

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cibele Sastre

**ENTRE O PERFORMAR E O APRENDER:
práticas performativas, Dança Improvisação e Análise Laban/Bartenieff *em*
Movimento**

Porto Alegre
2015

Cibele Sastre

**ENTRE O PERFORMAR E O APRENDER:
práticas performativas, Dança Improvisação e Análise Laban/Bartenieff em
Movimento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Sastre, Cibele

Entre o performar e o aprender: práticas performativas, dança improvisação e análise Laban/Bartenieff em movimento / Cibele Sastre. -- 2015.

262 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Dança. 2. Educação superior. 3. Práticas performativas. 4. Análise Laban/Bartenieff em movimento. 5. Improvisação. I. Icle, Gilberto, orient. II. Título.

Cibele Sastre

**ENTRE O PERFORMAR E O APRENDER:
práticas performativas, Dança Improvisação e Análise Laban/Bartenieff em
Movimento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na Linha de Pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 24 fev. 2015.

Prof. Dr. Gilberto Icle – Orientador

Prof. Dra. Ciane Fernandes – UFBA

Prof. Dra. Vera Lúcia do Amaral Torres – UFSC

Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira – UFSM

Prof. Dra. Paola Zordan – UFRGS

*Aos meus pais, José e Gladys
herança que me fez um ser em dança.
Aos que me fazem professora,
interlocutores multidirecionais:
mestres, alunos e colegas.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer, primeiramente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por acolher pesquisas de um campo do conhecimento em fase de consolidação no estado!

Agradecer ao PPGEDU é também agradecer à firmeza sábia e serena de meu orientador, Prof. Dr. Gilberto Icle, que vem produzindo tantos *espaços de ação e inscrição de si com o outro*. Parceiro na consolidação do campo da Dança no estado do Rio Grande do Sul (RS) – desde a proposição do curso de Dança junto aos cursos de Artes da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), onde tive o prazer de compartilhar muitos dos questionamentos e das problematizações que hoje se colocam nesta tese –, Gilberto é um eixo vertical incrível para todas as instabilidades da vida!

Ao agradecê-lo, agradeço também à banca, que mostrou atenção e prontidão aos desvios inconsequentes de uma pesquisa complexa. Seus pareceres de qualificação foram norteadores de tantos outros eixos que trouxeram a mobilidade necessária e pertinente aos conceitos aqui tratados. Esta tese é tecida por fios também produzidos por Ciane Fernandes, Vera Torres, Paola Zordan e Marcelo Andrade Pereira, a quem muito agradeço como pesquisadores e avaliadores!

Meu fundamental e mais profundo agradecimento a todos os participantes das práticas performativas em estudo. Nada do que está sendo apresentado neste texto estaria aqui sem eles e sem os exercícios de docência e discência performativos. Estendo o agradecimento a todos os meus alunos dos cursos superiores pelos quais andei por constantemente me trazerem motivos para dançar, problematizar e reinventar *ad infinitum* as relações estabelecidas com eles e com a dança.

Agradeço:

A Ana Júlia, Cristian Ponz e Michel Cappeletti pela colaboração nos registros em som, foto e vídeo dos experimentos que constam e que não constam neste texto.

Ao curso de Dança da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) por oferecer um campo fértil de pesquisa; à Prof. Me. Maria Lúcia Brunelli, coordenadora do curso, que, mesmo adensando minha carga horária de trabalho durante o processo de doutoramento, proporcionou-me novas e importantes experiências para a elaboração da tese, sobretudo o contato com os estágios na ULBRA. Amiga e grande incentivadora, fez com que eu me inscrevesse no espaço da ULBRA.

Ao curso de dança da UERGS por oferecer as condições de emergência das indagações iniciais e proposições desta tese ao longo dos primeiros nove anos do curso, tempo em que trabalhei lá, e por acolher-me desde o final de 2013, ambos de cara nova e com as mesmas afinidades! Agradecimento especial à Prof. Me. Silvia da Silva Lopes pela compreensão e pela parceria num ano turbulento como foi 2014. Sem o alívio de minha carga horária e a compreensão dos colegas de trabalho, talvez eu não conseguisse concluir esse processo. Assim, agradeço também às novas colegas e amigas Kátia Salib e Aline Pinto pela parceria e compreensão em 2014 e ao Giuliano pela aceitação.

Às colegas de doutorado, a começar pela turma de ingresso:

A convivência de quatro anos com Gisa e Ciça oportunizou-me, entre outras coisas, revigorar a memória apagada da graduação em Artes Cênicas, em que fomos contemporâneas – exercício fundamental para o resgate da minha história e para a revisita inevitável que se faz da vida numa jornada de doutoramento.

Reafirmei o lugar que me parece ser o mais confortável da Arte, o qual venho produzindo: entre o teatro e a dança! O reencontro com elas nesse contexto foi um brinde às trajetórias e à vida!

Luciana Paludo, que completou o quarteto que ingressou em 2010 e, como eu, sem bolsa, compartilhou esses cinco longos e curtos anos de nossa jornada. Compartilhamos de perto e de longe os gostos e os desgostos desse processo. Compartilhamos também momentos fortes de nossas vidas: o palco, o espaço urbano para dança, concursos, perdas e ideias muito próximas e muito singulares. Tal proximidade segue até mesmo ao compartilharmos o dia da defesa de nossas teses e o desconforto de não podermos estar inteiras nesse *momento intenso* de cada uma.

Janete, Márcia, Janaína e Flávia Pilla do Valle já estavam em pleno voo quando ingressamos. Flávia torna-se emblemática, de certo modo, por fazer-nos ver a intensidade do processo final de alguém da dança nesse programa. Tendo eu transitado entre instituições e seguido seus rastros na ULBRA durante esse período de doutoramento, passei a admirá-la em profundidade. Com ela descobri, entre outras coisas, que não há como exercer relações de poder na docência sem aproximação e sem afeto. Sou grata pela convivência, pelos livros emprestados, pelas lições de vida.

Fui contemporânea de Mônica no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS. Sua chegada ao grupo e generosidade foram tocantes. Quando, em certo momento, eu quase não me sentia tocada por nada, sua sensibilidade me alcançava. São muitas histórias que se cruzam nesses cinco anos. Em 2014, formamos o mais eficiente grupo de autoajuda: *nós 3*, um muro de lamentações, apoios e anedotas que só quem está passando por isso entende! Ao grupo do *Facebook*, composto por Mônica, Luciana e eu, também agradeço muito, amadas!

Anna Fuão, Maria Falkenbach, Rossana Della Costa e Milena Mariz, cuja proximidade foi menor em duração, mas nem por isso deixou de ser intensa. Os estímulos de vocês foram como alavancas no atoleiro.

Foram quase cinco anos de isolamento para mim, que se somaram aos dois antecedentes em que fiz o mestrado. Há sete anos, venho estudando em meio a fluxos interrompidos das coisas da vida. Por isso, é preciso agradecer imensamente aos amigos que souberam entender que meu isolamento não era abandono, mas uma sobrecarga incontornável, talvez fundamental para meu centramento.

Especialmente Laura Backes – extensivo a sua irmã e seu cunhado –, que, entre mimos e respeito aos *não posso*, produziu um *retiro tese* às vésperas da qualificação do projeto, numa casa nem tão longe a ponto de distanciar-me demais das responsabilidades familiares, nem tão perto ao ponto de não conseguir dissociar-me delas. Uma interlocução amiga fundamental.

E Tatiana da Rosa, parceira de todas as questões que produzem e até que antecedem a produção da tese, a quem dedico uma palavra: *dojo*. Parceira de vivências ímpares em Nova Iorque e de projetos que vamos realizando de modo quase invisível, enquanto tentamos lidar com nossas idiosincrasias. Meu agradecimento eterno pela existência da Tati em minha vida, mesmo que isso signifique que, entre questões convergentes, tenhamos divergências que a amizade sabe conduzir. É maravilhoso compartilhar o prazer da dúvida com Tati, parceira que se tornou colega nesse programa, adensando as discussões de sempre. Obrigada!

Carla Vendramin, por não medir esforços para ajudar criativamente!

O fim de um processo é uma força tarefa. Nem sei como agradecer a uma

leitora muito especial, Isabel Marques – parceira de impregnação de dança no mundo –, quem tanto admiro e cuja leitura agraciou-me num momento em que a evidência do tempo ligava a luz de alerta total. Não há palavras que deem conta de expressar certas coisas (como diria nosso amigo Laban), como o valor simbólico e real desse movimento, dessa leitura.

Agradeço à equipe de apoio que me mantém em curso: Cristina Fogaça, minha terapeuta; Caroline Laner, massoterapeuta; e Ben-Hur Dalla Porta, homeopata – anjos em meu processo de *produção de si* continuado!

A Suzi Weber, rápida, direta e leve: ajuda pontual com livros e referenciais pendentes. Um *instante intenso*.

A John Gilmore, meu consultor internacional para assuntos imediatos de tradução!

A Luiz Lendengues, revisor atento de todo este trabalho, pela disponibilidade e compreensão no tenso momento de entrega do texto.

E a Bruno Parisotto, que, em meio a suas férias, se dispôs a realizar, em desenho, uma ideia de última hora. Meu traço nunca corresponde às minhas ideias. Sua fluência com o idioma francês também me salvou de tropeçar em alguns detalhes.

Deixei os amores familiares por fim.

Agradeço ao meu pai, *in memoriam*, pelo apoio incondicional. Ele ficou surpreso quando me viu chegando ao doutorado, tendo eu me lançado naquela temerária, mas sempre incentivada, caminhada pela instabilidade da Arte da Dança. Sua surpresa era também orgulho; seu incentivo, um eterno abraço e estímulo aos valores humanistas que aprendi com ele em meio a tantas idiosincrasias! Certo dia, ele me perguntou se eu não conseguiria defender antes do tempo... A gente desconhece os mistérios da morte, mas cultivo a certeza de que ele esteve e está comigo aqui e agora, como sempre. Aquilo que dele está em mim está também neste texto, especialmente a referência a Martim Buber, que foi como um artifício, mesmo que tortuoso, para matar a saudade. A súbita partida de meu pai tornou o processo difícil, mas dizem que Deus escreve certo por linhas tortas...

Aos *ouvidos* simbólicos da minha mãe, que nunca se interessou muito por finalizar seus estudos. Ela me ofereceu sua escuta para que eu pudesse verbalizar os textos ainda imprecisos que antecederam este. Escutou e, em seu mundo espiritual, visitou *os losangos, os triângulos*, que ela disse ser *geometria, ora*, algo que ela viu *em uma vila por onde andamos* enquanto eu lia para ela. Assim, simbolizo seu apoio também incondicional a mais essa jornada. O amor não é nada lógico, nada óbvio. Obrigada, também, Maria Godoy, que vem ajudando com tanta dedicação e amor aos meus pais. Uma mediação.

Agradeço ainda a Maria Juraci, minha irmã de criação, que foi se aproximando nos últimos anos e encontrando como ajudar com as responsabilidades familiares e com incentivo intensificado após o fatídico junho de 2014.

A Éverton Assis, meu afilhado – sempre um grande parceiro e incentivador dessa formação continuada ao longo da vida –, que hoje está em Boston para realizar seu mestrado em Administração (MBA)!

A Cenira, Graciana, Joeni e Anderson: todos trouxeram centramento, verticalidade e trânsito entre os pesos forte e leve, entre família, trabalho e estudo. Com sua ajuda, fui aprofundando as raízes necessárias para voar, como nos diria Irene Dowd.

Por fim, ao inseparável Dom! Meu amado cão que teve o dom de recuperar

sentidos, sentimentos, afetividade; que teve o dom de iludir-me e fazer-me lembrar constantemente da minha condição espaço-temporal quando eu parecia estar entrando no computador. Parceiro de todas as horas, foi o mais presente *alter* de um processo de escrita tão solitário.

It takes.....time.
(GRAHAM apud PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 107).

RESUMO

Esta tese problematiza a emergência do ensino superior de dança no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Propõe-se a repensar algumas noções hegemônicas de dança por intermédio de seis experimentos com práticas performativas realizados entre 2012 e 2014, em contextos de ensino de dança. Discutem-se procedimentos que impliquem produção de conhecimento em dança a partir da pergunta: *como práticas performativas em dança inscrevem no corpo a produção de conhecimento em dança?* Apresenta-se o conceito de *práticas performativas* como aproximações entre dança e performance, cultivando uma apropriação corporal de ideias e gestos singulares para uma dança própria através da Improvisação e da Análise Laban/Bartenieff de movimento. Analisam-se os percursos de produção de si dos sujeitos participantes dos experimentos a partir das noções de improvisação, espaços de ação e inscrição de si e momento intenso. Tomam-se a Análise Laban/Bartenieff de Movimento (LMA/BF), os procedimentos de improvisação e a Educação Somática como mote de proposição dos experimentos, bem como base de análise dos dados produzidos. A pesquisa tem, ainda, como suporte teórico-metodológico elementos dos Estudos da Performance – de onde decorre a Prática-Pesquisa –, dos Estudos da Presença e dos Estudos Foucaultianos. A tese defende a formação em dança no ensino superior como um transitar entre performar e aprender.

Palavras-chave: **Dança. Educação Superior. Práticas Performativas. Análise Laban/Bartenieff em Movimento. Improvisação.**

ABSTRACT

This dissertation discusses the emergence of the dance in graduate studies at universities in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. It rethinks some hegemonic notions of dance by looking at how knowledge in dance is produced and inscribed in the body, and the implications of this understanding for graduate studies. Between 2012 and 2014, six sets of experiments were carried out in graduate courses. The experiments presented the concept of performative practices in dance, cultivating a body appropriation of ideas and unique gestures for each individual's dance. Drawing on elements of Performance Studies – from which Practice Research derives –, Presence Studies, and Foucault Studies for theoretical and methodological support, the dissertation examines how the participants self-produced knowledge from improvisation notions, spaces of action and self-inscription, and intense instant. The data was analyzed using Laban/Bartenieff Movement Analysis (LMA/BF), improvisation procedures, and Somatic Education. The dissertation demonstrates the value of formative dance in graduate courses for transiting between per-forming and learning.

Keywords: Dance. Graduation Course. Performative Practices. Laban/Bartenieff Movement Analysis. Improvisation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro de Aldrey Mateus para o Experimento Dois	18
Figura 2 – Registro não Identificado do Experimento Três	41
Figura 3 – Diagrama LMA/BF	47
Figura 4 – Banda de Mœbius em BF	48
Figura 5 – Descrições Verbal e por <i>Motif Writing</i>	73
Figura 6 – Desenho de Solo/Deslocamento Espacial	74
Figura 7 – Registro não Identificado do Experimento Dois	98
Figura 8 – Amplitudes em Diagonal	124
Figura 9 – Gesto Pessoal de Letícia Dutra	125
Figura 10 – Chegada no Espaço	127
Figura 11 – Trajeto de Retorno	128
Figura 12 – Trajeto do Prédio 11 até o Prédio 17	129
Figura 13 – Trajeto do Prédio 11 até o Prédio 17	129
Figura 14 – Improvisação dos Alunos	129
Figura 15 – Solo de Juliana Vicari	141
Figura 16 – Solo de Heloisa Gravina	142
Figura 17 – Instalação Espacial para Início da Atividade	143
Figura 18 – Apresentação dos Professores	143
Figura 19 – Professora Kátia Salib Dança com Aluno	145
Figura 20 – Desenho de BP	157
Figura 21 – Desenho em Palavras	158
Figura 22 – <i>Grande Festa</i>	159
Figura 23 – Estudo do Registro para Composição	160
Figura 24 – Registros Selecionados para Composição	160
Figura 25 – Apresentação da Composição do Grupo sobre o Registro	161
Figura 26 – Apresentação da Composição do Grupo sobre o Registro	161
Figura 27 – Apresentação da Composição do Grupo sobre o Registro	162
Figura 28 – Apresentação da Composição do Grupo sobre o Registro	162
Figura 29 – Apresentação da Composição do Grupo sobre o Registro	162
Figura 30 – Registro não Identificado do Experimento Três	167
Figura 31 – Usando o Nível Baixo	177

Figura 32 – Subidas e Descidas	177
Figura 33 – Interferindo nos Fluxos do Espaço Urbano	183
Figura 34 – Registro de Erasmo Carlos Breitembach para o Experimento Quatro	192
Figura 35 – Um Encontro Dançante	197
Figura 36 – Desenho de Bruno Parisotto	200
Figura 37 – Registro de Lucas Francisco Behrem para o Experimento Quatro	226
Quadro 1 – Ano de Início dos Cursos por IES	77
Quadro 2 – Atividades dos Experimentos Dois, Três e Quatro	131
Quadro 3 – Síntese de Temas e Experimentos (Dois, Três e Quatro)	156

LISTA DE ABREVIATURAS

BESS – *Body Effort Shape Space*/Corpo Esforço/Pulsão Forma Espaço

CI – Contato Improvisação

CMA – *Certified Movement Analyst*/Analista de Movimento certificada pelo LIMS

EP – Estudos da Performance

ES – Educação Somática

FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro

IES – Instituição de Ensino Superior

LIMS – Laban/Bartenieff *Institute of Movement Studies*

LMA/BF – *Laban Movement Analysis/ Bartenieff Fundamentals* – Análise Laban em Movimento/Fundamentos de Bartenieff

PaR – *Practice as Research*/Prática-Pesquisa ou Prática como Pesquisa

PaRiP – *Practice as Research in Performance*/Prática como Pesquisa em Performance

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

NYU – *New York University* – Universidade de Nova Iorque

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: transferência de peso do corpo para o texto-teia	19
1.1	A ESCOLHA DOS FIOS DA TEIA	27
1.2	DANÇANDO COM OS FIOS CONCEITUAIS DE ARIADNE	34
2	PER-FORMAÇÕES EM MOVIMENTO	42
2.1	APROXIMAÇÕES ENTRE DANÇA E PEDAGOGIA DA PERFORMANCE ..	43
2.1.1	Ensino de Dança e LMA/BF	46
2.2	ESTUDOS DA PERFORMANCE E A EDUCAÇÃO	57
2.2.1	A Virada Pedagógica	65
2.2.2	A Virada Prática	69
2.2.3	A Virada Pedagógica Local	77
2.2.4	Jogos de Verdade	87
3	IMPROVISACÃO: mediação de fluxos em movimento	99
3.1	IMPROVISACÃO E SOMÁTICA: elementos de uma abordagem contemporânea para a dança	100
3.1.1	Educação Somática	102
3.1.2	Improvisação	116
3.2	ENTREGA E RESISTÊNCIA EM IMPROVISACÃO: <i>experimento um</i> – exploração de movimentos	121
3.3	IMPROVISACÃO, LIBERAÇÃO CORPORAL E A MEDIAÇÃO DAS LIBERDADES: <i>experimentos dois, três e quatro</i>	131
3.3.1	Interações Docentes/Singularidades Docentes em Interação	140
3.3.2	Diversidades Sonoras	146
3.3.3	Interação Discente	147
3.3.4	Escritas de si na Observação do Outro: registro das improvisações dos professores (desenhos, palavras, símbolos etc.)	152
3.3.5	<i>Liberação Corporal/Social/Cultural</i>: participação dos alunos na improvisação	158
3.3.6	Composição em Grupos sobre Motivos Seleccionados dos Registros feitos durante a Improvisação dos Professores	163
4	ESPAÇOS DE SI E DO OUTRO	168
4.1	NOÇÕES PRELIMINARES SOMÁTICAS DE LMA/BF	169

4.1.1	Serenidades Somáticas	170
4.1.2	Dentro-Fora e Espaço de Ação	173
4.2	TECIDOS CONJUNTIVOS	180
4.3	O OUTRO/O ENCONTRO: relações de ocupação (controle) e inscrição (entrega)	182
4.4	ESPAÇOS DE SÍNTESE	191
5	UM INSTANTE INTENSO DO CORPO QUE PRODUZ CONHECIMENTO	193
5.1	INSTANTE: suspensão do tempo com as intensidades do <i>pequeno</i> futuro	194
5.2	AS PEÇAS DO JOGO	198
5.2.1	Espaço	198
5.2.2	Tempo	203
5.2.3	Presença	205
5.2.4	Presença e Copresença do Outro	207
5.2.5	Fluxo e as Correntes de Pensamento no Corpo	209
5.2.6	O Fluxo dos Fluxos	210
5.2.7	Presença como Emergência	211
5.3	INSTANTES INTENSOS E REFLEXIVOS	212
5.4	O FORMATIVO DO JOGO	216
6	A TEIA	227
	REFERÊNCIAS	234
	APÊNDICE A – Relação dos Experimentos por Proposta	252
	APÊNDICE B – Características dos Experimentos	253
	ANEXO A – Os Signatários do 20 de Agosto	254
	ANEXO B – Dez Proposições para uma Escola Contemporânea de Dança	255
	ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ULBRA	257
	ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – UERGS	259
	ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre	261

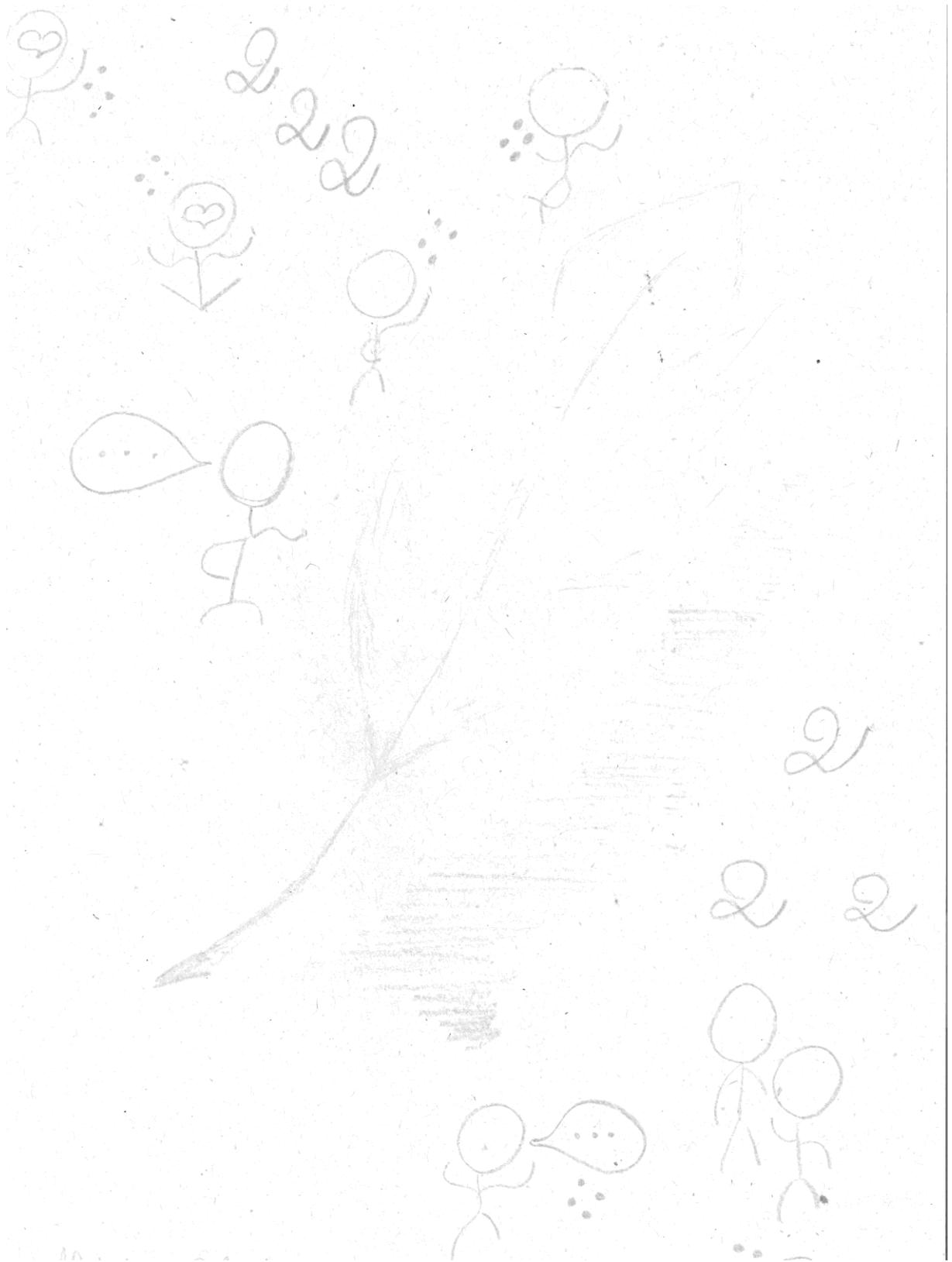


Figura 1 – Registro de Aldrey Mateus para o experimento dois.

1 INTRODUÇÃO: transferência de peso do corpo para o texto-teia

Esta tese parte de um risco iminente: a aproximação entre dança e pedagogia através dos polêmicos caminhos dos Estudos da Performance (EP) e da Pedagogia da Performance na busca por entrelaçamentos entre as funções de professor e de artista, tão comuns na tradição da prática artística de dança, mas comumente dicotomizadas e hierarquizadas nas instituições de ensino. Mais do que isso, esta tese aventura-se na prática como produção de conhecimento em dança, de modo a implicar a produção de si como pesquisa em dança e elemento fundamental de toda teoria da dança.

Quem escreve é uma artista de dança que percorreu os caminhos disponíveis de formação superior no estado do Rio Grande do Sul (RS), optando pelo bacharelado em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Após uma década de trabalho como artista e professora de dança e alongamento no ensino não formal, ou seja, desde o final da graduação – período em que vinculei-me às práticas de dança contemporânea –, encontrei caminhos de reaproximação com a formação acadêmica. No final da década de 1990, ingressei nas especializações no Paraná (Consciência Corporal/Dança, da Faculdade de Artes do Paraná – FAP/PR –, hoje Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR) e em Nova Iorque (*Laban Movement Analysis/Bartenieff Fundamentals* – LMA/BF, do *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies* – LIMS/NY), nesta última por meio da Bolsa Virtuose – concedida pelo Ministério da Cultura do Brasil –, que me habilitou a adentrar a docência no ensino superior. Em 2000, lecionei no primeiro curso de licenciatura em Dança do RS, já em curso desde 1998, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Dez anos depois, ainda em fase de defesa do mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), cuja linha de pesquisa focava os Processos de Criação, enfrentei outro risco: a seleção e o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS, uma aventura teórica sobre questionamentos práticos numa área *nova*. Ou melhor, uma nova aventura.

Desde o ingresso no PPGEDU, muitas questões se apresentaram diante de mim, evidenciando, mas também suspendendo, meus questionamentos como artista e como professora. Para lidar com isso e com a vida que *não para enquanto a gente faz um doutorado*, como nos diz frequentemente nosso orientador, tive de lidar com

uma das coisas mais difíceis para mim, que certamente interfere nas questões aqui propostas e no texto que se apresenta: um fluxo interrompido de estudos, de questionamentos, de ações docentes, de práticas corporais, de emoções, provocando um modo de estudar e pensar a proposta muito diferente do que eu conhecia a partir de fluxos continuados, livres ou livremente estendidos. Eis uma sensação estranha sobre uma questão ardilosa: estaria, então, o fluxo livre relacionado a uma vivência artística, e o fluxo controlado, a um compromisso acadêmico, pedagógico, educativo, regrado e contido (ainda que criativo)? Prontamente, deparei-me com minhas próprias armadilhas. A resposta é certamente um *não* bem contundente, e a própria experiência, tão relevante nas minhas proposições, evidenciava isso. Minha (sobre)vivência como artista operava com uma prática educativa para ser remunerada. Fui trabalhando como discípula de minhas mestras, sobretudo Maria Amélia Barbosa e Eva Schul, enquanto buscava meu caminho já em meu caminho. Os fluxos de uma vivência artística não estão vinculados apenas a espaços de ação, mas à inscrição de si nos espaços, lições que a tese me (re)apresenta sobre liminaridade e entre-lugares.

Portanto, ao buscar uma articulação teórica capaz de fundamentar a prática como pesquisa e as pesquisas práticas, aqui referidas como Prática-Pesquisas¹, encontrei – ou reencontrei² – o campo dos EP, por onde já havia passeado ligeiramente no mestrado, uma terra fértil em terreno móvel. Outra questão ardilosa fez com que eu temesse um senhor chamado Richard Schechner, fundador dos EP na Universidade de Nova Iorque (NYU): a palavra performance ainda impactava por se relacionar diretamente com o que conhecia de performance arte, algo por que sempre tive uma admiração e um temor. A realização desta tese implica lidar com temas pessoais difíceis num campo teórico novo e complexo para tratar de práticas (pedagógicas) performativas em terrenos móveis.

Minha afinidade com os fluxos livres ou contínuos me colocam diante de um método de organização do pensamento que vai do caos ou do grande para o pequeno, para o foco. Descobri que aquilo que eu achava que era uma desorganização do pensamento era outro modo de organizá-lo quando ingressei no

¹ No original *Practice Research* que não indica "pesquisa prática", por não adjetivar a pesquisa, mas caracterizá-la por uma prática.

² Desde que retornei ao Brasil, em 1999, colegas da dança de diferentes estados do país diziam que eu deveria buscar realizar minha pós-graduação com um senhor chamado Richard Schechner, que responderia pelos Estudos da Performance.

LIMS e tive de lidar com a organização, seleção e associação de várias palavras escritas em papéis. Essas palavras eram os conceitos que estudaríamos no programa, e nossos professores estavam ali para nos observar e observar o modo como organizaríamos aqueles papéis. Espalhei-os para poder olhar para o todo. Aos poucos, fui encontrando palavras que me pareciam possíveis de ser associadas, relacionadas umas às outras. Havia também alguns símbolos da representação pictográfica de Rudolf Laban, que gostei de aproximar de algumas palavras. Do grande círculo (era uma forma aproximada de círculo), fui selecionando as palavras e formando grupos ou subgrupos, cujas combinações eu trocava várias por achar que muitas delas poderiam estar combinadas entre os grupos. Assim, descobri o método que, por vezes, se aproxima de práticas aventureiras, de sistematização do meu pensamento. Digo isso porque esse foi o processo desta tese, que durou um tempo muito prolongado e que sofreu toda a sorte de interrupções das *coisas da vida* – e da morte, que reconduziram meus fluxos. O grande círculo dos imagináveis papéis/palavras de minha trajetória nesse programa de pós-graduação parecia e ainda parece gigante. O foco parecia oleoso.

Por isso, demorei a chegar à seguinte formulação: *como práticas performativas em dança inscrevem no corpo a produção de conhecimento em dança?* Ou, de modo complementar: *como preparar o corpo para o inesperado?*

O que são, no entanto, tais *práticas performativas*? Nesta tese, as *práticas performativas* são consideradas aproximações entre dança e performance, cultivando uma apropriação corporal de ideias singulares sobre uma dança própria. São aproximações de um pensamento contemporâneo de dança, que interfere no modo como produzimos dança, no modo como lançamos mão (*lançamos corpo*) dos repertórios já impressos em nossas células por outras práticas de dança. São inscrições de si no espaço, com o outro, constituindo relações em movimento, relações sempre cambiantes, em fluxo, mediadas por improvisações estruturadas realizadas sob observação com objetivos pedagógicos específicos. Podem conter algum teor de interatividade e produzir algum tipo de registro feito por observadores. Também podemos defini-las, mesmo que precariamente, por negação. *Práticas performativas*, aqui, não ocorrem sob a forma de uma apresentação espetacular ensaiada para tal; não são performance arte, mas se relacionam com conceitos da performance. Também não são um treinamento corporal técnico específico com objetivos virtuosos para um corpo em formação. São práticas em dança e

improvisação. Têm por base colocar em jogo tudo o que o corpo conhece de movimento e fazer novos arranjos a partir de situações inesperadas. Pressupõem o olhar do outro: tanto o olhar do colega que registra e analisa os movimentos em produção quanto o olhar de um outro desconhecido, um transeunte de espaços em uso ou mesmo grupos que não se conhecem. Elas carregam um potencial formativo de transformação pessoal em ação, em prática de improvisação e sob observação. Carregam, portanto, uma dose de risco. Durante tais práticas, a auto-observação e a percepção dos nossos fluxos produzem modos de pensar, perceber, sentir e mediar ímpetos por vezes num instante. A intensidade com que soluções são produzidas para situações improvisadas possibilita a condensação do tempo num instante intenso que gera conhecimento.

Dançar a partir de motivos de movimento, qualidades expressivas, orientações espaciais ou corporais é um dos procedimentos de LMA/BF, assim como a observação de movimento entre colegas para fins de registro e prática dos sistemas de notação de Laban. Com base nesses procedimentos de improvisação, observação e análise, venho desenvolvendo minha docência ao longo dos anos. Assim também surgiu o Grupo de Risco, grupo de pesquisa em dança e utilização de LMA/BF em processos de criação formado em 2003 por graduandos dos cursos de Artes da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS – Dança, Artes Visuais e Música), que produziu obras entre 2006 e 2008, participando de eventos nacionais e locais. Compartilhar com aquele grupo de alunos interessados na utilização artística do material dos componentes curriculares de improvisação e análise do movimento a experiência vivida no LIMS sedimentou o seu interesse pelos procedimentos em pesquisa. O grupo realizou trabalhos coreográficos e performances interativas improvisadas em que esse procedimento foi utilizado para a criação, construídos em grupo ao longo de um período prolongado de trabalho, afinado com práticas corporais somáticas. O desafio desta pesquisa é outro: operar com *práticas performativas* entre alunos com diferentes noções de dança, sem que todos compartilhem da ideia de que essas práticas sejam efetivamente dança, e ainda os convencer do potencial educativo de tais práticas pela implicação de cada um com a atividade e suas demandas pessoais.

Por conta das minhas questões emaranhadas com a minha ainda e sempre cambiante noção de dança – já que tenho uma formação tradicional em balé e dança moderna impressa em minhas células e carrego uma herança cristã de uma

família que, mesmo buscando romper com algumas tradições, ainda mantinha sua fleuma –, eu mesma duvidava de tais práticas: *será que posso considerar isso uma prática performativa em pesquisa? Isso não cumpriu com os objetivos? Quem sabe, penso de outro modo, faço de outra forma?*

Esses questionamentos foram atravessados por uma alteração no contexto do qual a questão principal da tese surge: a proposta de tese estava baseada, sobretudo, na experiência de oito anos no curso de licenciatura em Dança da UERGS – em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) – e também na experiência com o Grupo de Risco. Por razões político-administrativas de conclusão e reformulação do convênio, a Fundação desligou todos os seus professores, por ela concursados, do quadro docente que cedia à UERGS para que esta realizasse concursos para professores efetivos do estado. Éramos professores da Fundação cedidos à universidade. A Fundação demitiu os professores do curso de Dança em 2011. Nesse mesmo ano, passei a integrar o corpo docente do curso de licenciatura em Dança da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que também estava num movimento de troca de professores.

Fui integrante da constituição de um currículo na UERGS, na qual quatro cursos de Artes foram fundados juntos e de forma interdisciplinar. Foi desafiador entrar numa instituição luterana, num curso privado que recentemente – em 2007 – havia se transformado em licenciatura. O conceito anterior do curso, quando era de formação superior tecnológica, era formar e encaminhar o profissional de Dança para o mercado de trabalho, ou seja, adequá-lo ao modelo cultural vigente de Dança no estado e ao modelo hegemônico e suas *verdades*. Trabalhei naquela instituição operando com base, sobretudo, em minha formação como analista de movimento, apresentando a ideia de um olhar relativizado e complexo para a dança e o movimento. Baseei-me também em minha formação de professor-artista, já presente na concepção da licenciatura recentemente implementada na universidade – mas ainda pouco praticada no currículo –, cuja formatura da primeira turma pude acompanhar no ano em que trabalhei como professora substituta, em 2010. Foi ali que iniciei as *práticas performativas* que operam as ideias desta tese.

Considerando que esta tese é fruto das reflexões oriundas de práticas docentes no ensino superior, informo ao leitor meu percurso como docente: meu primeiro contato com a docência foi no curso de licenciatura em Dança da

UNICRUZ, onde ingressei em 2000. Em 2002, ingressei no então curso de Pedagogia da Arte/Dança da UERGS, permanecendo como docente nos dois cursos até 2003. Permaneci na UERGS de 2002 a 2011, como mencionado anteriormente, e retornei à licenciatura em Dança da UERGS³ em 2013, efetivada pelo concurso para a área de Análise do Movimento e Criação em Dança. Entre 2003 e 2010, estive envolvida com outras instituições de ensino superior, investindo no olhar contemporâneo para o ensino superior de dança. Ao desligar-me da UNICRUZ, ingressei como docente no curso superior de Educação Física da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – especificamente na área de Dança – em outubro de 2003 e, no mesmo ano, integrei o grupo de professores colaboradores da primeira pós-graduação em Dança de Porto Alegre na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Participei do corpo docente da especialização em Dança da PUC-RS por sete edições e, em 2007, participei do corpo docente do curso de pós-graduação em Dança, Corpo e Arte da Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (UNIVATES), na cidade de Lajeado. As especializações da PUC-RS e da UNIVATES operaram juntamente aos respectivos cursos de Educação Física. Mesmo não mencionadas neste texto, tais experiências colaboraram provocando problematizações sobre como introduzir ao campo da dança conceitos e procedimentos de LMA/BF sem que parecessem tão alheios à noção hegemônica de dança nesses contextos. Mesmo que a problematização desta tese concentre-se nas práticas docentes entre a ULBRA e a UERGS, ela faz parte do conjunto da experiência docente que acabo de apresentar.

Eu pensava em produzir *aulas-performance* capazes de serem formuladas a partir de princípios de LMA/BF, mas não queria formatar um método de aulas-performance, tampouco ser a *professora-performer* diante dos alunos a demonstrar elementos em estudo, como o nome sugere. Queria, no entanto, poder dançar com os alunos em atividades pedagógicas que compartilhassem um espaço de dança. Também implicado nesse nome está um aspecto que fez com que eu não o descartasse completamente: em algumas aulas conduzidas por mim em ambientes externos, sobretudo no campus da ULBRA, eu solicitava improvisações junto à natureza ou aos espaços disponíveis; ao observar aquelas cenas, percebia uma

³ Ao longo da troca de governo e do reconhecimento dos cursos de Artes em 2006, houve a proposta de troca do nome do curso e da necessidade de torná-lo uma licenciatura. O nome do curso foi, então, alterado para Graduação em Dança – Licenciatura.

performance, segundo o entendimento antropológico dos EP. Permaneci em dúvida sobre a utilização desse nome ou a invenção de outro nome e, mesmo percebendo – como será indicado ao longo da tese – que o nome é apropriado para alguns dos experimentos, preferi usar o termo mais genérico de *práticas performativas*. Desse modo, creio contemplar a diversidade dos dados aqui apresentados, sem criar a expectativa de estarmos produzindo uma performance, como de fato ocorreu em algumas das minhas práticas docentes em que eu mencionava a ideia de performance vinculada ao que praticávamos.

O currículo da UERGS contempla quatro semestres para o componente curricular de Improvisação e Análise do Movimento, o que produz uma noção de dança entre os estudantes que contempla bem esse material. Na ULBRA, a disciplina se chama Análise do Movimento Corporal, executada em apenas um semestre e destacada da disciplina de Improvisação.

Esse desenho curricular em si já desencadeia certas noções contra as quais, muitas vezes, tive que jogar, pois eu queria, sim, dançar com os alunos e com eles produzir situações em que algumas *verdades* relacionadas ao campo da educação tradicional pudessem ser levantadas. Queria, através das práticas, fazer emergir o quanto a dança pode produzir conhecimento, invertendo a lógica da dança escolarizada de que ela é diversão, ocupação em períodos ociosos ou algo a ser apresentado em momentos festivos da escola ou de qualquer outra instituição, como produto de um trabalho de conquistas de habilidades técnicas e expressivas. Já estou falando, porém, a partir da minha inserção no ensino superior em cursos de licenciatura, cujo objetivo sempre foi esse em qualquer espaço de ensino. Falo, portanto, muito mais da presença da criação, da singularização e da interação na docência em dança, tanto no ensino superior quanto no ensino escolar, do que de uma produção artística de danças com movimentos codificados.

Por conta das questões entre arte e docência, resolvi ampliar os experimentos para ambientes de ensino informal e prática artística. O projeto de tese apresentado à banca contava com relatos da primeira experiência com alunos da ULBRA, que logo será melhor apresentada, e com uma apresentação artística solo, *outroeu*, para problematizar questões/noções da dança e de movimento com a plateia a partir de procedimentos interativos que planejava usar posteriormente com alunos. Essa prática foi desestimulante como proposta para a pesquisa; a ideia de educação de plateia ficou muito associada à prática em minha análise e poderia ser um excelente

mote para criação ou para a escola de formação de espectadores de Jorge Dubatti⁴, mas não estava servindo aos questionamentos que passaram a ocupar com mais ênfase as práticas docentes em instituições de ensino superior. Sendo assim, preferi permanecer com situações de ensino e aprendizagem através da prática, considerando ainda o ensino não formal, mas focando as questões institucionais da formação superior em termos políticos e pedagógicos.

Com o objetivo geral de *produzir uma noção de aprendizado em dança que priorize a criação e a prática de dança a partir da produção de si* – com base nos conceitos apresentados por Michel Foucault (1997, 2011, 2012) no período em que ele estuda a subjetivação e a verdade, sobretudo nas ideias de *cuidado de si* e *prática de liberdade* –, tomo as *práticas performativas* pelo amplo espectro que as define para não circunscrever essas práticas em conceitos como coreografia ou improvisação. Muitas vezes, as *práticas performativas* dizem respeito a processos de aprendizagem ou processos de criação, e o final de cada processo não está em foco neste trabalho.

As razões para abordar *práticas performativas* ao invés de coreografias ou improvisações podem ser vistas a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) problematizar noções hegemônicas de dança – a partir das quais grande parte da teoria da dança opera –, a saber: a) hierarquias relacionais mestre-discípulo ou professor-aluno coercitivas e assujeitadoras; b) hierarquias culturais de tradições de dança; c) eficientismo tecnocentrado sob treinamentos disciplinadores – que forma repetidores/copiadores de passos de dança; 2) ter a escola como *locus* de multiplicação de novas noções, proporcionando um redimensionamento social das noções de dança a partir do trabalho na licenciatura; 3) operar com a prática como pesquisa e disseminá-la no campo da dança; 4) promover o reconhecimento da prática refletida de dança como produção de conhecimento e a produção de conhecimento como produção de si; 5) operar com a presencialidade e a organicidade da elaboração cognitiva a partir da Educação Somática (ES), da Improvisação e da Análise de Movimento (LMA/BF); 6) valorizar o instante da intensidade da presença e das relações de dança que surgem dessa presença como *insight* artístico-pedagógico; 7) localizar a Educação Somática, a Análise do Movimento e a Improvisação como os princípios éticos na abordagem

⁴ Cujos modelos foram aderidos em Porto Alegre numa iniciativa da Secretaria Municipal da Cultura.

contemporânea de dança; 8) produzir um fazer-dança experimentando potenciais de dança, de modo a fazer emergir a história de dança, corpo e vida de quem dança para além do treinamento codificado que já pode estar presente nessa história, dando-lhe foco e desdobramento; 9) colaborar para a solidificação de um pensamento contemporâneo para o ensino da dança nas instituições de ensino superior.

