Nicole Blach Duarte de Carvalho

"Experiência Dança"

Nos bastidores de uma prática artístico-pedagógica

CAPES
PPG Artes
Pimenta Cultural

Nicole Blach Duarte de Carvalho

“Experiência Dança”

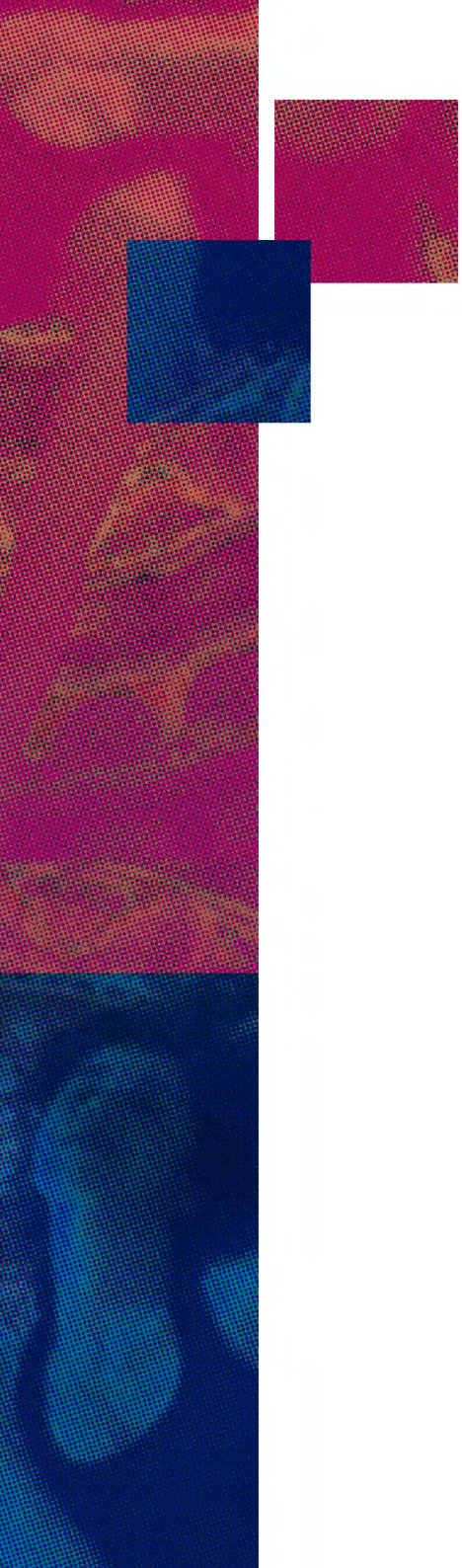
Nos bastidores de uma prática artístico-pedagógica

CAPES

PPG Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Escola de Belas Artes - UFMG

São Paulo • 2022

pimenta cultural



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.
Copyright do texto © 2022 a autora.
Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Morais
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Junckla us Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinhairo Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

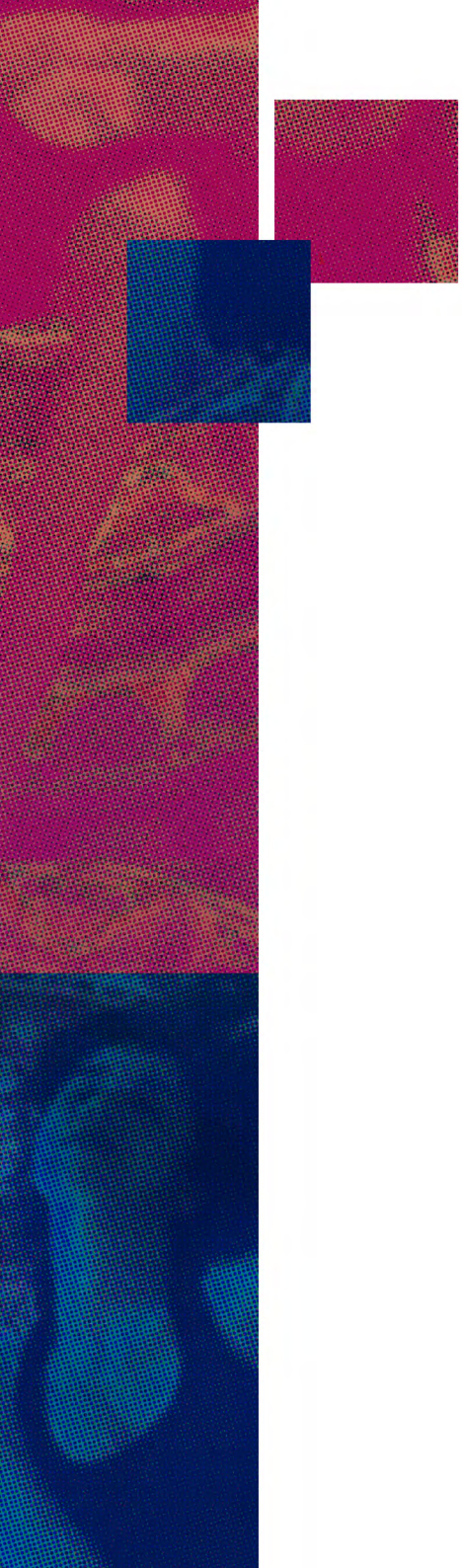
Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomin Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luís Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabrício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

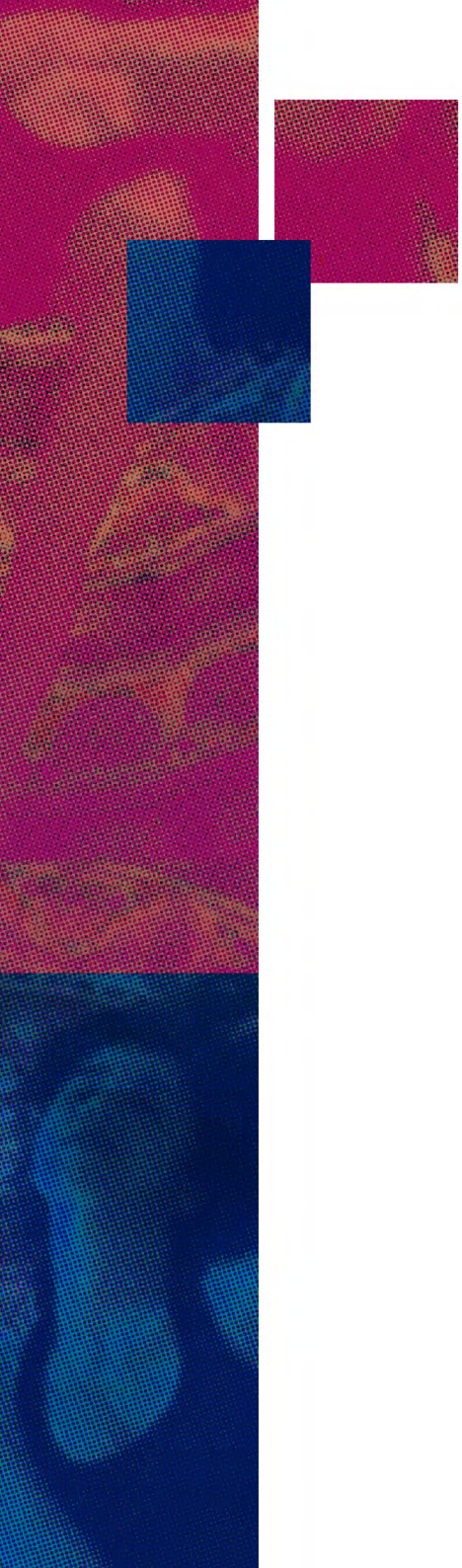
Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Acervo da autora
Revisão	Tascieli Feltrin
Autora	Nicole Blach Duarte de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331e Carvalho, Nicole Blach Duarte de –
"Experiência Dança": nos bastidores de uma prática artístico-pedagógica. Nicole Blach Duarte de Carvalho. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 158p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-406-7 (eBook)

1. Dança. 2. Arte. 3. Pedagogia. 4. Experiência. 5. Ensino. I. Carvalho, Nicole Blach Duarte de. II. Título.

CDU: 793.3
CDD: 707

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.067

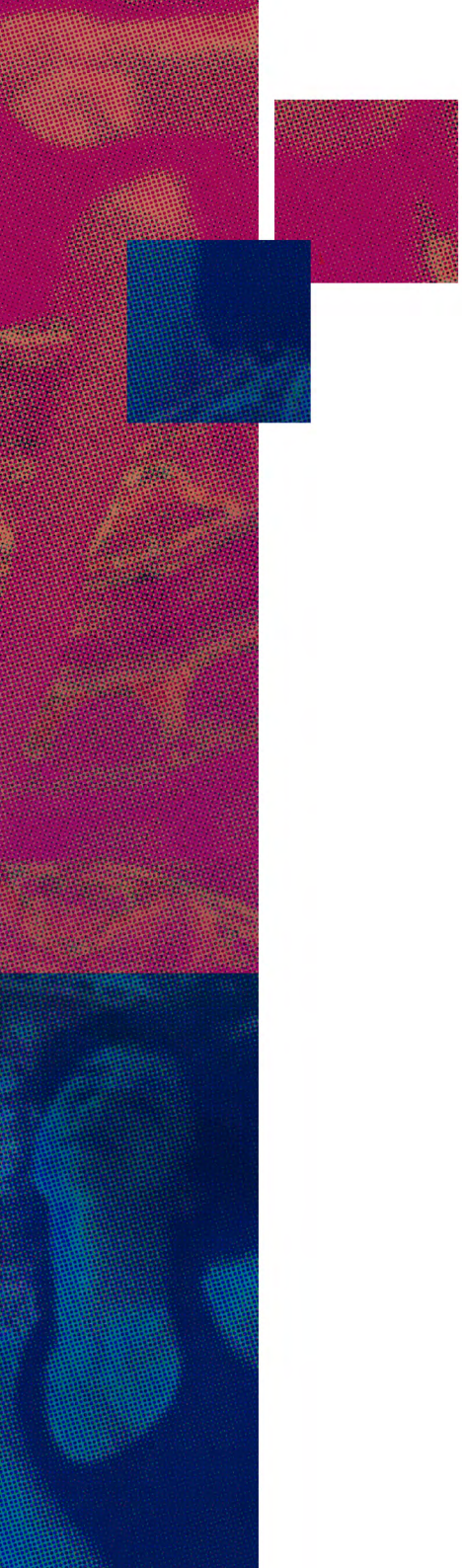
PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2022

Dedico este trabalho a todas as pessoas
mordidas pelo bichinho da dança.

Que possamos seguir dançantes...

Axé!



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

SUMÁRIO

Agradecimentos **13**

Introdução **14**

Capítulo 1

Travessia em mar aberto **25**

O sopro inicial 33

O deslizar 38

Capítulo 2

Alinhando a bússola:
no fluxo de uma experiência **51**

O *Judson Dance*: uma ruptura radical,
um respiro e uma inspiração 61

Da natureza pedagógica do *Judson Dance* *72*

Confluências: John Dewey
e a arte como experiência 76

Capítulo 3

Um mergulho nos bastidores de uma prática **82**

Parâmetros da elaboração da prática 98

O ato de dançar como proposição
artístico-pedagógica 101

Dispositivos, tarefas e roteiros para ação dançante 104

O campo 106
A prática - "experiência dança" 109

Capítulo 4

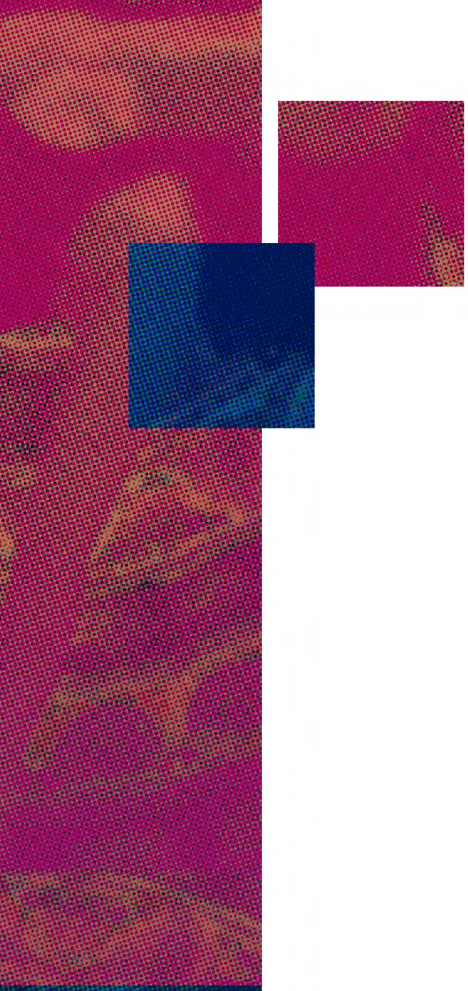
Terra à vista: o emergir de uma poética **114**
Leituras possíveis: a prática em campo 116
Dialogando com os dados 134
Mapeando relações 138
Concluindo viagem 141

Referências 147

Vídeos assistidos 155

Sobre a autora 156

Índice remissivo 157



SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e ao meu pai por acreditarem em mim.

Ao axé dos mentores e guias que me acompanham.

A todas as pessoas que apoiaram e tornaram este trabalho possível.

À Dança que me salva todos os dias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Envolvida pelo desafio de compreender os fundamentos de uma prática artístico-pedagógica e tentar evidenciar um pensamento em dança, nesta obra apresento a elaboração e as concepções envolvidas em uma proposição prática buscando traçar um caminho que revele uma poética pessoal, fruto das minhas experiências profissionais no campo artístico e pedagógico da dança.

A dança é um campo amplo e diverso, permeado por inúmeras práticas, técnicas, estilos, modos de pensar e de produzir. Para, além disso, ela ocupa contextos diferenciados sendo assim "utilizada" para diversos fins: terapêuticos, lazer, interação social, relaxamento, entre outros. Em muitos ambientes ela é um meio para se alcançar algum tipo de benefício que não está necessariamente relacionado à dança propriamente dita, como um campo de atuação. Nesse sentido, ela é pensada como uma "ferramenta" para alcançar outros fins que não ela mesma. Porém, quando trabalhamos numa perspectiva artística, de produção de conhecimento, por mais que os aspectos mencionados possam se relacionar com a prática de dança (autoestima, socialização, entre outros), não são esses os objetivos pretendidos neste trabalho[1]. Dessa maneira, o modo de tratar o fenômeno, bem como o de conduzir processos de ensino-aprendizagem em seu território, precisa ser diferenciado, pois está implicado em gerar outro tipo de experiência. Uma vez que a arte é um tipo de conhecimento que lida com realidades possíveis (VIEIRA, 2013) e que nem todo fazer é artístico (DEWEY, 2010), torna-se fundamental evidenciar como a dança se organiza nesse contexto.

Posso dizer que esta publicação surgiu em parte do desejo de discutir concepções de dança e abordagens de ensino-aprendizagem

[1] Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de arte explicitam alguns objetivos do ensino de dança nesse contexto.

SUMÁRIO

dando ênfase à perspectiva artística desse fenômeno. A princípio achei que se tratava de analisar alguns conceitos, examinar e elaborar algumas propostas práticas, testá-las e compará-las com uma ideia de dança localizada nos anos 1960, especificamente em um coletivo de artistas dessa época. Ao adentrar nesse fluxo de investigação me reconheci submersa em tantas correntes de pensamento de dança, que compreendi a dificuldade que sinto, às vezes, de apreciar e inclusive compreender a produção de dança que vejo ao meu redor. Notei que seria preciso explorar aspectos da minha relação com a dança, com o fazer artístico e com a prática educativa e isto projetou meu olhar para outra dimensão.

É certo que ter em vista um grupo específico de artistas dos anos 1960 já indicava minhas inclinações, no entanto o ato de torná-las claras para desenvolver este livro me "obrigou" a romper com linhas que me circundavam; redes de pensamento, que quando não me capturavam por inteira, me imobilizavam diante de algumas percepções. Essas correntes, que me jogavam para lá e para cá, me instigaram a buscar a origem dessa navegação caótica no multiverso da dança. Parti então para a investigação da minha própria prática, do meu fazer/pensar dança envolto de inquietações e de pontos de vista oriundos de uma vivência em dança tão intrínseca ao viver a vida, que acabaram revelando aspectos desse fenômeno na minha percepção artística e pedagógica, que espero serem capazes de contribuir para reflexões, análises e produção de conhecimentos na área.

Esta obra se apoia na abordagem autoetnográfica, caracterizada por "uma escrita do eu que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si" (FORTIN, 2009, p. 83). Metodologicamente, essa abordagem se organiza na prática como pesquisa, reconhecendo-a como principal atividade investigativa uma vez que nela surgem as questões, os problemas e suas possíveis soluções. De acordo com Gray, citado por Lorenzini (2013) alguns aspectos configuram este tipo de pesquisa:

SUMÁRIO

> Em primeiro lugar, a investigação deve ser iniciada pela prática, as questões, problemas e desafios são identificados e formados pelas necessidades da prática e dos pesquisadores práticos; em segundo lugar, a estratégia de pesquisa é desenvolvida através da prática usando metodologias e métodos específicos e conhecidos por aqueles que a praticam[2] (GRAY *apud* LORENZINI, 2013, p. 76, tradução minha).

A ênfase na prática favorece a articulação de três diferentes tipos de conhecimento: o do pesquisador (que inclui o conhecimento incorporado, a experiência fenomenológica), o conhecimento explícito (reflexão crítica) e o conhecimento conceitual (referenciais teóricos) (NELSON *in* JONES *apud* LORENZINI, 2013).

Partilha-se assim neste livro uma pesquisa artística, situada no âmbito acadêmico, em que se tem em vista a arte aproximada à vida e o fazer artístico como um processo de envolvimento profundo com a "experiência do fazer" (DEWEY, 2010), buscando traçar um caminho que revele uma poética pessoal em dança que, do ensinar-aprender ao fazer, almeja sustentar princípios de um pensamento em arte e em dança que prezam pelo exercício do ato criador. Para Sánchez (2015), os artistas que se inscrevem nesse novo paradigma, o da pesquisa artística:

> [...] não concebem a si mesmos como inventores de formas e manipuladores de objetos, mas como geradores de saber ou agentes numa rede de geração de saberes. Nessa rede, os artistas não ocupam uma posição de privilégio, mas se deslocam guiados por questões ou afetados por problemas, aos quais respondem pondo à disposição da coletividade os procedimentos e as habilidades próprias de sua prática [...] (SÁNCHEZ, 2015, p. 323).

Olho para a dança a partir da perspectiva da dança contemporânea, pois entendo que ela "reafirma a especificidade da arte da

[2] Trecho original: "E*n primer lugar la investigación debe ser iniciada por la práctica, las preguntas, problemas y desafíos son identificados y formados por las necesidades de la práctica y los investigadores prácticos; en segundo lugar, la estrategia de investigación se desarrolla por medio de la práctica usando predominantemente metodologías y métodos específicos y conocidos para quienes hacen práctica*" (GRAY, 1996, p. 3, trad. minha).

dança" (TOMAZZONI, 2006), uma vez que a desloca de paradigmas e concepções que a reduzem a uma estética preestabelecida. Ainda, por não se definir enquanto uma técnica específica (JOSÉ, 2011; MURTA, 2014), ela se torna "um campo de conhecimento, amplo, aberto, vivo, pleno de infinitas possibilidades de criação artística e de processos em constante construção e transformação" (JOSÉ, 2011, p. 2). Temos, assim, uma perspectiva em que a dança é "visão de mundo em si" (FAZENDA *apud* LOUPPE, 2012, p. 14) ou forma de cultura em si e não um mero produto, ou reflexo da cultura. Tomo como referência, neste vasto campo da dança contemporânea, o coletivo *Judson Dance* (doravante JD), por identificar nesse movimento de artistas da vanguarda dos anos 1960[3], uma ruptura radical com pressupostos da dança, cujos desdobramentos ecoam até hoje (GIL, 2001). A partir da sua produção de dança, percebe-se um desejo de liberdade estética e de liberdade no corpo que evoca um fim para a imposição de um estilo artístico e do engessamento estético e técnico da dança (MUNIZ, 2011). Murta (2014) aponta que, apesar das múltiplas concepções acerca da dança contemporânea, existe uma ideia recorrente em diversos autores que apontam o JD como seu marco inaugural.

Acreditando que seria possível encontrar no movimento JD, parâmetros que poderiam dar suporte a práticas artístico-pedagógicas em dança capazes de ampliar o alcance da dança a corpos treinados ou não em dança e convidar o olhar para a poética do corpo em movimento em sua constante produção de conhecimentos, investi minha atenção nesse grupo e no contexto de sua formação. É preciso esclarecer que me concentrei na primeira geração do coletivo JD e a conexão estabelecida com esse grupo é focada nos aspectos que envolveram seu surgimento e seu potencial estético subversivo e artístico. Dialogando com alguns autores, como Banes (1987; 1994; 1999; 2003) Cavrell

[3] O *Judson* Dance era formado por um coletivo interdisciplinar de artistas que, entre 1962 e 1964, apresentaram na *Judson Memorial Church* em *Greenwich Village*, Nova York, diversos projetos coreográficos que desestabilizaram as noções de dança da época (BANES, 1999). Irei discorrer sobre esse grupo ao longo do livro, principalmente no capítulo 2.

SUMÁRIO

(2015) e Louppe (2012), pretendo apontar como o redimensionamento de algumas noções de dança, provocado por esse coletivo, possibilitou-me enxergar a dança sob uma diferenciada perspectiva artística.

Apesar de não pretender apresentar nenhuma categorização estilística da dança e ciente de que o grupo *Judson* se nomeou pós-moderno (BANES, 1999), torna-se necessário partilhar como diferencio dança contemporânea e dança pós-moderna, na intenção de ressaltar o viés pelo qual desenvolvi minhas investigações.

Falar sobre dança contemporânea é complexo. Envolve considerar, por exemplo, que não existe uma concepção unívoca sobre ela (JOSÉ, 2011) e, segundo Louppe (2012), nem mesmo uma origem fixa. Para essa autora, as origens da dança contemporânea não devem ser procuradas na história da dança, pois "[...] ela se encontra à margem dessa história, dado que se posiciona à margem de toda e qualquer representação identificável" (LOUPPE, 2012, p. 54). No entanto, uma vez que é nesse lócus da dança que se desdobra a prática artístico-pedagógica que desenvolvi e irei apresentar, tonou-se fundamental delimitar alguns parâmetros. Assumindo que existem divergências no uso dos termos e nos entendimentos sobre o pós-moderno, o modernismo e o moderno, estou entendendo o "modernismo ou moderno como uma característica, uma estética da arte" (RENGEL; SCHAFFNER; OLIVEIRA, 2016, p. 31) e o pós no sentido de "anti" e não de "depois" (RENGEL, SCHAFFNER, OLIVEIRA, 2016). Tendo em vista o pós-moderno como o movimento que tenta escapar da estética moderna, atualizando e alargando conceitos, a dança contemporânea como pós-moderna se configuraria como uma dança que rompe com preceitos modernos instaurando, a partir disso, outra maneira de existir. No entanto, assumir um *status* "anti-moderno", evoca parâmetros estilísticos que seriam preconcebidos em contraposição ao moderno, tais como: movimentos sem paixão ou sem expressividade emocional, ênfase na fisicalidade ou na mecânica dos movimentos, busca por

SUMÁRIO

movimentos do cotidiano que se aproximam da vida real, entre outros. Ou seja, teríamos alguns critérios que poderiam possibilitar inclusive uma análise entre estilos de dança, e aí a dança contemporânea, se entendida como pós-moderna, precisaria seguir esses padrões.

Não é dessa maneira que compreendo a dança contemporânea, pois assim eu estaria restringindo as possibilidades de movimento e de corpo à outra esfera de pensamento, ou seja, estaria engessando a dança mais uma vez. Pelo viés que olho, a dança contemporânea não pode ser vista a partir de uma estética preestabelecida e não poderia assim ser chamada de pós-moderna e é por isso que foquei minha atenção em alguns princípios que moveram o surgimento do coletivo *Judson* e não na sua produção artística, entendendo que esses ideais, por mais que tivessem raízes na quebra com paradigmas modernos, acabaram se desdobrando de diversas maneiras, criando várias possibilidades de produzir, pensar e fazer dança. Busco enxergar a dança por trás desse rasgo pós-moderno, que a transforma em uma dança contemporânea atravessada de passado, presente e futuro, território do acontecimento, em "estado de barro", dança antes da forma, que me faz percebê-la enquanto experiência. Encontro sintonia com Louppe (2012), quando afirma que,

> [...] há apenas uma dança contemporânea [...]. A dança contemporânea é, na sua essência, a que se recusa a seguir um modelo exterior ao que é elaborado a partir da individuação de um corpo e de um gesto - todos os instrumentos e conhecimentos visam à construção desta singularidade -, é a que faz da sua matéria de trabalho a realidade do próprio corpo (LOUPPE, 2012, p. 12).

Arrisco dizer que me localizo voltada para o que seria uma essência da dança contemporânea, não me preocupando em defini-la ou em criar regras para observá-la, mas ocupando-me em descobrir como se trabalha com a realidade de corpos diversos e imprevisíveis e como se constrói meios favoráveis para o florescimento de singularidades em dança. Interessa saber como a dança se torna potência

SUMÁRIO

de criação de si e do mundo e como essa força se manifesta no corpo que dança. Nesse ponto já não importa tanto dizer, se é contemporânea ou pós-moderna; é dança, e isso já é muita coisa!

O conteúdo deste livro se configura, em parte, como aprofundamento da minha monografia de graduação[4], que por sua vez discorreu de uma pesquisa de iniciação científica[5]. No momento da iniciação científica e até mesmo da monografia, apoiada por Gadelha (2010), José (2011), Muniz (2011) e Murta (2014), eu compreendia a dança contemporânea, como uma "dança sob o prisma de um pensamento contemporâneo" (BLACH, 2016, p. 7). Foi no decorrer das investigações que culminaram nesta obra, que compreendi minhas inquietações localizadas mais especificamente em certas rupturas epistemológicas provocadas pelo movimento pós-moderno na dança. De acordo com Muniz (2011): "A dança pós-moderna não apresenta um momento de organização, uma lógica, um centro, e a concepção e a criação se dá na experimentação, e não antes dela" (MUNIZ, 2011, p. 76). Uma vez que o JD estava envolvido com esse tipo de experimentação, rejeitando os limites da prática de dança moderna (RENGEL; SCHAFFNER; OLIVEIRA, 2016), compreendi que me instigava mais as provocações que esse grupo de artistas instaurou no campo da dança, do que a inauguração de uma nova estética. Os trabalhos de dança desse grupo colocaram em xeque seu próprio objeto, criando, assim, a oportunidade de discutir suas definições, seus caminhos e seu lugar no mundo (MUNIZ, 2011; CAVRELL, 2015).

Desta maneira não coube aqui discutir os trabalhos coreográficos produzidos pelo JD, apenas reconhecer, que em alguns pressupostos deste coletivo de criação, que subvertia uma série de premissas

[4] Intitulada "Dança, Ensino e Aprendizagem: para se pensar em um ensino-aprendizagem significativo em dança", trabalho final da Graduação Licenciatura em Dança sob orientação da professora Raquel Pires Cavalcanti na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

[5] "A aula de dança: possibilidades metodológicas para a construção de sentidos na experiência dança", pesquisa voluntária sob a orientação da professa Raquel Pires Cavalcanti.

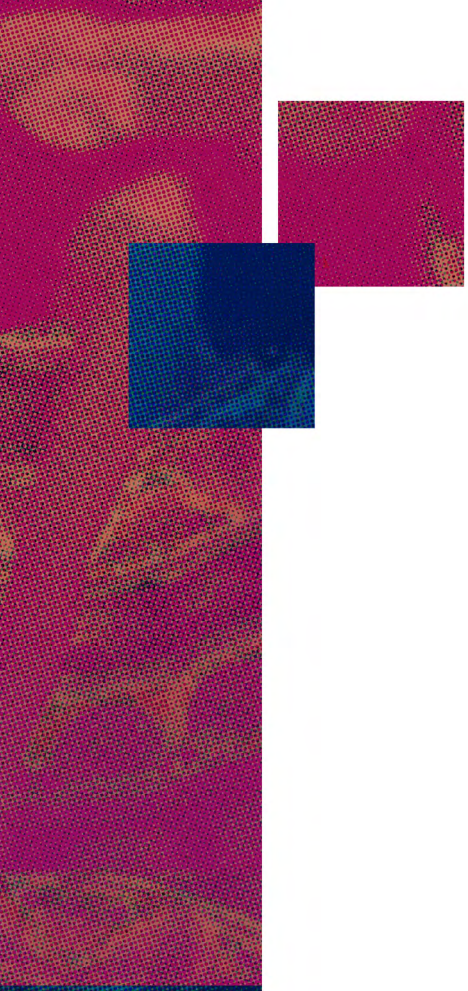
SUMÁRIO

de dança de sua época, (não apenas as modernas), encontrei convergências com uma perspectiva de dança que estava presente em minha prática. Uma dança que acolhia corpos diversos, que privilegiava a autonomia dos sujeitos e que questionava limitações impostas ao corpo em suas infinitas possibilidades de movimento. Identifico uma janela de invenção, gerada pela quebra de paradigmas e é esse espaço que se configura para mim como potência na dança contemporânea. É nesse sentido que compreendo como dança contemporânea aquela que surge de uma necessidade de criação, de ruptura com padrões limitantes e de busca de novos sentidos. Hoje, entendo que minha busca por compreender a dança enquanto fenômeno artístico gerador de conhecimento, surgiu em consequência desse rasgo epistemológico que, como um buraco negro, começou a me atrair para um suposto centro, fonte ou essência, em busca do que faz a dança ser o que ela é.

A prática, nomeada "Experiência Dança", se interessava principalmente por fortalecer e reafirmar a dança como um conhecimento artístico. Tendo em vista que a dança está presente em diversos contextos e que fomentar essa noção se relaciona diretamente com a necessidade de reconhecer, valorizar e diferenciar o ensino de dança no âmbito de um pensamento artístico, ou sob a perspectiva da arte, definiu-se que a prática seria proposta para estudantes do curso de Graduação em Dança/ Licenciatura.

A Lei n° 13.278/2016 inclui a dança no currículo da educação básica, afirmando seu lugar como campo de saber da arte. Uma vez que esses estudantes irão atuar no campo da educação formal, na escola regular, lecionando dança como componente curricular da Arte, apostou-se na possibilidade de provocar vivências, discussões e reflexões de conceitos que pudessem ampliar as perspectivas de atuação no campo da educação formal. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais[6]

[6] Apesar da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os PCNs figuram ainda como um documento relevante na formação dos licenciados em arte.



SUMÁRIO

(PCN) para o ensino de Arte/Dança tem-se que "os aspectos artísticos da dança são do domínio da arte" (BRASIL, 1997). Apesar de reafirmar essa condição, este documento não esclarece de forma mais específica o que significa desenvolver a dança nesse âmbito. Ele apresenta uma indicação geral e aponta para uma abordagem de dança que, dependendo das concepções que o educador dispõe, pode não dialogar com as questões da arte, pois "não é qualquer conteúdo na área de Dança que se presta a estabelecer essas relações" (BRASIL, 1998, p. 71). Nesse sentido, segundo Morandi e Strazzacappa (2006):

> [...] é ponto pacífico a necessidade de os profissionais de dança [...] começarem a usar vocabulários próprios [e não aqueles emprestados das áreas de saúde, psicologia e educação física] e, sobretudo, compreenderem o ensino de dança como um fim em si (MORANDI; STRAZZACAPPA, 2006, p. 20).

Dessa maneira, como profissionais da área, temos o compromisso de tentar construir um entendimento de dança que evidencie e fortaleça seu lugar no campo da arte. Este livro pretende contribuir para ampliar as reflexões sobre as dimensões artísticas da dança, apontar e discutir caminhos que agreguem sentidos poéticos aos processos de conhecimento e aprendizagem em dança. Apresenta uma pesquisa artística, qualitativa, de caráter exploratório, apoiado metodologicamente na prática como pesquisa com o objetivo de examinar e desenvolver uma proposição artístico-pedagógica, elaborada no trânsito entre minhas experiências profissionais em dança, fundamentando-a. Considerou-se minha experiência como bailarina, professora de dança e coreógrafa, atuando em contextos plurais de dança aliada às relações entre essa trajetória e a própria história da dança, da arte e em estudos da área, utilizando nesse sentido uma abordagem autoetnográfica.

Apresento uma prática de dança fundamentada em uma perspectiva artístico-pedagógica que encontra suporte tanto na noção de arte como experiência de John Dewey (2010), quanto em concepções de dança, de dança contemporânea e do fazer artístico em

SUMÁRIO

dança apoiada em Costas (2010; 2011), Lambert (2010), Gil (2001) e Pereira (2010; 2012). Essa prática tem como eixo a ação dançante e intenciona propiciar experiências artísticas em dança. Em Dewey (2010) o artístico é estético e é experiência, por ser a realização de um organismo imerso em um mundo de coisas "é a arte em estado germinal" (DEWEY, 2010, p. 19). Para ele a experiência estética é a experiência em sua íntegra e ainda afirma que:

> [...] a experiência estética é a experiência pura. É a experiência liberada das forças que impedem e confundem seu desenvolvimento como experiência - livre, em outras palavras, dos fatores que subordinam uma experiência, tal como diretamente vivenciada, a algo que vai além dela (DEWEY, 2010, p. 472).

O livro está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, chamado "Travessia em Mar Aberto" apresento meu percurso artístico como bailarina, coreógrafa e professora de dança, delineando algumas relações com noções de dança e de ensino de dança, apontando minhas afinidades com a dança contemporânea e as aproximações com o JD. No segundo capítulo, intitulado "Alinhando a bússola: no fluxo de uma experiência", adentro um pouco mais no contexto que envolve a prática bem como em suas conexões com um pensamento de dança contemporânea. Aprofundo a relação com o movimento JD e apresento a noção de arte como experiência de Dewey (2010), buscando refletir sobre a influência de seu pensamento na atmosfera crítica da vanguarda de 1960 e verificando relações entre alguns procedimentos do JD e os sentidos de arte, em dança, que observo em minha prática. O terceiro capítulo "Um mergulho nos bastidores de uma prática" apresenta os parâmetros de elaboração da prática, as noções que a embasaram, os caminhos de escolha dos procedimentos, o campo e a prática elaborada. No quarto capítulo, "Terra a vista: o emergir de uma poética", descrevo a prática em campo e suas reverberações fazendo reflexões que indicam os caminhos de análise. Apresento a análise da prática, relacionando-a com as questões apresentadas e delineando uma perspectiva de dança

SUMÁRIO

tecida no encontro entre minha experiência e as investigações realizadas, buscando traçar um caminho que revele uma poética pessoal. Em "Concluindo viagem" faço as considerações finais, tentando encontrar um fim (mesmo que temporário) para a presente navegação.

Como forma de complementar o panorama que apresento nesta obra, proponho um *site* onde se encontram os vídeos da prática e dos laboratórios de criação, cujo *link* é www.experienciadanca.com. Deixo, aqui, a indicação de assistir o conteúdo disponibilizado no site durante a leitura do capítulo quatro. Entretanto, fica a critério da pessoa que lê seguir minha recomendação, pois, pode ser interessante também ver todo o conteúdo do *site* e depois ler o livro. Escolha um caminho e bem-vinda a essa travessia.

1

TRAVESSIA EM MAR ABERTO

SUMÁRIO

[...] a energia pertence ao vento e não à água.

No mar, ele encontra espaço para soprar continuamente.

