a indissociação do fazer artístico como parte integrante da formação de professores de dança; a difusão e a reafirmação de que a construção do conhecimento em dança passa necessariamente pelo fazer

dança”, (STRAZZACAPPA, 2014) entre outros. Ainda que no âmbito universitário teoria e prática percorram juntas um caminho de pesquisa no campo da dança, as tensões foram suavizadas, mas ainda existem.

Recorrem principalmente nas relações entre processo e produto, na hierarquia persistente entre as produções cênicas e textuais, nos espaços de apresentação dessas produções onde o saber advindo do conhecimento conceitual ainda se sobrepõe ao saber da experiência corporal. Segundo Larrosa (2002), “existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente”.

Pensar a criação através de temas e imagens como a deformação, o dilaceramento, leva a uma percepção diferenciada do próprio corpo e também como essas imagens afetam o corpo e quais as escolhas feitas para a apresentação de suas ideias acerca do estranho. No decorrer do processo os/as alunos/as envolvidos/as tiveram que confrontar suas imagens, suas maneiras de ser e estar no mundo se reconhecendo como estranho/a. Enfrentar suas dores e transformá-las em pulsões criativas deu a eles coragem para fazer suas escolhas e delinear seus caminhos. Destaca-se assim, a importância da pesquisa que atravessa a estética tocando em questões sociais, políticas e pedagógicas.

Salienta-se ainda a importância de se questionar e discutir as formas de representação do corpo nas artes da cena, em especial na dança. O quanto pensar através de um filtro perceptivo que privilegia a diversidade faz diferença na formação do indivíduo no âmbito universitário. A universidade sendo lugar de suma importância no desenvolvimento de pesquisas no campo da dança precisa ampliar cada vez mais o olhar para as inúmeras possibilidades do fazer em dança, não apenas dentro de uma lógica permissiva que traga sensação de pertencimento aos indivíduos que buscam uma formação na área.

Faz-se necessário que ela seja ponte entre a formação, a produção e a recepção, levando principalmente ao público não especializado outras

maneiras de perceber os questionamentos que estão por detrás de uma pesquisa na área e, que nem sempre, a degustação se dá pela via simples do entretenimento.

Acredita-se que os processos de criação cênica vivenciados em projetos de pesquisa na universidade consistem em processos de formação do artista. Tendo como ponto de partida a pesquisa desenvolvida no Projeto Corpo Estranho, pensa-se em como a ideia do desvio é uma chave importante para o desenvolvimento de uma formação estética. E também, como a valorização do indivíduo e sua história, aliado a possibilidade de atravessamento e troca entre os outros permite a descoberta de novas maneiras de fazer e (re) existir cenicamente.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: **Lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

EARP, Ana Célia de Sá. **Princípios de conexões dos movimentos básicos em suas relações anatomo cinesiológicas na dança segundo Helenita Sá Earp**. In: VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas 2010 (ABRACE).

EVELIN, Marcelo. **Esse acontecimento vai se dar em silêncio**. In: Cartografia Rumos Itaú Cultural dança: formação e criação/organização Christine Greiner, Cristina Espírito Santo e Sônia Sobral; ilustração Estevan Pelli. – São Paulo: Itaú Cultural, 2014.

FER, Briony; BATCHELOR, David; WOOD, Paul. **Realismo, Racionalismo, Surrealismo**: A arte no entre - guerras. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

FREUD, Zigmunt. **O Estranho**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/70384778/Freud-Das-Unheimliche-1919-O-Estranho>>

GREINER, Christine. **O colapso do corpo a partir do ankoku butô de Hijikata Tatsumi**. 2005. Disponível em: <<https://www.japonartescenicas.org/ankokubutoh.pdf>>

JEUDY, Henry-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

_____. **O teatro efêmero do corpo**. Entrevista. 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1004200515.htm>

KATZ, Helena. **O coreógrafo como DJ**. In: Lições de Dança I – 2.ed. – Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006.

LOUPPE, Laurence. **A poética da dança contemporânea**. Tradução: Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. São Paulo, SP: Autêntica, 2018.

MICHAUD, Yves. **Vizualizações: o corpo e as artes visuais**. In: História do Corpo 3 – as mutações do olhar – o século XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

MORAES, Eliane Robert. **O corpo impossível: a decomposição da figura humana de Lautréamont à Bataille**. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2002.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Guaramond, 2008.

PAULA, Marcos Vinicius de. **Corpo Estranho**. São Paulo: Editora Scortecci, 2016.

ROCHA, TEREZA. **O que é Dança Contemporânea? uma aprendizagem e um livro de saberes**. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

STRAZZACAPPA, Marcia. **Imersões poéticas como processo de formação do artista docente**. In: Art Research Journal, Brasil, vol.1/2, p.96 – 111. Jul./dez., 2014.

TEIXEIRA, Aline dos Santos. **A construção de um corpo aos pedaços**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

WEBB, Peter, SHORT, Robert. **Death, desire and the doll: the life and art of Hans Bellmer**. New York: Solar Books, 2006.

UM CORPO IMPROVISACIONAL: A ciência por trás do jogo!

Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

É possível educar caminhos, ou neurocientificamente falando, produzir sinapses que contribuam para a potencialização de nossos processos de imaginação e criatividade? O que a criatividade tem a ver com a educação, na prática? Como produzir para si um corpo improvisacional empático, criativo e original?

Não é de hoje que dedico minhas práticas e pesquisas docentes e artísticas ao exercício improvisacional no campo da Artes Cênicas e das Artes Corporais. Tanto em minha pesquisa de mestrado quanto no doutorado (UNICAMP), e também em meu recente estudo de Pós doutorado realizado sob supervisão do Prof. Dr. Renato Ferracini (LUME/ Unicamp), diversas questões me atravessam sobre esse contexto, e frequentemente me deparo com a seguinte pergunta: que corpo é esse que improvisa? Mais do que exercitar a dança ou o movimento improvisado, volto meu olhar para o corpo improvisador, buscando desvelar atribuições e recursos que potencializam aquilo que chamo de corpo improvisacional. Neste artigo irei compartilhar apontamentos sobre este assunto, estabelecendo conexões com a ciência, o jogo e a criatividade.

A linha entre improvisar e representar a improvisação é muito tênue, e isso acontece porque para que possa criar algo fora dos padrões codificados de movimento, é preciso que haja um movimento sináptico nesse sentido, porém, ao mesmo tempo, essa não é uma condição sem a qual a improvisação não possa acontecer. Se o corpo improvisacional tivesse como premissa a criação de algo novo no sentido de resultado inscrito no espaço tempo (ou seja, improvisação macroperceptiva), seria um caos. Nem é da nossa natureza corporal que isso aconteça. Portanto a repetição de padrões consolidados de movimento também implica nessa ação criativa. E nesse caso, o próprio processo de combinar de maneiras diferentes um repertório mais fluido do que

codificado, já basta para produzir um estado improvisacional. Mas se dermos um passo atrás, veremos que existe uma interferência capaz de ampliar aquilo que chamo de “jorro criativo”, que é esse poço sem fim, ou o corpo improvisacional como “caixa de fundo falso” como refere-se Artaud em seu corpo sem órgãos. E essa interferência é da ordem da imaginação. Da produção de imagens não codificadas que acontece no néocortex tornando-se a fonte inesgotável da criatividade.

O corpo improvisacional depende dessas duas habilidades interligadas e interdependentes: criatividade e imaginação. Criatividade não é dom, tampouco é um privilégio de um grupo seletivo de pessoas. De fato, nascemos criativos, mas ao encaixotarmos nossos pensamentos e conhecimentos, nas normas de aprendizagem do sistema de educação vigente, acabamos por envolver nesse sentido. E por isso muitas vezes, o processo de jogar e improvisar em Dança, acaba sendo um caminho de reaprendizagem criativa, pois nos reconecta com essa nossa habilidade perdida no tempo. É uma via de mão dupla. Ao passo que você precisa dela, também a constrói para si no próprio processo de utilizá-la. A criatividade é uma função cerebral adquirida em nosso processo evolutivo, que nos permite desviar da resposta automática perante um determinado estímulo e criar, a partir da imaginação, possibilidades infinitas de ação. Em outras palavras é a capacidade que temos de **agir** ao invés de **reagir**.

Mas o que é e onde entra a imaginação nessa engrenagem toda? E de que maneira a imaginação interfere nesse processo? Pensamos através de imagens. A Imaginação é justamente o princípio do pensamento. É anterior a qualquer possibilidade de metacognição pois é através da formação de imagem que o pensamento cria e se cria. Não necessariamente codificadas em fotos, pelo contrário: imagens que surgem como ondas neurais, produzindo possibilidades de pensamentos que por sua vez irão processar a linguagem. É justamente através das imagens geradas na região do córtex pré frontal, que pensamos (por vezes em um tempo mais rápido do que podemos pensar o próprio pensamento, ou seja, atribuir uma decodificação semântica à imagem) e geramos outras possibilidades de ação. Assim, colocamos a imaginação como **IMAGENS em AÇÃO**, e a função da criatividade passa a ser **CRIAR** a

ATIVIDADE necessária para a solução de determinado “problema” seja ele corporal, do jogo, ou de qualquer âmbito da vida.

Acontece que além desse presente que o processo evolutivo nos proporcionou em termos neuroanatômicos e neurofuncionais que é o córtex pré frontal, também temos o nosso “cérebro primitivo” que chamaremos de cérebro reptiliano. Controlado pelo sistema límbico (disparador de emoções), o cérebro reptiliano foi fundamental para a preservação da nossa espécie no processo civilizatório, justamente pelo fato de não ter a capacidade nem de imaginar e nem de ser criativo. Ou seja, ele apenas reage, em resposta automática aos estímulos, então quando sente medo por exemplo, prepara o corpo para a fuga, quando sente nojo, prepara o corpo para a repulsa, ou quando sente raiva, prepara o corpo para agir.

Mas afinal, o que são as emoções? Segundo Damasio (1996) emoções são programas de ação, coordenados pelo cérebro, que gerenciam alterações em todo o corpo. Trata-se de uma verdadeira orquestra fisiologia. Essas ações são tanto micro como macroscópicas. No primeiro caso, a alteração corporal se dá através da secreção de neurotransmissores e da liberação de hormônios específicos na corrente sanguínea, como o cortisol e a adrenalina no caso das emoções desagradáveis, e por exemplo da ocitocina no caso das emoções agradáveis. Se as emoções desagradáveis estão ligadas à preservação da nossa espécie, atribuímos às agradáveis como a alegria e o amor, a responsabilidade pela preservação social da nossa espécie, pois favorece e conduz o convívio entre pares. No nível macroscópico acontecem as ações, que naturalmente são da ordem motora e se inscrevem num determinado tempo e espaço.

Emoção, portanto, tem tudo a ver com ação, no sentido de gerar comportamentos biologicamente vantajosos como a fuga, a paralisia, o ataque, o abraço entre outras. A eficácia da emoção é justamente o fato dela ser automática e não permitir o tempo do pensamento. A emoção é inconsciente, ela é experiência puramente corporal. A partir do momento que você toma consciência, já entra na ordem do sentimento. Ou seja, o sentimento da emoção. Então podemos dizer que o sentimento é a percepção consciente e

parcial da emoção. Essa é uma diferenciação neuroanatômica (emoção e sentimento acontecem em diferentes regiões do encéfalo) e também neurofuncional; ou seja, exercem funções específicas, que quando compreendidas, tornam-se fundamentais para pensarmos e experimentarmos a improvisação em dança na busca pela esquivo da representação do improviso.

Assim como nem toda experimentação improvisacional desperta uma decodificação semântica, gerando reflexões, reestruturações e novas configurações de jogo; assim também nem toda emoção desencadeia um sentimento. Mas necessariamente todo sentimento provém de um processo de disparo emocional; assim como toda reflexão acerca da produção de movimento vem da própria experimentação do movimento em situação improvisacional. Vamos então nos referir ao conjunto de emoções e sentimentos como nosso sistema afetivo, sendo ele composto pelos mecanismos neurais e disparos fisiológicos correspondentes tanto em um como em outro caso.

Darwin foi o precursor do estudo das emoções reconhecendo e mapeando 5 emoções básicas que podem ser encontradas tanto nos homens quanto nos animais e que possuem características relevantes para compreendermos nossas relações interpessoais e intrapessoais, bem como os processos poéticos de criação e manifestação artística. A partir daí, Darwin escreveu um livro fundamental chamado “A Expressão das emoções nos Homens e nos Animais” (Darwin, 2000), que fundou uma linha de pensamento sobre a qual a neurociência, a Psicologia, a Neurobiologia das emoções e cada vez com mais presença, o campo da educação, vem embasando suas pesquisas e indagações nas últimas décadas. São elas: Medo, Raiva, Nojo, Tristeza e Alegria.

O fundamental aqui é a identificação do caráter absolutamente involuntário e incontrolável das emoções que diferente do que se pensava, não pode ser gerenciado de acordo com nossos desejos. Mas se não controlamos as emoções, controlamos as ações que surgem em decorrência dela. E aqui está um ponto crucial. O modo operante da educação parental e escolar, por falta de recursos e conhecimentos, perpetua há séculos uma forma invalidante

e biologicamente inviável de “controlar” as emoções na infância. Provavelmente você, leitor, cresceu ouvindo frases do tipo: “Não precisa ter medo” “Vai ficar triste por uma bobagem dessas?” “Pode parar de frescura” e em casos mais autoritários, “engole o choro”, “não quero ouvir um piu” “quem manda aqui sou eu”. Conduções como essas levam a criança a achar que não é certo sentir o que sente, e que as emoções devem ser reprimidas. Mas acontece que isso seria tão absurdo quanto dizer para a criança não sentir sono ou vontade de ir ao banheiro, porque como vimos, a emoção é um programa de ação involuntário.

Com isso, reprime-se não só aquilo que se sente, mas a ação motora em decorrência dela. E aí começa o nosso processo separatista de processamento da imaginação e criatividade nos processos improvisacionais. É somente após o primeiro setênio da vida que começamos a consolidar a maturidade neurológica necessária para realizar a conexão entre o sistema límbico e o néocortex. Porém, como somos cobrados a ter um “bom comportamento” (ação macroscópica em decorrência da emoção) mesmo sem ter maturidade neurológica para tal isso, acabamos entrando em um fluxo dicotômico entre aquilo que sentimos (emoção) e movemos (ação motora).

E o que isso tem a ver com a improvisação em dança? Tudo! O que acontece é que crescemos formamos sinapses no sentindo de não agir conforme sentimos e o cérebro, na sua destreza, pega atalhos pelas circuitarias neurais já estruturadas, ou seja, começa a repetir um padrão de pensamento, comportamento e ação. Por isso algumas pessoas tem tanta dificuldade em diferenciar a si mesmas em processos criativos, bem como nas relações cotidianas da vida. E mesmo esforçando-se muito, caem por fim, na representação da improvisação. O resultado é o “ciclo do modo automático” que apenas **reage**, usando o cérebro reptiliano com movimentos e proposições já estruturadas em nossa circuitaria neural, corporal e afetiva. Isso resulta em cada vez mais codificações e menos fluidez, enrijecendo a liberdade improvisacional.

Os jogos teatrais e os jogos corporais são importantes aliados no sentindo de oferecer um espaço de experiência potente, capaz de reconfigurar

esses trajetos sinápticos. Na última década, alguns estudos na Universidade de Minnessota nos EUA, bem como o Brain and Creative Institute liderado pelo Neurocientista português Antonio Damasio na Universidade da Califórnia, investigam os efeitos das práticas dos jogos no sistema neurológico, encontrando associações com os efeitos causados pelas práticas meditativas por exemplo. Isso aponta para a possibilidade de reprogramar nosso sistema afetivo se propusermos os jogos corporais e teatrais com **intenções** específicas.

Algumas competências humanas que a neurociência reconhece como imprescindíveis para a vida, podem ser aprendidas e desenvolvidas através dos jogos; entre elas destaco: empatia, autogestão socioemocional, resiliência e engajamento; bem como as três funções executivas cerebrais: Controle Inibitório (autocontrole sobre os próprios impulsos), Memória de Trabalho (gerenciamento de atividades “a fazer”) e Flexibilidade Cognitiva (que basicamente consiste em adaptar nossos pensamentos e ações quando algo imprevisto acontece).

Acontece que uma infância emocionalmente reprimida gera corpos desconectados. Corpo, mente e afetos não se interseccionam de forma congruente e menos ainda de maneira saudável, produzindo uma espécie de desarmonia corporal, cognitiva e socioemocional. E como consequência o adulto torna-se menos autoconsciente, menos hábil, em termos neurológicas de produzir fluxos de imagens e aproveitar ao máximo sua potência criativa. Ou seja, provavelmente essa criança, na vida adulta vai precisar reaprender a criatividade, que paradoxalmente é uma habilidade humana inata. Vamos então deslocar um pouco o nosso foco para adentrar nas especificidades do contexto da dança improvisacional, e, por fim, perceber como a intersecção entre a ciência e o jogo podem potencializar a busca por esse corpo improvisacional.

A dança improvisada é tão antiga quanto o tempo. É anterior à invenção e nomeação de todo passo codificado. Improvisar em dança, é promover um reencontro com sua própria origem histórica. Dança é jogo. Improvisar é, sobretudo, jogar, e sabemos que jogar é uma maneira de se relacionar com o

mundo. O jogo é um atributo da vida que está presente em todas as organizações (humanas e da natureza) e em todas as relações sociais.

Improvisar dançando é improvisar o movimento, mas não só um movimento inscrito no espaço tempo, e sim um movimento que convoca um corpo outro, que não é somente físico, mas como sugere Espinoza, um corpo que é um conjunto de partes em relação. Partes essas visíveis e invisíveis, materiais ou perceptíveis, mas todas, igualmente reais, compondo um plano de imanência no qual habitam todas as possibilidades improvisacionais que estes corpos irão dançar. Todos os pensamentos pensados e os não pensados, os movimentos movimentados e não movimentados, as imaginações imaginadas e não imaginadas. Corpos que estão por (de)vir.

A improvisação só é possível quando ignoramos o futuro. Arriscamos o desconhecido, e aceitamos o não lugar, a u-topia. Essas fissuras, esses buracos, esses espaços de experiências, esse por vir, devir, que só criamos quando nos dispomos a ele. A música só toca para quem se dispõe a ouvi-la, assim, a improvisação só acontece em quem promove espaços para ela. E então recria-se, faz-se corpo improvisacional.

Jogar, e não representar o jogo. Essa é a linha tênue que separa a improvisação de fato, daquilo que chamo de “sensação de improviso”. Por vezes o dançarino acha que está improvisando, tem a sensação do improviso, mas na verdade, na maioria das vezes, está “apenas” criando um território de combinações aleatórias de movimentos previamente explorados. Isso acontece, principalmente quando o foco está mais voltado para a improvisação e não no improvisador. Quando se cria a falsa possibilidade de separar criador e criação. E como saber quando isso acontece? Como criar espaços, buracos, fissuras, para reinventar-se dançarino, para recriar-se como corpo improvisacional?

Em sua “Carta aos Atores”, Novarina (2002) fala sobre a necessidade de fazer da cena um “buraco vazio”: um espaço que não pretende nada, a não ser estar ali, em possibilidade, em condição de vir a ser. Criar o buraco não para preenchê-lo, mas para estar nele e estando, **ser buraco**. Aquele que está em

cena não é um ser da intenção ou da representação, “não se trata de representar, mas de se gastar. É preciso atores de intensidade, não de intenção.” (NOVARINA, 2005, p. 17). Assim também o improvisador não vai preencher nada, ao contrário vai inventar e ser o vazio no qual todo o jogo se fará.

Estamos sempre querendo fazer algo, ficar parados nos dá a sensação de perda de tempo, e em cena, se não fazemos algo parecemos pouco criativos ou ativos. Mas por que isso acontece? Não há como sustentarmo-nos neste mundo contemporâneo, se não estivermos constantemente fazendo. Há uma necessidade apetrechada ao sujeito que é justamente a de fazer alguma coisa.

Porque a vida, senhores, dá muito que fazer. E assim o homem faz sua comida, faz seu ofício, faz negócios, faz ciência, faz paciência, isto é, espera, que é “fazer tempo”, faz... que faz e se faz... ilusões. A vida é um onímodo fazer. [...] ***Por isso, senhores, a vida – o Homem – se esforçou sempre em acrescentar a todos os fazeres impostos pela realidade o mais estranho e surpreendente fazer, um fazer, uma ocupação que consiste precisamente em deixar de fazer tudo o mais que fazemos seriamente. Este fazer, esta ocupação que nos liberta das demais é... jogar***” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 53 e 55).

Jogar é um atributo da vida. O improvisador vai jogar, mas jogar não é sinônimo de se preocupar em fazer cena. A ideia é embarcar na experiência, no *flow*; esse estado de concentração intrínseca, voltado para o momento presente, no qual ocorre inclusive uma distorção do tempo ou uma espécie de transcendência pelo envolvimento integral (corpo, mente, sistema afetivo) na experiência do jogo. Se o improvisador se pré-ocupa, não pode estar presente no aqui agora, e não estará, provavelmente, em estado de afetar e ser afetado. Não há como estar “esburacado” se estiver no futuro ou no passado, pré ou pós, só é possível ocupar-se do e no presente. No presente que é presença, presentificação. E a presença não é “além” ou “fora”, ela é um estar presente

no presente, com a concentração que não é para um dentro, mas que é em abrir-se para conexão consigo, com o outro, com o espaço, com o público.

A experiência é capaz de modificar o cérebro. E o que seria o jogo teatral senão a oportunidade da experiência? Experiência do recorte no espaço tempo e, paradoxalmente do **encontro** entre tempos, que faz agir no presente, gerando realidades. Adentrando no conceito de Ritornelo de Deleuze e Guattari, especialmente através da lente de Ferracini (2014) em sua potente analogia metafórica sobre o sono de seu filho Martín, entendemos a contribuição da prática do Ritornelo enquanto construção do Jogo na Educação, e a complexa engrenagem disparada pelo entendimento e aplicabilidade do jogo como matéria de expressão que atualiza a ação-aprendizagem no processo da educação integral da criança ou do adolescente. A relação de presença que o ator aprofunda em si e para si, parece favorecer uma interface com a relação cuidador/ criança na educação.

[...] O ator que entra sabe muito bem que há sempre algo melhor pra se fazer do que fazer alguma coisa. Ele sabe que não vai cometer nada, nem exprimir, nem agir, nem executar. Sem partitura, sem percurso obrigatório [...] o ator só comete desação. Não há nada para ser representado. O bom ator sabe muito bem que apenas a sua ausência é espetacular. O ator está pronunciando desaparecimento atrás de desaparecimento. [...] O ator que progride quer dizer que sabe recuar de verdade (...) pratica o vazio cada vez mais. Louis de Funès declarava no final de sua vida: “pratiquei o vazio durante minha vida toda, diante de todos.” Ele queria abrir uma Escola Nacional do Vazio. Onde se aprendesse simplesmente a entrar saindo (NOVARINA, 2005, p. 30-31, 37, 45, 47).

Novarina sugere que a ação seja o próprio o estado de disponibilidade para os encontros e afetos. Ao invés de “fazer alguma coisa”, “não fazer nada” é estar em condição de afetar-se, que já é muita coisa. E sugere a cena como sendo um “buraco alegremente”. Podemos ler este “alegremente” à luz de Espinosa, e compreender não só a cena, mas o improvisador como um buraco (espaço de possibilidades, território desterritorializado, “vazio”, esburacado) alegre; afetado por paixões potencializadoras de sua força de ação.

Muitas vezes, na pressa ou ansiedade em “fazer a improvisação”, os improvisadores “fazem movimento”, “fazem textos”, “fazem canções”, “fazem personagens” e perdem a chance de compor imagens, silêncios, pausas e estados, operando suspensões, deslocamentos e afetamentos.

Jogar é uma maneira de se relacionar com o mundo. Huizinga (1999) defende que o jogo está presente em todas as relações sociais, advogando que a vivacidade e a graça do movimento e do corpo humano estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. Embora seja mais frequente na infância, jogar nunca foi prática exclusiva da criança, e faz-se presente ao longo de toda vida do sujeito, pois o jogo ensina (ou “faz aprender”), desenvolve, capacita, potencializa; ou seja, opera em atributos inerentes ao sujeito, independente do contexto artístico e em qualquer fase ou idade. O jogo é um atributo da vida que está presente em todas as organizações (humanas e da natureza) e em todas as relações afetivas, políticas, sociais, culturais, religiosas etc. Estar no mundo é um jogo, estar em cena, mais ainda.

Huizinga (1999) define o homem como *Homo Ludens*, fundamentando a origem da humanidade em seu caráter tendencioso ao lúdico. Lançar-se em jogo é sujeitar-se, enquanto corporeidade, ao risco e à possibilidade, ao acontecimento, à ludicidade e à experimentação. O jogo abre espaço para o surgimento de *corpos sensíveis* capazes de se caotizarem e reestruturarem em outro território delimitado por regras convencionadas. O jogo se faz no improvisador e não para o improvisador ou pelo improvisador.

[...] o ator não é um agitado. O jogo não é uma agitação a mais dos músculos sob a pele, uma gesticulação de superfície, uma tríplice atividade das partes visíveis e expressivas do corpo, [...] jogar não é emitir sinais; jogar é ter, sob o invólucro da pele, o pâncreas, o baço, a vagina, o fígado, o rim e as tripas, todos os circuitos, todos os tubos, as carnes pulsantes sob a pele, todo o corpo anatômico, todo o corpo sem nome, todo o corpo escondido, todo o corpo sangrando, invisível, irrigado, mexendo ali debaixo, reanimando-se, falando. Mas querem fazer crer ao ator que seu corpo se constitui de quinze mil centímetros quadrados de pele oferecendo-se gentilmente como suporte aos sinais do espetáculo, seiscentos e quatro

possíveis posições expressivas na arte da encenação, um telégrafo para desfiar na ordem gestos e entonações necessárias para a inteligência do discurso, um elemento, um lado do todo, um pedaço do conjunto, um instrumento da orquestra em concerto. Enquanto que o ator não é nem um instrumento nem um intérprete, mas o único lugar onde a coisa acontece e pronto (NOVARINA, 2005, p. 19-20).

No acontecimento teatral, o jogo é o encontro de Espinosa (2002) no qual, determinadas relações (ações palavras, situações, movimentos, imagens) compõem ou decompõem o próprio jogo gerando atenção, desequilíbrio e desestabilização, promovendo fluxos de criação. Quando Ferracini (2006) diz que o jogo lança o atuator a uma zona de turbulência, está justamente se referindo a esta desestruturação criativa, a um espaço de crise e, portanto limítrofe; uma turbulência invisível, que abala o equilíbrio na relação entre atuator e espectador⁹⁵ convidando este último a criar junto, a tornar-se sensível. O público é sempre criativo, e justamente por isso, é preciso deixar espaço para a criação do espectador, permitindo que ele componha junto ao invés de querer que ele “receba” o espetáculo.

A linha entre **jogar** o jogo e **representar o jogo** é muito tênue. Como reconhecer de fato os processos microperceptíveis e macroperceptíveis do jogo na cena? Como reconhecer e legitimar caminhos improvisacionais que ofereçam balizas potentes de jogo para o improvisador?

Nesse sentido, a busca por um corpo improvisacional, ou mesmo tudo aquilo que envolve de alguma forma a preservação da experiência do jogo, se aproxima do que chamamos de **práticas de si**. São experiências que promovem uma **reconfiguração CorporeoSocioEmocional**, abrangendo o desenvolvimento psicomotor, cognitivo comportamental e socioemocional em relação rizomática de intersecção e afetamento.

⁹⁵ Sobre este assunto ler também: KFOURI, Ana Maria Barcellos. *Espaços de comunicação: estudo das relações entre dramaturgia, espacialidade e recepção teatral em algumas experiências da cena brasileira contemporânea*. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, 2006.

Esse processo é uma via assertiva e potente para injetar imaginação e criatividade no processo improvisacional. Como que alimentando (neurologicamente falando mesmo) as possibilidades de recriação sinápticas que vão desencadear novos programas de ação, diferenciando-se daqueles já estruturados e resultando em novas formas de mover-se. Inovando-se. Reinventando-se. Praticando a si mesmo enquanto corpo improvisacional. Enquanto homo sapiens. Enquanto Homo ludens.

É como injetar vida onde já há vida orgânica, biológica propriamente dita. Mas falo de uma outra vida, poética e criativa, onde a experiência está sempre preservada de ser fixada pela decodificação semântica assim como a emoção que é disparada em forma de alterações fisiológicas no corpo. É como *Vivescer*.