Os experimentos desta pesquisa foram realizados entre 2012 e 2014, período em que trabalhei como professora de dois diferentes cursos de licenciatura em Dança do estado. De um total de dez *práticas performativas* pensadas como tal (já que minha prática docente é permeada por práticas performativas de modo geral), operadas a partir de diferentes propostas e contextos, selecionei as seis que julguei mais adequadas para apresentar situações que configurassem: 1) a produção de si a partir da dança e a produção de dança a partir da produção de si; 2) a transformação de noções de dança e de ensino de dança; 3) a transformação nas relações entre os sujeitos da educação em dança. Duas dessas práticas trazem contrapontos que julguei importantes, os experimentos cinco e seis.

1.1 A ESCOLHA DOS FIOS DA TEIA

Os seis experimentos não estão numerados em ordem cronológica. A numeração segue a ordem em que foram sendo utilizados de acordo com a ocorrência dos temas da tese. Uma lista completa dos seis experimentos encontra-se no Apêndice A. Para selecioná-los dentre os dez experimentos, estes foram dispostos em um quadro cronológico contendo as seguintes informações: 1) data e duração; 2) local de ocorrência, com descrição do(s) espaço(s) físico(s); 3) número de participantes; 4) natureza, identificando seu tipo: aula, performance, espetáculo com público, feira etc.; 5) tipo de registro, identificando os dados produzidos a partir do experimento, como registros em vídeo, foto, registros/anotações dos participantes observadores (conforme será detalhado a seguir), relatos de alunos, relatos de professores, relato da pesquisadora; 6) interatividade, seu tipo e os elementos envolvidos; 7) modo como foi proposta a prática; 8) materiais utilizados para a prática; 9) nível de relação entre os participantes; 9) grau ou tipo de improvisação;

10) presença de coreografia produzida pela prática ou previamente à prática; 11) grau de intenção política da prática.

Foram escolhidos aqueles cuja interatividade tivesse operado de modo transformador, questionador, problematizador. Mesmo que os anos de 2012 e 2013 tenham sido plenos de práticas performativas, apresentações coreográficas, experimentos e participação de alunos em diferentes atividades institucionais, em função de minhas novas atribuições na ULBRA⁵, eliminei da análise as práticas coreográficas, ensaiadas e planejadas para serem apresentadas publicamente. Muitas delas tinham intenções políticas muito evidentes, objetivando a visibilidade do curso junto ao diretor do campus, pró-reitores e reitor, como também junto à comunidade acadêmica, pois um curso de dança numa instituição privada operando com o mínimo de alunos possível no contexto está sempre em condição vulnerável de existência. Resolvi manter a pesquisa ainda mais no risco, no lugar do não coreográfico, ou seja, não planejada em formas coreográficas reconhecíveis como tal ou mesmo de um código de movimento.

Apresentado como um dos experimentos piloto para a defesa do projeto de tese em 2012, o solo *outroeu*, performado em fevereiro de 2012 na mostra *Outros Olhares: dança e performance*⁶, colocou-me *entre o performar e o ensinar*. A experiência mostrou-se importante contraponto para a compreensão de que minha vontade de performar e interagir num contexto artístico com temas de sala de aula mereciam atenção redobrada como proposta artística e que esse não seria o foco da pesquisa. Ele não mais está entre os seis experimentos, mas opera subliminarmente a partir do que foi produzido em mim com aquela experiência.

Apresento brevemente aqui os experimentos tratados nesta tese. O *experimento um* relata uma aula na disciplina de Técnica e Ensino da Dança III, do curso de licenciatura em Dança da ULBRA, ocorrida em 2013. O *experimento um* consiste em uma aula de Técnica e Ensino da Dança III, cuja súmula contempla o ensino da dança contemporânea. Com essa turma, apresentamos um trabalho em processo para as comemorações do Dia Internacional da Dança⁷ no campus, em

⁵ Passei a coordenar o Grupo Experimental de Dança da ULBRA e assumi a coordenação de atividades/coordenação adjunta do curso de Dança.

⁶ Evento produzido pela Eduardo Severino Companhia de Dança na sala 209 da Usina do Gasômetro, em Porto Alegre, junto ao coletivo de dança da sala 209 do qual faço parte.

⁷ O dia 29 de abril foi a data escolhida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para celebrar a dança, a partir do nascimento de Jean-Georges Noverre (1727-1810), autor das cartas sobre a dança, considerado por alguns autores o pioneiro no

abril de 2013. Como a turma era composta por alguns profissionais de diferentes tradições de dança, havia uma resistência à noção vigente de dança contemporânea baseada num senso comum. O *experimento um* compreende o relato de alguns procedimentos realizados em aula para exploração de movimentos no corpo através de abordagens somáticas para a dança e de como a exploração de movimento buscou ajudar a construir a noção de apropriação de movimentos vinculada à ideia de autonomia da improvisação. O que acontece em relação ao tema da tese está descrito no terceiro capítulo, *Improvisação: mediação de fluxos em movimento*.

O *experimento dois* corresponde à aula inaugural do curso de dança da ULBRA do ano de 2012; o *experimento três* corresponde à aula inaugural do curso de dança da ULBRA do ano de 2013; e o *experimento quatro* corresponde à aula inaugural do curso de dança da UERGS, em 2014. As aulas foram planejadas como recepção aos calouros e constituíam-se de uma apresentação dos professores de componentes/disciplinas práticas dos cursos aos alunos através de uma improvisação estruturada iniciada pelos professores sob condução interativa com os alunos. Os alunos receberam orientações sobre a estrutura da improvisação e sobre como poderiam sugerir tarefas aos docentes improvisadores, como, por exemplo, designar quem dançaria com quem em duos, interferir na trilha e sugerir figurinos ou adereços dispostos na sala para esse fim. Eles também tinham a tarefa de fazer um registro do que assistiam, verificando aquilo que mais chamasse sua atenção em termos de qualidades expressivas de movimento, produção de sentido e intensidades. No decorrer do improviso, os alunos eram integrados na livre improvisação de celebração de boas-vindas e início de semestre e, em seguida, eram convidados a compor, em grupos, sobre alguns motivos selecionados dos registros feitos ao longo da improvisação. Essas pequenas composições eram apresentadas ao grande grupo, que observava a relação entre o motivo e a composição. Os três experimentos ocorridos em anos consecutivos 2012, 2013 e 2014 também estão descritos no capítulo três.

Os dados produzidos pelos experimentos relativos às aulas inaugurais contam com registro em foto e vídeo e com anotações da observação dos alunos em diferentes formatos, que contemplam impressões transcritas sob a forma de texto, palavras soltas, desenhos, poesias e combinações entre esses elementos. Alguns

pensamento sobre dramaturgia em dança. A data coincide com o meio do semestre, em que esses primeiros contatos com a dança contemporânea estão começando a se ajustar em aula.

desses registros feitos pelos alunos podem ser vistos ao longo da tese nas folhas que abrem os capítulos. A seleção dos desenhos, posterior ao texto, não segue uma linha cronológica, mas uma associação livre que faço entre as imagens e os conteúdos de cada capítulo. Nem todos os registros foram assinados. Os dados dos três experimentos contam, ainda, com relatos textuais de alunos e professores participantes das atividades.

O *experimento cinco* relata um curso desenvolvido com o Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre – composto por bailarinos e estudantes de dança que visam à formação e ao aprimoramento artístico – no ano de 2013. O Grupo Experimental foi criado em 2007 pelo Centro de Dança da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, que, a cada ano, convida professores para compor a formação do grupo, a qual também se recompõe a cada ano. A experiência com o Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre, ou seja, o *experimento cinco*, é um caso que ocorre fora do ambiente acadêmico e proporciona o estudo desta abordagem para a formação profissional de um bailarino, problematizando, também, essa formação num ambiente onde os integrantes têm noções menos díspares sobre o pensamento contemporâneo de dança. Nesse experimento, relato os encontros que antecedem a *prática performativa* com procedimentos somáticos dos Fundamentos de Bartenieff e os aspectos relacionais do movimento com o espaço e o olhar do outro na prática que fizemos na rua, no centro da cidade. Sua descrição e análise será encontrada no capítulo quatro, *Espaços de si e do Outro*.

Os dados referentes ao *experimento cinco* contam com fotos, vídeos e depoimentos de avaliação da atividade após a aula, registrados em meu caderno de pesquisa. Trechos dos relatos são utilizados neste texto. Como não foi possível identificar a autoria de todos os relatos, os autores são apresentados pelas iniciais de seus nomes, seguidas do ano do experimento. Constam relatos não identificados, seguidos da data do experimento. Os depoimentos do *experimento cinco* são numerados. Os números seguem a letra A: A1, A2, A3 e assim por diante. Tais depoimentos foram, em maior parte, verbalizados e registrados em meu diário de pesquisa durante a roda de avaliação da prática performativa. Um depoimento foi entregue por escrito. Nas referências, os depoimentos estão identificados pela letra A seguida de número e ainda, ao final do ano (2013), encontra-se uma letra que identifica cada depoimento, por exemplo: (DEPOIMENTO... 2013f, n.p.).

O *experimento seis* foi desenvolvido na Feira de Exposição das Profissões do XVIII Salão de Iniciação Científica e Tecnológica, XII Fórum de Pesquisa da ULBRA, a Mostra de Inovação, Feira das Profissões e Salão de Extensão (EXPOULBRA), em 2012. Foi uma proposta mais parecida com o que entendo por performance: eu convidava os participantes da Feira das Profissões da EXPOULBRA – realizada em novembro, para divulgar os cursos da universidade junto à comunidade – para dançar a partir de um cartaz: *queres dançar?*

Chamei o experimento da EXPOULBRA de *Queres Dançar?* e ali pude encontrar meios de realizar a ideia contida no solo *outroeu*, experimento utilizado como piloto na defesa do projeto de tese. *Queres Dançar?* está relatado no capítulo cinco, *Um Instante Intenso do Corpo que produz Conhecimento*. Ele se coloca neste estudo como experimento que tensionou as expectativas da pesquisadora e, por isso, integra esta pesquisa. Dentre essas expectativas, estava a colaboração de alunos do curso de Dança que, ao fim, não puderam testemunhar a prática, o que me deixou sem colaboração também para o registro fotográfico e as operações de produção da própria prática. Por esse motivo, contei com um relato pessoal das interações que ocorreram: reações um tanto defensivas de alguns e interessada de outros. Esse experimento continha três momentos diferentes. O primeiro foi chamado de aquecimento: eu mesma ainda tentando perceber como se daria a dinâmica das tarefas interativas programadas, nas quais dancei com uma aluna do curso de Artes Visuais e um bailarino do grupo *Down Up*, cujos integrantes são portadores de síndrome de Down. O segundo momento era uma ação minha no espaço de outros, tanto no sentido que aqui está em estudo quanto, de fato, no estande da feira de outro curso. O terceiro foi a aceitação do convite que dá o mote ao experimento: um grupo de alunos visitantes veio dançar, digo, esclarecer algumas curiosidades a respeito do curso de Dança por meio da interação proposta. Os relatos pessoais estão italicizados no texto do capítulo cinco, reproduzidos quase na íntegra e destacados do texto corrente da tese, como citações. Nesse momento também, a questão que permanecia sobre a utilização do termo aula-performance fazia sentido, tensionando outra vez a questão.

Cronologicamente, eles são: dois, seis, três, um, cinco e quatro.

Os materiais utilizados em cada prática performativa são também dados de pesquisa. Para as práticas performativas dos *experimentos dois, três e quatro*, foram utilizados materiais como figurinos, adereços e objetos que pudessem inspirar a

improvisação em curso. Os *experimentos um e cinco* priorizaram a relação com o espaço externo: no caso do *experimento um*, o campus universitário; no caso do *experimento cinco*, o espaço urbano no centro da cidade. O *experimento seis* contou com um cartaz onde estava escrito: *queres dançar?* No espaço designado para uso do curso de Dança, espalhei objetos com as formas geométricas de um cubo e de um icosaedro. Eles dividiam espaço com meus deslocamentos segurando o cartaz. Os *experimentos três, quatro e seis* também contaram com papéis dobrados em que estavam escritas algumas tarefas de movimento de acordo com a linguagem de LMA/BF. Nos *experimentos três e quatro*, os papezinhos ficavam na caixinha de Alice, que será apresentada no capítulo três. As tarefas em papéis dobrados estavam no bolso de minha saia, no *experimento seis*. Esses eram elementos disparadores de movimento e de interação.

O Apêndice B apresenta as características analisadas nos seis experimentos: improvisação por tarefas ou livre, composição, articulação com o campo da Somática/ LMA/BF, interatividade, exploração de movimento e observação e registro da prática. A Somática, nesta tese, está sendo abordada sob a perspectiva de LMA/BF.

Algumas das dez práticas que constam no primeiro quadro elaborado para a análise de dados não foram aproveitadas porque, em alguns casos, não puderam ser executadas conforme o planejado. Mesmo lidando com um material de improvisação, não quis considerar as práticas que formulei, por exemplo, para um primeiro dia de aula de análise de movimento, em que somente dois alunos compareceram, lesionados e sem interesse visível pela disciplina. Nesse caso, fizemos uma prática de observação dos meus movimentos, em que sugeri, do mesmo modo que sugeri nos experimentos dois, três e quatro, que os alunos interagissem propondo tarefas de movimento. Dancei para esses dois alunos, que mais observavam do que sugeriam; eles tampouco estavam seguros sobre o que observar, portanto, mostravam-se apreensivos com a tarefa de observação e registro, também realizada nos experimentos dois, três e quatro. Do registro solicitado, foi possível identificar modos de olhar dos alunos: um mais interpretativo e outro analítico-descritivo, um aspecto que, mesmo sendo relevante para o processo de improvisação, observação e análise de movimento, não ganhou um foco maior nesta pesquisa. Outros casos de aulas que não puderam ser realizadas como o planejado foram descartados.

Muitas aulas realizadas na ULBRA produziram práticas performativas espetaculares, como o piquenique temático que fizemos na aula de Análise do Movimento Corporal no campus com personagens da história de *Alice no País das Maravilhas*, sugerida por eles. Além de estarem todos caracterizados, no percurso até o ponto onde faríamos de fato um piquenique, fazíamos *assaltos de dança* nos quiosques e bares do caminho onde estudantes estivessem reunidos. Utilizamos um celular para sonorizar, e os alunos, alguns deles profissionais de dança cuja colaboração foi fundamental, iniciavam movimentações improvisadas de forma livre de acordo com características de seus *personagens*. Eu estava carregando uma moldura de espelho sem espelho que mostrava aos nossos espectadores enquanto os *alunos-performers* executavam improvisações de assalto. É possível dizer que essa prática – que não havia sido planejada como parte da pesquisa, mas como procedimento de aula – foi disparadora das questões que se formularam nesta tese e que já eram praticadas na UERGS. O caso foi um pouco diferente em função de que a ULBRA tem um campus em Canoas, onde está o curso de Dança, e a UERGS funciona em um prédio, juntamente aos outros três cursos de Artes, no centro da cidade de Montenegro. A condição de campus é propícia, mesmo quando parece inóspita, pois produz ações afirmativas de dança, o que colabora duplamente como ação afirmativa de si na dança a partir da produção de dança. Cito esse exemplo simplesmente para dizer que minha prática docente estimula *práticas performativas* desde muito tempo e atravessa os lugares em que estiver trabalhando. Não programei nem coletei material dessa experiência, mas ela seguiu sendo referência também para algumas turmas vindouras.

Entre os dados produzidos por esta pesquisa, figura ainda a entrevista realizada com Isabel Marques em 2012, quando eu ainda pensava em pesquisar sua obra artística – que opera aqui como referência bibliográfica. Figuram igualmente algumas atividades acadêmicas relacionadas ao tema, como as pesquisas realizadas com egressos dos cursos de Dança da ULBRA e da UERGS em 2013 e 2014, respectivamente, dos quais fui professora responsável, bem como estudos sobre reforma curricular ocorridos na UERGS entre 2013 e 2014.

1.2 DANÇANDO COM OS FIOS CONCEITUAIS DE ARIADNE⁸

As imagens de Aracne e Ariadne se confundem por um fio. Este, que foi tecido para o escape, deixa aracnídeos pendurados por um fio, dá mobilidade e estabilidade à vulnerabilidade da situação. A teia que resulta do tecer de um fio cria suporte, sempre móvel, para a relação. O fio que pendura Aracne dança com o fio que garante o retorno do enlace afetivo de Ariadne. Dança também com o fio que tece e, como fio, reaparece nas mãos de Penélope. Fios da estabilidade em movimento. Assim, aventuro-me nas teias, dobras e, sobretudo, nos labirintos desta pesquisa. Estudos da Performance, LMA/BF, Educação Somática e uma apropriação adaptada à dança de alguns conceitos de Michel Foucault são fios que, acrescidos de conceitos como presença, dão o suporte móvel para que possamos transitar entre os papéis ora definidos de professor e de artista, ora indissociavelmente amalgamados nesta dança-tese.

Ao escolher os EP como fundamentação teórica para esta tese, tomando como base alguns conceitos de Michel Foucault e seus comentadores, percebi divergências entre conceitos, mas as aproveitei para pensar objetos de estudo. Quando iniciei minha jornada como docente, percebi que estava diante de uma situação paradoxal – constituir um território para a dança em meio aos estudos *marginais* dos EP e interterritoriais em arte e áreas afins e, dentre elas, outros campos de conhecimento que, como num cabo de força, avançavam esse campo territorial em construção de forma abusiva. Herdeira de um pensamento libertário e utópico/existencialista⁹ de uma sociedade humanista (corporalmente liberada) e seguidora do pensamento heterotópico e plural entre diferentes bandeiras, percebi que havia, em minha busca, o desejo de fixar uma nova estrutura de pensamento, mais aberta e processual, abrindo mão de resultados para observar processos, mas levantando a bandeira da dança quase como salvacionista para a crise em que vive a educação entre teoria e prática.

Richard Schechner, propositor dos “[...] Estudos da Performance (*Performance Studies*), também conhecido como Teoria da Performance, a partir de

⁸ Referência feita por Richard Schechner ao final de uma entrevista (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010).

⁹ O Dr. Sastre, meu pai, era adepto da filosofia existencialista de Sartre, quase homônimo, a quem chamo carinhosamente de *tio*.

seu contato com o antropólogo Victor Turner em meados dos anos 1970” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 23), diz-nos que a operação central do pós-estruturalismo é a descentralização (SCHECHNER, 2002, p. 129). Michel Foucault, um dos grandes pensadores do século XX, seguidamente associado ao pós-estruturalismo, sugere a nós um olhar sobre tradição e rupturas por um caminho de reflexão que multiplica rupturas e provoca as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita trabalha em nome das estruturas fixas, buscando apagar tais irrupções. Ele diz que “[...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.” (FOUCAULT, 2008, p. 6). Com esses autores, busco dar visibilidade ao *entre*, ao lugar sem lugar fixo, ao entre-lugar da dança como arte e docência, enquanto a dança, como campo de conhecimento, encontra seu recorte e limite dentro da universidade ao proliferar cursos que apresentam “[...] transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.” (FOUCAULT, 2008, p. 6).

O encantamento de estar diante de uma nova e emergente área de conhecimento inserindo-se na universidade e na escola proporciona um trânsito entre novidade/transgressão e tradição, tal qual sugere a Banda de Moebius (ver Figura 4). Antes de fluir no *entre*, porém, percebo duas linhas de força operando sobre esta escrita: minha formação tradicional em Dança sobre a posterior produção contemporânea como bailarina e o ingresso na universidade como docente. Por ter sido artista de dança até então, investi mais esteticamente na falta de limites entre dança, teatro, performance, por exemplo, do que numa territorialização do campo da dança sobre campos afins. Minha teia me levava para um lado, mas, ao apoiá-la num porto mais seguro, o fio ficou mais fino.

Para engrossar o fio, tracei um longo caminho. Através da obra *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos* (1999), da artista-docente Isabel Marques, com quem aprendi essa expressão – presente em toda sua obra – também na aula inaugural do curso de Dança da UERGS, em 2002, conheci um Paulo Freire que dança. Através dela, de Ana Mae Barbosa e do curso da UERGS, que propunha, no início, a formação híbrida de bacharel e licenciado nas quatro áreas de Artes separadamente, fui me inteirando do contexto de emergência da expressão artista-docente, um contraponto à formação polivalente em artes vigente entre os anos 1960 e 1980, período da ditadura militar que produziu licenciaturas em arte

censurando a arte da própria formação.

Com isso, revisito minha escolha pelo bacharelado nos anos 1980 e minhas resistências à licenciatura naquele período e contexto. Ao voltar às minhas armadilhas pessoais, com os argumentos de tantos autores sobre a presença do artista na formação em Artes, voltei a confortar meus vacilos como docente. Mas o recorte é território. Esse recorte é o que exige a formulação desta tese. Sentindo-me artisticamente confortável com a interterritorialidade estética de meus trabalhos, encontrei, nos labirintos dos EP, um caminho para a Pedagogia da Performance e mesmo da Pedagogia Crítico-Performativa, que novamente tece os fios das minhas referências iniciais de educação em dança e de arte e docência pelas vias da arte da performance, sob o enquadramento político e formativo dessa prática como pesquisa e produção de conhecimento. Segundo Denzin, “Garoian (1999), Pineau (1998) e Hill (1998) estabeleceram as relações necessárias entre os Estudos da Performance e a Pedagogia Crítico Performativa.” (DENZIN, 2003, p. 30).

O segundo capítulo desta teia, *Per-Formações em Movimento*, apresenta o *amplo espectro* dos Estudos da Performance. Segundo Icle (2010, p. 11), podemos entender a partir de diferentes campos do conhecimento, como a Antropologia, a Arte e a Filosofia, podendo ser aplicado à Educação ou mesmo como metodologia de pesquisa.

Schechner nos apresenta a performance a partir do entendimento de comportamento social restaurado ou conduta praticada duas vezes, pois não há uma *primeira vez* original, mas um comportamento restaurado desde “[...] a segunda vez e *ad infinitum*. Esse processo de repetição, de construção (ausência de ‘originalidade’ ou ‘espontaneidade’) é a marca distintiva da performance, seja nas artes, na vida cotidiana, na cerimônia, no ritual ou no jogo.” (SCHECHNER, 2000, p. 13).

Ao entrar em uma sala de aula, um professor sabe que cumpre esse papel social diante de seus alunos, assim como os alunos sabem que ali eles são alunos diante de um professor, convenção estabelecida pela situação. O comportamento de quem estiver no lugar de professor é restaurado do conhecimento comum que temos sobre um professor. Portanto, nunca será um comportamento original e sim performativo.

É claro que todos os papéis sociais são em algum grau definidos de

antemão. Eles conformam o que Goffman chamou de uma rede de expectativas e obrigações: você espera alguma coisa do outro ao mesmo tempo em que oferece também ao outro alguma coisa. Esses papéis sociais atuam tal como no teatro, mas eles não são idênticos ao teatro, porquanto o teatro implique ficção. (SCHECHNER, 2010, p. 31).

Ao pensarmos o papel do professor na perspectiva dos EP, aproximamos arte/dança e educação sob um entendimento capaz de transitar em *Forma Fluida*¹⁰ pelos dois campos. “A pedagogia centrada na performance¹¹ usa performance como método de investigação, como caminho para fazer etnografia; e como método de compreensão, um meio de engajar colaborativamente os sentidos da experiência.” (HILL, 1998 *apud* DENZIN, 2003 p. 31).

Elyse Lamm Pineau, uma das primeiras pesquisadoras dos EP na Educação, esclarece-nos tal articulação baseada em Conquergood, que propõe a performance exatamente como gatilho de relação entre tradição e transgressão. Ela pergunta:

[...] como a performance reproduz, legitima, confirma ou desafia, critica ou subverte a ideologia? [...] Como as performances são situadas entre as forças de acomodação e resistência? O que elas simultaneamente reproduzem e de que maneira se contrapõem à hegemonia? Quais os recursos performativos para interromper os scripts oficiais? (CONQUERGOOD, 1986, p. 84 *apud* PINEAU, 2010, p. 106).

Tais questionamentos e aproximações novamente confortam minha trajetória como artista-educadora. *Per-Formações em Movimento*, capítulo dois, entretete também a relação entre a Dança e os EP através de LMA/BF e do movimento da dança nos anos 1960 em Nova Iorque e nos Estados Unidos da América de modo geral. Posteriormente, o movimento foi chamado de dança pós-moderna.

Na dança pós-moderna, o coreógrafo se torna um crítico, educando os espectadores nos modos de ver a dança, desafiando as expectativas que a audiência traz para a performance, enquadrando partes da dança para uma inspeção mais próxima, comentando a dança enquanto em progressão. (BANES, 1987, p. 16).

A dança pós-moderna americana é trazida à tese, principalmente, pelo seu potencial (per)formativo, porquanto as relações que operam (considerando o olhar

¹⁰ Forma Fluida é um dos *modos de transição de forma* da análise Laban/Bartenieff de/em movimento. O termo usado a partir desse referencial, nessa frase, indica-nos uma acomodação fluida do corpo em quaisquer dos campos em questão.

¹¹ No original em inglês: “[...] *performance-centered pedagogy* [...]” (HILL, 1998 *apud* DENZIN, 2003, p. 31).

labaniano dos Modos de Transição de Forma) entre criador e o público modificam o olhar sobre a obra artística, sobre seus processos, suas condições de emergência em tempo e corpo presente. Formar público (e performá-lo), nesse contexto, implica estar atento aos modos de transição de forma, ou seja, aos modos como nos colocamos em relação à obra, uns aos outros, à vida – ou melhor –, ao espaço de permeabilidade que permitimos operar na relação corpo(espectador)-obra, no momento da apreciação/interação.

Tal atenção distingue e personaliza o comportamento performativo de um ator social – por exemplo, o professor – e da pessoa que é esse professor, que certamente o distinguirá de outros professores. Transitar entre a ação e a observação desta durante a própria ação através dos Modos de Transição de Forma é reafirmar a escolha pela produção de si neste ou naquele comportamento restaurado/performativo.

Uma brevíssima biografia de Laban é apresentada buscando articular aspectos da vida e da obra desse grande ícone da dança moderna europeia, que tratou da descentralização de seus próprios fundamentos, constituindo um círculo labaniano e produzindo rupturas na tradição da dança europeia e mundial com o desejo grandioso de inserir a dança no que então se chamavam *artes maiores*, acadêmicas e intelectualizadas. A isso se vincula seu investimento num sistema de notação e registro do movimento segundo uma linguagem do movimento constituída a partir da Análise do Movimento, evitando circunscrever essa linguagem a um só modo de expressão (ou código) em dança.

O capítulo apresenta, ainda, as várias viradas. Parte-se da *virada linguística* para chegar à *virada pedagógica* através da *pedagogia crítico-performativa*, da *virada performativa* e da *virada prática*. Esta última dá suporte para muitas pesquisas orientadas pelas *práticas performativas* em diferentes expressões artísticas, incluindo a abordagem somático-performativa (FERNANDES, 2012, 2013).

Este capítulo encerra com o que chamei de virada pedagógica local, apresentando e problematizando a emergência dos cursos de formação superior em Dança no RS. Com essa inscrição, é possível ver o mapa de surgimento dos cursos no estado e o panorama de produção de um ambiente novo para a dança como profissão.

Improvisação: mediação de fluxos em movimento é o terceiro capítulo da tese, que tem como objetivo aproximar e relacionar os EP com elementos constituintes de

uma *escola contemporânea de dança*, ou seja, a inclusão da Improvisação, da Educação Somática e da Análise do Movimento. Com base nas *dez proposições para uma escola contemporânea de dança* – documento produzido por um grupo de artistas e intelectuais franceses descontentes com a formação para obtenção do diploma do estado francês, os *signatários do 20 de agosto* –, apresento os experimentos de um a quatro e o modo como lido com os *fiões de Penélope* da Improvisação, da Educação Somática e da Análise do Movimento em *práticas performativas*. Ao tecer conceitos de Improvisação entre Laban e Steve Paxton, incluindo, então, a improvisação de contato, invisto na ideia de *produção de si* em dança a partir da improvisação, pendurando-me também nos conceitos foucaultianos de *cuidado de si*, liberação e *prática de liberdade* e espelho da *ética*, que o autor produz a partir de estudos sobre a antiguidade clássica.

Espaços de si e do Outro, capítulo quatro, traz o tema da relação do corpo com o espaço e do espaço como *outro*, como na relação primordial de eu e tu de Martin Buber, estudioso resgatado para esta análise como mais um autor que se coloca à margem das definições e classificações a seu respeito. A presença desse autor na tese tem também o efeito simbólico de presença do meu pai e de toda a produção de si em mim que essa relação carrega, incluindo instantes intensos póstumos. Mesmo não sendo o autor mais apropriado para articular os temas da tese, já que não há um aprofundamento sobre a questão da alteridade – mais presente em minhas investigações artísticas do que nestas práticas performativas –, ele permanece aqui, ao lado de autores pertinentes como Irmgard Bartenieff, Regina Miranda, Ciane Fernandes, Laurence Louppe, Gilberto Icle e Tatiana da Rosa. Estes tratam da perspectiva somática e contemporânea da dança na relação corpo-espaço. O fio de orientação espacial de Ariadne conversa também com Gumbrecht e Foucault.

Um Instante Intenso do Corpo que produz Conhecimento é o quinto e o último capítulo, que ambiciona abordar a *intensidade do instante do todo performativo*. Chamo de *todo performativo* o conjunto de elementos em jogo junto aos quais produzimos *intensidades*, *insights* e epifanias com todas as combinações ativas e entregues do que estou chamando de *instante intenso*, o qual sintetiza uma integração. O *todo performativo* é estratificado para fins de identificação de pontos em relação no *instante intenso*, ou seja, o momento de grande potência da produção de conhecimento através da prática aqui em questão, que traz paridade, em grande

parte, com o que Ciane Fernandes chama de somático-performativo. Nesse capítulo, a teia se faz em maior parte com autores da dança e do corpo: Steve Paxton, Thomas Hanna, Sylvie Fortin, Martha Eddy, Judith Kaylo, Susan Foster, Peggy Hackney, Ciane Fernandes, entre outros, fios em que também se penduram José Gil e Gumbrecht.

Para concluir este texto, mais do que esta tese, proponho considerações dançantes sobre essa teia móvel, macia e aventureira, que me produz como artista docente, como criadora, como pessoa. Tomo a tese como um grande momento de produção de si em mim, aprendendo com a dança das ideias, do teclado e dos desdobramentos de corpo que tudo isso produz nas ações dançantes de nossas inscrições sociais.

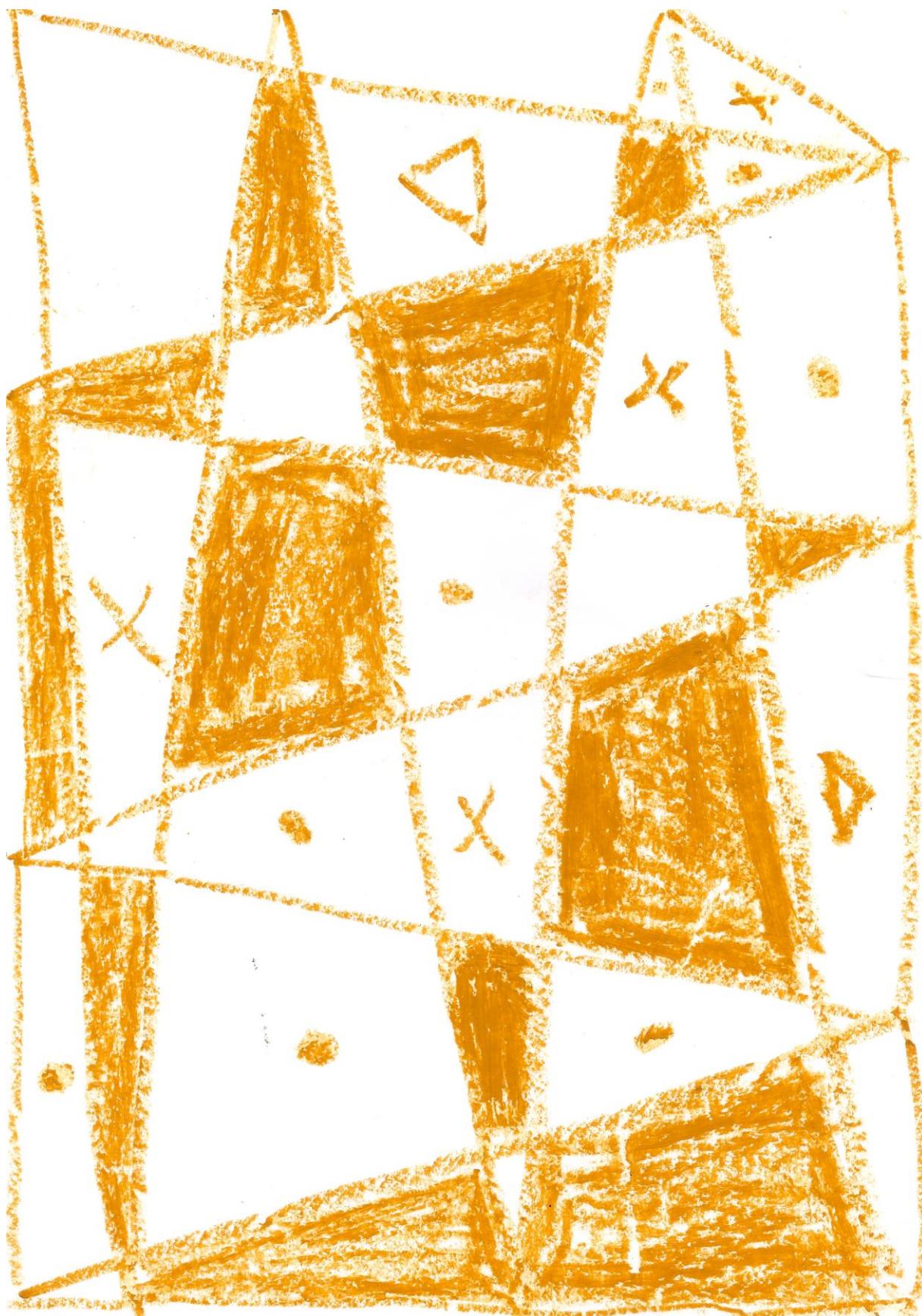


Figura 2 – Registro não identificado do experimento três.

2 PER-FORMAÇÕES EM MOVIMENTO

Em função das transformações radicais ocorridas no mundo da arte/dança desde as décadas de 60 e 70, acredito estarmos no momento de repensar a função do artista que se torna também professor, ou do professor que quer continuar atuando como artista. Seria importante não reforçar a ausência total de diálogo entre o mundo da arte e o mundo da educação *na própria atuação do professor*. Meu questionamento central é se o professor não poderia também atuar como artista e o artista como professor *numa mesma atividade*, seja ela artística ou docente. Ou seja, o espaço educacional merece ser repensado hoje para que não iniba, não frustrate, não automatize, não fragmente nem escolarize a dança e o dançarino. (MARQUES, 1999, p. 60).

Neste capítulo, apresento relações possíveis, mas não exaustivas, entre a Dança, os Estudos da Performance e a Pedagogia Crítico-Performativa (PINEAU, 1998, 2002, 2013), tomando *a virada pedagógica* e *a virada performativa*, como analisa Denzin (2003), e ainda a *virada prática* (HASEMAN, 2006) como marcos referenciais para a emergência de uma pedagogia da dança. Refiro-me a uma abordagem contemporânea para o ensino da dança (LAUNAY; GINOT, 2002) com base nas dez proposições para uma escola contemporânea de dança que tanto alimentaram as atividades com as quais estive relacionada nos últimos 15 anos e que coincidem, no estado do RS, com a emergência dos cursos superiores de dança.

Relaciona-se com a pedagogia da dança a tensão entre o ensino tecnicista como imperativo da eficiência (CHARMATZ, 2009) e as abordagens contemporâneas – algumas, por vezes, mal-entendidas como um *laissez-faire* de movimentos livres. Essa associação proporciona à pedagogia novos encaminhamentos e afiliações teóricas cujas teorias acima mencionadas se mostram de extrema operacionalidade.

O redimensionamento do ensino da dança é institucionalizado pelos emergentes cursos superiores e programas de pós-graduação em Dança ou áreas afins na virada do século XX para o XXI, o que inclui a prática como pesquisa. A LMA/BF está sendo apresentada aqui como dispositivo de Prática-Pesquisa¹² no ensino superior e em processos de criação. Um breve mapeamento dos cursos superiores de Dança do estado do RS é introduzido na segunda parte deste capítulo,

¹² Termo que será melhor apresentado na seção 2.2.2.

juntamente com o contexto de emergência deles, revelando o que chamo de virada pedagógica local. Ainda nesse trecho, um referencial foucaultiano é articulado com o jogo das verdades do ensino da dança para a contextualização dos experimentos a serem descritos nos capítulos subsequentes.

2.1 APROXIMAÇÕES ENTRE DANÇA E PEDAGOGIA DA PERFORMANCE

Arte da performance possibilita aos alunos o aprendizado da cultura acadêmica curricular sob a perspectiva de suas memórias pessoais e histórias culturais. Fazendo isso, a arte da performance representa a práxis das teorias pós-modernas de arte e educação. Vou sustentar essa tese enquanto indago as implicações pedagógicas da arte da performance ao longo deste livro. O que aconteceria se o currículo escolar, assim como a produção da arte da performance, consistisse de contradições performativas divertidas? Será que ideias contrárias, imagens e ações introduzidas em sala de aula re-editariam/resgatariam¹³ a questão da familiaridade cultural como o fazem na arte da performance? Desafiariam os pressupostos determinados social e historicamente de arte e cultura aprendidos na escola em contraste àqueles que os estudantes trazem de seus respectivos *backgrounds* culturais? Se as perspectivas culturais dos artistas da performance os permite criticar a inscrição cultural através da produção da arte da performance, será que performances das subjetividades dos estudantes forneceriam oportunidades similares na sala de aula? Poderia a pedagogia da arte da performance produzir um agenciamento pessoal e político exequível para os estudantes? Como a instrução baseada nas estratégias da arte da performance afetaria o desenho e a implementação do currículo nas escolas? (GAROIAN, 1999, p. 1-2).

Ler esse trecho da introdução do livro *Performing Pedagogy*, do professor de Arte Educação na *Penn State University*, Charles Garoian, soa muito provocativo e muito me instiga, pois trata de inserir nada menos que a arte da performance no ensino escolar. Por muito tempo, fui receosa com a arte da performance, apesar de deixar-me tocar muito sensivelmente por muitos trabalhos, justamente pelo tom impactante pessoal e político da maioria deles.

Ao admirar, temia a eventual vontade que aparecia de propor algo com a dança que demarcasse uma posição artística pessoal, política e poética por igual. Um temor similar àquele que senti quando, aos 15 anos, assisti às obras *Café Muller* e *Sagração da Primavera*, de Pina Bausch, em Porto Alegre: com quem compartilhar tamanha epifania? Na escola de balé, na família, na escola ou com o namorado;

¹³ No original em inglês: “[...] *would bag the question* [...]” (GAROIAN, 1999, p. 1-2).

para todos, Bausch, ou o pouco que eu descrevia dela, era estranhamento. Para mim, uma transformação em tudo o que eu conhecia de dança até então. Minha inscrição formativa em Teatro¹⁴ e Dança nunca fizeram com que eu me preocupasse em demarcar limites entre as áreas ou territórios. Talvez daí a arte da performance seja, por vezes, mais uma possibilidade para a dança do que algo demarcado pelas Artes Visuais, na minha percepção.

Desde que comecei a me envolver com o ensino superior no momento em que ele se torna uma opção de trabalho num meio de árida sobrevivência como artista, percebi uma perspectiva de profissionalização que vinha ao encontro dos meus objetivos como profissional de dança: uma formação sistematizada para o artista e a perspectiva da presença da cultura da dança no ensino escolar formal. Ao mesmo tempo, também estranhei. Digo *também* porque a única forma de levar dança ao ensino escolar formal é lidando com uma larga diversidade de noções de dança, culturas de dança, métodos e concepções coreográficas muitas vezes divergentes. A partir de algumas referências históricas, porém, a exemplo do próprio legado de Rudolf Laban para a educação e das formulações contemporâneas de dança, tudo fazia mais sentido.

As imagens que a citação de Garoian geram em mim são, também, de transformação de uma noção que tinha de educação: a escolarização não criativa, burocrática, eficientista, racionalista. Arte na escola é arte, é provocativa e, se não for, não estará cumprindo com sua função formativa. Assim, problematizar a perspectiva cultural dos estudantes da escola e de licenciatura em dança, bem como sua corporalidade e o potencial performativo dessas diferentes perspectivas corporais/culturais através da sistematização metodológica de LMA/BF com práticas performativas, indica uma teia teórica e prática para as formulações que seguem.

Embora a arte da performance não seja o foco deste estudo, ela pertence ao campo dos EP e, através de seus princípios, muito se revela de outras práticas. “Como observa Renato Cohen (2002, p. 27), a arte da performance é uma ‘arte de fronteira’. Essa denominação se aplica tanto aos elementos que a constituem quanto aos sentidos que ela comporta.” (PEREIRA, 2013a, p. 28). Marvin Carlson (2004) considera que a arte da performance deriva do período de emergência das vanguardas artísticas do início do século XX, retomadas a partir dos anos 1960.

¹⁴ Aos 16, fiz a escolha pelo vestibular em Artes Cênicas na falta de um curso superior em Dança, o que sempre me pareceu um caminho muito natural.

Dentre as características compartilhadas por artistas da performance citadas por Carlson, estão:

[...] oposição à acomodação cultural da arte; textura multimidiática desenhada por seus materiais não apenas através dos corpos vivos dos *performers*, mas através de imagens da mídia, monitores de televisão, imagens projetadas, imagens visuais, filmes, poesias, material autobiográfico, narrativa, dança, arquitetura, e música; um interesse pelo uso de materiais 'achados', bem como materiais produzidos/manufaturados [...] (CARLSON, 2004, p. 84, grifo do autor).