(QUEIROZ, 2016).

Eu não imaginava me tornar uma artista, bailarina profissional. Apesar de não ter vislumbrado uma carreira nessa área, ela acabou surgindo, gosto de pensar emergindo, quase como uma consequência do meu movimento na vida. Quando criança queria ser dentista (igual à minha avó paterna) e, apesar de ter sido uma adolescente rebelde e rockeira, nunca deixei de fazer o coque ou o rabo de cavalo para fazer aulas de dança. De todas as mudanças que a vida trouxe, a única coisa que permanecia era a prática de dança. Dançar trazia um sentido de coerência, continuidade e estabilidade para mim.

Minha caminhada na dança foi atravessada por situações que envolveram tanto o contexto profissional artístico quanto o pedagógico. Comecei a dar aulas de balé aos 17 anos, motivada pelo desejo de ganhar dinheiro e nunca pensei que dessa iniciativa várias oportunidades iriam aparecer. Fundei um grupo de dança, preparei as alunas do grupo para darem aulas de balé em escolas infantis, dei aulas em escolas livres, projetos sociais, coreografei para escolas e grupos de dança, ofereci *workshops* em eventos de dança, de caridade, festivais de inverno, entre outros. Posso dizer que trabalho com dança desde os 17 anos e, seja dando aulas, coreografando, dançando ou coordenando projetos de arte-educação, a dança sempre me sustentou.

A criação do grupo "Dança em Expressão[7]" se deu de forma despretensiosa. Minha irmã mais nova havia me pedido para dar aulas de balé e jazz para ela e, como eu não sabia como dar aulas particulares, sugeri que ela convidasse umas amigas para montarmos

[7] Em 1998 criei o grupo "Dança em Expressão", que funcionava na garagem da minha casa. Eu comecei dando aulas de balé e jazz para uma turma de cinco meninas de 11 anos. No fim do ano essa turma tinha oito meninas e outra tinha se formado com crianças de 7 a 9 anos. Anualmente eu produzia um espetáculo novo. O último foi em 2003.

SUMÁRIO

uma turma de dança. Meus pais permitiram que as aulas acontecessem na garagem de nossa casa e, assim, o grupo começou com cinco meninas de 11 anos, fazendo aulas de balé e jazz duas vezes por semana. No fim do ano alugamos um teatro[8] e realizamos o primeiro festival, convidando alunas das escolas infantis em que eu dava aula e alunas da "Academia Marilda Fernandes"[9].

Esse grupo durou cinco anos e, nesse período, nos apresentamos em vários eventos, ganhamos premiação em concurso (sem nem saber que estávamos competindo[10]), ampliamos as turmas, as aulas e minhas alunas, que antes só faziam aulas de dança, começaram a dar aulas nas escolas infantis do bairro e do entorno, disseminando e expandindo a dança na região[11]. Finalizei as atividades com o grupo em meados de 2002 porque sentia que precisava aprender mais. Eu ia começar a trabalhar na "Academia Marilu Dias" e queria aprender como desenvolver as aulas de dança em um ambiente estruturado, equipado e com uma linha de trabalho consistente[12].

Nessa mesma época eu estava fazendo aulas de jazz no "Centro Artístico de Dança" e começava a compreender algumas especificidades do trabalho em dança tais como: a relevância de um piso adequado (que permite a livre experimentação de movimentos, contribui para a melhoria da execução técnica e preserva a integridade física do bailarino) e a dedicação a ensaios (que garantia maior estudo da coreografia e, consequentemente, um melhor aproveitamento da dança). Esse ambiente mais especializado me fez perceber que eu precisava aprender mais sobre o que eu vinha fazendo e isso culminou em minha formalização profissional, no investimento em cursos e na ampliação de locais em que eu dava aula.

8 "Teatro da Praça" – Belo Horizonte Minas Gerais.

9 Escola livre onde iniciei meus estudos de dança.

10 Concurso *Toutte Forme 2002* – 3º lugar categoria Jazz.

11 Bairro Santa Mônica, região da Pampulha, Belo Horizonte - MG.

12 Até aquele momento, entre a garagem da minha casa e algumas academias que cediam espaço para o grupo, eu não tinha ainda trabalhado em um local com infraestrutura adequada.

SUMÁRIO

Em 2004, trabalhei em um projeto social, vinculado a um instituto e me deparei com um ambiente próximo à pouca infraestrutura que eu conhecia (visto que eu dava aulas em uma garagem), porém com expectativas, de desenvolvimento do trabalho, diferentes das que eu buscava. O projeto não estava voltado diretamente para o ensino de dança, mas, sim, usava a dança como atrativo para tirar crianças e adolescentes da rua. Ou seja, todo o rigor característico do trabalho artístico naquele local era dispensável. O ideal era que os atendidos pelo programa sentissem vontade de estar na oficina e, em resumo, eu tinha que "agradar" um grupo de crianças e jovens da periferia e a dança era meu instrumento (nesse caso eram oficinas de jazz). No entanto, pensar em trabalhar em função do gosto do aluno não era uma proposta que se afinava comigo. Desenvolvi, então, uma série de procedimentos que pudessem atrair os alunos para uma perspectiva artística da dança, tais como: mostrar vídeos de coreografias, dançar para eles, levá-los para fazer aula em uma escola de dança próxima da comunidade (na qual eu também estava dando aulas), contar a história do jazz, mostrar as habilidades corporais que sustentam esse estilo de dança, entre outras abordagens. Revendo esse percurso, consigo reconhecer uma sintonia com as ideias de Paulo Freire no tocante tanto ao papel do educador de contextualizar e fornecer ferramentas para que o sujeito possa intervir em sua própria realidade (FREIRE, 1996), quanto na relação dialógica entre ensino e aprendizagem, em que "quem ensina aprende ao ensinar" (FREIRE, 1996, p. 23)[13], pois muito do meu desenvolvimento como professora de dança se deu na emergência do ensino de dança, ou seja, aprendi a ensinar, ensinando.

Retomando o assunto desse projeto social em que trabalhei, com a proposta de valorizar o viés artístico em minhas aulas de dança, não consegui atingir os números esperados pelo programa, mas tive o mínimo de alunos exigidos para conseguir mais um ano de continuidade da

[13] Essa conexão com Paulo Freire foi explorada na minha monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Dança). Trabalhei com os livros "Pedagogia da Autonomia" (1996) e "Educação como Prática de Liberdade" (1967).

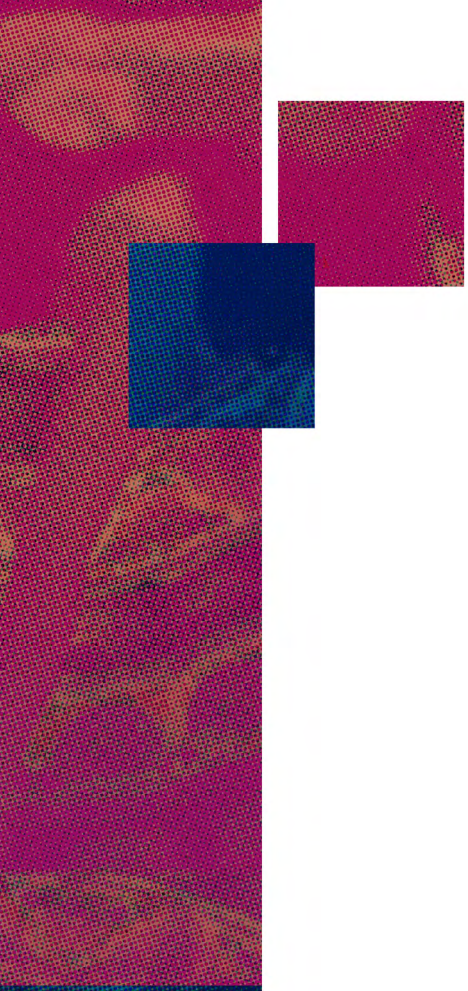
SUMÁRIO

oficina. Consegui que esses alunos participassem do festival anual da escola de dança em que os levei e que dançassem junto com a turma para a qual eu dava aula, o que foi um intercâmbio bem interessante.

Transitar em espaços diversos me fez perceber que cada lugar tinha um modo de tratar e abordar a dança. Nos projetos sociais ela era instrumento para educação e convívio social, nas escolas livres tinha uma ênfase em conteúdos técnicos e produção coreográfica. Já as oficinas de dança dependiam da característica dos eventos e por vezes tinham um caráter de atividade integrativa ou terapêutica, em outras, artística e de conhecimento. Eu me sentia, muitas vezes, navegando em um mar de possibilidades, sem compreender muito bem as fronteiras entre uma dimensão e outra da dança, mas ciente de algum modo de que havia diferenças e essa borda, essa membrana que delimita e difere uma camada e outra do fenômeno, se tornou cada vez mais objeto da minha curiosidade.

Por atuar em diversas frentes, acabei desenvolvendo uma série de estratégias para dialogar com as demandas de cada espaço[14]. Uma delas era compreender os objetivos de cada lugar em relação à dança e propor um trabalho direcionado a eles, porém sem entrar em contradição com meus próprios princípios, ou seja, eu mantinha presente nos processos de ensino-aprendizagem a minha perspectiva de dança, que estava mais conectada à possibilidade de desenvolver autonomia do que uma subserviência. Se em um território o objetivo era que os alunos de dança desenvolvessem autoestima, senso de

[14] Em alguns lugares que trabalhei os objetivos das aulas de dança eram dados por quem contratava. Então, o que eu precisava fazer era me adaptar a cada situação. Tendo em vista que eu já tinha desenvolvido por cinco anos um trabalho autônomo com o grupo "Dança em Expressão", quando fui trabalhar nas escolas livres, academias, projetos sociais e ONG, eu tinha muito interesse em conhecer, ouvir e aprender com as pessoas e os locais. Nos projetos sociais, textos sobre pedagogias alternativas e arte-educação (tendo na maioria das vezes a arte-educadora Ana Mae Barbosa como referência), faziam parte das reuniões, discussões e eram base para estudos de caso. Porém os textos não me chamavam tanto à atenção quanto as trocas de experiências entre a equipe de artistas-educadores. Posso dizer que aprendi no contato com pessoas mais experientes, ouvindo sobre suas práticas e pontos de vista, participando de suas proposições e observando seus modos de trabalho.



SUMÁRIO

cooperação e de trabalho em grupo, a aula seguia priorizando as relações interpessoais em sala de aula. O desenvolvimento técnico estava presente, porém não poderia atropelar os processos das relações que ocorriam no coletivo. Já em locais que prezavam pela intenção de dar visibilidade ao domínio da técnica, os processos que envolviam o corpo em movimento ganhavam destaque. Em espaços voltados para uma abordagem terapêutica, de relaxamento e autoconhecimento, a aula era direcionada para o contato com elementos da dança que estimulassem sensações de prazer no corpo e no movimento.

O que percebi nesse ínterim é que alguns aspectos envolvidos nos diversos enfoques de aprendizagem em dança estavam, em certa medida, interligados: a ênfase no trabalho técnico de um código[15] de dança (no caso, o jazz) não deixava de ter relação com o desenvolvimento de habilidades interpessoais (tais como aprender a respeitar o tempo do outro, compreender a coreografia como um trabalho coletivo, no qual um precisa do outro) ou de observação das próprias emoções, e nem excluíam a possibilidade de prazer no movimento ou no dançar em si.

Comecei a suspeitar que esses aspectos – técnica, habilidades interpessoais, observação das emoções e prazer –, estavam todos imbricados enquanto "conhecimentos dança"[16], e seriam como fragmentos, ou fractais[17] de algo maior, o fenômeno dança em si. Estou ciente

[15] A palavra código abrange diferentes concepções e significados. No campo da dança, junto à palavra técnica e estética, ganha ainda maior complexidade. Por isso é importante delimitar o que estou querendo dizer quando falo sobre código de dança. O que entendo por código de dança se refere ao conjunto de passos relativos a uma forma de dança. Esses passos não são aleatórios, são sistematizados e compõem o escopo de movimentos organizados que envolvem uma determinada forma de dança.

[16] Na minha monografia usei o termo "conhecimento dança" com o intuito de destacar a ideia da dança como campo de conhecimento autônomo, porém eu também tive a intenção de suscitar a ideia de "saberes específicos que se configuram enquanto dança". Não foi possível em minha monografia adentrar nesse assunto, que exigiria um aprofundamento maior em questões de natureza epistemológica, e ele surge aqui como o rastro do desejo de me envolver com esse tema. No entanto, para esta pesquisa não é tão relevante enveredar nessa questão; no decorrer do texto apresentarei de maneira mais clara a noção de dança que orienta este estudo.

[17] Uso "fractais" pensando na interdependência desses aspectos, ou seja, considerar que a parte contém o todo implica em dizer que em cada contexto de dança existe a possibilidade de acessar o fenômeno como um todo.

SUMÁRIO

de que é possível pensar os aspectos apontados acima separados da dança, ou como elementos comuns que envolvem vários tipos de conhecimento, porém, a reflexão é sobre a existência desses (e outros) elementos imbricados, ou seja, entrelaçados e não separados, presentes no "fazer dança". Ao dar ênfase ao "fazer dança" e não ao fazer "da dança", busco evocar uma noção de conhecimento adquirido na experiência vivida, que envolve a organização individual/pessoal dos elementos, conteúdos e processos enredados na prática de dança. Noção essa que tem ressonância no conceito de conhecimento tácito de Michael Polanyi[18]. Segundo Cardoso e Cardoso (2007),

> [o] conhecimento tácito é complexo, desenvolvido e interiorizado durante longos períodos de tempo [...]. Este tipo de conhecimento medeia o dia-a-dia dos indivíduos, contendo uma aprendizagem tão pessoal e intrínseca que as suas regras podem ser impossíveis de separar da forma como cada indivíduo age. [...] sendo altamente experiencial pessoal e específico do contexto [...] (CARDOSO; CARDOSO, 2007, p. 45).

Ainda sobre o conhecimento tácito, Polanyi, citado por Cardoso e Cardoso (2007), esclarece que ele,

> [...] comporta duas componentes distintas (Polanyi, 1958): i) a componente técnica que, incluindo as competências pessoais vulgarmente designadas por know-how, se relaciona com um tipo de conhecimento profundamente enraizado na ação e no empenhamento de um indivíduo para com um contexto específico – uma arte ou profissão, uma determinada tecnologia ou um determinado mercado, ou, mesmo, as atividades de um grupo ou equipa de trabalho; e ii) a componente cognitiva que inclui elementos como os palpites, intuições, emoções, esquemas, valores, crenças, atitudes, competências e "pressentimentos". Estes elementos – que podemos chamar de modelos mentais – encontram-se incorporados nos indivíduos, que os encaram como dados adquiridos, definindo a forma como agem e se comportam e constituindo o filtro através do qual percepcionam a realidade. Difícil de articular por palavras,

[18] Michael Polanyi foi um médico húngaro que propôs a ideia da existência de um tipo de conhecimento adquirido pela experiência (GRAEBIN, BERTELLI; MATTE; FACHINELLI, 2017).

SUMÁRIO

> a dimensão cognitiva molda a forma como percepcionamos o mundo (CARDOSO; CARDOSO, 2007, p. 44).

Essas suspeitas me acompanharam durante muito tempo e se intensificaram no período da graduação com as discussões sobre as especificidades da dança no campo das artes. Participei, por exemplo, do lançamento da Base Nacional Curricular Comum[19] (BNCC) em 2015, que aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), opondo-me, junto a outros alunos, professores e coordenadores do curso de licenciatura em dança, ao texto divulgado que incluía a dança como conteúdo da disciplina de Educação Física, ignorando a condição da Dança[20] enquanto conhecimento específico das Artes[21], o que já é legitimado e reconhecido em documentos oficiais, tais como nos PCN para o ensino de Arte.

Esse equívoco epistemológico que perpassa o campo da dança, que a toma como bem comum, simplesmente a desconsidera como um saber que também é localizado em uma área específica, que é a Arte, e como tal, está implicada em processos cognitivos e subjetivos que habitam esse contexto, o artístico. A desvalorização das artes, principalmente no âmbito da educação é histórica e um entendimento ingênuo da dança ainda perpassa os tempos atuais (SILVIA, 2014; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006). Os PCN admitem que,

> [a]inda há, infelizmente, certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar. Relegada na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, frequentemente ignoram-se os conteúdos sócio afetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva (BRASIL, 1998, p. 71).

19 O lançamento da BNCC aconteceu na UFMG em 24 de setembro de 2015.

20 Uso "Dança" com D maiúsculo para me referir a ela enquanto componente curricular.

21 "Arte" com A maiúsculo refere-se à área de conhecimento no currículo escolar.

SUMÁRIO

Dessa maneira, pensar a dança enquanto fenômeno reflete uma busca por compreender o que a torna o que ela é, sua essência e sua natureza. Discutir a natureza do fenômeno dança faz parte dos meus interesses e pretendo investigar esse tema com mais consistência em pesquisas futuras, no entanto, não cabe nesta pesquisa aprofundar estas questões, mesmo porque aqui tratamos a dança como arte, área de conhecimento e a compreendemos "como um processo de construção de formas e de sentidos através da ação do corpo" (LOUPPE, 2012, p. 7). Todavia, por se tratar de uma questão presente nas bases das minhas motivações, elas puderam encontrar no decorrer da pesquisa alguns espaços de inserção.

O SOPRO INICIAL

Comecei a dançar aos três anos[22] e a dar aulas de balé e jazz aos dezessete. Minha primeira experiência profissional como bailarina se deu quando eu tinha quinze anos. Fui convidada a integrar um grupo chamado "Grupo Pró-Dança", dirigido e coreografado pelo ex-bailarino do "Grupo Corpo Companhia de Dança", João Aur. Eu não recebia salário, porém não pagava para ter aulas e, apesar de ainda ser muito imatura tanto como bailarina, quanto como pessoa, essa experiência me colocou em contato com artistas e pessoas da dança, e me fez circular em ambientes que eu desconhecia. Nesse período frequentei o "Corpo Escola de Dança", onde tínhamos aulas de *ballet* clássico com Beth Arenque, de dança moderna com Lou Monteiro e ensaios com Ana Paula Cançado, bailarina do "Grupo Corpo". O "Grupo Pró-Dança" durou dois anos e tive a oportunidade de dançar em um espetáculo[23]

[22] Na "Academia Marilda Fernandes", que em 1983 se chamava "Stúdio Mafer". Tive aulas de balé, jazz e sapateado com Marilda Fernandes entre 1983 e 1997. Na escola também tive aulas de dança moderna com Fábio Ferreira e Juliane Santos.

[23] Chamado "Black Out" com trilha sonora do músico Bauxita.

SUMÁRIO

coreografado pelo João Aur, que foi apresentado em teatros da cidade (BH) e em uma breve turnê na cidade de Pedra Azul (MG).

Aos vinte anos comecei a fazer aulas de jazz no "Centro Artístico de Dança" (CAD, dirigido na época por Valéria Bhering), com a professora Eliana Batista[24]. Eu tinha assistido uma coreografia dela em um evento e fiquei encantada com seu estilo de movimento. O contato com essa escola e com as aulas da Eliana fizeram-me perceber o quanto eu ainda precisava me aprimorar tecnicamente. Na verdade, percebi que nunca tinha dançado pensando em me profissionalizar ou em seguir carreira como bailarina. Mais do que uma paixão ou um sonho, dançar para mim, então, mostrou-se ser uma necessidade.

No período em que fiz aulas no CAD, participei de cursos de jazz e de dança contemporânea no "Raça Centro de Artes" em São Paulo, que era dirigido por Roseli Rodrigues[25] e de balé clássico ministrados na própria escola, com Tíndaro Silvano[26] e Marcos Elias[27]. A Eliana estimulava a nossa profissionalização e o investimento na formação artística e isso foi um marco importante na minha vida. Aos vinte e um anos, motivada por ela, prestei um exame de qualificação na SATED-MG e obtive meu registro profissional como Artista Bailarina. Em janeiro do ano seguinte, comecei a usar meu DRT[28].

Após participar de uma oficina de férias com Matias Santiago[29] na "Escola Suely Freire", fui convidada a integrar o elenco da "Cristal

[24] Eliana Batista foi bailarina da Companhia Sesiminas. Coreógrafa, psicóloga e educadora, atua como coordenadora e professora do Espaço Eliana Batista em Belo Horizonte.

[25] Roseli Rodrigues (1955-2010), coreógrafa e professora de dança de São Paulo, foi uma das precursoras do jazz no Brasil. Desde a década de 80 dirigiu e atuou como coreógrafa residente de sua própria companhia, a "Raça Cia de Dança".

[26] Tíndaro Silvano é coreógrafo, bailarino, mestre de *ballet* e professor de dança. Ministra aulas de técnica clássica e coreografa para diversas companhias e grupos de dança.

[27] Marcos Elias é bailarino da Companhia de Dança do Palácio das Artes em Belo Horizonte/MG.

[28] Refere-se ao uso do registro na Delegacia Regional do Trabalho.

[29] Matias Santiago na época tinha acabado de sair do "Grupo Corpo Companhia de Dança". Ele é professor, bailarino, coreógrafo e gestor cultural. Foi Diretor de Fomento da Superintendência de Promoção Cultural da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia entre abril de 2016 e abril de 2017. Atualmente é mestrando pelo PPG Dança-UFBA, professor substituto da Escola de Dança da UFBA e Diretor Artístico do Balé Jovem de Salvador.

SUMÁRIO

Companhia de Dança", dirigido por Leonard Henrique[30] que tinha Matias como coreógrafo. Na "Cristal" participei dos espetáculos "Hipocampo" (2002), "Última Comparsa" (2002) e "Três Toques" (2003) que foi coreografado por Rosa Antuña[31].

Concomitantemente ao trabalho como bailarina, eu atuava como professora de jazz na "Academia Marilu Dias" e em um projeto do Governo chamado "Fica Vivo!". Também coreografava e dava oficinas de jazz, dança contemporânea e meditação em uma escola de dança na cidade de Divinópolis chamada "Rose Ballet". Fiquei durante alguns anos trabalhando nessas escolas, ministrando aulas e oficinas, criando coreografias que participaram e tiveram premiações em diversos concursos.

Após dois anos trabalhando com patrocínio, a "Cristal Companhia de Dança" não conseguiu renovar o apoio e teve que encerrar suas atividades. Com o fim da companhia, segui dando aulas e coreografando até que, após um ano afastada da cena, fui convidada pela artista Rosa Antuña para participar de um projeto de criação. Nessa época, Antuña, que tinha acabado de retornar para Belo Horizonte depois de um período no "Balé da Cidade de São Paulo" onde atuava como bailarina, estava fazendo a assistência de direção e preparação corporal na "Companhia Mário Nascimento" (Cia MN)[32]. Retornei às atividades como bailarina fazendo aulas com o grupo e nesse período surgiu a necessidade de uma substituição de elenco para o espetáculo "Escambo", e então comecei a aprender o balé[33] para substituir uma bailarina. Tendo conseguido me adaptar bem à linguagem do Mário, acabei recebendo

30 Leonard Henrique é bailarino do Balé Teatro Castro Alves. Na época estava coordenando a Escola de Dança Suelly Freire, atuando como professor e diretor da Cristal Companhia de Dança (que era ligada a esta escola).

31 Rosa Antunã é bailarina, coreógrafa e dirige o "Núcleo de Criação Rosa Antuña". Faz direção, coreografia e preparação de elenco em cias de dança e teatro É assistente de direção e de coreografia, professora, ensaiadora, bailarina e atriz da "Cia Mário Nascimento" desde 2003.

32 Usa-se o nome balé para fazer referência a uma obra de dança, que não necessariamente é de balé clássico.

33 Estudei especificamente o tema das couraças musculares de William Reich.

SUMÁRIO

o convite para compor o elenco da companhia, na qual permaneci durante dois anos (2006/2008). Apresentei os espetáculos "Do Ritmo ao Caos", "Escambo" e "Rebento", participei com a companhia do Festival Internacional de Dança (FID), do Verão Arte Contemporânea (VAC) e do palco giratório do SESC, onde ficamos em turnê durante três meses, apresentando-nos em diversas cidades e teatros do eixo Rio-São Paulo.

Durante o tempo na Cia MN, eu seguia atuando paralelamente como professora de dança e coreógrafa. No entanto, em 2008 percebi que eu precisava fazer uma escolha. A carreira de bailarina estava exigindo maior dedicação para cuidar do físico, maior tempo de descanso entre uma atividade e outra e eu precisava decidir como caminharia dali para frente. Esse momento foi crucial. Eu estava com 28 anos e precisava compreender o alcance que eu buscava no trabalho em/com arte.

Foi quando percebi que estar em cena não era suficiente para mim. Eu sentia um incômodo. Queria conversar com o público, com as pessoas, trocar ideias, possibilitar vivências que pudessem aproximar as pessoas da arte e da dança contemporânea. Além disso, eu queria expandir as experiências corporais. Sentia-me de certa forma condicionada a certos movimentos e modos de movimentar, percebia limites que o trabalho com a dança no contexto da companhia não poderiam me ajudar a ultrapassar.

Em 2008, deixei o grupo e comecei a me dedicar à investigação de procedimentos que pudessem ampliar as qualidades expressivas no meu movimento. Por ter passado um longo período sob um treinamento de dança, eu percebia que meu repertório estava ficando condicionado a alguns padrões que estavam limitando meus processos de criação coreográfica. Eu sentia que precisava ampliar experiências. Comecei a praticar *Liang Gong,* uma técnica chinesa para equilíbrio articular e muscular, e meditação ativa, transpondo o nível de atenção e esvaziamento proposto pelos estilos de meditação que eu já praticava (zen budista, escola Osho e indiana) para o ato de dançar. Somado a isso

SUMÁRIO

comecei a estudar bioenergética e participei de vivências com o intuito de investigar como os bloqueios mentais/emocionais se cristalizavam no corpo, impedindo a passagem de um movimento pleno[34]. Minha "teoria" era a de que, se o pensamento era capaz de gerar bloqueios no corpo e limitar os movimentos, a consciência dos "estados do movimento" e a mudança dos pensamentos correlatos a esses estados, poderiam desfazer os bloqueios. Dessa maneira comecei a refletir sobre a relação corpo-mente e a me interessar em práticas que pudessem evidenciar sua conexão. Desenvolvi algumas oficinas de dança, em que eu alinhava exercícios de percepção corporal, relaxamento e técnicas da dança. Eu buscava propiciar experiências em/a partir da dança.

Em 2009, fui convidada a desenvolver esse trabalho que chamei de "Dança Essencial" em Divinópolis. Eu estava montando um espetáculo para o grupo do "Rose Ballet"[35] e a diretora da escola me convidou para realizar oficinas mediadas por essa perspectiva de dança em sua escola. Mudei-me para lá, mas, no entanto, permaneci apenas três meses em Divinópolis, pois tinha sido aprovada em uma seleção para dar aulas de dança na ONG do "Grupo Corpo Companhia de Dança", o projeto "Corpo Cidadão". Dessa maneira, retornei para Belo Horizonte, mas a pesquisa com "essa dança" seguiu individualmente.

Em 2011, ingressei no curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Já tinha sido aluna da universidade em 2002 no curso de Artes Cênicas/Teatro, mas não dei continuidade, pois escolhi investir na carreira de bailarina. Meu retorno, tendo a dança como objeto de estudo, foi uma grande alegria. Entrei na universidade aos 31 anos, já tendo realizado, até então, um percurso diversificado na área. Trazia comigo a experiência de trabalhar em escolas livres, projetos sociais e companhias de dança.

[34] Estudei especificamente o tema das couraças musculares de William Reich.

[35] Espetáculo "Interior" (2009) contemplado pela lei municipal de incentivo à cultura de Divinópolis.

SUMÁRIO

Toda a vivência no campo artístico profissional e pedagógico ganhou novas dimensões durante o percurso acadêmico. Foi o período em que pude experimentar o universo da dança sem a expectativa de um resultado objetivo, seja ele no campo da performance ou da prática de ensino. Revisitei minhas práticas e explorei processos criativos tendo em vista apenas a possibilidade de conhecer outros caminhos, de me deslocar da minha zona de conforto, me abrir para o novo, testar procedimentos com base em novas formulações e conceitos de dança, errar, não compreender e me assumir perdida. Na universidade me permiti arriscar e abracei essa atitude como uma possibilidade de ampliar conhecimentos, experiências e maneiras de perceber o mundo pelo viés da dança. Hoje, na presente pesquisa, percebo o quanto as reflexões, as revisões, a sistematização e a contextualização das minhas experiências em dança, estimuladas na graduação e na pós-graduação, foram essenciais para que eu pudesse compreender as escolhas que venho fazendo, partilhando e propondo na dança.

O DESLIZAR

As experiências na universidade suscitaram diversos questionamentos sobre os significados e os sentidos da dança, sua aprendizagem, seus fundamentos artísticos e sobre sua própria natureza. Desde o primeiro período da graduação me envolvi com os projetos do curso[36] e todas essas participações fomentaram e estimularam minhas in-

[36] Destaco entre as atividades realizadas: o estágio na "Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa" (FUNDEP) atuando no acompanhamento didático pedagógico das oficinas de dança do Programa Arena da Cultura (atual Escola Livre de Artes, que é um programa de descentralização e democratização da dança, promovido pela Fundação Municipal de Cultura/Prefeitura de Belo Horizonte), a participação no projeto de extensão: "A Dança na Educação Básica: Corpo e Expressão", a atuação como professora de Jazz Dance no "Centro de Extensão da Escola de Belas Artes" (CENEX/EBA) da UFMG e a monitoria nas disciplinas Prática de Dança II, Percepção Corporal e Improvisação em Dança.

SUMÁRIO

quietações em relação à dança e a suas especificidades. Eu me perguntava: do que se tratava conhecer dança? Isso significa conhecer o quê? Como o ensino de dança se organiza enquanto proposta de ensino de arte? Só por ser dança é arte? Se a dança *per si* é uma prática artística, como isso é evidenciado?

Essas perguntas nortearam todo meu percurso na universidade. Como minha trajetória na dança era essencialmente prática, o curso de dança ofereceu elementos diferenciados, não apenas teóricos, mas também práticos, que ampliaram minha visão sobre a potencialidade da dança. Comecei a localizar minhas referências, pois fui me deparando com concepções, teorias e abordagens que estavam em consonância com minhas experiências de ensino, com minhas investigações pessoais e vivências artísticas em dança. Reconheci nesse período que meu processo de conhecimento em dança atravessou fases muito próximas a um tipo de percurso formativo que espelha um percurso histórico. Sem discutir a questão da linearidade na história, posso dizer que minha trajetória se deu seguindo as etapas "tradicionais": balé clássico, jazz, dança moderna e dança contemporânea, e que meu entendimento de dança foi evoluindo na medida que eu vivenciava o universo de dança em que eu estava inserida. No entanto, é importante dizer que eu não cheguei a fazer aulas de dança contemporânea[37] antes de atuar em companhias de dança. No meu percurso de formação como bailarina eu não experimentei a dança contemporânea enquanto um trabalho técnico específico, ou como "uma aula de", mas, sim, como proposta cênica e coreográfica. Por atuar como coreógrafa eu compreendia que a aula de dança deveria preparar para a dança, ou seja, para dançar a coreografia e, na verdade, esse pensamento norteava o meu trabalho como professora de dança: eu estava sempre

[37] Quando eu ainda dançava jazz, fiz um curso com o bailarino Anselmo Zolla no "Raça Centro de Artes", em São Paulo, e lembro que achei-o muito difícil porque ele trabalhava com técnicas de salto/queda e eu não tinha nenhuma experiência com essa movimentação. Porém, não entendi que aquele trabalho era a dança contemporânea, mas, sim, que aquela movimentação era necessária para dançar a dança contemporânea. Assim, como eu estava muito ligada ao *modern jazz* na época, a oficina não despertou meu interesse.

SUMÁRIO

voltada para a criação, pensando em desenvolver habilidades e recursos para a proposição coreográfica que eu vislumbrava, para a cena.

No período da minha formação livre em dança, eu não tinha interesse pela história da dança e, por mais que eu estivesse cercada de pessoas "engajadas" ou que as professoras e as escolas incentivassem as leituras, vídeos, entre outros, eu não me interessava por esse universo da dança. Eu não queria saber quem era quem, ou o que tinha acontecido: estava envolvida com a prática, com a "minha dança". Quando cheguei à universidade eu tinha ouvido falar de várias personalidades da dança, porém não sabia de fato nada muito específico. Eu não era fã de ninguém, não me espelhava em nenhum artista, conhecia pouquíssimo dos contextos histórico-sociais da dança e morria de preguiça dos "auês" em torno de técnicas, bailarinos, diretores, companhias de dança, obras famosas e demais temas. Meu foco era outro, era "eu na dança", eram os processos de criação, de ensino-aprendizagem, de conhecimentos que se dão no fazer dança. Nesse ponto, eu já havia notado que dançar, para mim, estava em um lugar diferente, que era um tanto dissonante dos endeusamentos (fosse de mestres, técnicas ou estilos), por vezes tão presentes em escolas ou espaços de dança.

Contudo, se por um lado eu me sentia um peixe fora d'água em festivais, concursos de dança, escolas livres, projetos sociais e companhias de dança, na universidade de certa maneira comecei a me encontrar. Reencontrei impulsos para dançar e voltei a atuar como bailarina, levando minhas inquietações, suposições e investigações para a cena[38]. Até então, eu não conseguia me localizar muito bem

[38] Entre os trabalhos de dança elaborados e apresentados durante o percurso acadêmico destaco a intervenção artística feitas no campus da UFMG "Servindo Dança" (2012), os trabalhos cênicos "O que Dizer" (2014) e "Quando o Orixá dança" (2015), apresentados no evento Leve Arte promovido pelas alunas do curso de Dança. Também ressalto o trabalho "Articular", concebido e realizado em parceria com o ator Cristiano Diniz e apresentado na Mostra-Lab (2013). Todos estão disponíveis no meu canal no *YouTube*, disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCZ4OSf9QyQWDhqBcMwrvSvQ. É preciso, ainda, destacar o convite para a participação no projeto 7 Aberto do "Coletivo Movasse de Dança" (2013).

SUMÁRIO

nos ambientes da dança e me senti perdida inúmeras vezes, como uma estranha infiltrada em grupos dos quais, no fundo, eu sentia que não fazia parte. Porém, eu percebia que cada contexto tinha sua relevância e aprendi muitas coisas, entre elas, o quanto a dança mobiliza transformações, estimula o autodesenvolvimento, agrega pessoas e produz encantamento, não apenas aquele encantamento que te transporta para um mundo de sonhos e ilusões, mas também aquele que te faz enxergar por entrelinhas, por diferentes ângulos e desperta o desejo de criar. Observei que minhas questões não estavam relacionadas a essa ou aquela dança, mas à dança em si em sua natureza artística, como um tipo de conhecimento. Vale dizer que não deixei de dar aulas, nem de coreografar durante a graduação e, assim, tendo em vista os diversos ambientes em que eu circulava, tornou-se fundamental compreender o entrelaçamento entre o pensamento artístico e o ensino de dança. Eu desejava entender de que maneira a prática de ensino de dança ressaltava suas dimensões artísticas.

As vivências anteriores somadas às da universidade possibilitaram-me perceber a dança em diversos desdobramentos. A suspeita sobre os fractais de conhecimento que se interconectam a partir de alguns elementos imbricados no fazer dança, por exemplo, foi se ampliando e ganhando formas, culminando, inclusive, na presente pesquisa, que surge em sintonia com esse pensamento. Este estudo é uma continuidade da temática norteadora do meu trabalho de conclusão de curso na graduação e, dessa maneira, em alguns momentos parte do que foi estudado irá ser retomado, com teor de aprofundamento – como a perspectiva de dança contemporânea na qual me localizo.