(...) ele não mostrava de si senão a forma. Força cabida, como a de uma árvore, em ser e vivescer, ou como as que se desperdiçam no mundo. Nele, escasseava-se, por certo, a impura substância, que arde porque necessita gastar-se. (Guimarães Rosa, 1969, on-line)

Vivescer. Me encanta essa palavra de Guimarães Rosa em *Noites do Sertão*. Viver e florescer. *Vivescer* o dançarino. *Vivescer* o improvisador. Viver na e atravessado pela cena, presente, tornar-se cheio de ação, de vida, de força de vida, de alegria Espinosista. Florescer que faz a flor diferenciar-se nela mesma, ou seja: já sendo, ainda assim, tornar-se flor. Processos de diferenciação micro e macropceptiveis que desembocam na **reinvenção de si**, enquanto corpo improvisacional.

A ciência por trás do jogo desperta e ativa os caminhos neurais que podem ser exercitados e potencializados pela própria prática do jogo da dança, ou da dança-jogo, inaugurando esse caminho de *Vivescer*.

Referências

CAMINHA, R.; CAMINHA, M. **A prática cognitiva na infância**. São Paulo. Ed. Roca, 2007.

DARWIN, C. **A expressão das emoções nos homens e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

DAMASIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Editora Companhia das Letras, 1996

_____. **O Livro da Consciência**, Lisboa, Círculo de Leitores, 2010.

_____. **O Sentimento de Si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. Publicações Europa - América. Lisboa, 1999

_____. **Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir**. Publicações Europa – América. Lisboa, 2003

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luís B.L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 1988

EKMAN, P. **A Linguagem das Emoções**. Casa da Palavra, 2011.

FERRACINI, R. **Martín dorme ou o ritornelo-ator**. Revista Ilinx. Lume; 2014.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, Editora UFMG 2002.

NOGUEIRA, R.; BARRETO, M. **Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas**. Revista: Childhood & Philosophy, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 625-644 issn 1984-5987

NOVARINA, Valère. **Carta aos Atores**. Trad. Ângela Leite Lopes – Rio de Janeiro: 7letras, 2005.

ROSA, João Guimarães. **“Buriti”**. In: _____. **Corpo de Baile**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, vol. 2, 1969.

FLUXOS NA CRIAÇÃO EM DANÇA: MODOS DE PENSAR DO CORPO E DA OBRA ENTRE OLHARES E VENTOS

Larissa Kelly de Oliveira Marques (UFRN)

Olivia Macedo Prado de Melo (UFRN)

O presente escrito se pauta em reflexões acerca da criação artística em dança, seus fluxos e modos de pensar o corpo. Nesta ocasião, debruçamo-nos sobre os aspectos processuais do trabalho intitulado “Entre Olhares e Ventos”, iniciado em 2018 e dirigido por Larissa Marques, Maurício Motta e direção musical de Erhi Araújo, da Gaya Dança Contemporânea, projeto de extensão da UFRN, coordenado por Marcílio Vieira e Larissa Marques. Além disso, as impressões a seguir adotam os princípios da Arte Coreográfica Contemporânea, a possibilidade de uma perspectiva processual de obras artísticas para análises, reflexões e relatos estéticos, nos quais se referem às qualidades artísticas da dança e como as mesmas se constituem em caráter pensante do movimento.

A Arte Coreográfica Contemporânea, é compreendida, de acordo com Márcia Almeida (2015), como a dança que abrange as ideias da capacidade adaptativa humana e maleabilidade corporal, do que afeta e é afetado pelo corpo daquele que cria e vive a experiência da criação, nesse entrelaçamento constante dos dois. No trabalho com o grupo de artistas da Gaya, são desenvolvidas atividades que propiciam a consciência desse estado de moldagem, como os exercícios que guiam a presentidade, fonte de possibilidades para o sentir da plasticidade corporal, ou seja, de se formar e se reformar.

Nesse fazer-se e refazer-se o corpo dos dançarinos são imagens em fluxo no tempo. Imagens que se revelam como informações do corpo, índices dos seus estados (BITTENCOURT, 2012), profusão de um imaginário, nesse caso oriundo de impulsos de cordas e bolas que se movem em cena para avivar os balanços dos corpos dos dançarinos a se moverem para um lado e para o outro, para cima e para baixo; de uivos do vento que convocam

sonoridades dançadas, de bonecos que se movem em varais de roupas e ao impulso rítmico do carnaval pernambucano e seus famosos Bonecos de Olinda; de corpos que estão em experimentação de um samba de raiz dançado em panos sob os pés.

Assim como na língua portuguesa, em que o prefixo “re” apresenta três sentidos: retrocesso, repetição e reforço, analogamente, vimos nesse experimento cênico em busca desse refazimento constante do percurso criativo. Isto é, voltar ao passo anterior, repetir na intenção de repensar, reler e revirar para reforçar uma ideia, um sentido, um estado corporal, uma dança. Uma criação em dança que é reviver, redançar. Portanto o movimento anterior se refaz em outro, mas não cabe dizer que o posterior já não existe mais, se um dia esteve lá, estará lá, seu rastro ficou. O que coloca o artista em estado de redescoberta e experimento no ato de criar.

O mesmo acontece quando artistas se transportam para estados de reconexão e alerta para a recriação, tendo em vista a disponibilidade de um corpo adaptável à diversas circunstâncias que o percorrem. Dessa forma, a própria estrutura da obra “Entre Olhares e Ventos” permeia o universo desse jogo, a partir de um breve guia de improvisação, como oportunidade para a autonomia artística e liberdade criativa dos intérpretes, assim como ampliação dos caminhos aos quais se referem a maleabilidade corporal, as transformações de estruturas físicas e perceptivas que constroem a cena.

Na Gaya, vimos em busca de modos de criar nos quais a improvisação é um recurso para chegarmos à partituras coreográficas que serão repetidas e rerepresentadas, como algumas cenas que se constroem compondo o processo criativo abordado neste escrito e, ao mesmo tempo, a improvisação vem conduzindo à composições de cenas que se dão em tempo real (SILVA, 2009), seja nos laboratórios em sala de ensaio ou cada vez que há uma interação entre público e intérpretes e o processo é exposto à interlocução com a plateia.

A improvisação no decorrer dos encontros se configura como mobilizadora de estruturas coreográficas abertas que se criam no trajeto da própria criação, a cada experimentação que mergulhamos nas pesquisas de

movimento em sala de trabalho. Desse modo, a sala em que o grupo se encontra semanalmente, três vezes por semana, torna-se um espaço de estudo, um espaço cênico, em que a teoria que fundamenta a criação em foco da composição “Entre Olhares e Ventos” alimenta o trabalho artístico em desenvolvimento e este retroalimenta a teoria que o sustenta, como ligação efetiva entre a produção acadêmica e a produção artística, como menciona Silva (2009).

A criação em arte é permeada por vínculos que refletem a relação do artista com a sua apropriação do mundo, isto é, memória, cultura, tempo e percepção, tendo em vista fatores intrínsecos da evolução, tal qual o esquecimento e a necessidade de conservação, transmissão e atualização de dados (SALLES, 2006). O indivíduo lida com questões do acaso e se restabelece constantemente, dessa forma o esquecimento é uma ferramenta essencial no seu devir efêmero, até para reformular pensamentos. De acordo com Arantes (2015), para o artista cênico, a memória como lembrança é fundamental para uma afirmação da necessidade do passado, da tradição, assim como estudos e processos de grandes artistas. Igualmente, o esquecimento também é fundamental, pois ele permite o relaxar, contudo traz abertura para o novo, com outras possibilidades de instauração do presente e de projeção futura.

O tempo se altera, as ideias também, logo o esquecimento de fórmulas passadas é inevitável para a sua sobrevivência. Por essa razão inerente ao ser humano se faz primordial a importância de registros, como diários de criação, vídeos, fotografias, desenhos e outros meios que assegurem a lembrança para o criador na arte do movimento. Através desses registros é possível analisar o fluxo da construção de pensamentos, ideias e teias da criação. Buscamos, ao longo do segundo semestre de 2019 e início do ano de 2020 (o que antecede à pandemia), exercitar essa notação no percurso do processo “Entre olhares e ventos”, como modo de registrar esse trajeto criativo em experimentação.

Figura 1: Ensaio de Entre Olhares e Ventos realizado dia 9 de outubro de 2019, com a Gaya Dança Contemporânea. Na imagem, o ensaiador musical Erhi Araújo, orientando o grupo.



Foto: Arquivo pessoal das pesquisadoras

Se Danço, Logo Existo

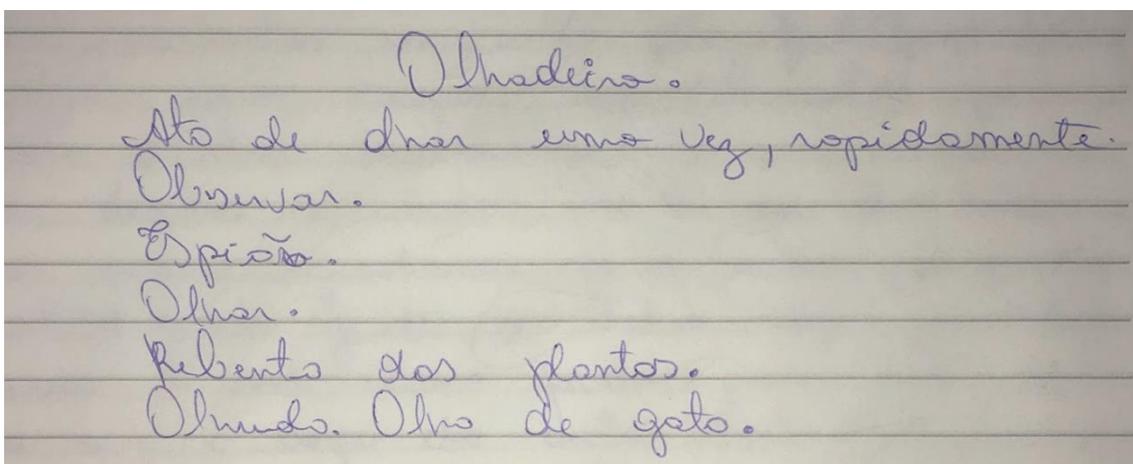
A revisita dos arquivos registrados no decorrer de uma criação promovem a lembrança, um achado do corpo para se presentificar, e se assemelham ao que propomos estipular também sobre a escrita em dança, seja em âmbitos formais ou informais, no que se refere a leitura de impressões, sensações, pensamentos, associações e os fenômenos que chamamos de intuição, visão, insight, introspecção, ou seja, experiências mentais que são acontecimentos do próprio corpo, como integridade física-psíquica. Buscamos o pensar do corpo, do movimento e a exposição dessa ação, de modo que possa contribuir com a compreensão da complexidade do fazer dança e da relação do arquivamentos de registros como leitura dos vestígios da obra,

como por exemplo, fotografias, videografias, escrituras e outros meios de comunicação e memoriais dos artistas com a obra.

Com isso ao nível que a psicologia mescla com a epistemologia e com o que consideramos intrínseco à criação, surgem questões de “quê” e “como”, propomos reflexões acerca do que contém a consciência para estímulo à criação em dança? E como o corpo se manifesta em seu próprio fluxo de pensamento? Essas são duas abordagens, guias de intermediações para o pensar das estruturas do corpo pensante.

Nos registros percebe-se a ideia seguindo seu fluxo a partir de um estímulo primário, a impressão de um estado físico, emocional e energético. Um corpo registrando sua dança para além de fontes imagéticas como vídeos ou fotografias, mas também escritos, desenhos, dentre outros meios. A manifestação da dança e de uma lembrança no papel.

Figura 1: Registro de um trecho do diário de criação de um dos intérprete-criadores, Kenne



Felipe, da obra Entre Olhares e Ventos (2019).

Fonte Kenne Felipe.

Ao questionar as indagações nos referimos aos encontros face a face, como também o corpo em frente ao espelho: o olhar externo de um apreciador, seja ativo ou passivo; e o espelho interno que permite o olhar das profundezas de si e do que constitui o corpo e a obra, caso ambos já não sejam a mesma entidade. Por se tratarem de produto e processo do mesmo princípio, faz-se

complexo distinguir corpo e obra em dança, se o que levou a obra está no corpo e o que leva ao corpo está na obra.

Assim sendo, tateamos a comparação dos paralelos e não a conformidade, revelando o processo da criação e sua transitoriedade, onde resultados e produtos se constituem também durante o processo. Destaca-se que, ao se tratar de uma análise processual, não a transportamos para um sistema insaciável, buscando sempre algo a mais do homem contemporâneo para compensar uma sociedade de incertezas e inseguranças, mas as fundamentações artísticas que abrangem a obra, o corpo e suas vivências, para o entendimento dos movimentos da criação e do pensar.

Entre Olhares e Ventos partilha um corpo que propõe possibilidades e não se vincula a padrões fixados sobre modos de dançar, são corpos em fluxo de transformação. Portanto toda criação parte do imaginário criativo e de um estímulo que irá induzir a outros. Dessa maneira, o estímulo criativo é como a queda de um dominó, que irá levar o seguinte e assim por diante, já que se autoinduzem. Dessa maneira, a dança que se permite na construção dessa obra é como a formação do pensamento, visto que o movimento é um ato de pensar do corpo, logo a obra artística também apresenta um caráter de pensamento.

São estímulos dependentes, que se ligam e geram ideias em fluxo, a dança. Isto é, tais ideias emergem como imagens em acontecimentos, de acordo com a autora Adriana Bittencourt (2012), e são estratégias de sobrevivência do corpo, um aspecto do mesmo, tal como forma de percepção, na qual imagens internas e externas, corpo e ambiente, se negociam constantemente. Dessa forma, a criação também está vinculada ao contexto.

Em vista disso, Bittencourt (2012) expõe que imagens são ideias-pensamentos e também impressões, isto é, o pensamento do corpo como imagem lida com a provisoriedade e processos irreversíveis. Portanto as imagens ocorrem como sinais (ações combinatórias do corpo) e assim constituem sua sustentação, essas ações são provenientes do interior do corpo, como vísceras e órgãos sensitivos.

São provisórias por se tratarem de uma percepção corporal, o modo como percebemos algo é gerador de múltiplas imagens, sujeitas a transformação, pois ocupa-se com um corpo que ocorre na interação com outros corpos, o que o caracteriza dinâmico e aberto à modificações. Em consonância a processos irreversíveis pois revelam que, mesmo na repetição de algo, não se retorna ao estado anterior, isto é, a repetição é um meio que possibilita as modificações, dessa forma as imagens têm função evolutiva e se operam na natureza do corpo, como também se transformam como condição de permanência, qualidade de existência do corpo e mecanismo inteligente de adaptação evolutiva (BITTENCOURT, 2012).

Por isso é da natureza do sistema as ramificações e bifurcações, que emergem de estados anteriores e com novas propriedades de criação e a possibilidade de criar outros ramos em decorrência dos posteriores. Perceber o caminho da ramificação, implica na experiência estética⁹⁶. Em pesquisas, pudemos notar no decorrer dos laboratórios, o que talvez seria o primeiro recorte de ramos dessa criação da Gaya Dança Contemporânea, a partir da ação “balançar” proposta pela coreógrafa Larissa Marques, em que surgiu, nos laboratórios de criação, o universo infantil, o brinquedo balanço e, conseqüentemente, o vento que a ação de se balançar repercutia. Daí para a frente, os intérpretes se permitiam a explorar novos caminhos, e assim a partir das experiências, das teias de conexão e intersecção, advinham novas cenas, como por exemplo a investigação do som, da textura e outros sentidos que o vento e o balanço conduziam, como também a ação rítmica do samba.

Nessas experimentações, temos percebido que um universo extremamente lúdico, atravessado por brincadeiras infantis (pular corda, jogos com bola, amarelinha) e jogos cênicos, anunciam-se e incorporam-se ao trabalho coreográfico em feitiço, o que tem trazido uma suavidade pueril ao trabalho e evidenciado como o percurso criativo transita por conformações que realmente se delineiam no próprio decorrer do criar. Não prevíamos, quando

⁹⁶ De acordo com o autor Martin Seel (2014), a experiência estética não está restrita às artes, é sempre uma forma intensificada de percepção estética. Não se relaciona com o que é o objeto, mas como é lá, como está presente na plenitude de seus aspectos e relações. É a percepção estética que permite o objeto ser na duração da sua intuição, ela o deixa aparecer.

iniciamos o processo criativo em 2018, que o imaginário dos balanços nos corpos e em objetos físicos pudesse trazer para essa composição esse mundo imagético da infância como uma trama recorrente que percorre várias das cenas já elaboradas e em elaboração. Talvez, esse seja um dos maiores encantamentos do criar. Não sabemos de antemão onde vamos chegar, que danças se farão dançadas. Não existem caminhos previamente definidos a serem percorridos, apesar de buscarmos uma coerência, uma lógica de construção de significações para compor uma obra artística (SILVA, 2009).

A composição se lança numa experiência que acolhe tentativas, riscos, passagens, em que uma “tal dança não brota da aplicação de uma fórmula, receita ou lei qualquer, mas inventa-se como imprevisto que nos alcança e transforma” (XAVIER, 2011, p. 44). Nesse sentido, de acordo com essa autora, o contemporâneo na dança revela novos modos de percepção do corpo que enuncia e daquele que aprecia. Um corpo multiplicador de sentidos e produtor de danças que suscitem desvios e geram efeitos de estranhamento em relação ao que é familiar. Diríamos, que são corpos que questionam o habitual e admitem estéticas que acolhem o disforme, o grotesco e uma multiplicidade de referências advindas do campo da própria arte e de campos correlatos (práticas corporais diversas do oriente e do ocidente).

O contemporâneo busca a polivalência dos órgãos, transitórios e indeterminados, capazes de Sobre o que pode conter a consciência é relativo à experiência, o que implica sentir e perceber. E quando se refere a arte, toda experiência é estímulo à criação, mas nem toda criação é uma certeza de experiência. A obra é um convite para a receptividade corporal de fluxos sensoriais que se deleita na percepção estética e nos modos de reavivar sensações. Uma vez que os sentidos são estímulos à recordação, o corpo manifesta seu fluxo de pensamento em rede de conexões e estratégias de permanência, como ideias, memórias e ações.

O que pensa o corpo que dança?

Intenta-se então uma ponte entre memórias e ações, isto é: a experiência coreográfica vista como ações no mundo, que se encontra com experiências de outros sujeitos e estruturam processos sociais; e a experiência vista pela dimensão interna do sujeito (DUARTE, 2014). Esse caráter móvel direciona a maneira como a pessoa se organiza no mundo, neste caso o processo social também é estruturante do indivíduo.

Colocar-se junto à experiência, e não apenas descrever suas dinâmicas e estruturas, é conceber presença fenomenal da vida humana, é estar atento ao aparecimento de forma a apreender pelo sensível pois foca no abstrato. Trata-se então da experiência estética que, através da percepção estética, permite o objeto ser como está, sem uma ideia pragmática (SEEL, 2014). De acordo com a autora Larissa Marques (2019) o intérprete-criador traz sua história cultural, memórias, afetos, vivências técnicas e estéticas que devem ser acolhidas, pois enriquecem o fazer artístico.

Dessa forma, é importante salientar que nos referimos a uma dança que contempla o processo da abstração, portanto não apresenta uma disposição linguística nos termos da comunicação (ALMEIDA, 2015). É importante essa reflexão que a autora propõe da dança, quando a assumem apenas enquanto linguagem, termo associado à comunicação, entretanto, a dança não tem somente como função ou meta comunicar ideias e/ou sentimentos através de signos, pensar assim pode levar o autor para o lugar da representação, vai além disso, implica na experiência do contato e no aguçamento da percepção de uma dança que é o pulsar da energia vital.

Dito isso, o reconhecimento da Dança como área de conhecimento valoriza a aproximação escrita e cênica, dos meios informais ou não, que preserva esses elementos característicos da mesma em decorrência do contato perceptível. É um lugar de experiência, embora que a união de elementos cênicos provoque ou estimule comunicação, como recursos de presença, figurino, música, iluminação e toda a pesquisa feita anteriormente, a dança se baseia no despertar de um conjunto sensível reflexivo que está alojado em cada célula corporal. Como Almeida (2015) ressalta, sobre a importância do conhecimento sensível na Dança, que se dá em duas

instâncias: o conhecimento que o dançarino tem que ter para compor sua dança; e aquele que a arte coreográfica aflora.

É nesse contexto da experiência sensível que as possibilidades de percepções processuais emergem, quando o interesse se manifesta no processo (percebendo também que o produto que virá a ser da obra é elemento intrínseco do processo) de maneira a manter a interlocução com os artistas. A autora Cecília Salles (2006) denomina de “estética do processo” e “redes de criação”. Acerca disso, o processo de criação com o auxílio da semiótica é sustentado pela lógica da incerteza pois engloba o acaso. Assim os instrumentos teóricos são convocados de acordo com a necessidade, para que respeitem as descobertas sobre o ato criador. A autora propõe olhar para os fenômenos em uma perspectiva de processo em que cada elemento da obra detém mútua dependência, pois eles se inter-relacionam e se organizam através de tendências (que direcionam o universo de vagueza e imprecisão). Para compreender as tendências das redes de criação também se faz necessário pensar em rede (SALLES, 2006).

A ideia nessa direção é pensar a obra como um sistema aberto, isto é, a sua exposição às modificações, no passo em que o próprio artista coreográfico também se modifica. É nessa constante de afetos a partir das trocas com outros sistemas, no caso, as interações do meio social e a sua experiência subjetiva, também como as relações do artista com as culturas (enfatizamos culturas no plural no intuito de esclarecer o sistema aberto que é o corpo, por isso a pluralidade da dança e da arte contemporânea) que intencionamos as reflexões da obra enquanto processo. Sendo assim, na lógica da perspectiva processual, a criação está intimamente ligada a fatores da experiência humana.

Tais fatores, como já mencionados anteriormente, constituem a identidade do sujeito e estão em contínuo movimento. O artista da dança, faz do seu corpo, sua obra, como também utiliza de outros recursos como extensão do seu próprio corpo, no qual há um entrelaçar de percepções, sentidos e experiências. Por isso não convém analisar a obra somente em seu aspecto “produto final”, mas em sua totalidade. Podemos então afirmar que a obra é para você aquilo que sua experiência faz dela.

Sobre a experiência da rede de criação do espetáculo *Entre Olhares e Ventos*, da *Gaya Dança Contemporânea*, observamos nas notações ao longo dos encontros semanais do grupo, que nos sentimos à princípio, transportados para uma atmosfera nostálgica, reverberando o espírito infantil, uma trança entre travessura e inocência, uma trama que ata a materialidade de brinquedos (cordas e bolas de pano) com o universo pulsante de brincadeiras (pular corda, amarelinha, jogo de queimada⁹⁷, deslizar e/ou empurrar um ao outro sobre panos no chão), que reavivam o passado no presente e interseccionam o vivido de cada intérprete, seus mundos de relações com a infância, com o agora, com contextos culturais únicos e plurais ao mesmo tempo.

A configuração da rede se estabelece pelos pontos de conexão, os nós da rede, que unem corpo, afeto através das experiências, percepção (exigida no ato da experiência sensível para intuir presença no agora), atos de colocar-se em deslocamento, em posição de troca, de recebimento, de contaminação e liberação do desapego da própria criação. Os nós de conexão exprimem a plasticidade corporal pois é essa adaptação dos entrelaçamentos entre o que cria e o que é criado. O resultado dessa infinidade de coisas materiais e imateriais se dá na corporeidade dos artistas vivenciadas em cena.

A experiência é a própria criação em andamento, cada elemento desenvolve sua particularidade e potencialidade na cena. É nesse lugar de experiência que envolve o artista e a sua apropriação do mundo, isto é, o artista e sua obra se unificam, tornam-se um só corpo em dança, pois se expõe a imprevisibilidades, causas de ações e reações, de estímulos-respostas, um jogo cênico que multiplica sentidos na arte do movimento. Pensa a sua ação e como expor essa ação, e para compreender as estruturas que levam a criação, os processos criativos, é preciso pensar processualmente, sob a perspectiva de ligações geradoras de outras, inacabadas até para o corpo-plateia. Na análise do processo percebe-se o fluxo de uma ideia, um pensamento que guia e, por diversas determinações, se esvai, deixa rastros para outros, para o devir

⁹⁷ O jogo consiste em arremessar uma bola para atingir o adversário que será “queimado”. Ver mais em: LOPES, Patrícia. “Jogo de Queimada”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogo-queimada.htm>.

desse criar. O registro desses acontecimentos se faz presentes na imaginação material e reencontra o valor da práxis.

Referências

ALMEIDA, Márcia. Arte coreográfica: plasticidade corporal e conhecimento sensível. In: ALMEIDA, Márcia (org.); Susi Weber... [et al.]. **A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos**. 1. ed. Brasília: Editora IFB, 2015. v. 1. 320p.

ARANTES, Luiz Humberto. Memória e Identidade em cena. In: ALMEIDA, Márcia (org.); Susi Weber... [et al.]. **A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos**. 1. ed. Brasília: Editora IFB, 2015. v. 1. 320p.

BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança** / Adriana Bittencourt Machado. - Salvador: EDUFBA, 2012.

DUARTE, Eduardo. Um Estatuto Científico para a Experiência Sensível. In: MENDONÇA, Carlos. M. C.; CARDOSO FILHO, J. (Org.); PICADO, B. (Org.). **Experiência Estética e Performance**. 01. ed. Salvador: EDUFBA, 2014. v. 500. 236p

HUMPHREY, Robert. **O Fluxo da Consciência**. United States: Mcgraw Hill, 1976.

LOPES, Patrícia. “Jogo de Queimada”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogo-queimada.htm>. Acesso em 20 jun 2020.

MARQUES, Larissa Kelly de Oliveira. O imaginário criativo como propulsor da criação na cena contemporânea. **Relatório de projeto de Pesquisa**. Natal, Propesq, UFRN, 2019.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação: construção da obra de arte**. 2. ed.

Vinheido: Horizonte, 2006.

SILVA, Hugo Leonardo da. **Poética da oportunidade: estruturas coreográficas abertas à improvisação**. Salvador, EDUFBA: 2009.

SEEL, Martin. No Escopo da Experiência Estética. In: MENDONÇA, Carlos. M. C.; CARDOSO FILHO, J. (Org.); PICADO, B. (Org.). **Experiência Estética e Performance**. 01. ed. Salvador: EDUFBA, 2014. v. 50

XAVIER, Jussara Jannin. O que é dança contemporânea. **Revista O Teatro Transcende** (On line). Blumenau, v.16, n.1, 2011, p.35-48. Disponível em: <https://midiatecadedanca.com/o-que-e-a-danc%CC%A7a-contempor%CC%82nea/> Acesso em 23 abril 2020.

MOVENDO METAFORICAMENTE: DANÇAS E APRENDIZAGENS RESSIGNIFICADAS

Amanda da Silva Pinto (UEA)
Sueli Machado Ramos (UFBA)

Introdução

Movimento dos corpos, movimento homeostático (Damásio, 2011, 2018), Movimento devir, inércia do movimento para viver: a vida é a constância do movimento. Considerando o terreno evolucionista darwiniano, os seres mais simples celularmente se movem e nossos ancestrais se moviam antes mesmo de ter um cérebro! Nessa moção, vivem e sobrevivem. Corpomidiaticamente (Katz e Greiner) se relacionam com o ambiente, fagocitando e endocitando, evoluindo sua constituição, inclusive neurológica, corponectivamente (Rengel, 2007), nunca dualisticamente, e movendo sempre! O movimento, nesta perspectiva, se mostra como *primeiro* sentido (Berthoz, 2000), pois sem ele o corpo não é capaz de se constituir cognitivamente e nem de construir conhecimento.

Estudos neurocientíficos e artísticos têm se interessado em propor que o corpo é um complexo não só de ossos e músculos conduzidos pela biomecânica, mas também por uma cognição/inteligência sensóriomotora formada culturalmente. Vale destacar a tese de Edna Sílmor (2018), que faz um breve retrospecto sobre a Dança como área de conhecimento no mundo e aqui, no Brasil, citando Maxine Sheets-Jonhstone (dançarina, coreógrafa e pesquisadora em filosofia da dança), que aborda a formação do pensamento a partir de conceitos cinésio-táteis; passando pelo neurocientista António Damásio (que debruçou sua carreira acadêmica nos estudos do *cérebrocorpomente*), assim como Wayne McGregor (com projetos de *BrainDance* e *Coreography and Cognition*) e William Forsythe (com seus estudos para descobrir novos acionamentos corporais relacionando dança e ciência); até pesquisadoras brasileiras como Katz e Greiner (com a Teoria Corpomídia).