O corpo, na arte da performance, não precisa dar visibilidade a alguma prática codificada, como seguidamente o vemos nas artes cênicas, seja no teatro ou na dança. Práticas corporais passaram a fazer parte da rotina de artistas diversos, incluindo aí artistas contemporâneos de dança com diferentes objetivos: por um lado, a atenção ao corpo pela saúde e, por outro, a ampliação de habilidades corporais e estado de presença proporcionado por tais práticas, que produzem condições para a emergência da poética no corpo ou do *corpo como poética*¹⁵. Dentre essas práticas, temos o ioga e as artes marciais diversas – com destaque, na América do Norte, para *aikidô* e *tai chi chuan* – e aquelas que Louppe (2012) chama de *técnicas de inteligência do movimento*, como as propostas por Mathias Alexander, Moshe Feldenkrais, Bonnie Bainbridge Cohen e Irmgard Bartenieff, práticas também acolhidas pelo termo Educação Somática (HANNA, 1986).

A questão 'que corpo?', repetida ao longo de toda obra coreográfica contemporânea, ultrapassa o território da dança. Em primeiro lugar, devido à sua própria história, através da enumeração de diferentes <<corpos>>, cada um deles correspondente a um pensamento sobre o corpo de cada um. [...] Todo o sentido da dança contemporânea consiste, muito pelo contrário, na libertação do fantasma de um corpo de origem, entendendo em que medida o trabalho da dança implica uma longa procura de um corpo em devir. Neste corpo em devir, inúmeras técnicas de inteligência do movimento (Alexander, Feldenkrais, Pilates, entre outras já mencionadas) podem ajudar o indivíduo, bailarino ou não, que se empenha nessa procura. (LOUPPE, 2012, p. 83).

Em seu livro *Performance: a critical introduction*¹⁶, Carlson (2003) nos mostra que a performance pode ser estudada a partir de uma abordagem antropológica e etnográfica ou a partir dos estudos teatrais. Esse cruzamento é inevitável pela própria definição de performance desenvolvida por Richard Schechner, que observa

¹⁵ Título de um dos capítulos do livro de Laurence Louppe (2012).

¹⁶ Obra já traduzida para o português sob o título *Performance: uma introdução crítica*.

diferenças e semelhanças entre o drama social e o drama estético a partir de sua investigação com o antropólogo Victor Turner.

Encontro, nessa abordagem, um ambiente possível para a apresentação da dança como produção de si ou per-formações de si. Uma dança, assim, facilmente se articula com LMA/BF a partir da vinculação desta, tanto com a Dança como com a Educação Somática. A partir de referenciais dos Estudos da Performance e da Análise Laban de/em Movimento¹⁷, encontro na Pedagogia Crítico-Performativa modos para tornar possíveis ações como as descritas por Garoian na citação que abre este texto.

2.1.1 Ensino de Dança e LMA/BF

Em vez de estudar cada movimento particular, pode-se compreender e praticar o princípio do movimento. Esse enfoque da matéria da dança implica uma nova concepção desta: o movimento e seus elementos. (LABAN, 1990, p. 16).

Enquanto ingressava como docente na UNICRUZ e na UERGS – em 2000 e 2002, respectivamente –, entrei em contato com as obras *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos* (1999) e *Dançando na Escola* (2003), ambas da professora e coreógrafa Isabel Marques, a quem passei a admirar pela relevância do trabalho por ela já produzido nesse sentido numa turbulenta São Paulo e por outras artistas docentes ligadas a políticas culturais e educacionais para a dança. Conhecer a conquista da inclusão da dança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96 e a orientação curricular do ensino da Dança na disciplina do Ensino das Artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – que considera Arte uma disciplina obrigatória no ensino escolar – fez-me perceber o potencial da dança na formação formal do sujeito, sobretudo na perspectiva da LMA/BF, cuja formação, recente à época, eu carregava na mala para as cidades em que trabalhava como docente.

Foi o legado de Laban que me aproximou da obra de Marques. A doutora em

¹⁷ A Análise Laban de Movimento passou a ser chamada de Análise Laban/Bartenieff *em* Movimento por autores como Regina Miranda e Ciane Fernandes para demarcar a dinâmica operacional desses conceitos.

Educação pela Universidade de São Paulo (USP) realizou seu mestrado em *Dance Studies* no *Laban Center for Movement and Dance*, em Londres, orientada por Valerie Preston-Dunlop. O Centro Laban em Londres aglutina muitas organizações e comunidades de estudos do movimento baseados em Laban, cuja história é rica em transformações, apropriações e desdobramentos que multiplicam hoje o nome do teórico em várias linhas de estudo, “[...] atualizados e divulgados em congressos e publicações periódicas.” (FERNANDES, 2006, p. 28). Hoje o centro londrino inclui graduação e pós-graduação baseadas no sistema Laban, bem como cursos de aprimoramento técnico em dança e laboratórios de criação, e vem sendo centro de referência para a dança europeia dos últimos anos.

Fiz minha formação em Nova Iorque, no instituto fundado por Irmgard Bartenieff (1900-1981), graduada por Laban nos cursos de formação sazonais, que, em função da origem judaica de seu marido, deixou a Alemanha, onde era bailarina, para estabelecer-se nos Estados Unidos. “Ela foi pioneira na terapia corporal baseada na herança de Laban e fundou o LIMS em Nova Iorque, inicialmente como instituição complementar à do *Dance Notation Bureau*” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 272), da qual era cofundadora e professora. “Desenvolveu os Fundamentos Corporais de Bartenieff incluídos no Sistema Laban/Bartenieff com a formação teórico-prática que concede o Certificado de Analista de Movimento (CMA) reconhecido internacionalmente.” (FERNANDES, 2006, p. 28). Bartenieff formou-se como fisioterapeuta em Nova Iorque e incorporou às categorias de análise já constituídas de *espaço*, *esforço*¹⁸ e *forma* o aspecto *corpo* (ver Figura 3).



Figura 3 – Diagrama LMA/BF (FERNANDES, 2006, p. 37).

¹⁸ Fernandes, (2006) usa o termo expressividade para o que estou chamando aqui de esforço. Essas nomenclaturas são temas atuais de discussão e estão sendo revisadas.

Ela se utilizou da aparente polarização de temas majoritários do sistema: função e expressão, interno e externo, esforço e recuperação e mobilidade e estabilidade, que Ciane Fernandes nomeou *temas de contínua dinâmica e transformação* (2006) para desdobrar e complexificar, sem complicar, o trânsito de diferentes conteúdos sob diferentes pontos de vista. A ideia de complementaridade de tais conteúdos é fundamental para uma abordagem labaniana ao movimento e à dança, contemplando também a singularidade e a perspectiva cultural na ideia de contínua dinâmica e transformação. Especialmente os temas interno e externo podem ser claramente ilustrados por uma banda de Moebius¹⁹, atentando para a conectividade interna e a expressividade externa numa possível associação com os temas função e expressão, como nos mostra a ilustração extraída da obra de Peggy Hackney (ver Figura 4). Tal figura é muito significativa, para mim, na conectividade dos temas imbricados internamente pelos conceitos que operam em LMA/BF e externamente na visibilidade que temos dos movimentos que produzem. Ainda podemos levantar a questão específica dos temas interno e externo não como pontos fixos aos quais se chega com o movimento, mas um trânsito mais interno ou mais externo que a própria dobra da banda de Moebius proporciona num fluxo de movimento com gradações que aproximam e afastam de um dentro e de um fora, permitindo transitar pela conectividade e pela expressividade da vivacidade das interações. O intercurso do fluxo dos movimentos opera na contínua transformação de suas qualidades expressivas, que, imbricadas, dão a ver ou aproximam de um dentro apenas algumas delas.

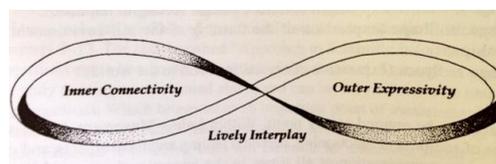


Figura 4 – Banda de Moebius em BF (HACKNEY, 2002, p. 25).

Assim, Bartenieff também associou os princípios labanianos a outras

¹⁹ Construída pelo matemático e astrônomo A. F. Moebius (1790-1868), figura similar ao símbolo do infinito no qual a fita que desenha a figura é torcida, fazendo com que, no percurso, o lado de dentro reverte para fora e vice-versa.

abordagens somáticas de movimento, inscrevendo a LMA/BF, sobretudo através dos BF, no campo da Educação Somática. Seus princípios são associados a diferentes técnicas somáticas, e elas são trazidas ao estudo quando operam de modo importante junto aos BF. A operacionalização do material de Laban e Bartenieff, conforme vai sendo utilizado em diferentes pesquisas, mostra-se mais abrangente ao passo que tomamos conhecimento dos desdobramentos que Bartenieff exerceu e proporcionou com suas pesquisas. Outro de seus legados é a pesquisa etnográfica de estilos de danças de culturas primitivas, em que ela inaugura a aplicação da Labanálise como ferramenta de pesquisa, em 1967 (PFORSICH, 1978, p. 59). Em colaboração com Forestine Paulay e Alan Lomax, desenvolve um sistema para descrição de movimento denominado *choreométrica*, uma adaptação do sistema *effort/shape* para uma linguagem mais acessível, segundo Pforsich (1978, p. 60). Tais pesquisas operam com o material de LMA/BF gerando a apropriação de novos interlocutores para fins diversificados, o que o enriquece enquanto dissemina seu uso em diferentes pesquisas.

Minha formação como CMA aproximou-me da artista/autora mestre e doutora em Artes e Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela NYU (1995) e analista de movimento pelo LIMS – CMA (Nova Iorque, 1994) – Ciane Fernandes, também muito importante em minha trajetória. Suas performances cênicas e textuais são sempre instigantes, e sua articulação interterritorial entre Dança, Estudos Culturais e LMA/BF é encorajadora para minhas articulações entre LMA/BF, Dança e EP.

Com base em referenciais labanianos de dança, mais do que insistir em uma formação superior tecnicista em cursos de licenciatura em dança, era preciso investir no *estudo do movimento e seus elementos* para abordar o ensino de técnicas corporais de tradições codificadas.

Rudolf Laban pode ser referido como um humanista e espiritualista criativo que ultrapassou os territórios da dança e da arte para pesquisar o movimento da vida cotidiana como material humano, borrando os limites disciplinares entre a dança, o teatro, o movimento cotidiano, o ritual e a terapia. Seu legado foi o elo de aproximação subjacente à obra de Marques (1999, 2003).

Laban teve experiências diversificadas de vida e seguiu seu idealismo; viu seu invencionismo transmutado num campo do conhecimento que considero fundamental hoje para o ensino da dança. Sua vida indica os rastros de sua teoria,

de seus princípios de movimento que não se limitam ao campo da dança. Longe de uma formação convencional em dança, que conta, em muitos aspectos, com uma linda história de autodidatismo em diferentes danças folclóricas ou regionais e conhecimentos diversos, Laban seguiu *o rumo do seu coração*, tendo em vista uma infância que o pôs em contato com muitas diferenças, culturais e ideológicas. Entre o encantamento com a disciplina e a maquinaria militar, teve a oportunidade de conhecer, quando junto de seu pai nas “[...] fronteiras, partes distantes do Império onde seu pai servia – Sarajevo, Mostar, Forte de Nevesinje ou Constantinopla” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 2) ou quando foi cadete, em 1899, persuadido por seu pai para entrar na Academia Militar de Wiener Neustadt, perto de Viena. Foi nesse período que se deu conta do conflito ideológico entre suas aspirações e a carreira que seu pai tentava lhe oferecer. Ele tinha uma “[...] profunda ansiedade que a máquina fosse dominar a alma do homem em detrimento da cultura humana” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 6), demonstrando sua preocupação com a manifestação mais genuína que o movimento pode suscitar. Em suas an-danças pelas diferentes regiões do então Império Austro-Húngaro, ainda menino:

[...] ele bebeu na filosofia do meio-oriente [europeu] e suas práticas sagradas. Estas complementaram o modo de pensamento mais ocidental que a parte austríaca do Império lhe dava. Catolicismo Ortodoxo Russo, Ortodoxia Grega, o estilo Turco de comportamento e conceitos muçulmanos, as práticas extremistas Sufi, assim como grupos Cristãos Católicos e Protestantes, todos contribuíram para sua consciência das possibilidades religiosas e comportamento humano. (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 3).

O compromisso de Laban com a mais profunda expressão da alma fez com que suas afiliações religiosas trouxessem contribuições fundamentais para o legado que hoje conhecemos, associadas ao conhecimento adquirido em diferentes áreas de estudo. Preston-Dunlop segue mostrando na biografia de Laban que os contextos familiar, bem como histórico e geográfico, são da mesma forma determinantes: privilégios de ser filho de um oficial com distinção, que o fez participar de círculos sociais elitistas, permitindo contato com obras artísticas diversas; o antissemitismo vienense, mesmo pouco presente em sua história pessoal; a emergência da psicologia através do austríaco Sigmund Freud, trazendo noções ainda confusas sobre mente e espírito, consciente e subconsciente e sobre a divisão cartesiana de mente, corpo e alma; além das discussões renovadas sobre sexo e erotismo.

Laban via que algumas certezas éticas eram desafiadas em Viena, enquanto ele via valores tradicionais firmemente mantidos nos círculos étnicos de Sarajevo. A emancipação feminina em Viena, o capital do Império Ocidental mostrava-se em contraste com a permanência da sujeição feminina do oriente. Essas discrepâncias foram o *background* para que ele desenvolvesse seu próprio senso de comportamento social e suas atitudes em relação às mulheres e a suas crenças religiosas. A mão-forte de seus avós e as ideias visionárias de sua mãe, adicionadas à posição tradicional de seu pai, formam o contexto familiar. (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 6, grifo nosso).

Diante de tamanha diversidade e tantas outras reviravoltas que sua turbulenta vida preparou, viveu entre duas guerras e entre várias cidades e países, produziu revoluções no comportamento ao assumir esposa e amante em comum acordo e viveu em condições financeiras e saúde precárias. Laban desenvolveu um modo de estudar o movimento que associa preceitos do pensamento Rosacruz²⁰: “[...] escutar ou tornar-se intuitivamente atento ao mestre que está em cada um de nós” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 11) a conceitos de harmonia, a utilização da “[...] mística proporção da Seção Áurea” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 11) à organização espacial em formas cristalinas, ou a relação entre a aura e a cinesfera – a busca por um centramento individual para valorizar diferenças em comunidade.

Além disso, o caráter interdisciplinar de suas formulações vinha da troca artística com ícones como Schoenberg, de quem surge a inspiração para a relação entre a escala dodecafônica e os doze ângulos do icosaedro, figura regular que representa sistematicamente, de forma mais aproximada, a ideia de Cinesfera. Com Kandinsky, ele apreende as intensidades das cores relacionando-as aos esforços e às dinâmicas e ritmos de movimento que trazem singularidade às danças. Dos dadaístas²¹, ele apreende a dança a ser realizada sem música, dando voz ao bailarino ou à trilha por meio de poesias faladas em meio às danças, aproximando a dança também do teatro e das caracterizações de seus dançarinos em personagens muitas vezes representativos de algum setor a ser criticado por uma dança em grande parte satírica ou irônica. Esses são alguns exemplos do que produziram o

²⁰ Segundo Preston-Dunlop, “[...] as tradições místicas estudadas nos ensinamentos Rosacruz incluem Hermes, Platão, Gurdjieff, escritos agnósticos, as religiões do Antigo Egito de Amon e Osíris, textos Cristãos e Muçulmanos.” (1998, p. 12).

²¹ Preston-Dunlop registra que ele influenciou mais os dadaístas do que o dadaísmo o influenciou, pois o foco no signo linguístico das palavras tornava as questões do corpo e do comportamento humano menos em voga. Laban pode tê-los influenciado por sua atitude sexual liberal e suas afinidades com o feminismo, além das propostas de movimentos dançantes que respeitam mais os ritmos corporais do que os ritmos da música, renegando a sujeição da dança à música, mas valorizando o ritmo das palavras da poesia dada a tais movimentos dançantes (1998, p. 45).

legado e o estilo de vida de Laban.

Uma característica gerada tanto pela instabilidade de sua vida quanto por seus ideais é a convicção de que seu material estava em constante transformação pelas alianças que fazia com seus alunos e colaboradores. Mesmo quando isso possa ter sido, para ele, algo difícil de aceitar, foi assim que seu legado foi multiplicado e arguido por tantos seguidores, a começar pelo próprio Laban, que operava coletivamente suas práticas e conceitos. Em cada etapa da vida, uma parte de seus estudos foi desenvolvida: da corêutica à eukinética e, mais tarde, as relações com a educação, a antropologia e as terapias corporais. Corêutica e eukinética são conceitos que emergiram separadamente, mas são hoje indissociáveis, separados para fins de estudo e princípios.

Corêutica é o estudo espacial das formas do movimento. Termo cunhado por Laban juntamente com eukinética para elevar esse estudo a um material essencial para o desenvolvimento da dança. Corêutica é uma matéria com múltiplas camadas. Superficialmente, consiste em exercícios espaciais ou escalas comparáveis às escalas musicais, praticadas como exercícios diários de treinamento. Estas são organizadas dentro e ao redor do octaedro, do cubo e do icosaedro. O primeiro produz movimentos estáveis nas direções cardinais; as orientações do cubo produzem escalas instáveis de desequilíbrios todas em diagonal; o icosaedro produz escalas que equilibram estabilidade e instabilidade. Isso foi o que Laban desenvolveu como seu sistema de trabalho com harmonia espacial (*Raumlehre*). Ele tinha em mente a *harmonielehre* de Arnold Schoenberg, a descrição de seu novo sistema atonal de harmonia musical. Oculto na corêutica está o conhecimento de Laban sobre a sabedoria dos cristais, os segredos da presença da matemática desde a pré-história, usada pelos antigos egípcios e descrita por Platão e Plotinus no período helênico. [...] *Eukinética* é o estudo dos ritmos e das dinâmicas do movimento. Termo cunhado por Laban no começo de sua carreira para elevar esse estudo a partir do interesse geral no ritmo em um assunto essencial ao desenvolvimento do campo de domínio da dança. Laban queria mostrar ao mundo que outro modo de olhar para o ritmo do movimento através de sua própria gramática existia de forma diferente da eurítmica de Dalcroze, para quem a gramática era aquela da música. A eukinética levou Laban a descobrir o esforço e os quatro fatores que o sublinham. (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 277-278).

Tais definições são importantes não apenas para aproximar o leitor do vocabulário utilizado por Laban em seus estudos, mas principalmente porque há uma distinção de nomenclatura e abordagem entre os que estudam a arte do movimento no Centro Laban de Londres e outros centros dele decorrentes e os que estudam LMA/BF no LIMS e outros núcleos decorrentes.

LMA/BF é a abordagem que está sendo utilizada nesta tese. Nela, utilizamos quatro categorias de análise – Corpo, Esforço, Forma e Espaço (em inglês, *Body*,

Effort, Shape and Space-BESS) – que incluem Corêutica e Eukinética de forma imbricada ao entrelaçamento dos conceitos. Sigo utilizando a palavra *esforço* para designar *effort* ou *antrieb* (no original em alemão), que tampouco se mostra fidedigna, uma vez que, em português, ela carrega uma conotação depreciativa de desgaste físico para toda a energia e potência que *antrieb* quer expressar, que talvez melhor se aproxime da palavra *pulsão*, como sugere atualmente Ciane Fernandes (2015, no prelo).

Todas as abordagens articulam movimento com sua descrição em palavras-chave a partir de categorias que dependem da abordagem adotada (corêutica e eukinética ou corpo-esforço/pulsão-forma-espço) e da notação de movimento, um dos grandes legados de Laban para o estudo da dança e do movimento de modo geral em áreas como a educação e a terapia, além do registro coreográfico. Tal articulação facilita a leitura, a interpretação e a produção de sentido em movimento.

Ao problematizar a visão da psicologia, que via o corpo como um instrumento controlado pela mente, o discurso de Laban era também precursor das teorias de ‘ressurreição do corpo’ atuantes na segunda metade do século XX, que iriam afirmar a centralidade do corpo e a primazia da experiência vivida na constituição do sentido. [...] Levando adiante este pensamento, sua discípula Irmgard Bartenieff, criadora dos *Bartenieff Fundamentals* e principal divulgadora das teorias de Laban nos Estados Unidos, com quem tive o privilégio de estudar, irá declarar que ‘o movimento do corpo não é um símbolo da expressão ele é a própria expressão’ (notas de aula do Programa de Certificado, Nova York, 1975-76). (MIRANDA, 2008, p. 22).

Mais do que tudo, um sistema para analisar movimentos pressupõe a necessidade primordial de produção de sentido intertextual para um meio de comunicação como o movimento em que a palavra, apenas, não dá conta de sintetizar.

No Brasil, há um grande desenvolvimento das ideias de Laban sob diferentes abordagens, seja para desenvolver pesquisas artísticas ou para a inclusão desse material em processos de educação. O livro *Dança Educativa Moderna*, traduzido para o português em 1990, foi de extrema importância para o processo de difusão desse material na educação, já iniciado no Brasil por nomes como “Chinita Ullmann, Maria Duschenes, Rolf Gelewsky e Renée Gumiel” (FERNANDES, 2006, p. 28), que aqui vieram em decorrência da Segunda Guerra Mundial e por outros pesquisadores e artistas colaboradores dos processos de formalização do ensino da dança. Podemos ler nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2006 para o Ensino Médio,

por exemplo, a influência do material de Laban na proposição da dança na escola:

[...] duas sistematizações no ensino da Dança merecem atenção. Em uma perspectiva, tem-se o desenvolvimento da consciência corporal, utilizando os conceitos oriundos da educação somática, entendida como atividade em que o corpo é trabalhado de modo que integre todos os aspectos que o compõem: social, espiritual, psíquico, físico, etc. Desenvolvem-se práticas baseadas nas técnicas de Alexander e Feldenkrais, tais como a *Body-Mind-Centering*, Eutonia, entre outras. No Brasil, Klauss Vianna e José Antonio Lima representam essa vertente. Outra influência marcante é a da criação coreográfica que utiliza a exploração espacial baseada nos preceitos de Rudolf von Laban (1879-1958). Este coreógrafo austro-húngaro criou um movimento que revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento definindo os elementos que o compõem. Elaborou igualmente um método de escrita em dança, a *Labanotation*. Seu trabalho tem diferentes aplicações, que vão da educação e da criação coreográfica ao trabalho terapêutico, sendo introduzido no Brasil por Maria Duschenes. (BRASIL, 2006, p. 175).

O trecho acima foi extraído do capítulo sobre conhecimento da arte, com um subcapítulo sobre sistematizações conceituais e metodológicas. Abaixo, o trecho específico do ensino das estruturas sintáticas dos códigos da dança menciona nomenclatura familiar aos iniciados no vocabulário Laban:

[...] organização do movimento a partir da priorização de um dos seus elementos, como desenho simétrico/assimétrico; velocidade rápida/moderada/lenta; fluxo solto/conduzido, contínuo/descontínuo; assim como impulso central/periférico. Organização do movimento a partir da combinação desses elementos, resultando em ações básicas como empurrar, socar, torcer, deslizar, etc. Organização em grupos funcionais de movimento: gestos, formas de andar, corridas, saltos, giros, quedas e recuperação. Composição a partir de células, repetições, variações, blocos, cânones, simetrias, assimetrias, polirritmia. Criação a partir de diversos estímulos: materiais, imaginários, emocionais, factuais, individualmente ou em grupo. (BRASIL, 2006, p. 197).

De toda forma, como nos diz Ullmann: “[...] um dos objetivos da dança na educação (creio que o mais importante) é ajudar o ser humano por meio da dança a achar uma relação corporal com a totalidade da existência.” (ULLMANN, 1990, p. 107).

O meio da dança que está sendo proposto nesta tese aproxima a dança do conceito de práticas performativas na perspectiva dos EP e remete novamente aos princípios estudados por Laban em meio a sua formação Rosacruz:

[...] ritual entra em jogo como uma forma de teatro participativa através da qual significados fundamentais podem ser sentidos, o movimento promove acesso a esses significados, que são, em qualquer caso, não-verbais. Ritual

é sobretudo, um poderoso meio para a internalização de certos ensinamentos. (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 12).

As danças corais de Laban foram não apenas poderosos meios para a internalização de ensinamentos, mas também comprovações do compartilhamento de sentidos. Nesse caso, também eram utilizadas partituras de notação de movimento em labanotação distribuídas para diferentes comunidades da arte do movimento que se encontravam e produziam grandes coros rituais de movimento em dança.

As ideias desse artista icônico para a dança do século XX, portanto, podem ser observadas e cultivadas sob a perspectiva dos EP, da Pedagogia da Performance no entrelaçamento entre arte e educação. Nessa relação, considera-se a visão socioantropológica do autor que hoje poderia estar inscrita nos Estudos Culturais, na Antropologia Social e Cultural, áreas de onde emergem os EP, que, por sua vez, incluem todos os desdobramentos do legado de Laban.

A afiliação estética e filosófica de Laban é tão eclética quanto sua vida e “[...] hoje, esquecemos que suas ideias não eram entendidas” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 265) em sua época. Laban influenciou dadaístas, conviveu com eles no *Cabaret Voltaire*²², entusiasmou-se com o impressionismo e o expressionismo – movimentos com os quais ele se identificava mais –, mas sua teoria espacial vinculada a formas geométricas regulares fez com que erroneamente muitas pessoas o identificassem com o estruturalismo, enquanto sua trajetória mostra a transitoriedade talvez mais pós-estruturalista e pós-positivista. Sua atitude liberalista e feminista quando oferecia cursos em Monte Verità, uma comunidade alternativa na Suíça que reunia artistas e intelectuais europeus da virada do século XIX para o século XX – também operando como refúgio destes no período de guerras –, mostra um Laban com ideais revolucionários sobre liberdade sexual e feminismo, mas resistente ao vazio do dada, uma vez que seu vínculo espiritual com o sentido das expressões do corpo e com a totalidade da existência era muito forte. O teatro tinha sobre ele a influência que produzia a grande diferença entre as danças sociais ou o balé, já que propunha:

²² O *Cabaret Voltaire* era um clube de arte no centro de Zurique, fundado pelos dadaístas Hugo Ball e Emmy Hennings. Funcionou como um lugar de encontro de artistas e suas artes no período da Primeira Guerra Mundial, reunindo refugiados e artistas (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 43).

[...] improvisações de *Tanz-Ton-Wort* (Dança-Tom-Palavra)²³, resultando em peças com movimento cotidiano, assim como abstrato ou puro, em forma narrativa cômica, ou mais abstrata. (OSBORNE, 1989:90). Tal sistema defendia a habilidade de dança de todos os indivíduos, não apenas aqueles treinados em técnicas de dança. (FERNANDES, 2006, p. 29).

A inscrição do legado de Laban é vista na antropologia, na coreometria, na etnocoreologia e, portanto, na etnografia a partir da ferramenta de notação em suas diferentes formas, seja a notação estruturada (descrição estrutural) que Ann Hutchinson Guest nomeou labanotação, seja a descrição por motivos (*motif writing*)²⁴, mais utilizada na educação e em práticas de improvisação, encabeçadas por Valerie Preston-Dunlop. A última também foi praticada no LIMS como parte da formação, utilizada em minhas pesquisas na conclusão da certificação em LMA/BF naquela instituição e no mestrado em Artes Cênicas na UFRGS, em ambos os casos como ferramenta de criação e, de certa forma, de autoetnografia.

Os últimos quarenta anos de sua vida até sua morte mostraram que os muitos galhos oriundos de suas ideias centrais estabeleceram-se como partes de uma herança internacional do movimento artístico [...] de tal forma que agora podemos traçar suas ideias iniciadas em dança-teatro, dança escolar, dança terapia, coreologia, etnocoreologia, alfabetização em dança, dança como recreação, drama, perfil de movimento, e dança educação. O alcance da influência de um homem é surpreendente. (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 270).

Procuro estabelecer, neste texto, uma aproximação entre o legado de Laban e o de Bartenieff, ou seja, entre LMA/BF e EP. Para isso, busco articular os BF ao legado de Laban para a educação, o qual conhecemos pelas publicações *Dança Educativa Moderna* (1990) e *Domínio do Movimento* (1978), traduzidas para o português. A contribuição de Bartenieff ao que esse ícone da dança deixa como legado é também surpreendente não só por incluir o conceito-chave de corpo e sua integridade fisiológico-existencial, mas também pela forma como ela fez uso desse

²³ Novas pesquisas da autora apresentam *Tanz-Ton-Wort-Form*, segundo Fernandes (2015, p. 3, no prelo).

²⁴ Segundo Ann Hutchinson Guest (1974, p. 6-10) existem três tipos de descrição de movimento: a descrição por motivos; a descrição de esforço-forma e a descrição estrutural. A *motif writing*, descrição por motivos, traz uma ideia geral do movimento, seja por meio de um tema ou de uma característica específica. Ela pode tornar-se mais e mais detalhada até se tornar uma descrição estrutural completa. A descrição de esforço-forma busca o conteúdo dinâmico do movimento no que diz respeito à utilização dos fluxos de energia e suas variações, ou seja, às *qualidades expressivas dos movimentos*. A partitura usada para descrição estrutural é composta pela relação estruturada entre o corpo (as partes que movem), o espaço (níveis, direções, distâncias e graus de moção), o tempo (métrica e duração) e as dinâmicas de fraseamento entendidas através da força, peso, elasticidade, acentuação e ênfase, entre outros elementos. De acordo com essa estrutura, alguns aspectos são mensuráveis, mesclando elementos quantitativos e qualitativos (SASTRE, 2009, p. 38).

material em pesquisa em dança e formulou filosoficamente as relações interculturais (*cross-cultural studies*) e entre ciência e cultura. O estudo do movimento em Bartenieff não está dissociado de um conhecimento biomédico do corpo, conferindo aproximação científica aos princípios que Laban não pode comprovar em vida.

Cabe lembrar, ainda, a contemporaneidade das formulações de Bartenieff com pesquisas etnográficas, que utilizam os sistemas de LMA/BF (coreométrica) em meio à emergência dos EP. É igualmente importante a influência de Robert Dunn no contexto da dança pós-moderna americana, tendo ele sido, nos anos 1960, aluno de Bartenieff, a quem considera uma de suas maiores influências, juntamente com o compositor John Cage.

2.2 ESTUDOS DA PERFORMANCE E A EDUCAÇÃO

Sendo a educação – tal como a *performance* – um modo de expressão, o que de uma se aplicaria à outra? Que pontos de contato, de contaminação existiriam entre ambas? Das hipóteses: uma primeira diz respeito à *possibilidade de criação de um espaço multi-referencial de sentidos*, sejam eles dados (sensibilidade) ou produzidos (significações), *na prática educativa* – porquanto nela se evidencie e se admita, deliberadamente, a experimentação de um tempo e de um espaço qualitativamente distintos do ordinário, isto é, *[per]formativos*. Entrementes, a essa hipótese se acresce outra: que o sentido de performance a ser atribuído e ao mesmo tempo extraído da ação educativa está enleado, perpassado e abrangido por três dimensões interdependentes: arte, cultura e comunicação. (PEREIRA, 2013b, p. 3, grifo do autor).

O trânsito entre o fazer artístico e pedagógico em especificidade e integração “[...] com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas” (FUNDARTE/UERGS, 2002, p. 6) é o que nos propõe o campo da Pedagogia da Performance. Esse campo decorre dos EP, uma disciplina que emerge no ensino superior da década de 1960 a partir da proposição de Richard Schechner e Victor Turner na Universidade de Nova Iorque (NYU). Tal proposição não apenas produziu um campo do saber baseado nas manifestações artísticas da arte da performance, mas também apresentou o campo da performance articulado com conceitos da antropologia, que analisa as representações sociais do indivíduo e a construção social de tais representações. A área foi inspirada nas obras *Le Théâtre dans la Vie*

(1930) e *A Representação do eu na Vida Cotidiana* (1975), de Nicolas Evreinoff²⁵ e Erwin Goffman, respectivamente, cujo texto foi:

[...] fundamental para o fenômeno da Performance, pois ele coloca em evidência o caráter espacial das relações sociais, minimizando análises semióticas, semânticas dos significados sociais para se acercar do modo pelo qual agimos, de forma mais ou menos intencional conforme a situação e a consciência que temos de nossos objetivos na vida cotidiana. (ICLE, 2010, p. 13).

Os EP operam na zona limiar dos entre-lugares da arte, da educação, da política, da antropologia. “[...] é justamente nesse problema, o das fronteiras, dos limites, dos territórios e, sobretudo, no borramento de tais demarcações, que a Performance tomou forma, desenvolveu-se e estilhou uma série considerável de noções em campos variados de conhecimento.” (ICLE, 2013, p. 10).

As Antropologias Social e Cultural, por meio de suas transformações sobretudo metodológicas, “[...] como uma ciência em busca de legitimação e por isso sempre autoconsciente da necessidade de constante questionamento de seu papel e seus métodos” (ICLE, 2013, p. 12), não só produzem condições de emergência para os EP. Esse próprio campo produz a ideia de performance, por exemplo, por meio das etnografias que abandonam a postura evolucionista e propõem o trabalho de campo, a observação participante, agregando contexto ao costume observado.

[...] embora tivessem sido os evolucionistas os primeiros a vislumbrar as enormes potencialidades do método comparativo, eles não puderam aproveitar totalmente tais potencialidades porque comparavam costume com costume, em vez de comparar, como fazemos hoje, o costume com o contexto onde ele aparece como tal e, somente depois desta operação, o costume desta sociedade com o de uma outra. (DA MATTA, 1987, p. 90).

Num caminho similar, a tridimensionalização do suporte bidimensional das Artes Visuais, somada à condição de arte viva, estabelece a arte da performance como uma relação entre arte corporal presentificada em tempo e espaço e um público espectador ou participante, segundo Cohen (2002). Ao tornar-se sujeito/objeto de arte, produz-se a arte da performance, seguidamente confundida com os EP, que, oriundos de estudos que vinculam antropologia e teatro, a incluem na dimensão artística ao invés de na esfera da comunicação ou da cultura, os três

²⁵ Diretor de teatro russo do século XX e residente na França a partir de 1925, Evreinoff se opunha a Meyerhold dizendo que a preocupação com a forma não devia expulsar a emoção da cena (MARQUES; SANTOS, 2001).

campos da performance em que “[...] o corpo é um espaço de representação e atuação.” (PEREIRA, 2010, p. 7).

Uma entrevista feita com Richard Schechner (2010), fundador do Departamento de Estudos da Performance na NYU, por Gilberto Icle e Marcelo Andrade Pereira traz-nos possíveis definições dos Estudos da Performance e informações sobre suas as contribuições para a educação: “Performance é mais que uma ação teatral: constitui uma categoria muito mais abrangente. [...] No início desse livro²⁶, eu digo que existem quatro categorias de existência. Ser, agir, atuar (*performing*) e estudar a atuação. A categoria mais abrangente é a do ser” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 27). Para falar do ser, porém, primeiro ele fala da constância da ação, da ação em geral que conduz nossa existência. Ele diz: “*Dentro do ser há o agir, ação que realiza algo, de tomar para si algo.*” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 27, grifo dos autores). Ele se refere a qualquer ação, ação cotidiana, ao *universo pleno de agir* para distinguir a ação da performance, que seria “[...] o agir em si mesmo. A autoconsciência é uma subcategoria da consciência. [...] A performance, ademais, tal como a conhecemos, insere-se no campo da autoconsciência.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 27-28). Ele ainda explica situações em que a ausência da consciência permitiria incluir, como exceção à regra, ações como performances, tais como o transe, o sonambulismo, os hipnotizados, sem, com isso, advogar por qualquer outra “[...] sorte de eventos encenados inconscientemente.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 27-28). Schechner diz ser necessário maior aprofundamento sobre esses casos na teoria da performance.

Para Schechner, atuar retoma a instância cotidiana e antropológica do termo, na medida em que “[...] cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar que são encenados.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 28). Todos, portanto, atuamos em nosso ofício, nosso papel social de acordo com suas representações sociais. A distinção entre essa atuação e os EP está no estudo da atuação:

[...] no teatro ou na vida, o ato de estudá-los constitui Estudos da Performance (*Performance Studies*). Isso é autoevidente. O campo acadêmico dos Estudos da Performance diz: não vamos estudar apenas o

²⁶ Aqui o autor refere-se ao livro *Performance Studies: an introduction*, citado na fração retirada do texto.

teatro – ou qualquer outra forma de performance formal: dança, música, e outros –, mas estudar também as ruas, os lares, os escritórios – a partir do exame da vida cotidiana. Vamos estudar também a diversão popular: os esportes, os jogos, os filmes, a Internet, todo tipo de atividades. (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 28, grifo dos autores).

Schechner ainda sugere outra perspectiva, a das “[...] atividades humanas de performance” (2000, p. 12), que, mesmo divididas em categorias, se colocam em um *continuum* de superposições. Essas categorias “[...] são, ao mesmo tempo, definidas e indeterminadas” (SCHECHNER, 2000, p. 12) e trazem a qualidade de *comportamento restaurado*, pois são comportamentos ou ações que não estão sendo feitos pela primeira vez, mas por uma segunda até o infinito e, segundo o autor, como já foi apresentado na introdução deste texto, é a “[...] marca distintiva da performance.” (SCHECHNER, 2000, p. 13).

A performance demanda um arranjo de tempo e espaço, situação e local. A performance redimensiona essas noções ao remetê-las a um outro registro de ordem estética. A esse respeito Richard Schechner (2003) introduz a noção de *performatividade*. Ele mostra como ocorrem atos performativos em situações e lugares que não estão marcados necessariamente com a insígnia da arte, trata-se de certos modos de ser, se conduzir, certos modos de falar e escrever. Sendo assim, ao tomarmos o performativo como uma categoria analítica fica bastante difícil distinguir entre o real e o aparente, o verdadeiro e o ilusório, pois para Schechner (2003, p. 19) não há fronteiras que possam demarcar *[sic]* precisamente essas diferenças, visto que a performance – porquanto seja compreendida como uma espécie de *comportamento restaurado* – implica a recuperação de um comportamento organizado qualquer, de uma experiência viva, cotidiana, ordinária – parte, assim, do não intencional à intencionalidade. A noção de *comportamento restaurado* designa, entretanto, um comportamento simbólico e reflexivo, o qual irradia uma pluralidade de significações (Schechner, 1995, p. 206); não trata de uma forma artística de encenação, mas, antes, um modo de atuação, um modo de ser, de se conduzir perante o outro. (PEREIRA, 2013b, p. 14-15).

Mais do que perguntar o que é performance, como nos diz Pereira (2010, p. 4), “[...] Schechner propõe uma distinção *entre o que ‘é’ performance e o que podemos estudar ‘como’ performance*” (2000, p. 13, grifo do autor), tendo como objeto, por exemplo:

[...] os gêneros estéticos de teatro, dança e música, sem limitar-se a estes, compreende também ritos cerimoniais humanos e animais, seculares e sagrados, representações e jogos, performances da vida cotidiana, papéis da vida familiar, social e profissional, ação política, demonstrações, campanhas eleitorais e modos de governo, esportes e outros entretenimentos populares, psicoterapias dialógicas e orientadas ao corpo junto com outras formas de cura (como o xamanismo) e os meios de

comunicação. O campo não tem limites fixos. (SCHECHNER, 2000, p. 12).

Podemos dizer que “[...] é óbvio que o ato pedagógico, o encontro professor aluno pode ser estudado 'como' performance, na medida de sua ritualização, de sua prática social” (GAROIAN, 1999, p. 4). Tomando as esferas da comunicação e da cultura, Garoian retoma os *atos de fala (speech acts)* do filósofo da linguística J. L. Austin para “[...] tornar possível considerar a dimensão performativa dos discursos educacionais e das práticas; como o que professores e alunos dizem e fazem em sala de aula afeta o ensinar e o aprender.” (1999, p. 4). Ao citar o teórico do currículo Cleo H. Cherryholmes (1998), ele traz sua afirmação de que “[...] a teoria de Austin desafia a passividade da linguagem descritiva na educação, materializando suas propriedades ativas e avaliativas.” (CHERRYHOLMES, 1998, p. 138 *apud* GAROIAN, 1999, p. 4). Um dos argumentos de Garoian nesse mesmo texto para a pedagogia da arte da performance como desafiadora de atos de fala lesivos é a descentralização da autoridade de quem fala (GAROIAN, 1999, p. 5), como se quer apresentar também nesta tese.

Ainda com Garoian:

Pedagogia da arte da performance [...] considera a dimensão estética da subjetividade performativa como imperativo educacional, uma prática de ensino que necessita da crítica das performances culturais hegemônicas e a criação de novos mitos performativos. (GAROIAN, 1999, p. 10).

Para afirmar a dimensão cultural dos EP para além da sua dimensão artística, Schechner propõe que as instituições de ensino incorporem e mostrem:

[...] como a performance é um paradigma-chave em muitas culturas, modernas e antigas, não ocidentais e euro-americanas. O currículo das artes da performance precisa ser ampliado para incluir cursos em Estudos da Performance. O que precisa ser acrescentado é como a performance é usada na política, medicina, religião, entretenimentos populares e interações cara a cara ordinárias. As complexas e variadas relações entre integrantes do quadrilogo da performance – autores, performers, diretores e espectadores – precisam ser investigadas utilizando-se as ferramentas metodológicas que se tornam cada vez mais disponíveis por teóricos, cientistas sociais e semiotistas da performance. Cursos em Estudos da Performance precisam ser disponibilizados não apenas em departamentos de artes cênicas, mas à comunidade acadêmica como um todo. O pensamento performativo precisa ser visto no sentido de uma análise cultural. Cursos de Estudos da Performance deveriam ser ensinados fora dos departamentos de artes cênicas como parte de um centro curricular. (SCHECHNER, 2007, p. 8).

Na França, a palavra *performance* é usada desde o século XVI, a partir da palavra mais antiga *parformance* e do verbo *parformer*, para significar *accomplir*, *realizar* em português, como nos diz Celine Roux (2007). Ela nos alerta que, ao acompanharmos os sentidos que a palavra *performance* vai ganhando ao longo do tempo e do trânsito entre os idiomas inglês e francês, vemos que eles a tornaram ambígua, ambivalente. Em inglês, tanto músicos quanto atores e bailarinos realizam performances. Em francês, usam-se também as palavras *apresentação* ou *representação* para essas mesmas situações.

Um segundo sentido conferido à palavra tem relação com a interpretação do artista associada ao nível técnico executado. Nesse caso, a apreciação estética do espectador está vinculada aos cânones de beleza, que incluem aprimoramento técnico, virtuosismo e o “[...] toque pessoal e único na interpretação de seu papel.” (ROUX, 2007, p. 16). No sentido mais amplo de ação artística, existe uma multiplicidade de definições, como já pudemos conferir e distinguir – a partir de Schechner – como o termo pode ser cercado.