Algumas experiências vividas em dança contemporânea me fizeram suspeitar da existência de uma potência nesse modo de dança, porém eu não conseguia reconhecê-la na maioria dos espetáculos que eu assistia. Era como se eu entendesse essa dança de um jeito e, ao assistir obras nesse segmento, eu visse outra coisa em cena. Nesse sentido, Louppe (2012) aponta que,

SUMÁRIO

> [a] maioria das vezes o espectador de dança contemporânea é chamado a vaguear entre manifestações sem que um fio condutor o ligue a um campo permanente de referências, ou, quando muito, aliás, a um campo artístico susceptível de produzir e de despertar sensações particulares, estados de corpo e de consciência [...] (LOUPPE, 2012, p. 19).

Assim, antes de compreender melhor essas questões, eu pensava que a potência dessa dança estava localizada na possibilidade de ela produzir obras que alcançassem sujeitos de todas as camadas sociais, consequentemente ampliando o acesso à arte da dança. No entanto, a apreciação de dança contemporânea envolve certo "jeito de olhar" que muitas vezes distancia o público leigo de dança. Ainda de acordo com Louppe (2012), apesar do desenvolvimento da dança contemporânea representar um dos maiores fenômenos artísticos do século XX, a quantidade de suas manifestações "nunca acarretou verdadeiramente um **conhecimento**, ou no mínimo, uma sensibilidade particular a seu respeito" (LOUPPE, 2012, p. 19, grifo meu).

Imaginei que a potência que eu pressentia nesse modo de dança pudesse estar perdida frente às inúmeras estéticas que surgiram desde seu aparecimento. Depois compreendi que era exatamente nessa diversidade que essa potência se manifestava e reconheci que minhas dificuldades em apreciar essa dança perpassavam outros aspectos.

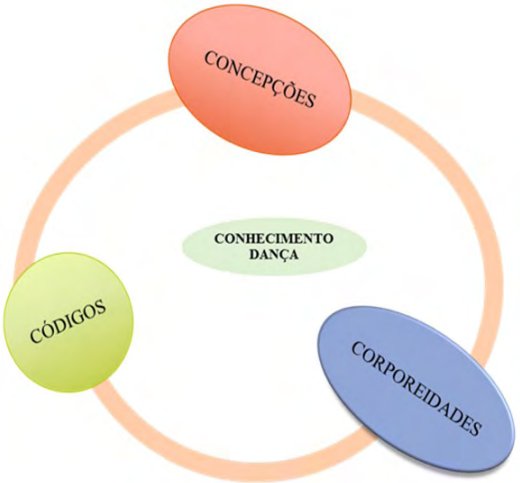
Apesar de estar imersa nesse território, preciso confessar que passei um bom tempo confusa, por vezes indignada com a produção de dança nessa área, incomodada sem ainda saber muito o porquê. Obras de dança contemporânea por vezes pareciam para mim um "mix" de acontecimentos desprovidos de algum sentido de coerência, colagens de "movimentos imagens" que se revelavam em corpos que não alcançavam certa qualidade no movimento, ou que se mostravam como uma coletânea de sequências de passos muito bem executados, mas vazios de alguma substância misteriosa que atraísse minha atenção. Dessa maneira, comecei a aproxi-

SUMÁRIO

mar (conceitualmente) alguns princípios da dança contemporânea na minha prática de ensino, nos debates e em conversas sobre dança e isso se tornou praticamente uma missão para mim, algo que eu imaginava ser a questão central das minhas inquietações, uma tentativa de resgatar essa percepção de potência.

Foi pensando dessa maneira, mesmo ainda sem compreender muito a diferença entre o que eu chamava de dança contemporânea e de pensamento contemporâneo de dança, que esbocei na minha monografia um modelo que pudesse facilitar o entendimento da dança como um conhecimento artístico que adquire diversas formas. Sugeri uma formulação em que o conhecimento específico "dança" seria tecido por códigos, concepções e corporeidades e que ao buscar as relações entre esses aspectos do fenômeno, seria possível observá-lo como uma arte e como um campo de conhecimento em si.

Figura 1 - Formulação sobre meios para acessar "o conhecimento dança".



Fonte: BLACH, 2016, p. 13.

Partindo desse modelo e compreendendo que o que daria sentido às experiências (em dança no caso) seriam os significados atri-

SUMÁRIO

buídos a ela (NOVAK; GOWIN, 1984), poderíamos propor, por exemplo, o estudo dos códigos de uma determinada dança, sugerindo que ele seja feito a partir da corporeidade que produz aquele código, estimulando reflexões sobre como ele e a estrutura de movimento que o corpo produz se relacionam com matrizes de pensamento que regem concepções sobre homem, sociedade, mundo e assim por diante. Teríamos, assim, um caminho de investigação em torno da dança que geraria ainda mais questões nesse campo.

Com base nessas ideias, apresentei na minha monografia uma estratégia para se pensar o ensino-aprendizagem em dança no campo da arte, baseada nos estudos da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), através dos trabalhos de Moreira (2011), Novak e Gowin (1984) e da prática educativa de Paulo Freire (1967; 1996). Posteriormente notei que essa estratégia, chamada de CER (Compartilhamento de significados, Experiência direta e Reflexão crítica), poderia apontar possibilidades de conhecimento para qualquer área. O que a tornaria específica da dança? Compreendi que essa especificidade se encontrava no eixo "Experiência direta", porque ele envolvia o contato direto com a dança. Foi chamado de direto na tentativa de evidenciar uma dimensão prática, ou seja, um contato prático, ou a prática de dança.

Figura 2 - Estratégia CER elaborada como possibilidade metodológica para a construção de sentidos na experiência dança.

Fonte: BLACH, 2016, p. 14.

A conclusão à qual cheguei com os estudos anteriores foi a de que para ocorrer uma aprendizagem significativa em dança (ressaltando que trabalhei com base no conceito de Ausubel) seria preciso estabelecer relações entre conceitos e práticas de dança de alunos e professores. Destarte, considerando que toda prática está imbuída de

SUMÁRIO

conceitos que muitas vezes não estão evidenciados, a ideia seria, então, tornar claros os conceitos envolvidos nas propostas em sala de aula, contextualizando a prática. Reconheci, ao fim da monografia, que essa tarefa poderia ser realizada por exposição oral e percebi que eu tinha o interesse de descobrir outros meios pelos quais essas compreensões pudessem ocorrer. Compreendi que eu entendia como aprendizagem significativa em dança aquela que poderia ser vista no corpo que dança.

Não desconsiderando a importância do uso da palavra, e inclusive compreendendo-a como parte do processo, notei que minha aspiração era a de promover um conhecimento pelo e no corpo, valorizando um "saber corpo" que é dançante e não falante de dança. Isso se deve ao fato de estar, no momento de escrita de minha monografia, indignada com o fato de ver pessoas sabendo falar muito bem de suas danças, suas criações e etc. e não conseguir enxergar nessas pessoas em cena esses saberes dos quais elas sabiam falar, mas não fazer. Saberes do corpo em movimento, saberes dançados. Eu definitivamente pensava: essas pessoas não sabem dançar! Foi nessa atmosfera de profunda inquietação que comecei a me perguntar: o que seria, então, saber dançar? Que tipo de saber é esse? O que estou chamando de dança e de conhecimento em dança?

A recorrência desse tipo de situação me mobilizou a buscar compreender melhor como se dá a aprendizagem humana e, tendo em vista esse processo, como propor o conhecimento em dança, o que seria fundamental aprender para se obter conhecimento na área e que tipo de conhecimento seria esse. Minha monografia espelhou essa procura e o que foi iniciado lá tem alguns desdobramentos no presente estudo, como o conceito de aprendizagem de Ausubel. Compreendendo sua perspectiva, na qual a aprendizagem ou a assimilação de novos conhecimentos ocorre por meio de uma ancoragem entre a nova informação com as informações presentes na experiência do sujeito com o objeto estudado (MOREIRA, 2011), comecei a refletir sobre como eu poderia

SUMÁRIO

contemplar o conhecimento prévio em dança, considerando-o, e, a partir daí, propor novos conhecimentos. Meu intuito não seria tanto trazer "o novo", mas descobrir como estabelecer diálogo entre os conhecimentos em dança e investigar convergências que pudessem indicar aspectos fundamentais desse saber. Propor o ato de dançar é uma tentativa de criar pontes entre esses conhecimentos na medida em que busco enxergar nessa ação aspectos da relação existente entre sujeito e dança.

No entanto, ao desenvolver um pouco mais as questões e a prática para esta pesquisa de mestrado, notei que, ao propor essa ação, eu estaria mediando-a e, assim, eu precisaria identificar quais parâmetros norteavam minhas escolhas. Compreendi que minhas propostas se relacionavam com um jeito de pensar o fazer artístico em dança e que propor o ato de dançar intencionava não apenas ver, mas também explorar a relação entre sujeito e dança, o que me fez elaborar e criar condições diversas (e adversas) para esta ação, que chamei de situações de dança. Foi preciso delinear uma noção de dança contemporânea, pois reconheci que o fazer artístico no qual eu me apoiava estava imerso nesse campo de produção em dança, e foi a partir dele que vislumbrei uma perspectiva que me fez enxergar a dança como potência, como uma força transformadora.

Na minha pesquisa de iniciação científica[39] sugeri a inserção de práticas de percepção corporal nas aulas de dança, reconhecendo que o refinamento da percepção corporal[40] estimulava a consciência da integração entre corpo e mente, contribuindo para ampliar possibilidades expressivas e criativas dos sujeitos. Esse entendimento surgiu

[39] "A aula de dança: possibilidades metodológicas para a construção de sentidos na experiência dança", em que comecei a pesquisar sobre aprendizagem significativa em dança (que desencadeou meu trabalho de conclusão de curso), realizei laboratórios práticos testando individualmente e investigando procedimentos que poderiam agregar sentidos artísticos em dança.

[40] Eu entendo a percepção corporal como um olhar para dentro, uma ação de interiorização que se conecta de dentro para fora, com o ambiente externo e que caminha para uma percepção integrada entre dentro e fora (PEREIRA, 2010).

principalmente a partir da relação que eu fazia entre as vivências em meditação[41] e em dança, porém o que eu propus se relacionava à ideia de voltar atenção para si mesmo; algo próximo a uma noção budista de auto-observação e de domínio de si. "Toda meditação budista, se baseia na meditação de Plena Atenção Mental, isto é, na contemplação dinâmica ou momentânea de cada momento de tomada de consciência, na observação de todos os fenômenos psicofísicos" (SILVA; HOMENKO, 1998, p. 183).

Essa visão encontrou ressonância com alguns princípios da Técnica Alexander[42], uma abordagem que compõe o escopo das técnicas de educação somática[43], que lida com a forma como você se pensa. Essa técnica convida a refletir sobre as ideias que temos sobre nossa própria organização corporal, apontando enganos e propondo o redirecionamento do nosso *pensamento* quando este não está contribuindo para que tenhamos um aproveitamento eficiente[44] das nossas potencialidades corporais (GELB, 2000).

No entanto, apesar de reconhecer as contribuições dessa e de outras abordagens somáticas para o campo da dança (DOMENICI, 2010), meu interesse é trabalhar em outro tipo de vertente, visto

41 Pratiquei meditação indiana, meditação ativa da escola Osho, budista japonesa Zazen e Tibetana (à qual me dedico mais atualmente). Vale esclarecer que essas práticas envolvem estudos sobre cada linha de pensamento.

42 A técnica Alexander foi criada por Frederick Matthias Alexander (1869-1955). É um método que tem como objetivo principal uma reeducação psicomotora, ensinando como corpo e mente podem funcionar juntos no desempenho de todas as atividades diárias ajudando a detectar e a reduzir o excesso de tensão promovendo harmonia e bem-estar. Disponível em: http://tecnicadealexander.com/tecnica.php#fm. Acesso em dez. 2018).

43 De acordo com Bolsanello (2011), educação somática é um campo teórico-prático composto de diferentes métodos, que foram fundados há mais de um século na Europa e na América do Norte: Técnica de Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, *Continuum, Body Mind Centering,* Cadeias Musculares e Articulares G.D.S., Somaritmo e certas linhas do método Pilates. O eixo de atuação dessas técnicas é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa.

44 O termo eficiente na Técnica Alexander se refere a um uso harmonioso/equilibrado de si mesmo, que evita exceder as tensões musculares.

SUMÁRIO

que em meu percurso artístico e docente eu não tive contato direto[45] com nenhuma dessas técnicas e meu processo de refinamento da percepção corporal e de amadurecimento nesse campo se deu por caminhos outros, que envolveram tanto a prática artística de dança,[46] quanto estudos e vivências em algumas linhas filosóficas orientais – que, em certa medida, sempre chamaram a atenção para a relação integrada entre corpo-mente, para a consciência do corpo enquanto energia e para as relações entre as emoções, pensamentos e ações no mundo. Por esse motivo, acredito que essa foi a maneira como eu assimilei as vivências em dança que me possibilitaram observá-la sob aspectos distintos. Essa assimilação, ou as percepções que decorreram dela, podem ser compreendidas de acordo com a visão de Polanyi ([1958] 2005), como parte de um conhecimento tácito[47], um tipo de saber que permeia nosso dia a dia e que contém uma aprendizagem tão pessoal e intrínseca que não se separa da forma como agimos, sendo altamente experiencial pessoal e específica de um contexto (CARDOSO; CARDOSO, 2007).

No campo da dança, essa noção de não separação entre corpo e mente, surge no início do século XX e ganha novas dimensões com a vanguarda dos anos 1960, através do entrelaçamento com diversas técnicas de educação somática[48] (DOMENICI, 2010). Entretanto,

[45] Digo direto, pois indiretamente eu tive contato ao ser monitora em uma disciplina que trabalhava na interface entre Técnica Alexander e dança (ocasião em que notei a afinidade com o que eu conhecia) e como aluna da graduação, quando também fiz essa mesma aula. Posso também ter participado de workshops de dança contemporânea onde havia essa conexão, porém não me recordo de nenhum artista destacar a ligação entre seu trabalho e alguma técnica de educação somática. Assim, eu compreendi que o que estava sendo proposto por eles era dança.

[46] Zen Budismo, Budismo Tibetano, Raja Yoga, algumas correntes do Hinduísmo ente outras.

[47] Michel Polanyi (1881-1976) formulou a ideia de um tipo de conhecimento decorrente unicamente da experiência vivida. É autor de vários livros entre eles "*Personal Knowledge, Towards a Post Critical Epistemology*" (1958) e "*The Tacid Dimension*" (1966) (CARDOSO; CARDOSO, 2007). Apresentarei mais sobre sua teoria no capítulo 1.

[48] Nos anos 60, o campo da educação somática atraiu o interesse de artistas da dança que estavam buscando romper com padrões da dança impregnados no corpo e que valorizavam o preciosismo da forma.

SUMÁRIO

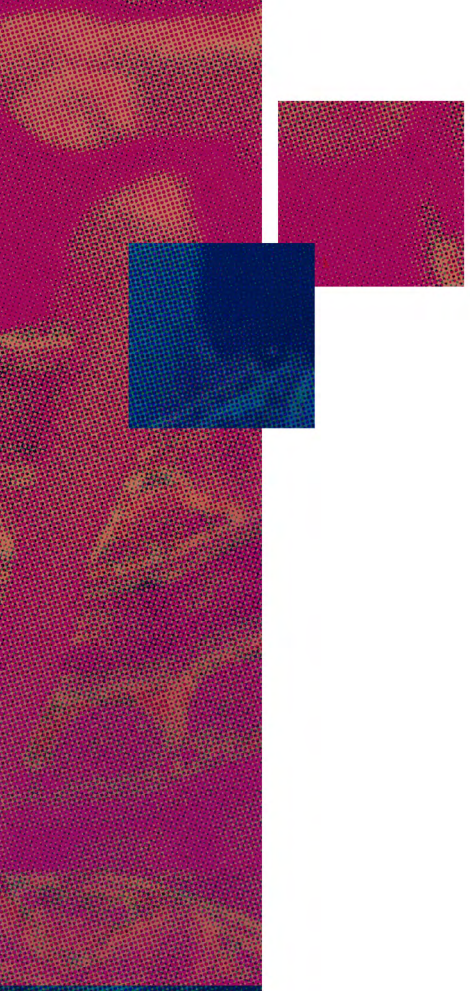
a questão que me intriga é: seria possível promover esse refinamento, a partir de elementos da dança, ou da própria dança em si? Nesse sentido, Woodruff (1999) assevera que:

> [a]pesar da Dança, como qualquer forma artística, ser um artifício, ela necessita de um corpo em bom funcionamento para a sua produção. Infelizmente muitas técnicas de dança são um pouco mais do que uma série de exercícios e sequências mecânicas, que propõem um vocabulário de "coisas a serem feitas", mas que frequentemente fracassam no ensino de uma percepção corporal aprofundada, fundamental para a apreensão de vocabulário técnico e qualitativo (WOODRUFF, 1999, p. 38).

É exatamente nessa questão apontada por Woodruff, sobre haver uma falha no ensino de uma percepção corporal aprofundada, que desejamos adentrar. Contudo, diferentemente dessa autora, que apresenta o *Bartenieff Fundamentals TM*[49] como método para aproximar essa percepção na aula de dança, há o interesse em desenvolver um caminho apoiado em outro viés. Considerando a percepção como uma variável que influencia a experiência artística (DEWEY, 2010), pretende-se estimulá-la na experiência dançante. Não se trata de apontar uma direção para o desenvolvimento técnico qualitativo ou de um vocabulário em dança, mas, sim, para o contato com uma dimensão integrativa em dança por meio de uma experiência estética[50]. Esta pesquisa propõe "o ato de dançar" como eixo de uma proposta prática aproximando-se da ideia de que "fora do corpo que dança a dança não mais existe" (GADELHA, 2010, p. 42), investigando como propiciar experiências que estimulem a percepção e o entendimento da dança como um campo de conhecimentos artísticos.

[49] Método desenvolvido por Irmgard Bartenieff (1900-1981) quando ela trabalhava como fisioterapeuta em Nova Iorque, utilizado atualmente em diversos trabalhos de movimento. *Fundamentals* prepara o corpo através da reeducação de determinados padrões e conexões básicas que são considerados como originários de todo movimento, seja ele gestual ou mais refinado (WOODRUFF, 1999).

[50] Entrarei nesse assunto, da experiência estética, nos próximos capítulos.



SUMÁRIO

Acredito que minha pesquisa de iniciação científica e monografia de graduação refletiram meu desejo de construir caminhos que possibilitassem acessar aspectos mais amplos e profundos da dança, o que agora com este estudo pode ser examinado *na* e *a partir* de uma prática artístico-pedagógica em dança.

2

ALINHANDO A BÚSSOLA: NO FLUXO DE UMA EXPERIÊNCIA

SUMÁRIO

Ao refletir sobre minha trajetória como artista da dança noto que venho buscando compreender um tipo de acontecimento que observo em mim quando danço. Uma espécie de conexão entre corpo e movimento que rompe relações de tempo e espaço e projeta a percepção para uma dimensão diferenciada, em que o peso do corpo alcança outros contornos e parece dominar nuances, qualidades do mover, fazendo emergir texturas, sensações de porosidade por onde o corpo em movimento se expande e ganha outros sentidos, entre eles um, que me permite afirmar: estou dançando! Compreendi esse acontecimento como "uma experiência" e a chamei de "experiência dança", pois foi no ato de dançar que ela me ocorreu.

Em Dewey (2010), "ter uma experiência" é o resultado de uma interação adaptativa entre organismo e meio que, através de desequilíbrios e reajustamentos, resistências e procuras ativas de reestabelecimento de novos equilíbrios, produzem novas dinâmicas relacionais (DUARTE, 2017). Dessa forma, considero a experiência que tive em sintonia com a perspectiva de Dewey, ao me reconhecer como organismo e perceber o ato de dançar como meio.

Imersa na relação dinâmica entre corpo e movimento, tornei-me consciente de elementos intrínsecos à dança, da qualidade dos movimentos, do uso do tempo, do espaço, do estabelecimento de ritmos. Ao me tornar consciente do ato dançante, *no* ato dançante percebi uma dimensão da dança diferente da que eu conhecia. Houve uma integração. A integração permite que a experiência seja marcada do fluxo geral das experiências (DEWEY, 2010) por meio do ajuste das experiências anteriores com a atual. Para ele,

> [...] embora as raízes de toda experiência se encontrem na interação entre o ser vivo com seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores (DEWEY, 2010, p. 469).

Quando o autor aponta a interação do ser vivo e de seu meio como fonte de experiências, ele afirma que elas ocorrem continuamente porque estão envolvidas no próprio processo de viver. Contudo, muitas vezes "as coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular" (DEWEY, 2010, p. 109). Assim, é a experiência singular que carrega uma qualidade estética. O que confere o *status* de experiência singular e, assim, potencialmente estética, no pensamento de Dewey, é a possibilidade de se concluir algo. Nesse sentido, ele assevera que:

> [t]emos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. [...] seu encerramento é uma consumação e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência (DEWEY, 2010, p. 109, grifo do autor).

A integração da experiência é a percepção consciente dela (ARAÚJO, 2011; DEWEY, 2010) e essa percepção indica uma conclusão, a consumação de uma experiência vivida. Dessa maneira, Dewey define parâmetros que diferenciam uma experiência vivida incipiente e uma que se torna singular. "Pôr a mão no fogo, não é necessariamente ter uma experiência. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção" (DEWEY, 2010, p. 122). Uma experiência consiste na relação entre o fazer e o ficar sujeito a algo, em uma alternância que reflete padrão e estrutura. É essa relação que confere seu significado (*idem*, 2010).

No relato exposto sobre o acontecimento que observei em mim ao dançar, identifiquei um tipo de experiência que em Dewey (2010) também pode ser chamada de estética, pois para ele "qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para a consumação, tem uma qualidade estética" (DEWEY, 2010, p. 115). Assim, observei no deslocamento espaço-

SUMÁRIO

-temporal e gravitacional em que me percebi dançando, enquanto eu dançava, que as formas-movimento surgiam com uma consistência diferenciada e transportavam em si uma significação misteriosa, que refletia e revelava aspectos do meu "ser corpo". Percebi, ao dançar, que eu estava cocriando[51] espaço, tempo e formas. Comecei, então, a suspeitar de que o momento em que nos reconhecemos dançando e percebemo-nos imersos em um tipo de conexão entre corpo e movimento que modifica relações de tempo, espaço e peso, ela possibilita uma consciência de si no ato dançante, carregada de uma potência artística singular em dança.

A possibilidade de estabelecer relações, construindo referências na experimentação, criando pontos de análise e observação e encontrando conexões que delineiam um percurso do acontecimento, até uma finalização (mesmo que temporária), evidenciando um movimento contínuo (como o da respiração; do estar vivo) conferem o caráter estético da experiência. O autor ilustra essa condição da seguinte maneira:

> [...] se imaginamos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente "prática". A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e em estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram ou retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética (DEWEY, 2010, p. 115).

[51] Cocriando, pois me senti criando com, em união com algo.

SUMÁRIO

Com base nessa imagem, pode-se inferir que a experiência estética é um tipo de experiência que constrói ligações com diversos elementos através da percepção e da imaginação de quem está envolvido na experimentação "[b]rota da ordenação segundo padrões que surgem na interação entre organismo e meio" (ARAÚJO, 2011, p. 109).

Uma vez que, no ato dançante, alcancei uma percepção consciente do próprio ato de dançar, considero que tive um encontro diferenciado com essa prática e com o fenômeno da dança. Tive uma experiência (estética) ao dançar. Fazendo um paralelo com a noção de experiência em Bondía (2014), que é "em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova" (BONDÍA, 2014, p. 25), posso dizer que na ação dançante tive um encontro com a dança. Esse encontro abriu uma nova perspectiva de relação e de compreensão desse fenômeno na minha vida.

Considerando esse paralelo entre Dewey e Bondía é preciso sublinhar que a perspectiva de experiência em Dewey (2010) se aproxima mais do que percebi na minha vivência e na minha prática educativa, pois, além do desejo de propor uma aprendizagem significativa em dança, que evidenciasse as relações entre concepções e práticas – o que já envolvia uma aproximação com o pensamento de Dewey –, comecei a suspeitar que era o tipo de experiência que o sujeito tinha com a dança que "condicionava" seu pensamento e sua forma de se relacionar com ela. Compreendendo a experiência em Dewey como estética, reconheci que eu buscava provocar esse tipo de acontecimento, o estético, na prática de dança.

Comecei a investigar como propiciar uma experiência com a dança que pudesse evidenciar suas dimensões artísticas acreditando que, assim, o fenômeno pudesse ser visto não a partir de uma estética específica, mas, sim, enquanto substância que anima, vivifica as diversas formas que ele pode adquirir. Porém, alguns aspectos da minha vivência com a dança alinham-se à noção de experiência em

SUMÁRIO

Bondía (2014), no que tange a pensá-la como algo que nos acomete, sob o qual não temos controle (BONDÍA, 2014) e, por isso, aparecem no decorrer no texto. De certa maneira, é como se as duas noções se entrelaçassem na prática, contudo enquanto em Bondía não há uma preocupação em nomear o vivido, em Dewey tem-se uma ênfase nos processos perceptivos, numa certa consciência que elabora e estabelece relações com o acontecimento (DEWEY, 2010). Nesse sentido, por mais que eu me reconheça em uma espécie de limbo, de "não saber", ou tentando criar esse ambiente na prática, o que me conecta à noção de experiência em Bondía, tenho interesse em mapear as impressões e estimular certo nível de percepção consciente na ação, o que me coloca em maior ressonância com Dewey.

Ainda durante a pesquisa, realizei algumas oficinas e *workshops* como laboratórios de investigação e fundamentação da prática apresentada nesse estudo. Os laboratórios, bem como a aplicação da prática já em campo e sua concomitante fundamentação e sistematização, possibilitaram vislumbrar o que poderia vir a ser uma poética pessoal, um modo particular de compreender a dança e o fazer artístico em dança.

Observei o desejo de criar procedimentos que instaurassem um ambiente propício para a ocorrência de uma "experiência dança" e, com isso, uma tentativa de evidenciar um modo de percebê-la. Segundo Ostrower (1987), as intenções na criação nem sempre são conscientes, fazendo-se conhecer no curso das ações, como uma espécie de guia aceitando ou rejeitando opções e "às vezes descobrimos nossas intenções só depois de realizada a ação" (OSTROWER, 1987, p. 18). Notei uma aposta de que uma "experiência dança" permitiria compreender um determinado lócus da dança, por onde as reflexões sobre o que faz a dança ser dança e o que faz a dança ser arte, pudessem se ampliar.

SUMÁRIO

Uma vez tendo delineado a noção de experiência que me orienta nesta pesquisa, torna-se importante apresentar a noção de arte sob a qual a perspectiva de dança que busco desvelar se insere. Vale dizer que sigo em consonância com Dewey (2010), compreendendo que o artista "é alguém não apenas especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações" (DEWEY, 2010, p. 130).

Antes de encontrar referências teóricas que me auxiliassem a reconhecer um determinado tempo-espaço histórico implícito na minha prática artística e pedagógica, eu tinha uma ideia de que arte era uma coisa intelectualizada e chata, que não fazia sentido nenhum para mim. Eu não me preocupava com isso e nem quando tirei meu certificado de artista bailarina eu estava de fato me implicando com o que era ou não arte, ou ser uma artista. Entretanto, no curso de minhas vivências como coreógrafa, professora e bailarina, eu experimentava certos "deslocamentos perceptivos", momentos de intuição e visão de movimentos, de desenhos coreográficos e tinha sensações ao dançar de que meu corpo era maior e estava envolvido por uma energia de atração, um magnetismo. Não me preocupava em nomear essas experiências, mas elas me instigavam e me mantinham interessada no universo da dança, na cena, na criação e no ensino-aprendizagem. Todos esses contextos me traziam essas percepções.

Comecei a dar aulas criando-as, definindo o que ia ensinar (os passos, movimentos), desenvolvendo os procedimentos, criando as coreografias e assim por diante. A sala de aula, por assim dizer, sempre foi para mim um espaço de criação. É certo que comecei reproduzindo o modelo de aula que eu tinha aprendido, porém, não tinha ninguém me supervisionando ou avaliando, nem dizendo o que eu deveria dar como conteúdo ou como aplicá-lo. Assim, eu acabei

SUMÁRIO

reinventando a aula que eu fazia, direcionando-a para minhas intenções coreográficas (esse era meu norte).

Trabalhar com dança me envolvia totalmente em processos de criação, em questionamentos sobre "o que" e "como" fazer e em tomadas de decisões tanto éticas quanto estéticas (que no começo não estavam tão claras para mim). Vi-me em diversos momentos reproduzindo modos rígidos e inflexíveis, sendo dura com minhas alunas, exigente ao extremo e um tanto opressora. Também me senti vaidosa e poderosa por ser uma professora que fazia abertura, piruetas e que era admirada pelas minhas alunas. Não pensava se isso era fazer arte ou não, eu estava preocupada em como fazer minhas alunas dançarem. De certa maneira, desde o início da minha caminhada como professora de dança, eu já ficava inquieta percebendo que o "dançar" não se tratava de conseguir executar bem os passos, movimentos e nem de exibir uma virtuose técnica. Eu já sentia que dançar ia além desses domínios (por mais que eles fossem necessários) e minha questão era: como se ensina isso?

Desde muito nova eu me sentia "tomada pela dança". Não era uma questão de saber movimentos, era algo próximo a sentir algo inflamando por dentro e saltando de mim em forma de movimentos. Geralmente a música disparava esses estados de dança. Eu fazia balé e não era isso que eu sentia, eu gostava dos desafios, mas não me sentia dançando. No jazz eu pude experimentar diversas vezes sensações de "estar dançando", mas penso que nem tanto pelos movimentos, mas pelas músicas tocadas nas aulas e escolhidas para as coreografias. Foi no jazz que avancei tecnicamente e me desenvolvi como bailarina. E era a música que me inspirava. Esse tipo de acontecimento pode ser entendido, em diálogo com Bondía (2014), como uma experiência passional. Se a experiência é o que nos acontece e o sujeito da experiência é um território de passagem, a experiência é, então, uma paixão (BONDÍA, 2014). Para esse autor:

SUMÁRIO

> [a] paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar (BONDÍA, 2014, p. 26).

A paixão que me incendiava e me fazia dançar guiou meus passos ao encontro de uma dança que já não me acometia por estar fora de mim, mas, sim, submersa nas minhas mais profundas conexões corporais. Foi aos 28 anos, quando saí da Companhia Mário Nascimento e comecei a estudar dança sozinha que tive "a experiência dança".

Reconheço, hoje, que eu almejava ensinar (e aprender) a dançar. Eu queria falar sobre esse fogo interno, sobre como se deixar inflamar, dar vazão ao que surge e aprender a dominar essa energia. Esse dançar que surge de um desejo incontrolável de se colocar no mundo, um desejo do corpo de se manifestar, de atravessar o desconhecido e se fazer presente. Essa é a dança que me afeta. Uma dança honesta, que, limitada pelas condições do agora, é potente no que é capaz de criar a partir disso. Ao perceber a dança que me inspira, compreendi sua dimensão artística, por se tratar de um fenômeno de criação. Nesse sentido, em consonância com Saraiva (2005), considero que:

> [a] dança é um fenômeno que toma forma (aparece) na consciência implícita de si mesmo – de quem dança –; na experiência vivida, singular e vital; no fluir vivo e dinâmico que se apresenta num todo único e contínuo. Assim, a natureza do fenômeno criado em dança é estabelecida pelo corpo em movimento, que dá vida à uma forma dinâmica e única, o que faz com que essa natureza e suas estruturas inerentes sejam, em cada experiência, criadas e recriadas novamente. Nisso, dançarino e forma são um todo: ele não se move através de movimentos, não é agente da forma, mas seu centro motor (SARAIVA, 2005, p. 227).

Reafirmando a sintonia com Dewey (2010) e tendo em vista que minha percepção artística da dança decorreu de uma experiência sin-

SUMÁRIO

gular, que se deu no ato dançante, entendo que a arte "prefigura-se nos próprios processos do viver" (DEWEY, 2010, p. 92).

A dança, sob esta ótica, não é um conjunto de passos, nem uma técnica codificada, nem um tipo de educação do corpo. Na dança organizam-se passos, técnicas e corporeidades, no entanto ela é o que existe antes como potência criativa do "ser corpo", como possibilidade de ação e posicionamento no mundo. Dança é uma experiência sensível, ponto de ligação entre as dimensões internas e externas do ser (PEREIRA, 2010), é aquilo que expressa uma integração entre corpo e movimento, entre ser e agir no mundo. Considerando a dança como uma experiência singular, aproximo-me mais uma vez de Saraiva (2005), quando diz que:

> [...] não seria na forma, nos fundamentos técnico-metodológicos, nos conhecimentos inerentes às estruturas do movimento – como meios de expressão da forma, que residiria o conhecimento de sua essência como momento vivido e, sim, na totalidade indivisível da forma criada, que configura o momento dançante (SARAIVA 2005 p. 227).

Nesse sentido, acreditando que seria possível encontrar, no movimento JD, alguns parâmetros que poderiam dar suporte a práticas artístico-pedagógicas em dança capazes de ampliar o alcance da dança a corpos treinados ou não em dança, de convidar o olhar para uma poética do corpo em movimento e de produzir conhecimentos em dança, investi meu olhar nesse grupo e no contexto de sua formação. É preciso esclarecer que, para este estudo, me concentrei na primeira geração do coletivo JD, sendo a conexão estabelecida com esse grupo focada nos aspectos que envolveram seu surgimento e seu potencial estético subversivo e artístico. Pretendo apontar como o redimensionamento de algumas noções de dança provocado por este coletivo me possibilitou enxergar uma perspectiva artística de dança.

SUMÁRIO

Vislumbrei nas iniciativas do JD uma inspiração para seguir o caminho, um "respiro" para algumas inquietações com a dança. Além disso, encontrei convergências entre a proposta desse coletivo e o pensamento de Dewey, apresentando-os a seguir.

O *JUDSON DANCE*: UMA RUPTURA RADICAL, UM RESPIRO E UMA INSPIRAÇÃO

O JD foi um coletivo interdisciplinar de dança, formado por bailarinos, músicos e artistas visuais que representou um "ponto de inflexão na história da dança, por várias razões[52]" (BANES, 1994, p. 211, tradução minha). Esse grupo, que se originou de uma turma de coreografia ministrada em 1960 pelo músico Robert Dunn no estúdio de Merce Cunningham, conseguiu desarticular uma série de premissas que vigoravam na dança e reorganizá-las numa ótica que pôs em xeque valores e tradições que eram mantidos nas práticas e produções de dança, tanto clássicas, quanto modernas tais como, o preciosismo técnico e a idealização de certos padrões de corpo e movimento (BANES, 1999; MUNIZ, 2011). O JD foi "um dos primeiros coletivos a questionar abertamente as maneiras convencionais **de se entender dança**, levando-a a uma área que enfatizava contexto e procedimento ao invés de conteúdo e significado" (CAVRELL, 2015, p. 3, grifo meu).

Neste coletivo não era tanto o fato de ser ou não bailarino que importava, mas, sim, a disponibilidade para vivenciar uma proposta de criação artística baseada no consenso, na não discriminação e sem definição de hierarquias pautadas em habilidades técnicas (VIEIRA, 2013). Tendo vivenciado experiências diferenciadas em criação, nas aulas de Dunn, que se inspirava em alguns métodos de

[52] Trecho original: "*The Judson Dance Theater* [...] *represents a turning point in dance history for many reasons*" (BANES, 1994, p. 211).