Acrescento a este bloco brasileiro Lenira Rengel (com o conceito de corponectividade, apoiado nos estudos de Lakoff e Johnson para formular o procedimento metafórico nos processos educacionais em dança), Adriana Machado (com a ideia de que o corpo opera por imagens e que é a partir dessas imagens que a dança significa para o sujeito que dança) e Helena Katz (quando propõe que a dança é o pensamento do corpo). Em todos esses estudos há uma preocupação em compreender os estados do corpo e que rumos essa linguagem artística (dança) estabelece em relação a outras áreas de conhecimento, as quais tanto subsidiam como se alimentam deste fenômeno “dança”, pois a expressão ocorrida nela é de uma qualidade particular sobre outras ocorrências do corpo. Não distante disso, estão as 36 (trinta e seis)⁹⁸ Universidades brasileiras que têm o Ensino Superior em Dança no rol de seus cursos, um reflexo do que vem ocorrendo no mundo inteiro no que diz respeito à necessidade e quali/quantidade de características próprias desta área a serem estudadas.

Sendo a Dança a arte do movimento, juntam-se dois elementos (ou dois campos de conhecimento) para a sua ocorrência, imprescindíveis para a construção de conhecimento a partir dela: arte e movimento. Este estudo foca no movimento, sem, no entanto, esquecer do movimento que se qualifica como artístico, como o movimento de que é composta a dança. A partir do momento que o movimento é um componente da dança, torna-se indispensável compreender como ele percebe as coisas no mundo para, então, constituir linguagem.

De certo que o movimento comunica. Movimento este que, além dos aspectos motores do corpo a ele relacionados (movimentos reflexos, rítmicos e voluntários), também se adapta ao ambiente por seu caráter comunicativo, pois a cada gesto ou reação, o corpo dialoga com o meio. A dança realiza esta comunicação quando o movimento produz a natureza metafórica da linguagem. Além do corpo compreender o mundo de forma metafórica (RENGEL, 2007), ele possui uma maneira, um jeito de organizar essas informações que, a

⁹⁸ Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>, consulta em 22.04.2019.

dependem da intenção metafórica empregada, se constitui em comunicação em dança ou linguagem da dança.

Metáforas e Movimento

Os movimentos do corpo estão atrelados ao nosso universo afetivo e cultural e constroem pontes entre as nossas ações motoras e o nosso mundo imaginário. A utilização de imagens contribui para o entendimento do corpo. Segundo Bittencourt, (2002, p. 31) “a imagem não é um recurso utilizado pelo corpo, é corpo.” A autora escreve que as “metáforas ocorrem como um modo de sistematizar a comunicação com o corpo” (2002, p. 77).

As metáforas evocam imagens, a percepção dos sentidos, o pensamento, o raciocínio, entre outras operações cognitivas. A nossa linguagem cotidiana, tanto verbal, como não verbal é recheada de metáforas, tão impregnada delas que não nos damos conta de quanto às utilizamos. Estão presentes nas nossas atividades cotidianas e envolvidas nas nossas operações cognitivas nas mais diversas funções.

[...] As metáforas nem sempre têm uma imagem que apresente uma significação única. Suas representações podem variar, pois se encontram implicadas na maneira como cada corpo troca com o ambiente... As imagens como metáforas são mais eficientes. Afinal, pessoas são ideias, são imagens: pensamento do corpo. (BITTENCOURT, 2012, p.78).

Segundo Rengel (2007; RENGEL et al., 2019, 2015) o procedimento metafórico é um processo cognitivo, ou seja, um modo como o corpo conhece e entende o mundo, os objetos, as pessoas e os movimentos. Ele é trânsito constante entre os processos chamados de sensório-motores e as experiências subjetivas, a abstração, o pensamento.

Conforme a autora, o fato de não pensarmos (raciocínio, reflexões, induções) sem sentir (sentidos, movimentos, sentimentos) comprova

“mentecorpo” trazidos juntos, que a autora denomina de “corponectividade”. Esta compreensão, da corponectividade, das imagens, do procedimento metafórico do corpo como percepção e comunicação do corpo, do movimento, do seu significado e daquilo que ele representa, pode ser disponibilizado a partir de práticas ações pedagógicas de organização corporal por meio de metáforas gestuais e verbais.

[...] As metáforas, sejam elas linguísticas, gestuais, rituais, só acontecem por conta do procedimento metafórico do corpo. Por essa razão, ao termos consciência de que o procedimento metafórico não é um ornamento da linguagem verbal, mas sim um aparato cognitivo independente da nossa escolha, não podemos nos eximir – professores de arte, estudantes, artistas – da responsabilidade para com as metáforas que colocamos no mundo. (RENGEL et al., 2015, p. 120).

O uso de metáforas por meio do procedimento metafórico torna possível a contribuição de um modo para compreender os processos de aprendizagem teórico-metodológico em dança. Assim, a utilização de metáforas torna-se importante como procedimento para práticas colaborativas e exploradoras de possibilidades do ensino de dança. O processo com as metáforas pode ser utilizado como facilitador na compreensão e criação de cenas, espetáculos, movimentos, criando possibilidades para construções, efetivando a não separação entre corpo X mente, teoria X prática.

Para Lakoff e Johnson (2006) as metáforas não são apenas figuras de linguagem, mas modos de apreensão e conceitualização do mundo. Um ponto fulcral desta pesquisa profissional, junto à criação de metáforas, emergentes do procedimento metafórico do corpo, é que elas de fato comprovam, como dito, a não separação *corpomente*. Tal fato é, segundo esta argumentação uma possibilidade de abertura à emancipação, enquanto possibilidade crítica, conhecimento de si e construção de conhecimento.

Não podemos existir fora das linguagens porque nelas somos constituídos. Emprega-se nesta pesquisa “linguagens” no plural, pois geramos

experiências de linguagens com dança, com gestos, com as palavras, com sons, entre outras. Elas possibilitam à ciência, às Artes, aos campos de conhecimentos, que também são linguagens, explicações do que concebemos no nosso viver enquanto seres humanos.

[...] Nós, seres humanos, existimos na linguagem, e nossa experiência como seres humanos acontece na linguagem num fluir de coordenações consensuais de ações que produzimos na linguagem. Os objetos, a consciência, a auto-reflexão, o self, a natureza, a realidade, e assim por diante, tudo o que nós, seres humanos, fazemos e somos acontece na linguagem como distinções ou como explicações na linguagem do nosso estar na linguagem [...] (MATURANA, 2001, p.127).

Essas coordenações de ações, segundo o autor Humberto Maturana, acontecem através dos encontros dos sujeitos e as corporalidades envolvidas são alteradas de acordo com a fluência da(s) linguagem(s).

As chamadas “figuras de linguagem” são recursos da Língua Portuguesa que criam novos significados para as expressões. As principais são: a Metáfora, Símile, Analogia, Metonímia, Perífrase, Sinestesia, Hipérbole, Elipse (ou Zeugma), Silepse, Hipérbato (ou Inversão), Polissíndeto, Antítese, Paradoxo, Gradação (ou Clímax) e Personificação (ou Prosopopeia).

Argumentamos que todas essas “figuras de linguagem” são emergentes do procedimento metafórico do corpo. Do ponto de argumentação da pesquisa elas são metafóricas porque trazem sentimentos e pensamentos, um em termos do outro. Metafóricas também porque têm caráter de um elemento cognitivo capaz de juntar a informação até então abstrata em pontos mais concretos, tornando o seu uso mais frequente no cotidiano. Lakoff e Johnson escrevem

[...] que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só

pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45).

As metáforas são carregadas de imagens. Segundo Bittencourt (2012, p.77) “Não há metáforas sem imagens [...]. Metáforas são imagens conceituais relacionadas a uma série de experiências. Ganham configurações regulares quando se estabilizam.” Assim possibilitam uma melhor compreensão do corpo e das coisas com as quais se relaciona, na medida em que conseguimos visualizar e/ou perceber as ações, os movimentos.

É neste contexto que propomos que o corpo, ao proceder metaforicamente, pensa como organismo indissociável. Conceitua, sente, percebe com todas as suas estruturas das quais é constituído. O movimento, portanto, sendo estrutura fulcral, é evocado aqui também como um sentido do corpo, ou seja, o ato de mover é uma forma de perceber as coisas no mundo, as quais esse corpo “nomeia” porque só pode existir em linguagens de forma metafórica. Berthoz (2000) aponta como parte dos seus estudos cognitivos do movimento:

Indeed, to the five traditional senses - touch, sight, hearing, taste, smell – we must add the sense of movement, or kinesthesia. Its characteristic feature is that it makes use of many receptors, but remarkably it has been forgotten in the count of the senses. [...] A plausible explanation is that it is not identified by consciousness, and its receptors are concealed. (BERTHOZ, 2000, p. 25)⁹⁹

Sendo assim, sentido do movimento e procedimento metafórico instauram nossa corponectividade (RENGEL, 2007). O exercício do movimento e o uso de metáforas na práxis didático-metodológica em dança,

⁹⁹ Com efeito, para os cinco sentidos tradicionais - toque, visão, audição, gosto, cheiro –é preciso acrescentar o sentido de movimento, ou cinestesia. Sua característica é fazer uso de muitos receptores, mas notavelmente, ele foi esquecido na contagem dos sentidos. [...] Uma explicação plausível é que ele não é identificado pela consciência, e seus receptores são escondidos. (BERTHOZ, 2000, p. 25).

e/ou em práticas artísticas pedagógicas favorece a compreensão do movimento, do seu significado e daquilo que ele representa ou pode representar para cada pessoa e/ou sujeito. Neste sentido, as imagens implicadas nas metáforas são imprescindíveis para compreensão e sistematização da comunicação.

Em termos cognitivos, a metáfora configura-se como um conceito e pode ajudar a entender o processo evolutivo da comunicação. Ao comunicar algo, há sempre deslocamentos: de dentro para fora, entre diferentes contextos, de um para o outro, da ação para a palavra, da palavra para a ação (GREINER, 2005, p.131).

O proceder de metáforas organiza o trânsito entre ação-palavra, razão-emoção, sensório-motor. Desta maneira, compreendendo o procedimento metafórico como um processo cognitivo do corpo e utilizando-o como elemento nuclear para esta organização de saberes, apontamos para a possibilidade de (re) organizar procedimentos metodológicos para o ensino de Dança, que possam atuar como contributos para uma sistematização de experiências e aprendizagem do e pelo movimento, por meio do uso de metáforas verbais e gestuais.

Metáforas e Movimento para Dançar

Além das propostas metafóricas para o ensino da dança, pretende-se trabalhar a dança enquanto fenômeno de construção de linguagem e investigar a sua relação com a percepção em ação estudada por Noe (2004) e Berthoz (2000). Quando se improvisa em dança (Martins, 2010), passa-se por um curto momento de percepção, que logo culmina na ação. Esse momento de “construção” da ação acontece no corpo, não só para resultar em dança, mas também como um processo de construir qualquer conhecimento. Ou seja, o sentido do movimento com a dança pode ser estimulado em qualquer aluno de

forma consciente e, através dele, se tornar mais uma forma de conhecer aquilo que se pretende *ensinaraprender*.

Aprender não se trata apenas de “pensar” no entendimento mais comum como um raciocínio “mental”. Seguiremos com Katz, para propor a dança como pensamento do corpo (2005): “O pensamento que se pensa e o pensamento que se organiza motoramente como dança se ressoam” (KATZ, 2005, p. 40)

Assim como as amebas, os seres mais simples, o movimento foi o primeiro processo de existência corporal, ou seja, a primeira característica de um corpo vivo. “... o movimento pode ser decifrado como a matriz cinética do pensamento do corpo” (KATZ, 2005, p. 128), tendo em vista que ele mesmo (o movimento) é, desde nossa origem evolutiva, o próprio pensamento. Foi ele que sempre sentiu e que escolheu para onde ir, o que comer, o que não fazer. Sempre foi o movimento e somente através dele, que o corpo se estabeleceu enquanto tal. A imprescindibilidade do movimento no corpo nos faz relacionar o pensamento com o movimento de forma equivalente, em termos de plasticidade neuronal, ou seja (que o circuito neuronal que faz o movimento acontecer é o mesmo que também faz o pensamento ocorrer).

Dado este entendimento de como constituímos linguagem e como operamos metaforicamente, propomos nos ambientes educacionais formas de tratar e compreender assuntos, sejam eles dançantes ou não, que atentam a percepções metodológicas não convencionais neste contexto. A primeira delas trata de uma proposta interdisciplinar entre Dança e Língua Portuguesa, com o exercício de leitura de textos e movimento, e a segunda de propor outras formas de ensinar a dança, utilizando compreensão das metáforas como emergentes do próprio corpo (procedimento metafórico). De certo, ambas as propostas procedem metaforicamente, pois a premissa aqui é de que nada acontece no corpo que não seja desta forma.

Sentindo o texto no corpo: uma proposta de criação

Um ponto parágrafo, uma vírgula, um ponto seguido, reticências... de repente: uma exclamação! Ah, será que podemos esquecer da interrogação?

Os textos escritos, sejam eles em livros, cartas ou uma mensagem em mídia digital, são construções de ideias que dependem de uma ortografia, gramática e pontuação adequadas para seu esclarecimento, sua boa compreensão. No caso dos adolescentes em idade escolar, é recorrente que tenham dificuldade com a compreensão/interpretação de texto, devido à falta de respiração na pontuação, no momento da leitura, fato observado quando leem em voz alta. Percebe-se a falta de entonação e a falta das devidas paradas, ao longo do texto, que fazem com que, mesmo sabendo o significado e a concordância gramatical das palavras, o aluno não tenha compreensão do conteúdo do texto lido. O mesmo texto, quando lido pelo professor ou por alguém que o faça na pontuação correta, passa a ter clareza para o aluno ouvinte.

A questão chamou a atenção de tal forma na turma de 9º ano na Escola Estadual de Tempo Integral Francisca Botinelly Cunha e Silva do Estado do Amazonas, na cidade de Manaus, para onde uma proposta de criação em dança foi pensada. A partir da sensibilização de tensões musculares que poderiam ser experienciadas de uma forma diferente da verbal, ou seja, propondo movimentos visíveis *osseomusculares* (partindo do entendimento, claro, que os movimentos não se originam somente nessas estruturas), a proposta era que os alunos experimentassem tais pontuações nesta ignição, diferente da visão das palavras no papel ou da oralização.

Qual a tensão muscular produzida por um ponto parágrafo? Que intenção de movimento pode produzir um ponto seguido? A vírgula, por exemplo, é uma pausa mais suave e, portanto, tem mais leveza que a intenção da fala e dos músculos da fala? A interrogação ou a exclamação possuem mais energia e tônus, por serem momentos do texto onde se expressa uma emoção mais forte e uma pausa mais demorada entre as duas sentenças que separam?

Dispostos em círculo, lhes rerepresentei os principais sinais de pontuação utilizados em qualquer texto: a vírgula, pontos parágrafo e seguido, pontos de exclamação e interrogação. A proposta era que eles sentassem nas suas cadeiras com os cotovelos sobre as coxas e as mãos ficassem livres. À medida que eu falava o nome de cada ponto, eles deveriam tensionar mais ou

menos os músculos dos braços e mãos, assim como os faciais, os quais poderiam expressar sentimentos também.

Ponto Parágrafo.

Ponto seguido. Exclamação! Vírgula, interrogação? A cada palavra iam expressando suas tensões e relaxamento nos seus corpos, mas cada uma a sua maneira, o que fazia com que uma vírgula, por exemplo, não tivesse a mesma reação em todos os corpos. As tensões, as quais se estendiam para movimentos outros, expressivos, ganhavam visibilidade de movimento diferentes, distintos em cada aluno, levando-os a diversos contextos metafóricos e imagéticos. A princípio, a intenção era de que experimentassem somente diferentes tensões e pausas, porém a expressividade do corpo inteiro se mostrou inerente ao processo, fazendo com que os alunos significassem a intenção de cada ponto e assim a expressassem.

Mais movimento... mais e mais!! Fomos em direção a um momento no qual pudéssemos nos expressar com maior amplitude de movimento. Foi proposto então experimentar ações do dia-a-dia (correr, andar, saltar, encolher, expandir, deitar, rolar, espreguiçar, etc.). O exercício das ações corporais ia se diluindo por entre os sinais de pontuação, verbalizados aleatoriamente por mim, durante a movimentação dos alunos, que os iam expressando nas suas ações. As expressões eram diversas, brincando com o tempo e a tensão, de forma a construírem variados contextos metafóricos. Em seguida a experiência foi realizada com um texto “Assunto: Kisses”¹⁰⁰, para o qual iam e oralizavam enquanto outros se moviam, acompanhando o ritmo e entonação da escuta, numa troca entre corpo e voz. Tanto as falas como as ações corporais sofriam uma retroalimentação de seus pares, como em semiose: a cada repetição, os corpos (que dançam e que falam) conversavam e se resignificavam uns para os outros nas ações comunicativas.

¹⁰⁰ Texto retirado livro “P.S. Beije”, com o qual o professor de Língua Portuguesa estava trabalhando na área de literatura, e tinha sucesso na aceitação pela turma, por ser um livro que dispunha de cartas trocadas entre duas adolescentes contando as suas primeiras experiências amorosas.

A construção da linguagem, portanto, passa pelo procedimento metafórico do corpo, operando sempre no trânsito do *sensoriomotor* e dos julgamentos abstratos. Os movimentos, por sua vez, operam na mesma lógica, visto que a linguagem verbal e não verbal são manifestações do corpo. O corpo, ele mesmo, é expressão de si mesmo, conta como está naquele momento. No caso da “dança” executada pelos alunos, composta por respostas e perguntas entre corpo e voz, não houve uma representação estática do que estava sendo ouvido: como os significados são metafóricos e transitórios, estão sempre em fase de experiência e de devir, estabelecendo conexões e enredamentos *sensoriomotores* de conhecimento, que ressignificam e se refazem a cada momento.

De acordo com Johnson, o modo como pensamos e agimos, o que experimentamos e o que fazemos em nosso cotidiano, tudo isso é sempre matéria metafórica. Como a comunicação se baseia no mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e agir, a linguagem verbal se torna uma fonte importante de evidência do funcionamento do sistema. Importante, porém não única. (KATZ & GREINER, 2005, p .131)

A dança começa a se dar a ver quando os alunos experimentam contar as próprias histórias. Dentro da temática da paquera e do primeiro beijo proposta pelos textos do livro já trabalhado, começaram a lembrar e escrever sobre fatos marcantes de suas primeiras paqueras. A partir da atenção as pontuações para que a história fizesse sentido, os gestos e a dança se apresentaram no processo: ainda com as falas, os corpos ganham maior expressividade no gesto, no movimento, numa proposta de apresentação cênica. Os alunos contam suas histórias oralmente, um ao lado do outro, ao mesmo tempo, para a frente, simulando um palco italiano.

À medida que vão contando suas histórias, são convocados a deixar reverberar por todo o corpo as emoções trazidas dessas narrativas, dando destaque aos momentos de pausas, respirações, inflexões, os quais correspondem às pontuações. Neste momento, a composição em dança

começa a aparecer, pois ocorre um *pensaragir* em níveis metafóricos, que se sobrepõem uns aos outros, do cognitivo inconsciente ao consciente artístico que, após organizados em dança, em gestos artisticamente articulados, passam a sobrepor níveis também de enredamento de conhecimento sobre, no caso, os significados de cada pontuação utilizada no texto, ressignificando e reforçando o teor do próprio texto.

Os sentimentos possibilitam a atentar-se para aquilo que acontece no corpo propriamente dito, sendo assim fundamental para os processos de construção de conhecimento corporal. Portanto, experimentar uma prática corporal artística vai além de realizar movimentos no espaço-tempo. A prática corporal no contexto da arte depende do corpo-mente que associa, de modo consciente, sentimentos, emoções e cognição ao fazer músculo esquelético. (RIBEIRO, 2015, p.63)

Para compor a cena, foi acrescentada uma dinâmica: além de expressarem o texto com todo o corpo, no fundo do “palco”, aleatoriamente, cada aluno poderia caminhar até a frente, no ritmo que achasse apropriado para a sua expressividade, brincando com o volume das vozes à medida que caminhavam para frente ou para trás. Na cena, cinco alunos falam seus textos ao mesmo tempo, alternando suas caminhadas, de forma que o público aprecia várias vozes, expressões e volumes ao mesmo tempo. Quando chegam no primeiro plano do palco, uma história se destaca mais em detrimento das outras. Não era possível ouvir todas as histórias na íntegra, mas, para efeitos estéticos da cena, era possível perceber que algumas histórias eram contadas, que eram histórias íntimas, ora tristes, ora felizes, tímidas ou rancorosas e que, apesar de estarem sendo contadas juntas, ao mesmo tempo, eram histórias muito solitárias. A mesma composição foi também experimentada sem voz, somente com o movimento, momento em que a consciência do movimento é destacada, de modo a experimentar uma memória cinética do texto, na qual imagens diferentes são formadas e, portanto, construídas distintivamente da oralidade.

Uma composição didático-metodológica para o ensino de dança.

Dado este entendimento não dualista, a outra proposta deste estudo é preparar leigos, artistas, dançarinos, estudantes e professores com um vocabulário e um modo de proceder para uma organização corporal que promova a comunicação entre o que foi proposto e o que será desenvolvido, ou seja, possibilitar que os sujeitos apreendam e se apropriem do movimento, com a compreensão das metáforas como emergentes do próprio corpo, por meio do procedimento metafórico.

Nas minhas aulas, sempre busquei, e com referência em Holliday (2006), continuei e continuo a buscar a própria experiência (sempre entendida também como experiência de ideias, de pesquisas, de leituras) como objeto de estudo e interpretação dessas mesmas aulas, do curso como um todo, das metáforas que emprego. Nas aulas de dança recorreremos a diversas metáforas, elas criam vínculos com a experiência, conectam memórias e ancoram a prática.

Oscar Jara Holliday (2006) traz a proposta de que sistematizar experiências é uma ação política pedagógica e é pautada no diálogo, na busca de uma interpretação crítica dos processos vividos. Quando sistematizamos experiências é possível refletir, teorizar, compreender melhor e desenvolver uma nova qualidade prática de maneira ordenada, o que nos possibilita uma melhor comunicação desta prática.

[...] A sistematização permite, ao refletir, questionar, confrontar a própria prática, superar o ativismo, a repetição rotineira de certos procedimentos, a perda de perspectiva em relação ao sentido de nossa prática. (HOLLIDAY, 2006, p.31).

Esta pesquisa buscou contribuir para o desenvolvimento de um sistema de aprendizagem do movimento, ao propor uma sistematização de um princípio metodológico, por meio de metáforas, entendendo-as como plenas

de imagens. A proposição do estudo é no sentido colaborativo e coparticipativo para e entre artistas, dançarinos, estudantes, pesquisadores e professores, auxiliando-os com um tipo de vocabulário, um modo de proceder e uma organização corporal, que promova a comunicação entre o que foi proposto e o que será desenvolvido.

Abordo aqui sucintamente o que foi realizado como uma elaboração sistematizada (HOLLIDAY, 2006) de modos de dizer, tocar nas pessoas e propor gestos por meio de metáforas que são apresentadas em um léxico aqui nominado de “Pequeno Glossário Ilustrado de Metáforas para o corpo/ensino/aprendizagem em dança”. Este glossário que expõe o modo das práticas por meio de metáforas verbais e gestuais lado a lado com ilustrações elaboradas de forma lúdica e bem-humorada.

A Metáfora “Bananinha real” por exemplo, é utilizada para destacar a “horizontalidade” da contração (consciente) da musculatura abdominal. Assim como a Metáfora “Empilhando os livros” é utilizada para destacar a sobreposição lenta e gradual das vértebras, promovendo a extensão da coluna para posição vertical.

Outra composição da pesquisa é uma síntese do plano do curso ministrado há mais de vinte anos, com um recorte para o período do Curso de Mestrado Profissional, como parte desse organizar e sistematizar as ideias, os conceitos, os princípios, os processos, as experiências. Necessário recriar, inovar e compartilhar ideias para sistematizar estas experiências, visando contribuir com outros corpos e almejando outros olhares sobre esta organização, para que possamos juntos, motivar o despertar de diversas possibilidades que promovam diferentes saberes.

Tanto o glossário como o plano de curso são entendidos como em constante desenvolvimento, que permite ao pesquisador estudar e contribuir com os modos de fazer desta pesquisa, a partir da sua própria experiência, na forma de entendê-las e transmiti-las, podendo ressignificar os conhecimentos e o enunciar de suas compreensões e contribuições.

Assim, continuaremos buscando, reelaborando, intervindo e compartilhando ações com outros modos de ver e de interpretar. A intenção é colaborar com a ampliação, a diversificação, o compartilhar de ideias, o reconhecimento de necessidades e a definição de critérios, para que o desenvolvimento do fazer pedagógico mantenha-se em contínuo processo de planejamento, avaliação e ressignificação do método proposto.

Considerações

A Dança é comunicação do sujeito com o mundo. Ela estabelece conexões do corpo com o mundo, com o espaço, com o outro. Conecta conteúdos, desejos, questionamentos e dúvidas. Nela, as experiências partem da análise conosco e com o outro. Traduzimos no gesto, no verbo, no corpo, uma linguagem metafórica própria. Gestos. Palavras. Imagens. Tudo tem um significado.

A cada experiência vivida os processos cognitivos também terão novos envolvimento em seus fatores sensorial, motor e intelectual, visto que teremos diferentes sujeitos em distintos ambientes. Segundo Lakoff & Johnson (2002) as relações que criamos na dança e no nosso cotidiano surgem do fato de que eles funcionam da maneira que funciona o nosso ambiente físico. Abordar o corpo, a informação dada e o significado em modos de metáforas no fazer/pensar a dança-ensino-aprendizagem, criando autonomia para administrar ações que contemplem estes corpos/sujeitos de maneira plural.

Este estudo pretende contribuir com a área de Artes, por meio desta organização que se apresenta no plano de curso e no glossário com uma organização de princípios e procedimentos metodológicos que possam incidir no resultado técnico, expressivo, estético e artístico de trabalhos compositivos e também no processo emancipatório e crítico da pessoa que os experiencia. Da mesma forma, contribuir com demais percepções a respeito de como o aluno aprende, constrói memória e significa os conteúdos escolares, ampliando as metodologias de ensino.

Intentamos também cooperar para a construção de uma práxis didático-metodológica em dança, com a constituição de práticas artísticas pedagógicas, que, com o uso de metáforas verbais e gestuais, favoreça a compreensão do movimento, do seu significado e daquilo que ele representa ou pode representar para cada pessoa e/ou sujeito. Neste sentido, as imagens são imprescindíveis para compreensão e sistematização da comunicação do corpo/mundo/espaco/corpo/outro.

Assim, quando se dança, é possível experimentar o movimento envolvido em muitos significados, a partir de uma rede cognitiva (desde a sua constituição biológica, passando pelas emoções, memórias, até alcançar a expressividade desse corpo) completamente imbricada nas experiências do *ensinoaprendizagem*. As redes de significação que provêm do movimento de dança se enredam em uma espécie de tecido cognitivo corporal, nos quais as informações sentidas e vividas eclodem em uma emergência de ideias que só podem ter valor e significar para o indivíduo na maneira que ele é, que ele vive e que constrói memória. A cada repetição, a cada novo gesto, a cada dança, o indivíduo se refaz, se ressignifica, aprende. Aprende não só a dançar, mas tudo ao que a experiência do movimento está atrelada.

Referências

BERTHOZ, Allain. **The Brain's sense of movement**. Transl. Giselle Weiss. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

BITTENCOURT, Adriana. **Imagens e acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DAMASIO, Antonio R. **E o cérebro criou o Homem**. Trad. Laura Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

_____, Antonio R. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

FALCÃO, Adriana; VERÍSSIMO, Mariana. **PS Beije!**. São Paulo: Salamandra, 2004.

GREINER, Christine. **O corpo: Pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Anablume, 2005.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. São Paulo: MMA, 2006.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Por uma teoria do Corpomídia**. In: **O Corpo: pista para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Anablume, 2005.

LAKOFF, George e JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2002.

MARTINS, Cleide. **Improvisação Dança Cognição: os processos de Comunicação do Corpo**. 2002. 129 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

MATURANA R., Humberto. **COGNIÇÃO, CIÊNCIA E VIDA COTIDIANA**. Organização e Tradução: Cristina Magro, Víctor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

NOE, Alva. **Action in Perception**. Cambridge: MIT Press: Cambridge/MA, 2004.

RIBEIRO, Monica. **Cognição e afetividade na experiência do movimento em dança: conhecimentos possíveis**. RENGEL, Lenira. **Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo**. In: KATZ, Helena e GREINER, Christine (Orgs). **Arte & Cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

RENGEL, L. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Corpo e dança como lugares de corponectividade metafórica**. **R. cient. /FAP**, Curitiba, v.4, n.1 p.1-19, jan. /jun. 2009.