Como nos diz Icle:

[...] certamente o campo das Artes continua sendo um lócus privilegiado para as discussões da performance como linguagem artística, entretanto apresentar a performance à educação significa falar das inúmeras possibilidades que a performance oferece para além das Artes, para além daqueles que obram no campo artístico. (ICLE, 2013, p. 10).

Sobre a relação com o campo da Educação, o fundador dos EP nos faz retornar a Aristóteles e à função do teatro como educadora de emoções, as quais, muitas vezes, não vivemos em vida, senão pelo contato com a ficção.

Essa experiência fictícia operava como uma espécie de educação emocional, assim como a liberação de sentimentos perturbadores – o que Aristóteles chamou de ‘catarse’, o suscitar das emoções de terror e compaixão por meio de suas representações. (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 24).

Em contraposição a Aristóteles, ele evoca o *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal, baseado na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, referindo-se especialmente à “[...] necessidade de que as pessoas libertem a si mesmas” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 25) por meio do teatro que convoca à intervenção. Ao situar essa proposta de teatro como antiaristotélica, ele nos

apresenta a proposta otimista do teatro em contraposição a uma visão pessimista de vida em Aristóteles, pois o teatro de Boal oferece-nos a possibilidade de enfrentar os acontecimentos e, quem sabe, evitá-los pela consciência daquilo que nos oprime, além de “[...] oferecer modos de se opor e de se contrapor à opressão.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

Nosso autor, entretanto, explica que “[...] ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30), e isso podemos deduzir da afirmação sobre nossos ofícios como performance. Ao trazer o caráter têxtil de um texto, ele sintetiza: “Ensinar é um texto-tecer.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30).

Autores como Peter McLaren, Elyse Pineau, Charles Garoian, Bryant Alexander, Bernardo Gallegos, Judith Ramera, Norman Denzin, Gary Anderson, Tracy Davis, entre tantos outros, ocuparam-se em operar a Pedagogia da Performance em diferentes publicações.

Em seu artigo *Critical Performative Pedagogy: fleshing out the politics of liberatory education* (2002), anteriormente publicado sob o título *Performance Studies across the Curriculum: problems, possibilities and projections* (1998), traduzido para o português em 2013, Elyse Pineau aponta Peter McLaren como pioneiro na interlocução entre performance e pedagogia através de um polêmico artigo para a época, intitulado *Schooling as Ritual Performance* e publicado em 1986. Ela conta que, entre 1986 e 1999, quando da terceira edição da obra de McLaren, educadores migraram da familiaridade bibliográfica da pedagogia crítica para a performance com o objetivo de “[...] compreender e reformar as instituições que disciplinam nossas mentes e corpos.” (PINEAU, 2002, p. 41).

Os educadores críticos exploram a maneira como as relações sociopolíticas simultaneamente se refletiram na, e foram construídas através da, prática educacional no nível macro das políticas públicas, assim como no nível micro da interação em sala de aula. A mudança em direção à performatividade em geral e a análise crítica de corpos performativos de professores e estudantes em particular abriram um diálogo interdisciplinar que é tão politicamente eficaz quanto teoricamente provocante. (PINEAU, 2013, p. 38).

Ao oferecer orientações para pesquisa, metodologia e práticas em sala de aula, ela nos apresenta sua formulação de uma *pedagogia crítico-performativa*. Pineau nos apresenta a pedagogia crítica sob a perspectiva da educação

libertadora, emancipatória, construída sobre pilares do marxismo:

Para os meus propósitos, a pedagogia crítica pode ser mais bem compreendida como uma rede de convicções e compromissos que extrai uma 'linguagem crítica' das teorias sociais marxistas da escola de Frankfurt e uma 'linguagem da possibilidade' correspondente a acusação de John Dewey, que afirma que as escolas deveriam ser arenas públicas que preparam os cidadãos para a participação ativa na sociedade democrática. (PINEAU, 2013, p. 39).

Em outro artigo, *Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva*, ela menciona – a partir de Barell – John Dewey e a concepção de professor-artista a ele vinculada, tão cara ao projeto da UERGS ao qual me filiei:

A marca distintiva de um professor-artista [...] é sua voluntariedade para abandonar a insistência acerca de objetivos comportamentais claramente definidos e de resultados de aprendizagem previsíveis em vista da liberdade para adaptar e explorar novos caminhos de resultados imprevisíveis. (BARELL, 1991, p. 338 *apud* PINEAU, 2013, p. 95).

Nessa concepção, o professor estaria ainda muito mais vinculado a uma ideia de artista que foge do conceito de professor sustentado por uma “[...] rede de expectativas e obrigações” que Schechner menciona a partir de Goffman (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 31).

Pineau critica a visão de *supervisão periférica* de John Hill – “[...] baseada na suposição de que artistas são visionários não reflexivos que requerem uma visão crítica e externa para lhes dizer o que eles estão fazendo e porquê” (PINEAU, 2013, p. 95) –, pois, ao afirmar isso, ele estaria mantendo uma visão romântica de artista intuitivo e não reflexivo, que não corresponde ao que os EP tornam paradigmático a partir dos anos 1980: a ação significativa (*meaningful action*)²⁷. Com base, então, no ensaio *Poetics, Play, Process and Power: the performative turn in anthropology*, de David Conquergood – escrito em 1989 –, e em suas palavras-chave, ela afirma a prática de sala de aula “[...] como o campo e a fundação de meus estudos acadêmicos.” (PINEAU, 2013, p. 97).

Sem a pretensão de adentrar discussões conceituais de diferentes ramos da educação, tomo os EP e a Pedagogia (Crítico-)Performativa (GAROIAN, 1999; PINEAU, 1998, 2010, 2013; DENZIN, 2003; MCLAREN, 2005; PEREIRA, 2013a;

²⁷ Pineau apresenta o paradigma da performance a partir do texto do etnógrafo David Conquergood, *Between Experience and Meaning: performance as a paradigm for meaningful action*, considerando a performance como um paradigma para a experiência da comunicação humana (2013, p. 96).

SCHECHNER, 2000, 2010, 2012; ICLE, 2010; SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010) como caminhos que relacionam as autoras que me introduziram ao campo da dança educação – sob a perspectiva freiriana da teoria crítica – à *virada pedagógica*.

2.2.1 A Virada Pedagógica

Denzin (2003) apresenta, através de Doyle (1998), a importância de sucessivas e “[...] produtivas ‘viradas’ no pensamento crítico do século XX” (DOYLE, 1998, p. 77 *apud* DENZIN, 2003, p. 27). Ao começar pela *virada linguística* de Saussure em 1966, ele apresenta também:

[...] o primeiro Wittgenstein (1961), que advogou uma *virada pictórica* na filosofia, um método iconográfico de leitura de arte e do mundo como um texto; a *virada narrativa*, que ‘historiciza os gêneros de anedota oral, autobiografia [e] narrativa pessoal’; a *virada cultural* de Strine (1998), Turner (1986b), e Conquergood (1985), que vê a cultura como performance; e, mais recentemente, a *virada performativa*/da performance, moldada pelo trabalho de Butler e outros, ‘o teste da teoria pela performance e da performance pela teoria.’ (DENZIN, 2003, p. 28).

A *virada pedagógica* seria acrescida às outras viradas a partir de “[...] movimentos simultâneos dos estudos culturais e da performance de tornar a pedagogia crítica e as teorias feministas e marxistas como projetos etnográficos.” (DENZIN, 2003, p. 27-28). Isso se apoia no poderoso argumento de que “[...] o performativo é pedagógico e o pedagógico é político.” (DENZIN, 2003, p. 27-28).

O pressuposto interpretativo da etnografia da performance nos é apresentado a partir da experiência, da consciência e da representação. Uma vez que “[...] experiência, como consciência vivida, não pode ser estudada diretamente” (DENZIN, 2003, p. 32), é necessária uma forma de representação. “Representações da experiência são performativas, simbólicas e materiais. Ancoradas em situações de performance, incluem dramas, rituais, contação de histórias.” (DENZIN, 2003, p. 32).

Denzin apresenta, no entanto, os modos etnográficos de representação: etnografia tradicional, etnografia da performance, autoetnografia, etnografia crítica e reflexiva da performance e etnografia radical da performance.

Etnografia tradicional representa uma tentativa de escrever e inscrever a cultura com objetivo de ampliar conhecimento e consciência social. Etnografia da performance representa e performa rituais do dia a dia, usando a performance como método de representação e método de compreensão. Autoetnografia insere experiências biográficas reflexivas do pesquisador no projeto etnográfico da performance. Etnografia crítica e reflexiva da performance dialeticamente situa o pesquisador e aqueles que ele ou ela estudam com a cultura capitalista, num diálogo ou troca que reenquadra e repõe a 'questão de se compreender' (McLaren, 2001:121). Etnografia radical da performance 'vai ainda além [...] criando o espaço determinado da narrativa contra a [...] poética diária do agenciamento, encontro e conflito' (MCLAREN, 2001, p. 121-122). (DENZIN, 2003, p. 33).

A *virada pedagógica* abre caminho para lembrarmos do corpo como aprendiz e da *encarnação* do conhecimento que constitui o sujeito a partir da Pedagogia Crítico-Performativa, expressão apresentada por Elyse Pineau, professora do Departamento de Comunicação Oral (*Speech Communication Department*) da Universidade de Illinois do Sul, em Carbondale, nos Estados Unidos. Ou seja, a partir de práticas pedagógicas performativas.

Pineau nos traz, a partir da Pedagogia Crítico-Performativa, “[...] três meios interconectados de se tematizar o corpo” (2013, p. 38) para observarmos a práxis pedagógica da performance: *o corpo ideológico*, *o corpo etnográfico* e *o corpo performático*. Para o *corpo ideológico*, ela propõe um duplo corpo: o da “[...] existência física de um indivíduo” (2013, p. 41) e outro “[...] como metáfora que conota todos os fatores sociais que podem influenciar modos físicos de experiência e expressão.” (2013, p. 42). O corpo ideológico se dirige “[...] à relação entre comportamentos físicos e normas culturais” (2013, p. 42) sem reducionismos nem simplificações capazes de minimizar a importância de tal relação na prática pedagógica escolar. Centrada na apresentação dos corpos em sala de aula, “[...] esmagadoramente registrados como ausência” (2013, p. 43), e na leitura possível de tais corpos, ela cita a bailarina, professora e pesquisadora Ann Cooper Albright para mostrar como, através da dança e do constante movimento dos corpos, se podem quebrar hábitos corporificados a partir da expressão da experiência conjugada do corpo ideológico.

Hábitos podem ser quebrados; o que foi aprendido pode ser desaprendido; e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras do que as maneiras antigas. A disciplina da performance, argumenta a teórica de dança profissional Ann Cooper Albright, oferece métodos práticos para o rompimento, a quebra e a reconstrução dos hábitos naturalizados do corpo. ‘Se como uma feminista, eu dou-me conta de que os corpos são profundamente construídos por atitudes culturais e condições

econômicas', afirma ela, 'como uma dançarina, eu estou consciente de que os corpos podem também ser fisicamente re-treinados e re-teorizados de forma consciente' (ALBRIGHT, 1993, p. 45). (PINEAU, 2013, p. 42-43).

Ao citar McLaren, Pineau distingue corporificação de *encarnação*, pois esta última “[...] invoca a habilidade inata de um corpo de aprender comportamentos alternativos.” (PINEAU, 2013, p. 42).

Ao questionar o corpo físico, o corpo *dado* que temos e compartilhamos em tempo e espaço na sala de aula entre alunos e professores, Pineau nos propõe a “[...] observação de corpos físicos em ação dentro de salas de aula particulares, assim como a análise crítica dos códigos sociais associados a esses corpos” (PINEAU, 2013, p. 46) para nos apresentar o *corpo etnográfico*. Este surge do campo da etnografia performativa como um estudo que alia método e tema/assunto de uma investigação participativa e auto-observável do próprio método, que é o assunto pois (sis)tematiza o corpo e suas relações. “Uma etnografia da performance corpo-centrada pode propiciar dados empíricos e microanalíticos sobre como forças sociossimbólicas são sinestesticamente experienciadas, cineticamente representadas e negociadas comunicativamente.” (PINEAU, 2013, p. 47).

O *corpo da performance* é o corpo da *encarnação*: “[...] o coração disciplinar de nossas pedagogias” (PINEAU, 2013, p. 50), muito bem exemplificado através, novamente, da prática da dança pelos princípios da improvisação de contato, tomando Albright como referência. Pineau, que não pertence ao campo da dança especificamente, conversa com o discurso de Albright a partir da prática tão emblemática de uma virada pedagógica na dança moderna americana, justamente por desafiar nada menos que a lei da gravidade ao dividir o peso do corpo com um parceiro de dança. Ao fazer isso, troca a segurança da verticalidade e do autocontrole pela inclinação do corpo em constante mobilidade e transferência de peso e de suporte de apoio, já que dois corpos estão constantemente ajustando equilíbrio e desequilíbrio *fora do eixo* (vertical). Ao considerar que “[...] a performance demanda uma aguda consciência física, [e que] um objetivo subjacente de qualquer exercício performativo é o refinamento do sentido cinético e sinestésico de um indivíduo qualquer” (PINEAU, 2013, p. 52), a improvisação de contato é tomada como metáfora das relações humanas, em que se recebe o peso dos corpos dos outros assim como se entrega o próprio peso aos outros, o que problematiza posições reais e metafóricas de deslocamento e desorganização das relações físicas

e sociais.

A Improvisação de Contato incorpora experiências do si mesmo e do outro, da marginalidade e da centralidade, da dependência e da autonomia, da diferença e da semelhança, de modo que de fato complica tais categorias. Ela fornece um espaço para a experimentação – no qual os indivíduos podem negociar fisicamente o campo minado da política identitária, sem perder o contato um com o outro. (ALBRIGHT, 1993, p. 53 *apud* PINEAU, 2013, p. 54).

Praticar improvisação de contato requer aguda consciência física, sobretudo para que se possa dar conta do risco que o próprio corpo corre quando em relação com a força de gravidade nessa prática. Os princípios da improvisação de contato tornam o contato – o tato da pele com a pele, do tocar e ser tocado simultaneamente – uma consequência da prática e não o objetivo, pois é o corpo físico *da encarnação* que protagoniza a improvisação. O que eu encarno/desestabilizo, retreino, reterorizo no corpo é posto em jogo com o *outro* com quem me relaciono. É, pois, a relação que dimensiona o contato a ser pactuado nessa improvisação. O refinamento dessa prática sobrepassa a tendência de demonstrar constantemente o que se sabe na presença do outro. O campo de experimentação proporcionado pela improvisação de contato dilui o campo identitário e produz uma negociação física, presente e móvel das forças sociossimbólicas politicamente corporificadas.

Portanto, as questões colocadas por Garoian (1999, p. 1-2) sobre qual pode ser o impacto da arte da performance para o ensino escolar – trazidas no início desse texto, que me parecem muito similares às questões que comecei a produzir quando comecei a trabalhar com dança na educação superior em cursos de licenciatura – parecem inicialmente deslocadas para o *modus operandis* vigente na dança e para um contexto emergente da dança na educação. Coincidem, porém, com a reflexão atual de Marques (2012) depois de tantos textos produzidos sobre a importância da escola para o ensino da dança: como a dança pode ser importante para a escola hoje? Essa reflexão, trazida na entrevista e na palestra proferida no III Encontro das Graduações em Dança do RS na Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), em dezembro de 2012, encontra ecos na virada pedagógica que aqui no Brasil parece estar iniciando.

Pensar a pedagogia da performance para a dança é, portanto, constituir visibilidades/sensibilidades de si diante do outro a partir de uma comunicação corporal dançante que inscreve o corpo social, artística e ideologicamente. LMA/BF

mostra-nos ferramentas que podemos utilizar para lidar com isso de modo a fissurar o hábito da repetição dos códigos de dança muitas vezes presentes já em nível inconsciente de movimento. Ao lidarmos com a improvisação – não somente a improvisação de contato (CI), mencionada por Albright, mas a exploração de movimentos no corpo – e com as possibilidades de jogo desses movimentos, abre-se a brecha fundamental para a encarnação de um corpo da performance na dança, ou melhor, corpo da performance de dança. LMA/BF traz, através de diferentes procedimentos, que podem incluir o CI, condições de sensibilizar os corpos em aula, evidenciando e potencializando características sociais, ideológicas e étnicas por meio de uma linguagem que atenta para o movimento. Proporciona a encarnação de conceitos em ação, em movimento, em dança e leva-nos à prática como pesquisa.

2.2.2 A Virada Prática

Importa ainda verificarmos o que vem sendo considerado como *virada prática*, que inclui não só o que já se disse sobre a performance e a *ação* como pedagógicas, mas também a Prática como Pesquisa (*Practice as Research – PaR*) a partir do reconhecimento das práticas criativas como pesquisa. Ciane Fernandes (2013) nos introduz ao que Brad C. Haseman (2006) apresenta em seu *Manifesto por uma Pesquisa Performativa* ao criticar os limites de uma pesquisa qualitativa, que seriam:

[...] estratégias de pesquisa baseadas na prática que incluem: o pesquisador praticante reflexivo (reflexão em prática e sobre a prática), pesquisa participante e pesquisa participativa, questionários colaborativos e pesquisa ação. Invariavelmente, essas estratégias reinterpretem o que se conhece como ‘uma contribuição original ao conhecimento’. [...] Entretanto, nos anos recentes, alguns pesquisadores tornaram-se impacientes com as restrições metodológicas da pesquisa qualitativa e suas ênfases nas produções escritas. Eles acreditam que essa abordagem distorce a comunicação com a prática. Vem sendo uma pressão radical para colocar não só a prática entre os processos de pesquisa, mas para conduzir pesquisas através da prática. Originalmente propostas por artistas/pesquisadores e pesquisadores da comunidade criativa, essas novas estratégias são conhecidas como prática criativa como pesquisa, performance como pesquisa, pesquisa através da prática, pesquisa de estúdio, prática como pesquisa ou pesquisa guiada pela prática. (HASEMAN, 2006, p. 3).

Fernandes (2013, p. 22), ao citar Haseman, diz-nos que a *virada prática* foi argumentada no *International Statement on Practice Research*²⁸ pelo *Salisbury Forum Group* de 2011, atualizado pelo estatuto Helsinki em conferência internacional na Finlândia, em 2012.

Em seu capítulo de introdução ao livro *Practice-as-Research in Performance and Screen* (ALLEGUE et al., 2009), Baz Kershaw apresenta um certo histórico recente da institucionalização da prática como pesquisa a partir da emergência da performance nos anos 1960. Ele diz que:

[...] quarenta anos depois, em muitas universidades do Reino Unido, o exame pela prática se tornou um lugar-comum, incluindo sua submissão a programas de pesquisa em pós-graduação, como mestrados e doutorados. Naquele momento, prática-como-pesquisa nas artes da performance e da mídia – geralmente entendidas como o uso de processos de criação como métodos de pesquisa – era um fenômeno internacional em expansão através dos movimentos de pesquisadores-práticos em pós-doutoramento estabelecidos ou em emergência em universidades na Austrália, Canadá, Escandinávia, África do Sul, Reino Unido e em todo lugar. Inovação estética, relevância sociocultural, suporte financeiro oficial e um lugar na academia tornaram-se as características-chave para o crescimento bem-sucedido nas últimas décadas do século XX. Mas mesmo quando descrita nesses termos gerais, certamente há sinais de problema na emergência da prática como pesquisa, particularmente quando ela toma espaço na academia: criatividade radical incomodando a tradicional cautela da escolarização ou tesouros de instituições financiando paródias profundamente iconoclastas de regimes existentes de conhecimento e poder. (KERSHAW, 2009, p. 2).

Em outro texto, ele apresenta a Prática como Pesquisa em Performance (*Practice as Research in Performance – PaRiP*) como um projeto em grande escala desenvolvido por ele entre 2000 e 2006 e financiado pelo Conselho de Pesquisa em Artes e Humanidades (AHRC). O projeto tinha diferentes evidências da prática produzidas em livro – o próprio livro do artigo em questão – e DVD por muitos de seus mais de 400 pesquisadores participantes.

Este material apresenta investigações criativas de experimentações em estúdios, espetáculos *site-specific*, teatro de reconstrução histórica, coreografia improvisada²⁹. Sem todas essas 'evidências', os eventos criativos feitos por pesquisadores do PARIP não contariam (e ainda não contam) oficialmente como 'conhecimento'. Demarcando essa política, os termos preferidos pelo AHRC foram 'pesquisa baseada na prática' ou 'pesquisa guiada pela prática', em que a ideia de produção de conhecimento em prática não foi acolhida, sugerindo que a criatividade

²⁸ Estatuto Internacional de Pesquisa-Prática, sem que, nesse caso, a prática adjective a pesquisa. Ambas, porém, têm o mesmo peso, como nos adverte a autora.

²⁹ No original em inglês: “[...] *improvisatory choreography*.” (KERSHAW, 2008, p. 25).

prática deve ter o que adicionar para juntar-se ao negócio da produção de conhecimento. (KERSHAW, 2008, p. 25).

Kershaw nos coloca ainda que, na performance, o “[...] ponto de conhecimento é sempre aberto ao refinamento” (2008, p. 23). Também afirma que o campo da performance pode torná-la um novo paradigma do conhecimento: “[...] a performance como um novo paradigma de conhecimento – promovido pelo campo dos estudos da performance no século XXI, incluindo a conquista da *performance art* como ícone global de liberdade criadora em oposição a todas as formas de opressão.” (KERSHAW, 2008, p. 26).

Green e Stinson (1999), conforme reproduz Fernandes (2013), consideram a Prática-Pesquisa como uma expansão da pesquisa pós-positivista.

Enquanto para os positivistas a realidade (e a verdade) existe independente de nós, para os pós-positivistas a realidade é socialmente construída, de acordo com nossa posição no mundo e nossa perspectiva subjetiva. Além disso, nas abordagens de pesquisa com prática artística, a realidade é dinâmica e permeada pela experiência criativa que move nossas percepções e afetos, questionando preconceitos e juízos de valor através da experiência sensível. (FERNANDES, 2013, p. 22).

Sob essa perspectiva, torna-se incoerente trabalhar com verdades positivistas de dança, digo, códigos tradicionais de dança sem entretecê-los nas percepções e afetos da experiência sensível. Isso nos leva a adotar a ideia de noções compartilhadas de dança ao invés de adotar realidades positivistas para a dança, como faz com frequência o senso comum. Também proporciona uma ideia de trabalho em constante recriação, na medida em que nossos projetos se desenvolvem em realidades dinâmicas de experiências sensíveis.

Exemplos de Prática como Pesquisa podem ser vistos no Brasil na proposta de Ciane Fernandes (2012) para uma Pesquisa Somático-Performativa. Com projetos desenvolvidos ao longo de dez anos junto ao PPGAC da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao grupo de dança teatro A-FETO:

[...] a Pesquisa Somático-Performativa aplica procedimentos e princípios da Educação Somática e da Performance para fluidificar fronteiras, sintetizar informações multi-referenciais [*sic*] de forma integrada e sensível, e fazer conexões criativas imprevisíveis, com resultados processuais em termos de performance/escrita dinâmicas e intercambiáveis. (FERNANDES, 2012, p. 2).

Fernandes articula LMA/BF e Movimento Autêntico como principais referências *somáticas* em suas práticas somático-performativas. O Movimento Autêntico é um método criado por Mary Starks Whitehouse (1911-1979), aluna de Mary Wigman e Martha Graham, que utilizou princípios da terapia junguiana para “[...] dançar de olhos fechados e sem música, seguindo o impulso interno do aqui e agora, à troca de *feed-back* entre parceiros, denominados de ‘realizador’ e ‘testemunha.’” (FERNANDES, 2012, p. 3). Essa prática invoca um dos componentes da performance – a autoconsciência, também relacionada à ideia de produção de si, aqui em estudo.

Enquanto Haseman se baseou em J. L. Austin (1962) e sua teoria dos atos da linguagem para criar modos ativos de pesquisar, baseamo-nos na somática para estabelecer um campo onde movemos e somos movidos pelas pesquisas em movimento. Associado à somática o performativo não é primeiramente associado a “[...] como fazer coisas com palavras” (Austin, 1962), mas sim a como mover e ser movido pelo ambiente pulsante, que inclui coisas, palavras, textos, células, líquidos intra-, inter- e transcorporais, objetos, paisagens, planetas etc. (FERNANDES, 2015, p. 27-28).

A proposta de uma Prática como Pesquisa na perspectiva de LMA/BF, um dos temas centrais desta tese, pressupõe intertextualidade entre, pelo menos, movimento, palavra e desenho. Laban, Ann Hutchinson Guest e Valerie Preston Dunlop produziram obras apresentando detalhamentos da pictografia da labanotação. Existe, pois, o desenho codificado, proposto por Laban e colaboradores em constante estudo e aprofundamento, mas qualquer outro desenho que se mostre necessário pode ser analisado segundo critérios de LMA/BF.

Pude experimentar um modo de pesquisa assim no LIMS, em 1999, sem assim o identificar: *1 motif = 5 sequences improvising a motif for a personal analysis that seeks major answers*³⁰. Hoje percebo, naquela investigação, a Prática-Pesquisa de criação de movimentos e pequenas sequências coreográficas a partir da escrita por motivos (*motif writing*)³¹, além de certa autoetnografia, ainda que sem ênfase nos aspectos culturais que certamente surgiam daquela análise. Havia ênfase, no entanto, em meus padrões de movimento com fins de identificar características pessoais de movimento e de existência, ou seja, da autoconsciência e do

³⁰ 1 motivo = 5 sequências improvisando um motivo para uma análise pessoal que busca questões maiores.

³¹ Escrita por motivos (FERNANDES, 2006), uma escrita baseada na labanotação, porém de forma simplificada, cujo deslocamento do uso desta serviu para a pesquisa no LIMS e posteriores investigações com a *motif writing* junto ao Grupo de Risco, em que utilizei o termo em inglês.

autoconhecimento que Schechner nos diz ser elemento chave da performance, colocando-me à disposição de um *re patterning* – ou seja, de um reconhecimento de um padrão móvel.

No texto que acompanhou a investigação prática, fiz uma análise de meu próprio movimento através do registro desta em vídeo e posterior identificação de características de movimento de acordo com as categorias de LMA/BF. Ao lado do texto, cujo teor era a descrição das modificações do motivo inicial – apresentado do lado esquerdo da página em *motif writing* –, novas descrições por motivos acompanhavam a descrição verbal de cada uma das cinco sequências de movimento derivadas da exploração das indicações da descrição pelo motivo inicial, também expresso na folha de descrição verbal. Do lado esquerdo da folha, a descrição vertical do motivo inicial, disparador das cinco sequências subsequentes; do lado direito, a descrição vertical da primeira sequência, com desdobramentos do motivo inicial também registrados. No centro, o texto descreve, em palavras, a sequência, como pode ser visto na Figura 5, referente à primeira sequência. A notação dos desenhos de solo, que indicam as zonas espaciais das trajetórias do movimento, também foram incluídas, de modo a indicar padrões de ocupação espacial em deslocamento, conforme mostra a Figura 6, tanto quanto as categorias de corpo-esforço-forma-espço.

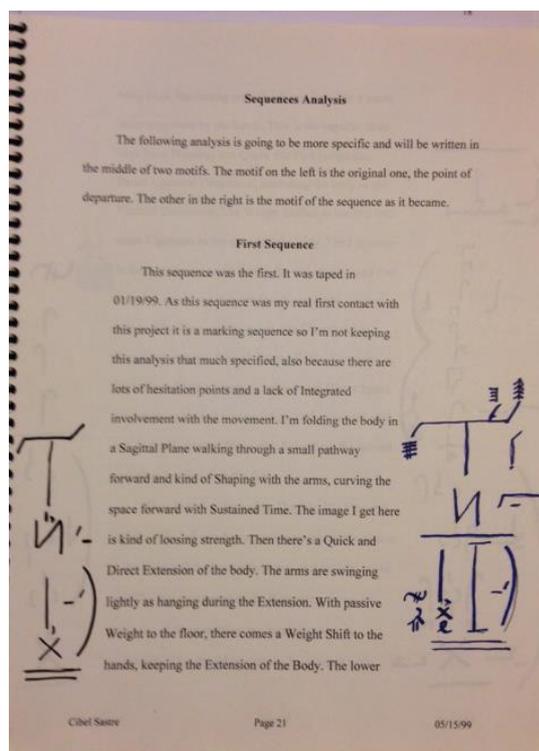


Figura 5 – Descrições verbal e por *motif writing*. Fotografia da página 21 (SASTRE, 1999).

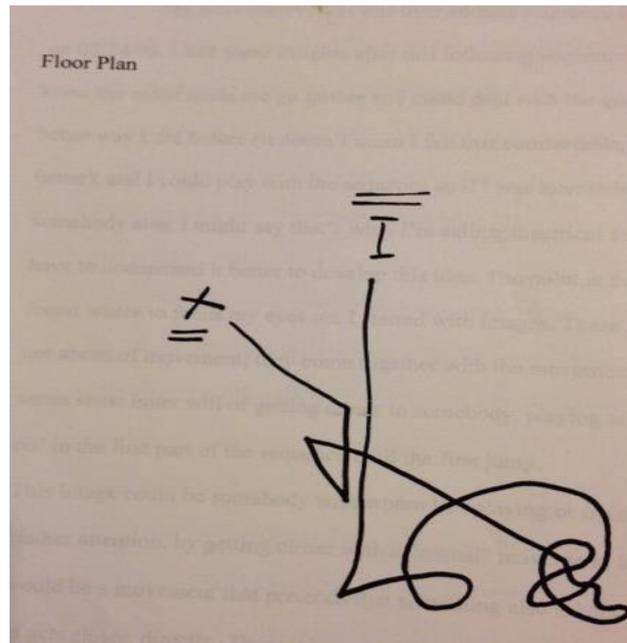


Figura 6 – Desenho de solo/deslocamento espacial. Fotografia da página 28 (SASTRE, 1999).

A familiaridade com que desenvolvi tal Prática *como* Pesquisa, na época, fez com que eu adotasse procedimentos de análise de processos de criação ou de exploração de movimentos por meio de técnicas específicas na orientação de pesquisas de alunos em fase de conclusão de curso na graduação e na especialização. Com frequência, utilizava LMA/BF para conduzir uma análise e sistematizar a pesquisa, fazendo o material de Laban funcionar como metodologia de investigação prática e também como ferramenta de análise do material construído. Não raro, isso gerava pesquisas qualitativas com ênfase na produção escrita, mas, de qualquer forma, parecia certo avanço produzirmos trabalhos de conclusão de cursos nas emergentes graduações e pós-graduações/especializações a partir de perguntas de pesquisa que geravam práticas artísticas ou mesmo pedagógicas, considerando processos de criação no ensino. Tais procedimentos, além de confirmarem LMA/BF como uma linha de Prática-Pesquisa, instrumentalizam a prática para a pesquisa.

Mary Alice Brennan (1999) apresenta três métodos de análise de movimento – em uso por especialistas – como ferramenta para diferentes formas de pesquisa: “(1) descrição verbal, (2) sistemas de uso pessoal, (3) sistemas analíticos complexos aceitos por certos pesquisadores do campo [da dança].” (BRENNAN, 1999, p. 285). A descrição verbal é mais usada em pesquisas que não utilizam um vocabulário específico para a dança, mas se servem da linguagem comum para descrições que

geralmente são suficientes para tal pesquisa. Articuladas com sistemas de análise de movimento codificados, elas facilitam pesquisas em Estudos Culturais, análise de danças de diferentes culturas. “Quadros detalhados com símbolos, acompanhados de descrições verbais e listas de características típicas, são desenhadas no campo de observação [da pesquisadora] Kealiinohomoku e servem de base para análises e comparações” (BRENNAN, 1999, p. 291), relata a autora sobre a utilização mesclada de um sistema prático de análise desenvolvido pela etnologista de dança Gertrude Kurath, que mescla com seus símbolos os de labanotação. A labanotação, por ser um sistema complexo, nem sempre serve completamente às pesquisas em Estudos Culturais, mas pode ter alguns de seus símbolos acrescentados às descrições verbais para articulação de sentido de modo acessível ao pesquisador e ao leitor, sobretudo quando a intenção não é a remontagem da coreografia estudada, mas o levantamento de características de movimento (BRENNAN, 1999, p. 292).

Os sistemas de uso pessoal geralmente atendem ao pesquisador e raramente podem ser compartilhados com outros pesquisadores ou colegas, visto que se dá o direito de borrar códigos de mais de um sistema ou mesmo criar um próprio. É comum encontrarmos notações pessoais de coreógrafos em diários de criação, que, de certa forma, ajudam pesquisadores a remontarem trabalhos que não foram amplamente registrados.

Nas escrituras de coreógrafos, vemos gráficos, ideias que são expressas em desenhos, indicações espaciais de direção e sentido, relatos cinestésicos de percepções sensoriais do movimento etc. Todas essas formas de notação – e outras não descritas aqui – configuram desejos de registro, de associação de ideias que possam ser revisitadas, que possam ser relatadas, multiplicadas em outros corpos durante seus processos de criação ou processos conduzidos por outros coreógrafos. Isso pode ser visto no livro *Danses Tracées* (1994) – produzido a partir de uma exposição de mesmo nome organizada por Laurence Louppe –, que traz textos de autores como Valerie Preston-Dunlop, Paul Virilio, Jean-Noel Laurenti, Daniel Dobbels e René Thom a partir de desenhos e notações de coreógrafos como Laban, Cunningham, Feuillet, Trisha Brown, Bob Wilson, Nijinski, Bagouet, entre tantos outros criadores. Brennan cita um caso de pesquisadores que conseguiram remontar o entardecer do Fauno de Nijinsky através de seu sistema pessoal junto “[...] a fotos, anotações e materiais disponibilizados pela família, decifraram seus códigos de movimento incompletos e traduziram-no para a labanotação” (BRENNAN, 1999, p.

292) como forma de registro e arquivo.

Sistemas analíticos complexos são compartilháveis entre comunidades estudantis: “[...] sistemas de análise Laban do Movimento, que incluem labanotação ou kinetografia Laban, a notação Benesh, a notação de Eshkol-Wachmann [que] são encontrados mais comumente em pesquisas.” (BRENNAN, 1999, p. 285). Ela se detém, contudo, no uso dos sistemas que derivam de Laban por serem “[...] os recortes mais comumente encontrados em pesquisas nos Estados Unidos e, no caso da labanotação, também na Europa.” (BRENNAN, 1999, p. 285). Além do registro que a labanotação pode realizar, LMA/BF é apresentada pela autora, a partir de Bartenieff, como vocabulário para descrição “[...] em particular das características qualitativas que é o *como* o movimento é executado” (BRENNAN, 1999, p. 288), vocabulário este que requer um treinamento extensivo específico para sua aplicação. Pesquisas sobre estilos de movimento como a realizada por Billie Lepczyk – referindo-se a Twyla Tharp – sobre “[...] quais qualidades de movimento caracterizam sua coreografia” (BRENNAN, 1999, p. 294) demonstram que o autor centrou sua análise nos conceitos de *effort/shape* da LMA.

Em estudos do comportamento, Brennan aponta a utilidade da análise de movimento para desenvolver diagnósticos e segue citando várias outras possibilidades de uso de tal análise como ferramenta para diferentes pesquisas, cujas abordagens afirmam os sistemas de notação como ferramentas confiáveis nesse processo.

As proposições de Bartenieff são bastante detalhadas, e, desde o início da aplicação da LMA/BF como ferramenta, ela nos alerta para que as observações sejam feitas por um grupo de analistas para garantir o uso de tudo o que o material pode oferecer para a observação de movimento e pesquisa, e não só daquilo que um observador pode preferir focalizar. Ela também nos adverte que “[...] trabalhar em uma tarefa particular ao invés de discutir sobre algo mais amplo e inespecífico ou abstrato e sem aplicação concreta do material tem o grande potencial de contribuir para o desenvolvimento de ferramentas significativas de pesquisa.” (BARTENIEFF et al., 1984, p. 3).

O conjunto de procedimentos que LMA/BF proporciona ao pesquisador é extenso, porém coeso e de fácil adequação aos objetos de pesquisa, uma vez que sua função é, precisamente, não *engessar* o processo de pesquisa.

A compilação de sistemas de notação feita por Ann Hutchinson Guest em

Choreo-graphics é um bom referencial para sistemas de registro de movimento que foram criados e desenvolvidos por artistas de dança em diferentes momentos da história. Laban foi um dos coreógrafos mais aplicados no registro *do movimento*, ocupando-se com mais do que o código de dança a que se filia a dança em registro. A tecnologia de imagem e som só confirma a singularidade dos modos de presentificação de tais ideias, já que nem o vídeo confere precisão à ideia coreográfica, pois ela está mediada por quem dança. Nada e nenhum desses registros substitui a presencialidade do movimento. Todos constituem, porém, modos de registrar o efêmero da dança.

Tais registros denotam (conotam) um projeto de dança que pode constituir-se *a priori* como mote e transformar-se, em processos de criação, pela prática coletiva e pela singularização dos motes. Não é o único caminho, mas, como tal, sustenta modos de produção de conhecimento sempre postos em jogo. Cria outras sensibilidades que podem ser compartilhadas; desdobra o corpo em imagens. Há um constante aprendizado com a criação.

Parâmetros de análise e observação ou auto-observação podem ser guias de processos de pesquisa guiados pela prática e podem desdobrar-se infinitamente em sistemas de uso pessoal articulados com palavras, desenhos, imagens etc., todos os dados sempre fundamentais para tal pesquisa. Ainda longe de estar plenamente reconhecida em instituições acadêmicas, tenho cumprido um papel de articuladora das Práticas como Pesquisa ou de Pesquisas baseadas em Práticas nas graduações e especializações com que tenho ou tive vínculo ao longo dos últimos 15 anos, enquanto aprendo e aprimoro os métodos de pesquisa. O livro *Practice-as-Research in Performance and Screen* mostra o movimento de institucionalização³² dessa forma de pesquisa em diferentes países, apresentando um contexto encorajador para a afirmação de LMA/BF como Prática-Pesquisa em nossa virada local.

³² A institucionalização da prática como pesquisa na perspectiva de uma virada prática reverte a lógica da institucionalização dos saberes das sociedades disciplinares, como será visto a seguir.

2.2.3 A Virada Pedagógica Local

A virada do milênio impulsionou, no Brasil, a organização de diferentes setores de dança em sua defesa na luta corporativa encabeçada por setores da Educação Física que puseram em vigor, em 1998, a Lei 9696, que institui os Conselhos Regionais e Federal de Educação Física (CREFs e CONFEF) como órgãos fiscalizadores de estabelecimentos de ensino de *atividades físicas*, considerando aí a dança e a atividade profissional em estúdios de dança em todo o país. Instaurada a luta dos argumentos-jargões *dança é atividade física* – pelo Conselho Federal de Educação Física – e *dança é arte* – pela comunidade artística de dança de todo o país –, foi instituído o Fórum Nacional de Dança, convocando todos a uma participação política ativa rumo ao cercamento do campo da dança como arte. Uma queda de braço constante com inúmeras intervenções de conselheiros dos CREFs em diferentes estabelecimentos de ensino de dança deu andamento legal a essas questões. Esse fato coincide com a emergência dos cursos superiores de dança no Brasil e com o movimento, já em andamento, da sistematização do ensino de dança junto à disciplina de Artes proposta em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases do ensino escolar e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A união de diferentes setores de dança no *Movimento Dança é Arte* mostrou a diversidade de manifestações de dança que ocorrem em todo país e a delicadeza do tema diante do desafio que se iniciava a respeito do *conteúdo* a ser ensinado na formação superior. Tal *conteúdo* deveria ser capaz de produzir uma visão abrangente e significativa para a formação de um relativamente novo profissional: o licenciado em dança.

Minha formação em balé, dança moderna e contemporânea – e a então recente formação em Análise do Movimento – confirmavam uma hipótese. O ensino obrigatório da arte da dança na escola, se desenvolvido com um conteúdo técnico de qualquer tradição de dança, não estaria sendo justo com a formação do ser humano através da dança. Ela precisaria estar atravessada por um cabedal de elementos estéticos, culturais, comunicativos e das próprias características do movimento.

Coisas muito mais básicas eram necessárias naqueles anos 2000 no estado

do Rio Grande do Sul: a consolidação dos cursos que gradualmente emergiam no cenário universitário em instituições de ensino descentralizadas, localizadas fora da região metropolitana. A estratégia para consolidação era a cientificização do campo artístico para minimizar zonas de conflito.

Aproximar a Dança dos EP é sintonizar emergências de campos com cercas móveis. O movimento acadêmico da dança, entretanto, trata de redefinições e territorializações necessárias para performatizar sua própria emergência. Naquele momento, a dança pedia territórios firmes. Comprovar o *caráter científico* – ou, melhor dito, acadêmico – de uma proposta assim foi um desafio de mais de dez anos que só agora, a partir da multiplicação de pares em diferentes cursos de dança no estado e fora dele, se torna possível consolidar.

Basicamente, as transformações que ocorreram aqui na última década são disparadas pela emergência do ensino superior em dança. Afinadas com currículos de dança nacionais e internacionais, as propostas de ensino procuravam contemplar, inicialmente, um espectro entre as tradições de dança e as abordagens contemporâneas. Em cada instituição, é possível perceber um foco, mesmo que cambiante ao longo do tempo, a ser contemplado. Mesmo com certa resistência inicial por parte das escolas de dança do estado – declaradas em um dos grupos de trabalho do I Congresso Nacional de Dança (CONDANÇA), ocorrido em 2002, em Porto Alegre –, os cursos foram estabelecendo-se e multiplicando-se entre diferentes propostas.

Entre 1998 e 2003, os três primeiros cursos do estado iniciaram seus projetos: o curso de Licenciatura em Dança da UNICRUZ, o então curso de Pedagogia da Arte/Dança da UERGS e o curso superior em tecnologia da ULBRA. Fiz parte do corpo docente das três: UNICRUZ, com ingresso em 2000; UERGS, ingressando no ano de sua fundação, em 2002; e ULBRA, em 2010, em contrato temporário e em 2011 como efetiva, período em que o curso já se havia tornado uma Licenciatura em Dança.

O curso de Licenciatura em Dança da UNICRUZ, estabelecido na região centro-oeste do estado, numa instituição de ensino privada, privilegiava o ensino das tradições do balé e do folclore – bastante desenvolvidos na região –, mas também oferecia disciplinas em dança moderna e composição coreográfica, em que procedimentos contemporâneos eram apresentados. Tinha, no corpo docente, a

única bailarina do estado graduada em Dança à época³³ – capaz de integrar o corpo docente de uma formação superior – e era coordenado pela diretora³⁴ de um dos grandes grupos de dança folclórica do estado, com formação em Artes Cênicas e Arquitetura. Tínhamos a prática ativada pelo trio de artistas docentes e privilegiada na matriz curricular, o que foi mencionado na primeira visita dos avaliadores do Ministério da Educação (MEC). Até o ano de 2008, quando o curso completou dez anos, seis turmas o haviam concluído, e no ano de 2010 cessa o ingresso de alunos, assegurado o direito de formatura daqueles que seguiam em curso.