SUMÁRIO

Cage e de Cunningham (BANES, 1994), esse grupo potencializou os processos de criação e composição em dança, gerando assim novas perspectivas de pensamento na área.

Banes (1994) comenta que talvez o maior legado do JD tenha sido a extensa exploração de estruturas coreográficas e a consequente ampliação de métodos gerados por suas pesquisas, que partiam de "uma abordagem analítica inteligente do processo de criação em dança[53]" (BANES, 1994, p. 211, tradução minha). Na busca por romper com fórmulas antigas de composição, eles geraram tantos dispositivos diferentes que deixaram clara a mensagem de que não apenas todo movimento ou corpo é permitido na dança, mas também que todo método é possível (BANES, 1994).

Nesse sentido, é curioso refletir que a interdisciplinaridade está na gênese desse coletivo que nasce orientado por um compositor e não um coreógrafo (BANES, 1999). Dunn tinha feito o curso de composição em música experimental de John Cage, na *New School*[54] e foi convidado por ele para lecionar coreografia no estúdio de Cunningham. Ele era compositor e tinha trabalhado como pianista no estúdio de Cunningham (BANES 1994). A turma de Dunn era formada por artistas com experiências variadas em artes, bailarinos profissionais, artistas plásticos, músicos, poetas, cineastas e atores, entre eles Yvonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton, Douglas Dunn, David Gordon, Judith Dunn, Alex Hay, Elaine Summers, Ruth Emerson, Fred Herko, Deborah Hay, Lucinda Childs, Kenneth King e Simone Forti (RIBEIRO; PORPINO, 2011).

[53] Trecho original: [...] *coupled with intelligently analytic approcach to the process of dancemaking* [...] (BANES, 1994, p. 211).

[54] A New School foi fundada em 1919, em Nova York, na área de *Greenwich Village*, por um pequeno grupo de proeminentes intelectuais e educadores americanos que estavam frustrados com as faculdades tradicionais. Os fundadores, entre eles Charles Beard (1874-1948), John Dewey (1859-1952), Alvin Johnson (1874-1971), Wesley Clair Mitchell (1874-1948) e Thorstein Veblen (1857-1929), decidiram criar um novo tipo de instituição acadêmica, na qual os professores e alunos seriam livres para abordar os problemas enfrentados pelas sociedades no século XX. Sua visão era reunir estudiosos e cidadãos interessados em questionar, debater e discutir as questões mais importantes do dia.

SUMÁRIO

Os processos envolvidos nas aulas de Dunn estavam inseridos em um contexto de estudos artísticos, atravessados por reflexões político-sociais que envolviam as ideias de arte da época (BANES, 1993) e seus alunos circulavam em diversos espaços de arte, inclusive os acadêmicos (BANES, 1990). Muniz (2011) aponta que tanto John Cage quanto Merce Cunningham foram influenciados, assim como muitos artistas experimentalistas desse período, pelos ideais e pela estética da *Bauhaus*[55] quando frequentaram cursos de verão com Josef Albers (que tinha sido um importante professor de arte desta escola), na *Black Mountain College*[56]. Ocorre nessa época um intercâmbio entre a prática artística profissional e o ambiente acadêmico que pode ser vista também na turma de Dunn. Além do fato dele ter sido aluno de Cage na *New School*, alguns de seus estudantes eram bailarinos na companhia de Cunningham (que era parceiro amoroso de Cage) e outros, como Yvonne Rainer (que também dançou com Cunningham e Martha Graham) tinham estudado com Ann Halprin na Costa Oeste. David Gordon era artista plástico formado no Brooklyn College e tinha

[55] A escola *Bauhaus* (que significa, em alemão, "Casa da Construção") foi uma das mais expressivas e influentes instituições de arte do século XX e tinha como eixo central de desenvolvimento artístico o design arquitetônico – agregando a isso as mais variadas expressões artísticas. Os alunos da escola eram estimulados tanto ao ensino formal artístico como ao ensino integrado com o artesanato. O idealizador da *Bauhaus*, o arquiteto Walter Gropius (1883-1969), era fortemente influenciado pelas vanguardas modernistas europeias e ele próprio pretendia que a *Bauhaus* fosse um dos "carros-chefes" do modernismo. Em 1933, após uma série de perseguições por parte do governo nazista, a *Bauhaus* foi fechada por ordem do governo. Contudo, ela teve impacto fundamental no desenvolvimento das artes e da arquitetura do ocidente europeu, e também dos Estados Unidos, de Israel e do Brasil nas décadas seguintes – para onde se encaminharam muitos artistas exilados pelo regime nazista. A escola *Bauhaus* também influenciou imensamente a América do Sul, tendo como seu principal representante o arquiteto Oscar Niemeyer. Disponível em: https://www.culturagenial.com/bauhaus e https://pt.wikipedia.org/wiki/Bauhaus. Acesso em dez. 2018.

[56] A Black Mountain College era fundamentalmente diferente de outras faculdades e universidades da época. Ela era de propriedade e operada pelo corpo docente e estava comprometido com a governança democrática e com a ideia de que as artes são fundamentais para a experiência de aprendizagem. Nasceu do desejo de criar um novo tipo de faculdade com base nos princípios de educação progressista de John Dewey. Disponível em http://www.blackmountaincollege.org/history/. Acesso em nov. 2018.

dançado na companhia James Waring[57], enquanto outros tinham cursos superiores, como Judith Dunn, que era mestre em dança (BANES, 1990). Podemos pensar que essa turma de composição era formada por pessoas versáteis, que estavam em busca de ampliar experiências e conhecimentos, dispostos para o novo e engajados no contexto político, cultural e social de sua época. Segundo Holleran (2012):

> As origens de Judson resultaram de aulas de composição em duas costas, lideradas pela experimentalista de dança Anna Halprin, do San Francisco Bay Area, e pelo compositor de Nova York, Robert Dunn. No verão de 1959, Simone Forti, Brown e Rainer se reuniram no estúdio de Halprin para um workshop de verão de três semanas que focava na improvisação estruturada, uma ferramenta coreográfica usada pelo grupo Judson[58] (HOLLERAN, 2012, página, tradução minha).

No segundo ano do curso de Dunn, foi criado um concerto como trabalho final, que teve a *Judson Memorial Church*[59] como palco. A partir dessa apresentação intitulada, *Concert of Dance #1*, que contou com 23 danças dos 14 coreógrafos, alguns membros tiveram a ideia de continuar com encontros semanais, abrir para mais participantes (bailarinos ou não) e, por meio de *workshops*, norteados por uma política de coletividade e consenso, seguir desenvolvendo estudos e proposições coreográficas. Nasce, assim, o coletivo JD.

[57] James Waring (1922-1975) foi dançarino, coreógrafo, figurinista, diretor de teatro, dramaturgo, poeta e artista visual em Nova York, onde morou de 1949 até 1975, ano de sua morte. Waring apoiou o movimento de dança da *Judson Church*, embora criticasse a igreja como local – vendo-a mais como um ambiente de experimentação do que como um espaço formal de performance. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/James_Waring. Acesso em dez. 2018.

[58] Trecho original: *"Judson's origins stemmed from composition classes on two coasts, led by San Francisco Bay Area–based dance experimentalist Anna Halprin and New York composer Robert Dunn. In the summer of 1959, Simone Forti, Brown and Rainer gathered at Halprin's studio for a three-week summer workshop that focused on structured improvisation, a chief choreographic tool used by the Judson group"* (HOLLERAN, 2012, página).

[59] A *Judson Memorial Church* é uma igreja localizada em Greenwich Village que não somente abriu as portas para a dança, mas abrigava exposições de arte e outras atividades artísticas que aconteciam na região (BANES, 1990).

SUMÁRIO

O *Concert of Dance #1* encerrou um processo e abriu outro. A apresentação final, conclusão do curso de Dunn, foi o início do que seria um processo de ruptura radical na dança (GIL, 2011; MUNIZ, 2011). O grupo que deu continuidade aos encontros, que hoje reconhecemos como a primeira geração do JD, ansiava por libertar os corpos e quebrar "todas as regras que definiam a dança, atacando tudo que constituía no fundo, o suporte institucional dessa arte" (MUNIZ, 2011, p. 78).

É possível reconhecer que esse coletivo foi revolucionário não apenas ao desestabilizar algumas bases estruturantes de dança, tais como sua identificação direta com uma técnica codificada, por exemplo, mas também na sua dinâmica de organização e de criação, que abriu portas para repensar valores éticos implicados nas relações estéticas da dança. Ao incidir sobre os modos de produção, que não se organizavam ali a partir de um coreógrafo, ou de códigos estritos da dança, esses artistas deslocaram conceitos de arte em dança ao derrubar o mito do criador, colocando em questão "a obra como um produto de consumo" (MUNIZ, 2011, p. 78). Já não era a virtuose da bailarina ou a *expertise* de um diretor ou coreógrafo que ocupavam a cena, mas, agora, corpos diversos, movimentos comuns, obras construídas coletivamente, a partir de olhares e perspectivas diferentes por vezes específicas de algum campo de conhecimento e por outras generalizadas e banais. O processo de criação ganha destaque em detrimento do produto.

No entanto, é na ruptura da relação conceitual entre dança e técnica em dança que se encontra minha conexão com o JD. Esse também é um dos motivos pelos quais meu olhar se concentra nesse coletivo de artistas. Tendo em vista que os dançarinos do grupo eram profissionais da área, busco encontrar alguns eixos de dança que sustentam suas propostas, com o intuito de evidenciar o fato de que artistas altamente qualificados se distanciaram de algumas tradições para dar espaço a novas formulações de dança,

SUMÁRIO

porém, mesmo supostamente "negando" suas bases, eles também as afirmavam, pois, ao retirarem da cena aquilo que configurava a dança como tal, ou as referências de ordem clássica ou moderna, fizeram com que os olhares se voltassem para o que fazia a dança ser dança. A dança contemporânea "nasce, não da dança, mas de uma ausência de dança" (LOUPPE, 2012, p. 55).

A produção de dança do JD, ao evocar questões sobre o que é ou não dança, fez desaparecer alguns limites que a definiam, que, se naquele momento histórico foi fundamental para renovar os modos de pensar e fazer dança, hoje me faz refletir sobre certo caos que observo no que tange à compreensão de algumas especificidades envolvidas nesse campo. Uma dessas especificidades, por exemplo, se relaciona com a questão da técnica em dança. O JD praticamente inaugurou uma democracia dos corpos (BANES, 1999; VIEIRA, 2013) ao questionar a supremacia das técnicas que condicionavam o corpo a padrões de movimento e o distanciavam de uma relação orgânica e natural com ele mesmo e com a vida. No entanto, se um dos ideais desses artistas, era aproximar a dança dos corpos comuns, romper com estéticas hegemônicas e com modelos preconcebidos de corpo/movimento para a dança, evocando a máxima de que qualquer um *pode* dançar, ou de que "todo movimento é dança" (BANES, 1999; LOUPPE, 2012; VIEIRA, 2013), temos, em contrapartida, por trás dessa proposta, corpos altamente treinados e ainda envolvidos em um contexto artístico e de estudos especializados[60] (BANES, 1999).

É importante salientar esse paradoxo, ou melhor, essa linha tênue e tensa que perpassa as iniciativas desse grupo e que segundo Banes (1999) envolvia todo o movimento da vanguarda de 1960, pois, apesar deles confrontarem, por exemplo, imposições sobre quem poderia dançar, havia entre elas a intencionalidade artística, o projeto, o conhecimento de contextos e procedimentos compositivos para produzir arte/dança.

[60] Os artistas do JD transitavam entre o teórico e o prático nas artes. Ademais, vale lembrar que o movimento nasceu de uma turma de estudos em composição.

SUMÁRIO

Caso transponhamos essa máxima (todo movimento é dança) para os dias atuais sem contextualizá-la, corremos o risco de nos perdermos ao ponto de deslegitimar todo um campo de conhecimentos em dança, pois, se por um lado essa ideia amplia possibilidades para artistas da dança, para quem não tem uma iniciação na área ela possibilita o quê? Se "todo movimento é dança", como um corpo que não possui essa referência (dança) constrói essa relação?

Assim, se reformularmos essa frase, propondo que "todo movimento *pode ser* dança", delineamos uma clara distinção entre movimento e dança, preservando o lugar da dança enquanto um fenômeno diferenciado do ato funcional de mover-se ou de manifestar gestos. Considerando que qualquer movimento *pode se tornar,* ou *pode ser transformado* em dança, temos, então, que a dança envolve outra qualidade ou espécie de movimento, que arrisco dizer, é um movimento dançado, entendido, em sintonia com Gil (2001), como um movimento que nasce da articulação entre dois tipos de equilíbrio, "o do sistema físico mecânico e um outro que o movimento e a consciência introduzem no corpo" (GIL, 2001, p. 19). Na afirmação de Gil temos que o movimento em si produz certo equilíbrio corporal bem como a consciência. Nesse sentido, a articulação entre domínio físico, movimento e consciência apoia em parte o pensamento que pretendo apresentar. Pode-se sublinhar nessa elaboração um ponto de referência: a dança está sendo vista na relação entre corpo e movimento.

Fico refletindo se a radicalidade do movimento JD, criou algumas contradições na dança que geraram inúmeras dificuldades de compreender parte do "projeto pós-moderno" que se por um lado foi disseminado nos ambientes mais especializados de dança, para um público leigo na área, por outro pode ter se tornado uma dança sem dança, sem movimento, ou que qualquer um faz. Os pós-modernos davam valor artístico à banalidade, ao comum e ao cotidiano (MUNIZ, 2011).

SUMÁRIO

> [...] [A] nova concepção de dança dos pós-modernos, implica no compromisso com a ideia de que dança consiste primordialmente em movimentos do corpo. Neste sentido, os movimentos articulados para realizar este posicionamento eram realmente nada mais que movimentos corporais. Os corpos são despojados de todos os artifícios que **os tornavam corpos idealizados** (MUNIZ, 2011, p. 78, grifo meu).

A crítica do JD não estava no conteúdo simbólico da dança, mas, sim, nos seus próprios movimentos (GIL, 2001, p. 188). Eles buscavam um corpo real e, assim, negavam a estética de Cunningham identificada como um estilo elegante ainda "balético", elitista, puro e sublime, bem como o expressionismo de Graham, pois entendiam que esses artistas desrealizavam os corpos (GIL, 2001). Nesse sentido, "[n]ão era o fato de dançar mitos ou de não dançar sentidos (narrativos, por exemplo) que contava, mas a maneira como a energia investia os corpos" (GIL, 2001, p. 188).

Assim, mesmo reconhecendo na dança de Mary Wigman (1886-1973) uma exploração de movimento que a fez dançar sentada, ou a revolução de Isadora Duncan (1877-1927) ao valorizar a naturalidade do corpo, ou ainda as propostas tecnológicas e de uso do acaso de Cunnigham (1919-2009) ao quebrar padrões da dança[61], foi no JD que a ruptura instituiu um novo pensamento. Eles levaram a dança para outro campo de relações (CAVRELL, 2015).

[61] Todos esses artistas preconizaram mudanças importantes no campo da dança e exerceram influência no que seria o movimento pós-moderno. Porém, algumas estruturas se mantinham em suas propostas de trabalho, seja na relação centralizada em uma metodologia individual, na organização de elementos cênicos, ou na instituição de sistemas de movimento.

SUMÁRIO

Figura 3: Isadora Duncan.

Foto:Everett. Data: não consta.
Fonte: https://fineartamerica.com/featured/isadora-duncan-1877-1927-pioneering-everett.html

Figura 4: Mary Wigman.

Foto: não consta. Data: não consta.
Fonte: https://nycdancestuff.wordpress.com/2016/05/24/mary-wigman-the-beginning-of-german-expressionism-movement-in-dance/

Figura 5: Merce Cunningham, 1981.

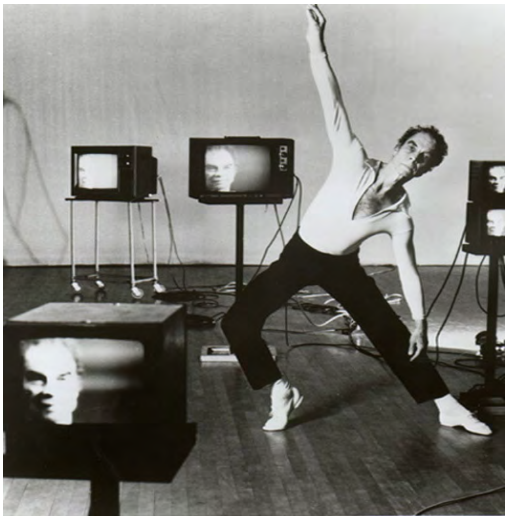


Foto: Terry Stevenson. Cortesia da imagem de Beth Weinstein.
Fonte: https://placesjournal.org/article/the-collaborative-legacy-of-merce-cunningham/.

No entanto, as produções do coletivo JD criaram um *gap:* o movimento dançado, entendido como tal, foi redimensionado, reduzido quando não, retirado da cena. Então, como podemos entender o que foi feito como dança? Como chamar, por exemplo, o trabalho *"Man Walking Down the Side of a Building"* de Trisha Brown de dança? Descer a lateral de um prédio caminhando preso por uma corda é dançar?

Considerando a afirmação de Cavrell (2015), já citada, de que esse coletivo levou a dança para um outro campo de relações que enfatizava contexto e procedimento, podemos encontrar pistas que nos ajudem a compreender de que maneira caminhar pela lateral de um prédio, pode não ser "ação de dançar", porém é dança. Bruno (2012) cita Burt (2006) que comenta o trabalho de Brown:

Man walking down the side of a building foi exatamente como o título. A atividade natural sob o stress do ambiente não-natural. Gravidade negada. Vasta escala. Ordem clara. Você começa no topo, anda em linha reta para baixo, pára embaixo. Todas as perguntas densas que surgem no processo de seleção de movimento abstrato são resolvidas na colaboração entre o coreógrafo e o lugar. Se você eliminar todas aquelas excêntricas possibilidades que a imaginação coreográfica pode evocar e apenas ter uma pessoa a andar pela parede, então você vê o movimento como atividade[62] (BURT, 2006, p. 3 *apud* BRUNO, 2012, p. 9, tradução minha)

Figura 6: *Man Walking Down the Side of a Building,* 80 Wooster St., New York, 1970.

Foto: Peter Moore, Trisha Brown, Cortesia de Barbara Moore, DACS, London.
Fonte: https://frieze.com/article/trisha-brown-1936-2017

[62] Trecho original: *"Man walking down the side of a building was exactly like the title. A natural activity under the stress of unnatural setting. Gravity negated. Vast scale. Clear order. You start at the top, walk straight down, stop at the bottom. All those soupy questions that arise in the process of selecting abstract movement are solved in collaboration between choreographer and place. If you eliminate all those eccentric possibilities that the choreographic imagination can conjure up and just have a person walk down a aisle, then you see movement as activity"* (BURT, 2006, p. 3 *apud* BRUNO, 2012, p. 9).

SUMÁRIO

A proposta de Brown traz uma nova perspectiva de relação com o público. Para além de sentar e assistir uma peça de dança, o espectador é envolvido em uma rede de conexões que abrangem o ato de dançar: a relação com o peso, com a gravidade, com a sustentação de certo estado de atenção, de equilíbrio de forças, com o ritmo, com o tempo entre um movimento e outro, com as tensões que perpassam o mover em direção à e na relação *com*.

Vejo as propostas do JD imbuídas de questões da dança, de tal forma que poderiam ser vistas por um viés artístico-pedagógico[63]. Nesse sentido, segundo Banes:

> Questões estéticas sobre a natureza e o significado da dança e do movimento foram levantadas nas oficinas e nos concertos, entre eles – fundamentalmente – a identidade de uma obra de dança, a definição da dança e a natureza da técnica[64] (BANES, 1994, p. 211, tradução minha).

DA NATUREZA PEDAGÓGICA DO *JUDSON DANCE*

> O grupo Judson deu o primeiro concerto na igreja em 06 de julho de 1962. Naquele outono, membros do grupo começaram a se encontrar numa oficina semanal, para mostrar suas danças uns para os outros. A partir de 1962-64, o Judson Dance Theater produziu cooperativamente perto de 200 danças em 20 concertos públicos, 16 programas de grupo e quatro noites de solo (BANES, 1999, p. 94).

[63] Entende-se esse aspecto no que se refere ao fato de as propostas envolverem investigações que possibilitam a produção de saberes em dança bem como a interação com outros campos de conhecimento e a valorização da diversidade dos sujeitos e estéticas.

[64] Trecho original: *"Aesthetic questions about teh nature and meaning of dance ando of movement were raised in the workshop and in the concerts, among them - fundamentally - the identity of a dance work, the definition of dance, and the nature of technique"* (BANES, 1994, p. 211).

SUMÁRIO

O JD nasce de um ambiente de ensino-aprendizagem, como mencionamos. A continuidade dos encontros após o *Concert of dance #1* seguiu com oficinas semanais, abertas para qualquer pessoa que se interessasse em participar, bailarinos ou não, voltadas para criações coreográficas que exploravam os dispositivos e as ferramentas oferecidas nas aulas de Dunn, entre outros elementos (BANES, 1994). Não havia a figura de um diretor, pelo contrário, as atividades funcionavam em um esquema de presidência rotativa e não discriminavam nenhuma opinião sobre os processos, todas eram aceitas e acordadas coletivamente (BANES, 1990).

A prática de criação permeada por essa intencionalidade trouxe outra dimensão para a obra de dança e tornou muitas das apresentações em verdadeiros acontecimentos coletivos em que o processo se tornava manifestação em detrimento da significação, o palpável era a energia e a experiência era o foco central (MUNIZ, 2011). A dança do JD busca a fusão da arte com a vida diretamente em experimentação, dando importância ao gesto, à experiência e ao processo criativo, não à obra (MUNIZ, 2011). Na dança em si, as práticas do JD evidenciaram novos pontos de partida e conexões, que possibilitaram uma maneira inédita de ver, pensar e fazer dança.

O JD marca de maneira significativa o deslocamento epistemológico da dança, pois a premissa de que todo corpo pode dançar e que todo movimento pode ser dança ganha espaço na cena dividida com não bailarinos, com corpos não treinados em dança e em projetos coreográficos baseados em gestos e ações do cotidiano (BANES, 1990; 1994). Porém, nessa perspectiva enxergo uma potência e um risco. Enquanto potência, essa ótica é capaz de deslocar pontos fixos de conhecimentos, ampliar conexões e produzir outros saberes. Já como risco, ela pode, nesse ínterim de expansão, perder-se de seus

SUMÁRIO

próprios elos de existência[65]. Retomamos, então, nossa busca por eixos da dança nas propostas do JD. Acreditamos que buscar alguma inteligibilidade ressaltando ou evidenciando aspectos que constituem a dança, pode tornar possível enxergá-la como um conhecimento em movimento, que evolui dentro de seu próprio sistema de organização.

Destarte, considerando que sem corpo não existe dança (GADELHA, 2010), podemos pensar que a participação de não bailarinos, potencializou os ideais do grupo, pois para que nascesse uma "nova dança", seria preciso um "outro" corpo. Nesse sentido, Muniz (2011) aponta que:

> [a] participação de não-bailarinos nos programas do Judson se deu por motivos diversos: primeiramente pela disponibilidade daquelas pessoas que orbitavam por ali; depois por razões políticas e morais de não-discriminação; e, finalmente, porque, para os artistas da vanguarda, **aqueles corpos tinham algo que o corpo do bailarino construído por alguma técnica de dança havia perdido, ou seja, a espontaneidade como antítese teatral** (MUNIZ, 2011, p. 78, grifo meu).

No JD, busca-se explorar os movimentos e a fisicalidade a partir de uma relação com o corpo real, não idealizado ou estilizado. Entende-se o corpo em si enquanto potência estética e concentra-se na investigação de elementos estruturantes envolvidos na ação de dançar, tais como o peso, o tempo, o espaço, o movimento e suas as relações. Os artistas do JD "voltaram-se para o corpo físico como a última verdade" (MUNIZ, 2011, p. 77) e fizeram da improvisação um

[65] Minha preocupação constante com esses elos diz respeito ao fato desta pesquisa estar localizada numa investigação que busca ressaltar aspectos que organizam a dança enquanto arte e evidencia suas especificidades, pensando na contribuição que isso pode trazer para o campo da formação artística no âmbito da educação formal. Para muitos artistas envolvidos no JD essa discussão sobre os limites da dança se torna irrelevante uma vez que a intenção era alargar fronteiras, o que ampliou ainda mais conexões entre a dança, por exemplo, e áreas da saúde. Mas neste trabalho, considerando a dança como uma arte da cena é importante focar no que envolve essa configuração, mesmo que os elementos presentes possam ser "utilizados" ou pensados para outros fins, e não os de produzir arte e gerar conhecimentos na área.

SUMÁRIO

caminho em que "a principal experiência de improvisar é a experiência de improvisar" (MUNIZ, 2011, p. 76).

Destacamos assim alguns aspectos envolvidos nas propostas do JD como princípios organizadores, são eles: a acolhida da diversidade de corpos e estéticas, o uso de dispositivos mobilizadores, a interdisciplinaridade, a ênfase nos processos criativos e a improvisação. Podemos compreender que esses princípios norteiam uma abordagem artístico-pedagógica em dança, visto que a partir deles torna-se possível não apenas reproduzir saberes de dança[66], mas também os produzir.

A política do consenso, que não era uma democracia, pois na democracia ainda é o poder da maioria (EMERSON *apud* BANES, 1999) era uma forma de organização que valorizava diferentes opiniões e pontos de vista. Aqui podemos notar ressonâncias com a filosofia de John Dewey (1859-1952), que propõe, entre outras coisas, que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas (GARCIA, 2011). É possível encontrar sintonia entre as ideias de Dewey e a prática artística do JD.

Oriunda do mesmo desejo de renovação e mudança, a visão de Dewey, era sustentada por uma concepção de que "a educação deveria ser uma prática da experiência e da liberdade" (BEVILAQUA, 2014, p. 12). O parâmetro tanto para conhecer, como para agir, tanto para criar arte e objetos de uso, como para transmitir e comunicar significados seria a interação do ser vivo em seu meio (ARAÚJO, 2011).

É compreensível que sua filosofia fosse de encontro às expectativas de uma geração que se opunha a valores pautados em relações de poder que restringiam ou se impunham sobre os sujeitos. Irei

[66] Vale relembrar o entendimento esclarecido na introdução de que o pós-moderno é o antimoderno, ou seja, é a recusa à estética moderna (e clássica embutida nela) e não nega absolutamente a dança (como pode parecer no controverso manifesto de Yvonne Rainer), mas, sim, alguns meios de produção, métodos de criação, procedimentos de organização corporal e sistemas de significação.

SUMÁRIO

assim apontar convergências entre os princípios do coletivo Judson e os de John Dewey que pude identificar nas minhas percepções e intenções artísticas e pedagógicas.

CONFLUÊNCIAS: JOHN DEWEY E A ARTE COMO EXPERIÊNCIA

Estudando livros e artigos *de* e *sobre* John Dewey e me deparando com uma vasta bibliografia sobre o impacto de seu pensamento na educação e no ensino de arte, análises sobre sua ótica pragmática, liberal e democrática, críticas e elogios à suas obras, considero importante pontuar quais os aspectos de sua filosofia vão de encontro a essa pesquisa. É o encontro entre sua perspectiva de arte como experiência, os princípios do JD e as minhas vivências que pretendo elucidar.

John Dewey (1859 – 1952) foi um importante filósofo e pedagogo norte-americano da primeira metade do século XX. Ao longo de sua carreira, desenvolveu um pensamento que buscava a unidade entre teoria e prática e valorizava a experiência prática como meio através do qual o conhecimento se dava (WESTBROOK; TEIXEIRA; ROMÃO; RODRIGUES, 2010). Ele foi um dos pensadores que instigou a democratização do conhecimento, da arte e a revisão de modelos tradicionais de ensino (WESTBROOK; TEIXEIRA; ROMÃO; RODRIGUES, 2010). Ademais, seus princípios nortearam a criação de universidades, tais como a *Black Mountain College*[67] e a *New School*[68]. Suas ideias pedagógicas denominadas de "Escola Nova" surgiram nos Estados Unidos, no início do século XX e seu pensamento inspirou a escrita do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" no Brasil

[67] Informação retirada do site da *Black Mountain College*. Disponível em: http://www.blackmountaincollege.org /history/. Acesso em nov. 2018

[68] Informação do site da *New School*. Disponível em: https://www.newschool.edu/nssr/history/. Acesso em dez. 2018.

em 1932, que continha uma análise da sociedade e propostas de reconstrução educacional do Brasil, no contexto histórico denominado "Revolução de 1930" (BEVILAQUA, 2014).

Não cabe aqui traçar um panorama sobre a influência de Dewey no ensino de arte do Brasil[69], ou dos Estados Unidos, mas apenas apontar o quanto sua filosofia influenciou (e ainda influencia) toda uma geração, na sua concepção de arte, de ensino de arte e de educação (BEVILAQUA, 2014; WESTBROOK; TEIXEIRA; ROMÃO; RODRIGUES, 2010). Assim, vou me concentrar em apresentar de que maneira observo os princípios do coletivo JD imbuídos de valores que faziam parte de uma movimento que buscava mudanças no âmbito social, cultural e político que estava atravessado por pensadores como Dewey.

O JD foi um dos vários movimentos artísticos do século XX, que faziam parte da contracultura, que teve seu apogeu nos anos 60 (PEREIRA, 1983). Feijó (2009) aponta que a contracultura foi:

> [...] o nome que recebeu a rebelião de jovens na segunda metade da década de 60 do século XX, principalmente jovens universitários norte-americanos de classe média que se recusavam a cumprir serviço militar em função da Guerra do Vietnã. O que permitiu a emergência desta categoria social – os jovens – foram as transformações decorrentes do pós-guerra (FEIJÓ, 2009, p. 4).

Pereira (1983) traz outras nuances para o entendimento da contracultura. Compreendendo-a ainda como um movimento da juventude estadunidense, que já se anunciava desde os anos 50 com a geração *Beat*, ele enxerga uma complexidade nesse fenômeno político-cultural marcada pela ascensão de um poder jovem que manifestava novas culturas e, com elas, novas maneiras de pensar que não se limitavam apenas ao uso de roupas coloridas e cabelos longos ou a um conjunto de músicas e misticismo, mas a "modos diferentes de

[69] Que pode ser conhecida na obra "John Dewey e o ensino da arte no Brasil", de Ana Mae Barbosa.

SUMÁRIO

encarar e de se relacionar com o mundo e com as pessoas "[...] um outro universo de significados e valores, com suas regras próprias" (PEREIRA, 1983, p. 8). Nesse sentido, vale refletir sobre a visão de Maciel (1981 *apud* PEREIRA, 1983):

> [n]ão há cultura, a rigor - como manifestação de uma inexistente natureza humana, por exemplo -, mas culturas, no plural, criadas por diferentes homens em diferentes épocas, lugares e condições, tanto objetivas quanto subjetivas. Elas expressam não a realidade em si, mas diferentes maneiras de ver essa realidade e de interpretá-la. São diferentes leituras do mundo e por nenhum critério pretensamente objetivo podemos afirmar que uma seja mais válida - ou mais "objetiva", "verdadeira", "científica", etc. - do que outra. Criamos, inventamos culturas - e a todo momento, praticamente sem cessar (MACIEL, 1981 *in* PEREIRA, 1983, p. 14)

Para Maciel (1981), cultura é arte e seu maior valor está em sua visão poética (MACIEL 1981, *in* PEREIRA, 1983). Considerando essa a perspectiva em que a "cultura é uma criação arbitrária da liberdade" (MACIEL 1981 *in* PEREIRA, 1983, p. 14), podemos compreender o movimento JD como uma tentativa de instaurar uma nova cultura de dança. Ademais, "[o]s artistas de vanguarda do início da década de 1960 não pretenderam refletir passivamente a sociedade em que viviam, eles tentaram mudá-la, produzindo uma nova cultura" (BANES, 1999, p. 25).

Ainda, uma correlação entre o pensamento de Dewey e o coletivo JD pode ser vista tanto na perspectiva de aproximação entre arte e vida comum, quanto nas propostas de organização do grupo, na horizontalidade das relações. Para Dewey a arte liga-se às experiências cotidianas e a vida fornece as fontes da experiência estética de forma que a energia, a prontidão e a toda vitalidade são geradas pela troca ativa e alerta com o mundo (DEWEY, 2010). Essa ideia fez parte de uma revolução cultural que queria unir "alta" e "baixa" cultura (BANES, 1999), da qual Dewey também participou (DEWEY, 2010). Em sua reforma educacional, ele propôs que houvesse uma interação entre professor e aluno que pudesse propiciar um ambiente

SUMÁRIO

democrático em sala de aula, onde pudesse fluir o livre pensamento (WESTBROOK; TEIXEIRA; ROMÃO; RODRIGUES, 2010), desmistificando, assim, as hierarquias instituídas nessa relação.

A influência de Dewey se estende ainda mais no campo da dança. O primeiro departamento de dança da Universidade de Wisconsin nos Estados Unidos foi criado por Margareth H'Doubler (EDDY, 2009), aluna de Dewey que aliou sua pedagogia aos conhecimentos da *Ideokinesis* que tinha aprendido com Mabel Todd (COOGAN, 2016). Assim, segundo Ross (2000),

> [a] filosofia de John Dewey, com quem H'Doubler estudou na Columbia, também deve ter ajudado a informar o que ela sabia que não queria: uma dança que era dura e imitativa e que não provocasse experiências ou descobertas especiais para os alunos envolvidos nela[70] (ROSS, 2012, p. 1, tradução minha).

Reconheço-me em sintonia com o pensamento de Dewey na medida que proponho a prática de dança, a experiência de dançar, como eixo de conhecimentos artísticos em dança. Em Dewey, a experiência alarga os conhecimentos e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida (WESTBROOK; TEIXEIRA; ROMÃO; RODRIGUES, 2010), Por sua vez, a arte é uma forma de experiência que alcança dimensão estética (DEWEY, 2010), "para os seres humanos adentrarem e examinarem continuamente a natureza; [...] uma forma de nos aproximar a ela, sentindo-a por completo" (FERREIRA, 2011, p. 152).

Minhas questões não se direcionam para essa ou aquela dança, mas para a habilidade de "dançar o que se dança", seja frevo, axé, jazz, balé, dança moderna, pós-moderna, entre outras, no âmbito profissional ou amador, de saber fazer o que se faz, de se envolver profundamente com o fazer. Percebo um viés artístico na habilidade

[70] Trecho original *"The philosophy of John Dewey, with whom H'Doubler studied at Columbia, must also have helped inform what she knew she didn't want: dance that was stiff and imitative and that sparked no special experiences or discoveries for the students involved in it"* (ROSS, 2012, p. 1).

SUMÁRIO

de dançar, não importa qual dança, ou seja, "[p]ara que a habilidade seja artística, 'ela precisa ser amorosa'; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida" (DEWEY, 2010, p. 127). Assim, interessa-me a aprendizagem ou o desenvolvimento dessa habilidade, de se envolver amorosamente e genuinamente com o que se faz, ou com que se escolhe fazer em dança. Não seria, então, o caso da aprendizagem apenas de uma dança, ou estilo de dança, mas, sim, de "aprender a dançar", ou seja, de conquistar um domínio do corpo em movimento e dos elementos que o constituem de maneira que seja possível não só aprender qualquer dança que se queira, ampliando perspectivas e experiências corporais, mas também alcançar uma dimensão estética dessa experiência[71].