SILVA, Edna Christine. **Dança na Educação Básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia**. 2018. 118 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PALAVRA E MOVIMENTO

Ana Carolina Klacewicz (UFRGS)

Este artigo apresenta três momentos de um estudo, que atualmente é desenvolvido em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas que foi iniciado na graduação do curso de Licenciatura em Dança pela mesma instituição. Essas são duas etapas possíveis de destacar quanto à institucionalização e à formalização da pesquisa, porém no decorrer do desenvolvimento do projeto de mestrado, na linha de Processos de Criação Cênica, algo não imaginado se interpôs nos planos da investigação: uma pandemia. O surgimento do COVID-19 tem afetado não só a saúde de habitantes de diversos pontos do planeta, mas também têm consequências e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos.

O terceiro momento, então, está ligado a esse fato, pois impossibilitou a execução do procedimento, que considero chave, para o desdobramento da criação cênica, a saber, uma residência artística. Assim como mudanças de estratégias tiveram de ser tomadas nas redes de ensino nos diferentes níveis, a pesquisa também precisou passar por adequações devido ao novo cenário estabelecido pela necessidade do distanciamento social.

A seguir apresento a trajetória da pesquisa pontuando os aspectos que se mantiveram ao longo de seu progresso, bem como alguns conceitos que foram acrescentados conforme novas indagações surgiam. Antes de iniciar, porém, sublinho que quem me acompanha como orientadora desde o início é a professora Luciana Paludo, que além de estar envolvida no processo em sua inteireza, tem seus estudos na área de composição coreográfica, um dos assuntos da pesquisa.

Há alguns anos, propus uma pesquisa para finalizar a graduação em Dança (2016), na qual me propunha a escrever um texto literário sobre composição coreográfica. **“Cora decide dançar...”** é um texto literário no qual

a personagem protagonista, Cora, em suas aventuras pelo *Mundo da Palavra Dançada*, encontra e dialoga com alguns personagens inspirados em coreógrafos reconhecidos por seus métodos de composição coreográfica. Pina Bausch, Trisha Brown e Merce Cunningham são esses coreógrafos e para cada um foi dedicado um capítulo da narrativa ficcional, no qual o subtítulo já indica algo peculiar de seu método de criação. O subtítulo do trecho dedicado aos procedimentos desenvolvidos por Pina, por exemplo, é denominado *Sobre perguntas e sentimentos...*

A escolha destes três aconteceu a partir de uma pergunta feita informalmente para professoras e colegas do curso de Dança sobre quem elas consideravam ter destaque por suas obras ou por seus métodos de composição. Naquele momento, meu olhar foi apenas para seus procedimentos, sem questionar o porquê de serem os mais mencionados. Algo que atualmente perpassa, mesmo que tangencialmente, algumas das questões da pesquisa quanto à representatividade e a quem escrevo ou crio.

A proposta do texto é que ele seja uma recriação da realidade e trate do assunto pelo viés da ficção, do mágico, do fantástico e do lúdico com o intuito de que fosse o mote deflagrador de um processo de elaboração de material [didático] para composição coreográfica. Naquele momento da pesquisa, uma das preocupações era questionar os modelos de material didático para estudo de dança e propor algo na esfera do artístico, por isso a investigação seguiu seu curso no empenho de compreender conceitos e questões que permeiam o texto literário, a literatura infanto-juvenil e a ficção.

Como professora de Literatura e Arte há oito anos da rede pública estadual do RS, chama-me a atenção o modelo do material didático que, em geral, chega à escola e que todos têm acesso. Então estou falando dos livros didáticos compostos por textos instrutivos seguidos de exercícios, que curiosamente na versão para professor vem com a resposta certa. Não estou querendo fazer uma depreciação destes materiais, pois muitas vezes, eles são o único apoio para o docente, bem como para os discentes, mas sim pensar como estamos dando espaço para a imaginação e para a criatividade sem se preocupar com o certo *versus* errado. Ao criar o texto literário, uma das

preocupações era que ele fosse um pouco mais enxuto em sua extensão material, em número de páginas, em quantidade de tarefas, mas abundante em disparadores imaginativos.

Do vocábulo 'imaginação' é fácil perceber a relação com imagem, ou seja, aquilo que tem uma representação visual. A etimologia de 'imaginação' é justamente essa: "a faculdade da mente de formar e manipular imagens" (ONLINE ETIMOLOGY DICTIONARY, 2001-2020). Sem me aprofundar nas questões neurológicas e filosóficas sobre o tema, cito a fala de Sílvio Anaz, doutor em comunicação e semiótica, ao falar dos limites entre o real e o imaginário. Ele diz que:

no senso comum, o imaginário remete aquilo que não existe, aquilo que não é real, aquilo que é produto da nossa imaginação. Se a gente pensar bem, em última instância, tudo aquilo que existe no mundo, exceto o que a natureza nos fornece, é produto da imaginação humana. Então a imaginação concebe desde as coisas concretas como construções, tecnologia, utensílios até as coisas mais abstratas como ideologias, religiões, produções artísticas e culturais (ANAZ, 2018, on-line).

Nesse sentido é inato ao ser humano essa habilidade de criação, que pode, porém, ser potencializada ou não. Noemi Jaffe, escritora e crítica literária, defende que a imaginação não vem de dentro, mas sim do exterior. "Aqui, agora, nesse exato momento estão acontecendo coisas incríveis é só você olhar" (JAFFE, 2014, on-line).

Quando falo, então, de disparadores imaginativos me refiro a toda e qualquer imagem, seja ela concreta, seja ela uma ideia, capaz de provocar novas imagens. Quando evoco as imagens criadas por Pina Bausch, Trisha Brown e Merce Cunningham em suas criações e processos coreográficos para criar as personagens ficcionais de **Cora decide dançar...**, elas ocupam o lugar de disparadores imaginativos para a criação literária, que por sua vez, pretende-se que operem assim também nos leitores. Desse modo, formando um ciclo de processo e de produto que se retroalimenta.

A estrutura da narrativa **Cora decide dançar...** não é necessariamente linear. Em determinado ponto da história, é possível que o leitor tome o caminho que deseja continuar acompanhando a aventura de Cora. Depois de uma breve apresentação da protagonista e do contexto em que se passará a narrativa, o texto sugere por meio de uma das personagens que cada leitora e leitor siga pelo capítulo que lhe der vontade apenas sabendo que pode encontrar nele: possibilidades, sentimentos ou improvisos. Os subtítulos foram escolhidos para sinalizar algum aspecto dos métodos dos coreógrafos e só então conheceremos as personagens.

Foi tu quem falou desses caminhos! Por onde devemos ir?

Por qualquer um... Escolha! Tome decisões! Tu tem três opções: um é o caminho das possibilidades (página 41), outro o dos sentimentos (página 46) e o terceiro o do improviso (página 51). Escolha! Tome decisões! repetiu Lupa. (KLACEWICZ, 2016, p.42)

Além disso, a narrativa se desenrola graças às relações estabelecidas entre a protagonista, Cora, e as demais personagens, que pertencem a diferentes esferas. No processo de escrita da narrativa ficcional recorri a alguns conhecimentos sobre criação literária e engendrei uma classificação das personagens com a finalidade de colaborar na criação textual, bem como na construção do enredo e das personagens. Futuramente, isso me ajudou a avaliar algumas questões do texto, mas que não pontuarei aqui, pois fugiria da proposta deste artigo.

Voltando, então, à classificação e à elaboração das personagens. Chamei Cora de personagem-heroína no sentido aristotélico de herói, pois ela não salva o mundo, mas cumpre sua jornada acompanhada de:

- personagens histórico-ficcionais: são as personagens inspiradas em coreógrafos(as) e em seus procedimentos para composição coreográfica, que já deixaram suas contribuições artísticas marcadas na História da Dança. São apresentados, porém, de um modo ficcional,

com outros nomes, sem fazer referências diretas a suas vidas, suas trajetórias, apenas a seus modos de pensar e criar movimentos e coreografias. São fontes de inspiração Merce Cunningham (*Can*), Pina Bausch (*Piba*) e Trisha Brown (*Brisha*).

- personagens reais-ficcionais: assim como Cunningham, Bausch e Brown, elas existem na vida real, contudo ainda não têm o mesmo reconhecimento na História como as demais. São pessoas contemporâneas a mim, pessoas com quem pude fazer aula, dançar, conversar e criar. Funcionam bem como personagens secundárias que auxiliam no desenvolvimento da narrativa.
- personagens mágicos: têm um caráter fantástico e misterioso. Influenciam e auxiliam a protagonista em sua trajetória pelo *Mundo da Palavra Dançada* (KLACEWICZ, 2016).

A questão norteadora “como palavras poderiam provocar movimentos?”, que me acompanhou naquele momento de estudo e produção, continuou a reverberar em mim, já que inicialmente consegui criar um texto literário, mas a pesquisa manteve-se quase totalmente na esfera da palavra, da teoria. Sinceramente sinto, que assim como a personagem Cora, tive uma primeira conversa com os coreógrafos selecionados, mas que até agora não “dancei”, de fato, *com* Pina Bausch, Merce Cunningham e Trisha Brown – a partir destes referenciais que construí, transformando fatos de suas biografias e procedimentos coreográficos em um texto ficcional. Então para dar continuidade para a pesquisa, agora no mestrado, tenho me colocado em “estado de espírito dramaturgico” a partir do texto literário.

No início do livro *Dança e Dramaturgia(s)* organizado por Paulo Caldas e Ernesto Gadelha, o pensamento de Bernard Dort é citado sobre esse conceito.

A reflexão dramaturgica está presente (conscientemente ou não) em todos os níveis da realização. É impossível limitá-la a um elemento ou um ato. Concerne tanto à elaboração do cenário, ao modo de representar dos atores, como ao trabalho do “dramaturgista” propriamente dito. Impossível circunscrever

no teatro um domínio dramático. Então, em vez de trabalho dramático, falarei de estado de espírito dramático (DORT, 1986, p.8 apud CALDAS; GADELHA, 2016, p13).

A discussão sobre dramaturgia na pesquisa não é sobre como transpor o texto escrito para uma cena. Embora a pesquisa cênica parta do texto, a intenção não é criar algo baseado na escrita literária, mas sim algo inspirado no texto e em seus disparadores imaginativos com a adição de novos para a composição de um todo. Aliás, aqui entra a questão da reformulação de planos a partir do estabelecimento da quarentena pelo novo coronavírus, pois se previa que fosse um compartilhamento de leituras, de experimentações e de criações.

O conceito ampliado de dramaturgia aparece nesta etapa da pesquisa, pois, além desse papel em diferentes níveis de realização, o qual envolverá criação coreográfica, cenário, figurino, tempo, espaço, som, etc., também há o papel de propositora e mediadora no processo de criação como um todo com as crianças que serão convidadas a participar também com “estado de espírito dramático”. Como produto intenta-se chegar a um espetáculo com formato ainda indeterminado, mas com certeza, participativo, ou seja, prevê-se atuação de crianças no espetáculo.

Ana Pais em O crime compensa ou o poder da dramaturgia (2016) pontua aspectos da dramaturgia no campo expandido e orientada para o processo, afirmando que o processo criativo é singular. A autora afirma que

A dramaturgia é, em rigor, o outro lado do espetáculo, o aspecto invisível de toda uma extensão do visível, firmando a representação no espaço e no tempo em que ela acontece. A sua dimensão latente é aquela em que participam o olhar artístico, fundado dramaturgicamente, e as múltiplas leituras do espectador. (PAIS, 2016. p. 42)

A ideia desta invisibilidade me fez pensar sobre docência. Não a invisibilidade que desvaloriza, que deixa à margem, mas sim ao papel de uma

professora dentro de um conceito de Educação, numa perspectiva de quem anda junto, que provoca diferentes modos de olhar para uma mesma questão, que, às vezes, assume uma postura de bússola. Segundo Ana Pais, o trabalho do dramaturgista aparece materializado no produto artístico final mesmo que não seja palpável. Para mim, o trabalho do docente também tem comportamento similar.

A autora ainda aborda a perspectiva da cumplicidade atrelada à invisibilidade, já que a relação de colaboração entre os diversos materiais estrutura e dá sentido ao espetáculo

O implícito, o crime e a ação comum são características que se ajustam, de forma lapidar, à prática e ao discurso dramático: a dramaturgia está implícita em todas as escolhas do espetáculo, possui a qualidade criminosa de transgredir as leis do visível (o centro) através das renovadas articulações de sentido (periféricas) e participa, na ação comum que constitui, o processo criativo e o discurso dos variados materiais cênicos. (PAIS, 2016, p.45)

As relações estabelecidas entre o papel de dramaturgista e de professora surgem graças à trajetória que já trilhei na Educação. Iniciei minha formação na área de Letras, porém, na mesma época, já ensaiava e coreografava um grupo de dança infantil, que foi crescendo e se tornando juvenil e, por fim, adulto. Mesmo estudando outra área, mantive-me ativa tanto como dançarina, como coreógrafa. Ao finalizar a Licenciatura em Letras, ingressei no curso de Dança e só então passei a entender alguns aspectos mais técnicos da prática e da criação em dança. Na reta final do curso fui monitora da disciplina de Composição Coreográfica e dois anos depois de me formar voltei ao curso como professora substituta. Assim essas experiências profissionais contribuíram para o amadurecimento das questões e dos entendimentos acerca da composição coreográfica. Razão para que a pesquisa também passasse por tal processo de amadurecimento, tanto de sua questão norteadora, quanto de elaboração de pensamento e de análise.

Por isso, mesmo que o estudo esteja na linha de processos de criação cênica, há em paralelo um viés pedagógico, pois pensa nesta criação compartilhada com crianças. Como dito anteriormente, a intenção é chegar à feitura de um espetáculo que seja construído e realizado de modo participativo.

A decisão por conceber uma cena interativa no processo de criação, bem como na encenação se consolida em razão do meu vínculo, desde 2019, como professora no Projeto Pequenices: Arte e Educação, idealizado pela artista e professora Fernanda Bertoncello Boff. O Pequenices, criado em 2016, dedica-se a pensar o protagonismo das crianças em processos artísticos e educativos ao explorar as áreas do circo, da dança, do teatro e da cultura popular brasileira. Dentre suas atividades constam oficinas permanentes para crianças nas áreas já citadas, das quais ministro as aulas de cultura popular com abordagem a partir da Literatura e da Dança, ações cênicas e cursos de formação.

Além das apresentações com as turmas de alunas e alunos, as quais são criações coletivas com grande parte das decisões sendo tomadas pelas crianças desde o tema do espetáculo, passando por qual personagem quer ser até a criação de suas sequências de movimentos, há também o espetáculo *Minipeça Viajante de Dança*. Dirigido pela Fernanda, a peça de dança é interativa e convida quinze crianças a estarem em cena. Pensando na proposta de atuação do Pequenices como espaço de protagonismo das crianças e como meu trabalho como pesquisadora corroboraria para a “filosofia” do projeto, a *Minipeça Viajante de Dança* passa a ser um objeto de estudo e sua criadora a artista e professora, sujeito de pesquisa.

Inicialmente o procedimento para a criação cênica dessa investigação previa a realização de residências artísticas com público infanto-juvenil, ou seja, foram planejados nove encontros com um grupo de oito a dez crianças com idades entre sete e doze anos. Esses encontros, em formato de residência artística, tinham por objetivo criar um espaço-tempo de imersão e de interlocução entre *crianças-arteiras* com o intuito de experimentar e gerar reflexão sobre uma produção cênica. As atividades dos encontros da

residência teriam como mote a leitura de **Cora decide dançar...**, texto ficcional a que me referi acima, no qual a partir da ficcionalização de três artistas e coreógrafos aborda seus procedimentos de composição coreográfica. Por meio de atividades de contação de histórias e exercícios, os participantes da residência seriam estimulados a fazer e fruir dança. Ao final do período de experimentação não se pretendia ter uma obra finalizada, mas sim cenas criadas pelas crianças, que seriam apresentadas em uma minimostra com público restrito. O único pré-requisito solicitado para participação da residência era a disponibilidade de estar em todos os encontros, por isso utilizo o termo *arteira*.

A palavra 'arteira' tem, muitas vezes, um sentido pejorativo. Aliás são várias as expressões com tom depreciativo ligadas a práticas artísticas, afinal quem "bobeou, dançou", se alguém te enganou te fez de palhaça ou palhaço, se algo está uma bagunça é um circo e por aí vai, todavia, 'arteira' também se refere a alguém esperta, astuta, viva. Essas são características inerentes das crianças e talvez possa soar redundante *criança-arteira*, pensando por essa perspectiva, mas opto por esse termo em detrimento do vocábulo 'artista' para dar destaque ao que há de mais espontâneo em crianças: o desejo pela experimentação, por perguntar, por se mexer, por fabular.

Fernanda Bertoncello Boff no livro *Pequenices: Dança, Corpo e Educação* tem um texto que fala que criança devia ser verbo e não substantivo, pois elas são movimento, diz que "criançar tem a ver com explorar, experimentar, inventar. Brincar com a vida" (BOFF, 2017, p.24). Isso me faz pensar como algumas pessoas perdem a disponibilidade para a fabulação da vida e vão ficando sisudas, mais duras, mas eu também penso que dá para quebrar essas casquinhas e ser adulto não deveria significar falta de capacidade de brincar. Talvez a Fernanda esteja certa e

Se eu pudesse, transformava criança em verbo. E saia criançando tudin por aí. Imagina só? Ou melhor, o que mais você conseguiria fazer seria imaginar...

Uma vez criançaço, um monte de “era uma vez”. Seu pensamento feito panela de pipoca, a estourar um zilhão de ideias. Todas possíveis. Sabia que pra uma ideia criançaçada, não existe o impossível? (BOFF, 2017, p.24)

Tanto ‘arteira’ como ‘artista’ são palavras que remetem à arte, mas ‘artista’, pelo dicionário, significa alguém com formação, que faz arte como um ofício, então mais uma vez a opção é por um termo que não traga tanto compromisso ao que se espera de resultado, aliás, a pesquisa como um todo foca no processo, nesse caminho de descobertas possíveis ao se lidar com arte e criação.

No processo, porém, algo inesperado acontece. Um empecilho de caráter surpresa e emergencial se interpôs entre a elaboração dos encontros e a realização da residência. A pandemia do COVID-19 e o isolamento social indicado para evitar a propagação do vírus transformou o cenário de aparente normalidade em que vivíamos. Inúmeras questões relativas à doença e a como trabalhos e pesquisas continuariam surgiram: Quanto tempo ainda durará o isolamento? Outros caminhos deverão ser seguidos neste trabalho? Surgirão vacina ou cura? Que modos de criação poderão ser instaurados a partir deste panorama? Quais serão as novas medidas de cuidados sugeridas pelos órgãos responsáveis? Particularmente, estava esperançosa que tal conjuntura se resolvesse mais rápido, digo, resolução no sentido de poder retomar os planos iniciais do projeto, realizar a residência presencialmente e seguir para a produção cênica.

De forma curiosa, no momento em que convido Cora a coreografar e se afastar um pouco das palavras escritas, fabular com o corpo, explorar movimentos de forma compartilhada algo nos interrompe, tal qual um vilão. No texto da minha monografia, digo que entendo coreografia como pensar em soluções para problemas, então a pandemia, o isolamento necessário, a distância passa a ser aspectos a serem considerados na pesquisa: Quais movimentos e palavras esta pausa provocará? E, ainda, seria possível transferir para plataformas de encontros virtuais alguma etapa do processo de criação?

Com o tempo passando e a resposta para “quanto tempo ainda durará o isolamento?” sem ser respondida ou mesmo sem perspectiva de ser, foi preciso repensar a residência artística. Então se interpõe uma terceira etapa na pesquisa. Considero uma nova etapa, além da escrita do texto e do processo de criação cênica, pois ainda planejo realizar em algum momento tal procedimento. O que foi reformulado aqui é o entendimento que ao final do mestrado não haja o espetáculo, mas sim a elaboração de um modo de me anunciar antes da residência artística acontecer.

O que tenho pensado são estratégias de criar um estado de criação à distância como alguém que anuncia sua visita. Este modo de aproximação é endossado por maneiras de interação que se estabeleceram junto à equipe docente do Pequenices. No início da pandemia, quando ainda pensávamos que seria mais curto este tempo longe das crianças, criamos maneiras de se fazer presente por meio das mídias sociais, então publicamos curiosidades sobre as áreas artísticas em que atuamos, sugerimos, seja por texto, seja por vídeo, atividades e brincadeiras possíveis de serem realizadas em casa.

Pensar em conteúdos a serem apresentados de forma distante, porém de maneira a se fazer entender e, principalmente, engajar as crianças foi possibilitando entender o vídeo como uma ferramenta interessante para o que eu possa propor, assim como assim como pretendia por meio da residência artística, um estado criativo. Neste momento do estudo, o pensamento dramaturgico, ou melhor, o *estado de espírito dramaturgico* tem se direcionado para a elaboração de roteiro, além de seleção e de preparação de elementos cênicos para contação da história **Cora decide dançar...**, bem como de produção e organização de jogos coreográficos visando à preparação de um vocabulário de movimentos por cada um e cada uma, que futuramente poderão ser participantes da residência artística em seu formato originalmente organizado.

Contrariando os planos iniciais, mas seguindo as regras de segurança para garantir a saúde de quem se envolverá neste projeto, os esforços são de viabilizar maneiras de compartilhamento de estados criativos utilizando plataformas online, seguir a pesquisa sem desistir de seu objetivo traçado a

priori, mas resolvendo questões que, ao final de todos os contratempos, poderá ser visto como uma etapa frutífera que embasará todo desenvolvimento cênico que virá. Afinal de contas, as heroínas costumam derrotar vilões.

Referências

ANAZ, Sílvio. **O limite entre o real e o imaginário**. Casa do Saber. 2018 (5m21s) Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=C33fFS7M2FI>> Acesso em 23 abril 2020.

BOFF, Fernanda Bertoncello (org.). **Pequenices: dança, corpo e educação**. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017.

HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary**. 2001-2020. Disponível em: <https://www.etymonline.com/search?q=imagination>. Acesso em: 23 abr. 2020.

JAFFE, Noemi. **Quem tem Google não precisa de imaginação**. Casa do Saber. 2014. (4m) Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0XmnPoDSzGw>>. Acesso em 23 abril 2020.

KLACEWICZ, Ana Carolina. **Cora decide dançar...: processo de elaboração de material [didático] para composição coreográfica**. 2016. 96 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159538>.

CALDAS, Paulo; GADELHA, Ernesto(org.). **Dança e Dramaturgias**. Fortaleza; São Paulo: Nexus, 2016.

IMPROVISAR-SE DANÇANDO: COGNIÇÃO INVENTIVA, PISTAS PARA APRENDIZAGEM DA ATENÇÃO

Giorrdani Gorki Queiroz de Souza (PPGDANÇA/UFBA)
Gilsamara Moura (UFBA)

Corpo-introdutório

Este artigo tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa que estou realizando em meu processo de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA) inserida na linha de pesquisa *Dança, Corpo e Cognição*. Partindo do entendimento desenvolvido durante o mestrado de que ao improvisarmos em dança, estamos nos improvisando no mundo através da dança e que esta ação é uma forma de criação de si e do mundo, dou continuidade à esta pesquisa, na qual venho investigando as possíveis articulações entre a improvisação em dança, as práticas somáticas e as abordagens corpóreas da cognição. Desta feita estou interessado em pensar sobre o artista improvisador na sua relação com a organização do corpo para improvisar. Quero levantar alguns questionamentos sobre o processo de aprendizagem desse artista e apresentar algumas pistas que venho seguindo sobre a importância da aprendizagem da atenção para esse processo.

As pistas que compartilharei aqui surgem de pressupostos compartilhados por algumas abordagens corpóreas da cognição, em especial a abordagem *enativista* (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2016), bem como da reflexão apresentada por Kastrup (2001, 2004) sobre o problema da aprendizagem da atenção, tomando como base a noção de cognição como invenção.

Para apresentar este recorte, primeiramente quero compartilhar alguns dos questionamentos que me levaram a este projeto de pesquisa, bem como algumas pistas com as quais venho me ocupando. Logo em seguida apresentarei as reflexões que escolhi para este artigo, no qual quero discutir a importância da aprendizagem da atenção nos processos de disponibilização do

corpo para a improvisação em dança quando esta é abordada enquanto linguagem cênica.

Corpo-improvisador

Levando em consideração que na cena contemporânea de dança, nas últimas três décadas, tornou-se cada vez mais frequente a presença de um artista da dança que se autodenomina improvisador e que tais artistas abordam a improvisação enquanto uma linguagem cênica em si mesma, faz-se necessário pensar, refletir, discutir e investigar sobre a questão de como se tornar um artista improvisador.

A partir dessa perspectiva venho me questionando, e refletindo com os meus pares, sobre o que faz com que seja cada vez mais frequente na cena contemporânea a presença do artista da dança que se autointitula improvisador? Deste questionamento surge a necessidade de pensar sobre a necessidade ou não de um processo de aprendizagem específico para este artista, bem como quais seriam estas especificidades. Uma pergunta traz consigo uma série de bifurcações que apontam para outras questões; da anterior mais duas se seguem, uma sobre quais habilidades, competências ou inteligências específicas um improvisador precisaria desenvolver, e a outra, se estas seriam diferentes das de um dançarino não improvisador.

Estou apresentando neste doutoramento a hipótese de que existem sim habilidades específicas que estão presentes no ato de improvisar cenicamente e que estas habilidades podem ser aprendidas e desenvolvidas. Porém aqui não vou me aprofundar nas habilidades em si, mas no que eu estou pensando ser importante para desenvolvê-las. Para fundamentar minhas articulações tenho dialogado, desde o mestrado, com as abordagens corpóreas das ciências cognitivas, principalmente com o modelo enativista ou atuacionista, com alguns princípios presentes nas práticas somáticas, entendendo-as enquanto metodologias de primeira-pessoa, e mais recentemente, com os estudos de Virgínia Kastrup (2001, 2004) sobre a atenção.

A seguir apresentarei sucintamente as habilidades a que me referi acima para contextualizar a discussão acerca da relação entre cognição corpórea e improvisação visando compartilhar alguns pressupostos teóricos, para em seguida, concluir minha discussão com a questão da aprendizagem da atenção e sua importância nos processos artísticos-pedagógicos que têm a improvisação em dança como mediador da experiência.

Corpo-aprendiz

Movendo-percebendo-movendo, nós nos aprendemos, aprendemos o mundo e criamos sentidos para a experiência autorreferenciada de existir, uma experiência na primeira-pessoa. Alva Nöe (2012) nos aponta que o mundo surge para nós, mas não surge do nada e nem sem uma ação de nossa parte em sua direção. Alcançamos o acesso ao mundo ao nosso redor através de engajamento hábil e corpóreo; nós adquirimos e acionamos as habilidades necessárias para colocar o mundo em foco, estar nele e produzirmos conhecimento através desta relação. Este entendimento sugere que estejamos continuamente nos improvisando para continuarmos existindo. Ou seja, improvisar é um estado natural do ser vivo e isto aponta para o entendimento de que a cognição é inventiva.

Kastrup (2001) falando sobre aprendizagem, arte e invenção nos traz que ao se falar em habilidade, estamos implicando o aspecto de invenção e solução de problemas envolvido nos processos de aprendizagem, uma vez que

[...] a habilidade envolve um saber-fazer, uma ação efetiva. O manejo habilidoso é um agir em fluxo, uma lida com as coisas e as situações, uma atividade e uma prática. No entanto, é preciso atentar para o fato de que tanto a invenção de problemas quanto a solução de problemas estão aí presentes."
(KASTRUP, 2001, p.22)

Quando olhamos para improvisação enquanto linguagem cênica e como um saber-fazer, estamos falando de uma ação que tem como objetivo tornar

esta característica inerente do corpo em arte, atravessada de uma poética, estética, ética e política. Pensando no corpo que quer se tornar improvisador, apontarei três aspectos da prática de improvisação que creio serem fundamentais para este processo de aprendizagem. São eles: criar movimento a partir dos afetos do próprio corpo, da ambiência na qual este corpo está inserido, e da intenção de compor.

A primeira habilidade que estou propondo é a de improvisar a partir dos afetos corpóreos e refere-se ao cultivo de uma escuta atenta aos dados somáticos (como vividos na primeira-pessoa) acessíveis na experiência do movimento. Esses dados que a percepção pode acessar vêm de diversos sistemas do corpo, mas principalmente do sistema sensorio-motor. Estão aí abrangidas nossas sensações (propriocepção¹⁰¹, interocepção¹⁰² e exterocepção¹⁰³), bem como a capacidade de mover a partir delas.