A proposta do curso de Pedagogia da Arte da UERGS era integrada, de forma interdisciplinar, aos demais cursos de Artes: Artes Visuais, Música e Teatro. Diferentemente do que possa parecer, os cursos são, desde sua criação, independentes, com ingressos endereçados para cada uma das áreas. O projeto pedagógico de formação do professor-artista com a concepção de uma formação artística contundente e fundamental à formação do professor fez com que o coordenador dos cursos investisse na ideia de uma formação híbrida entre bacharelado e licenciatura. O histórico de contestações pode ser visto já na simples avaliação do curso – feita não só por membros do Conselho de Educação, mas, antes deles, por peritos externos, devido à falta de vontade política dos governantes subsequentes à criação dos cursos de manterem uma universidade estadual e, conseqüentemente, os cursos de artes. Em todas as avaliações, o curso só recebeu elogios ao projeto pedagógico, à estrutura física e ao corpo docente, em sua grande maioria afinados com as abordagens contemporâneas interdisciplinares, democráticas e inclusivas. O curso de Dança articulava o ensino de técnicas corporais com quatro semestres de Improvisação e Análise do Movimento – conteúdos ainda estranhos ao meio da dança nos anos 2000³⁵ – e dois semestres de dança e cultura, transpassando tradições de ensino de dança com Estudos Culturais, explorações pessoais de movimento e aprimoramento bastante conectado com as práticas de Educação Somática. Gosto de afirmar que, como professores, fomos também alunos do curso que propusemos a partir de nossas práticas. Sem dúvida, isso trouxe dificuldades: alunos que estranhavam alguns procedimentos e a falta de referências bibliográficas de LMA/BF, ainda sem tradução, embora o curso

³³ Luciana Paludo.

³⁴ Carmen Anita Hoffman.

³⁵ Segundo depoimentos de muitos dos egressos dessa instituição em entrevistas narrativas realizadas em grupos focais em 2014.

contasse com as duas analistas de movimento certificadas³⁶ pelo LIMS no estado do RS entre 2002 e 2010.

Também no curso da UERGS, até 2014, seis turmas haviam se formado. Isso porque o curso não teve ingresso de alunos entre os anos de 2007 e 2009, retomando o vestibular em 2010. Desde 2011, o ingresso de alunos na instituição é feito através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir do ano de 2014, que coincide com a efetivação de professores concursados pela UERGS, as turmas iniciam o ano letivo com o total de vagas oferecidas. O ingresso de alunos foi afetado pela falta de vestibular entre 2007 e 2009, pela alteração do sistema de ingresso em 2011 e pela mudança do convênio da universidade com a FUNDARTE. A fundação passou a ceder somente o espaço físico, e não mais os professores, o que causou alteração no corpo docente também entre 2011 e 2013. Igualmente afetado foi o perfil do egresso, já que, a partir de 2011, os cursos de artes passam a usufruir de bolsas de extensão e pesquisa e a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros programas que mudam a relação do aluno com a instituição. À medida que a universidade ganha autonomia, os programas de ensino dos cursos também o fazem.

O curso da ULBRA iniciou como curso superior em tecnologia numa universidade privada a partir da oportunidade que o governo federal ofereceu para formações superiores em menor tempo, o que se tornou atrativo para instituições de ensino privadas:

Segundo a professora e coordenadora dos cursos tecnológicos no ano de 2005 e do curso de dança entre 2006 e 2010, Flavia Pilla do Valle (2013), nesse período a Universidade estava implementando Cursos Superiores de Tecnologia a partir da proposição do Governo Federal de criação de novos formatos de cursos de graduação, atendendo o aperfeiçoamento de profissionais atuantes em diversas áreas, sem formação superior. Foram criados vários cursos tecnológicos na ULBRA, entre eles, o Curso de Dança. 'No início muitos confundiam o curso tecnólogo com o curso técnico por ser realizado em menos tempo, só que o [curso] tecnólogo era em nível superior, uma coisa nova que ninguém ainda conhecia' (VALLE, 2013). A novidade causou estranhamento e interesse, e as primeiras turmas estiveram cheias de profissionais consagrados em diferentes segmentos da dança local, que não estavam interessados em fazer uma formação nas outras instituições que ofereciam cursos de licenciatura plena em Dança no estado. (SASTRE, 2015, p. 4, no prelo).

O curso foi formado sobre três eixos: prática de dança, criação e teoria.

³⁶ Flavia Pilla do Valle e Cibele Sastre. Hoje, no estado, no curso de Licenciatura em Dança da ULBRA atua Juliana Vicari, egressa da UERGS, certificada no LIMS em 2010.

“Foram priorizados professores com experiência em prática de dança cênica em detrimento de doutores sem experiência artística prolongada. O compromisso com a qualificação acadêmica do corpo docente foi a condição para o ingresso.” (SASTRE, 2015, p. 5, no prelo). Assim, as tradições de dança foram bem distribuídas em disciplinas de técnicas de dança clássica, *jazz*, folclore e dança contemporânea, com forte tendência para o desenvolvimento do *jazz* e da dança livre por conta da qualificação do corpo docente. Quando se tornou uma licenciatura, o curso manteve o leque de ofertas de diferentes técnicas de dança para a formação do licenciado, direcionando-se à escola também como um *mercado*, portanto, relacionando-se com a ideia de que havia um mercado para receber esses profissionais. Em 2014, a universidade interrompe o ingresso de alunos nos cursos de Dança, Artes Visuais e outras licenciaturas, visando a adequações financeiras.

A partir de 2008, já sob o impulso do programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do MEC – que promove a abertura de novos cursos em diferentes instituições federais –, novos cursos se estabelecem no estado. Na UFPel, o curso foi inicialmente proposto com uma formação em Dança-Teatro e posteriormente adequado à licenciatura; na UFRGS, foi estabelecido já como licenciatura; e, em Santa Maria, foram ofertados cursos de licenciatura e o primeiro bacharelado do estado. Curiosamente, cada um dos cursos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) está locado em setores diferentes da universidade, ficando a licenciatura junto ao Centro de Educação Física e Desportos, enquanto o bacharelado está no Centro de Artes e Letras. Em 2014, a Universidade de Caxias do Sul, faz um projeto piloto de curso de Graduação Superior de Tecnologia em Dança.

Hoje o cenário da educação superior em dança no RS pode ser apresentado segundo a linha do tempo a seguir:

Quadro 1 – Ano de início dos cursos por IES

1998	2002	2003	2008	2009	2013	2014
UNICRUZ	UERGS	ULBRA	UFPEL	UFRGS	UFSM	UCS
Universidade de Cruz Alta Curso de Licenciatura em Dança Cessou ingresso de alunos em 2010.	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul Pedagogia da Arte/Dança 2007- Graduação em dança: Licenciatura. Ficou sem ingresso de alunos entre 2007 e 2009. em 2010, último ingresso por vestibular. Atual ingresso por ENEM.	Universidade Luterana do Brasil Curso Superior de Tecnologia em Dança 2007- Licenciatura em Dança. Cessou ingresso de alunos em 2014	Universidade Federal de Pelotas Curso de Licenciatura em Dança-Teatro – 2010 Dança – Licenciatura	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Curso de Licenciatura em Dança	Universidade Federal de Santa Maria Curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança.	Universidade de Caxias do Sul Curso Superior de Tecnologia em Dança.

Os ecos dessas propostas pioneiras podem ser conferidos em pesquisas recentes realizadas com egressos dos três primeiros cursos do RS. Rubiane Zancan, egressa da UNICRUZ, que se tornou professora e coordenadora daquele curso nos anos 2000, realizou uma pesquisa com egressos daquela instituição em 2010. Em 2013, numa abordagem mais performativa, realizei, em sala de aula, um projeto piloto de pesquisa sobre os egressos dos cursos da ULBRA. Em 2014, realizei uma pesquisa com entrevistas narrativas em grupos focais com egressos do curso da UERGS e alguns docentes de diferentes períodos do curso. As três pesquisas foram realizadas a partir de metodologias e contextos muito diferentes, mas apresentam dados que espelham a trajetória de cada um dos cursos. Ainda que com características singulares, é interessante perceber como, pelo fato de que os três cursos operavam atividades em cidades do interior do estado, o ingressante em geral é aquele que já trabalhava com dança ao ingressar ou já desenvolvia um aprendizado técnico em alguma escola de dança local. Segundo Zancan:

[...] 50% dos egressos pesquisados afirmam que escolheram o Curso de Licenciatura em Dança porque tinham afinidade com a área de trabalho que atuavam à época do ingresso ao Curso, e a formação lhes proporcionaria crescimento profissional. 42,8% dos entrevistados relataram que o motivo da escolha pela formação estava vinculado ao fato de poder exercer profissão relativa à área da dança, e 7,1% responderam que a escolha estava relacionada ao fato do Curso formar professores para atuar no

Ensino das Artes na Educação Básica. [...] a maioria dos egressos que buscaram a Licenciatura em Dança na UNICRUZ, já trabalhava na área de dança. (ZANCAN, 2012, p. 227).

Isso também pode ser verificado pela faixa etária dos ingressantes no curso da UNICRUZ: “42,8% dos egressos tinham idade entre 26 e 30 anos; 28,5% tinham de 20 a 25 anos, 14,2% tinham entre 36 e 40 anos, 7,1% de 31 a 35 anos e 7,1% tinham mais de 45 anos.” (ZANCAN, 2012, p. 227). O mesmo pode ser verificado junto a egressos da ULBRA, sobretudo para aqueles que ingressaram no curso de formação superior tecnológica, que visava justamente alcançar o profissional atuante sem formação superior: 94,28% dos entrevistados tinham experiência com dança anterior ao curso. Egressos da UERGS também confirmam essa tendência: 33,3% dos egressos que participaram da pesquisa ingressaram no curso já como professores de dança no circuito de escolas de dança e projetos, enquanto 8,3% eram bailarinos.

Um pouco diferente da preparação para um mercado de trabalho e mais afinada com a perspectiva de ensino interdisciplinar da UERGS, propus que utilizássemos a ideia de campos de invenção profissional com base no que formulou Teresa Rocha:

Se olharmos agudamente para a dança, seja como campo de saber ou de atividade profissional, e logicamente estas não são categorias auto-excludentes [*sic*], veremos que a dança está no ainda antes do depois, inventando, pulsante e pulsátil, o que ela ainda pode ser. Por isso me debato tanto no desapego da afirmação, e por que não do controle, do que a dança é. A dança é o que vai se tornando a partir de cada uma de nossas invenções. Não se trata de invenções já circunscritas por uma fantasia chamada mercado de trabalho. Não existe mercado de trabalho. Ponto. Existe o que inventamos que consista, se estabelecendo como possibilidade de novas singularizações. Estas sim, ações potentes que não inauguram territórios, mas campos de insurgência de atividades – campos de invenção. Não há vagas. Ponto. Não há lugar. Mas há oportunidades que invento. Eu invento o lugar a partir da minha ação. (ROCHA, 2010, p. 102-103).

Procurei conduzir as pesquisas na ULBRA e na UERGS a partir dessa formulação, já que os primeiros egressos dos cursos superiores de dança tiveram que enfrentar situações áridas de trabalho, com ações afirmativas de suas formações e de suas invenções. Mesmo na escola, *mercado* mais bem constituído para a formação do licenciado, não havia conhecimento de que se deveria absorver tal profissional no currículo, e muito facilmente o trabalho do professor de dança era pouco valorizado em relação às outras *disciplinas*. Mesmo um licenciado concursado

exercendo sua prática docente na escola precisa *inventar o campo*.

Se tomarmos os primeiros egressos dos cursos de dança como pioneiros desse movimento, vemos que ainda são poucos diante de tanto o que é preciso constituir e *inventar*. 28,12% dos entrevistados da ULBRA disseram estar trabalhando no ambiente escolar (o instrumento deixou margem a respostas que não distinguiam o trabalho curricular do extracurricular). Na UNICRUZ, 71,4% dos entrevistados afirmaram trabalhar como professores no espaço curricular de ensino formal, enquanto 42% dos egressos entrevistados da UERGS ocupam essa posição. Sabemos que o percentual de alunos entrevistados em cada instituição é menos de 50% dos egressos de cada curso, e o total destes é também um número que não chega a 250 licenciados em Dança.

Ultimamente, vêm sendo realizadas outras pesquisas sobre a emergência dos cursos superiores em dança no Brasil e suas características. Na UFSM, os responsáveis são João Lima de Souza e Marcelo Andrade Pereira; na UFBA, Dulce Aquino. Em ambas as instituições, recorre-se à busca em base de dados do e-MEC e instrumentos oficiais do MEC.

Um movimento iniciado na ULBRA em 2009 ajudou a impulsionar esse profissional e o campo da dança no estado: os Encontros das Graduações em Dança do RS. Sua quarta edição foi realizada na cidade de Montenegro pelo curso de Dança da UERGS. Ao longo das quatro edições, o evento – que conta com uma programação científica e artística: apresentação de pôsteres, comunicações orais, oficinas de dança, apresentações artísticas e grupos de trabalho – tratou de encaminhar documentos para prefeituras e o governo do estado solicitando a inclusão de licenciados em Dança nos editais dos concursos públicos, o que impulsionou vários egressos ao ingresso na docência escolar por concurso público.

Em meio a essa transformação do ambiente da dança no RS, seguem-se discussões sobre metodologias de ensino e conteúdos a serem desenvolvidos em escolas onde a dança já está estabelecida e merece estudo de progressão curricular. O desafio passa a ser a construção social de saberes em dança diferentes daqueles até então difundidos e contemplados nos ambientes de ensino disponíveis. Mais do que definir uma progressão, sugiro que processos de criação sejam entendidos como produção de conhecimento em dança, o que também é dizer com a produção de si. Tais processos devem estar afinados tanto com as práticas da escola quanto com o desenvolvimento de habilidades corporais, coreográficas e

histórico-culturais inscritas em cada projeto. Para isso, o professor de Dança não deve ser polivalente em inúmeras técnicas de dança, mas o grande facilitador do ensino de diferentes danças. Isso é dizer que há uma suspensão das relações de saber/poder constituídas sobre certas hierarquias, baseadas majoritariamente no conceito de disciplinamento, postas em questão.

Depois de enfrentar resistências de alunos com o material de Improvisação e Análise de Movimento, ao longo dos primeiros anos do curso da UERGS, depoimentos de egressos da UERGS entrevistados em grupos focais mostram que, a partir de sua atuação profissional diversificada, eles entenderam a importância do estudo e da aplicação da Análise de Movimento e da Improvisação, sobretudo nas práticas docentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que novos caminhos foram abertos para o ensino da dança através da formação, validando o que o senso comum do ingressante punha em questão. A pesquisa realizada com egressos da UERGS levantou a questão sobre a expectativa do ingressante em relação ao curso e a formação obtida.

A grande maioria das respostas gira em torno de um conflito ou contraste de referências de dança que somente mais tarde, nas práticas profissionais, puderam ser validados. É possível especular, inclusive, o fato de que a falta de uma formação específica em alguma dança tenha feito os egressos recorrerem ao material ao qual foram apresentados – o que está na resposta de alguns –, enquanto outros dizem que retomaram as técnicas de dança, mas com abordagens aprendidas no curso. A questão que se coloca aqui é simples e não é novidade alguma, mas o fato de termos como alunos nos cursos superiores muitos profissionais já estabelecidos proporciona uma atitude protocolar de estudo sem deixar-se afetar por mudanças. Há muitas verdades em jogo. Proporcionar meios para articular, ao longo do estudo, as relações de poder entre aluno e professor, mestres de dança e discípulos, técnicas de dança, técnicas corporais e noções de dança coloca os ingressantes fora de um esquema disciplinar ainda vigente em instituições de ensino não formal em dança.

2.2.4 Jogos de Verdade

Como grande referência para articularmos *relações de poder, saber e verdade*, Michel Foucault vem ajudar-nos a olhar para as práticas pedagógicas em dança e para a proposta de produção de si a partir daquilo que ele chamou de *tecnologias de si*, termo que tomo emprestado. Com Foucault, podemos estabelecer alguma relação entre as noções de disciplina em dança e as sociedades disciplinares, cuja ordem era posicionada espacialmente e os corpos docilizados em sujeições. A transição, historicamente situada em meio ao século XX, das sociedades disciplinares para as sociedades de controle marca, também, o momento em que a noção de prática corporal em dança ou para a dança sofre uma modificação bastante grande, ainda em fase de adaptação em certos ambientes de dança.

Rosa Primo, bailarina e professora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), apresenta-nos uma distinção entre as sociedades disciplinares e as sociedades de controle:

As sociedades disciplinares situam-se num período que vai do século XVIII até a Segunda Grande Guerra. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, os anos que se seguem são marcados pelo declínio das sociedades disciplinares e pela respectiva ascensão das sociedades de controle. (PRIMO, 2005, p. 108).

Em seu livro *Vigiar e Punir* (2006b), há uma célebre descrição do modo como o disciplinamento dos corpos dociliza-os, condicionando comportamentos sociais em nome de verdades universalizantes constituídas, por sua vez, em nome do saber das instituições. O poder se instaura sob a condição do assujeitamento dos indivíduos às instituições de poder e saber. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2006b, p. 120), ou melhor, uma micropolítica de possíveis manipulações de corpos dóceis.

O ‘homem-máquina’ de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro das quais reina a noção de ‘docilidade’ que une ao corpo analisável, o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 2006b, p. 118).

Os estudos de Foucault sobre as relações de poder nas sociedades disciplinares apresentam o significado do disciplinamento para essas sociedades: “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso utiliza diversas técnicas” (FOUCAULT, 2006b, p. 121), por exemplo, o cercamento, o quadriculamento, a organização funcional e a classificação. Isso está refletido também na arquitetura, sobretudo de escolas, quartéis, hospitais, prisões, fábricas, que normalizam o comportamento dos indivíduos de acordo com suas classificações funcionais, como até hoje podemos verificar.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência, que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2006b, p. 119).

Em seu texto *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle* – traduzido por Peter Pal Pelbart –, Deleuze apresenta dois polos da sociedade disciplinar em relação às sociedades de controle:

[...] as sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrícula que indica sua posição numa massa. É que as disciplinas nunca viram incompatibilidade entre os dois, e é ao mesmo tempo que o poder é massificante e individuante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e molda a individualidade de cada membro do corpo. (Foucault via a origem desse duplo cuidado no poder pastoral do sacerdote – o rebanho e cada um dos animais – mas o poder civil, por sua vez, iria converter-se em “pastor” laico por outros meios). Na sociedade de controle, ao contrário, o essencial não é mais a assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de das cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornam-se “dividuais”, divisíveis e as massas tornam-se amostras, dados, mercados ou “bancos”. É o dinheiro que talvez melhor exprima a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – o que servia de medida padrão -, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda. A velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle. (DELEUZE, 1992, p. 3-4).

Disciplina é um conceito básico para o ensino de dança. Aprender dança

tradicionalmente remete ao treinamento técnico de um bailarino. O treinamento técnico de um bailarino remete à “[...] arte de distribuição espacial dos indivíduos” (FOUCAULT, 2006a, p. 105), a um rigor (muitas vezes entendido como opressor) na insistência (por vezes obsessiva) pela aquisição de habilidades, constituídas pela repetição (por vezes exaustiva), de um conjunto de detalhes que precisam ocupar o corpo em movimento em cada momento de uma dança. Esse treinamento técnico responde, em grande parte, às escolhas estéticas da dança que tal bailarino constrói em seu corpo. Isabelle Launay e Isabelle Ginot (2003) chamam esse treinamento corporal disciplinar das escolas de dança de *fábrica de corpos dançantes*.

Tal *arte de distribuição espacial de indivíduos* nos é apresentada tomando como exemplos o exército e a escola. Pensemos no soldado-aluno de arte, de dança e em seu suposto comportamento na *fábrica de corpos dançantes* a partir de uma analogia possível com o exército e a escola do século XVIII:

[...] O exército era um aglomerado de pessoas com as mais fortes e mais hábeis na frente, nos lados e no meio as que não sabiam lutar, eram covardes, tinham vontade de fugir. A força de um corpo de tropa era o efeito da densidade desta massa. A partir do século XVIII, ao contrário, a partir do momento em que o soldado recebe um fuzil, se é obrigado a estudar a distribuição dos indivíduos e colocá-los corretamente no lugar em que sua eficácia seja máxima. A disciplina do exército começa no momento em que se ensina o soldado a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso. Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. (FOUCAULT, 2006a p. 105-106).

Apesar disso, é na continuidade do exercício de vigilância e registro do desenvolvimento das ações, mais do que no resultado em si, que opera a disciplina. Assim, ela obtém controle sobre a singularidade dos indivíduos pela “[...] vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo.” (FOUCAULT, 2006a, p. 107).

As estratégias de ensino de dança que perpetuam algumas dessas técnicas de controle como o exercício da vigilância e da distribuição espacial classificatória por desempenho podem ainda ser encontradas em estabelecimentos de ensino que sustentam a universalização de certas verdades sobre a dança, como, por exemplo, a de que é preciso estudar/praticar o balé para dançar bem qualquer outra forma de

dança. Enunciados como esse perpetuam na dança como verdades universais que desconsideram modificações importantes no âmbito da educação e da sociedade ocorridas, sobretudo, a partir da metade do século XX, quando as propostas revolucionárias do início do século sobre a legitimação da dança a partir da liberdade de movimentos e de padrões corporais diversos distanciam-se, de forma mais contundente, do discurso hegemônico sobre a dança.

Cabe ainda pontuar que essa não é uma crítica ao balé como arte, mas é importante destacar que este fez parte de uma rede de relações de saber-poder de modo a elitizar uma manifestação artística que atravessa classes sociais, existindo como festa, ritual, folclore e arte cênica dentro e fora do que se conhece como repertório clássico. A teoria da performance torna-se atraente para que possamos olhar a dança *como performance* justamente para que possamos vigiar a tendência ao discurso hegemônico de verdades. Isso nos faz assumir, também, que o entendimento das relações de poder e da disciplina sob uma perspectiva foucaultiana não critica o poder ou a disciplina, mas como elas podem instalar-se diante de situações que oprimem o sujeito da educação e o aspecto criador do bailarino. Este, então, torna-se um militar da dança e enquadra-se no sistema de sujeições ao poder, mais do que numa relação em que sua chance de criar (o que o empodera) também opere.

Para Foucault, a questão das relações de poder está diretamente ligada ao modo como lidamos com a(s) verdade(s). O conhecimento universalizante uniformiza certas verdades sob as “[...] formas de poder-e-de-saber, de poder-saber que funcionam e se efetivam ao nível da ‘infraestrutura’ e que dão lugar à relação de conhecimento sujeito-objeto como nome do saber. Norma esta que é historicamente singular. E disto não podemos nos esquecer.” (FOUCAULT, 2006a, p. 117-118).

Foucault segue apresentando-nos como as relações entre poder, saber e verdade põem-se em crise na atualidade, pelo efeito reativo ao disciplinamento de um corpo empoderado pela disciplina:

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo [...] tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas a partir do momento em que o poder produziu esse efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge, inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da

sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado. (FOUCAULT, 2006a, p. 146).

Apropriação, autoconsciência e empoderamento do corpo passam a ser fatores importantes para as autocondutas na vida e na dança, ou seja, para dinamizar relações produtivas de poder. Foucault se refere a uma nova técnica de gestão dos homens, desenvolvida a partir das invenções técnicas do século XVIII, como uma “[...] nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los” (2006a, p. 105), da qual me aproprio para falar sobre o resgate dessa gestão pelo próprio homem como uma *técnica de autogestão*.

Enquanto escrevo sobre a conduta disciplinar do ensino de dança, evoco o poder, numa instância mínima, de um dos princípios de Bartenieff: a respiração celular, que “[...] é a chave para as conexões da vida em nível fisiológico. [...] É o controlador e liberador central” (HACKNEY, 2002, p. 41) dos fluxos de movimento, que deixam suas marcas de acordo com os modos como lidamos com nossa respiração e nossa conectividade com o espaço interno e externo do corpo. A fixação de padrões corporais reativos ao controle e à contensão de amplitudes de movimento *anormais*, por exemplo, está impressa em nossas células, é nossa memória física. Ao mencionar a palavra disciplina, meu corpo é tomado por uma *quase tensão*, o que faz com que ele tenda a realizar uma autocorreção postural, por exemplo, não mais autômata, como já foi, mas com a autoconsciência de quem tem um corpo enquanto escreve que deve ser mobilizado por sua respiração celular, mediando corporalmente relações de poder do pensamento que operam no corpo.

De certo modo, isso também é o reflexo da crise da sociedade disciplinar e a transição para a sociedade de controle.

Deleuze busca formular a ideia de passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle. Entretanto, a formulação clara dessa ideia se dá, sobretudo, na medida em que Deleuze nos mostra, nos faz constatar, que as instituições da sociedade disciplinar – escola, família, hospital, prisão, fábrica, etc – estão todas elas e em todos os lugares, em crise. (PRIMO, 2005, p. 108).

Da mesma forma, há crise nas noções disciplinares das práticas corporais na dança. A crise das instituições está refletida no comportamento menos assujeitado dos corpos em relação a elas. Isso proporciona condições de emergência de novas

práticas de domínio do movimento capazes de sustentar a ideia da disciplina, necessária à prática de dança, sem investir no disciplinamento docilizante dos corpos. Para alcançar esse domínio, propostas contemporâneas de horizontalização das hierarquias institucionalizadas principalmente pelas companhias oficiais de balé redimensionam relações de poder-saber ao redimensionarem o saber da dança em projetos singulares sustentados por proposições que afinam com as viradas *performativa*, *pedagógica* e *prática*. Podemos perceber, portanto, que a transformação das noções da estética tradicional da dança em propostas que utilizam a “[...] exploração da alteridade – alteridade corporal, intelectual, conceitual e comportamental [...]” (MARTIN, 2006) produz outras noções de dança em que se estabilizam relações de poder em nome do projeto a ser construído. Assim, apresenta-se uma abordagem contemporânea para a dança e um suporte para a dança contemporânea, ainda tão pouco compreendida em certos meios locais, já que “[...] as danças contemporâneas não se definem por uma técnica, e sim pelo seu projeto estético.” (LAUNAY; GINOT, 2003, n.p.).

Michel Foucault continua fornecendo-nos aportes para essa elaboração, como nos mostra Fortin:

Foucault declina de um estudo sobre as sociedades de controle e suas tecnologias de dominação e passa a interessar-se progressivamente pela experiência de si no seio do discurso que cria/forma possibilidades de objetificação e subjetificação. ‘Pode ser que eu tenha insistido muito sobre a tecnologia da dominação e sobre o poder. Eu estou cada vez mais interessado pela interação entre o eu (soi-même/oneself) e os outros e pelas tecnologias de dominação individuais, a história do modo como uma pessoa age sobre ela mesma com as tecnologias de si’ (FOUCAULT, 1988, p. 19). Em seus últimos escritos, ele aborda as modalidades de se referir a si através daquelas em que os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeito. As tecnologias de si fazem as atitudes e práticas corporais. (FORTIN, 2008, p. 117).

Muitas práticas corporais foram acrescidas à formação e sustentação de projetos de dança com base na investigação do uso das *tecnologias de si*. Abordagens somáticas, improvisações e o visionário legado de Rudolf Laban sobre essa questão – que não encontrava, na época, sustentação teórica como essa – constituem projetos singularizados de dança, em oposição ao bailarino modelo das tradições estéticas e pedagógicas. A articulação da produção de si com projetos estéticos singulares, bem como a produção de projetos singulares de dança como produção de si está no coração desta tese. A problematização está na singularização

dos procedimentos de formação de um professor-bailarino/professor-coreógrafo/professor-*performer*, de modo que possamos *praticar performativamente* essas funções sem dicotomia.

Evoco novamente Foucault, que, ao falar-nos sobre as *artes da existência* com base em textos da Antiguidade, mostra sua própria *virada*:

Creio perceber melhor agora de que maneira, um pouco às cegas, e por fragmentos sucessivos e diferentes, fui pego nessa empreitada de uma história da verdade: analisar não os comportamentos nem as ideias, não as sociedades nem suas 'ideologias', mas sim *problematizações* através das quais o ser se apresenta como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais elas se formam. A dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; sua dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações. (FOUCAULT, 2012, p. 194, grifo do autor).

As práticas performativas da pedagogia da dança estão aqui em estudo segundo experimentos dançantes propostos com o objetivo maior de problematizá-las e fazer emergir, a partir de ferramentas de análise, os jogos de verdade em questão. O que coloca em questão certas verdades é o modo como se produz movimento e principalmente como se reconhecem certos padrões de movimento pessoais que podem reconfigurar *novas virtuosidades*, como diz Saporta (*apud* PRIMO, 2005, p. 115).

[...] a virtuosidade seria uma certa capacidade do bailarino de saber descontrolar o corpo. 'Poderíamos falar do *savoir-faire* da dança como um 'saber-descontrolar' (Saporta, 1987:118). [...] Em outras palavras, a dança seria o 'saber-fazer' descontrolar o corpo, quebrar os modelos, escapar dos diversos condicionamentos. Nesse sentido, não se trata de buscar o descontrolo para erigir um corpo próprio e/ou movimento próprio, mas o próprio corpo e o próprio movimento (PRIMO, 2005, p. 115-116).

Proponho alternâncias entre uma imersão nas *técnicas de inteligência corporal* – como sugere Louppe (2012) – e nas práticas performativas e coreográficas, alternâncias nas quais se possa articular a improvisação estruturada, que utiliza *scores*, indicações, motivos para o movimento, compondo ou não uma dramaturgia fabular, mas, sobretudo, criando dramaturgias corporais. Desde 2000, venho produzindo diferentes práticas a partir do projeto de finalização de curso no LIMS³⁷, as quais me revelam suas dimensões pedagógicas quando começo a compartilhá-las com alunos da graduação – sobretudo através do Grupo de Risco,

³⁷ Ver Sastre (1999).

que, por sua vez, começa a pôr em prática essa proposta em ambientes escolares e de formação em Dança. A LMA é a chave disparadora de motivos de movimento e de investigação de *novas virtuosidades*, de explorações de movimentos conduzidas por princípios da Educação Somática com ênfase nos BF. São objetos das reflexões e práticas que esta tese estuda as práticas performativas interativas – restauradoras de relações saudáveis, de alternâncias de poder-saber – que, portanto, provocam modificações nas noções positivistas de dança e educação, constituídas e articuladas a partir de conhecimentos corporais importantes, mas não circunscritos ao universo das técnicas de dança.

Alguns exemplos de práticas artísticas com as quais busco dialogar podem ser vistos na proposta de *jogo coreográfico*, de Lígia Tourinho³⁸, e nas últimas produções artísticas do Caleidos Dança e Ensino, dirigido por Isabel Marques e Fábio Brasil. Os procedimentos descritos por Ciane Fernandes com o grupo A-FETO também são instigantes, embora eu ainda não tenha tido a oportunidade de assistí-lhes presencialmente.

A ideia de *saber-descontrolar* passa também pelos modos de apropriação de cada referência que usamos. Isso ocorre para que não recaiamos sobre aquilo que se está tentando contestar e para que não alavanquemos modismos ao invés de relações performativas de ensino-aprendizagem:

O paradoxo nessa questão é que ao mesmo tempo em que na dança contemporânea a padronização dos movimentos é mais difícil – sobretudo pela abertura e pelas hibridações de estéticas e técnicas de trabalhos corporais nos quais o corpo se assume como um feixe de forças, movimentando-se segundo estruturas maleáveis e móveis –, nunca antes houve uma tão intensa e rápida produção de clichês. Poderíamos enunciar aqui uma série de movimentos e estéticas comuns na dança contemporânea que beiram ao modismo. É nesse ponto que se faz necessário pensar a subjetividade contemporânea. (PRIMO, 2005, p. 116-117).

Boris Charmatz nos diz que “[...] o espaço da pedagogia contemporânea é este no qual os artistas tornam-se professores ensinando, enquanto os alunos tornam-se artistas.” (2009, p. 18). Nesse caso, a construção de corpo e o projeto de dança operam juntos; o projeto artístico não fica postergado à construção de um

³⁸ Autora da tese sobre jogo coreográfico, uma improvisação – realizada por um grupo de bailarinos – que, para acontecer, necessita da interatividade do público, desestabilizando a relação público-artista, colocando na mão do público o papel de *disk-jockey* (DJ). O protocolo de participação do público é claramente apresentado ao início da obra.

corpo, de um código corporal que habilite o corpo/sujeito dançante à dança. Em seu livro *Je suis une École* (2009), Charmatz nos propõe uma escola em que os alunos convivam com artistas em processos de criação, cuja elaboração envolva um processo pedagógico intrínseco à criação. Isso é dizer que todo processo de criação envolve um contexto educativo, e o artista em formação em contato com o artista em processo de criação aprende algo de história, filosofia, estética e técnica com o artista em plena *artistagem*.

A riqueza disso está em saber que hoje importa ao artista envolver-se com seus saberes em nível consciente ao ponto de poder compartilhar com seus interlocutores em nível pedagógico. Ao mesmo tempo, importa ao aprendiz entender, na prática, a razão de estudar história, estética e até mesmo pedagogia. Ou seja, trata-se de entender a aplicação prática desses conhecimentos. Muito frequentemente, na tradição educacional, aprende-se o que está no currículo de forma apartada dos envolvimento práticos desses conhecimentos. Muitas vezes, alunos se perguntam: por que eu tenho que aprender isso? Por que preciso saber quem é fulano de tal ou beltrano?

Quando conseguimos envolver fulano ou beltrano em nossos processos ou procedimentos do fazer artístico/pedagógico, criamos laços entre o conhecimento e a prática artística e/ou pedagógica sem o distanciamento conteudista de determinadas pedagogias tão tecnicistas quanto as práticas formalistas de dança. Criamos laços de subjetividade com o conteúdo, pois “[...] sem essa subjetividade, nós estamos forçadamente em uma instituição separada dos corpos, separada das apropriações.” (CHARMATZ, 2009, p. 22).

As pérolas que Charmatz nos convida a apreciar passam pela ideia de arte em criação e processo que propicia outra percepção de produção de conhecimento, tanto no ensino superior quanto no ensino escolar ou artístico. Tal ideia pressupõe um compartilhamento de princípios filosóficos para a dança e a educação, que passam pelo princípio da igualdade das inteligências e cuja língua é preciso compartilhar – mesmo que temporariamente –, uma língua criada coletivamente para operar junto ao projeto, provisório e renovável, assim como as noções.

O contato com o próprio corpo por técnicas de inteligência corporal abre caminho para *o refinamento do sentido cinético e sinestésico*³⁹ que logo chega

³⁹ Em referência ao corpo ideológico de Pineau. Ver a página 66 desta tese.

quando os corpos são colocados em relação. A relação performativa de um exercício em duplas em sala de aula, por exemplo, seguidamente produz *encontros performativos*, situações de jogo que desestabilizam relações de poder, identidades, hierarquias e hábitos, colocando em ação a exploração das alteridades corporal, intelectual, conceitual e comportamental. LMA/BF funcionam aqui como o corpo etnográfico (PINEAU, 2013) da pesquisa, que toma a experiência do corpo em espaço-tempo e história como assunto e método simultaneamente.

A potência desses encontros está em sua capacidade de alterar noções de dança corporificadas por forças sociossimbólicas da cultura hegemônica. Elas desestabilizam hábitos e, sobretudo, compartilham a noção de que *todo movimento pode ser um movimento de dança* – como nos ensinou Merce Cunningham⁴⁰ desde o século passado – e de que um *encontro performativo* em exercício de sala de aula pode ser um duo ainda sem enquadramento coreográfico.

Isso leva a uma pergunta: como se conduz a questão dos *conteúdos* de uma aula de dança? Em seu texto *Problemas Teatrais na Educação Escolarizada: existem conteúdos em teatro?*, Gilberto Icle (2011) traz pistas sobre a possibilidade de usarmos *noção* como conceito operacional para a veiculação de conhecimentos em contextos de criação, desfazendo, assim, o pensamento binário entre conteúdo/forma. “[...] o que se propõe aqui seria justamente desfazer o dualismo e, ao mesmo tempo, evidenciar que a separação entre forma e conteúdo não é senão uma falácia, na medida em que separa elementos impensáveis de serem separados.” (ICLE, 2011, p. 74). Ele diz que:

Uma noção não se localiza nem na prática, tampouco na teoria teatral. Ela está mais ou menos aparente num entre-lugar da prática e da teoria. [...] As noções são ao mesmo tempo privadas e coletivas. [...] vivem na relação com o outro. [...] as noções são sempre provisórias. [...] Elas existem como instrumentos de criação e precisam ser reatualizadas a cada momento. (ICLE, 2011, p. 75).

Consolidar danças construídas sobre toda sorte de gestos, movimentos singulares e emoções tornou-se desafio para o emergente campo da dança na educação, diante de heranças tecnocentradas de construção de corpo que assujeitam o bailarino ao enquadramento temporal da conquista de habilidades físicas para dar-lhe o direito à dança. Como aprender a dançar dançando sem

⁴⁰ O bailarino e coreógrafo americano Merce Cunningham (1919-2009) é considerado marco referencial para a transformação da dança moderna americana em dança pós-moderna.

atropelar a produção de habilidades físicas inerentes à produção da dança? A antiga *sociedade disciplinar do balé* mantinha sob controle estético o direito à dança. O balé continua sendo uma opção de dança e não deve ser descartado ou abandonado em função do descortinamento de alguns dos seus procedimentos docilizantes, mas a atual crise das sociedades e das representações produz a pergunta sobre como lidar com tal formação.

Há que se fazer uma distinção importante: quando se fala de formação em balé, muito frequentemente se tem em mente a formação profissional de um bailarino. Esse não é o foco do que se está querendo produzir sobre formação e produção de conhecimento em dança nesta tese, tendo em vista que, em grande parte, ela se dedica a refletir sobre o emergente ensino superior em dança. Todavia, tal formação, ainda emergente e já em fase de consolidação, vive sustentada por noções de dança oriundas dessa cultura de dança que provém do balé, mas também de outras culturas de dança tecnocentradas trazidas pelos ingressantes dos cursos em estudo. A virada local aqui em discussão problematiza essas noções tecnicistas disciplinares como improcedentes à produção de conhecimento em dança no ensino superior e no ensino escolar, sobretudo quando não exercem as alteridades, as singularidades e os empoderamentos considerados necessários para tal produção. Tais características são consideradas também importantes para a produção de habilidades físicas de diferentes tradições de dança, que precisam ser orientadas com disciplina, sim, mas sem o disciplinamento docilizante dos corpos cercados, pois um artista não se constitui tanto por cercamentos, mas por autogestões. Devido a isso, insiste-se em técnicas de inteligência corporal, o que também é dizer técnicas de sensibilização do movimento no corpo, invertendo a lógica mecanicista de corpo-objeto desafiado a aprender habilidades a qualquer custo para uma organização sensível dos corpos, na qual sua “[...] presença dramática” (DENZIN, 2003, p. 36) torna-se importante para problematizar, performativamente, noções de dança em questão. Problematizar não é tornar o balé, por exemplo, um problema, mas principalmente produzir questões-soluções para uma formação em balé ou qualquer outra cultura de dança (no caso desta tese, performativamente).



Figura 7 – Registro não identificado do experimento dois.

3 IMPROVISAÇÃO: mediação de fluxos em movimento

Nesta tese, a improvisação em dança como prática performativa está sendo posta como eixo formativo, como produção de conhecimento em dança e como prática de pesquisa, investigação, constituição de conceitos que podem transformar noções de dança tecnicistas em abordagens que integram a criação, no mesmo patamar de importância das práticas corporais codificadas. Entendo a improvisação como possibilidade de jogo estabelecido a partir da *prática de liberdade* entre seus integrantes e demais elementos da dança. Para atingir tal prática de liberdade, na perspectiva Foucaultiana (2012), é preciso abordar um certo *cuidado de si*, que implica conhecimento e que pode ser tomado em paridade com o que Schechner fala sobre a autoconsciência como componente fundamental da performance. Consciência, autoconsciência, reflexos e lacunas de consciência, *prática de liberdade* e *cuidado de si* são importantes para lidar com as decisões evocadas por situações de improvisação nem sempre acessíveis à consciência, mas postas em jogo de forma consciente. Entrar no jogo da improvisação de forma consciente é base para esclarecer *jogos de verdade* em dança. Isso é dizer o seguinte: ao mesmo tempo que é preciso estar consciente dos repertórios pessoais de movimento que nos constituem, é preciso colocá-los em jogo, lançar mão deles para produzir movimento às verdades. A palavra-chave para o jogo da improvisação é fluxo.

Na LMA/BF, o fluxo como fator de esforço/pulsão pode atravessar as qualidades expressivas mais livres e mais controladas/interrompidas num trânsito contínuo entre elas de acordo com as relações que se estabelecem no jogo. Como modo de transição de forma, ele é *forma fluida*, que, por sua vez, tem uma relação com ajustes corporais de encolhimento e expansão, dando fluxo ao modo como o corpo organiza a relação entre suas partes em resposta aos estímulos do meio ambiente. O fluxo do jogo da improvisação relaciona-se com as transições entre os fluxos mais livres-controlados/interrompidos de esforço/pulsão e com as transições fluidas da forma corporal em relação ao meio. Esses conceitos estão em diálogo com o aporte teórico de Michel Foucault pelas abordagens somáticas para dança e pela noção de corpo teórico-prático da improvisação de contato. Assim, busca-se tornar possível redimensionar e ampliar as noções de dança no ensino superior, ampliando, com isso, a cultura da dança na ação de seus multiplicadores.

Este capítulo inicia com uma apresentação da Educação Somática e de como abordagens somáticas vêm sendo introduzidas no ensino de dança. Relaciono a prática corporal somática ao que Foucault nos apresenta como cuidado de si. Logo, três eixos de referência de improvisação em dança são apresentados: as tarefas de movimento de Anna Halprin; a exploração de movimentos a partir do prisma conceitual de LMA/BF (Corpo-Esforço/pulsão-Forma- Espaço) e a improvisação de contato de Steve Paxton, formando a cruz axial da liberação e da prática de liberdade. Os experimentos serão logo apresentados como disparadores de fluxos em movimento, dos fluxos de si, das relações e das intenções de uso das liberdades.