Nesse sentido, por ter tido um percurso artístico atravessado por situações pedagógicas, vi-me ocupada em pensar como o sujeito aprende dança e o que ele aprende afinal: se seriam apenas passos, movimentos codificados, ou modos de agir, de relacionar consigo e com o outro (sendo esse outro o que é externo a ele). Na mesma medida eu buscava descobrir como ensinar a dançar. Como já dito, eu entendia que dançar era algo que ia além da mera execução de passos e da exibição de um domínio técnico. Acredito que é na experiência de dançar que se dão os saberes da dança e que é o tipo de experiência que se tem com o fenômeno que molda as relações que estabelecemos com ele e com o mundo a partir dele. É o modo como o sujeito se relaciona com a dança que caracteriza sua experiência com ela. Nesse sentido, alinho-me com Ferreira (2011) ao compreender que:

> [s]e uma experiência é elástica, com fronteiras indefinidas, não há erro inferir que as experiências estão vinculadas e dependentes de outras em uma 'teia' de relações imersas em um contexto. É neste contexto que Dewey propõe que voltemos

[71] Apesar de hoje reconhecer que existem percursos de formação artística em que esse "aprender a dançar" se coloca à frente do domínio de técnicas e códigos, minhas reflexões se projetam para contextos próximos ao meu, que envolvem uma formação predominante em escolas livres de dança e em grupos profissionais.

> a atenção; a relação causal das ações refletidas em um meio pode ser um caminho para orientar as ações de maneira geral. (FERREIRA, 2011, p. 154).

Dessa maneira, venho propor uma prática artístico-pedagógica em dança que busca verificar a possibilidade de se ampliar as relações com esse fenômeno a partir do ato dançante, tentando criar condições para o acontecimento de experiências singulares, estéticas, que possam evidenciar saberes que se dão na ação de dançar.

SUMÁRIO

3

UM MERGULHO NOS BASTIDORES DE UMA PRÁTICA

SUMÁRIO

Dançar não se trata apenas de conseguir executar, criar ou reproduzir passos e movimentos, mas, sim, de alcançar certa qualidade expressiva nessas ações, sendo que considero-a um tipo de saber, uma inteligência do indivíduo. O que uns veriam como um "dom para a dança", entendo como uma habilidade. Assim, tendo em vista essa habilidade de dançar como uma inteligência do corpo, que se revela no ato de dançar e se constitui como um "saber dança[72]", contrariamente à ideia de dom, que projeta essa habilidade para algo divino, acima do humano, a qualidade expressiva de um corpo que dança, seria um tipo de inteligência que organiza certos elementos no ato de dançar. Dessa maneira, não seria apenas a capacidade de reproduzir passos e movimentos, ou de reagir aos estímulos sonoros, ou às sensações que indicariam a presença dessa habilidade, mas, sim, uma aptidão de transformar essas ações, em movimentos poéticos.

A prática "Experiência Dança" surgiu inicialmente como tentativa de explorar essa perspectiva. Eu queria perceber a relação que as pessoas tinham com a dança, tentando visualizar qual era "a experiência dança" que elas tinham e, por conseguinte, quais habilidades apareciam quando elas dançavam. Não me interessava ensinar algo, ou trabalhar algum objetivo, ou conteúdo específico. Eu desejava ver, no momento dançante, como se dava a poética do movimento e descobrir como incidir sobre isso, ou como potencializar a habilidade dançante dos corpos.

Trabalhei a proposta como oficina de curta duração no seminário da pós-graduação da Unicamp[73], no grupo de pesquisa que integrei durante o percurso do mestrado, intitulado "Prática como pesquisa:

[72] Reafirmo o desejo de discutir o que seria o "conhecimento dança". Algo próximo a um saber corpóreo implícito (RODRIGUES, 2014) em diálogo com a noção de conhecimento tácito de Polanyi (1958).

[73] Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, com publicação em anais. Disponível em: http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgadc/article/view/835. Acesso em dez. 2018.

processos de produção da cena contemporânea[74]" e em um evento de dança na cidade de Mogi das Cruzes (cf. figura 7), como parte das minhas ações artísticas no Programa de Qualificação em Artes/Dança[75], pelo qual também tive a oportunidade de oferecer oficinas de corpo e movimento[76], explorando algumas nuances da proposição.

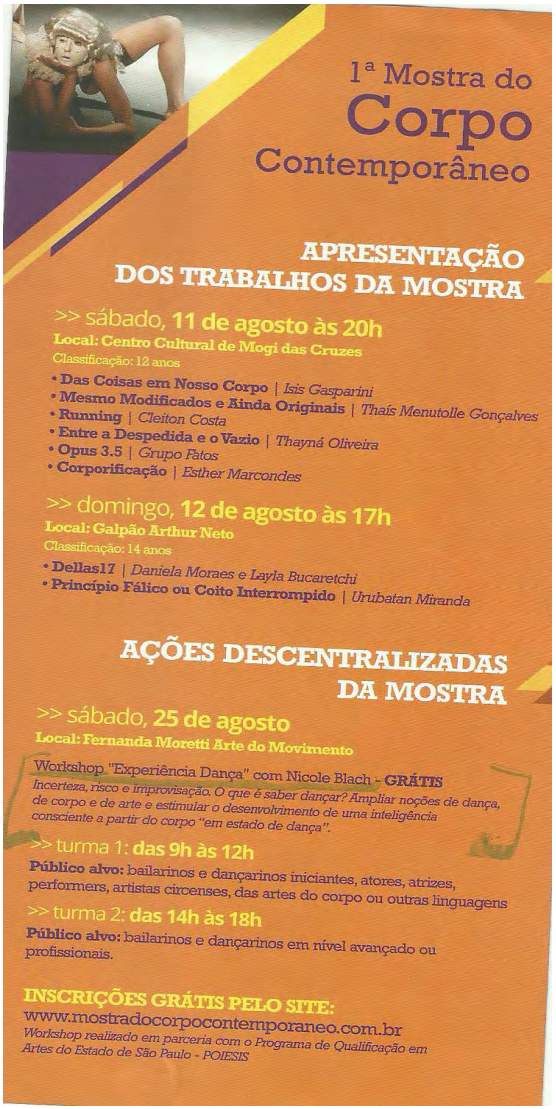
SUMÁRIO

[74] Grupo de pesquisa que conjuga três diferentes linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Unicamp, liderado pelas professoras doutoras, Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra), Marisa Lambert e Sílvia Geraldi. Com interesse de atuar dentro de uma perspectiva transversal de conhecimento e investigação, o grupo considera a prática do artista como fundamento e ponto de partida para o desenvolvimento de metodologias de pesquisa, criação e ensino nas artes cênicas de forma articulada a novas dinâmicas de teorização. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4528156622405590#linhaPesquisa. Acesso em dez. 2018.

[75] Fui selecionada como Artista Orientadora no Programa de Qualificação em Artes/Dança, edição 2018, da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo administrado pela organização social POIESIS, que tem como curador Ismael Ivo e consultora Cássia Navas. Vale ressaltar que, de acordo com a portaria conjunta CAPES/CNPq nº 01 de 15/07/2010, eu, como bolsista CAPES desde agosto de 2017 poderia adquirir vínculo desde que fosse "atuar profissionalmente na sua área de formação e cujo trabalho seja correlacionado com o tema da sua dissertação/tese e [...] quando tal vínculo empregatício seja resultante de sua condição de bolsista [...]". Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/NotaCapesCNPq.pdf. Acesso em dez. 2018.

[76] Disponível em: http://www.cultura.sp.gov.br/programa-de-qualificacao-em-artes-realiza-encontros-de-danca-no-interior-de-sao-paulo/. Acesso em dez. 2018.

Figura 7 - Flyer 1º Mostra Corpo Contemporâneo de Mogi das Cruzes.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

SUMÁRIO

Conduzidas pela proposta de explorar o ato de dançar, as oficinas foram "me mostrando" aos poucos as motivações e os interesses vinculados a esse tipo de abordagem e de prática. Compreendi, por exemplo, que a proposta não pretendia "resolver uma questão", mas, sim, instigar a relação entre sujeito e dança, tentando enxergar meios de explorar a experiência dançante e evidenciar o potencial criativo do fenômeno. Não se tratava de observar a dança de um e de outro avaliando os mecanismos do movimento, ou a organização corporal, mas de tentar capturar os momentos de encontro entre corpo e movimento, de coerência entre o sentir e o fazer, de conexão entre o sujeito e a dança que ele produz. Notei dessa maneira que minha proposta estava envolvida com o desejo de ver as pessoas dançando, apenas isso. Considerando o que entendo como dançar, poder ver isso acontecendo nos corpos de outras pessoas era como entrar em contato com aspectos essenciais da dança, que a faz ser o que ela é.

Contudo, essa prática não nasceu apenas para satisfazer meu desejo de encontrar dança em outras pessoas, mas também de compartilhar um modo de fazer/pensar e propor a sua prática, que pudesse contemplar a diversidade estética, sem perder de vista elementos fundamentais da dança. Ainda com a intenção de investigar aspectos do conhecimento dança que se dão na prática de dança e que produzem e ampliam conhecimentos na área, tendo em vista o amplo campo da dança, considerei como elementos fundamentais aqueles que possibilitariam o alcance do movimento dançado, assumindo, desse modo, que estou olhando a dança a partir do movimento dançado.

Enxergo o movimento dançado na integração entre corpo e movimento. Segundo Gil (2001), "o corpo do bailarino é transportado pelo movimento porque se insere nele, numa linha começada antes dele, antes de seu próprio movimento, e que se prolonga depois dele, depois da ação corporal" (GIL, 2011, p. 15). Chamo de movimento dançado um movimento que é poético, que articula domínio físico, movimento e consciência e que surge de um tipo de conexão entre sujeito e dança

SUMÁRIO

que projeta a experiência do movimento para uma dimensão estética. Entendo como domínio físico a capacidade de estabelecer um equilíbrio de forças que atuam *sobre, no* e *através* do corpo. E isso não se refere ao domínio de uma técnica, embora possam existir técnicas que contribuam para esse domínio, mas, sim, à capacidade de equilibrar no corpo a atuação de diversas forças. Acredito que esse equilíbrio de forças se dá na medida que se instaura uma percepção consciente do movimento, seu impulso, suas direções, intenções e outros desdobramentos. É nesse sentido a tomada de consciência *no* e *pelo* movimento. A partir desse ponto, o movimento segue em um fluxo, atravessado pelas dimensões internas e externas do ser que cria ao se mover. Nesse momento, penso que o sujeito encontra "sua dança", ela acontece e transforma os menores e mais simples movimentos do corpo em movimentos poéticos. Em sintonia com Pereira (2014), entendo que

> [o] dançarino (a pessoa que dança) ao dar-se consciência de uma sequência dinâmica de movimentos, torna-se criador; ele utiliza forças conscientes e inconscientes como elementos criativos, transformando-os em energia intrínseca simultaneamente à criação formal e à vida (PEREIRA, 2014, p. 42).

Nesse ponto, cabe ressaltar a aproximação com Gil (2001) no que se refere ao movimento dançado. Para ele, o movimento dançado é aquele que expressa leveza, que transforma o peso em impulso, em energia que faz fluir o movimento. Vencer o peso seria, assim, o primeiro desafio do bailarino, pois tudo se passa no espaço de seu corpo. Uma vez que na minha vivência experimentei essa relação diferenciada com o peso, pela qual percebi diversas nuances de qualidade no movimento, identifico a leveza de Gil como essa condição de sentir o corpo numa outra esfera de tensões com o tempo e o espaço. Como alcançar essa leveza, essa outra perspectiva de peso no corpo? Gil responde a essa pergunta dialogando com alguns fundamentos de Laban.

Ele aponta que na teoria de Laban (1990), o esforço (que é o impulso interior que dá origem a todo movimento) na dança é provido

SUMÁRIO

de qualidades tais como peso, tempo, espaço e fluxo, que variam em quantidade e intensidade de tal modo que, em suas combinações possíveis, configuram diversos tipos de movimentos dançados. O movimento começa no intervalo entre dois tipos de energia, uma anterior à forma e outra que a produz, porém, nesse intervalo, o movimento já se encontra como potência virtual, ou seja, como possibilidade de vir a ser. Assim, o esforço "contém em si a forma por vir; mas quando esta se desenvolve, já não há esforço no sentido próprio, nem resistência do corpo ao movimento que flui" (GIL, 2001, p. 18). O esforço atinge um ponto zero quando o movimento dançado começa (GIL, 2001) e esse ponto zero indica uma situação de equilíbrio, pois, "no instante em que o esforço desaparece, surge um outro movimento que corre sem entraves. Entre os dois o bailarino obteve o equilíbrio que precisava" (GIL, 2001, p. 18). É esse equilíbrio que produz efeito na relação com o peso do corpo.

Essa condição de equilíbrio se alinha ao que chamei de domínio físico. A partir desse domínio, ou condição de equilíbrio, é que flui o movimento, sendo esse já um movimento consciente, integrado, dançado. Talvez seja possível identificar diversas abordagens que buscam promover esse equilíbrio no corpo. Como minha experiência de "ponto zero" se deu no momento dançante, optei por desenvolver procedimentos que colocassem os sujeitos em situações de dança que pudessem gerar estados de desequilíbrio, de risco, conforto e tensão, apostando que essas sensações mobilizariam novas experiências e percepções na prática dançante. As situações de dança criadas se inserem em um fluxo de pensamento artístico, que elege o risco, a incerteza e a imprevisibilidade como recursos para o desenvolvimento da autonomia e da singularidade em seus processos de conhecimento. Segundo Machado e Siedler,

> [u]m corpo que, ao dançar, se vale do que não é determinado [...], aprende, ao produzir soluções imediatas e inusitadas e ao experimentar a impossibilidade de uma repetição. Ao lidar com a incerteza, o corpo adquire complexidade e a intenção de enunciar uma falha é trocada pela ação de solucionar. É um

SUMÁRIO

> exercício adaptativo que instiga o aprendizado, pois os ajustes do corpo enunciam engenhos particulares diante da incerteza presente nos processos (MACHADO; SIEDLER, 2012, p.5).

Tendo em vista que delineio a noção de movimento dançado a partir de uma ideia de integração entre corpo e movimento, é preciso esclarecer que a prática que será apresentada neste estudo opta por instigar essa integração mediando a ação de dançar, escolhendo um caminho alternativo ao que aponta uma "intervenção" direta no corpo. Meu foco não é o corpo em si, mas, sim, a dança que esse corpo produz. É óbvio que existem relações e que corpo e dança não estão separados, em diálogo com Gil (2001) entendo que,

> [...] é preciso que o bailarino se encontre no seu corpo na ausência de toda estranheza; ou seja que os seus movimentos se insiram no espaço com a mesma intimidade e a mesma familiaridade com a qual habita o seu corpo. Este último deve tornar-se seu espaço aí, adquirirá ausência de peso e energia; aí descobrirá leveza seja qual for a situação, através da resistência dos próprios materiais (o peso, os órgãos). É por isso que de certa maneira o bailarino dança no interior de seu corpo (GIL, 2001, p. 20).

Considerando o apontamento de Gil, e em afinidade com ele, reconheço que a intimidade com o próprio corpo é condição essencial para a dança. Nesse sentido, vale a pena elucidar como compreendi essa relação corpo e dança na minha prática. Não vi o cultivo dessa intimidade acontecer através de séries de exercícios, técnicas ou métodos (inclusive de meditação), mas a partir de uma relação verdadeira e honesta comigo mesma. Penso que nenhuma prática irá funcionar se não houver uma disponibilidade de olhar para si, sem preconceitos ou julgamentos, o que, pelo que pude observar, é um tanto desafiador no campo da dança, uma vez que sua aprendizagem, dependendo de como é conduzida e de onde está inserida, acaba reproduzindo modelos que valorizavam o preciosismo da forma, virtuosismos corporais que incitam uma competitividade que pode nem sempre ser positiva. Nesse sentido, de acordo com Marques (2011),

> [a] tradição do ensino de dança tem se aprimorado ao longo dos séculos na construção de conchas para seres humanos: primeiramente, as conchas das danças codificadas – que vão do balé clássico ao hip hop, das danças da mídia ao flamenco, passando pelas manifestações de danças brasileiras, pelo jazz e pela dança contemporânea. Dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas. Na grande maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos pré-determinados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos [...] (MARQUES, 2011, p. 32).

Uma prática de dança ligada a uma estética específica, seja ela de um coreógrafo ou de um código[77] (*ballet*, jazz, dança de rua, dança do ventre, samba, gafieira, frevo etc.), condiciona o corpo, no sentido tanto de propiciar condições para que ele realize essa estética quanto de promover uma adaptação do corpo a ela. Assim, o que vai orientar a "função" desse condicionamento são os objetivos envolvidos na prática. Se o objetivo é uma carreira profissional na área, o praticante deverá dominar o código e transcendê-lo, pois o fazer artístico está além da mera execução das formas. Caso o objetivo não seja profissional, a aprendizagem do código pode contribuir para desenvolver uma série de habilidades cognitivas. Independente da intenção, seja ela "a de criar condições" para que o corpo domine, ou de experimentar uma ou várias estéticas de dança, a questão é que condicionar o corpo envolve impor certos limites. Condicionar é pôr ou impor condições a algo, determinar o comportamento por costume ou treinamento, estabelecer parâmetros como condição (FERREIRA, 2008).

Uma vez que condicionar o corpo implica envolvê-lo em um sistema de regras, que mediam ou regulam suas ações, podemos pensar que as diversas formas de dança expressam tipos diferentes

[77] Importante esclarecer que a palavra código indica que a forma de dança é sistematizada e possui parâmetros que a identificam e definem como tal, mesmo que sua manifestação não se reduza a simples reprodução dos códigos específicos daquela estética de dança.

de condicionamento. Tendo em vista a unidade corpo-mente, podemos pensar que o que condiciona o corpo também condiciona a mente. Dessa maneira, é possível inferir que uma prática regular de dança exerceria uma influência significativa no modo de pensar, sentir e relacionar com o mundo do praticante. O terapeuta corporal Stanley Keleman (1931-2018)[78] propõe uma visão sobre a relação corpo-mente que vai de encontro a essa reflexão.

Relembrando o que já foi mencionado no capítulo 1, em um dado momento da minha vida percebi que meu condicionamento físico, ligado na ocasião ao trabalho como bailarina da "Companhia Mário Nascimento", apesar de ter potencializado e refinado alguns aspectos do meu movimento, também limitava certas qualidades dele. Notei que minhas "respostas dançantes" eram sempre as mesmas (em improvisações, por exemplo) e que curiosamente elas refletiam algumas "respostas emocionais" ou posturas minhas diante da vida. Minha identificação com o *jazz dance* e com estilos de dança mais intensos, que exigiam força, precisão, velocidade e energia explosiva, correspondiam claramente ao meu temperamento, impulso de vida, desejo e atitude no mundo. No entanto, foi quando comecei a buscar outras qualidades em mim, tais como suavidade, serenidade, flexibilidade e paciência, que me vi "presa" em padrões que regulavam não só o meu movimento dançado, mas meu movimento na vida, minha maneira de entender e de me relacionar em diversas situações. Nesse momento, percebi que se eu quisesse mudar teria que romper com esses padrões de ação, não para eliminá-los, mas para abrir espaço de maneira que outros aspectos expressivos pudessem surgir.

Tive uma compreensão singular sobre a relação existente entre o modo como o corpo se organiza na vida e na dança e percebi que a mudança que eu almejava implicava em uma transformação da mente, que

[78] Sua biografia está disponível em: https://psicologiaformativa.com.br/psicologiaformativa/Stanley_Keleman.ph p. Acesso em: dez. 2018.

SUMÁRIO

envolvia rever modos de pensar meu corpo, minhas atitudes emocionais e minha relação com a dança. Foi nesse momento que tive acesso ao trabalho de Stanley Keleman e que me identifiquei com sua perspectiva.

Keleman foi um terapeuta quiroprata e seu interesse pelo corpo sempre teve uma base experiencial (COHN, 2014). Ao trabalhar com as pessoas, observou a relação existente entre conflitos emocionais e distorções da postura corporal e percebeu, à medida que, organizava e desorganizava padrões musculares evocava respostas emocionais (COHN, 2014). Baseado na experiência clínica que apontava uma interrelação entre o corpo e as emoções, Keleman desenvolveu um método e iniciou um programa de estudos e pesquisa sobre a vida do corpo. Foi membro do Instituto de Análise Bioenergética de Alexander Lowen e, seguindo seus próprios meios, criou a Psicologia Formativa, uma abordagem calcada na noção do corpo enquanto um processo subjetivo constantemente formando a si mesmo.

Considerando essa ótica, em que anatomia e experiência emocional são inseparáveis (COHN, 2014), é possível entender que mudanças na organização anatômica encerram também mudanças no estado emocional. Assim, "[t]omando por princípio o fato de sermos seres dotados de plasticidade e maleabilidade, afirmamos que todo indivíduo pode influenciar a experiência de si mesmo através de pequenas alterações voluntárias na sua postura muscular" (COHN, 2014, p. 5). Ademais, ainda de acordo com essa autora,

> [a] arquitetura dos nossos espaços internos envolve uma relação dinâmica entre tecidos pulsantes e está organizada em diferentes graus de tônus, velocidade e pressão que configuram o corpo como um todo e geram no indivíduo uma experiência interna de si mesmo, um estado emocional e cognitivo e um tipo de presença no mundo. Seguindo o postulado da Psicologia Formativa segundo o qual toda organização anatômica gera uma experiência subjetiva, podemos afirmar que todas as posturas humanas são per si anatômico-emocionais (COHN, 2014, pp. 4-5).

SUMÁRIO

Keleman concebe o corpo como um processo vivo, subjetivo, evolutivo, em contínua transformação e organização de si mesmo (COHN, 2014, p. 4). Em sua teoria toda experiência humana é necessariamente corporificada e está fundada em uma organização anatômica que inclui o sentir, o pensar, o imaginar e o sonhar. A anatomia humana é entendida como "uma realidade pulsante, multidimensional, rítmica, plástica e em constante movimento; de forma alguma uma estrutura estática" (COHN, 2014, p. 4). Seríamos, assim, na visão de Keleman, criaturas corporificadas que passam por uma série de formas ao longo da vida em um contínuo de transformações. Essas formas são parte de um processo organizador que "corporifica emoções, pensamentos e experiências em uma estrutura" (KELEMAN, 2009, p. 22, *apud* COHN, 2014, p. 4). Nesse sentido, reconheço uma conexão com essa visão de corpo, uma vez que compreendi o quanto minha estrutura corporal refletia uma atitude enérgica diante da vida (o que esclareceu boa parte das minhas dificuldades nas aulas de balé, por exemplo, para realizar os movimentos com graça e suavidade, pois eu não conseguia identificar aquelas qualidades em mim). Destarte, entendi, em sintonia com Keleman (2016), "que o modo como vivemos depende de como usamos nossa musculatura" (KELEMAN, 2016, p. 29, tradução minha[79]).

Depois disso, observei meu corpo mais disponível para um tipo de experiência de movimento do que para outra. Assim, para ampliar minhas qualidades expressivas, eu precisaria explorar outras maneiras de agir, de perceber o mundo (ou seja, de elaborar as sensações) e descobrir um novo jeito de apreender as experiências vividas. Seria preciso modular a postura enérgica, dominar o impulso reativo e aprender a conduzi-lo em outro fluxo de movimento. Mas o que isso tem a ver com a dança e a prática de dança?

Com base na percepção mencionada, comecei a formular a seguinte suspeita: se toda forma de dança implica em um condicio-

[79] Trecho original: *"How a person lives depends on how they use themselves muscular"* (KELEMAN, 2016, p. 29).

SUMÁRIO

namento, ou seja, em um tipo de organização corporal, a prática regular de dança acaba por moldar a musculatura, o que, por sua vez, segundo a teoria de Keleman, implica em estruturar padrões de ação e de emoção. Nesse sentido, a prática de dança, ao organizar o corpo em certas estruturas de movimento, acabaria construindo parâmetros de ação (e de relação) que ficariam sob a égide daquela estrutura, ou estética, que, por envolver determinada disposição muscular, instigaria em correlação, uma determinada disposição emocional. Quando lembro o quanto já me senti sensível às críticas sobre a dança que eu fazia, essa conjectura me leva a supor que isso se dava porque meu envolvimento com ela estava no músculo, era emocional. Prosseguindo com o raciocínio, refleti que, desse modo, o que organizava o corpo (os procedimentos, métodos, técnicas, entre outros) dentro de uma estética específica, também poderia limitá-lo e condicioná-lo a um tipo de movimento, um "perfil" de ação. Dessa maneira, ao ser exposto a outras propostas de dança, o corpo tenderia a se "fechar", não possibilitando a vivência de novas experiências. Reconheci essa pre(in)disposição muitas vezes na minha caminhada na dança. Se hoje consigo explorar outras danças é porque houve um momento em que me reconheci aprisionada em determinadas formas/pensamentos que me conduziam sempre para o mesmo lugar e tive vontade de ir além.

Na minha trajetória, deparei-me com diversas situações em que pude perceber uma tendência competitiva na prática de dança. Pondero se essa tendência pode não apenas refletir questões históricas, sociais e culturais, mas também uma relação emocional que se cria em torno de uma forma de dança, que acaba restringindo a capacidade de interagir, dialogar e apreciar outras formas de dança, compreendendo-a em uma perspectiva mais ampla, como um campo de experimentação de exploração e criação. Comecei a pensar no quanto essa tendência poderia ser potencializada em práticas de dança ou abordagens que ainda reproduziriam modelos competitivos, mecanicistas e autoritários. Uma vez que minha formação se deu no campo das

SUMÁRIO

estéticas específicas, a questão que surgiu para mim foi: como seria praticar dança sem condicionar o corpo a estéticas preconcebidas e seus sistemas codificados e ainda chamar isso de dança?[80]

Estou ciente que, diante das rupturas pós-modernas, diversas abordagens surgiram na dança, entrelaçando sua prática a princípios que contemplavam a totalidade do ser, a consciência do corpo, de si e, assim, aproximaram-se de técnicas de educação somática, Yoga entre outras. No entanto, eu não conseguia compreender como uma aprendizagem de dança se configuraria como dança, sem fazer uso de certas referências que eu identificava como delimitadoras do campo, tais como os códigos[81] envolvidos em algumas estéticas. Uma prática corporal, por exemplo, cabe no teatro, na música e também na dança, mas ela seria uma prática de corpo e não necessariamente da dança. O que caracterizaria então, a prática de dança?

Nesse sentido, o caminho que comecei a vislumbrar através da ruptura pós-moderna foi o de pensar em uma proposta prática que colocasse os sujeitos em contato com elementos estruturais, que organizam e dão formas à dança. Em se tratando de pensar a prática de dança, a questão do condicionamento, muito presente na minha vivência como bailarina e professora de jazz e no meu entendimento de recursos fundamentais que possibilitariam uma poética "no dançar", se desdobrou na compreensão do próprio corpo como condição da dança. Não se tratava mais de julgar uma ou outra estética de dança, mas, sim, de perceber a dança como manifestação ou acontecimento, condicionado ao corpo, ao ser que dança.

Dessa maneira, ao invés de me perguntar qual prática de dança "não condicionaria o corpo", passei a refletir sobre *que tipo* de

[80] Vale esclarecer que meu entendimento de dança estava restrito à compreensão dela enquanto um sistema organizado de passos, que em suas variações ou particularidades configuravam uma ou outra estética.

[81] Ressalto, aqui, meu entendimento de código de dança enquanto conjunto de passos relativos a uma determinada forma de dança.

SUMÁRIO

prática permitiria um desenvolvimento da sua singularidade poética, ou da sua potência criativa? Seria preciso praticar dança em outra esfera de relações, numa perspectiva anterior à forma, que instigasse a relação do sujeito com o fenômeno. Assim, entendo a dança contemporânea como uma tentativa de "resposta" a essa questão. Contudo, como já descrito no capítulo 2, o entendimento do que é dança contemporânea é diverso e complexo. Segundo Louppe (2012), "é certo que a ruptura epistemológica operada pela dança contemporânea é ainda mal percepcionada" (p. 21). Ela tanto pode ser vista como uma nova estética (e, assim, permeada de códigos estritos), quanto como um conjunto de princípios pelos quais surgem diversas estéticas. Em qualquer um dos entendimentos, sua prática implicará em algum conhecimento de base, um ponto de partida ou referência. É nesse aspecto, do que está implicado como base de conhecimento, que enxergo em princípios da dança contemporânea parâmetros para um fazer artístico e é também nesse ponto que a vejo além do entendimento de ser contemporânea ou não, pois ela espelha o próprio fenômeno dança em sua dimensão artística. Vale lembrar que meu olhar para essa dança diz respeito à ruptura que pretende que "o corpo em movimento, seja, ao mesmo tempo, sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber" (LOUPPE, 2012, p. 21). E, ainda em sintonia com Louppe (2012), penso que é a partir dessa ruptura que outra percepção e outra consciência de mundo poderão emergir.

Nessa ótica, a base de conhecimento da qual a dança "faz uso" para se manifestar é a própria base de conhecimento do sujeito que dança: sobre si mesmo, seu corpo, suas possibilidades de relação e interação com o mundo. Diferente do viés que configura uma estética, sob a qual enxergamos formas condicionadas ao olhar de um coreógrafo, ou a de um código qualquer de dança, quando a base da criação é o saber próprio do corpo, a condição que enxergamos é a do corpo que dança em suas habilidades, debilidades e tentativas de autoexpressão. Nesse sentido, é importante reconhecer o pioneirismo de La-

SUMÁRIO

ban (1879-1958) no que se refere a pensar e criar um sistema de análise do movimento que trata da expressividade na dança e dos elementos básicos do movimento. Assim, mesmo que este estudo não se concentre nas suas contribuições, parte do que está sendo investigado só se torna possível graças ao pensamento que foi instaurado no início do século XX, no qual não apenas Laban, mas outros artistas como François Delsarte[82] abriram caminhos que ampliaram o olhar para a dança.

Tendo em vista a ideia de enxergar o movimento dançado, as situações de dança foram norteadas por elementos que compreendi como fundamentais para estimular a ocorrência desta experiência, a saber: peso, tempo e espaço. Em consonância com Saraiva (2005), compreendo que a diferença e a originalidade de cada dança estão na forma única que cada vivência de temporalização e de espacialização se dão. Assim, "o tempo e o espaço da dança só podem ser explicados na sua organização interna, dentro da própria dança, na unidade e totalidade de um momento único de ser" (SARAIVA, 2005, p. 231). Foi a percepção da articulação desses elementos no meu ato dançante que configurou o que chamei de "experiência dança" e, assim, optei por instigar as ações dançantes a partir de dispositivos, tarefas e roteiros norteados por eles.

Ao dançar, o sujeito se coloca em relação. Penso que estimular a percepção das relações que se estabelecem ou que são construídas no ato dançante pode favorecer a percepção de uma dimensão criativa dessa ação. Criar é dar forma a algo (OSTROWER, 1987) e "a percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana" (OSTROWER, 1987, p. 10). De acordo com Costas (2010), o corpo em ato dançante é um manifesto da percepção do

[82] François Delsarte (1811-1871) desenvolveu pesquisas sobre expressão corporal, buscando entender como se exprimem os sentimentos humanos e como a gestualidade corporal se organiza e se relaciona com as emoções. Segundo Santos (2011), Geneviéve Stebbins (1857-1915) integrou o delsartismo à sua prática e como professora de dança influenciou Isadora Duncan (1877-1927), Ruth Saint Denis (1879-1968) e Loi Füller (1862-1928), "as três principais figuras da Nova Dança do início do século XX que fomentaram dos princípios técnicos expressivos do corpo" (SANTOS, 2011, p. 186).

SUMÁRIO

dançarino. "Para o artista do corpo, da dança, o desafio (permanente) é tornar a sensibilidade sensível a si" (*idem*, p. 6).

PARÂMETROS DA ELABORAÇÃO DA PRÁTICA

Na minha trajetória como bailarina e professora de dança, percebi que me apoiava recorrentemente em três referências que se inter-relacionavam: corpo-sujeito[83], processos de criação e a produção de conhecimento. Vale esclarecer que estou imersa na compreensão de que "o corpo não se reduz à dualidade sujeito-objeto; [...] o corpo funda as relações e as ações da pessoa no mundo, pois ele, pivô do ser no mundo [...]" (PONTY *apud* VIEIRA, 2013, p. 6). Foi quando comecei a coreografar que ficou evidente para mim a não separação entre o sujeito e seu corpo ou a divisão entre corpo e mente. Em 2010 concedi uma entrevista para o jornal "Horizonte Sul" de Belo Horizonte, em que expus essa percepção: "partiu dessa questão da coreografia, que é o momento em que eu descubro que as limitações das pessoas às vezes não estão só no corpo físico, mas também no mental e no emocional" (JORNAL HORIZONTE-SUL, 2010, p.5).

Para coreografar, eu precisava considerar o sujeito em sua condição integral (física, mental e emocional) e negociar as possibilidades de movimento, ou seja, eu dependia da disponibilidade do outro para receber o que eu propunha, então havia sempre a busca pelo que fazia sentido para os indivíduos e o grupo em questão. Assim, meus processos de criação coreográfica propunham investigações diversas para os participantes tais como o conhecer a si mesmo, reconhecer os limites, os desejos etc. que acabavam transformando a produção da obra em

[83] Usa-se o hífen para sinalizar a não separação entre corpo e sujeito, ou seja, para indicar que entendemos que o sujeito é corpo.

SUMÁRIO

um exercício de reflexão individual e coletiva[84], ganhando um sentido de geração de conhecimentos. Nessa mesma reportagem eu falo que, na minha experiência como professora e coreógrafa, eu percebia "que parte dos alunos precisava se exercitar e outros necessitavam acreditar em si mesmos para conseguir dançar" e que "com essa variedade de possibilidades que eu encontrava em cada pessoa, fui construindo um modo de abordar a questão do corpo e do movimento sob perspectivas diferentes e que, muitas vezes nem passavam pela técnica".

Diante dessas afirmações é possível reconhecer hoje a linha de pensamento em dança que me atravessava, bem como notar que foi na experiência de coreografar, nos processos de criação, que me deparei mais intensamente com as questões do outro e do corpo dançante. Posso dizer, que na prática, surgiram as questões, os problemas e as soluções. No entanto, se no presente momento consigo perceber as ressonâncias teóricas que conferem um sentido mais amplo à minha *práxis*, devo isso ao exercício de rever minhas ações, minha trajetória e escolhas artísticas durante o percurso acadêmico, na graduação e na pós-graduação. É dessa maneira que tem se tornado possível enxergar melhor as concepções e os posicionamentos éticos envolvidos nas minhas escolhas estéticas e procedimentais em dança.

Ao identificar os aspectos mencionados acima (corpo-sujeito, criação e produção de conhecimento), reconheci que eu estava conectada a uma ideia de dança que acolhia os diferentes corpos-sujeitos e tratava a criação em dança enquanto processo dialógico gerador de conhecimento. Percebi que eu valorizava o corpo dançante "como uma fonte de movimentos únicos" (GADELHA, 2010, p. 61) e encontrei ressonâncias entre esse pensamento e alguns princípios do coletivo JD.