A segunda se refere a habilidade de improvisar a partir da relação com a ambiência. Estou propondo este termo como uma possibilidade para abranger a relação do corpo com espaço concreto tridimensional, com o ambiente (iluminação, temperatura, outros corpos) e com o que este ambiente significa para o improvisador, que processos de subjetivação ele aciona. Um corpo sempre está em relação com alguma ambiência e a partir da nossa história de acoplamentos estruturais produzimos conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo. Saber explorar todas as possibilidades que a relação com a ambiência apresenta é aqui visto como uma habilidade fundamental para o corpo-improvisador.

¹⁰¹ Propriocepção: o termo utilizado para nomear a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais.

¹⁰² Interocepção: percepção ou sensibilidade em relação a estímulos e variações no interior do corpo que vai responder aos estímulos em níveis viscerais, sendo manifestadas via sensações de dor ou prazer pelo organismo. É responsável pela manutenção e regulação da homeostase. Pode ser considerada um gatilho comportamental poderoso, importante nas esferas emocionais, cognitivas e de autoconsciência. Essa definição mais ampla da interocepção acrescenta as funções de detectar os aspectos do estado fisiológico do corpo, assim como participar da geração de manifestações motivacionais primárias, como fome, sede, sono, dentre outras (mecanismos conscientes que garantem nossa sobrevivência).

¹⁰³ Exterocepção: propriedade fisiológica de detectar estímulos sensoriais do exterior do organismo, tais como: sensações táteis, visuais, olfativas etc.

A terceira habilidade é a de compor de forma improvisada, ou seja, produzir nexos de sentido (dramaturgias) a partir da relação com a ambiência e com o próprio mover. Uma vez que é a improvisação cênica é o foco de minha discussão e estou refletindo sobre o processo de vir a ser um improvisador em dança, vejo esta habilidade como sendo a que media a experiência das anteriores, ou seja, a intenção de compor se manifesta através do corpo em uma ambiência e a capacidade de improvisar a partir destas relações.

Para atribuir dimensão compositiva e dramatúrgica à improvisação e enfatizar sua potência de criação de novas formas de estar no mundo somaticamente e de novos entendimentos para o campo da dança se faz pertinente refletir sobre o processo do corpo-aprendiz para além do apenas subjetivo e do apenas cinestésico (do “o que” e do “como” do movimento) e explorar relação entre estes dois aspectos do movimento enfatizando as heterogeneidades da relação entre eles.

Corpo-compositor

O motivo de ter ido buscar nas ciências cognitivas, em especial com as abordagens corpóreas da cognição, interlocutores para minha investigação é o fato de elas apresentarem pressupostos teóricos que dialogam de forma contundente com o ato de improvisar em dança. Estas abordagens contemporâneas da cognição são inauguradas a partir da intenção de inserir a experiência subjetiva em seus questionamentos de como o conhecer acontece para o ser vivo. Elas partem do entendimento que o conhecer co-emerge da relação corpo-ambiente no presente imediato e é porque temos o corpo que temos que conhecemos o mundo da forma que conhecemos.

Se na auto-organização do movente, frente às mudanças do contexto/ambiente em que se move, o movente bem como o ambiente e sua configuração são transformados, como defende a abordagem enativa, há aí, uma indicação de que, na improvisação, acontece criação de si e de mundo. Todo sistema está em um processo contínuo de coimplicação com seu ambiente, criando sentido a partir dessa relação, sempre levando em

consideração sua própria manutenção e sobrevivência (*autopoiesis*¹⁰⁴). Em outras palavras, um sistema vivo interage com seu meio ambiente por meio do “acoplamento estrutural”, ou seja, interações que desencadeiam mudanças estruturais no sistema.

Desde que uma unidade não entre numa interação destrutiva com seu meio, nós, como observadores, necessariamente veremos entre a estrutura do meio e a da unidade uma compatibilidade ou comensurabilidade. Existindo tal compatibilidade, meio e unidade atuam como fontes mútuas de perturbações e desencadeiam mudanças mútuas de estado, num processo contínuo que designamos com o nome de *acoplamento estrutural*. (MATURANA; VARELA, 1995, p.133)

Para os pensadores do enativismo, a percepção não é algo que nos acontece, mas algo que fazemos, é uma ação do corpo. Estamos a todo momento nos relacionando com o ambiente no qual nos encontramos e precisamos nos improvisar e *com-por* com o mundo. Mesmo que alguns padrões se repitam no presente imediato, sempre existem micro ou pequenas modificações que exigem novas formas de estar no mundo.

Estas improvisações ou composições cotidianas, a partir das diferenças que o ambiente nos oferta, fazem com que corpo e mundo se co-criem, e que o sentido/significado da experiência co-emerja nesta relação. Quando improvisamos na dança estamos praticando a ação de amplificar e complexificar diferenças entre padrões e aprendendo sobre nós mesmos, através do ato de mover.

Seguindo as relações até aqui estabelecidas, sugiro que improvisar-se é a ação de perceber-se (enação) acontecendo em um soma (corpo vivido na primeira-pessoas) inserido num meio ambiente (contexto). É corporificar a tomada de decisões imediatas diante de tudo aquilo que acontece conosco e a nossa volta e compor a nossa experiência e o mundo.

¹⁰⁴ Autopoiese ou autopoiesis (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

A cada situação emergente, com todas as suas possíveis variáveis, vamos improvisando nosso estar no mundo e complexificando nossa corporeidade, elaborando conceitos através de nossas experiências sensório-motoras e dando sentido às nossas experiências. No decorrer de nosso desenvolvimento, todo esse aprendizado contribui para a criação e configuração de nossos padrões e esquemas sensório-motores (cognição corpórea) e para formação de um senso de si. Esse processo complexo e em constante transformação acontece da necessidade de improvisarmos nossa relação com o mundo a partir dos contextos que co-emergem no nosso dia a dia. Quanto a isto Martins (2002) nos traz que

Uma vez que a maior tarefa do desenvolvimento infantil é ganhar controle do corpo, a cognição é assim incorporada, à medida que as suas origens lidam com as ações do corpo no mundo. Assim, uma vez que o processo de perceber e agir e os processos de pensamento continuam a compartilhar as mesmas dinâmicas de escala-tempo, eles não podem ser separados em níveis. A mente e o corpo estão unidos no começo da vida e em nenhum lugar, ao longo da trilha da vida, se separam. (MARTINS, 2002, p. 85).

Esse fluxo de experiências vai delineando nossa forma de estar no mundo, como nos percebemos nele e como o conhecemos. Essa dinâmica cognitiva não linear possibilitada pela improvisação em dança, como apresentada aqui, viabilizaria ao corpo se manter mais adaptável às alterações, nem sempre previsíveis, entre as suas partes e o entorno, expandindo a sua capacidade de inovação, composição, criação de imagens e mudança de hábitos, ao atingirem certos patamares de complexidade em seu mover, visto que “[...] cada vez que uma coisa está sendo combinada com outra, todo o sistema precisa se reconfigurar, criando uma grande quantidade de variáveis” (MARTINS, 2002, p. 42). Essa recombinação de imagens, de forças e de formas produz reorganização e transformação do movente.

Com a prática constante desse tipo de experiência, a cognição vai, devido a sua plasticidade, ficando mais apta a lidar com o inesperado, tornando-se, assim, mais criativa, aumentando seu repertório de possibilidades

para lidar com a realidade, corporificando sua inventividade. O sujeito reinventa-se no trânsito de informações que atravessam o corpo e no fluir de acoplamentos com o ambiente; estas trocas acontecem continuamente e compõem o que somos e o mundo em que vivemos. Sendo assim, os processos de subjetivação estão acontecendo em um espaço composto de pensamentos, significados, conceitos, e desejos, tentando encontrar coerências e sentidos por entre uma multiplicidade de modos de estar no mundo corporeamente.

Ao improvisar, nossos desejos, nossas visões de mundo, nossas sensações, nossos afetos e a materialidade do ambiente a nossa volta se influenciam e se modulam para a criação de ações significativas no contexto em que o corpo está inserido. Dessa forma, “a experiência pode ser vivida em seu aspecto criador de si e do mundo, mostrando a codependência entre o mundo que nos aparece e o ponto de vista a partir do qual se experimenta o mundo.” (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014, p. 22)

Improvisar dançando é uma ação no mundo de grande complexidade capaz de reorganizar nossa cognição e torná-la mais flexível. Improvisar como um processo de circularidade corpo/ambiente implica em um conjunto de coordenações de autorreferências recursivas de movimento e percepção. Elas estão repletas de conceitos cinéticos que têm a ver com distância, energia, velocidade, amplitude de movimento, direção, ou seja, um conjunto complexo de qualidades dinâmicas inerentes à experiência do próprio movimento. Ao mergulharmos nessa experiência, a cognição precisa flexibilizar-se e complexificar-se, possibilitando o surgimento de novas formas de estar no mundo e de mover-se.

Ao expor o corpo à situação de uma prática regular e sistematizada de improvisação, é disponibilizada ao corpo a oportunidade de descobrir como se mover, como se organizar e como construir uma técnica própria a partir de suas próprias descobertas. E isso é produção de conhecimento. Kastrup (2001)

referindo-se a discussão de Dreyfus (1992)¹⁰⁵ sobre aprendizagem a luz das ciências cognitivas, nos diz que

Não se trata apenas de aprender a fazer algo, mas de fazê-lo bem, com destreza, mestria e perícia. A preocupação de Dreyfus é mostrar que aprender não é dominar regras, princípios abstratos ou programas de ação (como defende o cognitivismo computacional), mas desenvolver uma competência sensório-motora fina e contextualizada. (KASTRUP, 2001, p.21-22)

Como no caso da aprendizagem da improvisação cênica não se trata apenas de aprender a improvisar, uma vez que sendo a improvisação nossa natureza enativa, a improvisação cênica é uma linguagem artística e como toda linguagem artística é preciso de destreza, maestria e perícia para realizá-la.

Podemos então nos reportar a aprendizagem da improvisação, na qual somos confrontados com nossas formas constituídas, nossos padrões de movimento e sua direta relação com os abalos e estranhamentos que experienciamos quando algo novo surge. Este novo abre a possibilidade de que aprendamos não só algo sobre a improvisação, mas sobre nós mesmos, uma vez que algo em mim que me era desconhecido, torna-se conhecido, algo é inventado.

O aprendiz é constringido à tarefa de reinventar-se. A aprendizagem, sob a perspectiva da arte, envolve então uma atitude-limite, que faz escapar da polarização sujeito-objeto, interior-exterior, e habitar a zona de fronteira. A atitude-limite, no caso, não consiste em trabalhar dentro de limites fechados e que não poderiam ser ultrapassados, mas em trabalhar transpondo limites, aprendendo a aprender. (KASTRUP, 2001, p.24)

¹⁰⁵ Dreyfus, H. (1992). La portée philosophique du connexionnisme. Em D. Andler (Org.), *Introduction aux sciences cognitives*, (pp. 352-373). Paris: Gallimard.

Seguindo o link entre aprendizagem e invenção apresentado por Kastrup na citação acima, aproveito para passar para a próxima discussão que gostaria de compartilhar, sobre a importância da atenção nos processos de aprendizagem da improvisação em dança.

Corpo-atencioso

Para acessar um estado de presença, que dê conta de experienciar o presente de forma mais consciente durante a ação complexa de improvisar em dança e produzir conhecimento a partir dessa experiência estou investigando princípios, práticas e procedimentos provindos de algumas metodologias de primeira-pessoa. Sobre estas metodologias Vasconcelos (2009) em sua tese de doutorado em psicologia, na qual ele discute e ressalta a atenção a si como um processo de autoprodução, a partir da abordagem enativa, nos traz que

[...] a metodologia de primeira pessoa é aquela na qual o dado é fenomenológico, no sentido daquilo que aparece para o sujeito, como experiência, a partir da atenção que o sujeito porta sobre si próprio, sobre isso que ele pode acessar de sua experiência no momento presente em que ele experimenta ou a posteriori (retrospectivamente). Ela pressupõe a relação do sujeito consigo mesmo em função de uma atenção a si. (VASCONCELOS, 2009, p.12).

De forma geral, estas metodologias têm como objetivo investigar a experiência corpórea através da atenção a si. Dando continuidade à minha investigação estou apontando algumas práticas meditativas, principalmente aquelas que pude vivenciar em mais de trinta anos de experiência com meditação e estou apresentando-as enquanto práticas de aprendizagem da atenção ou práticas de presença.

Para me ajudar a pensar sobre o processo de aprendizagem do improvisador em dança venho me aproximando dos estudos desenvolvidos pela Prof.^a Dr.^a Virginia Kastrup (UFRJ) sobre a aprendizagem da atenção a partir do entendimento de que a cognição é inventiva. Estou entendendo que em muitas práticas de dança, em especial as mais tradicionais, vinculadas a

processos de aprendizagem por imitação e repetição, pouca importância é dada a qualidade de presença ou atenção que é cultivada pelo movedor em suas práticas. Isto também acontece na improvisação, principalmente se a prática é voltada para a criação coreográfica, na qual é muito comum que após uma improvisação muitos movedores tenham dificuldade de lembrar o que fizeram.

Outra situação comum no meio da dança, que ao meu ver acontece justamente devido a questão da atenção e seu direcionamento, é quando em uma aula de balé clássico por exemplo, mas poderia ser qualquer técnica mais codificada, acontece do movedor executar uma dinâmica específica que exige controle e precisão, e o fato de conseguir realiza-la em dia e no outro não. Tomemos o exemplo de uma pirueta, na qual é possível durante uma aula se conseguir dar dois giros com facilidade, e em uma próxima aula não conseguir dar um giro. O conseguir ou não conseguir não é exatamente o ponto para o qual quero chamar a atenção, mas para o fato de não se saber exatamente por que se conseguiu dar dois giros e porque não se conseguiu.

Creio que esta seja exatamente uma situação que demonstra a importância da atenção ao que se passa no corpo durante o mover. No caso da improvisação em dança, na qual não existem passos ou dinâmicas de movimento pré definidas a serem executadas a questão da atenção ao presente e ao que se passa no corpo se torna ainda mais relevante. O improvisador ao desenvolver seu repertório de possibilidades de movimento vai criando para si seus próprios padrões sensório-motores, aos quais pode sempre voltar no momento da improvisação. Neste caso a atenção durante as práticas de movimento precisa possibilitar ao movedor que ele entenda como o corpo chega a determinadas configurações

A partir do apresentado acima quero iniciar uma pequena reflexão sobre a atenção e sua relação com as metodologias de primeira-pessoa nas práticas improvisacionais. Tendo como seu principal objetivo coletar dados e produzir conhecimento através da experiência subjetiva, as metodologias de primeira-

pessoa¹⁰⁶ compartilham um conjunto de características comuns. São práticas que usam um conjunto de técnicas definíveis, rigorosas e que podem ser aprendidas; esta mesma situação é encontrada nas práticas somáticas, nas quais, cada uma dentro da sua abordagem metodológica propõe certo rigor em seus procedimentos. Quando abordadas pelo viés da enação, ou seja, pelo viés da circularidade entre percepção-ação, elas produzem estados corporais reconhecíveis e repetíveis.

Com base na auto-observação, as metodologias de primeira-pessoa usam a direção da atenção, ou consciência, para reeducar a percepção. Intenção, intuição e movimento desempenham papéis importantes em seus processos atencionais.

Redirecionada para o interior, a atenção não acessa representações e não funciona no registro do eu: eu penso, eu sei etc. Na ausência de preenchimento imediato, a atenção atravessa um vazio, um intervalo temporal que se revela como espera. Esta espera é considerada como o maior obstáculo para que a redução se cumpra, pois é necessário que a atenção aberta seja sustentada para acolher aquilo que, vindo de si, revela a dimensão de virtualidade do si. Por sua vez, se o acolhimento de algo desta natureza se dá, a atenção coloca-nos em contato com uma distância íntima, algo que nos habita, mas que não é do conhecimento nem está sob o controle do eu. Neste caso, tais práticas de aprendizagem da atenção são práticas de presença a si onde a atenção acessa o fundo processual e inventivo da cognição. (KASTRUP, 2004, p.11)

Uma característica central das técnicas de primeira-pessoa é o simples ato de prestar atenção à experiência subjetiva, observando seus conteúdos e propriedades. O objetivo comum é aprender e reeducar a percepção para aumentar o discernimento e a liberdade de escolha para a ação no momento presente. As metodologias de primeira-pessoa possibilitam acessar e construir

¹⁰⁶ Para mais informações sobre as Metodologias de Primeira-pessoa, indico a leitura de: VASCONCELOS, Christian S. **Atenção a si: da auto-observação à auto-produção**. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

conhecimento no/do corpo. Quanto a estas metodologias, Schiphorst (2009) nos diz que

As abordagens de primeira pessoa engendram conceitos que valorizam a atenção aos sentidos, a importância da prática e do self como instrumentos da percepção. Esses ecoam nas habilidades desenvolvidas nas práticas corporais de Educação Somática. (SCHIPHORST, 2009, p. 57).¹⁰⁷

A atenção, em si mesma, não possui um conteúdo próprio como a percepção e a memória, os objetos da atenção seriam os próprios processos cognitivos que ela investe, modula e regula o funcionamento. O processo atencional pode ser caracterizado por um modo de corporificação e, como tal, seria mais adequado pensarmos em diferentes regimes de atenção de acordo com o contexto e a história de acoplamentos entre organismo e ambiente.

Quando improvisamos em dança, o que é aqui considerado como um processo investigativo e compositivo, a atividade cognitiva co-emerge com a situação de investigação, pois depende de como o movente irá experienciá-la e da qualidade da atenção que irá dedicar a esta experiência, isso porque “[...] a atividade cognitiva mobilizada num experimento é ela mesma co-emergente [sic] com a situação de pesquisa, pois depende de como o sujeito experiencia essa situação, expresso na maneira como ele a corporifica” (VASCONCELOS, 2009, p.10).

É nessa perspectiva que venho experimentando, em minha prática como artista-docente-pesquisador, procedimentos que possibilitem ao dançarino-improvisador acessar os conteúdos da própria experiência, práticas que fomentem este lugar de atenção a si, um lugar de abertura, atravessamento de afetos e devir consciente.

¹⁰⁷ Tradução sob minha responsabilidade do original: “First-person approaches engender concepts that value attention to the senses, the importance of practice and the self as an instrument of perception. These are echoed in the skills developed within the body-based practices of somatics.” (SCHIPHORST, 2009, p. 57).

O devir-consciente é o ato de tornar explícito, claro e intuitivo algo que nos habitava de modo pré-reflexivo, opaco e afectivo. Trata-se de conhecer a experiência humana em seu caráter de atividade, de prática, ressaltando seu caráter mutável e fluido. (KASTRUP, 2004, p.10)

De forma a podermos construir conhecimento, aprimorar nossas habilidades corpóreas e criativas, ao improvisarmos, seja em um contexto pedagógico ou artístico, precisamos de uma atenção à experiência mais receptiva e panorâmica. Esta forma não cotidiana de atenção pode ajudar o movente tanto a reconhecer seus padrões sensório-motores, suas preferências perceptivas e, se for seu desejo, pode ajudá-lo a modificá-los e expandi-los. Quanto à atenção de si, Vasconcelos (2009) nos traz que:

Recentemente, as ciências cognitivas, que habitualmente baseiam suas pesquisas em métodos experimentais de terceira pessoa, têm buscado incluir os métodos de primeira pessoa para estudar a experiência. A crescente utilização de metodologias de primeira pessoa tem colocado o problema de como acionar e mobilizar a atenção a si, acessando aquilo que se apresenta como experiência. (VASCONCELOS, 2009, p. 4)

Este autor nos aponta para um problema metodológico relacionado ao uso da atenção a si, ele questiona como a atenção a si se torna atenção à experiência. Ressalte-se, daí, o problema (paradoxal) de como a familiaridade com nossa experiência (como se ela fosse evidente para nós) nos torna cegos para muitos de seus aspectos que são pré-refletidos (pré-verbais). Além disso, o emprego dessa atenção que se volta para si, para a própria experiência, é contra-habitual, ou seja, não faz parte de nossos hábitos cognitivos cotidianos. Sobre o acesso a estes aspectos pré-refletidos da experiência, ao devir consciente, Depraz, Varela e Vermersch (2006) apontam para atenção como uma forma de abordá-los. Eles apresentam o chamado *ciclo básico*, do qual a *epoché* seria um primeiro tempo do processo que caracteriza as diversas etapas do devir consciente e que se desdobra em três fases principais:

A0. Uma fase de suspensão pré-judicativa, que é a possibilidade mesma de toda mudança no tipo de atenção que o sujeito presta a seu próprio vivido, e que representa uma ruptura com a atitude natural. A1. Uma fase de conversão da atenção do “exterior” ao “interior”. A2. Uma fase de deixar-vir, ou de acolhimento da experiência. (DEPRAZ, VARELA e VERMERSCH, 2006, p. 78).

Faço aqui uma aproximação entre estas fases apresentadas por Depraz, Varela e Vermersch e os procedimentos utilizados por mim quando estou me preparando para improvisar ou preparando outros corpos. Utilizo, para isso, procedimentos que oportunizem o movedor a desviar a atenção do mundo externo para sua experiência e as informações que o corpo oferece para, então, permitir (deixar-vir) que o movimento surja e acolhê-lo sem julgamento de valor, porém, com atenção aos conteúdos de sua experiência, ou seja, não é uma atitude passiva, trata-se de fato de um agir iminente. Em sua grande maioria, esses procedimentos vêm da minha experiência e pesquisa com os princípios organizativos das práticas somáticas e de algumas práticas de meditação ativa¹⁰⁸. Refiro-me aqui a procedimentos que oportunizem a passagem de uma atenção direcionada a um objeto (corpo na terceira-pessoa) para uma atenção voltada para o ato perceptivo (corpo na primeira-pessoa) e para os conteúdos desta experiência.

Sobre esse modo de atenção, Sade (2011) nos traz que “[...] investigar a atenção a si como atenção a essa experiência transmodal e pré-refletida é investir no domínio da sensibilidade, em contraposição ao engajamento no agir, típico da atitude de controle e da atenção voltada para a realização de tarefas.” (SADE, 2011, p. 144). Corroborando com as práticas somáticas, no que se refere ao desenvolvimento de uma escuta mais atenta aos processos do corpo, o autor afirma que esse tipo de atenção pode ser aprendida. O que nos traz de volta à improvisação e seus processos de aprendizagem, nos quais a

¹⁰⁸ Meditações ativas são práticas de meditação que utilizam em sua maioria o movimento para se alcançar o estado meditativo. Um exemplo desse tipo de prática é o *Hatha Yoga*, que, através de posturas e respiração, visa a atingir o estado meditativo.

aprendizagem da atenção pode contribuir para construção de conhecimento do improvisador sobre sua própria prática, sobre si e sobre o campo da improvisação em dança.

Referindo-se ainda à aprendizagem inventiva Kastrup (2001) nos aponta que “seu desenvolvimento é sempre resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam.” (KASTRUP, 2001, p.21-22) Podemos então nos reportar a aprendizagem da improvisação, na qual, em sua prática, somos constantemente confrontados com nossa história de acoplamentos com o mundo e os padrões que são reforçados nesse processo. É importante então que desenvolvamos estratégias que possibilitem a reconfiguração desses padrões na perspectiva de possibilitar o surgimento de algo novo. Mas para isto, talvez seja importante “perder tempo” com sua prática e se comprometer com um tipo de errância que pode fomentar novas formas de estar no mundo.

O caráter paradoxal da aprendizagem inventiva é que, além de exigir o “perder tempo” e a errância, ela envolve também, e de modo inelutável, um trabalho, uma repetição, uma disciplina, uma série de experiências, de exercícios e práticas que resultam na formação de hábitos e competências específicas. O hábito responde por um certo ritmo, uma assiduidade na habitação de um território. O desenvolvimento das habilidades e competências se faz quando o comportamento se torna um pensamento corporificado. (KASTRUP, 2001, p.24-25)

Corpo-reflexivo

Diante das pistas aqui apresentadas, sou levado a considerar a importância da aprendizagem da atenção como ponto central para a(o) artista improvisadora(o) e para seu processo de vir a ser. Faz-se importante aqui salientar que quando proponho a aprendizagem da atenção não estou me referindo ao processo de aprender a *prestar atenção*, mas sim ao de cultivo de regimes de atenção que possibilitem ao improvisador se tornar mais consciente de sua prática. Considero também que qualquer pessoa que está em processo de aprendizagem, de qualquer forma de atividade na qual o corpo é o mediador

fundamental da experiência, a importância de um investimento nos seus processos e gestos atencionais através de metodologias de primeira-pessoa.

Considerando essa hipótese, podemos indicar que a dança, como um todo, pode olhar para si mesma de uma forma diferente e rever suas epistemologias. Ela possibilita rever as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento, assim como, o próprio ato de conhecer, numa perspectiva de dissolver esta dicotomia. Na própria ação de rever-se e visitar essa relação, está a possibilidade para se atualizar num mundo em constante complexificação.

Partindo do entendimento de que a improvisação possibilita a criação de novas formas de existir e abre um campo de investigações que expande alguns entendimentos presentes no campo da dança, com esta pesquisa pretendo dar continuidade às reflexões do campo sobre que epistemologias o corpo inaugura ao improvisar.

Corpos-Referências

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco J.; VERMERSCH, Pierre. **A redução à prova da experiência**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, [S.l.], v. 58, n. 1, p. 75-86, 2006.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.6, n.1, p.17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. Psicologia & Sociedade, v.16, n.3, p.7-16; set/dez.2004.

MARTINS, Cleide. **Improvisação, dança, cognição**: os processos de comunicação no corpo. 2002. 129 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

NÖE, Alva. **Varieties of presence**. Harvard University Press, London, England, 2012, 174 p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p.

SADE, Christian; KASTRUP, Virgínia. **Atenção a si**: da auto-observação à autoprodução. Estudos de Psicologia, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 139-146, maio/ago. 2011.

SCHIPHORST, Thecla H. H. M. **The Varieties of User Experience**: Bridging Methodologies from Somatics and Performance to Human Computer Interaction. 2009. 320 f. Ph.D.Thesis – School of Computing, Communications and Electronics, Faculty of Technology, University of Plymouth, Plymouth (UK), 2009.

VARELA, J. Francisco.; THOMPSON, Evan.; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind**: cognitive science and human experience. MIT Press, 1991, 2016. 322 p.

VASCONCELOS, Christian S. **Atenção a si**: da auto-observação à auto-produção. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O ENSINO DA DANÇA EM TEMPOS DE AGORA: A IMPROVISAÇÃO COMO UMA CONVOCATÓRIA PARA VIVER A EXPERIÊNCIA EM SUA SINGULARIDADE

Seomara Ribeiro de Melo (UFBA)
Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

O chão que se pisa

As questões que motivaram a realização desse estudo emergiram do contexto da Rede Municipal de Educação de Salvador, local em que atua como professora de dança uma das pesquisadoras desse artigo. Isso se deve ao fato de que essa Rede revela uma realidade muito peculiar, evidenciando um espaço de ambivalência onde a vivacidade se contrapõe a um contexto endurecido, vivenciado por crianças em condições de opressão e vulnerabilidade social. Estes sujeitos, em sua grande maioria, são moradores de comunidades dominadas pelo tráfico de drogas e têm a violência, o medo e a insegurança como princípios da sua existência. Ou seja, são vidas marcadas por circunstâncias desfavoráveis, que encontram ecos nos corredores da escola e se exprimem em atitudes de alegria, agitação, impaciência e violência.

Isto porque o contexto em que vive a maioria destas crianças, em situação de pobreza, muitas vezes expostas a situações de risco como violência doméstica, uso de drogas, criminalidade, problemas de nutrição, abuso sexual, desestruturação familiar, etc., fazem com que desenvolvam níveis elevados de stress e apresentem comportamentos variados, frequentemente violentos, que costumam desmontar a lógica disciplinar da escola.

Apesar do desequilíbrio que esse cenário apresenta, pode-se dizer que a cidade de Salvador é um lugar privilegiado por dispor de uma Rede de Ensino que disponibiliza a dança no currículo da educação básica. Desde o concurso público realizado em 2003, Salvador oferece a dança como disciplina específica nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, assim como a música, o teatro e as artes visuais, o que demonstra o reconhecimento do valor

da arte, e conseqüentemente da dança, nos processos educacionais nesse contexto.