3.1 IMPROVISANÇA E SOMÁTICA: elementos de uma abordagem contemporânea para a dança

O teórico austro-húngaro exerceu uma influência capital sobre os desenvolvimentos da dança moderna alemã e americana, elaborando uma arte da improvisação. Laban inventou uma forma de abordar a improvisação que faz do esquecimento (dos saberes adquiridos, dos automatismos...) a condição *sine qua non* tanto de toda rememoração como de toda criação. Seu método visa desfazer os *habitus* corporais para suscitar um estado de receptividade que tem sem dúvida alguma afinidade com o estado alterado da consciência ao qual tendem as técnicas orientais. Assim como o arqueiro zen ou o ator do teatro nô, o improvisador segundo Laban desenvolve um estado de 'presença-ausência' que o torna permeável a fluxos sensoriais sutis, aos quais reage com todo o seu ser instantaneamente. Levada a suas consequências últimas, a improvisação abre a porta para uma perturbação proprioceptiva, uma embriaguez cinestésica onde se perdem as referências, reavivando disposições motrizes adormecidas. (SOUQUET, 2011, p. 526).

No final do século XX e início do século XXI, uma discussão política sobre a formação em dança – liderada por um grupo de 50 bailarinos, coreógrafos e pesquisadores franceses, os signatários do 20 de agosto⁴¹ – propulsionou uma cadeia de transformações na cultura de dança francesa que hoje podem ser observadas e desfrutadas por bailarinos e profissionais da dança de todo o mundo.

⁴¹ Os signatários do 20 de agosto reivindicavam melhor distribuição por região da subvenção do Ministério da Cultura da França, em 1997. Em 2000, o grupo gerou dois seminários de verão e, a partir de 2001, passou a reunir regularmente oito profissionais da dança, que produziram textos publicados no número especial da *Medium Danse* (2002), publicação da Universidade de Paris VIII (Vincennes-Saint-Denis). A lista de participantes pode ser conferida no Anexo A.

Eles advogavam uma *escola contemporânea de dança*, para a qual formularam não um manifesto, mas proposições. Dentre os integrantes, estava Isabelle Launay – que, juntamente com Isabelle Ginot, publica o texto *A Escola, uma Fábrica de Anticorpos?: outro terreno, novo debate* em 2002. As dez proposições⁴² para uma *escola contemporânea de dança* chegaram a Porto Alegre quando Launay esteve no II CONDANÇA, realizado em 2002. Sua fala, bem como o documento generosamente fornecido por ela⁴³, pautou grande parte do que o *nosso grupo do 20 de agosto*, ou seja, as articuladoras do Conexão Sul⁴⁴, também buscava produzir. A quarta proposição diz:

A escola não forma nem em um estilo nem em todos; ela não forma em uma técnica ou técnicas. Trabalhar a partir da tradição é explorá-la, compreender as razões, apreender sua relevância e mensurar suas diferenças. A escola é experiência da alteridade, ela confronta o aprendiz-artista a outro gesto que não o dele. Assim, ela ajuda na construção de coordenações plásticas, sobretudo mais dinâmicas do que aquelas encontradas à prova de ações mais diversas. A escola não inventa, ela ensina a olhar o gesto de outra forma. (GINOT; LAUNAY, 2003, n.p.).

Cada proposição alimenta o pensamento que defendo até hoje sobre tais abordagens de ensino e produção de dança. São elas o culto à heterogeneidade; a não aceitação da separação disciplinar entre Dança, Teatro, Música e Artes Visuais; as bases móveis para formação em dança; e o aprendizado do bailarino naquele momento histórico em que se encontra, tornando-o capaz de formular seus métodos e responsável por suas escolhas.

⁴² Ver as dez proposições em francês no Anexo B.

⁴³ Tatiana da Rosa (RS), Cinthia Kunifas (PR), Mônica Infante (PR) e eu (RS), articuladoras do Conexão Sul – encontro de artistas contemporâneos de dança da Região Sul, cujas primeira e segunda edições foram em 2002 –, solicitamos a cedência do documento tendo em vista nossa preocupação com a recente criação dos cursos superiores de Dança em Porto Alegre (eu já docente na UNICRUZ e na UERGS, onde Tatiana ingressaria no ano subsequente). Preocupamo-nos também com as desejadas transformações no ensino superior do Paraná, além da consolidação de uma abordagem contemporânea para a dança, considerando nossa formação comum, seja com Eva Schul ou com nossas experiências no exterior com a dança pós-moderna americana, Bartenieff e Laban.

⁴⁴ Conexão Sul foi um encontro que teve cinco edições, iniciado em Porto Alegre e proposto por artistas de dança contemporânea em busca de reconhecimento de suas práticas no patamar regional e nacional. Para produzir o evento, entrelaçaram-se artistas dos três estados da Região Sul. O encontro contava com apresentações artísticas e discussão de processos de criação, troca de conhecimentos através de oficinas e de debates, mesas-redondas e apresentações orais de pesquisas. Não era de interesse comum produzir um grande evento, mas sim reunir artistas em torno de uma discussão sobre a dança contemporânea a partir de suas próprias vivências e processos de formação e criação dos artistas presentes. O encontro era itinerante, tendo acontecido duas vezes em Curitiba, duas vezes em Porto Alegre e uma vez em Florianópolis. As duas últimas edições – em Porto Alegre (2006) e em Curitiba (2007) – receberam apoio financeiro da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) do Ministério da Cultura do Brasil.

O texto de Launay e Ginot defende que não existe *A Dança* (2002, p. 7) e, com isso, propõe um constante diálogo entre danças. Em minha experiência, os caminhos que me ajudaram a produzir métodos e fazer escolhas estiveram relacionados às práticas de improvisação e aos métodos de atenção ao corpo. Mais do que apresentar-me a mim mesma, apresentaram-me, também, proposições pedagógicas, e com Laban foi possível verificar, ainda, como é possível estimular cada um a descobrir seu próprio movimento. Improvisação, Análise de Movimento e Educação Somática foram os caminhos que tracei e que aqui proponho, sem com isso apresentar modelos de ensino, mas os desdobrar.

3.1.1 Educação Somática

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico –, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades; nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade. (FOUCAULT, 2012, p. 262-263).

Sempre que evoco a Educação Somática como meio para articular saberes corporais organizados a partir da experiência do movimento, rememoro minhas experiências e o quanto elas foram e seguem sendo reveladoras do que me constitui. A partir dessas experiências, consigo compartilhar saberes, regras e verdades sobre o corpo. Ao falar sobre o *cuidado de si*, Foucault estuda a Antiguidade Greco-Romana e, com isso, problematiza a ética e a liberdade. Em sua obra, ele investiga as relações de poder, os jogos de verdade e as relações entre verdade, poder e si mesmo. Foucault fez um estudo sistemático ao longo de anos. Tomo a liberdade – espero que ética – de inspirar-me em alguns de seus conceitos ou de suas reflexões para entretecer com o que percebo de tão contundente nas práticas somáticas, que as torna um elemento que considero fundamental para a prática contemporânea de dança e do ensino de dança.

A inspiração para a relação entre Educação Somática e cuidado de si vem de Laban, para quem o movimento do homem é a satisfação de uma vontade: “[...] o homem se move para satisfazer uma vontade.” (LABAN *apud* HODGSON;

PRESTON-DUNLOP, 1991, p. 26). A vontade por ele descrita compreende o escopo dos pequenos ajustes corporais que a *ausência de movimento* impõe ao corpo, até movimentos mais agitados, intensos, frenéticos.

Quando Laban fala do corpo, ele conecta seus movimentos com a força interna que os inicia. Ele tem um profundo respeito pelo corpo: o corpo com suas funções é a 'única e absoluta realidade que a espécie humana possui'. O corpo permite que as pessoas expressem suas crenças com ações corporais que vão da completa pausa às moções furiosas. (ALTER, 1991, p. 144).

Assim:

[...] compreender os gestos e suas funções pode, então, ser um meio de compreender as pessoas. Uma vez que os indivíduos se movem para satisfazer as vontades, podemos determinar estas últimas observando e analisando suas atitudes. Da mesma forma, é possível determinar suas metas e suas intenções, pois, segundo Laban, um movimento é a cada vez consciente e inconsciente. Cada pessoa dispõe de seus próprios modelos de movimento, que são facilmente reconhecíveis, mas ela projeta também a sombra de gestos de que ela mesma não tem ideia e que pode fornecer informações ao observador esclarecido. (HODGSON; PRESTON-DUNLOP, 1991, p. 26).

A maior preocupação de Laban era com o movimento e com o que este dizia do sujeito, bastante diferente de Foucault, num certo sentido. Entre outras coisas, porém, ambos beberam da Antiguidade Clássica para desenvolver suas teorias. Desse modo, através da elaboração de conceitos como o de Educação Somática por Thomas Hanna (1986), hoje é possível criar vínculos discursivos entre a prática da dança e o *cuidado de si*, como já formulou exemplarmente Icle a respeito da pedagogia teatral em seu livro *Pedagogia Teatral como Cuidado de Si* (2010). Com tais inspirações, aproximo meu entendimento de cuidado de si a partir de abordagens somáticas com o que Foucault nos apresenta de seus estudos sobre a Antiguidade Greco-Romana.

O período em que Foucault desloca seu foco sobre as formações discursivas, as relações de poder, incluindo a relação saber-poder já mencionada, e passa a ter como objeto de pensamento a subjetividade e a verdade ficou conhecido como o terceiro Foucault. É nessa época que os textos relacionados ao que ele chamou de *Hermenêutica do Sujeito* (2011), título da obra em que apresentam suas aulas proferidas entre 1981 e 1982 no *Collège de France*, tornam-se convidativos a essa aproximação.

A ideia do cuidado de si é estudada de forma minuciosa por Foucault, que demonstra, através de inúmeros exemplos, como o princípio de *Epimeleia heautou* (ocupar-se de si) vai se obscurecendo pelo princípio do *Gnôthi Seauton* (conhecer a si), embora este último tenha sido frequentemente associado ao primeiro (ICLE, 2010, p. 35, grifos do autor).

Debruçando-se sobre a Antiguidade, Foucault extrai, sobretudo, da obra socrático-platônica *Apologia de Sócrates* e de *Alcebiades*, de Platão, alguns aspectos que vão desdobrar questões sobre o *cuidado de si* e as *práticas de si* em meio ao estudo do período, que vai:

[...] desde as primeiras formas filosóficas do cuidado de si, no século V a. C., até o ascetismo cristão do século V d. C. Uma história, então, de mil anos na qual haveria que distinguir, pelo menos, três momentos fundamentais: o momento socrático (século V a. C.), a idade de ouro da cultura do cuidado de si mesmo (século I-II) e a passagem do ascetismo pagão ao ascetismo cristão (séculos IV-V). (CASTRO, 2009, p. 93).

A essas fases inclui-se o cristianismo e o momento cartesiano da Modernidade, segundo Castro (2009).

As transformações com as quais Foucault se inquieta se circunscrevem, portanto, na confrontação do *Alcebiades*, com textos posteriores. Se no *Alcebiades* platônico se recomendava ocupar-se de si como uma atitude na juventude, própria a essa faixa etária, por ser 'tarde demais aos cinquenta anos'; nos textos posteriores o princípio do cuidado de si se espraiava por toda a vida: 'deve-se ser, para si mesmo e ao longo de toda sua existência seu próprio objeto' (FOUCAULT, 1997, p. 123). (ICLE, 2010, p. 36).

As transformações a que se refere o texto acima são as confrontações dos períodos estudados por Foucault. A primeira transformação seria transformar o *cuidado de si* em uma prática adulta. A segunda, é o sentido pedagógico, ou “[...] a subordinação do cuidado ao conhecimento.” (CASTRO, 2009, p. 93). A terceira transformação, “[...] em relação às técnicas do cuidado, não se trata só, nem fundamentalmente de conhecimento, mas de um conjunto mais vasto de práticas” (CASTRO, 2009, p. 94), “[...] localizando-o em múltiplas relações sociais.” (ICLE, 2010, p. 36). O cuidado de si, nessa medida, torna-se cuidado dos outros pois:

[...] o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar. O *êthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar, na cidade, na

comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2012, p. 264-265).

As práticas extemporânea, formativa e ética/livre do *cuidado de si* são os eixos pelo quais a Educação Somática e a Improvisação ganham interlocução com um certo modo de olhar para o *cuidado de si* mesmo e com a forma como o aprendizado da dança pode ser visto como *produção de si* ao longo desta tese. Longe de adentrar esse estudo sobre as diferentes fases do *cuidado de si* na obra de Foucault, permito-me inspirar em seus conceitos para praticar um discurso que toma como objeto a vida. Isso aproxima o *cuidado de si* das práticas de dança que consideram o movimento como um exercício de expressão de si ou, como diria Laban em relação à dança: “[...] ela é fundamentalmente, segundo expressão de Laban, o *poema do esforço* pelo qual o ser não cessa de inventar sua própria matéria.” (SOUQUET, 2011, p. 530, grifo da autora). Mais do que inventar sua matéria, dar a ver uma dança que dialogue com o *êthos da liberdade* que torna o *cuidado de si* um cuidado dos outros, tantos outros a quem nos damos a ver quando dançamos.

É a possibilidade de problematizar tais questões que cria condições de emergência de possíveis conceitos, como nos diria Foucault a partir de seus procedimentos arqueológicos, e como nos esclarece Icle,

Um conceito se estrutura numa relação de indagações com as quais nos perguntamos como é possível um tema, tópico ou questão terem sido formulados de maneira a constituir um objeto para um pensamento, uma verdade, uma prática. (ICLE, 2010, p. 32).

Recentemente publicado na Revista Brasileira de Estudos da Presença, o artigo *Quando o Todo é mais que a Soma das Partes*, de Ciane Fernandes, esclarece vários equívocos constantemente associados à somática, que, assim como a performance – como vimos no capítulo anterior –, está sujeita a muitas leituras equivocadas e poucas definições. Entendendo que a área pressupõe um encontro intenso consigo mesmo e, mais do que evoca, põe-nos em compromisso com um certo *cuidado de si*, proponho apresentar a importância da Educação Somática para o ensino de dança com base em práticas performativas a partir de

tantos exemplos já em voga no Brasil e fora dele.

Fernandes nos alerta que o campo da Somática:

[...] vem justamente resolver a fragmentação entre diferentes formas e áreas do saber, entre prática e teoria, educação e contexto, estética e cura, técnica, criação e performance, experiência e reflexão, e assim por diante, permitindo um campo conectivo entre micro e macropolíticas em diferentes níveis. (FERNANDES, 2015, p. 10).

É, portanto, como nos coloca Fortin, o avesso do corpo, ou seja, “[...] ela defende valores em situação instável em relação ao discurso dominante em dança.” (2011, p. 30).

É um senso de mudança constante, a meu ver, que precisa ser abordado e esclarecido, de modo que a Educação Somática, assim como a Performance e a Dança, deixe de ser um campo disciplinar ausente das instituições de ensino, da cultura da dança no RS e das práticas artísticas. É necessário que ela se constitua através das pesquisas artísticas e pedagógicas, inclusive como Prática-Pesquisa.

Antes de tomarmos diretamente o campo da Educação Somática, Fernandes nos esclarece que o campo disciplinar da somática é constituído por abordagens, técnicas e pela Educação Somática. “A premissa da primazia da experiência prática como geradora de inteligência celular ou Sabedoria Somática (HARTLEY, 1995) faz parte do que poderíamos chamar de Abordagem Somática, que difere de Educação Somática.” (FERNANDES, 2015, p. 16). A autora nos apresenta o campo disciplinar como gerador de uma inteligência corporal que pode ser adquirida por diferentes técnicas, métodos ou abordagens. As técnicas incluem:

Técnica Alexander, os Bartenieff Fundamentals, o Body-Mind Centering, as Connective Tissue Techniques, o Continuum, o Dynamic Embodiment, a Eutonia, a Klein Technique, o Feldenkrais Method, a Hanna Somatic Education, a Ideokinesis, a Postural Integration, o Progressive Relaxation, o Rolfing, a Reorganização Postural Dinâmica, o Rosen Method Bodywork, a Sensory Awareness, a Skinner Release Technique, a Spiral Praxis, a Strozzi Somatics, a Técnica Klauss Vianna, o 3-D Workout, a Trager Approach e a Voice Movement Integration. Métodos somáticos afins a técnicas somáticas são, por exemplo, o Authentic Movement, o Embodied Conducting, o Kestenberg Movement Profile, a Laban/Bartenieff Movement Analysis (que inclui os Bartenieff Fundamentals), a Movement Pattern Analysis, o Somatic Centering (que inclui o Rolfing), a Somatic Experiencing, entre outros. A diferença básica entre uma técnica e um método está no arcabouço constitutivo, que é de exercícios (no caso da técnica) ou de procedimentos (no caso do método), ambos guiados por princípios. (FERNANDES, 2015, p. 12-13).

A autora segue dizendo-nos que “[...] toda técnica de Educação Somática tem uma Abordagem Somática, mas nem toda Abordagem Somática está vinculada a alguma técnica de Educação Somática, apesar de que isso seria altamente recomendado e coerente.” (FERNANDES, 2015, p. 16). Essas distinções são de extrema importância, pois vemos utilizações de abordagens somáticas muitas vezes sem a devida referência à técnica ou método que está sendo utilizado, o que poderia se tornar uma prática, talvez nociva, na medida em que tais apropriações difusas ampliam a distorção do discurso sobre o campo.

Thomas Hanna foi quem propôs, em 1976, e difundiu, a partir do emblemático artigo *What is Somatics?* (1986), o estudo das práticas corporais holísticas desde o início do século XX como somáticas. Para tal, tomou uma distinção entre corpo e *soma*:

Soma, sendo internamente percebido, é categoricamente distinto de corpo, não porque a matéria é diferente, mas porque o ponto de vista é diferente: é imediatamente proprioceptivo – um modo sensorial que produz dados únicos. [...] As informações somáticas não precisam, primeiro, ser mediadas e interpretadas por um bloco de leis universais para tornarem-se factuais. A observação em primeira pessoa do *soma* é imediatamente factual. A observação na terceira pessoa, em contraste, torna-se factual apenas através da mediação de um conjunto de princípios. (HANNA, 1986, p. 4).

Podemos identificar, nesse trecho, os argumentos para uma Prática-Pesquisa, que não descarta a mediação por um conjunto de princípios e até talvez os utilize selecionando o que é mais apropriado (portanto não universais) para reafirmar a factualidade somática.

Esse autor segue afirmando que não há primazia de um ponto de vista sobre o outro, pois eles são equivalentes e complementares. A inclusão dos aspectos somáticos à observação de corpo *na terceira pessoa*⁴⁵ transforma uma visão objetivista em holística. Toma-se consciência do próprio corpo pelo que se percebe dele, pela sensação, pelo que se apreende do meio ambiente, dos afetos, sistematizando a percepção de acordo com o que cada técnica proporciona. Os dados obtidos são validados tal qual o que se conhece cientificamente sobre os aspectos funcionais do corpo quando colocados em relação. “O homem não é meramente um *soma* autoconsciente, mas está atuando sobre si mesmo”, diz-nos

⁴⁵ Hanna (1986) distingue o corpo visto na terceira pessoa – ou seja, o que eu observo e não percebo (o corpo do outro) – do corpo que se descreve na primeira pessoa, que se deixa afetar pelo que vê e percebe e encontra modos de equilibrar essas duas visões.

Hanna (1986, p. 5); “[...] o soma que está sendo observado não está consciente de si através da auto-observação, mas está também simultaneamente no processo de modificação de si antes do olhar do observador.” (1986, p. 5). Hanna apresenta como explicação científica a unidade indissolúvel funcional e somática do sistema sensorio-motor, cujas funções nervosas de envio e recepção das informações do esquema motor dão-se ao longo da coluna e funcionam como “[...] um circuito fechado de feedback. [...] Não podemos sentir sem agir e não podemos agir sem sentir. Essa unidade indissolúvel é essencial para o processo somático de autorregulação: a qualquer hora ele permite que saibamos o que estamos fazendo.” (HANNA, 1986, p. 6).

Sylvie Fortin é uma das responsáveis por difundir a Educação Somática no Canadá e no Brasil, onde esteve algumas vezes e publicou artigos sobre o tema. Em 2001, ela esteve na UNICRUZ, quando veio ao RS para uma oficina e palestra na UFRGS. Convidamos Fortin para uma palestra na UNICRUZ e para assistir aos experimentos coreográficos que fazíamos com os primeiros alunos de um curso superior no estado. Pude perguntar-lhe sobre a inscrição dos BF como integrantes das técnicas somáticas, ao que ela respondeu afirmativamente. Segundo Fortin, a contribuição da Educação Somática para a dança é “[...] oferecer aos dançarinos, coreógrafos e professores ferramentas para: 1) melhorar a técnica, 2) desenvolver capacidades expressivas e 3) prevenir e curar as feridas (FORTIN, 1999).” (FORTIN, 2011, p. 30). Assim dito, em muitos casos, ela estaria servindo como atividade complementar à dança, de forma a sustentar a prática, defender e prevenir o corpo de lesões ocasionadas em situações de dança. Entendo que, desse modo, a Educação Somática ainda serve ao discurso dominante de dança, principalmente quando sua prática se alia ao eficientismo tecnicista. Ao pensarmos, contudo, esses três aspectos não separados, mas integrados, podemos vislumbrar uma ação somática mais condizente com a conotação holística que se apresenta e que podemos conferir nas aulas de dança de Fortin.

Assim, podemos resgatar a relação entre a Educação Somática e Laban, por exemplo, que Fernandes cita como sendo um dos pioneiros dessas propostas, juntamente com Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander. “A origem da somática está na revolta contra o dualismo cartesiano a partir do movimento europeu de ginástica do final do século XIX, com o trabalho de François Delsarte, Emile Jaques-Dalcroze e Bess Mensendieck” (FERNANDES, 2015, p. 11), o que nos remete a uma história

da dança moderna, sobretudo na linha labaniana da dança moderna alemã.

Influenciada pela obra de pioneiros como Rudolf Laban, Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander, a somática tornou-se um campo de abordagens e estudos nomeado como tal por Thomas Hanna nos anos de 1970. Em 1976, Hanna reinterpreto as palavras gregas soma (o corpo em sua completude) e somatikos (corpo vivido) como corpo experienciado e regulado internamente, usando-as para descrever abordagens de integração corporemente que ele e outros terapeutas e educadores estavam desenvolvendo. (FERNANDES, 2015, p. 11-12).

Já citada anteriormente, é na junção do material de Laban com os BF que a Labanálise se inscreve no campo da somática. Irmgard Bartenieff nos proporciona uma experiência de movimento com a percepção atenta e ativa através dos BF construídos a partir de princípios (*principles*), alguns exercícios básicos e inúmeras variações deles, com especial consciência sobre *como* e *por que* ocorrem do modo como os realizamos. Orientada pela ação, segundo nos conta Paggy Hackney (2002), ela dizia que a única coisa permanente em nossa vida era o movimento. Cada exercício realizado é explorado, estudado, observado em movimento até que possamos articular respostas para as perguntas postas. Segundo Hackney (2002, p. 6), Bartenieff não costumava propor muita repetição dos movimentos porque elas interferem no registro da energia do esforço, e o acesso ao movimento interno se dava menos no chão do que em movimento no espaço. *Making Connections*, título do livro de Hackney, é dedicado aos BF por alguém que conviveu diretamente com ela e articula memória e fundamento. É uma obra de fundamental importância para a difusão dos BF.

Os princípios articulam-se diretamente com os conceitos de LMA⁴⁶; a leitura corporal dos BF é orientada por conceitos de espaço, esforço e forma, bem como pelos conceitos de corpo desenvolvidos por Bartenieff. Assim, temos como princípios o *apoio na respiração*, o *apoio no centro do corpo/musculatura profunda*, a *transferência de peso*, os *padrões de desenvolvimento motor*, o *fator de rotação*, o *alinhamento dinâmico*, as *conexões ósseas*, a *intenção espacial*, a *intenção de esforço*, a *iniciação* e o *sequenciamento*⁴⁷. Os padrões de desenvolvimento motor, por exemplo, desdobram-se em *respiração celular*, *irradiação central*, *movimento espinhal*, *movimento homólogo*, *movimento homolateral* e *movimento contralateral*

⁴⁶ LMA inclui os BF na categoria corpo, adicionada ao sistema por Bartenieff.

⁴⁷ Tradução direta do material didático do LIMS de 1998/1999. Ciane Fernandes (2006) usa nomenclaturas um pouco diferentes para esses princípios. O que muda basicamente é a tradução.

(FERNANDES, 2006) e foram desenvolvidos juntamente com Bonnie Bainbridge Cohen, que os utiliza também, a seu modo, na técnica de *Body-Mind Centering* por ela desenvolvida.

Os BF, assim como qualquer outra técnica de Educação Somática, podem ser tomados como práticas de si ou até mesmo como um novo *código moral* pertencente aos praticantes de Educação Somática.

Um ação, para ser dita moral, não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, a uma lei ou a um valor. Na verdade toda ação moral implica uma relação com o real em que ela se realiza, e uma relação com o código ao qual ela se refere; mas também implica uma certa relação consigo mesmo; esta não é simplesmente *consciência de si*, mas constituição de si como *sujeito moral*, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele próprio que constitui esse objeto de prática moral, define sua posição em relação ao preceito que acata, determina para si um certo modo de ser que valerá como cumprimento moral dele mesmo e, para realizar-se, age sobre ele mesmo, levando-o a se conhecer, a se controlar, a pôr-se a prova, a se aperfeiçoar e a se transformar. [...] não constituição do sujeito moral sem *modos de subjetivação*. (FOUCAULT, 2012, p. 207-208, grifos do autor).

Mesmo conscientes de que tudo opera simultaneamente no corpo, ao destacarmos um dos princípios, podemos aprofundar nosso foco sobre a percepção desse modo de mover e, com isso, quem sabe, mover algumas verdades que produzimos sobre nós mesmos! Ao fazermos isso, a partir de uma conduta somática, iniciamos um caminho ético de liberação – liberação de certos condicionamentos corporais que talvez não estivessem operando de forma consciente – e tornamos conscientes alguns caminhos com os quais podemos comprometer-nos no intuito de cuidar de si e operar-se, de modo a conduzir eticamente uma prática de liberdade. A Educação Somática, no caso, pode operar como ferramenta ética de um caminho estético de si.

Peter Goss, coreógrafo pesquisador da circulação dos fluxos do movimento e considerado um dos melhores pedagogos de dança contemporânea da França, segundo Dominique Praud (2001, p. 188), foi um dos pioneiros na utilização das práticas somáticas, também chamadas de integração funcional nos anos 1980 e 1990 na França. Ao articular seu conhecimento em dança com referências americanas de quando estudou nos Estados Unidos e com suas pesquisas em antropologia e psicologia, adotou uma abordagem somática em que utilizava um pensamento próprio de um ateliê para o ensino técnico, colocando “[...] o dançarino

fora do campo das funções habituais de seu imaginário como primeiro operador do movimento. Longe de um *saber-fazer*⁴⁸, estamos em um *poder-ser*⁴⁹.” (PRAUD, 2001, p. 189).

Essa inscrição fundamenta a condução desta pesquisa, mas não só isso. Essa inscrição permite colocar em contato com abordagens somáticas os alunos dos cursos superiores em que venho trabalhando e ajustar propostas curriculares para sua inclusão. Esse é um dos pontos de discussão na reforma curricular do curso de Dança da UERGS atualmente, onde uma atualização dessa proposta já existente e já praticada em anos anteriores precisa ser refeita em função do novo quadro docente e das novas articulações interdisciplinares. Hoje, porém, como podemos observar a partir dos textos de Fernandes e Fortin, muitas universidades adotam abordagens somáticas:

No Brasil, a somática vem ganhando um reconhecimento crescente nas universidades, chegando a ser especialidade de concursos em departamentos de artes cênicas e dança. Na última década, mais e mais instituições vêm criando e oferecendo disciplinas de técnicas somáticas como parte tanto de cursos de graduação como de pós-graduação em artes cênicas e dança. Além disso, algumas instituições são fundadas nessas técnicas, como é o caso da Faculdade Angel Vianna (Rio de Janeiro) e da Anhembi-Morumbi (São Paulo). (FERNANDES, 2015, p. 24).

O crescente interesse brasileiro pelo campo da somática na graduação e pós-graduação tem como inspiradores as iniciativas internacionais da “Universidade de Paris 8, a Universidade de Quebec (Montreal), a Universidade de Central Lancashire, a Coventry University e a Universidade do Rio de Janeiro”⁵⁰ (FORTIN, 2011, p. 27). Fernandes cita, ainda, vários programas universitários em que a somática está incluída, mas em áreas como a Psicologia, mencionando, dentre eles, o da “Meridian University (diplomas em Psicologia com concentração em Movimento/Dança e Artes Expressivas, em convênio com o Tamalpa Institute, coordenado por Anna Halprin).” (2015, p. 24). Halprin é grande inspiradora da associação que fiz da *motif writing* com suas tarefas, como será explicado adiante. Sem o intuito de fazer um levantamento de todas as instituições que incluem o campo disciplinar das somáticas em seus programas, busco dar sustentação ao

⁴⁸ No original em francês: “[...] *savoir-faire* [...]” (PRAUD, 2001, p. 189).

⁴⁹ No original em francês: “[...] *pouvoir-être* [...]” (PRAUD, 2001, p. 189).

⁵⁰ A autora não especifica a qual das Universidades ela se refere, mas supõe-se referir à pós-graduação da Faculdade Angel Vianna.

projeto que envolve a associação da Educação Somática com o cuidado de si e as dinâmicas de circulação de poder nos discursos da dança.

No Brasil, Klauss (1928-1992), Angel (1928-presente) e Reiner Vianna (1958-1995) tomaram a preocupação de um *eu-corpo* como primordial no desenvolvimento do que alguns chamam de técnica de Klauss Vianna⁵¹, que toma o *eu* bem pronunciado do corpo, de forma a explorá-lo em movimento. Klauss e Angel, além de indissolúveis, são um casal icônico na história da dança moderna do Brasil, assim como seu filho Reiner. Klauss, um observador desde sua infância, como relata em seu livro *A Dança*, problematiza os modos de dançar vigentes na década de 1940 em Belo Horizonte e São Paulo, onde estudou balé com a professora russa Maria Olenewa, com quem aprendeu sobre a corporalização dos componentes etéreos do balé que questionava.

Klauss Vianna pergunta: “[...] de que me adianta saber fazer movimentos belos e complexos se isso não me amadurece nem me faz crescer? [...] A dança deve ser abordada com base na sensibilidade, na verdade de cada um.” (VIANNA, 2005, p. 76).

Ele introduziu, na cena brasileira da dança e do teatro, um modo de mover-se baseado em gestos construídos a partir da percepção dos movimentos, num caminho que articulava arte e vida para além dos ensinamentos instituídos de dança. No prólogo à primeira edição de seu livro, ele diz:

Quando me apaixonei pela dança e pelas possibilidades expressivas do movimento, eu era quase um adolescente. Ao longo dessa ligação, que já dura mais de quarenta anos, procurei perceber e questionar os gestos e movimentos humanos em sua profundidade – sempre orientado por minhas inquietações, em parte provocadas pelas inúmeras lacunas que um bailarino brasileiro enfrenta em sua formação. Mas não quero aqui demonstrar um método pronto e acabado. Semelhante às infinitas descobertas que a vida nos proporciona, um processo didático e criativo é inesgotável. Por isso em vez de conduzir adaptações para maneiras de dançar ou se movimentar que me agradam ou com as quais me identifico, prefiro apresentar informações e estimular as contribuições individuais. É o que pretendo com base nas reflexões – e dúvidas – contidas neste livro. Que, espero, não busque nem estabeleça certezas, mas desperte o desejo permanente de investigação perante a dança e a arte – que para mim, se confundem com a vida. (VIANNA, 2005, p. 15).

Angel Vianna, companheira de Klauss – com quem dançou, produziu e difundiu a abordagem de dança por eles construída –, é mentora e dá nome à Faculdade de

⁵¹ Técnica que se propôs a redimensionar conceitualmente a noção de dança a partir de práticas pedagógicas hoje associadas às abordagens somáticas para dança.

Dança Angel Vianna, no Rio de Janeiro. Já mencionada por Fernandes, é uma das faculdades que nasce fundada na proposta pedagógica da Educação Somática.

Jussara Miller, bailarina, coreógrafa e educadora somática, dedicou duas obras ao estudo dos Vianna e suas propostas de exploração de movimento como constituição técnica para a dança. Em *Qual é o Corpo que Dança?* (2012), ela apresenta a relação entre técnica de dança e criação a partir da família Vianna, fator fundamental para o pensamento e a escola contemporânea de dança.

Ela diz que, “[...] se todos os dias o bailarino é treinado de forma mecânica a adquirir habilidades corporais, no momento da criação esse corpo virtuosamente treinado pode não estar disponível para o pensamento criativo.” (MILLER, 2012, p. 36). A disponibilidade corporal para a criação e para a valoração dos estados de corpo singulares requer um olhar sobre si, sobre quem dança, sobre qual corpo dança.

Tive a oportunidade de fazer uma aula com Reiner Vianna e assistir às aulas de Angel em sua escola na década de 1990. A proposta investigativa de movimento e do aprendizado deste para a dança desenvolvida pelos Vianna conversa diretamente com princípios de Laban e Bartenieff. Com frequência, vejo-me encorajando alunos a pesquisarem sobre as abordagens de Klauss e Angel, por meio das quais podem ter mais acesso, em português, às ideias de corpo sensível, presente, e da formação do bailarino por meio da sensibilidade corporal, da criação e da improvisação.

Percebo, na trajetória de Klauss e Angel, fragmentos das dez proposições para uma escola contemporânea de dança. Fragmentos, sobretudo, daquilo que está baseado na criação como prática de ensino de *uma escola que aprende a olhar o gesto de outra forma*. No Brasil, eles são basilares para uma alternativa às práticas hegemônicas de dança daquele momento. A escola contemporânea de dança – que *não forma uma técnica ou técnicas, que é a experiência da alteridade e que se constitui em bases móveis para formação em dança* – tampouco é um modelo de escola. As proposições soam como ecos de inquietações que só a experiência de muitos dos que dão sustentação a esta tese hoje constituiu.

Com os fundadores de práticas somáticas, vejo modos de organização do conhecimento sobre o corpo e seus gestos, que, aliados ao ensino da dança, proporcionam ao cuidado de si alternativas de *corpos de conhecimento*, conhecimento este que proporciona alternativas de escolha das regras que são

oferecidas em cada abordagem. Quanto maior o conhecimento sobre tais abordagens para um professor, por exemplo, maior é a rede de relações que se pode estabelecer entre os praticantes, como nos mostra Nicole Topin (2001). Ao analisar como a proposta de Análise de Movimento Dançado (ADM) de Hubert Godard⁵² ajuda a escolher o método somático que pode ser aplicado a cada aluno – de acordo com sua necessidade técnica em questão (TOPIN, 2001, p. 110) –, Topin e Godard conferem ao comando da atividade do professor para o aluno e da relação que se estabelece entre eles o aproveitamento desse material junto a um projeto de dança. “De fato, qualquer que seja a técnica utilizada, é a ação perceptiva engajada antes e durante o gesto que será determinante da qualidade de movimento a ser executada; ainda que seja preciso que ela seja solicitada de maneira suficientemente ativa e pertinente.” (TOPIN, 2001, p. 106). O gesto, aqui, pode ser o passo de dança a ser aprimorado.

Elementos que envolvem o modo como o aluno organiza seu corpo interferem no modo como ele pode preparar-se para um salto, o que pode produzir um salto com riscos à saúde do aluno. Um olhar sobre a organização das *conexões ósseas*⁵³, por exemplo, pode ser fundamental para reconduzir os caminhos do salto. Os marcos ósseos e os desenhos espaciais que vemos do esqueleto em movimento são indicadores do uso das cadeias musculares implicadas no movimento e do local onde elas podem estar mais ou menos sobrecarregadas antes e durante o salto, bem como no retorno ao solo. O que Bartenieff indica a partir de *conexões ósseas* pode ser um modo de acessar a musculatura profunda, ou seja, a musculatura de fundo tônico-graviatcional. Hubert Godard chama a atenção para um olhar sobre o pré-movimento, justamente o modo como nos preparamos para disparar um movimento no espaço. O pré-movimento carrega toda a condição do movimento antes mesmo de ser executado. Segundo Godard:

[...] é ele que determina o estado de tensão do corpo e que define a qualidade e a cor específica de cada gesto.[...] Os músculos gravitacionais, encarregados de garantir nosso equilíbrio, antecipam-se a cada um de nossos gestos. [...] É o pré-movimento, invisível, imperceptível para o próprio indivíduo, que acionará, simultaneamente, os níveis mecânicos e afetivos de sua organização.[...] Os efeitos desse estado afetivo que

⁵² Bailarino e pesquisador em Educação Somática, Godard dedica-se ao *Rolfing*. Atua tanto na área da saúde quanto na área da dança. Tornou-se professor de Análise do Movimento Dançado pelo Centro Nacional de Dança em Paris e, desde 1990, profere conferências na Universidade de Paris VIII (Vincennes-Saint-Denis).

⁵³ Um dos princípios de movimento dos BF.

concedem a cada gesto sua qualidade, cujo mecanismo compreendemos tão pouco, não podem ser comandados apenas pela intenção. É isso que confere, justamente, a complexidade do trabalho do dançarino e do observador. (GODARD, 2001, p. 14).

Irmgard Bartenieff, por sua vez, apresenta-nos fundamentalmente o movimento como caminho para a expressão e o autoconhecimento, cujas singularidades devem ser respeitadas desde as abordagens pedagógicas. A ênfase, para ela, está mais na mobilidade do que na força muscular exigida para o movimento. Em todo movimento, mais do que somente um aspecto está operando durante o processo, e podemos escolher através de qual deles podemos aprimorar o movimento em termos tanto de função quanto de expressão.

Bartenieff apresenta dois princípios relacionados à intenção: a *intenção espacial* e a *intenção de esforço*, que definem a preparação, a *iniciação* e o *sequenciamento* do movimento, determinante para todo o curso da sequência de movimento e toda a qualidade de sua função e expressão (BARTENIEFF; LEWIS, 1997). Para ambos, Godard e Bartenieff, a relação que se estabelece entre professor e aluno qualifica o aprendizado. Para nós, seus alunos e leitores, ao conduzirmos nossas aulas, podemos optar por olhar para as qualidades expressivas no movimento ou no pré-movimento de acordo com o que cada aluno também demonstrar afinidade. Os dois analistas de movimento buscam a conectividade de sentido que existe nos elementos biológicos, intencionais e culturais de um só gesto.

Durante a pesquisa, assim como de modo geral em minhas aulas, coloquei como tarefa, na minha condição de professora/observadora, evocar alternativas de movimento do aluno, levando em consideração sua singularidade, uma atividade muitas vezes invisível ao conjunto da prática pedagógica para o movimento. A qualidade dessa evocação, em congruência com o projeto de dança em estudo, visa dar condições para um maior aproveitamento do aluno, mesmo quando resistente ao material em exploração.

A Educação Somática e a Análise do Movimento proporcionam momentos intensos de exploração de movimento tanto funcionais e biomecânicos quanto expressivos. A exploração dos movimentos proporciona a desconstrução de padrões e hábitos cristalizados. A exploração da qualidade do movimento faz uma “[...] investigação sistemática, um exame, um estudo, procura com vistas a fazer descobertas específicas e aprender sobre alguma coisa” (SMITH-AUTARD, 2010, p.

89), que é como a autora define exploração de movimento. Aprender, nesse caso, é também nos surpreendermos com outros modos de mover ainda não experimentados e ampliar nosso vocabulário expressivo e nossas condições físicas de modular nosso repertório pessoal.

Explorar no corpo movimentos, formas e qualidades expressivas requer um ambiente favorável, que promova certa segurança ao bailarino, ao estudante, ao *performer* (MINTON, 1997). Por ambiente seguro, também podemos dizer um entendimento a partir do qual explorar possa fazer sentido.

Ter como objetivo fazer descobertas coloca o investigador iniciante *em risco*. Dar sentido ao risco como investigação de trabalho corporal sensível, como fez Paxton⁵⁴, redimensiona a possibilidade de colocar-se publicamente em exploração de movimentos. “Em contato improvisação, segundo Paxton, a estética ideal poderia ser chamada de total integração do corpo.” (MCDERMOTT, 1977 *apud* NOVACK, 1990, p. 69).

Louppe nos diz: “A improvisação é uma dialética entre recursos profundos do bailarino, o acontecimento suscitado pela experiência e o olhar que reflecte [*sic*] e nos dá novas perspectivas, o que, pelo contrário, desloca e recua as fronteiras do possível com uma força renovada.” (LOUPPE, 2012, p. 235-236).

3.1.2 Improvisação

Improvisação é um meio visual: você olha para mim de fora, eu olho para mim de dentro. Eu não tenho ideia do que é essa visualidade, exceto em termos gerais como – ‘agora eu estou elevando os meus braços’ – mas eu não sei o que eles significam no espaço, não sei o que significam em relação à série de movimentos que fiz, e não sei o que eles significam para o público. Não estou fazendo algo que é narrativo. Não estou fazendo algo que tem um fluxo dramático. Minha improvisação é uma exploração dos humores daquele segundo e como isso adiciona coisas. Eu verdadeiramente gostaria de poder ver, mas é impossível para mim fazer isso. (PAXTON, 1997, p. 57).

⁵⁴ *You come, we'll show you what we do* (vocês vêm, nós mostraremos a vocês o que fazemos) é o nome de um dos trabalhos iniciais da improvisação de contato em que as explorações de movimento eram feitas em lugares públicos, propositalmente sem fins estéticos, essas explorações contavam com desafios corporais que oscilavam entre arremessar-se no espaço, como na obra inaugural *Magnesium*, e permanecer em pé percebendo os menores impulsos de movimento no corpo – que Paxton nomeou de pequena dança (NOVACK, 1990, p. 63-65).

Por um lado, temos Laban como disparador do uso de métodos de improvisação, sustentado pelo que ele denominou de linguagem do movimento no início do século XX: um “[...] estado de receptividade e de ‘presença-ausência’ que torna [o improvisador] permeável a fluxos sensoriais sutis, aos quais reage com todo o seu ser instantaneamente”, como nos disse Souquet (2011, p. 526) no início deste capítulo. Por outro lado, temos Steve Paxton, o grande improvisador e mentor do que conhecemos como contato improvisação. Além deles, temos Anna Halprin como ícone do que Banes (2003, p. 78) coloca como métodos de improvisação de:

[...] *coreografia indeterminada; coreografia aberta* (em oposição à coreografia determinada, *fechada*); *composição de resposta à situação*, ou *composição in situ*. Diferentemente dos procedimentos de acaso, que colocava os elementos de escolha fora do *self*, improvisação parecia, durante esse período, um modo intenso de engajamento profundo, de exploração criativa de recursos inexplorados de cada pessoa. (BANES, 2003, p. 78 grifos da autora).