[84] Quando eu coreografava fora das escolas em que eu dava aula, eu propunha oficinas para poder conhecer melhor o grupo e observava como eles respondiam ao que eu estava propondo. Posso dizer que estava compreendendo o processo coreográfico como coletivo, dependente da disponibilidade e da condição dos bailarinos. Em *workshops* e oficinas eu tinha o hábito de solicitar aos alunos, registros das experiências, propondo perguntas sobre os sentidos percebidos do que vivenciaram e tenho guardados alguns materiais.

SUMÁRIO

No JD havia a premissa de que todo corpo pode dançar e que "o sujeito é seu corpo" (VIEIRA, 2013, p. 9). Buscava-se relações com outras áreas artísticas e a aproximação entre vida comum e arte. O trabalho criativo se dava no coletivo e o corpo era visto como potencialidade estética em si (BANES, 1999; MUNIZ, 2011; VIEIRA, 2013). Assim, de acordo com Vieira,

> [f]oi através do corpo que os dançarinos do Judson Dance Theater viveram suas experiências estéticas, transcreveram as marcas de uma cultura, afirmaram sua existência, dançaram, simbolizaram, encontraram respostas para suas inquietações, projetaram valores, conceberam e representaram experiências, sentidos e significados (VIEIRA, 2013, p. 7).

Quando observamos a produção de dança a partir do movimento JD, notamos uma corrente de pensamento em que a quebra de paradigmas, o olhar para o corpo que dança, a valorização dos processos de criação e o caráter investigativo são privilegiados (BANES, 1999; VIEIRA, 2013). Arrisco dizer que ocorreu certa desmistificação da dança, o que possibilitou enxergá-la enquanto matéria, substância e potência. Afinal, o que seria dança para além de códigos e técnicas específicas?

Dessa maneira, ao desenvolver e elaborar as proposições práticas desta pesquisa, buscando enxergar as noções de dança e de dançar que perpassavam minhas experiências, compreendi-as em um viés da dança contemporânea que explora a dança em uma dimensão ontológica e epistemológica. Uma vez que encontrei ressonâncias entre minhas percepções e alguns princípios que nortearam o coletivo JD, tomei-o como referência no intuito de estabelecer parâmetros que iriam fundamentar um modo de fazer/pensar dança, são eles: a acolhida da diversidade de corpos e estéticas, o uso de dispositivos mobilizadores, a interdisciplinaridade, a ênfase nos processos criativos e a improvisação.

SUMÁRIO

O ATO DE DANÇAR COMO PROPOSIÇÃO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Considerando a ideia de mobilizar a ação de dançar, a prática se organizou inspirada em uma perspectiva da improvisação, que não é tratada neste trabalho nem com método ou técnica de criação, nem tem a finalidade de um resultado específico, que não seja o "de se experimentar, se perceber, de conhecer-se através do movimento" (PEREIRA, 2014, p. 43). Ao dançar a pessoa improvisa, combina elementos, cria. O essencial da prática não foi alcançar objetivos, ou obter resultados, mas a própria vivência no momento do seu acontecimento, compreendendo a improvisação como a intuição em ação (NACHMANOVITCH, 1993).

O ato de dançar é entendido como "uma experiência carregada de intencionalidade, impulso de escolha, de integração ou rejeição consciente dos estímulos, que responde e influencia as informações recebidas, produzindo um movimento incessante de novas percepções e ações" (LAMBERT, 2010, p. 47). Nesse aspecto é também uma ação que envolve um estado de presença. Costas (2011) aponta que:

> [...] existem formas de dançar e pensar a dança que procuraram, ao longo do século passado, estratégias de conexão com o fenômeno do "estar presente" com um estar disponível para o acontecimento (o inesperado, o acaso, o desconhecido), não apenas no processo da criação, mas no percurso da própria apresentação (COSTAS, 2011, p. 3).

Escolher o ato de dançar como eixo da prática "Experiência Dança" é uma tentativa de estimular a percepção consciente no momento dançante. Segundo Ostrower (1987), a percepção consciente na ação humana é uma premissa básica da criação, pois capacita o homem não só a resolver situações imediatas como a antever certos problemas. E somente "ante o ato intencional, isto é, ante a ação de um ser consciente, faz sentido falar-se de criação" (OSTROWER, 1987, p. 11).

SUMÁRIO

Propor que as pessoas dancem acaba por incitar uma disponibilidade, uma abertura dos sujeitos para a vivência, para se expor e partilhar seu modo de dançar. Evoca a sensibilidade, entendida aqui em sintonia com Ostrower (1987) como uma "porta de entrada das sensações" (OSTROWER, 1987, p. 13), na medida que é ela que "nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós" (OSTROWER, 1987, p. 13) e representa a abertura ao mundo.

A música foi usada como elemento referencial para as diversas situações de dança elaboradas. Considero-a uma força motriz. Acredito que se relacionar com a música não é o mesmo que dançar a música. Relacionar envolve perceber nuances, ouvir com o corpo todo, permitir que as ondas sonoras te envolvam e explorar essa experiência, aprender como se conduzir dentro dela ao ponto de não se sentir capturada por suas intensidades, ou presa dentro de suas orientações, como as do compasso, por exemplo. A música, segundo Pereira[85] (2014), "incorpora a energia que transporta o homem no tempo, como quarta dimensão. O que pode resultar daí, quando se está atento, é movimento" (PEREIRA, 2014, p. 52). Tendo sido aluna de Pereira na graduação, reconheço em minha prática, alguns aspectos influenciados por uma experiência que tive ao frequentar algumas aulas de improvisação ministradas por ele[86]. A relação com a música, por exemplo, é um ponto de encontro. Nas suas aulas de improvisação éramos convidados a fazê-lo a partir de músicas diversas. A proposta era dançar as músicas, que variavam de indiana à brasileira, e se relacionar com elas, o que para mim era fascinante, pois sempre me senti intimamente ligada à música. Muitas vezes a música disparava

[85] Paulo Baêta Pereira, professor adjunto em Licenciatura de Dança na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Pós-Doutor em Artes pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, foi meu professor durante a graduação na UFMG. Ele atuou como bailarino do Grupo de Dança Contemporânea da UFBA (1971) sob a direção de Rolf Gelewiski, com quem trabalhou como assistente na Casa Sri Aurobindo. (1971-1979). Disponível em: https://etcdanca.wordpress.com/inspire-se/paulo-baeta/. Acesso em dez. 2018.

[86] Não pude cumprir o tempo total da disciplina na ocasião (tratava-se de uma eletiva) e participei apenas de algumas aulas, porém ele foi meu professor em disciplinas regulares da graduação, então, minha afinidade com seu pensamento de dança era nutrido de outras maneiras.

em mim estados de dança, me inspirava. Mobilizada por ela, eu criava movimentos, coreografias, espetáculos, obras inteiras, entre outros. Ela sempre foi um elemento marcante na minha experiência dançante.

Em uma das aulas de Pereira tive uma experiência singular na improvisação. Sem conhecer previamente uma das músicas que ele tinha colocado, desenvolvi praticamente uma coreografia bem estruturada e organizada que teve começo, meio e fim juntamente com o tempo dessa música. Fiquei impressionada com esse acontecimento, pude percebê-lo ocorrendo e "me diverti" observando-o acontecer. Não lembro qual era a música, mas me recordo de que ficávamos muito tempo improvisando com diversas trilhas diferentes. Essa foi uma das músicas dessa prática de improvisação que, se não me engano, durou em média 40 minutos. Para Pereira (2014), "a improvisação na dança se cumpre, realmente, quando a unidade de movimento e música acontece. E para alcançá-la é preciso desenvolver e refinar a capacidade de ouvir" (PEREIRA, 2014, pp. 48-49). Arrisco dizer que tive uma experiência de improvisação integral nessa aula.

Esse modo de sentir/ouvir a música me possibilita encontrar em alguns sons e ritmos espaços de interação, de diálogo. Tenho a sensação de que a música me propõe coisas, me convida para diversos lugares e também sinto que quando danço sem música produzo música ao dançar. Sobre essa capacidade de nos transportar que a música tem Pontvik (1962) *apud* Pereira (2014) diz que:

> [o] potencial psíquico do fenômeno sonoro já contém, por assim dizer, latente, uma tendência de transportar o ouvinte para a dimensão própria do som, de elevá-lo acima de seu nível de consciência cotidiana para aproximá-lo ao nível próximo do som (PONTVIK, 1962, p. 47 *apud* PEREIRA, 2014 p. 51).

As situações de dança que criei se aproximam da proposta de Pereira no que tange ao uso da música como elemento relacional e dos métodos coreográficos usados pelo coletivo JD, tais como uso de dispositivos, roteiros e tarefas como referências para a ação dançante

SUMÁRIO

(BANES, 1994). Elaborei os dispositivos, as tarefas e os roteiros tendo em vista os elementos: peso, espaço, tempo e composição (cena). As formas de propor surgiram intuitivamente e cada uma foi explorada em laboratórios[87], na tentativa de compreender o que elas suscitavam.

A prática elegeu a experiência vivida como base para a construção de novos olhares e saberes em dança. Aqui, entro em consonância com Dewey (2010) na medida que proponho um ensino-aprendizado a partir da "experiência do fazer", ampliando a percepção dos sujeitos sobre a dança a partir do ato de dançar. A percepção como elaboração das sensações (OSTROWER, 1987) foi instigada nas ações dançantes, uma vez que elas envolveram a articulação de diversos estímulos para sua realização, por meio de um registro de impressões solicitado após a experiência dançante.

As situações de dança foram inspiradas no desejo de instigar "a percepção de si em relação", apostando que incentivar essa percepção envolve aguçar o saber sensível na prática de dança. Como reconhecer se esse saber emergiu na prática? Quais conhecimentos foram produzidos a partir dessa experiência?

DISPOSITIVOS, TAREFAS E ROTEIROS PARA AÇÃO DANÇANTE

Os procedimentos criados para a prática muitas vezes vieram por meio de intuições e *insights*, sendo que alguns deles só surgiram no dia de ir a campo. Sem ainda compreender seu entrelaçamento com o que eu vinha estudando deixei-os fluir, confiando no processo que eu também atravessava como investigadora das minhas ações artístico-pedagógicas, na escuta do meu corpo imerso nessa expe-

[87] Conforme informei na introdução, a exploração dos procedimentos em laboratório pode ser visualizada no site, bem como a prática em campo. www.experienciadanca.com

riência. Ostrower (1987) aponta que os processos de criação, embora integrem a experiência racional, ocorrem no âmbito da intuição, e "se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma" (OSTROWER, 1987, p. 10).

Organizei os procedimentos enquanto dispositivos, tarefas e roteiros. Cada um deles tinha a intenção de testar a relação sujeito-dança em situações diversas e adversas. Como resolver? Como dançar isso? Isso é dançar? Estou dançando ou não? Fiz uma diferenciação entre essas três orientações para visualizar melhor o enfoque de cada uma. O dispositivo sugere uma ação muito específica, com uma diretiva clara, como transferir o peso. A tarefa envolve ações diversas que vão depender do entendimento e das escolhas de quem as realiza. Nesse caso, a intenção é estimular a autonomia e a elaboração individual. Já o roteiro tem um sentido mais amplo. Usei-o como uma indicação indireta, que chamei de orientação poética, com um sentido de argumento ou narrativa, que tinha a intenção de observar como cada participante iria dançar aquela ideia. A proposição prática segue de maneira geral um roteiro que, nesse caso, funciona como um guia.

Antes da apresentação da prática para os estudantes, explorei os procedimentos em estúdio que, tendo sido filmados, trouxeram para mim um aspecto cênico, não apenas pelo fato de serem registrados por uma câmera, mas por haver por trás dela uma outra pessoa, que não só acompanhou os laboratórios mas também toda a prática desta pesquisa. Contei com a participação de uma artista visual[88] e *videomaker* para filmar os laboratórios e as práticas, assim como produzir um *teaser* de apreciação da pesquisa. Sua participação e seu olhar contribuíram para minhas reflexões, principalmente nos laboratórios em que ela me perguntava sobre cada proposição, atuando como uma interlocutora. Ainda no que se refere ao laboratório, precisei contar

[88] Deise Oliveira é artista multimídia e arte-educadora. Formou-se em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas na Escola Guignard, UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais. Realiza trabalhos visuais e de ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

com a participação de um voluntário[89] para experimentar a tarefa em dupla do encontro três (dança e contradança).

Penso que a experiência cênica é, em si, pedagógica. Podemos pensar que, a partir do momento em que nos colocamos em relação, estamos em cena, contudo, obviamente em se tratando da criação de uma obra artística há, além desse ajuste interno, a elaboração de aspectos externos que vai envolver uma série de conhecimentos ainda mais especializados no campo artístico. Trata-se de saber condensar uma experiência ao ponto de transformá-la em uma obra de arte (PEREIRA, 2011; DEWEY, 2010). No entanto, aqui, estou apenas apontando a questão cênica do ponto de vista do sujeito que atua e que, através de si, precisa criar e dar uma forma a algo que alcance o outro. A cena "exige" um tipo de organização e de ajuste interno em que diversos elementos presentes no nosso desejo de expressão precisam se equalizar para estarem ao alcance do outro. Perceber a necessidade dessa equalização é considerado, aqui, como o indício de um saber dança, de uma habilidade de dançar. Nesse sentido, alguns procedimentos intentaram provocar situações que suscitassem esses ajustes.

A etapa do laboratório, que poderá ser visualizada no *site*, também forneceu alguns indícios das minhas intenções artístico-pedagógicas, que serão, junto com outros dados coletados, apresentados mais adiante.

O CAMPO

Busquei parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pois além de ser a instituição na qual conclui minha graduação, o que me deu a oportunidade de oferecer uma contrapartida ao

[89] Otávio Cotta é músico, compositor e professor. Graduado em Música Licenciatura pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais– UFMG, desenvolve projetos de música autoral e musicalização infantil.

SUMÁRIO

meu percurso no ensino superior público, lá o curso de dança oferecido é voltado para a licenciatura. Propus-me a trabalhar com uma turma de estudantes do percurso curricular, nos horários regulares do curso, tentando facilitar a presença dos estudantes e não criar ônus extras para eles. Consegui articular com a professora Raquel Pires Cavalcanti[90] a realização da pesquisa com uma turma do 4º período do curso, que era uma disciplina que ela assumiria no semestre.

A escolha de negociar com a professora Raquel se deu por haver uma facilidade de comunicação e negociação de cronograma com ela, que foi minha orientadora na monografia de graduação, bem como uma abertura por parte dela em ceder algumas horas para a realização da pesquisa em sua disciplina. Montamos um cronograma em que foram concedidas quatro aulas para a realização do estudo. Além disso, foi permitido o acompanhamento de algumas aulas, caso fosse necessário, para aproximação com a turma e para convidá-los a participarem da pesquisa. A disciplina "Prática IV" acontecia duas vezes por semana, às segundas e quartas, nas salas de dança da UFMG, das 19h às 20h40. A pesquisa ocorreu nos horários regulares de aula e todos os encontros foram registrados em audiovisual. O material foi editado e disponibilizado no *site* criado com o propósito de viabilizar sua apreciação como parte desta dissertação. Vale pontuar, ainda, algumas premissas em relação ao campo. Inspirada em Yvone Rainer, uma das fundadoras do JD e autora do controverso *No manifest*[91], farei essas pontuações em um breve manifesto.

[90] Raquel Pires Cavalcanti é bailarina e coreógrafa. Professora da área de Dança na Escola de Belas Artes, da UFMG, foi minha orientadora na monografia.

[91] Trecho original: *"No to spectacle. No to virtuosity. No to transformations and magic and make-believe. No to the glamour and transcendency of the star image. No to the heroic. No to the anti-heroic. No to trash imagery. No to involvement of performer or spectator. No to style. No to camp. No to seduction of spectator by the wiles of the performer. No to eccentricity. No to moving or being moved".* Disponível em: https://conversations.e-flux.com/t/yvonne-rainer-no-manifesto/1454. Acesso em dez. 2018.

SUMÁRIO

No Manifest

Não foi traçado o perfil de cada participante/estudante, pois se almejava observar a prática em suas implicações conceituais, suas bases de pensamento de dança e em suas possibilidades de alcance enquanto experiência estética.

Não foi feito um levantamento prévio da vivência artística em dança de cada participante da pesquisa, pois a proposta não pretendia analisar esse intercâmbio (entre a proposta da pesquisa e a experiência anterior dos participantes), mas, sim, investigar meios de propiciar experiências estéticas em danças destituídas de referências codificadas de dança.

Não se buscou com essa prática observar um tipo de resultado, mas, sim, a própria prática, desvendar suas intenções e as questões que surgem na sua elaboração, instigando reflexões e análises de caráter ético e estético em dança.

Fim

Ao elaborar a proposição neste estudo, incluí uma roda de conversa, norteada pela pergunta "o que é dança e o que é dançar"? Tendo em vista a intenção de evidenciar a articulação entre concepções e práticas de dança, essa roda teve como objetivo começar a desestabilizar concepções de dança que condicionam o seu entendimento enquanto uma ou outra estética, a fim de abrir espaço para poder experienciá-la na prática em uma perspectiva um pouco mais ampla.

A prática teve uma duração de cinco horas e foi abordada em quatro encontros com cargas horárias distintas. No primeiro encontro propus uma roda de conversa a partir de uma questão norteadora, no segundo encontro apresentei uma proposta prática que nomeei posteriormente de "Dançar" e no terceiro encontro a proposição batizada no processo de elaboração da mesma, de "Dança e Contradança". No quarto encontro propus a elaboração de um mapa de conceitos com base nas impressões da experiência e uma roda final de *feedbacks* e reflexões sobre a vivência.

SUMÁRIO

A proposta "Experiência Dança" foi composta por encontros com ênfases diferenciadas. Os encontros um e quatro foram norteados por conversas, questões e reflexões sobre dança, já o dois e três trataram da dança em si, na prática dançante. Ressalto essa composição na tentativa de esclarecer que percebo as "práticas conversadas" como parte do processo de construção de saberes em dança e em articulação com as práticas dançadas. O percurso como um todo pode ser entendido como prático-teórico.

Como já dito, tivemos quatro encontros. A prática dançante se deu nos encontros dois e três. Nomear os encontros destinados à prática de dança surgiu da necessidade de organizar a temática de cada um. O encontro dois, intitulado "Dançar", focou na elaboração de dispositivos, tarefas e roteiros que inspirassem certa liberdade e prazer de dançar. Já o encontro três, "Dança e Contradança", trabalhou forças em oposição buscando explorar na tensão entre essas forças, a percepção de um espaço entre elas. Mesmo ainda tencionando questões relativas ao que é dançar, a ênfase esteve em dispositivos, tarefas e roteiros que prescindissem do ajuste entre dois polos, tanto em práticas em dupla quanto em dispositivos de clara oposição, como relaxar e não se mover durante uma música "agitada".

A descrição da prática em campo, a apresentação dos dados coletados e a análise do processo serão feitos no próximo capítulo. A seguir, apresento um roteiro geral da prática. No confronto entre o que é dança, o que é dançar e o que seria contradança, existiria a possibilidade de perceber um eu que dança e que escolhe *como* dançar?

A PRÁTICA - "EXPERIÊNCIA DANÇA"

A habilidade de dançar é uma inteligência que pode ser trabalhada por diferentes abordagens artístico-pedagógicas. Proponho o

SUMÁRIO

ato de dançar como uma prática de conhecimento em dança almejando estimular a habilidade relacional (do corpo) e elaborando meios de possibilitar que "os saberes dança" sejam incorporados pelos sujeitos. Esses meios resultam da revisão de práticas já executadas, articuladas com estudos sobre elas, assim como novas proposições elaboradas e exploradas em laboratórios durante a pesquisa.

Na expectativa de enxergar as percepções que surgiram diante das situações de dança propostas, solicitei um registro de impressões após a finalização de cada momento, ou bloco de proposições.

Roteiro da prática

Encontro 1: etapa 1 – Roda de conversa: o que é dançar? O que é saber dançar?

Encontro 2 : etapa 2 – Prática : Dançar

Encontro 3 : etapa 2 – Prática: Dança e Contradança

Encontro 4 : etapa 3 – Construção de mapa: o que fica?

Encontro 1: etapa 1 – Roda de conversa: o que é dançar? O que é saber dançar?

- Problematizar conceitos de dança que restringem seu entendimento como fenômeno por estarem associados a uma ou a outra estética específica.
- Questionar a segregação entre os estilos de dança. Por que sei dançar isso e não aquilo? Isso é saber dançar? Saber um estilo

SUMÁRIO

de dança significa que sei dançar apenas isso, então, afinal, eu sei o quê? O que significa saber dançar?

Encontro 2: etapa 2 - Prática: dançar

- Momento 1 - tarefa: dançar uma trilha composta por três diferentes músicas. Observarei os seguintes pontos: como eles resolvem o estímulo musical? Como se relacionam com ele? Finalizado o momento, cada participante escreve suas impressões em um papel.
- Momento 2 - esse momento se organiza em três fases:

1. Dispositivo: transferir o peso. É possível observar a construção de relações com o peso ou o movimento? Eles parecem estar apartados dessa sensação?

2. Roteiro – orientação poética: narrar um percurso de movimento e observar como e se eles constroem uma dramaturgia própria ao dançá-lo, ou realizá-lo.

3. Tarefa: ouvir uma música e depois construir um percurso de verticalização a partir dessa música: os movimentos incorporam a temporalidade da música? Há uma sintonia entre música e movimento? Eles constroem uma relação com a música ao "dançar o que ficar em pé"?

- Momento 3 – tarefa: dançar uma trilha pronta, desconhecida, composta por três músicas: observar a relação que se estabelece com o ato de dançar, uma vez já tendo experimentado uma proposta parecida no primeiro momento.

Finalizado o momento, cada participante escreve suas impressões em um papel.

SUMÁRIO

Encontro 3: etapa 2 - Prática: dança e contradança

- Momento 1 - esse momento se organiza em duas fases:

1. Tarefa: Fazer o que o corpo sentir vontade durante duas músicas, sendo que no fim da segunda música é preciso estar deitado de barriga para cima, ou deitar-se, observando como está a relação com o corpo de cada participante, o que ele escolhe fazer, como está sua disponibilidade.

2. Dispositivo: ouvir a música, relaxar o corpo, aquietar e não se mover: a música é agitada, o que sugere o oposto do dispositivo, observando as reações que surgem.

Finalizado o momento, cada participante escreve suas impressões em um papel.

- Momento 2 - esse momento se organiza em três fases:

1. Roteiro - travessia: ir de um ponto a outro da sala em um percurso reto, dançando lentamente (usando as laterais da sala e não a diagonal) durante o tempo de uma música (desconhecida por eles) e voltar no mesmo percurso reto, porém dançando como quiser, durante uma música. No entanto, só se pode chegar ao ponto final no fim da música, observando como são construídas as relações do movimento com o tempo e com o espaço, como ocorre o "uso" das músicas, que não são lentas.

2. Dispositivo - o outro: formam-se duplas que se distribuem no espaço. A diretiva é ir de encontro ao outro, porém sem poder tocá-lo durante duas músicas.

3. Tarefa - danço sem música: dançar sem o apoio de uma música e sem o outro, durante o tempo que eu marcar de início e fim (eles não sabem qual é).

Finalizado o momento cada participante escreve suas impressões em um papel.

- Momento 3 - tarefa com dispositivo: dançar uma trilha pronta, desconhecida, composta por três músicas, porém em cada uma seguir um dispositivo diferenciado – na primeira música dançar o contrário do que a música "pede", na segunda dançar variando entre o contrário e o fluxo, sendo que uma parte da segunda música tem uma pausa de silêncio, e na terceira compor com a música: observando a resolução de problemas vinculados a essa diretiva, se há esforço para cumpri-la e como fica o dançar nesse ínterim.

Finalizado o momento, cada participante escreve suas impressões em um papel.

Encontro 4: etapa 3 - Construção de mapa

- Devolver aos participantes os papéis com as impressões.
- Pedir que eles selecionem, das impressões que tiveram descritas no papel, palavras, frases, imagens que de alguma maneira simbolizem ou representem "o que fica" da vivência na prática. Ademais, foi solicitado que eles transpusessem essa seleção ao *craft*, disponibilizado por mim na sala.
- A partir do que foi registrado no *craft*, responder às perguntas o que é dançar e o que significa saber dançar, colocadas em outro *craft*. Ao escrever nesse outro *craft*, colocar as respostas em quadrados ou círculos que possam ser interligados por linhas e setas se for necessário.
- Roda de conversa final: ouvir os participantes, suas impressões e reflexões e dialogar apontando questões envolvidas na prática.

4

TERRA À VISTA: O EMERGIR DE UMA POÉTICA

Neste capítulo apresento a descrição da prática em campo, bem como reflexões e análises sobre ela. Apresento, ainda, os dados obtidos através dos relatos de impressões escritos pelos participantes, a partir dos quais foram destacadas algumas categorias para análise da prática. Para a criação dessas categorias foram considerados apenas os registros de impressões, visto que a roda de conversa inicial e a final (do encontro quatro) que estão registradas em audiovisual, foram desenvolvidas a partir de perguntas mobilizadoras. Dessa maneira, elas compunham um escopo de reflexões já estabelecidas dentro de alguns parâmetros.

No que se refere à roda de conversa do encontro um, por exemplo, observou-se certa proximidade entre as respostas e as questões levantadas pelos estudantes diante da pergunta feita (o que é dançar e o que é saber dançar) e as questões dessa pesquisa, em falas que apontavam alguma diferenciação entre mover e dançar, por exemplo, e o entendimento do saber dançar como algo que não se reduz à técnica, ou códigos, mas a um tipo de entendimento[92]. Notou-se também que foram elaboradas algumas concepções de dança que entrelaçavam o dançar com o corpo e o movimento. Já na roda de conversa do encontro quatro, em que pedi que eles dessem um *feedback* sobre a experiência, observei que, principalmente a relação entre música (e elementos da música como o ritmo) e dança, bem como movimento e dança, tiveram destaque nas discussões. Percebi certo alinhamento no que se refere a pensar que dança envolve algum tipo de transformação em falas como: "eu posso transformar essa ação em dança", "eu só estou dançando quando eu reconheço que estou dançando", "movimento é movimento, dança é dança", "saber dançar é quando eu sei que eu estou dançando" e "vai virando uma dança".

Nesse sentido, apesar de não ter considerado a experiência prévia dos estudantes em dança para este estudo, é preciso ressaltar que a

[92] Os registros audiovisuais do encontro um e quatro estão disponíveis no site e os trechos que apontei no texto são os que foram destacados na edição. www.experienciadanca.com

SUMÁRIO

turma do quarto período do curso de dança era composta em sua maioria por pessoas com uma experiência em dança mais consistente, no sentido de uma formação técnica, por exemplo. Foi possível reconhecer o percurso formativo de alguns não apenas ao vê-los dançar, mas também por conhecê-los de outros ambientes. Uma das participantes é integrante do "Coletivo Movasse", um grupo de dança contemporânea, outro foi bailarino do "1º Ato Companhia de Dança" e outro integra o elenco do "Balé Jovem de Minas Gerais". Havia duas participantes com formação em dança popular, que eu também já conhecia, e ainda uma que tinha dançado em um grupo amador de dança contemporânea chamado "Coletivo Soma". Três participantes tinham clara formação em danças urbanas, e outro parecia ter uma formação mista entre *ballet* e jazz e essas quatro pessoas eram as únicas que eu não conhecia previamente. Contudo, nenhum participante desta pesquisa tinha feito aulas comigo anteriormente. Conhecíamo-nos do contexto da cena de dança da cidade ou do período da minha graduação.

A seguir, apresento a descrição da prática em campo atravessada por reflexões e análises das motivações que as envolveram em trechos escritos durante e depois da realização da proposta, perpassados por alguns dados sobre a prática em campo e alguns materiais coletados do registro audiovisual.

LEITURAS POSSÍVEIS: A PRÁTICA EM CAMPO

A prática "Experiência Dança" aconteceu no primeiro semestre de 2018 entre os meses de abril e junho. A ideia era que os quatro encontros fossem seguidos, porém, não foi possível ajustar o cronograma nesse modelo diante das demandas da disciplina. Os encontros um e dois aconteceram respectivamente nos dias 23 e 25 de abril e os encontros três e quatro nos dias 06 e 13 de junho. Condensar os encontros

em duas semanas não era uma condição para realização da pesquisa e foi proposta apenas para facilitar a organização, dessa maneira não compreendi as distâncias entre os primeiros e os últimos encontros como uma questão que prejudicaria este estudo até porque os encontros foram pensados para serem independentes. Apenas o encontro quatro, que era um fechamento do processo exigiria a participação em algum outro. Uma estudante, por exemplo, que esteve presente apenas no encontro um, estava no encontro quatro, porém não pôde contribuir com a construção do mapa, pois não havia participado dos encontros dois e três e, assim, não tinha feito o relato de impressões.

Ademais, dos doze alunos matriculados na disciplina, apenas dez participaram deste estudo, sendo que desses dez, dois estiveram presentes apenas no primeiro dia, nove no segundo, oito no terceiro e sete no quarto. Apenas quatro estudantes fizeram todas as práticas, do encontro um ao quatro, no entanto, considerei os relatos tanto dos que estavam presentes no dia do encontro (mesmo que não estivessem no encontro anterior) quanto dos que, estando presentes, participaram observando a prática, apostando na possibilidade de que esse olhar de fora também pudesse contribuir para a pesquisa. Vale esclarecer que todos que participaram estiveram no encontro um, sendo que algumas ausências se deram nos encontros dois, três e quatro.

Uma vez que o roteiro já foi apresentado no capítulo anterior, deixo aqui a indicação de assistir às proposições no *site* antes de ler ou logo após ter lido a descrição sobre elas. Essa é uma sugestão intuitiva e não sei o que ela pode apontar, assim como não tenho nenhuma pretensão consciente ao recomendá-la. Trata-se apenas de uma das leituras possíveis que acredito que podem ser feitas sobre a prática.

SUMÁRIO

- Problematizar conceitos de dança que restringem seu entendimento como fenômeno por estarem associados a uma ou outra estética específica.
- Questionar a segregação entre os estilos de dança.

Encontro 1:
Etapa 1 - roda de conversa:
O que é dançar? O que é saber dançar?

Observar a complexidade que envolve essa questão em um grupo de pessoas da dança é altamente curioso. As perguntas obviamente não têm uma resposta objetiva e, por mais que de certa forma conduzam a questão para um ponto de vista (o artístico), a ideia é multiplicar perguntas, reflexões, trocas de impressões sobre o tema e criar certo caos no pensamento de dança de cada participante, cavando[93] um pouco mais os conceitos implícitos na prática/experiência de dança de cada um. Tivemos longos momentos de silêncio e vários exemplos de experiências pessoais com a dança foram dados.

A discussão não ocorreu comigo sendo apenas observadora. Compartilhei na roda minhas impressões, inquietações, pensamentos e pontos de vista. Não era totalmente previsto agir dessa maneira, apenas entrei na discussão e, de alguma maneira, apresentei ao grupo as questões que atravessam a prática. Ademais, considero a roda de conversa como parte da prática em dança. Uma vez que cheguei aos participantes e fiz o convite para uma experiência em dança, partilhar com eles meu olhar sobre ela se tornou parte do processo de envolvê-los nas questões implícitas à prática.

[93] Escolho a ação de cavar como metáfora de explorar em profundidade, desvelando as camadas implícitas em uma prática.

SUMÁRIO

Questões como: "danço isso e não sei dançar aquilo", "só movimento é dança?", sobre dançar ser algo que acontece, ou que envolve um corpo pleno, uma conexão, sobre a dança sem movimento de dança, a dança popular na rua e na cena, "as várias danças que crio para diferentes públicos", entre outras, apareceram. Ressalto essas falas dos participantes, pois elas estão no mesmo campo de reflexões que motivam a minha proposição. Apesar da prática não adentrar na questão da dança popular, por exemplo, pensar sobre ela quando é transposta para o palco enquanto recorte de uma manifestação cultural se alinha com as reflexões que instigo na medida em que me pergunto: o que vemos no palco e na cena nesse segmento nos oferece uma experiência próxima ao evento da rua, nos transportando para esse "lugar", ou reproduz e se enquadra dentro de moldes estéticos clássicos, uma vez que está ocupando um espaço cercado por essas referências? Essa é uma pergunta que pode ser feita para diversos estilos e formas de dança. Elas seguem sua própria condição expressiva ou se modelam a partir de um *status quo*? Nesse sentido, a pergunta feita a cada sujeito dançante é: você escuta a dança em si mesmo e a segue ou busca dançar a partir de uma forma eleita por alguém (seja quem ou o que for)?

A intenção de provocar essas questões diz respeito à importância desse tipo de reflexão ocorrer a fim de minimizar uma série de equívocos que ocorrem quando se tenta impor uma prática de dança sobre a outra, ou se tece julgamentos preconceituosos sobre as escolhas de cada indivíduo comparando estilos de dança e fazendo juízo de valor de uma sobre outra. Todas as formas de dança são bem-vindas, legítimas, têm seu valor, ocupam certo tempo-espaço e podem ser investigadas, dançadas e experimentadas quando se tem a perspectiva artística em foco, pois, nesse âmbito, dança é criação e a criação humana é o lugar da potência artística do ser.

Ainda, tendo em vista que escolhi apresentar essa prática para estudantes de licenciatura em dança, é preciso esclarecer minhas preocupações em relação à qualidade do ensino de dança indepen-

dentemente dele ocorrer em uma escola regular ou livre, em processos de profissionalização ou até em ambientes especializados de dança. Não se trata de reduzir o ensino a uma atividade recreativa ou de lazer e espero que já tenha deixado isso claro. Dança, como toda arte, exige disciplina, dedicação e certo grau de liberdade. Aproximo-me de Gelewski ao falar que todo sistema de dança tem um lado negativo quando vira convenção e se estagna (VÉRAS, 2008). Ele propõe, segundo essa autora, outro caminho: "o caminho do contemporâneo honesto: encontrar-se em permanente procura, em estado que continuamente exige coragem, consciência e responsabilidade" (VÉRAS, 2008, p. 2). Reconheço-me na trilha sugerida por Gelewski, buscando encontrar pontos de convergência entre as danças e meios de tecer uma rede que amplie sentidos e potencialidades. A ideia é começar a construir um pensamento em que a dança seja compreendida como um fenômeno que agrega e acolhe toda a diversidade de formas produzidas, "unindo" pessoas da dança, ampliando trocas de conhecimento, pesquisas, criações, encontros, fortalecendo a área como um todo e não por segmentação.

Precisei finalizar a roda de conversa, pois já havíamos ultrapassado um pouco a hora prevista. Ficamos com várias questões "abertas", sem respostas. Tivemos um exercício reflexivo intenso que me deixou curiosa sobre a maneira em que a prática seria vivenciada por cada um.

SUMÁRIO

Encontro 2:
Etapa 2 - prática: dança

- Momento 1 - tarefa: dançar uma trilha composta por três diferentes músicas.
- Momento 2 - organizado em três fases:

1. Dispositivo: transferir o peso
2. Roteiro: orientação poética
3. Tarefa: ouvir uma música e depois construir um percurso de verticalização a partir dela.

- Momento 3 - tarefa: dançar uma trilha pronta, desconhecida, composta por três músicas.

Momento 1- Dançar uma trilha com três músicas

Informei o grupo que a prática teria três momentos distintos. No primeiro momento a proposta era dançar. Eu colocaria uma trilha com três músicas e eles deveriam apenas dançar, sendo que essa dança começaria na primeira música e terminaria na última e os espaços entre uma música e outra também se configurariam como parte da ação dançante.