Acontece que o modo como o ensino da dança vem sendo implementado nesse contexto guarda alguns equívocos. As condições relacionadas à organização e infraestrutura nas escolas públicas do Município de Salvador, com as quais os professores de arte lidam diariamente, dificultam e às vezes até inviabilizam a realização das aulas. Trabalhar com um número excessivo de alunos na sala, espaço inadequado e escassez ou falta de material, são situações frequentes no cotidiano das escolas. Sem contar que a tentativa de manter a disciplina em meio a condições desfavoráveis faz com que professores apelem para condutas autoritárias, não permitindo ao aluno ser um agente participante no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora e também professora de dança do Município de Salvador, Ana Flávia Cazé (2014), em sua dissertação de mestrado¹⁰⁹ que buscou mapear o ensino da dança na Rede Municipal de Educação de Salvador, atribuiu as dificuldades que a dança enfrenta em se estabelecer enquanto disciplina no espaço escolar à situações como estas citadas anteriormente, que nada mais são do que reflexos de problemas estruturais, administrativos e/ou didático metodológicos. Para esta autora, esses problemas estão relacionados a fatores de ordem política e econômica, sócio-histórica e pedagógica, que por sua vez apontam para essa realidade e justificam o fato de uma cidade em efervescência cultural como Salvador viver uma realidade tão antagônica nas escolas. (CAZÉ, 2014).

Por todas essas razões, parece que há um descompasso quando se pensa no lugar do corpo que dança na Rede Municipal de Educação de Salvador, que contraria a existência da dança como disciplina específica no currículo. Isto porque, apesar dos avanços¹¹⁰ conquistados no contexto local com a implementação do ensino da dança na educação básica, ao mesmo

¹⁰⁹ Dança Salvador: mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador/BA

¹¹⁰ Inserção da dança no currículo da Educação Básica, realização de concursos públicos contemplando as quatro linguagens em Arte em suas especificidades, dentre outros.

tempo existe pouco reconhecimento da importância do corpo e do movimento como fundamento da cognição.

Assim, pode-se dizer que na base desse pouco reconhecimento está a perspectiva dualista cartesiana de mente separada do corpo. Entendimento legitimado por séculos, no qual o corpo é constituído por instâncias separadas – mente e corpo e que tenderam a escoar para o chão da escola. Haja visto a eleição de formulações que trazem a centralidade da mente no comando das ações do corpo, justificadas pela ideia de que o conhecimento só ocorre no plano mental. Desse modo, é nesse ambiente paradoxal que as inconsistências se instauram. A mesma escola que pouco reconhece a importância do corpo e do movimento no processo de construção do conhecimento, é capaz de inserir a dança no currículo escolar.

A partir dessa linha de raciocínio pode-se propor que os marcos legais¹¹¹ que regem a educação no Brasil e especificamente o cenário de Salvador, não sustentam a existência da dança em seus processos educacionais, uma vez que enquanto o corpo não estiver na base da produção de conhecimento, não haverá lugar para o corpo que dança na escola. Essa é uma das chaves para compreender o (não) lugar da dança na Rede Pública de Salvador e os desdobramentos que decorrem das práticas dicotômicas ancoradas na separação corpo e mente.

De acordo com a pesquisadora e professora de dança do Município de Salvador, Flávia Queiroz (2013), a visão dicotômica de mente e corpo que ainda perdura na contemporaneidade, norteia os processos educacionais e os procedimentos metodológicos, reverberando sobretudo nas disciplinas que têm o corpo como primeira instância do aprendizado, e confere uma desvalorização dos seus conteúdos e procedimentos. (QUEIROZ, 2013)

¹¹¹ Refere-se aos marcos legais que demarcaram a trajetória de inserção do ensino da dança no Brasil e na cidade de Salvador, dentre eles: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/96 e Lei nº 13.277 de 2016, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No cenário de Salvador destacam-se os importantes documentos: Escola, Arte e Alegria (1999), Escola entra em Cena (2003), Marcos de Aprendizagem – Arte, e Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador (2017).

Para esta autora, essa é uma das razões que fazem o intelecto ser considerado mais importante do que as experiências que possibilitam o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser, que envolvem aspectos emocionais e subjetivos, como as de natureza corporais. Assim, disciplinas mais teóricas convencionais como matemática, português e ciências, por exemplo, tornam-se mais relevantes do que as disciplinas do campo artístico, como a dança, a música, o teatro e as artes visuais. (QUEIROZ, 2013)

Nessa perspectiva, por mais que sejam identificados avanços relacionados à inserção e implementação da dança no currículo da educação básica no Município de Salvador, esse processo não se sustenta por conta da invisibilidade do corpo na construção de saberes no ambiente escolar nesse contexto.

Os avanços nos entendimentos de como o corpo funciona não devem continuar a ser ignorados pelas metodologias educacionais, nos planejamentos pedagógicos, e nas políticas públicas para a Educação, para que substituam a compreensão do corpo separado da mente. No campo da Educação, cabe lidar com este corpo o entendendo como o que a pessoa é, e não como algo que a pessoa tem. Nós não temos um corpo, nós somos um corpo. (PINTO, 2019, p. 29).

Portanto, antes de tentar entender o lugar da dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador, é preciso discutir primeiramente o corpo na educação e identificar qual o espaço que ele verdadeiramente ocupa nesse contexto. Nesse sentido, Nóbrega (2005), discute a necessidade de se refletir sobre algumas formas de compreender a cultura do corpo na educação e aponta que o corpo não é mero instrumento para a realização de alguma atividade nas aulas dessa ou daquela disciplina, afinal, é no/com/pelo corpo que a atividade acontece.

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para

além do aspecto da instrumentalidade. (NÓBREGA, 2005, p. 610)

Assim, pode-se afirmar que pelo corpo atravessam todos os processos de aprendizagem, sejam eles voltados para disciplinas conteudistas ou relacionados a práticas mais sensíveis de construção de conhecimento, porque somos corpo em tudo que fazemos assim como o corpo é o que somos e construímos historicamente, ou seja, não há corpo sem mente, assim como não há mente fora dos processos corporais com afirma Damásio

[...] a mente surge das atividades dos circuitos neurais, mas muitos desses circuitos são configurados durante a evolução por requisitos funcionais do organismo. Só poderá haver uma mente normal se esses circuitos contiverem representações básicas do organismo e se continuarem a monitorar os estados do organismo em ação. Em suma, os circuitos neurais representam o organismo continuamente, à medida que é perturbado pelos estímulos do meio ambiente físico e sócio cultural, e à medida que atua sobre esse meio. Se o tema básico dessas representações não fosse um organismo ancorado no corpo, é possível que tivéssemos alguma mente, mas duvido de que fosse a mente que agora temos. (DAMÁSIO, 2012, p. 202)

A argumentação de Damásio (2012), reafirma a interdependência entre corpo e mente assim como a contribuição do corpo para o funcionamento de uma mente normal, ou seja, as construções mentais se baseiam nas atividades de todo o corpo propriamente dito, o que sugere que a construção do conhecimento se dá a partir da relação mútua entre esses sistemas, conferindo aos seres humanos a capacidade cognitiva atrelada ao organismo como um todo.

O termo cognição, do Latim *Cognoscere*, significa adquirir conhecimento, aprender. Observa-se, a partir dessa tradução, uma tendência a entender a cognição como um processo puramente mental, onde o corpo parece não fazer parte. No entanto, atualmente já são encontradas definições mais abrangentes de cognição, que acolhem no ato de conhecer além de processos mentais, as experiências sensório-motoras. Isso se deve a avanços conquistados com as pesquisas realizadas por neurocientistas como George

Lakoff e Mark Johnson (1999), Alva Noë (2006), Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch (2003), que buscam o entendimento de cognição a partir de inferências sensório-motoras e não apenas como um processo mental.

Então, atualmente, é possível definir cognição como a capacidade de corpar e organizar informações recebidas por meio de suas capacidades sensório-motoras. Essa forma de entender a cognição reconhece a existência do corpo no ato de conhecer, e, portanto, torna a cognição implicada num contexto biológico, psicológico e cultural. Compreender que a cognição se processa por meio do sistema sensório-motor em interação com outros sistemas nos ajuda a delinear um caminho para o entendimento da dança, e mais especificamente da improvisação em dança, como ação cognitiva no corpo. Nesta direção Christine Greiner (2003) escreve:

Apresentar dança como uma experiência desta ordem significa assumir um trânsito permanente entre Biologia e Cultura, uma vez que a habilidade de dançar se constrói através do sensório-motor do corpo que, como qualquer outro organismo se transforma pela informação que agrega. (GREINER, 2003, p. 45)

O tipo de conhecimento construído na dança acontece com base da experiência corporal significativa na relação movimento, percepção e ação, a partir da interação entre corpo e ambiente. É nesse caminho que Souza (2017), defende a improvisação em dança como um processo cognitivo enativo¹¹² (atuacionista), tendo em vista que, de acordo com essa abordagem, a mente humana é corporificada em todo o organismo, ou seja, que o conhecimento é corporificado.

Na dança, como um todo e, mais especificamente na improvisação em dança, a cognição é parte constituinte de vários de seus processos, sejam eles processos de ensinoaprendizagem de novas habilidades motoras, em processos criativos, na execução de movimentos, na pesquisa de vocabulários, ou ainda, nos processos reflexivos sobre o seu fazer. A cognição e os processos cognitivos são o que

¹¹² Parte da ideia de enação, en-ación, perceber em ação.

possibilitam essas experiências e a produção de conhecimento através delas. (SOUZA, 2017, p. 30)

Por essa razão, é possível avançar no entendimento de improvisação em dança como abordagem pedagógica capaz de devolver a centralidade do corpo por meio da experiência corporificada. Nesse sentido, pode-se dizer que a improvisação em dança contribui para a dissolução do dualismo mente/corpo presente nas escolas, ao possibilitar experiências que reafirmam a construção de conhecimento via corpo que dança, legitimando o corpo como cognição, a partir de processos criativos metodológicos que convocam o corpo com suas memórias e inquietações como protagonista nos processos de aprendizagem.

A improvisação como proposta pedagógica

A aula de dança na escola, para além de aprender a dançar, deve possibilitar que a criança faça a própria leitura do mundo que a rodeia, dando-lhe novos significados e propiciar um espaço de expressão, de assunção e de reconhecimento da sua identidade cultural. Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem pela improvisação em dança na escola, acolhem a movimentação que vem da experiência motora da criança, e os movimentos novos são criados a partir dos existentes, possibilitando a ressignificação do vocabulário de dança presente no seu contexto cultural.

Assim, a criação de movimentos se dá a partir das experiências culturalmente incorporadas, e cada novo movimento é contaminado pelo arsenal de movimentos vivenciados anteriormente por aquele corpo. Esse processo se dá de forma contínua, se inicia e se (re)constrói em novas configurações. A prática da improvisação na escola abre possibilidades também para o surgimento de movimentos nunca realizados anteriormente, assim como combinações de movimentos nunca experimentadas.

Diante de uma nova situação, a ação corporal leva a criança a encontrar novas soluções. O improvisador, na busca de novas soluções, procura novas ações e aprende a fazer novos arranjos e combinações de movimentos. E é fazendo, agindo, que ele elabora novas informações, age cognitivamente. Se a

improvisação pode ser considerada como um sistema cognitivo, pode ser consequentemente descrita por meio de uma perspectiva cognitivista de hipótese Dinâmica. (MARTINS, 2002, p.98)

Como é um processo que acontece no corpo, via corpo e movimento, é possível afirmar que é no/com/pelo corpo que se aprende, ou seja, que o ato de improvisar em dança produz movimento e conhecimento no corpo na medida em que se estabelecem continuamente relações com o ambiente. Para Martins, “os novos arranjos e o processo combinatório de ações e movimentos produzidos na improvisação nos permitem conhecer e aprender com nossos corpos”. (MARTINS, 2002, p.114).

A produção ininterrupta de ações e movimentos resultantes da ação/interação dos sistemas, resultam em atualizações corporais adaptativas. Essas atualizações são feitas a partir das trocas ininterruptas que ocorrem no organismo através das incessantes conexões neuronais que acontecem a todo momento. Quando Katz, ao se referir à conexão percepção/ação, afirma que “a ação condiciona a existência, uma vez que para ser dança, a dança precisa estar sendo feita” (KATZ, 2005, p. 57), ela se refere às interações que acontecem simultaneamente no sistema percepção/ação que determinam que para a dança existir é preciso que exista ação, que é o que acontece nas mudanças sucessivas instantâneas de movimentos.

Na improvisação essa complexidade se torna mais evidente pois a ação resultante das múltiplas interações que ocorrem no organismo, onde processos neuronais, emocionais e cognitivos se aliam e se interconectam com processos perceptivos, produz pensamento e movimento em intervalos de tempo muito pequenos. Esse processo demanda reorganização rápida no sistema sensório-motor, enquanto ação e pensamento. (NEVES, 2015). Isto porque na improvisação os movimentos são construídos no momento da ação, da sua execução, de forma não planejada, sem uma programação prévia.

Os corpos leem os movimentos de acordo com sua experiência motora e fazem ajustes às propostas dos outros corpos todo o tempo. A comunicação dos corpos em movimento, é, então, resultante deste jogo contínuo de decisões, que se dá em

frações de segundo, caso contrário perde-se a eficácia do jogo cênico comunicacional. Este jogo envolve o trânsito de informações entre os corpos e o ambiente e este último se torna também um parceiro de trabalho. (NEVES, 2015, p.183)

Nessa perspectiva, o corpo como um todo age com rapidez, fazendo escolhas, enfrentando e resolvendo situações ao gerar novos movimentos a todo instante. Movimentos que jamais se repetirão, como o instante. Pode-se dizer que, no contexto escolar, através da improvisação, a criança experiencia, escolhe e seleciona movimentos, na busca por novas formas de mover, por novas formas de se relacionar com o outro e com o ambiente. Isto porque, na aula de dança com essa abordagem os saberes não são ensinados, são experienciados. Cada corpo carrega em si essa experiência e a leva para fora dos muros da escola, como possibilidade de encorajamento e posicionamento frente às situações que se apresentam a todo instante.

Tais argumentos apontam para o entendimento de que as contribuições da improvisação em dança na escola não se restringem apenas ao desenvolvimento das habilidades expressivas na criança, mas também proporciona situações pedagógicas que estimulam a autonomia, o enfrentamento de situações e a tomada de decisões, e que, portanto, favorece uma reflexão crítica sobre o mundo à sua volta e a possibilidade de transformá-lo e reinventá-lo, como veremos no tópico a seguir.

A improvisação em dança como ação política na escola: um olhar a partir da teoria corpomídia

Aqui se propõe a improvisação em dança como uma ação política na escola, capaz de proporcionar novos caminhos de investigação para o aluno a partir da experimentação de vivências e descoberta de outras formas de mover em dança, assim como outras possibilidades de ser e estar com o outro no mundo. A ação política está em devolver ao corpo a sua centralidade, uma vez que é via corpo que dança que as crianças se entenderão de outro modo, visto que na dinâmica do improvisar a criança tende a corpar outros modos de ser e agir distintos dos habituais.

Ou seja, nos processos de improvisação em dança, o corpo que dança na escola compartilha as mudanças que percebem em si mesmo com as transformações que testemunham no outro/ambiente, no instante da experimentação. Isto porque, corpo e ambiente estão implicados em fluxos contínuos de informações, ou seja, o corpo transforma o ambiente e é transformado por ele, na medida em que as informações são capturadas pelo nosso sistema perceptivo e corpadadas a todo momento.

Para um melhor entendimento desse processo, cabe aprofundar a noção do corpo como mídia, proposta pela Teoria Corpomídia¹¹³ (KATZ; GREINER, 2015), que se trata de uma chave para a compreensão do modo como o corpo seleciona as informações e a sua constituição. Primeiramente é preciso entender, conforme apontam as pesquisadoras, que o corpo não rejeita as informações do ambiente, logo o corpo é o lugar por onde tudo acontece E, portanto, por tudo ocorrer ao mesmo tempo e provisoriamente, o corpo precisa negociar com as informações que chegam e com as que já estão. Neste sentido, a proposta é entender que “todo corpo é corpomídia de si mesmo, isto é, um corpomídia do estado momentâneo da coleção de informações que o constitui” (KATZ, 2006, p.1).

A noção do corpo como mídia (KATZ; GREINER, 2005; KATZ, 2006), por propor o corpo como um estado que revela a si mesmo em tempo real, abre para a reflexão da responsabilidade das informações que estão sendo corpadadas no contexto escolar. Assim como, revela o corpo como referência propícia para entender o que está posto nos contextos que o produzem. Por outro lado, também convoca o corpo para um espaço de atuação política, na medida em que pode transformar e repropor pensamentos/movimentos distintos do que ali estão. Contudo, é preciso entender que:

¹¹³ Batizada como Corpomídia por Helena Katz e Christine Greiner (2004, esta abordagem teórica é tributária da semiótica peirciana nos usos do conceito de fluxo permanente (semiose), das teorias evolucionistas neodarwinistas (entre as quais se destacam o meme de Richard Dawkins e a concepção de mente de Daniel Dennet) e a da abordagem filosófica do papel das metáforas na construção da cognição proposta por George Lakoff e Mark Johnson. (KATZ *apud* MACHADO, 2012, p. 40)

Como em todo conjunto complexo, também no corpo as transformações ocorrem em temporalidades diversas, e nem todas, mesmo ocorrendo, se tornam imediatamente visíveis. O fato de não serem logo identificáveis, não significa que não estejam ocorrendo (KATZ, 2019, p. 152).

Tais considerações permitem pensar que corpo e ambiente não atuam no automatismo, justamente porque as informações tornam-se corpo a cada instante e em alguma medida precisam reajustar/modificar o que acontece no contexto que o circunda.

Nesta direção, a improvisação em dança nos processos pedagógicos no âmbito escolar se apresenta como uma ação que favorece transformações mútuas entre os sujeitos envolvidos e ambiente. A experiência de dança corpada e o contexto inventivo da improvisação contribuem não somente para o trânsito de informações, como também para possibilidades de contágios e de instauração de outros modos de ser com o outro, no instante da experimentação. Logo, ao aluno é dada a oportunidade de se rever na dinâmica do improvisar, se entendendo como parte de um apronte feito de modo relacional.

Segundo essa linha de raciocínio, a pesquisadora Jussara Setenta (2008), afirma que “a dança é um fazer que também é dizer”, ou seja, que a dança se organiza no corpo como uma fala desse corpo, inventando a própria fala. (SETENTA, 2008, p.17) A autora denomina essa modalidade de fala, de fazer-dizer, como está evidenciado no excerto abaixo.

[...] a organização da dança em um corpo pode ser tratada como sendo uma espécie de fala desse corpo. Através da observação do modo como esse falar se produz, surge a percepção de que existe, dentre os distintos tipos de fala, um que inventa o modo de dizer-se. Ele se distingue exatamente por não ser uma fala sobre algo fora da fala, mas por inventar o modo de dizer, ou seja, inventar a própria fala de acordo com aquilo que está sendo falado. (SETENTA, 2008, p.17)

Segundo a abordagem de Setenta, as ideias e a fala da dança se organizam no corpo. Isso acontece na medida em que as informações são recebidas, corpadas, organizadas e atualizadas, de modo contínuo no corpo em fluxos permanentes de troca com o ambiente, e traduzidas

simultaneamente em movimento no ato de dançar. Ou seja, Setenta (2008) se ampara na teoria corpomídia para afirmar que esse entendimento de corpo sugere que o corpo constitui sua fala no fazer (fazer-dizer), na medida em que organizam seus pensamentos-fala em forma de dança. Nesse sentido ao dar voz ao corpo que dança, esse processo faz do corpo um corpo político.

Trazer essa compreensão e discussão para o ambiente do corpo que dança, permite o emprego do conceito de política não restrito a fatos relativos a partidos políticos ou governos, mas como um modo de operação do corpo. O uso de conceito de político nesse sentido vincula-se à compreensão de que as ideias se organizam no corpo, e o corpo assim formado é sempre político, isto é, sempre age no mundo a partir de uma determinada coleção de informação. Cada coleção implica em um modo de se agir no mundo - cada qual com sua consequência política. (SETENTA, 2008, p.30)

O entendimento de política que vai além de partidos políticos ou governos, evidenciado por Setenta, e a implicação dessa percepção na visão de corpo que dança na escola, confere a ele a condição de ser político implicado com a sociedade e, portanto, capaz de refletir criticamente o mundo, com potencial para transformar e recriar as regras do jogo. Desta forma, pensar na dança enquanto ato de fala que se organiza no corpo significa dar a esse corpo a possibilidade de reinventar e transformar o mundo à sua volta, afinal de contas a dança está longe de ser um espaço neutro e muito menos apolítico.

Esse é um ponto importante a ser considerado, sobretudo no contexto das escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador, onde os corpos que lá habitam são crianças que, em sua maioria, vivem em condições desfavoráveis, em vulnerabilidade social e marcadas por situações de risco. Possibilitar a escuta do corpo que dança nesse contexto é o primeiro passo para a construção de saberes a partir da experiência do movimento.

Diante do exposto, aqui é possível compreender a criança como um sujeito dotado da capacidade de agência. Pois é através do mover e improvisar em dança, que a criança testa modos diversos de agir, muitas vezes distintos dos habituais, que se abrem para outras maneiras de ser.

Reflexões sobre o ensino da dança em tempos de agora

Com a pandemia, novas formas de funcionar são experimentadas e muitos questionamentos passam a fazer parte da vida de todos. É preciso rever hábitos, preferências e prioridades. O estado de quarentena, e o conseqüente isolamento imposto torna todos mais vulneráveis, tendo em vista a necessidade de lidar diariamente com estados emocionais relacionados a dificuldades financeiras, preocupação com o futuro, medo da morte e medo de perder pessoas queridas. Além disso, se torna inevitável a privação de atividades que faziam parte do cotidiano de todos.

Essa privação da realização de atividades, pode ser entendida também pela retirada do “corpo do seu fluxo”¹¹⁴, o que de partida revela uma situação de precariedade que emerge do contexto pandêmico, em que o corpo é paralisado e fica impossibilitado de agir como corpomídia porque se encontra num estado de vulnerabilidade tal que o congela, que o paralisa e que silencia sua voz. (GREINER, 2020).

O desafio agora é possibilitar a reinvenção desse estado de vulnerabilidade para transformá-lo em criação. Para tanto, as relações estabelecidas nos processos pedagógicos em dança precisam ser reformuladas porque é preciso lidar com um corpo impregnado por tudo que o torna vulnerável, que não pode tocar e se aproximar de outro corpo, porque este passa a ser um inimigo em potencial. Por todas essas razões, faz-se necessária uma reflexão sobre como será a prática pedagógica e como todos vão estar/ser no retorno às aulas. Professores e alunos, corpos-sujeitos corpados de medo e insegurança, angústias, tristezas, perdas, saudade. Como não abraçar as crianças? Como fazer dança sem toque, sem contato físico?

A educação à distância deixa de ser uma escolha e passa a ser uma necessidade para todos, e aponta uma transição para um novo momento em que a tecnologia digital passa a estar mais presente nos processos

¹¹⁴ Fala da Profa. Dra. Christine Greiner na Live intitulada “Dança e Política: novas reflexões a partir da teoria corpomídia” como atividade proposta no Festival Interno de Dança de Araraquara, edição 2020 <http://www.instagram.com/p/CFT0gS4DKR3/?igshid=10yuhr0910uxa>, acesso em 28 de setembro de 2020

educacionais, e não apenas restrita a cursos à distância. No entanto, é possível constatar que a desigualdade social se torna mais evidente nesse contexto, uma vez que nem todo mundo têm acesso a esse tipo de tecnologia. Outro ponto é que o fechamento das escolas tem impactos diferentes nas classes sociais. Nas escolas particulares, a maioria das crianças perde a oportunidade de ter uma aula presencial, e com isso também a possibilidade de trocar experiências e conhecimento com amigos e professores. Já na escola pública, além dessas perdas, muitas vezes as crianças se privam da possibilidade de se alimentar. Para essas últimas, ficar em casa pode significar permanecer na rua, sujeitas a toda e qualquer situação de risco que este ambiente oferece.

Em razão disso, a crise convoca a comunidade pedagógica a se unir para dialogar sobre novas formas de operar. É chegado o momento em que é preciso abandonar antigas lógicas de funcionamento para dar lugar a novas formas de pensar a educação na escola, e para olhar para os processos pedagógicos de modo a atender as demandas de um corpo em sintonia com as transformações da sociedade.

A improvisação, agora mais do que nunca, se apresenta com a tarefa de nos ensinar como (re)ocupar espaços escolares com o retorno das aulas. Nas aulas de dança, a escuta do corpo pela improvisação, permite que novas formas de ser e estar com o outro emergem dessa situação e desenhem novos caminhos a seguir. Aceitar a incerteza como um viés para possibilidades de aprendizado. Possibilitar encontros e experimentar novas formas de aproximação para permitir a exploração de diferentes caminhos para se relacionar com o outro.

Assim, a improvisação em dança, em casa ou na escola, se apresenta no cenário atual como um caminho a partir da aceitação, da investigação e das descobertas. No momento presente e no futuro que está por vir, convivendo com as sequelas da pandemia e com todos os seus desdobramentos, a improvisação em dança passa a ser uma convocatória para que se possa viver a experiência em sua singularidade, para se ter uma abertura para formas imprevisíveis de comunicação, para nos tornarmos potentes para transformar o mundo e nos reinventarmos em nossas múltiplas dimensões.

Não existirão receitas. Talvez, o grande aprendizado seja esse: testar caminhos juntos. A cada dia, caminhos provisórios, que o corpo que dança guiará. Improvisar para desfazer o contorno do medo e entrar no Universo da criança, que nos ensina de maneira preciosa a singeleza de ser com o que se pode ser. Não haverá outro mundo. E é com esse mundo pela lente de um vírus, que teremos a chance de aprender que não existe a separação entre a mente e o corpo, vivo e morto, dentro e fora. Seguiremos juntos nos reinventando.

Referências

NOË, Alva. **Action in perception**. Cambridge: MIT Press, 2006. 277 p.

CAZÉ, Ana Flávia. **Dança Salvador**: Mapeando o ensino da dança na Rede Municipal de Salvador/BA. 149 f. Dissertação de Mestrado, Dança, Programa de Pós graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, 2014.

GREINER, Christine; Amorim, Cláudia. **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003.

GREINER, Christine. **Dança e Política: novas reflexões a partir da teoria corpomídia**. Festival interno de Dança de Araraquara. Edição virtual 2020. <http://www.instagram.com/p/CFT0gS4DKR3/?igshid=10yuhr0910uxa>, acesso em: 28 set. 2020

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Arte & Cognição: Corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. Por uma Teoria do Corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pista para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. Todo Corpo é Corpomídia. In: **Com Ciência Revista Eletrônica de jornalismo Científico**. 2006. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=11&id=87> Acesso em: 08.10.2019

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

MARTINS, Cleide. **Improvisação, dança, cognição**: os processos de comunicação no corpo. 2002. 129 f. Tese de Doutorado, Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

NEVES, Neide. Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo. In: Katz, Helena; Greiner, Cristine (orgs). **Arte & Cognição: Corpomídia, Comunicação, Política**. São Paulo: Annablume, 2015, pp.153-190.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 599-615. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em março de 2020.

PINTO, Rosana Nogueira. **A Educação Escolar na Era da Cultura das Mídias: O Corpomídia como Paradigma Desestabilizador de Dispositivos de Poder**. Dissertação de Mestrado, Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

QUEIROZ, Flávia Castagno. **A dança na Educação Infantil a partir da escuta das crianças**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013

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

SOUZA, Giorrdani Gorki Queiroz de. **Improvisar-se dançando: cognição e investigação da experiência**. Dissertação de Mestrado, Dança, Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, 2017.

VARELA, Francisco J.; VARELA, Evan Thompson; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artimed, 2003.

CORPO SENSÍVEL: A FLUIDEZ DO INVISÍVEL

Sigrid Bitter (UFU)

Apresento nesse artigo a experiência de uma aluna, do curso de Educação Física da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), que participou da disciplina ELC (Estudos da Linguagem Corporal), a qual eu ministrei. A proposta que ofereço é um processo de construção coreográfica, partindo das sensações que emergem dos momentos meditativos sobre um fenômeno escolhido pelo próprio estudante. Esse processo artístico-pedagógico, foi desencadeado justamente pelas experiências individuais, e a partir do comum entre elas, grupos foram formados. Ou seja, cada aluno escolheu um fenômeno, o qual foi por ele observado/contemplado num período de 3 a 4 meses por aproximadamente 10 minutos, diariamente. Durante essa tarefa, estimou-se que sensações aflorassem e, através da percepção dessas sensações, puderam surgir experiências. Mesmo que dois ou mais alunos escolhessem o mesmo fenômeno, os acontecimentos foram únicos, já que cada um carrega a sua própria história.

A pretensão dessa experiência foi possibilitar que sensações pudessem se manifestar através da meditação, as quais podem surgir como um *insight* ou mesmo como revelações de memórias celulares, acontecimentos que muitas vezes emergem de um patamar do inconsciente. E essas memórias celulares podem suscitar experiências próprias, porém já esquecidas, ou mesmo memórias dos antepassados de quem vivencia a experiência.