A autora faz uma análise das improvisações americanas dos anos 1960 aos anos 1990, traduzindo os espíritos de cada década: nos anos 1960 e 1970, havia uma efervescência em torno da liberdade, da abundância, do senso de comunidade, de modo que a improvisação servia para incorporar esses valores. Nos anos 1980, os controles político e corporal pautaram uma dança mais virtuosa de preparação corporal mais exigente. Nos anos 1990, mesmo com o apelo obsessivo ao *fitness*, uma reação ao disciplinamento tornou a improvisação mais arriscada, com exageros físicos extremados, mesmo diante de ameaças à saúde como a AIDS, por exemplo. Isso se deveu ao apelo à presença física dos corpos se colocava em tensão ideológica com as repressões corporais, sexuais, morais e políticas.

Anna Halprin atravessa essas décadas com uma proposta mais holística: segundo Banes, “[...] não apenas coreografia aberta está conectada aos modos terapêuticos de corpo/mente, mas a dança improvisação também compartilha coisas pessoais e locais com improvisação teatral e arte da performance.” (BANES, 2003, p. 83). Com base na noção de tarefas, que Halprin criou em 1957, ela “[...] não procurava coreografar movimentos, organizá-los no espaço, aperfeiçoá-los no corpo do dançarino para, depois, repeti-los com precisão nas apresentações públicas” (ROSSINI, 2014, p. 210), mas buscava “[...] absorver qualidades individuais dos corpos.” (ROSSINI, 2014, p. 210). A noção de tarefas produz motivos para o movimento sem precisar como ele deve ser feito, de modo que “[...] podemos

entender a tarefa como limite e como abertura.” (ROSSINI, 2014, p. 210).

Observações sobre os modos como o corpo realiza as tarefas – as mais ordinárias tarefas, como carregar algo pesado ou volumoso de um lado a outro, por exemplo – são caminhos para conscientizá-los. Associar elementos como velocidade e força imprime sentidos aos movimentos com ações físicas concretas organizadas sob a forma de tarefas; assim, Halprin constitui uma proposta artística que entra em diálogo com a performance, o teatro e com a arte do movimento. Rossini ainda nos diz que as tarefas podem ser uma modalidade de improvisação ou uma estratégia para improvisação, que Halprin usa partindo da superfície “[...] para encontrar uma qualidade para ação que fuja dos padrões estabelecidos pela dança e pelo teatro.” (ROSSINI, 2014, p. 223).

Partindo da superfície, as Tarefas, de Anna Halprin, conduzem o *performer* para um tipo de concentração e objetividade que, segundo a artista, trazem qualidade ao movimento. Para Halprin, esse procedimento não se resumia ao cumprimento de uma sequência de ordens que correspondia a uma forma vazia; as Tarefas potencializavam e estimulavam a imaginação, não a partir de ideias abstratas e, sim, através do real e do cotidiano. (ROSSINI, 2014, p. 224).

Creio que busquei utilizar, de certo modo, a tarefa como estratégia, como já utilizei em outros momentos com o Grupo de Risco e com a criação do trio *A Cadeira/Uma Ilha* no mestrado do PPGAC da UFRGS. A utilização da descrição por motivos de LMA/BF como tarefas de movimento foi impulsionada pela abstração dos movimentos, que pode estar aqui relacionada com a superfície cotidiana das ações, como ponto de partida para a potencialização da imaginação. Segundo Robert Dunn⁵⁵ – que, além de ter sido disparador do movimento da Judson Dance Theatre através de suas oficinas de composição, foi também aluno de Bartenieff e um dos fundadores do LIMS –, “A ideia de Laban era muito secundariamente a de fazer uma *Tanzschrift* [...] um modo de registrar. A ideia de Laban era a de fazer uma *Schriftanz*, usar inscrições gráficas – escritas – e então gerar atividades. Notação gráfica é um modo de inventar a dança.” (DUNN *apud* BANES, 2001, p. 351). Essa noção de tarefa também está presente em alguns dos experimentos em estudo nesta tese.

⁵⁵ Aluno de John Cage, pioneiro compositor de música eletrônica e contemporânea, e pianista das aulas de Merce Cunningham, bailarino e coreógrafo norte-americano, disparador da transformação nas composições em dança da metade do século XX.

Ao considerar Anna Halprin como a grande representante de uma corrente de improvisação que respeita os corpos e suas diferenças e amplia a noção de dança articulando-a com teatro, arte do movimento e performance, apresento também os caminhos imaginativos de Laban e Paxton como integrantes dos três eixos da cruz axial como base para falarmos sobre improvisação. Eles são extremamente inspiradores para pensar um projeto de ensino de dança, cuja heterogeneidade e autonomia se estabelecem na alteridade, no jogo das verdades sempre em movimento, como bases móveis de projetos que se estabelecem na prática, pelos quais cada participante é responsável. São também aqueles cujos trabalhos pude experimentar e, portanto, permito-me compartilhar.

A improvisação acontece a partir e através de movimentos inesperados, mas *como preparar o corpo para o inesperado?* Paxton descreve uma oficina ainda experimental com um grupo de pessoas iniciadas em contato, que, ao final de uma semana, estariam apresentando-se numa galeria de arte em Nova Iorque: “[...] o primeiro trabalho foi tomar atenção sobre a conexão imagem/ação.” (1999, p. 106). Para isso, ele solicitou que os alunos permanecessem em pé e imaginassem que fariam um passo com o pé direito:

[...] imaginem, mas não façam. [...] o fato de permanecer imóvel foi útil. A base disso consistia em se manter em pé a observar o corpo. Esse era um exercício em si, mesmo sendo um tanto reduzido. O que exercitávamos de certa maneira na posição em pé era o hábito de observação; um movimento da consciência perceptível através do corpo. (PAXTON, 1999, p. 106).

A estratégia de Paxton para a questão da preparação do corpo para o inesperado está na relação entre imagem e ação e na observação da consciência como um “[...] um subsistema que examina os outros.” (PAXTON, 1999, p. 107). “A consciência-como-observadora considera os outros sistemas como separados dela mesma” (PAXTON, 1999, p. 107), ou seja, separados de uma consciência móvel, que ele compara com a visão periférica: “[...] uma consciência global do corpo com todos os sentidos abertos.” (PAXTON, 1999, p. 107).

Essa *pequena dança* (inicialmente, ele se referia a essa prática como meditação em pé; depois, passou a chama-la de pequena dança), tomada como exercício de consciência, não constitui a prática como um todo. Colocar essa observação em prática põe-nos em contato com muitas de nossas ações reflexas, mas estas não são domináveis, pois existe um buraco entre tomar consciência e o

movimento reflexo.

Se isso não é possível, poderíamos, ao menos, observar as ações reflexas calmamente no momento de alta descarga de adrenalina? Por que dou tanta importância à plena consciência? Porque podemos sentir a consciência mudar aquilo que experimenta. Se um buraco na consciência surge em um momento crítico, perdemos a oportunidade de aprender do momento. Se um *black out* que dura frações de segundo durante um mortal não é aceitável como uma plena consciência do mortal, o buraco vai permanecer integrado como se fizesse parte da sensação geral do movimento. Se a consciência permanecer aberta durante esses momentos críticos, ela terá aí uma experiência que vai alargar sua concepção para que corresponda à nova experiência. A expansão do que ela pode assinalar vai trazer um novo fundamento para o movimento. (PAXTON, 1999, p. 108).

Paxton vai mencionar uma *consciência inconsciente*, tema que será tratado no capítulo *Um Instante Intenso do Corpo que Produz Conhecimento*. Retomando Laban, diferentemente do que se diz sobre sua afiliação ao expressionismo, para ele o foco estaria na necessidade interior do artista em princípios objetivos oriundos da experiência subjetiva (BERGHAUS, 1997, p. 90-93). Improvisação e Educação Somática debruçam-se, aqui, sobre a observação daquilo que pode remeter a uma ação inconsciente, como sugere Paxton, a partir da ideia de movimento reflexo. Podemos pensar, ainda, em movimentos reativos, plausíveis de serem observados em seus princípios objetivos subjacentes à experiência subjetiva e física singular, como defendem Laban e Paxton. Esse foco não é, senão, complementar às técnicas de dança codificadas, que estão, ou talvez devessem estar, codificadas justamente sobre automatizações motoras de um padrão já visitado pela consciência e com ela praticado, sempre em observação e movimento pelo corpo. Se assim tomadas, as técnicas ganham serenidade somática, como se quer apresentar nesta tese.

Podemos considerar a improvisação *como meio* de gerar material para criação e composição (como é utilizada com maior frequência) ou *como fim* em si, como levou a cabo Paxton. Tanto uma quanto outra forma de improvisação requerem certa exploração do movimento, seja para tornar presente a consciência sobre ele, seja para investigar modos de ampliar nossa capacidade móvel, expressiva, funcional. A chave para a produção de sentido na exploração de movimento parece estar em colocar em questão o corpo que dança e, por consequência, as características pessoais de quem dança. Conhecer-se em dança é um modo de produção e/ou transformação de si, e a Improvisação e a Educação Somática – em prática juntamente com técnicas de dança – parecem contribuir para

isso.

O texto de Mônica Dantas abaixo contribui para a noção de improvisador. Ela diz:

[...] o improvisador está pronto para transformar toda circunstância em ocasião, todo acidente em possibilidade e se dispõe a explorar constantemente a memória à procura de soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo. Sendo assim, não se improvisa a partir do nada: toda pessoa possui um repertório de impressões sensitivas diversificadas no âmbito das sensações acústicas, visuais, táteis, cinesiológicas, de olfato, de paladar, de equilíbrio. Esse repertório está à disposição de cada pessoa: todas as experiências acumuladas são partículas de novas experiências criadas, sejam conscientes ou inconscientes. Desse modo, as experiências armazenadas podem ser reutilizadas ou transformadas e reorganizadas de acordo com as necessidades de cada momento. (DANTAS, 1999, p. 102-103).

Desenha-se um potencial de improvisação – termo cuja definição no Dicionário Houaiss é: “[...] mentir, invocar falsamente ou forjar” (HOUAISS, 2001, p. 1586) –, permitindo usar artifícios, sugestões, citações de materiais de movimento que nem sempre são parte do repertório corporal de quem produz a dança. Esse potencial, subversivo muitas vezes, ainda está sujeitado ao disciplinamento institucional da dança tecnicista. Produzir materiais de dança completamente improvisados como performance, produzir coreografias a partir de procedimentos de improvisação e deixar espaços de improviso em obras estruturadas são modos de utilização coreográfica da improvisação com diferentes graus de risco. Todos, porém, seguem fios condutores de propostas de dança que exigem clareza. Como diz Guerrero (2008), o grau de liberdade de uma improvisação é circunscrito ao seu potencial de composição. Eu diria não exatamente ao seu potencial de composição, mas ao seu projeto como dança.

3.2 ENTREGA E RESISTÊNCIA EM IMPROVISAÇÃO: *experimento um* – exploração de movimentos

Talvez já normalizadas nas práticas de dança contemporânea, as improvisações ainda são questionadas *como dança* no dissenso tecnicista de diferentes códigos e culturas de dança. Os conhecedores da improvisação podem

distinguir o código de uma improvisação estruturada como técnica, bem como a liberdade, seguidamente associada às práticas de improvisação como circunscrita a modos de operá-la. Vinculada a um pensamento contemporâneo de dança, a improvisação é também um elemento fundante para um corpo e uma dança autoral, como também explora Ana Carolina Mundim. Ela afirma que:

[...] o bailarino contemporâneo, híbrido, tem como competência a capacidade de se utilizar de diferentes instrumentais corpóreos para a construção da cena, despido de preconceitos, consciente de suas atitudes e disponível a se lançar em propostas desafiadoras e novas para seu corpo. Deste modo, entendimento de um pensamento/ação na construção técnico criativa orienta os processos artísticos que proponho na tentativa de tornar o intérprete-criador mais receptivo a possibilidades, mais autoral e autônomo. (MUNDIM, 2009, p. 121).

A improvisação, com efeito, serviu durante a pesquisa para capturar os alunos para esses modos ditos contemporâneos. Os graduandos participantes da pesquisa chegam aos cursos superiores com noções de dança e experiências diferentes. Os corpos são heterogêneos e os interesses também.

Descrevo, a seguir, uma prática performativa que ajudou a identificar como produzimos um ambiente seguro combinado com a possibilidade de transformar a noção de dança vigente. Trata-se do experimento número um, realizado na turma de Técnica e Ensino da Dança III, em que se trabalhava a dança contemporânea sob diferentes abordagens. O grupo reunia oito pessoas com experiência em balé: duas delas tinham experiência com dança contemporânea; outra, com dança afro-brasileira. A estratégia utilizada nessa turma para a demanda de uma apresentação – realizada no meio do semestre no campus da ULBRA, em comemoração ao Dia da Dança, ocorrido na semana do dia 29 de abril – para outros cursos iniciava por produzir sequências de movimentos autorais, criadas a partir de suas zonas de conforto, e desconstruí-las com inserção de movimentos gestuais executados a partir de tarefas.

Iniciávamos as aulas com uma prática corporal que incluía movimentos criados a partir da pesquisa *A Utilização do Fundamentos de Bartenieff para a Construção de uma Aula de Dança Contemporânea* (SASTRE, 2002), cujo nome já indica a utilização dos BF. Eram atividades de percepção e observação de movimentos mínimos, ou de uma *pequena dança*, como diria Paxton. Desses movimentos, surgiam caminhos, fluxos ou sequenciamentos possíveis para

chegarmos a novas posições e possibilidades de exploração num tempo bastante desacelerado. Cada movimento ganhava tratamento diferente, conforme a sequência emergia, e revisitávamos o que havia sido explorado, agregando os novos movimentos da sequência aos anteriores de forma cumulativa, agregando os tratamentos que geralmente alteravam as dinâmicas sempre em fluxo. Ao procurar estar em estado de criação, mas não ainda de composição, criávamos um estado corporal propício para a composição.

Propus aos alunos que organizassem uma pequena sequência de movimentos a partir de seus códigos corporais. Estabelecida essa pequena sequência, propus diferentes modos de interrupção do fluxo por eles criado com a exploração de movimentos gestuais proximais, ou seja, utilizando partes do corpo mais próximas do centro ou partes distais do corpo – braços, mãos, cabeça – em uma amplitude de movimento próxima do corpo, exigindo atenção ao detalhe do movimento. Pedi que fizessem pausas em dois momentos da sequência de escolha deles. Em seguida, propus que, no momento imediatamente posterior às pausas, fossem feitos movimentos leves e desacelerados após a primeira e acelerados após a segunda, mas que não fossem os *passos* da dança com que já estavam trabalhando. A partir disso, fomos trocando o lugar das pausas e aumentando os espaços de movimentos gestuais com qualidades expressivas pontuais, de forma que a memória cinestésica da repetição das sequências codificadas fosse sendo atravessada por elementos novos.

Na medida em que um fluxo ia desconstruindo-se, outro ia construindo-se, de modo a tornar mais incorporada a sequência acrescida de *novos* movimentos. Uma vez constituída essa nova sequência para fins de composição, uns aprendiam a sequência dos outros, que ia ganhando diferentes formas e dinâmicas nos corpos de outros. Tomamos algum tempo experimentando diferentes possibilidades de composição com esse material sem uso de estímulo sonoro. Por vezes, o jogo espacial compositivo da simultaneidade das sequências modificadas fazia com que as velocidades se alterassem ou que, ao contrário, as velocidades afetassem o espaço do outro. Ao perceberem isso, os alunos tiveram que usar sua atenção com o grupo, com sua dupla, com um *outro* com quem estivesse em estado de jogo, permitindo-se modificar o fluxo de sua sequência de/em movimento para afinar o tempo. Conduzi uma composição de acordo com meu olhar qualitativo subjetivo: as velocidades foram sendo utilizadas em cascata, sem uníssono; as amplitudes foram

dispostas espacialmente para que pudessem ser reconhecidas em relação pelo olhar de um observador externo.



Figura 8 – Amplitudes em diagonal. Apresentação dos alunos da turma de Técnica e Ensino da Dança III do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cibele Sastre.

Aos poucos, escolhi uma música para reconduzir o jogo, que, em relação com a música, novamente ganha alterações. As constantes variações nos fluxos do movimento foram implicando os alunos com a “[...] atenção como chave da percepção ativa” (DEWEY *apud* CARAKER, 2001, p. 76) e reativa ao que os colegas produziam, resultando em pequenas improvisações.

Esse é um exemplo em que a exploração de movimentos em jogo impulsionou os alunos a lidarem com pequenos imprevistos e necessidades de decisão em movimento. Como improvisação, essa é uma prática um tanto invisível, pois é bastante comum lidar com elementos imprevistos na exploração de movimentos para alteração de sequências construídas sobre padrões familiares. Ou seja, as adequações espaço-temporais em movimento durante a execução de sequências codificadas é algo bastante familiar para bailarinos hábeis. O detalhe desse procedimento é que, quando acontece algo imprevisto, não se pode *culpar o outro por estar fora de lugar*, como é comum em ensaios de coreografias *tradicionais*, pois todos são responsáveis pela mediação do espaço, do tempo e de si em relação ao outro. Esse procedimento, aparentemente simples e familiar para quem produz dança a partir de uma abordagem contemporânea, iniciou a constituição de um ambiente seguro para improvisação e exploração de movimento.

Para esse mesmo grupo, mostrei um movimento que nem todos conheciam – transições para o nível baixo e rolamentos no chão com retorno à finalização no

nível alto – e pedi que me acompanhassem, orientando os caminhos individuais de acordo com as necessidades. Esse passou a ser o movimento de todos. Todos, em algum momento, deveriam voltar a ele, e, sempre que um deles iniciasse essa sequência, todos deveriam fazê-la até que o movimento entrasse em uníssono pelo grupo. Funcionava como um coringa que poderia ser acionado por qualquer um, a qualquer momento – havia algumas restrições, como, por exemplo, não permanecer num ciclo de repetição dessa sequência, ficar atento até que o último que integrasse a sequência pudesse terminá-la, e ali estaria o fim desse ciclo –, e, uma vez acionado, todos deveriam segui-lo.

Com essas estratégias, códigos internos de movimento foram construídos em grupo, de forma a estabelecer um repertório comum para ser disposto coreograficamente. A improvisação aqui serviu ao seu mais antigo objetivo: investigar modos de compor. Entretanto, também acionou, ainda que eventualmente, possibilidades de *composição instantânea*, que Paxton (1999, 2003) nos apresenta como sendo um dos recursos da improvisação, e que identifico como um modo de *poder-ser* em dança, como Dominique Praud nos colocou ao falar sobre Peter Goss.



Figura 9 – Gesto pessoal de Letícia Dutra. Apresentação dos alunos da turma de Técnica e Ensino da Dança III do Curso de Licenciatura em dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cibele Sastre.

Esta é uma diferença que Paxton traz na relação entre técnica e improvisação:

Filosoficamente falando, lidar com improvisação parece ser como aceitar respostas temporárias e colocá-las de forma suficientemente clara para que, quando mudem, sejam ampliadas. O campo se amplia porque seu ponto de vista se torna mais complexo – como deixá-lo ir e dizer ‘agora ficou mais complexo, preciso repensar tudo’. Você parece progredir em níveis ao invés de linearmente; você parece progredir de modo mais abstrato, mas todas as

questões básicas seguem sendo as mesmas. Se o problema com as técnicas é que elas constroem clones – estamos como que construindo pequenos replicantes de certo modo para manter a técnica como ela mesma –, o problema com a improvisação é que você não tem companhias, não tem referências. Por um lado, se tem companhias que são muito do mesmo, existe muita competição; por outro, não há referências; você não tem rigor. Elas respondem uma a outra. (PAXTON, 1997, p. 53).

Muitos alunos, apesar de desfrutarem dos experimentos com a exploração e a improvisação, negavam-se a dançar no Dia da Dança se não compusessem algo estruturado coreograficamente. Meio semestre de prática corporal com exploração de movimentos não só mostrou-se insuficiente, mas fez eclodir a insatisfação dos alunos com essa prática. Os alunos, em sua maioria, replicavam os movimentos que eu propunha ao invés de seguirem as orientações de exploração de forma individual e, como diria Paxton, meditativa. Talvez esse tenha sido um momento emblemático do que enfrentamos no ensino superior em relação à noção de dança dos ingressantes. A predominância de alunos com base forte no balé e no *jazz* nessa turma – cuja noção de coreografia vem colada ao entendimento de uma obra pronta, acabada –, juntamente com toda a vinculação e até uma sujeição à contagem musical, à *organização espacial dos corpos* e à reprodução de um modelo acabado de dança como condição para ser apresentado publicamente, precisou ser problematizada. Implícita a isso está o senso comum de que *isso não é dança*. Um argumento que parece útil está no artigo de Joann Kealiinohomoku, publicado recentemente em português: *Uma Antropóloga olha o Ballet Clássico como uma Forma de Dança Étnica*⁵⁶ (2013). Sem querer adentrar os argumentos que Kealiinohomoku desenvolve na tentativa de descrever *o que é* a dança sob a perspectiva da antropologia e da etnologia, valorizo o modo como ela sustenta o balé como dança étnica, desestabilizando a hegemonia do pensamento eurocêntrico sobre a dança, que nega tal inscrição: “[...] a *dança étnica* deveria representar uma forma de dança pertencente a um grupo determinado de pessoas, partilhando laços genéticos, linguísticos e culturais [...]” (KEALIINOHOMOKU, 2013, p. 139, grifo da autora). Estávamos experimentado mais um modo de dançar que reflete outro modo de pensar.

⁵⁶ A nota do tradutor do artigo em português diz que a primeira publicação do texto em inglês – *An Anthropologist Look at Ballet as a Form of Ethnic Dance*, de 1983 – foi traduzida para o francês sob o título *Une Anthropologue Regarde le Ballet Classique comme une Forme de Danse Ethnique*. Este, por sua vez, foi publicado em 1998 nos números 34/35 do periódico *Nouvelles de Danse*, de onde o artigo em português foi traduzido.

O desafio pedagógico foi estabelecer um acordo em que a composição teria a maior parte da estrutura definida, construída a partir das colaborações de movimento iniciais e das intervenções gestuais solicitadas. Essa composição também teria momentos inicial e final indefinidos, em que cada aluno sairia de cena executando um movimento em exploração. Para isso, era preciso estar muito atento ao espaço, aos colegas e à música (ou à sua ausência) caso o tempo para a finalização ultrapassasse o tempo musical, mantendo a noção de que aquilo que estaria sendo feito ao final não era *qualquer coisa*, mas parte da obra pela qual todos eram responsáveis.

O caminho entre os prédios 17 e 11 do campus é longo, e fizemos uma fila performática para deslocarmos-nos até o 11. Isso foi conduzido na hora – com base na estrutura de início da dança – em que eles entravam em duplas, conduzindo uns aos outros pelas extremidades (cabeça-cauda) que indicam a *conexão óssea* de mesmo nome. Por ser um exercício de escuta do corpo do outro, não se pode precisar uma posição espacial de chegada ou no deslocamento para dentro do espaço da dança. Assim, começava a coreografia, com eles em duplas, colocando-se no espaço a partir da exploração da conexão cabeça-cauda.



Figura 10 – Chegada no espaço. Apresentação dos alunos da turma de Técnica e Ensino da Dança III do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cibele Sastre.

Na fila, eventualmente, fazíamos alguns movimentos codificados de nosso repertório, como, por exemplo, conduzir uns aos outros com as mãos tocando a cabeça e a cauda.



Figura 11 – Trajeto de retorno. Apresentação dos alunos da turma de Técnica e Ensino da Dança III do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cibele Sastre.

A apresentação não teve um grande público, pois os alunos do prédio 11, onde estava programada a apresentação (no saguão), estavam em avaliação. A frustração dos alunos de Dança era evidente: preparamos uma pequena coreografia, e ela foi vista por pouca gente. A sensação de um grande esforço não reconhecido por falta de público também foi agente do que aconteceu em seguida. Voltamos à nossa sala pelo longo percurso, alguns ainda em busca de espectadores, pensando se deveriam ir a outro prédio para apresentar. No caminho de volta, porém, sugeri a execução de movimentos da coreografia – os quais uma aluna iniciou –, cujo código era *uma vez que alguém iniciasse essa sequência, todos deveriam fazê-la até tornar-se uníssono*. Isso foi acontecendo, todos foram aderindo, e gradualmente a sequência foi ganhando variações de tempo e de direção espacial. Embora todos estivessem realizando juntos o mesmo movimento – sem música e sem o nível baixo –, alguns o faziam em cascata e outros trocavam a *frente*, criando desenhos no espaço que era bem amplo, pois estávamos num espaço externo, gerando interesse a quem passava.

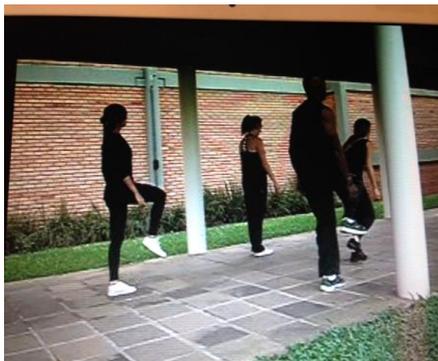


Figura 12 – Trajeto do prédio 11 até o prédio 17. Retorno à sala dos alunos da turma de Técnica e Ensino da Dança III do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cibele Sastre.



Figura 13 – Trajeto do prédio 11 até o prédio 17. Retorno à sala dos alunos da turma de Técnica e Ensino da Dança III do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cibele Sastre.



Figura 14 – Improvisação dos alunos. Turma de Técnica e Ensino da Dança III do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cibele Sastre.

O jogo que se constituiu entre os alunos foi espontâneo e regrado. Foi gerado a partir da iniciativa de uma aluna, que incitou o movimento cuja regra tinha sido estabelecida em sala para todos os participantes. Os alunos foram deslocando-se

com esse movimento até o prédio onde ficava nossa sala, sempre com o jogo de tempo e espaço, agregando deslocamentos. Já dentro do ginásio, quando o que se estabeleceu foi apenas uma caminhada em fila, um dos alunos estava virado de costas para a fila, caminhando de costas na mesma direção de todos.

No momento de reflexão e avaliação da prática, pudemos observar o efeito disso em cada resistência demonstrada anteriormente. A coreografia produzida, que incluía movimentos no nível baixo, não foi adicionada àquele momento sob a justificativa de que eles não dançariam no chão de asfalto sem a guia da música. No entanto, o jogo entre os colegas e alguns dos movimentos – aqueles que não eram *próprios* de nenhum dos alunos – foi ramificando-se ao longo do percurso em jogos que se constituíram na presença de um *outro* público, um público inesperado, mas um esperado *outro*. A produção da relação operante na alteridade garante a *total integração* para o abandono do *medo*. A questão da alteridade nesse experimento está diretamente associada ao espaço, espaço externo, aspecto que será abordado no próximo capítulo. Ninguém mais duvidou que o que fizéramos fosse legítimo como dança. A prática performativa, com toda sua margem de incerteza, trouxe algumas afirmativas ao grupo: a de que a dança contemporânea não é necessariamente circunscrita a um código, mas é preciso conhecer suas chaves para produzi-la; e a de que tudo pode ser dança contemporânea, mas ela não é *qualquer coisa*.

Na conversa com os alunos, ficou clara a necessidade de alteridade para a constituição do jogo. É como se, na presença de um outro, a partir daquele disparo inicial da colega, todos *sabiam o que deveriam fazer* e fizeram-no: uma “[...] coreografia aberta, indeterminada.” (BANES, 2003, p. 78). Nada estava planejado, mas todos sabiam o que fazer. “[...] é muito bonito ser capaz de colocar-se por inteiro na prática de algo cujo objetivo é engajar-se com o desafio, porque, psicologicamente, isso é algo de que não se pode ter medo.” (PAXTON, 2014, n.p.). Paxton nos coloca engajamento e desafio como elementos fundadores “[...] da estética da total integração do corpo.” (PAXTON, 2014, n.p.). O elemento *medo*, quando associado à ideia de *erro e acerto*, também se tornou relevante nesse experimento. A *integração total* na improvisação colocou em suspensão o que se programou, a imagem projetada de beleza, o compromisso com o acerto e com a boa execução. A integração total pragmatizou o medo em ação.

A relação entre composição e improvisação no exemplo dado é bastante

interdependente, com o senso de composição pautando o processo. O relato desse experimento não tem o objetivo de prescrever qualquer metodologia relacionada a modos de conduzir *explorações de movimento* ou mesmo de composição, tampouco pretende definir improvisação, exploração e composição. Ele busca, porém, ampliar o olhar sobre os modos de conduzir processos, entendendo a prática performativa como formativa. Afinal, como nos diz Paxton: “[...] a improvisação não poderia ser ensinada, assim como ela pode ser aprendida.” (PAXTON, 1999, p. 113).

3.3 IMPROVISAÇÃO, LIBERAÇÃO CORPORAL E A MEDIAÇÃO DAS LIBERDADES: *experimentos dois, três e quatro*

Se tomarmos a improvisação como fluxo e o fluxo não apenas como sucessão de movimentos contínuos, mas como um fator de esforço/pulsão⁵⁷ sobre o qual se pode agenciar estados de tensão muscular, poderemos observar o *continuum* do fluxo através da consciência em movimento no *soma*, deixando ir o que se observa e ampliando a consciência através da experiência. Podemos, deliberada ou impulsivamente, liberar o fluxo do movimento no corpo ou controlá-lo:

Não se trata simplesmente de estar relaxado ou tenso, associando *livre* a uma qualidade boa e *controlado* a uma qualidade ruim. Desde pequenos, aprendemos a controlar fezes, a urina, enfim, cada músculo para a realização de tarefas ou para nos relacionarmos com o ambiente, oscilando entre entrega e contenção, arriscar-se ou proteger-se. Tanto o fluxo livre quanto o controlado pedem uma tensão muscular, mas é ‘a relação entre esses músculos tensos, ao invés da presença de tensão no corpo, que determina a qualidade do fluxo’ (DELL, 1977, p. 10). (FERNANDES, 2006, p. 123, grifos da autora).

Lidar com os fluxos é como mediar singularidades, necessidades singulares. “O fluxo, ou o grau de controle da energia expressiva, é o primeiro fator a se desenvolver, constituindo a base para todos os outros. O fluxo livre é subliminar às qualidades entregues, e o fluxo contínuo, às qualidades condensadas.”

⁵⁷ Ciane Fernandes refere-se aos fatores de esforço como fatores de expressividade, tradução de *effort*, do inglês, ou *antrieb*, do alemão. Prefiro manter o uso de esforço por considerar que expressividade compreende mais características expressivas de movimento do que os quatro fatores de esforço (fluxo, espaço, peso e tempo). Por isso, sigo usando as duas palavras, pois o livro da autora vem sendo material didático em minhas aulas ao longo dos anos, sempre com essa ressalva.

(FERNANDES, 2006, p. 122). Mediar não é controlar: é criar estratégias de relação.

A ideia de controle em dança parece estar sempre vinculada à forma. É preciso controlar o corpo para sustentar a forma do movimento associada à sua condição estética de existência. Refiro-me, nesse caso, às técnicas de dança codificadas por suas tradições: o balé, o *jazz*, ou mesmo a dança moderna, por exemplo. O que está fora de códigos bem determinados geralmente é considerado *dança livre*, termo também bastante associado a Laban. O termo livre, no contexto labaniano, parece estar mais associado ao potencial de divergência dos códigos tradicionais de dança. Laban estava inaugurando uma tradição, e a liberdade a que nos referimos quando citamos Laban certamente não é uma liberação totalmente descontrolada.

Nesse sentido, o aporte de Michel Foucault sobre os termos *liberação* e *liberdade* pode voltar a ajudar-nos. Ao problematizar a subjetividade e a verdade, Foucault reapresenta a questão dos jogos de verdade não mais a partir de práticas coercitivas, mas através das práticas de si, da autoformação do sujeito a que ele se refere alterando, também, a noção de ascetismo:

[...] é o que se poderia chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral da renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser. (FOUCAULT, 2012, p. 258-259).

É nesse caminho que o autor elabora o texto *A Ética do Cuidado de si como Prática de Liberdade* (2012), distinguindo, com cautela, liberação e liberdade.

Sempre desconfiei um pouco do tema da liberação uma vez que, se não o tratarmos com um certo número de precauções e dentro de certos limites, corre-se o risco de remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana que, após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão. Segundo essa hipótese, basta romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo. Creio que esse tema não pode ser aceito dessa forma sem exame. (FOUCAULT, 2012, p. 259).

Da mesma forma, Laban, um idealista, mesmo querendo romper ferrolhos dos aprisionamentos corporais, praticando a liberdade de expressão dançante do corpo, haveria de concordar com Foucault ou não teria sido a grande referência para a sistematização de parâmetros para uma análise de movimento. É bom lembrar que o

vasto estudo de Foucault é tomado como inspiração para a reflexão sobre as condições de liberdade que a improvisação em dança, tema deste capítulo, proporciona através de diferentes práticas. Busco relacionar os ferrolhos corporais que algumas pedagogias e técnicas de dança ocasionam nos corpos com procedimentos de improvisação que tanto proporcionam a liberação destes quanto aprofundam a ideia de autoformação por intermédio de *uma prática refletida de liberdade*.

Praticar a liberdade não pressupõe apenas a assimilação da experiência de liberação, mas também a reflexão sobre a liberação. A cristalização de estados de dominação restringe as práticas de liberdade.

Essa análise das relações de poder constitui um campo extremamente complexo; às vezes ela encontra o que se pode chamar de fatos, ou estados de dominação, nos quais as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas. (FOUCAULT, 2012, p. 260).

Um exemplo está na repressão moral associada às práticas sexuais não normalizadas, geralmente de origem cristã, e aos estudos de Sigmund Freud, no início do século XX, sobre como o sexo afeta a vida do sujeito. Esse tema gerou uma liberação sexual que Foucault chamou de esquema reichiano, “[...] decorrente de uma certa maneira de ler Freud: ele supunha que o problema era inteiramente da ordem da liberação.” (FOUCAULT, 2012, p. 261). Referindo-se a Wilhelm Reich, aluno crítico de Freud, Foucault esquematiza a questão da repressão sexual posta por Reich em “[...] desejo, pulsão, interdição, repressão e interiorização” (FOUCAULT, 2012, p. 261), cuja solução estaria na liberação das interdições, manifestas no corpo através de tensões, rompendo ferrolhos/couraças oriundas da repressão e da interiorização do desejo e da pulsão. O que adianta liberar sem conduzir eticamente o processo de autonomia da prática responsável de liberdade? Com isso, Foucault também nos apresenta a liberdade como ética: “[...] o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade? [...] a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.” (FOUCAULT, 2012, p. 261).

A ideia da prática de liberdade pressupõe, assim, decisões sobre um campo de conhecimento. O processo é “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do

qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.” (FOUCAULT, 2012, p. 259).

Meu objetivo era subverter alguns conceitos cristalizados a respeito das relações hierárquicas entre professor-aluno, desconstruir noções tecnocêntricas de dança e produzir um ambiente de aprendizado em prática performativa interativa, colaborativa e *divertida* – como as questões colocadas por Charles Garoian no capítulo um –, gerando, assim, condições de prática de um exercício de si sobre si mesmo. Assim, propus que nos arriscássemos na incerteza do jogo do aqui e agora da improvisação a partir de uma demanda institucional: uma atividade para a recepção dos calouros, que chamei, em 2012, de aula-performance.

Esse foi o caso de três experimentos desta pesquisa – os experimentos dois, três e quatro, ou seja, as aulas inaugurais de dois anos consecutivos do curso de Dança da ULBRA, 2012 e 2013, e ainda a *temporona*, também aula inaugural do curso de Dança da UERGS em 2014.

Propus que fizéssemos uma *prática performativa* (à época, aula-performance), em que colaboradores docentes se apresentassem aos calouros através de uma improvisação estruturada e, aos poucos, fosse sendo estimulada a participação dos alunos por intermédio de atitudes interativas dos colaboradores discentes. A estrutura da improvisação sugeria um momento de apresentação dos professores em grupo – seguido de breves solos afetados pela participação interativa dos discentes através de sugestões sobre a utilização de figurinos e objetos dispostos na sala para tal fim e sobre a trilha sonora –, propondo, também, tarefas de movimento. Aos solos seguiam-se duos e trios cujas combinações eram feitas pelos alunos, e voltávamos ao conjunto dos professores, sempre em relação aos comandos dos discentes. Juntamente com essas atitudes interativas, havia uma tarefa importante dada aos alunos: registrar, no papel em branco que lhes havia sido entregue ao início, momentos significativos para eles, momentos em que a dança parecia *fazer algum sentido* na visão deles, observando as *intensidades* ou as *qualidades expressivas* de movimento. Esse registro poderia ser feito de diferentes formas: escrita, desenho figurado, desenho abstrato, escrita poética etc.

Quando os professores voltavam a dançar em grupo, os alunos eram convidados a entrar na improvisação em que todos celebravam a dança. Após ou mesmo durante esse momento, recolhemos o material de registro para que pudéssemos escolher, dentre alguns deles, motivos para compor e dançar em

pequenos grupos, o que finalizou a atividade performativa. Uma conversa de apresentação individual – seguida das boas-vindas da coordenação do curso e dos professores com os recados necessários – finalizou o trabalho da noite.

Todos os alunos foram convidados a participar da recepção aos calouros. A atividade foi registrada em vídeo, e os documentos escritos, que fizeram parte da atividade proposta, foram coletados e analisados, bem como os posteriores relatos que foram solicitados como atividade da aula de improvisação.

Os procedimentos de improvisação, observação, análise, registro e compartilhamento do registro são práticas utilizadas por analistas de movimento de LMA/BF. Geralmente, num processo de análise, a *conversa* com o material se dá em movimento, em desenho, em texto poético e principalmente com o vocabulário de LMA/BF. Ao apresentar a proposta, tratei de utilizar as palavras-chave desse vocabulário, que é composto por palavras cotidianas. Solicitava que observassem as *qualidades expressivas de movimento*⁵⁸, que observassem fatores como *peso*, *força* e *leveza* ou a *velocidade* dos movimentos. Pedia-lhes que prestassem atenção também ao que acontecia em relação ao *tempo* quando *aceleravam*, ao *deslocamento* ou inércia dos professores-dançantes, à característica – *amplos* ou *proximais* – desses deslocamentos ou, ainda, ao uso da *cinesfera*. À medida que exemplificava os aspectos para ajudar a olhar para *qualidades expressivas*, eu já incluía o vocabulário – com algumas expressões talvez novas –, falando a todos ao centro de um círculo, local que me permitia falar e fazer movimentos gestuais de acordo com o que eu falava. Isso não significa uma demonstração, mas um modo de fazer-falar que também integra o modo como abordo propostas como essas.

Como parte de um processo que também é muito comum em LMA/BF está a articulação entre palavra, desenho e movimento, ou seja, um registro codificado do movimento. LMA/BF utiliza a *motif writing*⁵⁹ para registrar rapidamente pequenos trechos de movimento. Contudo, para *alfabetizar*⁶⁰ alunos nessa linguagem, o exercício da escrita inicia com uma notação livre – mais metafórica do que analógica, como Godard define o sistema estrutural de notação –, que vai sendo orientada até que se chegue às formas da *motif writing*.

⁵⁸ Referem-se mais diretamente ao uso de esforço-forma, “[...] ao conteúdo dinâmico de movimento no que diz respeito à utilização dos fluxos de energia e suas variações [...]” (SASTRE, 2009, p. 38).

⁵⁹ Ver nota 24.

⁶⁰ Em geral, usa-se essa expressão para a introdução da linguagem do movimento de Laban através dos sistemas de notação.

Ele [Laban] defendia a ideia de que os fundamentos de uma cultura só jogam nas relações particulares entre uma determinada gestão do peso e os valores de expressividade, através dos fluxos e dos tratamentos do espaço e do tempo. A impossibilidade de nossa organização linguística abarcar o sentido profundo do movimento levou-o à aventura do seu sistema de notação, que não se apoia numa metáfora linguística, e sim numa representação pictográfica que responde, analogicamente, aos estados do corpo ainda não projetados na esfera da interpretação linguística. (GODARD, 2001, p. 31-32).

O registro gráfico pautado na identificação das características observadas e não no julgamento sobre o observado com uma notação livre também era fundamental como parte do protocolo. Foi solicitada uma escrita personalizada, que, ao observar o outro em seu modo de expressar, revela muito de si mesmo. Ao observar os modos livres desse registro, de nossos próprios registros, podemos considerar esse material como uma certa escrita de si, uma escrita espelhada de si.

No texto *A Escrita de Si* (2012), de Foucault, sobre estudos da cultura greco-romana nos dois primeiros séculos do Império Romano, o autor nos apresenta dois modos de escrita que cumpriam uma função *etopoiética*, ou seja, “[...] operadora da transformação da verdade em *êthos*” (FOUCAULT, 2012, p. 144): a correspondência e o caderno de notas⁶¹ (*hupomnêmata*). Ao estabelecer, com a escrita, uma relação de si mesmo com o outro – tanto ao ler nossas próprias anotações sobre qualquer assunto quanto ao escrevermos algo para alguém –, o autor nos coloca pontos em que esse procedimento parece ter relações: “[...] a escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de se recolher nela, é um exercício racional que se opõe ao grande defeito da *stultitia*, possivelmente favorecida pela leitura interminável.” (FOUCAULT, 2012, p. 146, grifo do autor). Ele define a *stultitia* como “[...] agitação da mente, instabilidade de atenção, pela mudança de opiniões e vontades [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 147), ao que associo uma característica comum entre os alunos de dança: muito *leem* sobre movimento e pouco se detêm sobre o que leem dele.

Como aprofundamento do exercício proposto nessas práticas, seria interessante, ainda, uma leitura dos motivos⁶² que levaram os alunos a produzirem suas sequências. A relação entre os motivos e os movimentos criados seria mais uma etapa desse processo, que não foi possível realizar, já que nos reunimos para

⁶¹ “[...] livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete.” (FOUCAULT, 2012, p. 144).

⁶² Uso motivo aqui como mote para a composição.

receber os calouros, e o caráter festivo predominava sobre o formativo, ainda que tudo operasse simultaneamente com igual peso. O modo como Foucault apresenta a *escrita de si* suscita reflexões sobre a dança e os procedimentos de LMA/BF que infelizmente não serão abordadas nesta tese, mas que são frutíferas como aprofundamento *a posteriori*.