Essa primeira trilha foi proposta por mim e continha três músicas do estilo "pop" americano. A ideia de apresentar músicas de fácil acesso, tocadas em rádio, festas etc., é evocar a relação direta entre dança e música, que constrói o conceito em que dançar significa expressar, comunicar ou interpretar uma música.

Permeada pelas questões norteadoras do primeiro encontro, no qual fizemos uma roda de conversa sobre o que é dançar e o que é saber dançar, escolher essa trilha objetiva problematizar tanto a ação de dançar como reação direta a um estímulo externo quase incontrolável (o ritmo da música, as ondas de vibração que afetam o

SUMÁRIO

corpo) quanto a de não se permitir ser levado pela música e, assim, olhar para a questão do que mobiliza, instiga o movimento dançado: Por que eu danço? Ou por que eu não danço? E reiterando a questão do primeiro encontro: o que é dançar?

A reação desse primeiro momento foi positiva. A maioria dos participantes parecia estar se divertindo sem muita censura. Houve interações entre eles, sorrisos e eu, que me compreendi parte do processo, me permiti também ser contaminada pelos movimentos e pelo ambiente que se formou. Adotar uma postura distanciada não me pareceu construtivo, pois minha intenção era criar um clima favorável para a experiência e, nesse sentido, deixei claro que não estávamos nesse estudo entrando no campo do julgamento, do certo ou errado, da busca por uma resposta objetiva. Coloquei-me como parte do processo observando minhas sensações, anotando ideias que surgiam ao ver os estudantes "em cena" e me permitindo ser afetada pelo que estava ocorrendo no momento.

No fim da terceira música pedi que anotassem em um papel em branco (que foi entregue no início do encontro) as suas impressões e partirmos para o momento dois.

Momento 2 - Peso- pés/ Peso-cabeça/Percurso de verticalização

Esse momento também foi elaborado tendo em vista três músicas, porém cada música norteava uma investigação diferente. No entanto, apesar de elas indicarem uma mudança de foco para a ação dançante foi instruído que, da mesma maneira que ocorreu no momento um, a ideia era seguir e manter um fluxo nos intervalos entre uma música e outra, assim o momento dois começaria com a primeira música e terminaria com a última.

A primeira música era um mantra de nove minutos e orientava a seguinte ação dançante: fazer pequenas transferências de peso e

SUMÁRIO

explorar os pontos de apoio dos pés (nomeei esse dispositivo de peso-pés). Os participantes ficavam em pé e tinham toda a duração da música para explorar, sentir e perceber os pontos de apoio nos pés, permitindo dar passagem a outros movimentos, se eles surgissem, mas sem poderem sair do lugar. Um mantra é a repetição de uma frase, palavra ou poema de cunho religioso, e tem um sentido de focar a mente, ou induzir a estados meditativos. A escolha do mantra para esse processo foi manter uma base rítmica constante, oferecendo poucas variações de forma a propiciar sensações de relaxamento (que possibilitam perceber o peso do corpo). Porém, optei por um mantra que mudava o ritmo após um tempo, porque esse relaxamento não pretendia conduzir para um estado de sono, pelo contrário, almejava uma sensação de ação relaxada. Apostei que, no momento do ritmo mais acelerado, qualquer sensação de sonolência poderia ser quebrada e, assim, outro tipo de esforço ou qualidade de ação pudesse emergir.

A segunda música compunha a ação dançante: peso-cabeça, entendida como roteiro inspirado por uma orientação poética. Chamei a orientação de poética porque ela seria dada de forma diferente das demais. Eu iria ler um pequeno texto que seria o mote para a ação dançante e, ao invés de solicitar algo muito específico para eles, como transferir o peso, ou dançar, eu ofereceria uma história. A intenção foi testar outro modo de enunciar a ação mobilizadora. Percebi depois que eu poderia explorar mais essa proposta, pois a primeira frase do texto foi a que de maneira geral guiou a dança.

Assim que a primeira ação foi finalizada, pedi que eles caminhassem pelo espaço (e eu caminhei junto), comentando que eu iria ler a orientação duas ou três vezes, depois colocaria uma música e eles teriam todo o percurso da música para desenvolver aquela ideia da maneira como tivessem compreendido. Pedi, então, que eles parassem, fechassem os olhos e li o texto que criei para o momento: "a cabeça pesa e é puxada pelo chão. Minhas mãos e meu pés impedem

SUMÁRIO

que eu caia, amortecem a chegada, impulsionam a saída, desviam a rota, de forma que eu nunca me sinta sem escolha".

Depois pedi que eles caminhassem e li enquanto eles caminhavam. A partir daí informei que eles poderiam começar quando quisessem e que eu colocaria a música para ser uma referência de finalização. A música escolhida pretendia criar um ambiente divertido, sugerindo um aspecto lúdico. Ademais, estimular essa comicidade me pareceu coerente para incentivar uma experimentação mais descomprometida, despreocupada com o que seria "o certo a se fazer", na expectativa de que uma leve sensação de estar perdido ou de se sentir ridículo pudesse ser vivenciada sem censura.

Por um instante achei que seria preciso que eu compartilhasse meu modo de dançar aquela ideia, como uma referência. Tive receio de que a orientação estivesse "muito solta" e que as "respostas" individuais não chegassem, porém fui surpreendida quando eles começaram a se mover com uma sincronicidade misteriosa criando uma relação com o espaço e com os outros corpos, que nele também se inseriam, o que me fez enxergar instantes poéticos. Confesso que precisei respirar fundo e me concentrar nas etapas que faltavam, pois aquela cena estava me levando para outras percepções, trazendo imagens e sensações que poderiam me abduzir do momento presente. Finalizada a música, pedi que eles se deitassem de barriga para cima.

O percurso de verticalização foi proposto da seguinte maneira: deitados, eles iriam apenas ouvir uma música. Ela tocaria três vezes. Nas duas primeiras a ação era escutar a música. Na terceira vez que ela tocasse, eles deveriam, a partir da percepção das partes do corpo que tocam o chão, dar passagem aos movimentos de maneira que, ao fim da música, eles deveriam estar de pé. Escolhi uma música afro-americana pouco conhecida, de quatro minutos, e a intenção foi trazer uma sonoridade que pudesse estimular o desejo de se mover e de "sair do chão". Essa tarefa possibilita perceber um engajamento do

corpo em movimento que ao criar formas explorando os movimentos que o fazem sair do chão e alcançar a verticalidade, atravessados por uma possível unidade música-movimento, lançam perspectivas interessantes no tocante à criação cênica. Um dos participantes finalizou o percurso exatamente junto com a música. Quando experimentei essa proposta no grupo de pesquisa da pós, uma das participantes também finalizou misteriosamente sua movimentação junto com a música.

Após essa tarefa, pedi que eles voltassem ao papel e anotassem suas impressões. Vale dizer aqui que diferentemente da primeira etapa, nessa nenhuma das músicas era de fácil acesso ou circulação em rádios e outras mídias. O propósito foi começar com músicas mais comuns, mais ou menos no mesmo estilo e, aos poucos, ir propondo outros tipos até variar radicalmente entre uma música e outra. Bom, mas esse já é o terceiro momento.

Momento 3 - Dançar a trilha, com três músicas, escolhida aleatoriamente.

O último momento implica em retomar o primeiro: dançar a trilha. Porém, agora, eles poderiam escolher entre a trilha um, dois ou três. Cada trilha era composta por três músicas. Elas não seguiam a mesma linha estilística e variavam entre música brasileira de artistas pouco conhecidos, muito conhecidos, música francesa e americana, mas não contei isso para eles. A instrução da tarefa era dançar a trilha que começava na primeira música e terminava na última sendo, que os espaços entre uma música e outra também poderiam ser explorados. Dividi-os em dois grupos, pois notei que eles estavam tendo pouco espaço para dançar, e queria proporcionar também a experiência de um grupo ver o outro, vivenciando a mesma situação de imprevisibilidade do movimento do outro.

SUMÁRIO

Criar trilhas com músicas tão distintas envolveu a ideia de quebrar uma possível dramaturgia no movimento apoiada apenas na música, durante o ato dançante. Não reconhecendo facilmente elementos comuns entre uma música e outra, quais recursos dariam suporte para o movimento dançado, para a criação em dança? Desconectando a noção de que a dança está a serviço de uma narrativa, ou da comunicação, ou expressão de uma ideia, a proposta foi instigar a compreensão de que o sistema de significações que a dança constrói pode surgir a partir de outras relações, que não precisam ser objetivas, lineares e lógicas. Esses significados podem surgir *no* e *do* ato de dançar, traduzindo impressões e saberes do corpo dançante.

O primeiro grupo desenvolveu a dança de maneira mais isolada, "cada um na sua", buscando suas referências e conexões. Fui afetada pela dança de um dos participantes que me pareceu estar bastante envolvido com o que fazia, em uma dimensão diferenciada de relações. O grupo dois, ao contrário do um, propôs desde o início uma interação. Notei que eles foram construindo relações e diálogos, que criaram uma sinergia entre seus movimentos e a música, o que deu um sentido à trilha. Foi bem interessante ver o que aconteceu.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Encontro 3:
Etapa 2 - prática: dança e contradança

- Momento 1 - organizado em duas fases:

1. Tarefa: fazer o que o corpo sentir vontade durante duas músicas, sendo que no fim da segunda música é preciso estar deitado de barriga para cima, ou deitar-se.

2. Dispositivo: ouvir a música, relaxar o corpo, aquietar e não se mover.

- Momento 2 - organizado em três fases:

1. Roteiro - travessia: ir de um ponto a outro da sala em um percurso reto, dançando lentamente durante o tempo de uma música e voltar no mesmo percurso reto, porém dançando como quiser, durante outra música. No entanto, só se poderia chegar ao ponto final no fim da música.

2. Dispositivo - o outro: formam-se duplas, que se distribuem no espaço. A diretiva é ir ao encontro do outro, porém sem poder tocá-lo, durante duas músicas.

3. Tarefa - danço sem música: dançar sem o apoio de uma música e sem o outro, durante o tempo que eu marcar de início e fim.

- Momento 3 - dançar uma trilha

Tarefa com dispositivo: dançar uma trilha pronta, composta por três músicas, porém em cada uma seguir um dispositivo diferenciado – na primeira música dançar o contrário do que a música "pede", na segunda dançar variando entre o movimento contrário e o fluxo, sendo que uma parte da segunda música tem uma pausa de silêncio, e na terceira compor com a música.

SUMÁRIO

Momento 1 - Dançar o que o corpo quer e relaxar

Esse momento é composto por três músicas que envolvem uma tarefa e um dispositivo. Pedi aos participantes que deixassem o corpo livre para fazer o que ele quisesse e informei que essa tarefa teria o tempo de duas músicas que poderiam servir de inspiração ou não, sendo que no final da segunda música eles deveriam se deitar de barriga para cima. Assim que estivessem deitados, a diretriz era buscar relaxar e não se mover durante o tempo de uma música.

As duas primeiras músicas eram bem diferentes uma da outra. Enquanto a primeira tinha um clima mais alegre, com risadas e palmas de fundo, sugerindo quase uma brincadeira, a outra tinha uma elaboração mais "formal", outra qualidade sonora, por mais que ainda pudesse ser percebida alguma ludicidade nela. Nesse primeiro momento já havia a ideia de quebrar o apoio em alguma possível harmonia ou coerência entre as músicas e desconstruir certa relação com ela, criando alguns ruídos.

A terceira música era agitada, com ritmo marcante e envolvente. Assim, pedir para relaxar ouvindo esse tipo de música é um exercício de distanciamento e oposição, que evoca alguma disponibilidade de relação tanto com a música quanto com o movimento. Pude ver algumas pessoas sorrindo durante essa prática e acredito que estavam percebendo o desejo de mover, sentindo o impulso para o movimento e notando a energia que estava sendo mobilizada para sustentar o dispositivo, ou seja, o relaxamento e o "não movimento" do corpo.

Penso que essa prática é fundamental, muito importante para compreender a relação que nós, dançarinos, precisamos estabelecer no tempo-espaço, com o ritmo, com nossas emoções, pois dançar exige um nível de integração que não é inconsciência ou catarse, mas, sim, conexão, e essa conectividade envolve domínio de alguns impulsos, percepção do todo e certo grau de escolha na projeção das formas. Ao fim desse momento pedi que os participantes anotassem suas impressões.

SUMÁRIO

Momento 2 - Travessia/ O outro /Danço sem música

Esse momento também se configura em três fases distintas, orientadas por músicas diferentes, sendo que a terceira etapa é sem música. A tarefa da fase um, chamada de Travessia, foi composta por duas músicas que, mesmo sendo diferentes, tinham uma mesma ambiência oriental. Elas foram propostas a fim de estimular na prática a ideia de fazer uma travessia, criar uma "paisagem de atravessamento". A tarefa era ir de um ponto ao outro em um percurso reto, que deveria ser lento, o mais lento possível. A chegada até o outro ponto teria que acontecer ao fim da música e o retorno poderia ser feito em tempo livre, no mesmo percurso reto, com a condição de que o fim só poderia ocorrer também no fim da música. Entretanto, a chegada ao outro ponto (que era o de início) poderia acontecer antes e aí eles teriam que ir e vir até a música acabar, assim como as travessias dançadas. Finalizada a tarefa, passamos para a fase dois composta pelo dispositivo que chamei de "O outro".

Pedi que os participantes formassem duplas e se distribuíssem no espaço. A diretiva era ir de encontro ao outro, porém sem poder tocá-lo, durante duas músicas. Orientei a seguinte intenção "entre o ir e vir há sempre o desejo do encontro". A primeira música tinha uma variedade de estímulos sonoros e sustentava uma pulsação mais rápida e a segunda, apesar de manter a proposta rítmica, tinha características diferentes da primeira, era uma música oriental que poderia remeter, por exemplo, à dança do ventre.

Percebi ao analisar essa proposição, que a variação de caracterização, aspectos e qualidades musicais tiveram o objetivo de insistir na "desconexão" do apoio musical, por excesso de estímulo aleatório, na tentativa de instigar o sujeito a buscar outra referência para o desenvolvimento de sua ação dançante. Isto já criava um campo favorável para a fase três, que era dançar sem música.

SUMÁRIO

A tarefa era dançar, sem o apoio de uma música e sem o outro, durante o tempo que eu marcasse de início e de fim. Eu bateria uma palma e marcaria o início e duas palmas dariam a referência para o fim. A sensação que tive ao vê-los dançando era que ainda estavam impregnados pela exposição musical, como se precisassem de muito mais tempo de silêncio para alcançar uma referência interna mais consistente. Alguns olhares estavam "voltados para fora", pareciam que buscavam o outro ou algo, outros totalmente para "dentro". Algumas pessoas realizavam pequenos movimentos e outras se moviam intensamente dando a impressão de que, pelo movimento, se encontrariam. Em meio a todas essas flutuações de qualidades e de escolhas, comecei a refletir sobre o impacto do excesso de estímulos sobre nossa habilidade de percepção interna. Finalizada essa fase, pedi que eles escrevessem suas impressões.

Momento 3 - Dançar o contrário - uma trilha

A proposta desse momento já era conhecida, dançar uma trilha composta por três músicas. No entanto, essa tarefa envolveu três dispositivos diferentes: na primeira música eles deveriam dançar o contrário da música (dentro daquilo que eles entendiam que seria o contrário – uma das referências que acabou sendo dada foi o ritmo, mas não precisaria ser dançar no ritmo contrário), na segunda eles poderiam variar entre dançar no fluxo do que a música propunha e o contrário, na terceira música eles deveriam compor com ela, ou seja criar com, não necessariamente na referência do ritmo, mas buscar uma ideia de composição com o que, para eles, a música propunha. Escolhi três músicas muito diferentes, sem conexão aparente entre uma e outra. A segunda música tinha no meio uma pausa longa e a entrada de outra melodia e também foi solicitado o uso desse silêncio.

Essa tarefa tem um alto nível de dificuldade, pois, além de acontecer depois de uma série de proposições desafiadoras, que suscitam estados de tensão[94], ou da percepção de tensões, exigem uma transi-

[94] Tensões se referem à disponibilidade muscular, no que se refere a conter ou a controlar os impulsos para o movimento.

SUMÁRIO

ção de modulações de energia que necessitam de certo refinamento perceptivo para a ordenação dos estímulos, domínio e manejo dos elementos composicionais e criativos que surgem.

O grupo trabalhou bem, tiveram momentos potentes, no entanto, minha impressão era de que estavam cansados, o que poderia ser tanto em consequência do dia que tiveram, quanto da proposta que "forçava" uma atitude contrária à disposição do corpo. Fico analisando como é curioso eu ter batizado essa prática de "dança e contradança", pois aquilo que entendo como contra a dança é exatamente "forçar" o corpo a alcançar algo que ele não está em condições de fazer; seja tanto pela disponibilidade de energia quanto pela apropriação do movimento. Ao realizar essa prática em laboratório notei o quanto ela era exigente e que necessitava de uma disposição mais vigorosa para ser realizada em sua plenitude de investigação. Finalizado o momento, pedi que cada um escrevesse suas impressões e agradeci muito a participação e a disponibilidade deles para estarem ali e partilharem suas danças.

Encontro 4:
Etapa 3 - construção de mapa

- Devolver aos participantes os papéis com as impressões
- Pedir que eles selecionem, das impressões que tiveram descritas no papel, palavras, frases, imagens que simbolizem ou representem o "que fica" da vivência na prática. Transpor essa seleção no craft.
- A partir do que foi registrado no craft, responder à pergunta o que é dança e o que é saber dançar que está colocada em outro craft. Ao escrever nesse outro craft, colocar as respostas em quadrados ou círculos que podem ser interligados por linhas e setas se for necessário.
- Roda de conversa final: ouvir os participantes, suas impressões, reflexões e dialogar, apontando questões envolvidas na prática.

SUMÁRIO

Preciso compartilhar que essa proposta foi elaborada cerca de dez minutos antes de ser colocada em prática (isso está também registrado em audiovisual no *site*). Eu sabia que precisaria de dois *crafts* e canetinhas, mas o resto ainda não estava claro para mim. Não tinha conseguido pensar em como propor a criação desse mapa e me vi tentando encontrar uma forma, inúmeras vezes, porém, apenas no dia, na espera da turma para a finalização da prática, me ocorreu fazer a atividade da maneira que descrevi no texto acima.

Senti no movimento de cada um durante a escrita do *craft*, cedendo espaço, pensando e repensando ao escrever, afastando e aproximando do papel, uma qualidade de presença que, no terceiro encontro, por vezes não consegui perceber, e isso foi muito interessante. No que tange ao pensamento que tenho sobre o ato dançante eu poderia dizer que eles estavam dançando ao construir o mapa. Refletir sobre a experiência vivida e transpô-la no *craft* suscitou algum estado que deu um aspecto poético àquele momento.

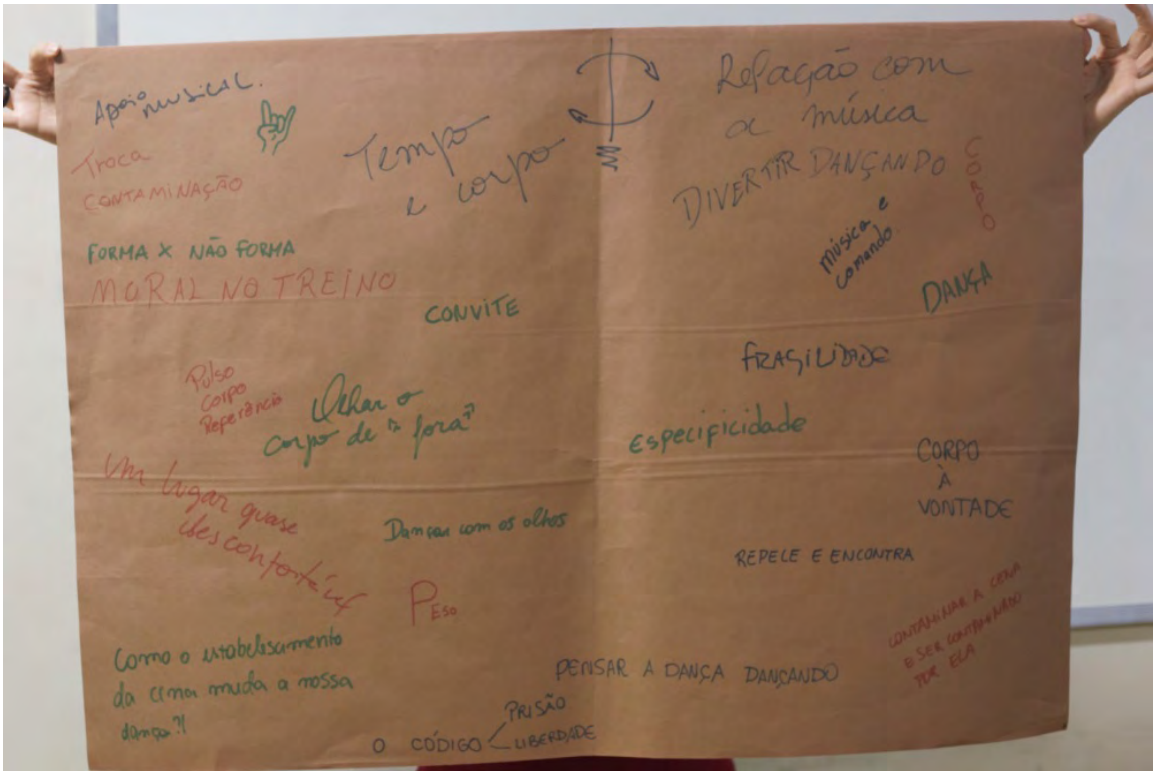
Após ter dado a tarefa daquele encontro, fiquei apenas observando e aguardando a finalização para que pudéssemos fazer uma conversa de fechamento. Tive muita dificuldade em "não falar" e não abrir questões da prática diante dos comentários e observações da turma e cheguei a colocar fita crepe na minha boca. Foi importante fazer isso, pois eu corria o risco de começar a analisar e a refletir sobre os aspectos que eles traziam, perdendo-me da proposta de ouvir e de depois fazer uma análise do quadro completo, afinal, nem eu sabia ao certo naquele momento do que se tratava tudo aquilo. Seria preciso ver os vídeos e examinar as propostas tendo em vista os estudos realizados para poder compor uma "devolutiva" para eles que fosse coerente com o que estava sendo pesquisado.

Uma vez tendo conseguido escutá-los e vê-los debatendo os temas e questões entre eles, sem interferir, pude finalizar o encontro apresentando de maneira geral as conexões da prática com um pen-

samento de dança que se conecta em certa medida com os pós-modernos do coletivo JD, e com uma noção artística de dança permeada pela ideia de experiência e criação.

A seguir, disponho as imagens dos mapas e seguimos para o próximo tópico, no qual apresentarei análises e reflexões sobre a prática a partir dos materiais coletados, a saber, os registros de impressões, tecendo relações com a perspectiva de dança que venho desenvolvendo neste estudo.

Figura 8 - Construção de mapa.



Fonte: acervo da autora.

Figura 9: Construção de mapa.

Fonte: acervo da autora.

DIALOGANDO COM OS DADOS

Todos os encontros foram filmados e podem ser apreciados no *site* em que figuram os registros em vídeo da pesquisa, no entanto, nos encontros dois e três foram feitos registros de impressões pelos participantes e foi a partir desses registros que o mapa foi construído coletivamente. Dessa maneira, os dados aqui considerados foram os coletados por meio dos registros de impressões escritas. Por sua vez,

a análise teve como objetivo verificar as percepções que surgiram mediante as proposições elaboradas e de que maneira elas dialogavam com as intenções e questões envolvidas na prática.

Observei que, nos registros, algumas percepções e sensações se referiam ao corpo, à disponibilidade corporal e a partes do corpo; outras à dança, ao ato de dançar e a códigos de dança; e ainda outras relacionadas a sensações e percepções ligadas a sentimentos, emoções e questões pessoais. Comecei a sugerir a organização dessas três referências e a ordenar os dados que seriam pertinentes a elas no intuito de desenvolver categorias de codificação que, segundo Bogdan e Biklen (1994),

> [...] envolve[m] vários passos: percorre[m] os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve[m] palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos [...] de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Seguindo esse modelo, destaquei dos relatos de impressões[95] frases e trechos que apontavam para o corpo e para ações relacionadas a ele, separando-as tanto das que indicavam a ação dançante, o ato de dançar e a dança, quanto das que se referiam a sensações, emoções e questões pessoais. Considerei frases e trechos que continham as palavras corpo, música, movimento e dança e excluí as palavras soltas ou trechos que poderiam se referir tanto à dança quanto ao corpo.

Nos registros do encontro dois, apareceram muitas palavras soltas. Algumas foram comuns em diversos relatos, tais como: fluxo, música, leveza, conexão, peso, festa, alegria, coletivo, diversão e prazer. Palavras como presença, pluralidade, diferente, alma e espírito,

[95] Fiz essa seleção extraindo frases dos registros copiando literalmente o que cada participante escreveu.

interação, diálogo, sensibilização, ouvir e equilíbrio também surgiram em um ou outro registro. Já nos registros do encontro três não apareceram muitas palavras soltas e, quando apareciam, estavam compondo uma frase, o que me pareceu uma escrita poética. Os relatos do encontro três tiveram uma característica maior de elaboração e de análise sobre a prática e a ação dançante. Elaborei um quadro para cada encontro, conforme apresentado a seguir.

Encontro dois:

Percepções que se referem ao corpo, à disponibilidade corporal e partes do corpo.	**Percepções que se referem à dança, ao ato de dançar e códigos de dança.**	**Sensações e percepções ligadas a sentimentos, emoções e questões pessoais.**
Como se a música inundasse meu corpo. Meu corpo estava presente. Sentia meu pé todo presente. A mente ficou aberta que tinha perdido o controle. Me perdi no meu corpo, nas sensações internas que surgiam. Espontaneidade é bem-vinda com um corpo presente. Conexão dinâmica entre os corpos. Procura de olhares. Corpo inteiro. Espaço corporal. Deixar-se, guiar-se. Para aonde o corpo leva. Corpo/movimento procura estar em cada bit da música.	Mapiei os impulsos. Encontrar a conexão da minha dança. Dançar e cantar com meu popular, diferente. A música convida para o movimento principalmente quando estabelece um ritmo O movimento começa na sutileza. Música que leva. O hábito do código aprisiona e liberta. Dançar para alguém traz novas percepções como uso do espaço, a frente, a narrativa. Estilo de cada um. Forma x não forma Música como norteadora da experiência. Busca por formas. Possibilidade de movimento. Houve algo diferente nessa experiência musical das que eu vivencio fora deste lugar. O que define o foco, a intenção do artista ou o olhar da audiência? É um desafio, difícil levantar no tempo da música, algo interessante. Como o estabelecimento da cena muda nossa dança?	Vontade de rir, sorrir, partilhar. Sensação de liberdade, prazer, diversão. Relação com meus familiares. Controle do inesperado. Brasil, minha terra meu lugar. Que viagem louca, quero resumir em uma palavra, mas acho que ela não existe "chinunana" eu senti isso, engraçado porque foi diferente e essa palavra resume. Gostoso dançar. Zona intermediária entre algo já sabido e construído anteriormente e um lugar quase desconfortável, de dúvida. Apoio emocional em algo familiar. Me senti em vários mundos. Tipo um ritual. Preciso treinar sempre sou eu quem quer. Percepção interna x percepção externa, como ocorre o diálogo?

SUMÁRIO

Encontro três:

Percepções que se referem ao corpo, à disponibilidade corporal e partes do corpo.	Percepções que se referem à dança, ao ato de dançar e códigos de dança.	Sensações e percepções ligadas a sentimentos, emoções e questões pessoais.
Corpo cansado, corpo dormindo, corpo conexão, corpo resposta, corpo ideia, corpo fala, corpo mostra, corpo responde, corpo pensa. Visão, olhar, ver, não tocar, pegar, encontro, história, vibe, junção. Calor, corpo livre. Mesmo que o toque não fosse explícito o toque realmente acontecia mesmo com espaço entre os corpos. Cada corpo com sua especificidade, sua formação em um momento de acordar o corpo com a ajuda da música. Corpos cansados? Sensações do quase, que não se encontra fisicamente. Corpos sonoros, emissores de som. A educação somática grita escandalosamente em um corpo. A consciência corporal se personifica em um ser. Emoções sensibilizando um corpo. Coração pulsando no andamento da música. Sentir articulações, alongar. Espasmos nas extremidades. Corpo/movimento apoiado na música - reprodução temporal. O jogo brincante revelou um corpo apreensivo fixo nos olhos. Para conseguir o relaxamento tive que sair do corpo e olhá-lo "de fora". Como se a dança estivesse acontecendo fora do corpo. Acordando o corpo. A falta do movimento abaixa a energia do corpo.	Encontro e caminhos, conexão lugar. Sentir. Sentido, pensar, ficar, buscar. Lugar de dançar... Viver a dança. A música trouxe agilidade e enfrentamento. Sensação que nosso ritmo mesmo sendo contrário a música parece caber a movimentação de todo mundo em alguma nuance dela. Compor com a música é envolvente, a música ainda parecia estar nos corpos. Contenção da liberdade de movimento. "Medo" do espaço. Libertação do movimento em alguns por um espaço maior. Dançar brincando, orgânico. Lúdico, desafio, surgiu mímica. Brincando com o ritmo. Contra e a favor - percebi padrões de dança mais comuns em meu corpo. Compor: desafio maior. Por que a escolha majoritária deste tipo de música (árabe)? Para orientar a dança? Dar passagem aos movimentos. A música conduz o corpo ao movimento e não ao relaxamento. O exercício de relacionar sem tocar torna o movimento mais tenso, denso e desafiador. Complicado dançar contra o ritmo da música. Mais tranquilo entrar e sair da música. Prazeroso dançar compondo com a música. Música influencia na formalidade da dança. Música traz movimentos na cabeça: mesmo sem nos mover a coreografia ou improviso é criada na cabeça. Dançar lento? Diferenças entre dançar/andar/fazer poses/levantar/abaixar. Dançar sem se tocar. Encontro que acontece com os olhos, braços, pernas, tronco, pelve, mas nunca encosta. Ímã-repele. Dançar no silêncio.	Contaminar, expressar, ver algo, surgir, seguir. Compartilhar, observar, mulheres, firme, solução, observar presença, participar. Vivência. Dança. Relaxado, leve, eu dormi. Gosto do louco, do diferente e até estranho. Vivência, desafio para mim. Elementos (fogo, água, terra e ar) tomar formas e afloram em um outro ser. Jeito de trabalhar tempo/fluência de maneira sutil. Viagem pelo fluxo interno. Irritação pela altura da música o que depois não mais importou. O primeiro impulso foi gargalhar para que de alguma forma o corpo estivesse em movimento. Mais fuga do que encontro. O não poder encontrar provoca a fuga.

SUMÁRIO

MAPEANDO RELAÇÕES

Observei que algumas impressões dialogaram com o pensamento de dança e de dançar que venho delineando nesta pesquisa. A percepção, por exemplo, da relação entre o dançar e os códigos de dança impregnados no corpo que tanto ampliam, quanto limitam as possibilidades de movimento foram apontadas nos relatos. Também foi possível observar algumas articulações entre música, corpo e movimento indicando questões sobre a dança e a ação dançante tais como, "a música conduz o corpo ao movimento", "corpo/movimento procura estar em cada bit da música", "a música ainda parecia estar nos corpos". Surgiram alguns indícios de percepções próximas a um sentido de identidade ("meu Brasil, meu lugar", "família", "encontrar a conexão da minha dança") e de relação emocional com o ato dançante ("apoio emocional em algo familiar", "emoções sensibilizando um corpo").

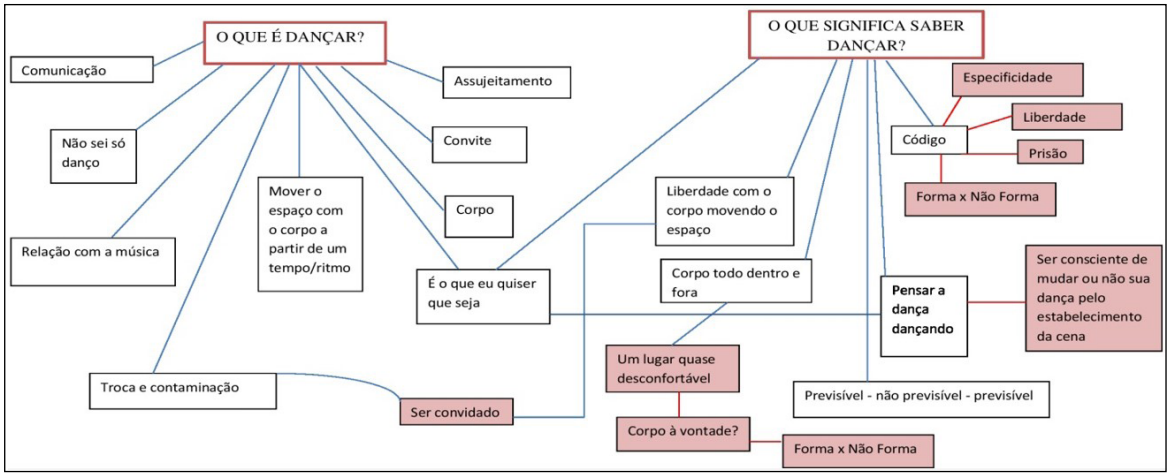
Os relatos em diálogo com os registros audiovisuais apontaram para questões que eu desenvolvi na pesquisa tais como o movimento comum e o movimento dançado, a diferenciação entre danças e estilos de dança como uma segregação do campo e um olhar crítico ao pensamento que reduz a dança a um código específico. Também notei nos registros audiovisuais que as reflexões e, por vezes, concepções que os estudantes apresentavam se aproximavam das minhas no que tange conceber a dança como relação ou, conexão; o ato de dançar como algo que envolve uma integralidade corporal e o saber dançar como um entendimento ou uma consciência que vai além do conhecimento de códigos e técnicas.

Frases do tipo "eu só estou dançando quando me reconheço dançando", ou "eu não sabia se estava dançando ou não", confirmam o entendimento exposto neste estudo sobre a noção de dançar como algo que acontece (ou não), ou seja, como um fenômeno que envolve

certas condições, um tipo de conexão entre corpo e movimento, que alia uma consciência de si *em* e *no* ato dançante.

Considerando o desejo de verificar se a prática poderia produzir conhecimento em dança e tendo em vista a possibilidade de visualizar quais concepções de dançar e saber dançar surgiram na prática de dança proposta, reorganizei o mapa construído (cf. figura 10, p. 95) de forma a evidenciar as percepções que foram elaboradas a partir da experiência, bem como as que foram produzidas a partir do que nele foi exposto.

Figura 10: Mapa de concepções elaboradas a partir da prática.



Fonte: a autora.

Foi interessante observar o que surgiu nesse mapa. Destaco o aparecimento de uma pergunta, bem como o "não saber", a questão da escolha, da liberdade, da consciência, do corpo dentro e fora, assim como o fato das noções apresentadas terem gerado outras (distinguidas em vermelho, pois não se ligaram às questões principais, mas, sim, ao que se desdobrou delas). Foram feitas conexões entre dançar e saber

SUMÁRIO

dançar e também foi apontada a relação com a música. Nesse sentido, considerando a relevância que a música teve na prática, é importante esclarecer um pouco mais a intencionalidade por trás de seu uso.

No laboratório de procedimentos para o encontro dois (que pode ser visto no *site*) eu compartilhei um entendimento de que ao dançar produzimos música. Isso quer dizer que eu compreendo a música como uma sucessão de pontuações tempo-espaço, que resulta em uma duração que pode servir de base para composição em dança. Dessa maneira, qualquer música no contexto dessa prática seria uma provocação, uma referência de tempo, de andamento, pulsação. Não era dançar no tempo da música, mas dançar enquanto durava a música. Propus músicas do universo pop e popular porque são mais próximas às minhas experiências.