Como mencionei “experiência”, gostaria de trazer alguns autores que contribuíram para a minha reflexão durante todo o processo. Temos uma valiosa contribuição para a discussão da noção de experiência do espanhol Jorge Larrosa Bondía, pesquisador, filósofo, pedagogo e professor. Ele traz, em seu artigo “**Notas sobre a experiência e o saber de experiência**” (2002), e mais tarde em seu livro **Tremores** (2015), o pensar a educação como um binômio experiência/sentido, porém sem menosprezar os saberes, as técnicas e o lugar da crítica. Para o autor, as palavras possuem força, pois elas

conseguem dar sentido às coisas/fatos/fenômenos, elas constroem realidades e inclusive são fortes estruturas de subjetivação. Portanto, é necessário explorar o que a palavra “experiência” nos permite pensar, dizer e fazer pedagogicamente. Pensamos com as palavras, e “pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, logo, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21).

Para outro pesquisador, Hans Georg Gadamer (1999), somos transformados pela experiência e esta mesma não poderá ser realizada duas vezes, pois já a possuímos; portanto, mesmo que a repetamos, não será mais algo novo.

[...] a experiência que fazemos transforma todo o nosso saber. Em sentido estrito, não é possível “fazer” duas vezes a mesma experiência. [...]. Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência (GADAMER, 1999, p.522, grifo do autor).

E ainda, para que uma experiência seja válida, tem de haver uma unidade entre o homem e o conteúdo.

[...] reconhecer-se a si mesma (a experiência) no estranho, no outro. Quer se realize o caminho da experiência como um estender-se pela multiplicidade dos conteúdos, quer como o surgir de formas sempre novas [...] O padrão a partir do qual pensa a experiência é, portanto, o do saber-se (GADAMER, 1999, p.524).

Entendo com isso que a experiência possa ser uma possibilidade efetiva para o autoconhecimento. Durante um processo meditativo, não possuímos o controle do que poderá emergir, estamos sempre abertos e receptivos para o inesperado. E nunca uma meditação será idêntica a outra(s). Ela não se repete, e sim acrescenta, transforma e configura uma nova forma. Por ser uma experiência pessoal, ela representa uma maneira de se autoconhecer. Nem sempre a compreensão é imediata. Torna-se imprescindível ter paciência, e

esperar o tempo necessário para que uma conexão possa se estabelecer. Cada indivíduo tem o seu próprio tempo. É tarefa do educador e dos educandos respeitar o momento e as limitações de cada um.

Walter Benjamin (1892/1940), fonte primária de pesquisa sobre a experiência, fala do excesso de experiências, da sua fragmentação e como, com isso, nenhuma experiência consegue se conectar inteira e verdadeiramente com a realidade. Larrosa Bondía (2012) também se refere à velocidade das informações, com as quais somos intensamente bombardeados o tempo inteiro, e onde tudo paira na superfície. Por meio de reflexões sobre a minha experiência pedagógica, proponho ao estudante parar um pouco, dedicar um tempo para se observar e observar o universo no qual ele está inserido, a fim de que ele possa vivenciar em profundidade uma experiência única e subjetiva, e, assim, possibilitar que se sinta mais integrado, e não como um estrangeiro no próprio lugar onde vive.

Nos dispomos de ferramentas bastante válidas para desenvolver a auto observação e a observação do universo em nosso entorno, que são os processos meditativos. A meditação é um procedimento muito utilizado em diversas áreas do conhecimento, como no Yoga, na Física Quântica, na Antroposofia, dentre outras. Ao acalmar a mente e relaxar os músculos¹¹⁵, conseguimos atingir um estado de consciência alterado, permitindo o aflorar de todo o potencial do nosso Ser. Isso se dá pelo fato de a meditação provocar uma redução na frequência cerebral, o que oportuniza o fluir de sensações únicas, maior clareza nos pensamentos e, conseqüentemente, maiores possibilidades de criação.

A seguir, apresento três áreas distintas que abordam a meditação e que representam um percurso diacrônico. Essas áreas também contribuem para o estado que se espera que os alunos atinjam, quando são convidados a entrar num processo meditativo a partir do momento em que passam a observar diariamente, por aproximadamente 10 minutos, um fenômeno por eles

¹¹⁵ Ressalto que, apesar da menção separada à corpo e mente, minha visão não é dicotômica e sim Holística. Corpo e mente estão entrelaçados, mesmo atuando em níveis diferentes.

escolhido, que contenha expansão e recolhimento e/ou propagação de ondas, ou seja, manifestações tanto do micro quanto do macrocosmo.

Na psicologia cognitivo comportamental encontramos o *Mindfulness*, que associa fundamentos budistas. Numa visão mais contemporânea, podemos falar de *Mindfulness*, considerada para alguns pesquisadores como uma forma meditativa e para outros como um estado mental (de atenção plena, observação clara, consciência plena) que se alcança através de várias técnicas, principalmente da meditação. Sua fundamentação está no treinamento da atenção por meio de um foco, que poderá ser a respiração, os movimentos corporais, as sensações, e sempre numa atitude de receptividade, consentimento e curiosidade.

Minha intenção aqui é apresentar um processo que visa trazer o indivíduo para o agora, para o momento presente, sem divagações e percebendo o que de real acontece, de distinguir a realidade dos fenômenos, evitando uma possível consternação do passado e/ou ansiedade do futuro, condição básica de toda meditação.

Segundo Mark Williams e Danny Penman¹¹⁶ (2015), *Mindfulness* se fundamenta nos estudos da terapia cognitiva, da redução do estresse e de preceitos budistas. Williams foi um dos criadores da terapia cognitiva baseada na atenção plena. *Mindfulness*, ou atenção plena, exige ao mesmo tempo compromisso e persistência, assim como suavidade e desprendimento. Além de ser considerada uma prática, tornou-se também um estilo de vida. É o de se posicionar frente ao que nos acontece agora, possibilitando o romper de certos padrões de pensamento e de comportamentos automáticos que muitas vezes são inconscientes. É o aprender a viver de uma forma mais plena, enfrentando a ansiedade, o estresse, a exaustão e a depressão, conseqüentemente melhorando a memória e aumentando a criatividade.

¹¹⁶ Williams é professor de Psicologia Clínica na Universidade de Oxford e Penman é Ph.D. em Bioquímica. (WILLIAMS; PENMAN, 2015).

A atenção plena consiste em observar sem criticar e em ser compassivo consigo mesmo. [...]. Em essência, a atenção plena permite que você capte os padrões de pensamentos negativos antes que eles o lancem em uma espiral descendente. Esse é o início do processo para retomar o controle de sua vida. (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p.13).

Com a prática do *Mindfulness*, pode-se impedir que um novo ciclo vicioso se auto alimente e desencadeie uma nova espiral de pensamentos negativos, pois existe a possibilidade de alcançar uma nova forma de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. “Se você para e reflete por um momento, a mente não apenas pensa: ela tem *consciência* de que está pensando.” (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p.34, grifo dos autores).

Essa nova perspectiva permite uma mudança na forma como vemos, sentimos e pensamos o mundo. “A pura consciência transcende o pensamento. Permite que você cale a mente tagarela e iniba seus impulsos e emoções reativas. Possibilita que você olhe para o mundo com os olhos abertos” (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p34). Essa forma de pura consciência permite um olhar de mundo distinto, pois ele se distancia das interferências padronizadas dos pensamentos, sentimentos e emoções. É a visão panorâmica da qual fala a Antroposofia. Também durante a meditação da Sahaja Yoga¹¹⁷ existe esse distanciamento do corpo, da mente e da emoção.

Podemos verificar que em *Mindfulness* alcançamos a capacidade de nos atermos ao que estamos fazendo, sem nos distrairmos com outras coisas; adquirimos uma melhor percepção corporal quando consideramos a unidade entre o corpo e a mente, como nos mostram as técnicas corporais orientais; lidamos melhor com as emoções ao reconhecê-las e aceitá-las, vivenciando-as, para então agir com maior consciência; passamos a entender os processos cognitivos e os mecanismos para mudá-los; e conquistamos uma diminuição no diálogo interno.

¹¹⁷ Sahaja Yoga é uma técnica de meditação, desenvolvida por Shri Mataji Nirmala Devi, que envolve o despertar de uma energia sutil conhecida como *Kundalini*. Sahaja significa “inato, espontâneo” e Yoga “união com o divino”. O despertar suave da *Kundalini* e a jornada interior da autodescoberta são conhecidos como a Realização do Si. (INTRODUÇÃO à meditação).

A Antroposofia, que se associa com a Teosofia, também aborda conteúdos meditativos, inclusive com estágios de evolução. Aqui, percebe-se um vasto caminho de meditações contemplativas com a finalidade de acessar o aspecto espiritualista do indivíduo. Rudolf Steiner¹¹⁸ também contribuiu com os seus estudos no campo da meditação e conseguiu desmistificar a prática esotérica, por fundamentá-la no livre pensar e na plena consciência. Mesmo seguindo um caminho espiritual, sempre se preocupou em manter as diferenças entre mundo anímico e o mundo físico. Para ele, não existe resultado científico algum que conteste a pesquisa espiritual.

Em seu livro *O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação* (2007), Steiner sugere algumas práticas meditativas, a fim de se entrar em contato com o mundo anímico e assim alcançar outros níveis de consciência. Ele indica três graus para se alcançar a iniciação, que denomina de preparação, iluminação e a iniciação propriamente dita.

Na preparação, deve-se cultivar os sentimentos e os pensamentos. A sugestão para isso é a de observar de forma intensa e persistente os processos de germinar, crescer, vicejar, murchar, declinar e perecer dos fenômenos no mundo. Com a atenção mais aguçada, adquirida com um bom tempo de prática, surgirão sentimentos. Neste momento, os praticantes deverão estar receptivos, tranquila e serenamente, para possibilitar o ressoar interno destes sentimentos. A partir de então, “[...] verá emergirem, no íntimo, novas espécies de sentimentos e pensamentos até então desconhecidos” (STEINER, 1996, p.33). Com a prática constante, poderão emergir cores, formas, sons, figuras, e outras configurações nada comuns até então, mas que fazem parte do processo espiritual. É a “fala interior” citada por Steiner (1996, p.38). Não se deve assustar-se, nem tentar encontrar explicações, nem tirar conclusões; o que se deve é estar aberto e acolher o novo que poderá vir. Steiner (1996, p.35) orienta que o buscador “Não deve querer tirar conclusões sobre o significado das coisas, especulando por meio da razão, mas, sim, deve

¹¹⁸ Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo e pesquisador científico-espiritual da Sociedade Teosófica e fundador da Sociedade Antroposófica. Com os seus estudos, contribuiu para os campos das artes, organização social, pedagogia (Waldorf), medicina, farmacologia, agricultura, pedagogia curativa, dentre outros. (STEINER, 2007).

deixar que as próprias coisas se lhe revelem”. E ainda, com o tempo torna-se possível desenvolver as faculdades da humildade, da paciência, do não julgamento e do altruísmo, evitando assim uma prática com atributos preconceituosos e de valores morais. A atitude deverá ser a mais neutra e imparcial possível. Segundo Steiner (1996, p.36), o que emerge nesse processo são: o “verbo interior vivo” e a “fala interior viva”, que não são meras palavras, mas sim forças vivas de uma vida espiritual.

Na fase da iluminação, também se deve despertar certos sentimentos e pensamentos latentes. Steiner propõe a prática da contemplação intensiva e compenetrada de uma pedra, de um animal e de um vegetal. Inicialmente, os sentimentos que forem surgindo existirão apenas durante a meditação, mas, com uma prática mais constante, eles perdurarão por mais tempo. “E finalmente virão a ser algo que permanecerá vivo na alma” (STEINER, 1996, p.40). As configurações que emergiram na fase da preparação surgem novamente nesta fase, porém com maior clareza. Novamente é necessário ter paciência e persistência, pois os efeitos levam um tempo para que possam ser perceptíveis. E são tão sutis, que às vezes nem se percebem. Quem estiver aberto a essa experiência conseguirá obter resultados surpreendentes. Logicamente que o tempo para cada indivíduo é singular. Steiner aprofunda o conteúdo com outras práticas, mostrando como acessar essa força interior, que para ele é a vida anímica-espiritual, que se configura diferentemente do mundo físico e material.

Para os sentidos exteriores, um ser surge pelo nascimento e perece na morte. Mas isto somente porque os sentimentos não percebem o espírito oculto do ser. Para o espírito, nascimento e morte são apenas uma transformação, tal qual o desabrochar da flor a partir do botão é uma transformação que se desenrola diante dos olhos físicos (STEINER, 1996, p.47).

A iniciação representa mais um degrau desse desenvolvimento anímico-espiritual. Nesse estágio, o praticante deverá ter vivenciado as fases anteriores e agora deverá passar por três “provas”. A primeira é a “prova do fogo”, em que

o objetivo é aprender a suportar a dor, a decepção, o fracasso com grandeza de alma, desenvolvendo a autoconfiança, a coragem e a perseverança. A segunda prova é a “prova da água”, que consiste no desenvolvimento do autodomínio através de um juízo sadio e seguro. E a terceira prova é a “prova do ar”, em que cada um terá de encontrar o seu próprio caminho. “Pois só em si próprio poderá encontrar o único ponto firme em que será capaz de manter-se.” (STEINER, 1996, p.61).

Steiner deixou um legado bastante extenso e, com isso, inúmeros seguidores. Dentre eles, eu gostaria de citar Arthur Zajonc¹¹⁹, também profundo conhecedor da Antroposofia.

Zajonc nos apresenta uma forma de desenvolver a indagação contemplativa partindo do objeto, passando pela imagem interior até chegar ao *insight*. Inicia-se escolhendo algo que possa ser observável todos os dias. Numa rotina diária e por alguns minutos, passa-se a prestar atenção ao objeto/imagem escolhido. Tenta-se perceber todos os detalhes, principalmente as sutilezas. Com o passar do tempo, essa imagem começará a fazer parte da vida interior do praticante. “Tal como sucede com um poema confiado à memória, você pode usufruir tão proximamente delas (das flores), graças à memória, quanto sentado perto delas no jardim” (ZAJONC, 2010, p.190). Para os antroposóficos, nesta fase, quando surge essa “imagem interior”, estamos desenvolvendo um estado anímico. “Com o tempo, esse mundo da experiência interior pode tornar-se uma vívida e bela parte de nossa vida. É isto o que torna o próximo passo tão difícil. [...] passar da imagem para o *insight* [...]” (ZAJONC, 2010, p.190). É quando a imagem da memória ou mesmo a pós-imagem se esvai. É quando se passa a olhar para além dessas aparências, ou seja, quando conseguimos “suprimir o mundo das imagens e buscar as atividades espirituais atrás ou dentro das imagens” (ZAJONC, 2010, p.191). Para o autor,

¹¹⁹ Zajonc é professor de Física e de Estudos Interdisciplinares no Amherst College (Massachusetts, EUA). Dentre outras funções, foi secretário-geral da Sociedade Antroposófica nos EUA e cofundador do Kira Institute (instituição virtual para novas formas de pesquisa e educação). (ZAJONC, 2010).

Nós podemos e deveríamos fazer uso de todas as capacidades humanas para a descoberta, não nos limitando apenas aos sentidos físicos e ao pensar baseado nestes. Precisamos cultivar não apenas uma vida meditativa rica e disciplinada, mas também os meios para iluminá-la com entendimento. Se fizermos isso, nossas experiências dentro desse campo poderão tornar-se a base para profundos insights, nascidos de uma nova inteligência, que inclui as dimensões anímico-espirituais da vida tanto quanto os aspectos materiais e comportamentais (ZAJONC, 2010, p.155).

E finalmente o *Yoga*, considerada a linha mais antiga e de onde se originou a meditação. Possivelmente a origem desses ensinamentos encontra-se nos textos védicos, que são as escrituras sagradas do hinduísmo. Os Vedas foram as primeiras escrituras em versos de toda tradição cultural da civilização indiana, que antes disso era passada oralmente em forma de cânticos, de geração para geração. Estes formam a base do conhecimento e das práticas religiosas e espirituais indianas. Os Vedas se subdividem em: Rigveda, Yajurveda, Samaveda e Atharvaveda, que percorrem os campos da medicina, da dança, das artes marciais, dos exercícios energéticos, da meditação, do autoconhecimento, da poesia, do canto, da astrologia, da administração, da comida e em muitos outros contextos. Outro registro do conhecimento antigo do Yoga encontramos no Sutra de Patañjali, que também são versos védicos porém, condensados que abarcam o sistema filosófico e a técnica do Yoga de uma forma sintetizada, com uma linguagem mais compreensiva do que os textos védicos (considerados muito extensos, de compreensão complexa e de difícil acesso). Nele se originou o Raja Yoga, ou seja, a linha meditativa do Yoga.

Taimni¹²⁰, em seu livro *A ciência do Yoga* (1996), apresenta-nos os ensinamentos fundamentais do Yoga, respaldados nos Sutras de Patañjali.

Yoga-Sutras são a base mais adequada, não somente por oferecerem todas as informações essenciais sobre o *Yoga* de maneira magistral, mas também por serem reconhecidos como

¹²⁰ I. K. Taimni nasceu na Índia, pesquisador de química na Inglaterra, dedicou-se aos estudos da filosofia hindu, além de praticá-la. Teve grande contribuição, com os seus textos, na literatura teosófica.

obra-prima na literatura do *Yoga* e, como tal, resistir ao teste do tempo e da experiência (TAIMNI, 1996, p.12, grifo do autor).

Os *sutras* definem a natureza essencial do *Yoga* em quatro palavras: *yogas citta-vrtti-nirodhah*. *Yoga* tem, como uma das traduções possíveis, o significado de união. União em consciência, da alma humana com a fonte do universo manifestado. *Citta* é o meio através do qual as características da alma humana se materializam, ou seja, a consciência que é imaterial afetando e sendo afetada pela matéria, que é o nosso mundo individual, no qual vivemos e evoluímos. É o aspecto da forma do universo, através do qual ele é criado. *Vrtti* representa os estados fundamentais ou tipos de modificações em que a mente pode existir, é uma maneira de existir. E *nirodha* significa restrição, controle e inibição, que representam os estágios do progresso pelos quais um *yogi*¹²¹ atravessa. Em suma, o sutra: *yogas citta-vrtti-nirodhah* indica que a natureza essencial do *Yoga* é a inibição das modificações da mente. O controle e a total supressão dessas modificações levam ao nascer da consciência superior. E para que isso aconteça, o buscador deve estar em comunhão com os preceitos do *Yoga*. A começar, necessita-se compreender a mente e entender as emoções, praticar seus fundamentos, até chegar às experiências mais sutis.

Conforme essa linha de pensamento, pode-se afirmar que o *Yoga* é um caminho em busca da verdade latente no nosso íntimo, que requer muito tempo de dedicação através de uma procura séria e amorosa.

Entretanto, podemos despertar esse interesse nos nossos alunos desde muito cedo. Ainda que, o artigo que eu apresento nesse momento, ter sido realizado na Universidade, com certeza, irá se disseminar através dos alunos; e quem sabe, algum dia, este já possa estar sendo desenvolvido em outras áreas dos saberes e nas mais diversas faixas etárias.

¹²¹ *Yogi* é o aspirante do caminho para o desenvolvimento nos estudos profundos do *Yoga*.

Para elucidar essas experiências, gostaria de mencionar a experiência de uma aluna, a qual vivenciou, em suas meditações, situações muito significativas.

⊗21– **Fenômeno escolhido:** torneira gotejando.

A aluna optou em focar o momento da gota saindo pelo bico da torneira. Em suas observações ela relata ter sentido aflição e agonia, pois parecia que a gota não iria ou demorava a se formar. Às vezes percebia que a gota tremia ao sair da torneira. Também descreve que teve ansiedade, medo e até desespero da gota não descer. Ela chegou a comentar que “A gota ao sair da torneira me remeteu à lembrança de um nascimento” (⊗21, 2011). Mas também tiveram momentos de calma, tranquilidade, expectativa, espera, apreensão. E ainda, em uma das observações, sentiu agitação ao perceber que a gota caía mais depressa e seu formato se alongava.

A seguir, apresento alguns relatos da aluna, os quais considero bem pertinentes para elucidar esse momento:

Hoje, ao observar o pingo de água se formando na boca da torneira e caindo, remeti ao nascer e morrer, em um momento de lembrança. Senti tristeza e angústia, além de uma leve ansiedade [...] Resolvi colocar a mão para que a gota caísse nela, ela batia em minha mão e escorria como uma lágrima escorrendo pelo rosto [...] Observei que no começo de sua formação a gota é escura, depois fica clara ganhando transparência [...] Nesta observação notei que a gota estava diferente dos outros dias. Ela caía devagar, não se formava da mesma forma, ela já saía pelo bico da torneira pronta. Tive um breve momento de expectativa, pois não sabia quando ela ia sair [...] elas caíam pouco a pouco, vagarosamente, até se desprender da torneira. Veio-me um sentimento de espera e uma admiração pelo momento em que a gota se encontrava na torneira quando se formava [...] a gota tremia bastante [...] a gota caindo rapidamente e seu barulho batendo na água em uma bacia, parecendo uma música, e a sua formação me lembrando um coração pulsando (⊗21, 2011).

Contudo, a aluna relata que a observação mais impactante para ela foi realizada no dia 06/09/2011, durante 21 minutos:

Neste dia eu não queria observar, estava meio nervosa com uma situação que ocorreu antes da observação. Mas de alguma forma a observação me acalmou, observei a gota e fui me tranquilizando, parecia ser somente eu e a gota, embora os pensamentos invadissem minha mente. E depois da observação relatei que senti a minha mente leve, calma, serena, talvez a palavra seja mansidão. E ainda, durante a observação me veio a imagem da minha avó paterna (21, 2011).

Ao ler os relatórios da aluna, intuitivamente associei as sensações que ela descreveu ao seu próprio nascimento. No meio do processo a indaguei se ela sabia como havia sido o parto da mãe quando ela nasceu. Logo me respondeu que nunca havia conversado sobre isso com a mãe. Sugeri que as duas dialogassem sobre o assunto. E, para a surpresa da aluna, na aula seguinte ela me relatou que a sua mãe havia descrito o seu parto exatamente como a aluna havia sentido nas observações. Ao final de seu relatório ela relaciona metaforicamente suas observações e o “próprio” nascimento:

[...] observa-se que a torneira pode ser o útero materno, que abriga a gota, que está em formação assim como o bebê. Como se diz na definição de gota de água, a maneira mais fácil desta se formar é permitir que o fluido flua suavemente. Este fato correlaciona-se com o momento do parto, onde o bebê nasce e se liberta do útero/torneira. A torneira está retendo esta gota que se forma pouco a pouco, assim como o útero e as outras estruturas retêm o bebê que também se forma pouco a pouco, até nascer, sair, assim como a gota, que vai se formando até nascer/cair pelo bico da torneira. Observando ainda que ambos os processos são gradativos, ocorrem pouco a pouco (21, 2011).

A experiência dessa aluna pode nos conduzir às memórias celulares, pesquisada por Candace Pert (2009). Estas memórias são registradas através dos acontecimentos que cada um vivencia ao longo de sua vida, assim como as oriundas dos nossos antepassados, as quais podem emergir nesses processos meditativos. Existe a teoria de que as lembranças são armazenadas não só no cérebro, mas também em todo o corpo, através de uma rede psicossomática que se estende por todos os sistemas do organismo. E quando

emoções são acessadas, podem trazer à tona uma lembrança. Esses registros, conscientes ou não, em forma de trauma ou não, ficam gravados em nosso corpomente. Existem terapias que conseguem acessar esses traumas, com o intuito de equilibrar o campo energético do indivíduo. Uma delas é a microfisioterapia:

A Microfisioterapia ou do francês, Mikrokinesitherapie, é uma técnica manual da fisioterapia que consiste em identificar no corpo a causa primária de um sintoma ou doença e, a partir disso, estimular a sua auto-cura, fazendo com que o corpo reconheça o agressor (trauma) e desencadeie a eliminação do mesmo. Quando o sistema imunológico não consegue eliminar tal agressor, surgem as cicatrizes patológicas que ficarão na memória do tecido e atrapalharão o funcionamento das células nos vários tecidos e/ou órgãos do corpo. A técnica tem seus princípios semelhantes aos da homeopatia, pois seguem duas leis principais: a cura pela similitude (semelhante cura o semelhante), e pelo infinitesimal (palpação mínima, medicamento diluído). (HOFFMANN, <<http://microfisioterapia.com/microfisioterapia>>).

Essa aluna construiu, em parceria com os seus colegas, a coreografia intitulada pelo grupo: “Água”.

Coreografia: Água (participação de cinco alunos)

Foram três a quatro semanas de observação. O grupo relata que o que mais se evidenciou durante as observações de cada integrante do grupo

[...] foi o medo de se entregar a algo que inicialmente nos pareceu meio louco, isso porque para nós seres humanos, tudo o que não nos remete a algum objetivo concreto, à alguma resposta para os nossos questionamentos, aquilo que não nos trará ganhos materiais, sempre nos parece uma perda de tempo. Com isso as sensações de aprisionamento com ansiedade foram as mais recorrentes no grupo. [...] Mas todas essas sensações na verdade nos remetem ao fato de que nos aprisionamos em nossos sentimentos, em nossas obrigações, pois constantemente somos cobrados pela sociedade a dar resultados e não para sentir quem somos. [...] Porém, quando nós chegamos ou pelo menos nos aproximamos do momento de concentração durante as observações, tivemos a mesma sensação de liberdade e tranquilidade, pois estávamos livres dessas obrigações, tranquilos por conquistar um momento, que

decidimos chamar de “momento eu”, já que, neste momento deixamos de ser quem nossas obrigações e comandos do mundo externo nos exigem ser para nos encontrar com quem realmente somos. [...] de alguma maneira essa observação veio de forma a aplacar nossas angústias, que nem mesmo sabíamos que existiam... [...] trabalhamos com as observações a fim de compor uma coreografia que representasse a vivência da observação de cada integrante do grupo (GRUPO: ÁGUA, 2011).

Edgar Morin (2015, p.21) reforça o pensamento de Montaigne, quando apresenta que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”. É inútil sobrecarregar o aluno com um acúmulo enorme de conteúdos sem que ele consiga assimilar, refletir, questionar e dar sentido ao que acontece. Além disso, não temos mais o controle sobre as informações que chegam até nós e tendemos a acumular linguagens discordantes. “As informações constituem parcelas dispersas de saber. [...] Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa” (MORIN, 2015, p.16-17). O indivíduo, vivendo na globalidade, perde o contato com o particular, o singular, o concreto, ou seja, permanece na superficialidade. Assim, Morin preconiza tanto uma reforma no ensino, quanto uma reforma no pensamento, sendo que ambas se retroalimentem num ciclo ininterrupto.

A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. [...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2015, p.11).

Desse modo, o destino da educação contemporânea encontra-se na reforma do pensamento, buscando alcançar uma aptidão para organizar o conhecimento e assim adquirir condições de lidar com o complexo dentro de uma visão sistêmica, ligar as duas culturas (humanística e científica), e então fazer surgir as finalidades do ensino, como promover uma cabeça bem-feita, ensinar a condição humana (situar o humano no Universo), aprender a viver (transformar o conhecimento em sapiência), enfrentar as incertezas, e tornar o cidadão responsável e solidário. Nesse contexto, vejo que as experiências que

permitem aos indivíduos se autoconhecerem são bastante pertinentes, quando buscam um entendimento de si, quando requerem o encontro com o outro e quando possibilitam uma interação equilibrada com o meio ambiente, a fim de conquistar uma vida com mais completude.

Com toda a trajetória desse trabalho que apresento, percebo que, não adianta o professor almejar transferir a sua própria experiência ao educando, já que somos todos únicos, com nossas próprias singularidades; e uma experiência, mesmo que repetida, nunca será a mesma. O que pode ser feito é provocar situações em que o outro possa ter a sua própria experiência. Nesse processo, quem ensina aprende ao ensinar, tendo em vista que somos seres históricos inacabados. O inacabamento só existe onde encontramos vida. E a vida nos faz existir, à medida que adquirimos um corpo consciente, receptivo, disposto a aprender, transformar, criar, e não um corpo como mero depósito vazio a ser preenchido por conteúdo. Esse inacabamento ou inconclusão instiga o indivíduo a um permanente processo de busca. Para Paulo Freire (2015), a existência envolve linguagem, cultura, comunicação em níveis mais profundos e complexos. E, para existir, torna-se necessário assumir o direito e o dever de escolher, deliberar, vencer obstáculos, produzir uma política, e assim constituir uma prática formadora e ética. Estarmos conscientes disso nos possibilita ir mais além e assumir um ser aventureiro responsável.

Nada precisa ser perfeito, mas sim inteiro!

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas III. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMARZO, Marcelo; CAMPAYO, Javier García. **Manual prático Mindfulness**: curiosidade e aceitação. Tradução de Denise Sanematsu Kato. São Paulo: Palas Athena, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOFFMANN, Ricardo. **Microkinesitherapie: a técnica manual de fisioterapia**. Disponível em: <<http://microfisioterapia.com/microfisioterapia>>. Acesso em: 10 set. 2020.

KUPFER, Pedro. **Guia de meditação**. 3.ed. São Paulo: Ganapati, 2009.

_____. **Visões do Yoga**. 2.ed. São Paulo: Ganapati, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi, n. 19, jan/fev/mar/abr de 2002.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Mestrado. 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/15305>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 22.ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

PERDIGÃO, Andréa Bomfim. **Sobre o silêncio**. São José dos Campos-SP: Pulso, 2005.

PERT, Candace. **Conexão mente, corpo, espírito**. Tradução de Júlia Bárány Yaari. São Paulo: ProLíbera, 2009.

_____. **Molecules of Emotion** (Paperback): The Science Behind Mind-Body Medicine Simon & Schuster, New York, 1999.

_____. **Molecules of Emotion: Why You Feel the Way You Feel**. New York, 1997, Scribner.

QUEIROZ, Lela. **Corpo, mente, percepção**. Movimento em BMC e dança. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2009.

RAMACHÁRAKA, Yogue. **Raja Yoga**: uma série de lições sobre o desenvolvimento mental. Tradução de Francisco Valdomiro Lorenz. 7.ed. São Paulo: Pensamento, [19--].

STEINER, Rudolf. **O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação**. 7.ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. **O conhecimento dos mundos superiores**: a iniciação. Tradução de Erika Reimann. 4.ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

TAIMNI, I.K. **A ciência do Yoga**: Comentário sobre os Yoga-Sutras de Patañjali à luz do pensamento moderno. Tradução de Milton Lavrador. Brasília: Teosófica, 1996.

WILLIAMS, Mark; PENMAN, Danny. **Atenção plena**. Mindfulness. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

ZAJONC, Arthur. **Meditação como indagação contemplativa**: quando o conhecimento se torna amor. Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica; Associação Sophia de Educação Antroposófica, 2010.

ZIMMERMANN, Heinz & SCHMIDT, Robin. **Meditação**: uma introdução à prática meditativa antroposófica. Tradução de Karin Glass. São Paulo: Antroposófica, 2012.



ÍNDICE REMISSIVO

- ação, 22, 23, 24, 37, 41, 58, 60, 64, 77, 78, 81, 87, 107, 126, 136, 140, 153, 157, 162, 169, 170, 179, 185, 189, 191, 194, 196, 197, 204, 205, 208, 210, 212, 213, 216, 217, 227, 228, 246, 247, 250, 259, 262, 264, 272, 278, 280, 284, 285, 292, 297, 304, 305, 306, 308, 312, 315, 320, 323, 327, 333, 335, 341, 352, 358, 360, 363, 365, 366, 367, 369, 374, 380, 381, 382, 383, 384, 386
- aprendizagem, 9, 10, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 44, 48, 49, 87, 89, 93, 95, 100, 105, 107, 145, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 163, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 198, 202, 205, 214, 215, 234, 257, 263, 293, 294, 303, 305, 312, 332, 335, 341, 342, 343, 345, 358, 359, 360, 361, 366, 367, 369, 372, 373, 374, 377, 380, 382
- arte, 16, 18, 34, 49, 58, 69, 79, 81, 82, 88, 93, 97, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 113, 115, 125, 129, 130, 146, 149, 153, 155, 156, 188, 192, 199, 206, 213, 215, 218, 233, 279, 285, 290, 294, 295, 297, 302, 303, 314, 319, 324, 326, 327, 328, 330, 332, 340, 355, 360, 361, 366, 374, 377
- artistas cênicos, 9, 18
- aula, 39, 40, 46, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 70, 81, 89, 92, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 142, 151, 154, 157, 172, 179, 196, 202, 203, 213, 215, 224, 269, 273, 274, 281, 350, 368, 382, 384, 389
- bailes, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 46, 50, 52, 54, 55, 59, 62
- brincantes, 27, 29, 32
- caipira, 23
- chão, 33, 74, 75, 76, 80, 81, 124, 127, 137, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 186, 187, 223, 224, 225, 228, 232, 233, 234, 240, 242, 243, 284, 292, 327, 376, 378
- coletividade, 17, 33, 45, 86, 88, 91, 94, 154
- comunidade, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 85, 88, 172, 207, 389
- conhecimento, 22, 25, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 59, 66, 71, 88, 89, 90, 97, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 110, 131, 148, 171, 188, 193, 196, 198, 199, 203, 204, 208, 217, 228, 249, 257, 261, 278, 279, 284, 292, 300, 301, 325, 328, 329, 330, 332, 335, 339, 340, 345, 360, 361, 365, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 374, 378, 380, 381, 382, 383, 389, 391
- contexto social, 86, 145, 151, 209
- coreografia, 112, 113, 117, 119, 122, 123, 124, 126, 129, 355
- corpo, 8, 9, 10, 16, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 48, 49, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 121, 122, 124, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 212, 213, 216, 217, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 355, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 368, 370, 372, 373, 374, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 415, 417, 418, 419
- Corpo, 7
- corporificado, 22, 113, 195, 373, 381
- criação, 17, 18, 24, 29, 32, 34, 50, 56, 58, 59, 62, 66, 70, 76, 80, 81, 82, 83, 91, 92, 100, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 128, 137, 140, 141, 144, 145, 153, 156, 157, 162, 184, 196, 199, 206, 217, 224, 225, 226, 234, 246, 247, 253, 254, 257, 261, 262, 270, 277, 289, 290, 291, 293, 297, 300, 301, 302, 304, 307, 310, 314, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 332, 336, 337, 346, 347,

- 348, 349, 351, 352, 353, 355, 356, 358,
362, 363, 364, 365, 368, 374, 382, 388
- cultura, 23, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 52,
64, 84, 88, 99, 106, 155, 166, 198, 214,
215, 246, 254, 269, 303, 319, 344, 353,
379
- dança, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 22, 23, 27, 30,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71,
72, 78, 83, 87, 96, 98, 99, 101, 102, 103,
104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130,
131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 162, 164, 165, 166,
168, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180,
181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190,
191, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200,
202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212,
213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 223,
225, 226, 229, 230, 233, 234, 235, 236,
241, 245, 248, 251, 252, 253, 256, 257,
258, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 269,
270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 282,
285, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 295,
297, 300, 301, 302, 303, 304, 307, 308,
309, 315, 317, 318, 320, 321, 322, 324,
325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333,
334, 335, 336, 337, 339, 341, 342, 343,
344, 345, 347, 352, 353, 354, 357, 358,
359, 360, 362, 363, 364, 367, 368, 370,
373, 374, 376, 377, 378, 379, 381, 382,
383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390,
391, 415, 416, 417, 419
- dança acrobática, 17, 69, 70, 71, 83
- Dança Acrobática, 69, 70, 73, 82
- dançarino, 40, 113, 120, 121, 122, 123,
124, 165, 183, 190, 216, 293, 310, 315,
326, 359, 370
- danças de salão, 17, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 59, 66,
67
- danças populares, 17
- dispositivo, 36, 37, 49
- dramaturgia, 96, 286, 314, 351, 352
- educação, 9, 18, 21, 24, 35, 37, 55, 56, 59,
66, 69, 70, 71, 73, 86, 89, 92, 95, 99, 100,
101, 102, 103, 105, 106, 108, 110, 111,
148, 149, 158, 162, 170, 172, 174, 194,
198, 199, 203, 204, 205, 212, 215, 217,
218, 219, 235, 248, 251, 253, 257, 258,
259, 261, 262, 263, 264, 266, 268, 269,
279, 286, 293, 294, 304, 305, 307, 312,
316, 345, 357, 376, 377, 378, 379, 388,
389, 391, 416
- ensino, 7, 9, 10, 17, 18, 22, 37, 39, 40, 41,
42, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 55, 60, 63, 65,
66, 69, 70, 71, 73, 82, 87, 89, 92, 95, 99,
100, 102, 110, 123, 141, 145, 147, 148,
151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 163,
164, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 202,
205, 207, 208, 209, 212, 214, 248, 276,
293, 294, 300, 301, 332, 335, 341, 342,
343, 346, 376, 377, 378, 388, 390, 415
- Escola, 85, 89, 95, 97, 141, 144, 175, 179,
194, 195, 219, 220, 222, 228, 289, 303,
312, 327, 328, 337, 378, 415, 416, 417,
418, 419
- espacialidades, 16, 17, 18
- espaço, 16, 17, 25, 26, 38, 55, 56, 58, 60,
65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80,
81, 82, 83, 93, 94, 95, 100, 101, 102,
103, 105, 107, 109, 115, 116, 122, 124,
137, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,
152, 154, 155, 156, 157, 161, 176, 177,
179, 180, 183, 186, 187, 188, 189, 190,
192, 194, 196, 200, 203, 209, 212, 213,
216, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229,
230, 231, 232, 233, 234, 235, 242, 243,
250, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 262,
263, 265, 275, 277, 279, 281, 282, 283,
295, 297, 300, 304, 306, 308, 310, 312,
313, 314, 319, 340, 343, 344, 347, 351,
353, 361, 365, 376, 377, 379, 382, 385,
387
- estética, 23, 93, 99, 118, 124, 125, 127,
128, 129, 130, 161, 167, 211, 258, 259,
260, 261, 262, 263, 265, 269, 270, 290,
292, 294, 295, 296, 301, 302, 323, 324,
325, 326, 361, 416
- exercício, 28, 74, 75, 78, 86, 91, 94, 137,
141, 150, 154, 176, 185, 202, 203, 258,
263, 304, 334, 336, 338
- experiência, 9, 10, 17, 25, 26, 27, 31, 32,
34, 35, 57, 65, 70, 71, 72, 73, 82, 83, 85,
89, 91, 92, 93, 95, 101, 102, 105, 106,
107, 108, 111, 121, 127, 128, 141, 142,
143, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 156,
157, 184, 186, 187, 194, 195, 196, 197,
198, 200, 201, 202, 204, 205, 222, 224,
225, 227, 228, 230, 232, 235, 239, 242,

- 243, 244, 245, 246, 249, 260, 261, 262, 263, 264, 270, 271, 272, 273, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 299, 301, 302, 306, 308, 311, 312, 317, 323, 324, 325, 326, 327, 333, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 374, 375, 381, 382, 383, 384, 386, 387, 389, 391, 418
- Fandango, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 35
- formação, 9, 18, 29, 37, 45, 57, 72, 77, 88, 89, 102, 137, 141, 144, 172, 179, 195, 196, 198, 209, 214, 218, 251, 284, 286, 289, 293, 294, 300, 301, 302, 303, 305, 322, 329, 352, 353, 355, 364, 373, 417
- gênero*, 9, 17, 18, 39, 42, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 86, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 291, 296, 419
- gêneros*, 52, 53, 65, 160, 161, 162, 164, 166, 215, 296
- história, 15, 33, 46, 47, 50, 51, 54, 60, 71, 85, 86, 87, 95, 109, 112, 147, 148, 151, 153, 180, 183, 188, 211, 245, 251, 292, 294, 295, 302, 325, 339, 340, 349, 356, 361, 370, 373
- improvisação, 10, 18, 50, 63, 89, 91, 92, 93, 97, 149, 199, 276, 304, 307, 308, 310, 313, 318, 328, 358, 359, 360, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 372, 373, 374, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 389, 416
- inclusão, 56, 206, 208, 212, 213, 214, 216, 218
- jogo, 10, 78, 79, 81, 91, 180, 190, 208, 229, 261, 291, 294, 304, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 318, 327, 328, 383, 387
- jogos, 78, 79, 80, 91, 95, 119, 291, 308, 309, 323, 356
- memórias, 23, 24, 145, 148, 151, 152, 216, 227, 234, 324, 325, 341, 344, 382
- método Gyrotonic, 9, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287
- micromovimentos, 79, 230
- movimento, 10, 16, 17, 18, 30, 37, 38, 50, 53, 56, 60, 61, 67, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 89, 91, 92, 93, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 117, 119, 122, 126, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 196, 197, 198, 200, 204, 205, 207, 214, 215, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 238, 239, 242, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 257, 258, 259, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 293, 296, 300, 304, 307, 310, 313, 317, 318, 319, 320, 322, 326, 327, 329, 330, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 344, 345, 354, 361, 362, 365, 366, 368, 369, 372, 378, 381, 382, 383, 387, 416, 417
- música, 18, 64, 110, 112, 117, 123, 124, 131, 132, 133, 136, 138, 143, 144, 147, 156, 176, 257, 290, 292, 310, 325, 376, 379
- pandemia, 9, 15, 16, 17, 18, 53, 99, 101, 102, 104, 110, 145, 152, 154, 155, 191, 272, 319, 346, 355, 356, 388, 389
- pausas, 64, 75, 313, 338, 339
- pele*, 27, 73, 79, 184, 185, 222, 223, 230, 234, 238, 241, 244, 256, 263, 265, 280, 285, 313
- percepção, 22, 28, 49, 74, 77, 80, 93, 100, 103, 104, 109, 110, 128, 131, 137, 141, 147, 148, 150, 151, 153, 164, 185, 186, 195, 198, 202, 204, 205, 206, 226, 228, 229, 231, 233, 234, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 278, 279, 280, 281, 282, 290, 295, 301, 306, 319, 322, 323, 324, 325, 327, 331, 332, 335, 361, 363, 365, 369, 370, 381, 383, 386, 387
- peso, 38, 76, 86, 91, 94, 104, 137, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 196, 213, 232, 243, 284, 292
- planejamento, 103, 172, 255, 343
- poética, 9, 17, 18, 108, 158, 246, 274, 282, 284, 303, 315, 361
- praticantes, 37, 39, 40, 83, 96, 199
- práticas circenses, 17, 88, 90, 92, 93, 94
- práticas somáticas, 9
- preparação corporal, 9, 18, 70, 246, 300
- processos criativos, 92, 131, 133, 139, 140, 141, 195, 248, 276, 285, 293, 296, 308, 327, 381, 382
- processos de criação, 10
- processualidade, 22, 25, 26, 27

professor, 8, 38, 41, 43, 64, 99, 103, 104,
105, 107, 108, 109, 110, 151, 152, 154,
167, 194, 195, 198, 201, 210, 215, 218,
261, 280, 293, 294, 337, 338, 347, 415,
418, 419

protagonismo, 49, 162, 204, 353

queda, 9, 17, 18, 156, 176, 179, 180, 184,
185, 188, 189, 190, 191, 192, 244, 322

queer, 52, 53, 55, 60, 62, 65, 66, 67, 170,
171, 172, 174, 175, 303, 419

ritmos, 47, 48, 99, 152, 225, 252, 254

sexualidade, 9, 17, 18, 57, 62, 63, 66, 67,
159, 162, 164, 166, 167, 168, 173, 174,
296, 303

somática, 9, 16, 18, 55, 69, 73, 111, 199,
204, 205, 222, 224, 229, 234, 248, 251,
253, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265,
266, 267, 268, 269, 277, 279, 286, 417,
419

técnicas, 37, 38, 39, 40, 69, 75, 86, 87, 91,
93, 94, 95, 115, 157, 179, 215, 269, 276,
279, 292, 294, 295, 296, 300, 325, 369

tecnologias, 25, 33, 45, 86, 96, 303

tempo-espaço, 9, 17, 18, 151

vivência, 39, 40, 45, 63, 102, 148, 217, 222,
228, 229, 278, 279



AUTORES & AUTORAS

Aline Teixeira

É professora assistente dos cursos de graduação em dança da UFRJ. Mestre em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes – EBA/UFRJ. Coordena os Projetos Corpo Estranho e Coletivo Urbano. É assistente de direção e preparadora corporal da Cia Híbrida desde 2007, tendo participado de todas as suas produções.

E-mail: alinesteixeira10@gmail.com

orcid.org/0000-0002-6865-4612

Amanda da Silva Pinto

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Prof. na Faculdade de Dança da UEA.

E-mail: amandapinto44@gmail.com / adpinto@uea.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-3397-5328>

Ana Carolina Klacewicz

Mestranda na Linha de Processos de Criação Cênica no Programa de Pós-Graduação (UFRGS); Especialista em Educação: Práticas Educativas para o Aprender (IFSul) e Licenciada em Letras e Dança (UFRGS). Professora da rede estadual de ensino no Estado do RS e no Projeto Pequenices: Arte e Educação.

E-mail: acklacewicz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9386-0592>

Antonio Valter Fabris Leone

Tem Mestrado Profissional em Dança (PRODAN) no Programa de Pós-graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia. Licenciatura em Dança (UFBA, 1993), diretor, produtor, professor e coreógrafo da Cia de Dança Antônio Valter Leone e professor da secretaria de Educação do Estado da Bahia.

E-mail: tonnyleone1971@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8474-5365>

Beth Rangel

Professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlaces.

E-mail: bethrangel19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9532-6753>

Cynthia Colombo Simões

Artista da Dança. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Bolsista CAPES. Bacharela e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa – MG, integrante do Grupo de Pesquisa Ágora: modos de ser em dança, atua na linha de pesquisa Dança, Corpo e Cognição e suas interseções com o corpo do músico e suas gestualidades.

E-mail: cynthiacolombo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1323-8937>

Cláudia Regina Garcia Millás

É bailarina, acrobata, escaladora, professora e pesquisadora corporal, doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO, mestra em Artes da Cena pela UNICAMP e bacharel/licenciada em dança pela mesma Universidade. Atua como docente do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, e como artista multidisciplinar independente.

E-mail: claudinhamillas@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5970-3195>

Isleide Steil

Doutoranda e Mestre em Educação - UNIVALI. Possui MBA em Dança pela Faculdade Inspirar/PR; pós-graduação em Corpo Contemporâneo e graduação em Dança pela FAP/PR.

Atualmente é docente do Curso de Licenciatura em Dança da FURB, Curso de Educação Física da Univali. Pesquisa sobre educação estética, mediação cultural e dança na escola.

Email: isleidesteil12@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1844-3307>

Gilsamara Moura

Artista da dança e consultora de projetos culturais. Doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP) com pesquisa em Políticas Públicas em Dança. Docente da Universidade Federal da Bahia (Programa de Pós-Graduação em Dança – PPGDança e Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC). Atua como dançarina e professora em vários países da América do Sul e da Europa. Pós-doutora em Dança e Política pela Université Côte d'Azur (CTEL - LASH), sob supervisão de Marina Nordera. Curadora e coordenadora do Festival Internacional de Dança de Araraquara (SP / Brasil), do Festival Boi Estrela de Igatu (Bahia / Brasil) e do ORlzzontale: *incontri per *estar** (Brescia / Italia).

E-mail: gilsamaramoura@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7674-7627>

Giorrdani Gorki Queiroz de Souza

Mestre e doutorando pelo PPGDança/UFBA (Bolsista CAPES), orientando da Prof.^a Dr.^a Gilsamara Moura. Bacharel em Fisioterapia pela *Hogeschool van Amsterdam* (2007) e pela Faculdade Integrada do Recife (2010). Pós-graduado em Exercício Físico Aplicado à Reabilitação Cardíaca e de Grupos Especiais pela Universidade Gama Filho (2012) e em Dança como Prática Terapêutica pela Faculdade Angel Vianna (2014). Atua como artista, docente e pesquisador em dança. Pesquisador do movimento humano, improvisação em dança, Práticas Somáticas e Cognição Corpórea.

E-mail: giorrdani.gorki@ufba.br

<https://orcid.org/0000-0002-7992-5473>

Larissa Kelly de Oliveira Marques

Professora do Curso de Licenciatura em Dança e coordenadora do referido Curso. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas- PPGArC da UFRN e é membro do Grupo de Pesquisa Cirandar. Diretora artística de trabalhos coreográficos na Gaya Dança Contemporânea. Pesquisas com ênfase em Dança, Corpo, Educação, Criação, Estudos labanianos.

Email: larinatal@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3801-4283>

Laura Bauermann

É professora na Licenciatura em Dança (UFRGS) e doutoranda em educação (PUCRS), orientada pela Profa. Dra. Mônica De La Fare. Pesquisa na área das culturas populares, práticas somáticas e figurinos para cena. Integra o projeto de extensão universitária “Grupo de Brincantes do Paralelo 30” - UFRGS.

E-mail: laubauermann@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5022-792X>

Leonardo dos Santos Silva

Mestre, Especialista e Licenciado em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Pesquisador em: Processos Educativos em Dança, Gênero e Sexualidades e Teoria Queer. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças e Líder do Grupo de Estudos PISA+.

E-mail: ssantosleonardo90@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7244-9462>

Letícia Pereira Teixeira

Docente da Graduação em Dança desde 2014 no Departamento de Arte Corporal da UFRJ, onde coordena o projeto de pesquisa PIBIAC “Prática de Si” desde 2016. Mestre em Teatro 2008 (UNIRIO). Autora do livro: **Conscientização do movimento**: uma prática corporal. S.P: Caioá. 1998 (esgotado) e de vários artigos que envolvem o trabalho corporal de Angel Vianna.

<https://orcid.org/0000-0002-8336-3047>

Lúcia Helena Alfredi de Matos

Doutora em Artes Cênicas (PPGAC- UFBA). Pós-doutorado em Estudos em Dança, pela Universidade de Lisboa. Pesquisadora e professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Dança (Mestrado e Doutorado) da Escola de Dança da UFBA. Líder do grupo de pesquisa PROCEDA – Políticas, Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (CNPq).

E-mail: luciamatos@ufba.br

<https://orcid.org/0000-0001-9760-9231>

Jacyan Castilho de Oliveira

É Professora Associada da ECO-UFRJ, e Docente do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e PPGEAC-UNIRIO. Atriz e bailarina formada pela Escola Angel Vianna.

E-mail: jacyancastilho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6572-2299>

Manuella Lavinas

É Mestranda em Dança pela UFRJ, instituição onde se formou bacharel. Cofundadora, Diretora Artística e Administrativa da Cultive Dança e Teatro. Professora, coreógrafa e pesquisadora do movimento.

E-mail: manuella@cultivedancaeteatro.com.br / mariana.trotta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7461-3043>

Márcia Virgínia Mignac da Silva

Professora Adjunto IV da Escola de Dança da UFBA, Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP), Mestre em Dança pelo Programa de Pós graduação em Dança da Escola de Dança (UFBA), Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Colíder do Grupo de Pesquisa ÁGORA: modos de ser em dança. Pesquisadora em dança – Sintomas do corpo: materialidades biopolíticas.

E-mail: m.mignac@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4583-9219>

Marcilio de Souza Vieira

Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

<https://orcid.org/0000-0002-2034-0796>

Maria Alice Cavalcanti Poppe

Bailarina e Colaboradora em processos de criação. Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC|UNIRIO, Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV|UFRJ, Licenciada em Dança pela Faculdade Angel Vianna. Professora do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: mariaalicepoppe@hotmail.com | alicepoppe08@gmail.com <https://www.alicepoppe.com>

<https://orcid.org/0000-0003-0105-971X>

Mariana Destro Nomelini

É artista do movimento, preparadora corporal e pesquisadora em dança somática. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em formação pelo *Body Mind Movement®* Brasil. Está bolsista de mestrado pelo Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ (2019 – atual).

E-mail: mariana.nomelini@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0718-678X>

Mariana Trotta

É coreógrafa, bailarina, videomaker, Professora da Pós Graduação em Dança (PPGDan-UFRJ), doutora em Semiótica pela UFF, mestre em Linguística pela USP.

<https://orcid.org/0000-0001-6780-3092>

Marina Elias

É atriz e bailarina, professora dos cursos de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do PPGDan/ UFRJ. Doutora em Artes da Cena pela UNICAMP (2011), Mestre em Artes da Cena também pela UNICAMP (2008) e bacharel em Artes Cênicas (UNICAMP, 2003). Atualmente está em processo de Pós-doc no LUME/ UNICAMP, sob supervisão do Prof. Dr. Renato Ferracini. cursou Psicologia na PUCC (Campinas, SP / 2003).

E-mail: marinaelias@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5199-3936>

Marlyson de Figueredo Barbosa

Mestrando em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Orientando da Prof^a. Dr^a. Lenira Peral Rengel. Pesquisador em: Dança, corpo e cognição. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Interseções e do Grupo X de Improvisação em Dança.

E-mail: lysonbarbosa@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-8593-7024>

Marthinha Böker

É aluna do Mestrado Acadêmico em Dança da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Artista, pesquisadora e educadora em artes Circenses. Integrante do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlases e da Companhia de Circo Pétalas ao Vento.

E-mail: marthinhaboker@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9609-466X>

Matias Santiago

É professor, bailarino, coreógrafo e gestor cultural. Mestre em Dança pelo PPGDança (UFBA) e professor do curso de licenciatura em Dança na modalidade à distância da UFBA. Diretor Artístico do Balé Jovem de Salvador. Doutorando pelo PPGDança, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Matos e integra o grupo de pesquisa PROCEDA – Políticas e Processos Corporeográficos e educacionais em Dança.

E-mail: matias.santiago@ufba.br

<https://orcid.org/0000-0002-1315-3693>

Muryell Dantie

Artista com mais de 20 anos de experiência, pesquisador de Dança e abordagens somáticas. Bacharelado em Dança pela UFRJ, integra o projeto de pesquisa PIBIAC “Prática de Si” desde 2017. Bolsista PIBIAC (2018 e 2019), bolsista de monitoria nos estudos da Corporeidade.

<https://orcid.org/0000-0001-6291-7285>

Nadilene Rodrigues da Silva

Mestranda em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Orientando da Prof^a. Dr^a. Lenira Peral Rengel. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em danças.

E-mail: rodriguesnadilene@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1334-4489>

Olivia Macedo Prado de Melo

Graduanda do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista de Iniciação Científica em estudo sobre Corpo e Criação e integrante do Grupo de Pesquisa Cirandar. Artista da Dança Contemporânea e instrutora de Pole Dance.

E-mail: oliprado16@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6936-7458>

Pâmela Rinaldi Aroz D’Almeida Santana

Mestranda em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Orientando da Prof^a. Dr^a. Lenira Peral Rengel. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Interseções e do Grupo X de Improvisação em Dança.

E-mail: pam.rinaldiaroz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8434-9204>

Paola de Vasconcelos Silveira

Professora, coreógrafa e pesquisadora de dança de salão e tango queer. Doutoranda no Programa de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde tem abordado os papéis de gênero na dança de salão. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, licenciada em Dança pela mesma universidade.

Email: pavasconcelos.14@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3385-5673>

Rita De Cassia Fabris Leone

Mestranda em Dança no Programa de Pós-graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia. Licenciatura em Dança (UFBA, 1997) e Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FSBB, 2007). Professora e coordenadora da Cia de Dança Antônio Valter Leone, professora da Rede Municipal de Salvador e Rede Estadual da Bahia. Atriz, coreógrafa e roteirista.

E-mail: ritaprosp@ gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6409-0960>

Roberto Gomes da Silva Junior

Coreógrafo, bailarino, professor da rede pública do município de Miracatu (São Paulo). Mestrando em Dança (UFBA), licenciado em Educação Física (UNISEPE), especialista e Pedagogia Crítica da Educação Física (UFRJ).

E-mail: robertootapp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4453-0789>

Seomara Ribeiro de Melo

Professora de dança da Rede Municipal de Educação de Salvador, mestranda em Dança pelo programa de pós-graduação em Dança (UFBA). Possui especialização em Educação Psicomotora e Arte na Educação pelo Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa (CESAP), é licenciada em Dança (UFBA) e graduada em Fisioterapia (UCSAL). Integrante do Grupo de Pesquisa ÁGORA: modos de ser em dança.

E-mail: sissidemelo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4239-5947>

Sigrid Bitter

Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/1982); Mestre em Ciências do Esporte pela Johann Wolfgang Goethe-Universität/Frankfurt-Alemanha (1993); Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO/UFU(2017).

E-mail: sigridbitter@gmail.com

Sueli Machado Ramos

Mestranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Coreografia e Bacharela em Dança pela UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Instrutora de Pilates.

E-mail: sueliramos6@gmail.com / sramos@ufba.br

<https://orcid.org/0000-0002-9252-6135>

Tatiana Pará

É bailarina, pesquisadora, terapeuta e educadora somática especializada nos métodos Gyrotonic® e Gyrokinesis®. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialista em Terapia Através do Movimento pela Faculdade Angel Vianna.

E-mail: tatipara@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8609-2932>

Thiago da Silva Santana

Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Pesquisador em: Dança, corpo e cognição. Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças e do Grupo X de Improvisação em Dança.

E-mail: thiag.osantana@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3330-4724>

Anda

associação nacional de
pesquisadores em dança



EDITORA

Anda

associação nacional de
pesquisadores em dança