Posteriormente notei que todas as músicas usadas estão em compasso quaternário[96] e achei curioso pensar que durante boa parte da minha formação as aulas que fiz, as coreografias que dancei e que depois criei se organizavam em compassos de quatro tempos em suas diversas variações. Nas aulas de balé e jazz que fiz, contava-se a música até oito. Contudo, por mais que as músicas tenham esse compasso, que pode ser considerado simples ou básico, percebi nelas uma diversidade de ritmos, melodias e sonoridades, assim como vários estímulos que poderiam se tornar referências para a criação de uma dança. Eu estava ciente de que o estímulo externo, musical, poderia encontrar ressonância em alguns e dissonância em outros. A música "Billie Jean" do Michael Jackson, proposta na trilha do encontro dois, dependendo do percurso formativo do estudante e de suas concepções sobre o que

[96] O compasso é uma maneira de se dividir os grupos sonoros de uma melodia ou composição musical. O compasso quaternário é formado pelo conjunto de quatro tempos, sendo característico que o primeiro tempo seja forte, o segundo fraco, o terceiro com intensidade mediana e o último seja fraco. Podem ser simples e compostos, caracterizando o primeiro exemplos de 4/8, 4/4, 4/2 e o segundo 12/16, 12/8, 12/4. O 4/4 é um compasso quaternário simples. Disponível em: http://musica.culturamix.com/curiosidades/compasso-quaternario-exemplos. Acesso em dez. 2018.

SUMÁRIO

é, ou não dançar; ou o que pode, ou não pode na "sua dança", poderia ser um apoio potente ou fraco. Em todos os casos, a ideia central era *como* dançar, ou seja: como estabelecer ou criar uma relação com esse estímulo de maneira que eu me sinta dançando?

Não tenho conhecimento aprofundado em música para adentrar em especificidades da relação entre música e dança, ou que respondam à pergunta sobre por que na dança é comum contar a música até oito? (QUEIROZ, 2013), ou compor sequências de movimento dividindo a música em compassos quaternários, mas apontar que a seleção de músicas que escolhi, que considerei coerentes com as situações de dança propostas, reflete parte do meu percurso de formação bem como uma tendência pessoal mais popular do que erudita (pelo menos até o presente momento).

Seguimos, então, para as considerações finais, buscando compor um fim, mesmo que temporário, para esse percurso investigativo, compreendendo que "em cada ato nosso, no exercê-lo, no compreendê-lo e no compreender-nos dentro dele, transparece a projeção de nossa ordem interior" (OSTROWER, 1984, p. 9). Partilho, assim, uma busca por ordenar e significar uma experiência com a dança.

CONCLUINDO VIAGEM

Buscando compreender de que maneira a prática de dança produz e gera saberes em dança, esta pesquisa apresentou a elaboração e as concepções envolvidas em uma proposição prática, buscando traçar um caminho que revelasse uma poética pessoal, fruto das minhas experiências profissionais no campo artístico e pedagógico da dança.

A proposta "Experiência Dança" buscou criar condições para explorar "o dançar" fora de uma estética preestabelecida ou organiza-

SUMÁRIO

da em códigos de dança, instigando questões e relações entre corpo, movimento e dança. Organizou-se a prática tendo como eixo o ato de dançar considerando essa ação como pressuposto comum a todas as formas de dança. Foram assim elaboradas "situações de dança", estruturas através das quais se daria a ação dançante.

Parte deste estudo envolveu elaborar e testar essas estruturas, esses modos de propor a ação dançante, com o intuito de examinar que tipo experiência elas propiciariam aos sujeitos no que se refere ao entendimento de dança, dançar e de saber dançar. Em outra parte, teve-se o desejo de verificar de que maneira as experiências vivenciadas apontariam para elementos que foram considerados nesta pesquisa como fundamentais no que se refere ao conhecimento em dança, tais como: a percepção de si, do seu corpo e a intimidade com ele, a percepção da dança como criação, o dançar como acontecimento e diferenças entre movimento comum e movimento dançado.

Propus-me a investigar os fundamentos de uma prática artístico-pedagógica em dança examinando-os *na* e a partir *da* prática, tecendo relações com alguns pressupostos localizados em consonância com o coletivo *JD* e com a noção de arte e experiência em Dewey. A ideia foi desvelar o diálogo entre a prática e um pensamento artístico em dança e propiciar experiências em dança que fossem capazes de suscitar questões que envolvem suas dimensões artísticas. Entende-se que, nessa dimensão, a dança não se fixa em uma estética, mas, sim, na possibilidade de vir a ser, sendo motivada por esse entendimento que a prática buscou provocar as relações entre dança, corpo e movimento, três elementos essenciais que configuram o dançar.

A proposta desenvolvida teve como eixo o "ato de dançar", considerando a premissa de que o saber é "adquirido na experiência" (DEWEY, 2010). Assim, tendo a ação dançante como eixo de problematização, reflexão e aquisição de conhecimentos e pautando-se em elementos básicos da dança como peso, tempo e espaço, buscou-se criar situações

SUMÁRIO

que pudessem ampliar concepções de dança. Afirmando a escolha em trabalhar a partir da dança contemporânea e reiterando a sintonia com a perspectiva de Louppe (2012), a proposição não tratou de trabalhar pelo viés de uma estética específica[97], mas, sim, no desenvolvimento de recursos que visassem à construção de uma singularidade em dança, fazendo da matéria de trabalho a realidade do próprio corpo.

Reconheci que a proposição foi composta por etapas que envolveram discussão, prática e reflexão o que, de certa maneira, deu sequência à estratégia apresentada na monografia de graduação (cf. figura 2, p. 26). A roda de conversa seria a discussão ou o compartilhamento de significado a partir de uma pergunta mobilizadora, a experiência direta, a prática norteada pela ação de dançar e a reflexão como discussão, assim como pela elaboração de um mapa, inspirado na ideia de mapa de conceitos de Novack e Gowin (1984) [98].

Posso dizer que as questões anteriores e posteriores à graduação ainda se encontram em movimento e movimentando investigações. Tentar compreender elementos imbricados no "fazer dança" enquanto conhecimentos específicos da dança apontou um ponto de ligação entre as diferentes danças: o ato de dançar. Essa ação dança, por sua vez, fez emergir uma perspectiva de "corpo dançante" e esse corpo dançante, que se organiza e se coloca no ato de dançar, mobilizou em parte esta dissertação. Sugerir o ato de dançar como proposição artístico-pedagógica é, de certa maneira, oferecer tempo e espaço para que o corpo, em estado de dança, encontre seus desejos e caminhos.

[97] Nesse ponto ressalto o entendimento da dança contemporânea não como uma estética específica, mas, sim, como um conjunto de princípios que criam um campo ampliado de saberes em dança, permeado pela diversidade de métodos, técnicas, estéticas etc. Nesse sentido, assumo que a proposta se insere nesse campo, configurando-o como uma possibilidade (das várias possíveis) de propor a prática de dança pelo viés do pensamento artístico.

[98] Uso a noção de mapa de conceitos de Novak e Gowin (1984), em que conceitos podem ser entendidos como regularidades ou referirem-se a acontecimentos – compreendidos como algo ocorrido e passível de comprovação –, ou ainda a objetos, entendidos como elementos existentes. Porém, transponho a ideia de conceito como regularidade observada para a de impressões, entendendo-as como memórias ou questões-chave que foram integradas ou buscam integração na experiência vivida.

SUMÁRIO

O ato de dançar se configurou como proposição artístico-pedagógica uma vez que intencionou promover e ampliar conhecimentos em dança. É artística, pois, além de se apoiar em parâmetros da arte e da dança, escolheu o viés da sensibilidade para provocar a percepções *em* e *sobre* dança. É pedagógica, pois tem como finalidade explorar processos e aspectos do conhecimento em dança e não a criação de um trabalho artístico, uma obra de dança, mesmo que ela possa acontecer em decorrência dos estudos. E, ainda, "é pedagógica porque enquanto se produz, estudam-se (criam-se) modos de fazer, portanto, modos possíveis de se aprender a fazer" (COSTAS, 2018)[99]. Nesse ponto, entendeu-se o entrelaçamento do artístico com o pedagógico: a produção artística envolve processos de conhecimento e processos de conhecimento nessa área desencadeiam produções artísticas.

A prática teve um sentido de provocação e problematização de algumas questões que envolvem a dança, tais como: a limitação de uma aprendizagem pautada apenas em códigos específicos, as relações que se estabelecem entre música e dança, o movimento dançado, a busca por uma orientação interna ou uma autopercepção dinâmica (*em* e *no* movimento), a habilidade de dar passagem a movimentos livres[100] ou de desenvolver uma escuta do corpo em movimento e as relações de prazer na dança. Compreendo, hoje, minha busca por evocar sentidos artísticos na prática de dança (desde a graduação e antes) como uma tentativa de investigar como propiciar um tipo de experiência que possibilite uma consciência de si no ato dançante.

Entretanto, nem sempre consigo dançar. Trabalhei como bailarina em companhias de dança, mas nem sempre alcancei a experiência de dançar, de me sentir integrada, viva e presente na cena. Consegui dominar técnicas que possibilitavam a expressão de uma estética específica em dança e isso foi um trabalho potente, mas no momento em que eu não me identifiquei mais com as propostas estéticas em que

[99] Informação verbal.

[100] Livres de estéticas convencionadas ou de preconceitos e julgamentos.

SUMÁRIO

eu estava inserida, o sentido de dançar aquilo se perdeu. É preciso ter alguma habilidade de renovar esses sentidos e de se manter no mercado de trabalho em companhias profissionais de dança. Não era o meu caso. Tive que reconhecer que eu não tinha o perfil para esse segmento e precisei redescobrir minha conexão com a dança.

Na graduação comecei a esboçar algumas danças, ainda tentando descobrir qual seria "a forma" em que expressaria a minha relação com esse fenômeno. Desde 2016 desenvolvo, em parceria com a bailarina Raquel Pires Cavalcanti, um trabalho chamado "Corporificar# Dos Espaços e Vazios", onde investigo a criação em dança e a composição em tempo real, a partir de noções de espaço e de vazio com inspiração no zen budismo[101], tendo como base a improvisação estruturada e o diálogo com outros artistas, tanto da dança quanto de outras áreas. Esse trabalho tem sido um reencontro com a dança. Tudo se dá na cena, que é o lugar da efetivação artística do acontecimento.

No resultado da qualificação desta dissertação, a professora doutora Holly Cavrell me perguntou se eu sabia por que eu me mantinha tanto "na sala de aula" quanto na cena. No momento não soube responder, mas hoje percebo que a cena me mostra os desafios da criação artística enquanto a sala de aula me apresenta a possibilidade de conhecer diversas perspectivas de dança e de investigar como através delas podemos potencializar os aspectos artísticos da dança.

[101] O trabalho é representado pelo ensô ou círculo zen, que o simboliza enquanto "expressão do momento". O ensô do "Corporificar#" é aberto, traz a ideia de algo que é parte de alguma coisa maior. A abertura indica também imperfeição, um aspecto essencial e inerente da existência. O trabalho nasceu na urgência de dançar algo que pudesse dar espaço a um vazio que eu senti, quando acompanhei a passagem de uma sobrinha para o outro lado da vida. Eu precisava dançar a dor e todas as outras coisas que eu sentia, mas que não sabia dizer. O "Corporificar#" só teve sequência porque uma amiga, artista da dança, olhou para ele e sentiu vontade de participar, de dar continuidade e ampliar a proposta. Dessa maneira, o trabalho se tornou um processo vivo, contínuo e que a cada versão adquire outros formatos mediante desafios que nos colocamos ou a participações externas, que acabam por compor "a obra" em questão. Este trabalho assim existe e é desenvolvido em parceria com a bailarina e pesquisadora Raquel Pires Cavalcanti. É possível acessar suas três versões pelos links: https://www.youtube.com/watch?v=l7GNqpyHqPo&t=14s, https://www.youtube.com/watch?v=Ez720qFFYBU &t=53s e https://www.youtube.com/watch?v=sJbQAld0bEQ&t=1s. A quarta ainda não está disponível.

SUMÁRIO

Reconheci nos dois espaços, o desejo de descobrir como o movimento "comum" se transforma em movimento dançado; poético.

Movimentos dançados são aqueles que nos inspiram e nos conduzem para outras percepções de realidade. Nesse sentido, vejo meu fazer dança na cena e na sala de aula entrelaçados e permeados por uma mesma ótica de dança, que a entende como um acontecimento que integra a totalidade do ser. Dessa maneira, o que proponho em termos de aula atualmente é parte e se estende ao que me proponho em cena: uma investigação sobre o dançar, ou sobre como alcançar e sustentar "uma experiência total" em dança.

Apesar de ressaltar o movimento dançado, reconheço que não se pode resumir o poético em dança nessa relação, porém, também não se pode simplificar a integração corpo e movimento, pois ela não diz respeito apenas ao modo ou à habilidade de executar algo, mas ao quanto de si está presente nessa ação. Contudo, é importante destacar que o movimento poético em dança pode ser estendido para além do movimento dançado.

A dança não se resume em *uma* forma. Pude aprofundar com este estudo a compreensão da dança enquanto potência criativa, não apenas por ter investigado minha própria relação com ela em diálogo com um contexto artístico, histórico e cultural que a envolve, mas também por poder examinar e testar os elementos que constituem suas diversas formas e que a aglutinam em um determinado campo de conhecimento (no caso, o artístico) e, assim, vislumbrar as inúmeras interações possíveis, seja entre seus elementos formadores ou em relação com outros elementos. Reafirmei dessa maneira o desejo de trabalhar a dança em uma perspectiva que ofereça recursos para que o sujeito se reconheça como criador, cocriador e investigador de si na relação com o fenômeno, em um processo contínuo de gerar sentidos e conhecimentos na sua prática. Compreendo que essa é a jornada do artista, "uma busca para toda vida [...] aprender a falar com nossa própria voz" (NACHMANOVITCH, 1993, p. 47).

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês. Resenha, Dewey, Jonh. A Arte como Experiência. **Redescrições: Revista on-line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana. Issue** 4, v.2 , p.108- 114. Publisher: Anpof - Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia, 2011. Disponível em: http://journaldatabase.info/journal/issn1984-7157. Acesso em out. 2018.

BANES, Sally. **Democracy's Body**: Judson Dance Theater, 1962-1964. Durham: Duke University Press, 1987.

_____. **Greenwich Village 1963**: avant-garde, performance e o corpo efervescente. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Reinventing Dance in the 1960s**. Madison: University of Wisconsin Press, 2003.

_____. **Writing Dancing**: in the Age of Postmodernism. Hanover: University Press of New England, 1994.

BANES, Sally. **Greenwich Village 1963**: avant-garde, performance e o corpo efervescente. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BANES, Sally. **Reinventing Dance in the 1960s**. Madison: University of Wisconsin Press, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5 edição. São Paulo: Corte, 2002.

BEVILAQUA, Aluisio. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência e Luta de Classes Digital.** Ano I, v. 1, n.1, p.3-18, 2014.

BLACH, Nicole. **Dança, ensino e aprendizagem**: para se pensar um ensino-aprendizagem significativo em dança. 2016. 65 f. - Monografia (Graduação Licenciatura em Dança) - Escola de Belas Artes - Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz,** Rio Claro, SP, v. 11, n. 2, pp.99-106, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf . Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ _Ato2015-2018/2016/ Lei/L13278.htm. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Moção de apoio à Dança na Base Nacional Comum Curricular. Resolução n. 7/2010, de 15 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: http://www.iarte.ufu.br/acontece/2016/01/mocao-de-apoio-dan ca-na-base-nacional-comum-curricular-0. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ arte.pdf. Acesso em dez. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro 06.pdf. Acesso em: 05 dez. 2016.

BURT, Ramsay. **Judson Dance Theater**: performative traces. New York: Routledge, 2006.

BRUNO, Laura Junqueira. Construção de pensamento crítico em dança contemporânea. **Anais** do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA. Comitê Produção de Discurso Crítico sobre Dança – Julho, 2012. Disponível em: http://www.portalanda.org.br/ anaisarquivos/6-2012-7.pdf. Acesso em: 7 out. 2018.

CARDONA, Patricia. La poetica de la enseñanza. In: MUNDIM, Ana Carolina; CERBINO, Beatriz; NAVAS, Cássia. (Orgs.) **Mapas e percursos, estudos de cena**. Belo Horizonte: ABRACE, 2014.

CARDOSO, L.; CARDOSO, P. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, *[S. l.]*, n. 41-1, p. p. 41-54, 2007. DOI: 10.14195/1647-8614_41-1_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-1_3. Acesso em: 08 mai. 2022.

CASTRO, Fabio. Substância, liberdade e existência – impasses metafísicos em Spinoza. **Sens Public - Revista Eletrônica Internacional. Essais** 2006/12/05

SUMÁRIO

SUMÁRIO

p.. Dez. 2006. Disponível em: http://sens-public.org /IMG/pdf/SensPublic_FCaprio_Substancia_Liberdade_e_Existencia.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.

CAVRELL, Holly Elizabeth. **Dando corpo à história**. 2012. 278 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284369. Acesso em: 05 ago. 2018.

COHN, Leila. Anatomia emocional: o corpo como um processo subjetivo. **Anais do Encontro Paranaense e Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais**. Rio de Janeiro, 18, ago. 2014. Disponível em: https://psicologiaformativa.com.br/artigos/anatomia_emocio nal_o_corpo_como_processo_subjetivo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

COOGAN, Jenny. **Practicing Dance:** A Somatic Orientation. Logos Verlag Berlin GmbH and Palucca University of Dance, Dresden, 2016.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. A dança como acontecimento. **Anais** VI Reunião Científica da Abrace. Porto Alegre, 2011.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. **As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança = um estudo sobre o Projeto Por que Lygia Clark?**. 2010. 345 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSI P/251491. Acesso em: 09 ago. 2018.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. Klauss Vianna e a expressividade como devir dramatúrgico. **Anais** do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG, 2008. pp. 1-5.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. **Arte como Experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção Todas as Artes).

DOMENICI, Eloisa. 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), pp. 69-85, maio/ago. 2010.

DUARTE, Miguel Mesquita. A arte como experiência. Resenha. **Crítica Cultural** – Critica, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, pp. 161-169, jan./jun. 2017.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance1. **Journal of Dance and Somatic Practices,** v. 1, n. 1, 2009. pp. 5-27. DOI: 10.1386/jdsp.1.1.5/1.

FEBVRE, Michèle. **Danse Contemporaine et Théâtralité**, Paris: Editions Chiron, 1995. Tradução disponível em: https://mybackgroundisnow.files.wordpress.com/2016/01/febvre_os-pocc81s-modernos-americanos-_dizer-nacc83o-importa-o-quecc82-se-exprimir-fora-do-cocc81digo.pdf. Acesso em:11 out. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Dicionário. 7. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FERREIRA, Nicholas Gabriel Minotti Lopes. O papel da experiência na filosofia de John Dewey. 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP. **Revista Filogênese**. Vol. 4, nº 2, p.147-156, 2011. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. Trad. Helena Mello. **Revista Cena**, [*S. l.*], n. 7, p. 77-88, 2010. DOI: 10.22456/2236-3254.11961. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961. Acesso em: 08 maio. 2018.

GADELHA, Rosa Cristina Primo. **Corpografias em dança contemporânea.** 2010, Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GARCIA, Janaina Pires. Ensinar cinema: a experiência do aprender fazendo. **CECIERJ** Biblioteca. Educação, *s.v., s.n., s.p.*, 2011. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj. gov.br/biblioteca/educacao/0300.html. Acesso em: 11 out. 2018.

GELB, Michel. **O aprendizado do corpo**: introdução à técnica. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GERALDI, Silvia Maria. Representações sobre técnicas para dançar. In: NORA, Sigrid (Org.) Húmus 2. v. 2, pp. 75-87. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007.

GIL, José. **Movimento Total - O corpo e a Dança.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. Tradução de Silvia Soter. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. (Orgs.). **Lições de Dança 3.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2002. pp. 11-35.

GRAEBIN, Rosani Elisabete; BERTELLI, Janine; MATTE, Juliana; FACHINELLI, Ana Cristina.. Conhecimento Tácito: Revisitando o Conceito de Michael

SUMÁRIO

Polanyi. **Anais** XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Caxias do Sul. Fevereiro, 2017. Disponível em: http://www.ucs.br/ etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvimostra-ppga/paper/view/4827. Acesso em: 09 mai. 2018.

GRAY, Carole. **Inquiry through Practice: Developing Appropriate Research Strategies**. 1996. Recuperado el 20 julio 2013. Disponível em: http://carole-gray.net/Papers%20P DFs/ngnm.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018.

GREINER, Cristine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinares. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

HOLLERAN, Leslie. Judson Dance Theater: The Rebels Who Redefined Modern Dance. **DanceTeacher**, nov. 2012. Disponível em: https://www.dance--teacher.com/judson-dance-theater-2-2392360722.html. Acesso em: 23 nov. 2018.

JAMESON, Frederic. Pós-modernidade e sociedade de consumo. Tradução de Vinícius Dantas. **Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo n.º 12, pp. 16-26, jun. 85.

JOSÉ, Ana Maria de São. Dança contemporânea: um conceito possível? In: Colóquio internacional educação e contemporaneidade, 5. 2011, São Cristóvão. **Anais** eletrônicos. São Cristóvão: EDUCON, 2011, pp. 1-12. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/12345678 9/985/1/DancaContemporaneaConceito.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

Sem autor: A essência através da dança. **Horizonte Sul**. Jornal da Região Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte. Belo Horizonte, (sem data), setembro, 2010. Seção Geral, página 5.

KATZ, Helena. A senhora da pós-modernidade. **O Estado de São Paulo,** São Paulo, 12 jun., 2009. Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,a-senhora-da-pos-modernida de,402358. Acesso em: 25 mai. 2018.

KELEMAN, Stanley. *Embodying experience:a transcendent journe.* **The Neuropsychotherapist. Vol 4 Issue 6, June** 2016. Disponível em: https://psicologiaformativa.com.br/embodying-experience-a-transcendent-journey/

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LACINCE, Nelly; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. **Corpo, Dança e Criação**: conceitos em movimento. Movimento. Porto Alegre, v. 16, n. 03, pp. 241-258, jul./set. 2010.

LAMBERT, Marisa Martins. **Expressividade cênica pelo fluxo percepção/ação**: = o sistema Laban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança. 2010. 277 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284909. Acesso em ago. 2018.

LORENZINI, María José Contreras. La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. **Poiésis**, n. 21-22, pp. 71-86, jul.-dez. 2013.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução de Rute Costa. 1a Edição Portuguesa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MACHADO, Adriana Bittencourt; SIEDLER, Elke. A incerteza como índice de construção de autonomia em dança. **Revista Moringa.** João Pessoa, V. 3, p.1-11, N. 2 jul-dez/2012.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Lucyane. Notas sobre práticas artísticas e experiência estética em John Dewey. **AnaLógos**, Rio de Janeiro, v. 1, pp. 33-39, 2016.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MUNIZ, Zila. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. **O Teatro Transcende do Departamento de Artes** – CCE da FURB – Blumenau, v. 16, n. 2, pp. 63-80, 2011.

MURTA, Flor. **Danças contemporâneas**: articulando concepções e práticas de ensino. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo** - o poder da improvisação na vida e na arte. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NOVAK, Joseph D; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Trad. Carla Valadares. Lisboa: Plátano Ed Técnicas, 1984.

OSTERMANN, Fernanda, CAVALCANTI, Cláudio. **Teorias de Aprendizagem.** Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEREIRA, Carlos Alberto M. **O que é contracultura.** Coleção: Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SUMÁRIO

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Rev. Lusófona de Educação**. Lisboa, n.20, pp. 109-121. 2012. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1645-72502012000100008&ln g=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2018.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **A improvisação integral na dança**. Campinas, SP: Editora Meredita, 2014.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **Reconectando corpo e alma**: sobre o processo de improvisação e criação em dança. 127 p. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Processos artísticos como metodologia de pesquisa **Revista ouvirOUver**. Uberlândia v. 11 n. 1 pp. 88-98 jan.|jun. 2015.

POLANYI, Michael. **Personal knowledge**: towards a post-critical philosophy London Routledge & Kegan Paul, (1958) 2005.

POTAZNIK, Reina. **Unusual Dance Spaces**. Columbia, University Academic Commons, 2007. Disponível em: https://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:129986. Acesso em: 22 jun. 2018

QUEIROZ, Araci. A dança das águas. **Revista Superinteressante**. Ideias. 21, out. 2016. Disponível em: https://super.abril.com.br/ideias/a-danca-das-aguas/. Acesso em: 20 out. 2018.

QUEIROZ, Camila de. **A Educação Musical na formação em Dança** [manuscrito]: propriedades e particularidades / Camila de Queiroz. – 2013. 128 f., enc. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

RENGEL, Lenira Peral; SCHAFFNER, Carmen Paternostro; OLIVEIRA, Eduardo. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016.

RIBEIRO, Cibele; PORPINO, Karenine de Oliveira. A dança pós-dramática do Judson Dance Theater. **Anais** VI Reunião Científica da ABRACE, Porto Alegre, 2011.

RODRIGUES, Shirley. Dança e conhecimento: a capacidade humana de dançar em conexão com o conceito de conhecimento da dança. **Revista O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 6. n. 1, pp. 129-151, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/operce vejoonline/article/viewFile/4866/4510. Acesso em: 12 out. 2016.

ROSS, Janice. **Moving Lessons**: Margaret H'Doubler and the beginning of dance in American education. 298 pp. The University of Wisconsin Press, 2000.

SUMÁRIO

SÁNCHEZ, José A. **A pesquisa artística e a arte dos dispositivos**. Tradução de Luciana Eastwood Romagnolli. Questão de Crítica. Vol. VIII, no 65, ago.2015.

SANTOS, Eleonora. François Delsarte, um ponto para a dança. **Repertório**, Salvador, nº 16, pp. 181-190, 2011.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, pp. 219-242, setembro/dezembro de 2005.

SILVA, Edna Christine. Uma proposta para pensar a inserção da dança na educação básica - Dança: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança** - Salvador, v. 3, n. 2 pp. 46-58, jul/dez. 2014. ISSN: 2317-3777.

SILVA, George; HOMENKO, Rita. **Budismo**: psicologia do autoconhecimento. São Paulo, SP. Editora: Pensamento, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006 (Coleção Ágere).

SUQUET, Annie. Cenas. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques (dir.). **História do Corpo vol. 3**: As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis, RJ: editora: Vozes, 2008.

TOMAZZONI, Airton. Esta tal de dança contemporânea. **Idanca.net.** 2006. Disponível em: http://idanca.net/esta-tal-de-danca-contemporanea. Acesso em 20 ago. 2016.

TRIDAPALLI, Gladis. Reflexões sobre o ensino da graduação em Dança: repensando modos de atuação. *In:* **Reunião científica de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas**, n. 4, 20 Salvador. Anais... Salvador: Editora Fapi. 2007, pp. 1-4.

VIEIRA, Jorge. Metodologia, complexidade e arte. **Revista do Lume,** Campinas, n. 4, p. 1-8, dez. 2013. Disponível em: http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/ viewFile/279/259. Acesso em: 26 nov. 2016.

VÉRAS, Karin Maria. Dança Espontânea - O Corpo Poético de Rolf Gelewski e sua contribuição para o ensino da dança no Brasil. **Anais** do V congresso ABRACE - Criação e Reflexão Crítica, 2008.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES Verone Lane (orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-558-6.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na Dança: Visões Mecanicistas e Holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT,** Salvador, n 2, pp.21-39, fev. 1999

SUMÁRIO

VÍDEOS ASSISTIDOS

ALLAN KAPROW - HOW TO MAKE A HAPPENING. Reprodução do LP de Allan Kaprow. 20 set. 2013. 24min51s. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watc h?v=8iCM-YIjyHE. Acesso em dez. 2018.

ARTISTS IN EXILE. Excerto do documentário *Artists in Exile: A Story of Dance in San Francisco,* com destaque à Anna Halprin. **YouTube**. 17 ago. 2011. 8min48s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aDGeK0wyTUw&list=PLV90anjsuJ3X1YrYnRFDowc_qVJIDnH-S. Acesso em dez. 2018.

DEBORAH HAY, NOT AS DEBORAH HAY. Documentário de Ellen Bromberg. **Vimeo**. 9 fev. 2012. 28min30s. Disponível em: https://vimeo.com/36519099. Acesso em dez. 2018.

LEGACY OF WISDOM - ANNA HALPRIN – MISSION. Entrevista com Anna Halprin. **YouTube**. 12 jul. 2012. 10min16s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1jWn x0Ouo-s. Acesso em dez. 2018.

MOVING LEGENDS - ANNA HALPRI. Entrevista de Anna Halpri com Emilie Conrad. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NKHnxla1ltg. Acesso em dez. 2018.

SATISFYING LOVER. Performance de Steve Paxton. **YouTube**. 8 dez. 2011. 2min45s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jhbhol7o9PM. Acesso em nov. 2018.

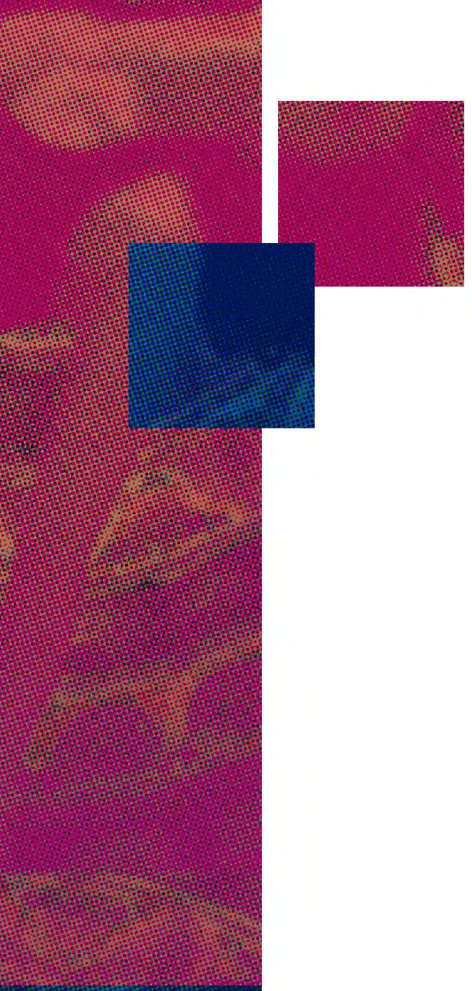
SUMÁRIO

SOBRE A AUTORA

Nicole Blach Duarte de Carvalho

Artista, bailarina, professora, coreógrafa, pesquisadora. Mestra em Artes da Cena pela Unicamp e graduada em Dança/Licenciatura pela UFMG, atua há mais de dez anos na área artística e pedagógica da dança. Foi bailarina da "Cristal Cia de Dança" e da "Cia Mário Nascimento" e professora-coreógrafa em diversas escolas livres, projetos e ONG´s. Possui experiência na educação básica e tecnológica com atuações no Centro Pedagógico da UFMG e no Curso Técnico de Dança do "Centro Interescolar de Cultura Arte Linguagens e Tecnologias" (CICALT). Desenvolve, como artista independente, os projetos "Movimento em Rede" e "Corporificar#". É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes na Escola de Belas Artes da UFMG.

E-mail: nicoleblach@gmail.com



SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação dançante 11, 23, 55, 103, 104, 121, 122, 123, 129, 135, 136, 138, 142
arte 11, 14, 16, 18, 21, 22, 23, 26, 29, 31, 33, 36, 39, 42, 43, 44, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 100, 105, 106, 120, 142, 144, 147, 148, 149, 152, 154
arte-educação 26, 29
artistas 15, 16, 17, 20, 29, 33, 48, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 74, 78, 97, 125, 145
artístico-pedagógica 11, 14, 18, 22, 50, 75, 81, 101, 142, 143, 144
aspectos artísticos 22, 145
aulas 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 46, 57, 58, 61, 63, 64, 73, 90, 93, 102, 103, 107, 116, 140
autoestima 14, 29
autoetnográfica 15, 22

B

bailarina 27, 33, 34, 35, 39, 61, 74, 86, 87, 88, 89, 102, 116
bailarino 27, 33, 34, 35, 39, 61, 74, 86, 87, 88, 89, 102, 116
balé 26, 27, 33, 34, 35, 39, 58, 79, 90, 93, 140
balé clássico 34, 35, 39, 90

C

contradança 12, 106, 109, 112, 127, 131
coreografia 27, 30, 34, 35, 39, 61, 62, 98, 103, 137
corpo 17, 19, 20, 21, 30, 32, 33, 37, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 73, 74, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 110, 112, 115, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154
criação artística 17, 61, 145

D

dança 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 128, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154
dança contemporânea 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 48, 66, 90, 96, 100, 116, 143, 148, 150, 152, 154
dança moderna 20, 33, 39, 79
dançar 11, 12, 28, 30, 33, 34, 36, 39, 40, 45, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 83, 86, 88, 89, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 153
dimensões culturais 15

E

educação 21, 22, 26, 29, 32, 47, 48, 60, 63, 74, 75, 76, 77, 95, 137, 148, 149, 151, 154

SUMÁRIO

emoções 30, 31, 48, 92, 93, 97, 128, 135, 136, 137, 138
ensino 14, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 32, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 49, 57, 63, 73, 76, 77, 84, 90, 104, 105, 107, 119, 120, 147, 148, 152, 154
equilíbrio 36, 67, 72, 87, 88, 136
equilíbrio articular 36
ex-bailarino 33
experiência dança 11, 20, 44, 46, 52, 56, 59, 83, 97, 109

F

fenômeno dança 30, 33, 96

H

habilidades 16, 28, 30, 40, 61, 83, 90, 96
habilidades interpessoais 30

I

inspiração 11, 61, 128, 145
interação social 14
interpessoais 30

J

jazz 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 39, 58, 79, 90, 91, 95, 116, 140

L

lazer 14, 120
liberdade estética 17

M

Mapeando relações 12, 138
mar aberto 11, 25
movimentar 36
movimento 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 30, 34, 36, 37, 42, 44, 45, 47, 49, 52, 54, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 111, 112, 115, 119, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 151

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 14, 21, 148
pedagógico 14, 26, 38, 72, 141, 144
percepção corporal 37, 46, 48, 49
pesquisa artística 16, 22, 154
poética 12, 14, 16, 17, 23, 24, 56, 60, 78, 83, 95, 96, 105, 111, 114, 121, 123, 136, 141
poética pessoal 14, 16, 24, 56, 141
prazer 30, 109, 135, 136, 144
professora 20, 22, 23, 28, 34, 35, 36, 38, 39, 57, 58, 95, 97, 98, 99, 107, 145
propiciar experiências 23, 37, 49, 108, 142

R

relaxamento 14, 30, 37, 123, 128, 137
respiro 11, 61
ruptura radical 11, 17, 61, 65

S

socialização 14
sopro inicial 11, 33

T

técnica 17, 27, 30, 31, 34, 36, 47, 48, 58, 60, 65, 66, 72, 74, 87, 99, 101, 115, 116, 150
terapêuticos 14

V

vivências artísticas 39

www.pimentacultural.com

“Experiência Dança”

Nos bastidores de uma prática artístico-pedagógica

CAPES

PPG Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Escola de Belas Artes • UFMG

pimenta cultural