Todos os professores de disciplinas práticas do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA, os quais dançaram para alunos calouros e veteranos, participaram da aula inaugural em 2012. O grupo de cinco professoras (Andréa Bittencourt, Annete Lubisco, Heloisa Gravina – hoje na UFSM, Lúcia Brunelli – coordenadora – e eu) iniciava a atividade, conduzida por mim. Ao apresentar-me aos alunos, apresentava também a atividade que havíamos preparado para eles, introduzindo os professores, o espaço, os objetos, a trilha e o protocolo de interatividade, sem o que nossa performance não aconteceria. Para a trilha sonora dessa atividade, convidamos um colaborador externo ao curso, que criou uma lista de músicas que todos desconhecíamos, mas que estava numerada – e os alunos poderiam sugerir um número da lista para compor a trilha com ele, ou seja, também fazer parte da seleção musical, coletivamente. Ele ficou responsável, ainda, pelo registro em DVD. Combinei com o grupo de professores que teríamos como estrutura uma movimentação inicial em grupo, outro momento de solos, duos e trios. Depois disso, tentaríamos integrar os alunos à nossa improvisação.

Os registros feitos pelos alunos foram utilizados num exercício final de composição em grupos: foram selecionados quatro registros, cada um diferente do outro em relação à escolha do modo de registro (desenho, poesia e diversas combinações). Cada grupo teria que coreografar a partir dos motivos contidos no registro que lhe havia sido apresentado.

Nos três anos em que essa proposta foi executada, a estrutura das improvisações e da prática como um todo era a mesma. Mudaram os professores⁶³ e obviamente os alunos, já que era uma atividade voltada mais precisamente aos calouros, mas com adesão voluntária dos veteranos, pois a prática era realizada no período de aula dos calouros. Em 2014, na UERGS, uma das professoras tinha aula

⁶³ As professoras que participaram da atividade na ULBRA em 2013 foram as mesmas descritas anteriormente. Participou, ainda, a professora Juliana Vicari, que assumiria, como segunda colocada no processo seletivo, a vaga da Prof. Heloisa Gravina, já aprovada em concurso para a UFSM. Os professores que participaram da atividade realizada na UERGS foram: Sílvia da Silva Lopes, Kátia Salib Defaci, Aline Pinto, Giuliano Andreoli e Cibele Sastre.

com uma turma mista de alunos calouros de Dança e Artes Visuais na noite em que programamos a atividade. Essa turma participou trazendo o olhar diferencial dos calouros das Artes Visuais para a proposta.

O que foi acrescentado aos elementos dos quais os alunos poderiam dispor para fazer suas propostas aos professores em 2013 e 2014 foi uma caixa, a *caixinha da Alice*. Na caixa, havia alguns papezinhos dobrados nos quais estavam escritas tarefas de movimento com nomenclaturas de LMA/BF, como eventualmente costume utilizá-las em aulas ou em outras pesquisas de criação já realizadas. A prática realizada em 2014 na UERGS não convocou os alunos a participarem da improvisação com os professores, conforme será relatado. Eles realizaram a ação compositiva ao final, como nas demais experiências.

Para apresentar e relatar essas atividades, utilizarei, além dos meus relatos baseados nas observações e materiais de pesquisa (registros dos alunos, fotos, vídeos), relatos dos alunos participantes, que foram solicitados, após a atividade, a escrever sobre a experiência, como o que se segue:

A recepção aos calouros feita pelas professoras do curso foi um momento de descontração juntamente com os alunos. Nós, como calouros tivemos a possibilidade de ter uma demonstração do que iremos ver ao decorrer dos anos que estaremos na ULBRA. Os professores improvisaram enquanto os alunos observavam e desenhavam ou escreviam o que lhe chamasse atenção. Aos poucos os alunos foram sendo chamados para fazer parte da improvisação. Depois formamos um grupo, que deveria dançar o que interpretássemos dos desenhos [dos colegas] [*sic*] (RELATO..., 2012g, n.p.).

O quadro abaixo apresenta os momentos da atividade.

Quadro 2 – Atividades dos experimentos dois, três e quatro

Elementos da Improvisação (ULBRA, 2012)	Descrição
<i>Interações Docentes</i> : estrutura para improvisação dos professores	Propus um roteiro com um momento coletivo inicial, seguido por duos e trios indicados pelos alunos; um retorno à improvisação em grupo para integrar os alunos numa improvisação coletiva.
<i>Singularidades Docentes em Interação</i> : objetos, figurinos e acessórios	Cada professor colaborador trouxe o que achava oportuno para a atividade, considerando a importância singular dos objetos para cada um: a saia da Helô, por exemplo, ou o chapéu da Lúcia, ganharam destaque.
<i>Diversidades Sonoras</i> : trilha sonora	Uma seleção foi feita por um colaborador externo; suas músicas foram numeradas para que pudessem ser solicitadas, mesmo que <i>no</i>

	<i>escuro</i> , ou seja, sem que ninguém as conhecesse.
<i>Interação Discente</i> : interatividade ao comando dos alunos	Os alunos foram convidados a sugerir duos ou trios entre os professores por eles escolhidos; também poderiam sugerir o uso de algum objeto, figurino ou acessório disposto na sala para cada professor e interferir na seleção musical de nosso convidado a qualquer momento.
<i>Escritas de si na observação do Outro</i> : registro das improvisações dos professores (desenhos, palavras, símbolos etc.)	Os alunos foram convidados a produzir registros gráficos do material de movimento que observavam. Foram indicados para observação qualidades <i>expressivas de movimento</i> , ou momentos em que o que estivesse sendo visto <i>fazia(fizesse?) sentido</i> para eles. Todo registro valia: texto, palavras, desenho, símbolos, poesia, o que pudesse mantê-los conectados com a tarefa de observação e registro.
<i>Liberação Corporal/Social/Cultural</i> : participação dos alunos na improvisação	Ação de duas professoras sobre a <i>organização espacial dos corpos</i> . As professoras, no momento indicado, começaram a dançar por <i>fora</i> do círculo formado pelos alunos como uma arena para a improvisação que acontecia <i>dentro</i> do círculo, <i>espiralando o espaço</i> .
Composição em grupos sobre motivos selecionados dos registros feitos durante a improvisação dos professores	Os registros das observações feitas pelos alunos foram recolhidos e selecionados enquanto acontecia a improvisação com todos os participantes. As turmas foram divididas em quatro grupos que receberam a tarefa de produzir uma rápida coreografia sobre o que identificavam nos registros em relação ao que viram.
Elementos Acrescentados aos Listados Acima (ULBRA, 2013 e UERGS, 2014)	—
Caixinha de Alice 	Tarefas de movimento escritas em papezinhos dobrados colocados dentro de uma caixa – cubo com desenhos da personagem Alice. Nos papezinhos, as tarefas eram algumas conexões ósseas, estados ou impulsos e indicações de espaço, como, por exemplo, rastros espaciais; amplitude de gestos; afinidade entre eixo vertical e peso; pontos de apoio no chão; cabeça-cauda; escápula-mão; movimentos espinhais; estado de alerta etc ⁶⁴ .
Trilha Sonora	<i>Playlist</i> no modo aleatório. Todos podiam acessar a lista e alterar a música a qualquer momento.

⁶⁴ Para o leitor iniciado em Laban, é possível verificar uma nomenclatura em uso em LMA/BF, mas procurei manter a nomenclatura de modo a evocar associações futuras aos alunos, bem como demonstrar que essa nomenclatura está baseada em referenciais cotidianos de corpo, espaço, esforço e forma.

3.3.1 Interações Docentes/Singularidades Docentes em Interação

Cada mestra se apresentou do jeito que mais gostamos: dançando (RELATO..., 2012b, n.p.).

Nossas práticas performativas nas duas edições ocorridas na ULBRA podem ter tido um efeito de liberação inicialmente, no momento em que os colaboradores discentes começaram a exercer seus papéis de propositores. O corpo docente da ULBRA é composto por professores com experiências diversas. Mesmo todas já tendo participado de improvisações, as pessoas praticantes de improvisação – incluindo contato improvisação –, de fato, eram Heloisa Gravina⁶⁵ (2012, 2013), Juliana Vicari⁶⁶ (2013) e eu. A vasta experiência das demais colegas garantia uma *boa performance* de todos, uma preocupação institucional muito clara. No entanto, o fato de nunca termos dançado juntas e a situação de uma improvisação estruturada e interativa nova para todos nós era o que nos excitava, sobretudo na primeira edição, em 2012. Havia uma certa expectativa em relação ao que aconteceria, e meus procedimentos e modos como lido com a vida de forma improvisada – talvez como meio de amenizar as constantes frustrações com falta de materiais ou condições para realizarmos nossas vontades – tornaram esse momento intenso. Cada professora tratou de revisitar suas *noções de improvisação*, de forma que o momento solo da performance inicial pudesse contemplar materiais que lhes fosse realmente característicos. Pedi às professoras menos habituadas com tais práticas que deixassem *na manga* elementos coreográficos que lhes fizesse ficar mais confortáveis. Havia liberdade para a apresentação de células preparadas (ver Figura 15). Isso, ao mesmo tempo, gerou admiração e recuo dos alunos em certa medida, pois não havia o que sugerir quando algo pronto estivesse sendo mostrado. Isso, em verdade, só enriqueceu o jogo das *relações de poder*, não mais entre professor e

⁶⁵ Heloisa Gravina é bailarina, atriz coreógrafa e professora, com experiência também internacional em diferentes tradições de dança como ballet, dança moderna e improvisação. Junto com Tatiana da Rosa participou de obras criadas pelo coletivo Arteria, onde desenvolvemos juntas atividades baseadas em improvisações. Graduada em artes cênicas, mestre e doutora em antropologia na UFRGS, criando também entre a dança e o teatro com seu grupo *Purê de batatas dança e afins*, hoje ela coordena o Curso de Bacharelado em Dança da UFSM.

⁶⁶ Juliana Vicari formou-se na Graduação em dança – Licenciatura da UERGS, tornou-se especialista em Dança na UFRGS e fez a formação de analista Laban/Bartenieff de movimento no LIMS/NY. É mestre em Artes Cênicas e dançou no Grupo de Risco, do Grupo Tato – grupo de improvisação de contato e constitui o A3 com egressas do curso da UERGS.

aluno, mas entre artistas que apresentam materiais e que são tocados por materiais de dança.

Podemos começar dizendo que foi uma experiência incrível pelo fato das professoras conseguirem nos mostrar um 'leque' de opções de como se expressar e sendo na disciplina de improvisação e expressão ficou perfeito! É possível notar que precisamos de algo para nos inspirar, que a improvisação não brota do nada, mas sim, de sentimentos, de acessórios, do que quisermos que esteja ao nosso redor [sic] (RELATO..., 2012f, n.p.).

Quando os alunos propuseram a combinação de duos, percebi, num certo momento, uma afeição pelo encontro dos diferentes, tão mencionado em relatos de forma positiva. Lidar com os elementos conforme nos iam sendo sugeridos fez com que, por vezes, tomássemos atitudes de alguns tipos característicos, que alguns dos figurinos sugeriam, por exemplo, *forjando ou invocando falsamente* – e já não mais falsamente – prendas gaúchas, *isadoras*, sambistas, crianças, entre tantas entidades evocadas pelas provocações discentes tanto na condução oral como na escolha sonora (ver Figura 16). Dar-lhes a possibilidade de ver seus professores tendo que “[...] procurar soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo” (HOUAISS, 2001, p. 1586) também produziu o encorajamento necessário para a interação dançante com os alunos. “[...] fiquei encantada com cada uma [professora] pois me passou [sic] certeza de que vou ser uma boa profissional com ajuda de todas.” (RELATO..., 2013c, n.p.).



Figura 15 – Solo de Juliana Vicari. Aula inaugural de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cristian Ponz.



Figura 16 – Solo de Heloisa Gravina. Aula inaugural de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cristian Ponz.

[...] com isso a vontade de se juntar aos professores aumentava. Torcia para que quando um professor fosse escolher alguém para interagir esse alguém fosse eu mas, não foi dessa vez. Mas, de qualquer modo, foi interessante, pois pude ter uma percepção diferente dos professores, uma visão além daquela, onde eles estão em seus papéis de educadores, ministrando uma aula. Foi como se os papéis tivessem se invertido: eles alunos e nós os mestres. Aquele momento foi como ponto de partida para a descoberta de mim mesmo. A cada dia, a cada aula, me descubro de novo e de novo e percebo como isso é bom. É como se a cada aprendizado eu me renovasse e minha visão expandisse. Percebi que o limite quem dá, somos nós mesmos, sendo assim, descobri outra vez, que estou exatamente onde deveria estar; em contato com a Arte, minha fonte de energia [sic]⁶⁷ (RELATO..., 2014c, n.p.).

Nas três experiências, a interação ocorreu de forma gradual e organizada, sem muitas sobreposições entre as sugestões. Na UERGS, ocorreu uma intensificação das propostas dos alunos aos professores, não sobrepostas, mas ininterruptas. Talvez isso tenha ocorrido devido ao fato de que os alunos veteranos estivessem mais acostumados com atividades interativas, já lidando com elas em alguns casos de composição⁶⁸, e devido à possibilidade da alternância das relações de poder com tarefas já demandadas a eles, que agora eles devolviam a alguns professores. Houve um momento inicial de silêncio e observação da instalação espacial em que tomei a iniciativa do movimento para produzir demandas que logo habitaram toda a sala, como podemos conferir nas figuras 17 e 18, que seguem.

⁶⁷ Alguns depoentes não assinaram os relatos, como é o caso deste.

⁶⁸ Essa prática aconteceu em 2014, quando a cena de dança já está modificada pelas práticas contemporâneas de colaboração, interatividade e improvisação, difundidas, entre outros, pelo próprios egressos dos primeiros anos do curso da UERGS.



Figura 17 – Instalação espacial para início da atividade. Atividade de recepção dos calouros do curso de Licenciatura em Dança da UERGS. Montenegro, 2014. Foto de Ana Júlia Vieira.



Figura 18 – Apresentação dos professores. Atividade de recepção dos calouros do curso de Licenciatura em Dança da UERGS. Montenegro, 2014. Foto de Ana Júlia Vieira.

Soma-se a isso um contexto que merece maior descrição: a instabilidade do curso entre os anos de 2011 e 2013. Em 2011, funcionou por três meses sem professores de Dança⁶⁹; entre 2011 e 2012, com três professoras emergenciais que desconheciam o curso e sem uma coordenação de curso de alguém específico da

⁶⁹ Os alunos foram encaminhados aos componentes dos outros cursos de Artes para cumprir a carga horária de componentes eletivos.

Dança, mas de uma professora da Música, que acumulou funções com o objetivo de dar aporte mínimo ao curso de Dança, o qual efetivou uma professora em 2012 e os demais em 2013. Isso ocorreu pelo atraso no lançamento dos concursos para professores efetivos do curso, situação que ocorreu com todos os cursos de Artes. O curso de Dança encontrou o final do convênio entre a FUNDARTE e a UERGS antes da realização dos concursos para professor efetivo, diferentemente dos outros cursos, causando essa situação instável que os alunos – juntamente com os professores temporários – sustentaram heroicamente com todas as questões advindas dessas relações. Quando o atual quadro de professores foi efetivado, existia, de fato, uma linha de força entre alunos e professores, uma vez que os alunos estavam fortalecidos pela sua participação ativa nas questões acadêmicas, juntamente com a primeira coordenadora e professora efetiva do curso, que já estava atuando desde o segundo semestre de 2012.

Esse contexto talvez tenha sido também responsável pelo que ocorreu: todos, incluindo aí também os professores⁷⁰, pareciam estar interessados nessa operação de inversão em que o professor dança e o aluno observa e propõe tarefas. A relação prévia entre os colaboradores docentes era ainda muito nova; poucos de nós conhecíamos o trabalho corporal um do outro na prática naquele momento. A *vontade* de dançar de alguns professores tornou a tarefa de receber sugestões dos alunos um momento mais prolongado do que o das outras experiências (ver Figura 19). Mesmo com alguns professores não familiarizados com a improvisação com público, havia uma disponibilidade diferente. “Todos os professores além de demonstrar que dominam a ‘Dança’, transmitiram tranquilidade, acolhedores e dispostos a contribuir para nossa formação, muito mais do que apenas no papel [*sic*]” (RELATO..., 2014m, n.p.).

⁷⁰ Quatro professores foram efetivados em setembro de 2013, inclusive eu, deparando-me com um segundo semestre já em andamento. Víamos, no início de 2014, a possibilidade de criar um ambiente propício para troca de experiências e encaminhamento curricular, em função da reforma em andamento. Havia em todos nós uma vontade grande de conhecermo-nos em movimento, de dançar uns com os outros.



Figura 19 – Professora Kátia Salib dança com aluno. Atividade de recepção dos calouros do curso de Licenciatura em Dança da UERGS. Montenegro, 2014. Foto de Ana Júlia Vieira.

A relação dos professores com os objetos na ULBRA foi mais singular, mais íntima, talvez. Solicitei aos colegas que levassem objetos, figurinos, qualquer coisa que fosse significativa para eles, e acho que os colegas da ULBRA realmente encontraram tais objetos e deixaram emergir algumas relações com estes durante as improvisações. Um dos assuntos recorrentes nos relatos foi a *saia da Helô!* Durante a improvisação, a professora Heloisa dizia: *olha, ela dança sozinha!* Muitos alunos reafirmaram isso em seus relatos: “[...] a saia da prof Helô parecia dançar sozinha, fazendo ela voar pelo espaço! [*sic*]” (RELATO..., 2013f, n.p.).

Na UERGS, os colegas levaram objetos de grande afeição, mas que já não eram usados há muito tempo: roupas que não serviam mais em seus corpos, que tiveram que ser ressignificadas por eles pela improvisação. Para essa experiência, também acrescentei objetos que costumo utilizar em aulas de Improvisação e Análise do Movimento, como tubos de papelão e copos de plástico de iogurte. Além disso, levei como objeto *interinstitucional* uma espiral de tecido azul, que foi parte do cenário de uma coreografia desenvolvida com o Grupo Experimental de Dança da ULBRA – do qual a professora Heloisa também fez parte em 2012 –, cujo tema era a água e os fluxos do movimento. Essa chave de leitura não existia na UERGS, mas a espiral foi uma recorrência também grande nos desenhos dos alunos e nos motivos de movimento dos professores no início da improvisação. Em LMA/BF, a espiral se relaciona com as transformações, com movimentos de expansão ou recolhimento, com a relação corpo-espço, com a visibilidade das forças espaciais do movimento,

com a evidência circular dos movimentos em fluxo contínuo, com o *fator de rotação* e circulação de energias. Todos esses temas estavam na minha pauta pessoal de motivos naquele experiência em especial. Era a última atividade prática desta pesquisa com sujeitos variados e interinstitucionais. Eu precisava espiralar todas as experiências para incorporá-las e, assim, poder operar com todas essas ressignificações. Ao escrever estas linhas, retomo a fala de um dos alunos do curso de Artes Visuais não identificados na prática da UERGS, que pergunta, em suas anotações: “[...] porque [sic] dançarinos fazem tantos círculos?⁷¹” (RELATO..., 2014d, n.p.).

3.3.2 Diversidades Sonoras

Os relatos dos alunos pouco mencionam a dinâmica de utilização da trilha em todas as experiências. Muitos relatos, porém, associam o bem-estar causado pela proposta à trilha, como esta aluna das Artes Visuais da UERGS:

[...] a atividade começava numa mescla de pessoas e objetos em movimento, e a música penetrando minha alma, tornando tudo um espetáculo vivo, ali tão perto ao toque da minha mão, como um conjunto de ações e sentidos misturando-se intensamente, improvisadamente, sem certeza alguma do que poderia acontecer, apenas uma: a música daria o tom! (RELATO..., 2014a, n.p.).

Apesar de eu não utilizar sempre música para atividades de improvisação, o conforto (e a apreensão) de todos, colegas e alunos, parecia depender disso. Na ULBRA, a primeira experiência deixou-nos todos sem saber que trilha teríamos; nosso conforto era conhecer um pouco nosso convidado ao ponto de saber que ele é um excelente DJ, um artista sensível às atmosferas que a música proporciona em diferentes ambientes. Ele sonorizou de acordo com seu olhar e estava ciente de que entre nós havia artistas do balé, do *jazz*, da dança folclórica, da dança infantil e da dança contemporânea, e ele certamente contemplou todos. Nas experiências de 2013 e 2014, para que eu não levasse somente meu escopo música – que é bastante diverso, porém pouco *pop* –, solicitei aos colegas que enviassem músicas

⁷¹ Relato de aluno que não se identificou no experimento quatro, na UERGS.

que gostariam que compusesse nossa trilha, músicas de que gostassem e que contemplassem certa diversidade. Os colegas da UERGS foram mais colaborativos, enquanto os da ULBRA foram mais confiantes nos meus arquivos. “[...] a cada gesto feito no ritmo da música que nos embala e nos leva a um outro mundo de prazer onde tudo se expressa com a dança.” (RELATO..., 2012e, n.p.). Em qualquer das experiências, a relação com a música era presente e prazerosa e realmente pautou os motivos das improvisações, além de cumprir com a diversidade de gostos e estilos necessária para que todos se sentissem confortáveis ou convidados a dançar.

3.3.3 Interação Discente

Foi uma oportunidade para nos conhecermos melhor de uma forma irreverente [...] (RELATO..., 2012c, n.p.).

A proposta de interação baseada na improvisação do grupo de professores sob o comando dos alunos traz, em muitos relatos, as questões que envolvem a liberdade e a liberação, a *prática de si*, a flexibilização das *relações de poder* e dos *jogos de verdade*. Liberação e liberdade são palavras presentes em quase cem por cento dos relatos.

Como já vimos no texto de Foucault (2012), há uma distinção entre prática de liberdade e prática de liberação. A prática de liberdade, segundo o autor, pressupõe o uso ético e reflexivo das escolhas que me são livres para fazer ou lançar mão a fim de viver em sociedade. A liberação envolve rupturas muitas vezes abruptas de estados de dominação instaurados por relações de poder constituídas sobre determinados *jogos de verdade*. Foucault também investe na prática de si como autoformação do sujeito.

Há uma ética na vontade de liberdade que algumas situações disparam no sujeito, e então a liberação se faz necessária. Tal prática de liberação, porém, não basta para definir as práticas de liberdade subsequentes ao processo de liberação, sem as quais a liberdade não se sustenta.

Muitos relatos⁷² trazem expressões como, por exemplo, “[...] um abre-alas para

⁷² O material colhido dos alunos inclui os registros feitos no momento da improvisação e os relatos

a liberdade de expressão, imaginação e técnica” (RELATO..., 2012i, n.p.), sugerindo articulação entre liberdade e regra: “[...] através desse momento proposto me foi ensinado que não há movimentos errados. O corpo nos permite a liberdade. O que existe no final de tudo são movimentos diferenciados e livres.” (RELATO..., 2012i, n.p.). Um pouco antes, no mesmo relato:

Sem dúvida foi um abre-alas para a liberdade de expressão, imaginação e técnica. Cito liberdade de expressão, pois através dessa proposta muitos paradigmas foram quebrados. A imaginação completamente desenvolvida em suas melhores performances e quando me refiro à técnica, ressalto a experiência das professoras em meio a uma completa improvisação [*sic*] (RELATO..., 2012i, n.p.).

É como se a técnica, aqui, cumprisse certo papel ético com o que se pode lançar numa completa improvisação.

A *liberdade* que esteve muito presente nos relatos dos alunos esteve acompanhada de relações como *erro e acerto* e liberdade para exercer a *diferença*. Como nos sujeitamos às ideias de acerto e erro? Como entendemos a diferença em dança? “Notamos que todos são diferentes, que a única coisa que pode nos juntar é a dança.” (RELATO..., 2012f, n.p.). Isso implica suspender certas verdades sobre dança, como aquelas que relacionam dança e técnica como condição primeira. Afinal, dançar *certo* é ter técnica? Eu não colocaria as coisas nesses termos. Em primeiro lugar, porque não se trata de erro e acerto; em segundo, porque creio ser possível pensar técnica mais como ética do que como certo e errado, visto que, em muitos casos, é certo e até ético lançar-se na liberdade do experimento. Ou seja, é certo errar. Um pouco como nos diz um aluno das Artes Visuais: “[...] eu pessoalmente me senti meio deslocado por não saber dançar. Mas participei da atividade como os meus colegas e me senti livre por não ser cobrado que soubesse dançar.” (RELATO..., 2014l, n.p.). O que é saber dançar? “[...] me passou de julgar o diferente a ser o diferente em inúmeras partes do espetáculo [...]” (RELATO..., 2013b, n.p.). Outro aluno, um bailarino experiente e professor de balé, escreveu: “[...] com a proposta de escrita no primeiro momento me detive em técnicas,

solicitados aos calouros pelas professoras de improvisação Heloisa Gravina, da ULBRA, em 2012 e 2013, logo após a prática, e Aline Pinto, da UERGS, em 2014. As professoras estavam com os calouros no período em que foi feita a atividade da UERGS no componente curricular de Improvisação e Análise do Movimento III. Os relatos foram entregues na semana seguinte à prática. Os comentários que se seguem foram extraídos desses relatos e dos registros do momento da improvisação, que não precisavam ser assinados. Escolhi informar as iniciais dos nomes de quem assinou seu relato, e aqueles que estão sem nome serão identificados pela data com a sigla s.n.

depois me dei conta que era hora de sentir, foi sim, foi sim possível. Fazia tempo que não me permitia simplesmente assistir dança. Ufa que saudade, obrigada! [sic]" (RELATO..., 2014k, n.p.). Talvez esse movimento do olhar dos dois últimos depoimentos tenha ocorrido porque não havia espaço para tecnicidades, pois o espaço era amplo para a diversidade.

Ainda sobre a técnica em dança em oposição à improvisação e sua desconstrução, temos o relato abaixo:

Depois da experiência do dia 06.03 com a recepção dos calouros da turma de dança, onde tivemos uma integração com os demais colegas e professores em uma grande improvisação; reavaliando a atividade percebi que minhas inúmeras aulas de *ballet*, ou minha grande paixão pela dança jazz, nada me servem senão para conhecimento externo. Conclui que dança não é somente replicar os passos decorar os oito, ou saber escrever uma bela notação coreográfica, dançar é sentir as vibrações internas de seu corpo em sintonia com determinada melodia ou até mesmo [com] a energia externa, pois ao me deparar com um *ballet* de improvisos individuais, porém em sintonia, como um único corpo em diferentes movimentações mas com grande simetria, onde todos podiam exalar energia. Por isso arrisco a dizer que a dança é tudo que se move em você ou no entorno, desde que haja pensamentos poéticos e expressivos, servindo assim como uma forma de linguagem [sic] (RELATO..., 2012a, n.p.).

Isso nos faz lembrar da *poesia do esforço* em Laban, mencionada anteriormente por Souquet (2011).

Os alunos puderam experimentar uma sensação de *empoderamento* sobre seus professores ao “[...] fazer o aluno de professor e o professor de aluno, fazendo eles improvisarem como fazem conosco [sic]” (RELATO..., 2014e, n.p.). Em outras palavras, ao lançarem as propostas de utilização dos figurinos e adereços que cada colaborador levou como contribuição, além de lançarem tarefas de movimento formuladas no momento ou retiradas dos papezinhos da caixa de Alice.

A *desierarquização* da relação socialmente construída entre professor-aluno – que herdamos do disciplinamento hostil por um conjunto de regras como a organização espacial dos corpos, por exemplo, e pelo condicionamento do poder aos detentores do conhecimento, a quem se deve sujeitar – proporcionou aos grupos tal *empoderamento*. Isso foi extremamente rico para redimensionar e mudar o eixo da relação professor-aluno, horizontalizando-o. “[...] foi bastante interessante o modo como os professores interpretavam *nossas ordens*, principalmente quando vários professores executavam a mesma ordem, o modo como cada um interagiu e lidava com os objetos ou até mesmo com os colegas e alunos [sic]” (RELATO...,

2014f, n.p.).

Este aluno relata que:

[...] estava certo que queria cursar dança, até pensei em outros anos cursar outros cursos, mas esse ano eu vi, depois dessa recepção tão calorosa onde os veteranos aprendem e ensinam os calouros, onde não existe uma distância de quem está no primeiro ou no último semestre a não ser o tempo de curso, onde todos se respeitam e amam o que fazem [sic] (RELATO..., 2012h, n.p.).

A questão do *empoderamento* dos alunos e da *horizontalização das relações* ganhou relatos muito interessantes, mesmo quando estes não conseguiram colaborar ou interagir. Tanto a avidez do comando quanto a inibição foram muito presentes nos relatos. A inibição é um aspecto ainda muito relevante, e o exercício do relato parece também ser um caminho de reflexão sobre essa condição:

[...] propuseram que nós as ajudássemos no improviso, dando ordens para interagirem entre si e usarem objetos que estavam espalhados pela sala de aula. Nessa parte eu tive um pouco de dificuldade, pois ainda não tenho essa 'coragem' de tomar iniciativas com relação a participação de atividades. As professoras nos chamaram para o meio do círculo no qual estávamos sentados para dançar livremente, nesta parte, não tive escolha, encarei a timidez e fui [sic] (RELATO..., 2013d, n.p.).

Neste outro comentário, a aluna, de certo modo, percebe o que está sendo realizado em relação a ela, ao que ela tem de registro como comparação:

[...] tive a sensação de estar realizando um sonho só por estar ali, naquele espaço, naquele momento, dividindo aquele 'espetáculo' com as demais pessoas que também um dia sonharam como eu. Contudo não me senti à vontade para integrar-me no processo. Ao contrário, tive a sensação de estar assustada, pois jamais desenvolvi algo daquele gênero, com tanta técnica, precisão, e improvisação em alto nível [sic] (RELATO..., 2014m, n.p.).

Dentre os relatos, podemos destacar aqueles que falam sobre a relação que se estabeleceu com os professores e com colegas veteranos:

Assistir profissionais fazerem parece fácil, mas ter como desafio participar junto com eles e outros colegas que jamais tínhamos escutado falar é um grande e difícil desafio, porém foi uma forma genial de interação e até mesmo de conhecer o outro melhor. [...] A cada movimento feito [...] nasce na cabeça várias formas de interagir com ele movimentos que jamais pensamos que faríamos improvisando com alguém que há pouco conhecemos, o que nos faz sentir como se fôssemos íntimos pela ligação e a energia que a dança nos proporciona [sic] (RELATO..., 2012e, n.p.).

A sensação de intimidade compartilhada com alguém desconhecido pode ser comparada à sensação de intimidade com a instituição, produzida pela apresentação das professoras, tornando o ambiente comparável à sua casa:

Além, do privilégio de ser contemplado com a improvisação das nossas professoras, maravilhosamente bem, demonstrando o real sentimento que a dança transmite e sendo receptivas ao mesmo tempo com nós, calouros, que chegamos agora, mas já nos sentimos em casa [*sic*] (RELATO..., 2012h, n.p.).

No relato a seguir, desenhar as sensações e emoções de apreciador parece ter dado vazão ao pertencimento e à vontade de interagir.

As professoras começaram com a improvisação e conforme a dança ia seguindo e elas iam elaborando movimentos diferentes, íamos desenhando nossas sensações e emoções. [...] Podíamos inclusive interagir no meio da dança e ia ficando cada vez mais interessante [*sic*] (RELATO..., 2012c, n.p.).

Tanto a voz de comando dada ao aluno quanto a participação deste na improvisação são momentos de *empoderamento* do aluno diante de seus professores. A participação dos alunos na improvisação do grande grupo nas atividades propostas na ULBRA foi predominantemente voluntária. Combinei com uma professora que romperíamos com o espaço de arena construído na sala de aula, circulando por *fora* do círculo, *incluindo* os alunos em nosso espaço de atuação, de forma a fazê-los pertencer ao grupo de dançantes, ou seja, o grupo do lado de *dentro* do círculo, espiralando o espaço. As entradas voluntárias de alguns foram imediatas, pois já se mostravam disponíveis para a interação de movimento. Assim, construímos um deslocamento do *público passivo*, em termos de movimento dançante no espaço compartilhado, para um *colaborador participante* em várias camadas da atividade: coatuante na escolha musical, na proposta de movimentos, na escolha de figurinos e acessórios e na improvisação, culminando com uma *grande festa*⁷³ de recepção aos calouros. Estávamos todos, sem exceção, naquele contexto, produzindo relações de dança dançando.

Na UERGS, esse momento da improvisação não ocorreu, o que também apareceu nos relatos, pois muitos achavam que entrariam na improvisação em algum momento. “[...] a integração foi maravilhosa, o grupo todo estava interagindo mas acho que nós, alunos, também poderíamos ter participado dançando da

⁷³ Expressão usada por um dos alunos em seu relato.

coreografia que construíamos [*sic*]” (RELATO..., 2014b, n.p.).

Dois elementos fatuais foram determinantes. A sala onde foi realizada a prática performativa não era grande, de forma que os alunos sentaram-se encostados nas paredes, o que tornou mais difícil a tarefa de espiralamento espacial de relação *dentro-fora* a fim de *incluir* os colaboradores sentados. Nessa tarefa, durante a improvisação, também não consegui estabelecer uma parceria entre meus colegas para que alguém mais, além de mim, pudesse insistir na relação espacial com os alunos. Soma-se a isso a já relatada imensa vontade de dançar dos professores! Fomos dando fim à improvisação com a participação eventual de alguns alunos que eram trazidos para dentro por alguns professores, alunos que logo recuavam, estranhamente, para seus espaços. Digo *estranhamente* porque, ao mesmo tempo que pareciam motivados a permanecer, havia um certo controle entre eles para que o jogo permanecesse entre os professores dançantes sob o comando deles. Havia nisso uma tensão de forças que acabou por não produzir a entrada dos alunos na improvisação.

3.3.4 *Escritas de si na Observação do Outro: registro das improvisações dos professores (desenhos, palavras, símbolos etc.)*

Seria possível adentrar uma profundidade diante desse tema, que parte de uma prática comum em LMA/BF e desdobra-se em múltiplas funções: leituras de observação e análise e também como escrita espelhada de si. Essa escrita chega como material verbal e não verbal por dois elementos distintos: o registro feito durante a atividade – solicitado a partir do protocolo do jogo, que poderia ser produzido a partir da variedade de meios gráficos que os alunos achassem mais pertinentes ao registro do que observavam; e o relato escrito depois da prática e entregue aos professores das aulas que cada um teve naquela noite.

Como já mencionado anteriormente, a *motif writing* é um instrumento usado para observação e análise e também para alfabetização da linguagem do movimento e de notação. O procedimento feito nessa prática performativa configura uma forma de sintonizar, de afinar a ideia de observação com a ideia de registro. É só a partir da construção dessa afinidade que se começa a trabalhar com os símbolos e

formatos das respectivas notações. Como não estamos falando de notação propriamente, temos em mãos o material que não é a representação pictográfica codificada, mas a metáfora misturada com a ilustração, com a descrição e com a abstração. Temos pistas do que pode ter sido o movimento observado e um canal de criação mediado por vários elementos, podendo satisfazer vários modos de criação dos participantes.

A impossibilidade da palavra, ou mesmo do desenho, de dar conta da descrição do movimento faz com que encontremos alguns modos de representá-lo que atravessam as linguagens verbal e gráfica. Eles as colocam em conversa ilustrativa, poética, abstrata, narrativa, figurativa, de modo a evocar algo da efemeridade do movimento guardada no gesto, na figura, na palavra escrita. O exercício da descrição, tão caro às práticas de ensino de LMA/BF, é um modo de conferir sentido aos “[...] estados do corpo ainda não projetados na esfera da interpretação linguística” (GODARD, 2001, p. 32), valorizados pela Prática-Pesquisa.

Laban – que valorizava a vida a partir da experiência dos corpos com seu meio e minimizava a soberania das palavras, julgando-as incapazes de comunicar o que o movimento produz e articula – buscou configurar uma articulação de linguagem intertextual, um volume⁷⁴ capaz de aproximar-nos do que Gumbrecht chama de cultura da presença. Regina Miranda apresenta suas impressões do uso – em volume – do que ela chamou de *palavra Laban*:

A palavra em Laban assume o mesmo lugar indicativo do signo. Mas que palavra? A palavra funcional ou poética? A palavra ou o gesto? No espírito que anima a filosofia labaniana, prefiro não ficar no lugar de escolher apenas uma conotação ou de afastar a palavra do gesto de dizê-la ou escrevê-la. Da maneira como percebo, nenhuma palavra é literal, ao se escrever ela se abre aos olhos do leitor, se esgarça excitando as sensações de quem a lê, para que, sobre ela, o *novo autor* escreva outros discursos ou a desdobre em novas versões. Assim percebo a *palavra Laban* como integradora da palavra dita *descritiva* com a palavra poética, abraçando ambas, sem preconceito ou hierarquia, e mais ainda, como *palavra-porta*, palavra deflagradora, que se abre como uma fala funcional-poética-corporal para a criação de construções a partir dela. (MIRANDA, 2008, p. 79-80).

Ouso, ainda, dizer que Laban presentificou a aproximação entre movimento e linguagem em sua forma moderna de notação. Por isso, trago aqui rápidas

⁷⁴ “Diferente do clássico paradigma hermenêutico da ‘expressão’ (com sua implicação padrão de que tudo que será expressado deve ser puramente espiritual), o entendimento da linguagem como ‘a casa do ser’ (ou como a casa da presença) nos faz imaginar aquele que habita a casa como possuidor de ‘volume’ e que compartilha, assim, o estatuto ontológico das coisas.” (GUMBRECHT, 2009, p. 20).

articulações entre a experiência final da *aula-performance*, baseada em procedimentos iniciais de LMA/BF, e a materialidade da comunicação abordada por Gumbrecht, apresentada no texto *O Campo Não-hermenêutico ou a Materialidade da Comunicação*, de seu livro *Corpo e Forma* (1998).

Para falar sobre o campo não hermenêutico em que o autor se inscreve, Gumbrecht apresenta algumas premissas do campo hermenêutico que revelam o paradigma hermenêutico do par expressão/interpretação. “Interpretação cuja necessidade nascia da insuficiência intrínseca a toda expressão.” (GUMBRECHT, 1998, p. 140). O autor, para problematizar a questão da interpretação no campo não hermenêutico, parte de um princípio dedutivo em que a centralidade da interpretação “[...] estava fundada nas premissas de temporalidade, totalidade e referencialidade e, se hoje estes conceitos entraram em crise, então pode-se supor que a crise atinge de fato a centralidade da interpretação.” (GUMBRECHT, 1998, p. 143).

A dança como linguagem artística não lida com organizações de sentido de maneira ortodoxa, linear, narrativa, descritiva, de fácil interpretação. Contudo, faz uma formulação capaz de veicular sentidos múltiplos de forma organizada. Forma, expressão e conteúdo são elementos intrínsecos ao fazer da dança, de complexas definições e difíceis apreciações. Analistas de LMA/BF costumam dizer que forma é conteúdo (GOLDMAN, 2006; KAYLO, 2006b). A configuração das formas em dança e o conteúdo expressivo que nelas se configura é material importante para produção de conhecimento em dança. Muitos desenhos espaciais produzidos pelos corpos em movimento indicam formas e ritmos corporais e espaciais. A relação entre as formas e os ritmos do desenho e do movimento observado pelos alunos durante a atividade proposta, por exemplo, parece apresentar as *condições de emergência das estruturas de sentido* que estas carregam.

Desse modo, a atividade de registro serve para que possamos tematizar o que foi visto. Um sistema estruturado de notação cumpre essa função, e cada sistema de notação cumpre a sua. No caso dessa experiência, ainda sugiro um olhar espelhado para tais registros, de modo que, ao registrar as *condições de emergência* das estruturas de sentido, eles possam espelhar as escolhas de registro – desenho, palavra, palavra solta ou texto, palavra solta e desenho, organização espacial do uso do papel – para, com isso, obter informações reflexas sobre o olhar que quem desenhou tem sobre o que foi observado. Tais informações, por sua vez, não são determinantes das características dessa pessoa. Essa análise não está circunscrita

aos modos de interpretação hermenêuticos, mas essas pistas conduzem a estruturas de sentido que podem ser lidas. Ela serve como um *caderno de notas* a ser examinado, que traz tanto informações sobre o que foi observado quanto informações sobre o observador. Cabe, ainda, incluir como observação a esses procedimentos o fato de que o observador, de modo geral, é também atuante, participante não só da prática performativa, mas do contexto da dança. Portanto, o material produzido como dado de uma pesquisa em processo é fruto da interpretação vivida, refletida e posta em jogo com outros dados assim produzidos, configurando um registro interpretativo não hermenêutico dessa Prática-Pesquisa.

José Gil afirma que raramente o gesto de dança encerra em si um signo, mas, sempre que vemos um gesto de dança, ele nos chega carregado de sentido:

Podemos dizer: a dança, por si própria, não significa nada. O gesto dançado, a menos que tenha sido concebido (codificado) para apresentar certa significação precisa, não quer dizer um sentido que a linguagem articulada poderia traduzir de maneira fiel e exaustiva. O gesto é gratuito, transporta e guarda para si o mistério de seu sentido e da sua fruição. Podemos dizer ao contrário: porque, apesar de tudo isso, lemos nos gestos do bailarino frases, bem escritas ou confusas, sequências de movimento de onde o sentido irrompe ou de onde se ausenta. (GIL, 2002, p. 85).

Gil abre o capítulo *O Gesto e o Sentido*, do livro *Movimento Total* (2002), problematizando a questão da significação logo após o capítulo anterior, *A Dança e a Linguagem*. Neste, ele conclui que não há como dar à dança o estatuto de linguagem, na medida em que não há uma linguagem articulada em signo possível no universo da dança, conferindo à palavra o estatuto de signo. Ainda assim, ele afirma que a dança pode ser plena de sentido, e que este pode ser verificado por diferentes linhas de pensamento. Ele cita Fernando Pessoa – “[...] como se apreende o sentido de uma maçã? Comendo-a” (*apud* GIL, 2002, p. 86) – para falar sobre a experiência dos sentidos. “Os órgãos sensoriais, o corpo e as suas funções tecem sentidos com o mundo que só eles estão em condições de compreender imediatamente e sem *reenvio*.” (GIL, 2002, p. 86, grifo do autor). Já vimos isso com Thomas Hanna e Steve Paxton anteriormente neste capítulo. Entendo a Prática-Pesquisa na perspectiva de LMA/BF, porém, como o ato de comer a maçã e falar sobre isso ao mesmo tempo em diferentes meios, o que inclui a linguagem a que Gil se refere, bem como a metafórica linguagem a que constantemente nos referimos em relação à dança a partir da palavra deflagradora, mencionada por Regina

Miranda na recente citação, *que se abre como uma fala funcional-poética-corporal* entre o sentido e o significado.

Voltamos à questão da improvisação como uma possível abordagem somática numa perspectiva mais ampla. Improvisação e abordagem somática são entendidas aqui como modos de *produção de si* num contexto formativo.

A *escrita de si* na observação do outro é um dos materiais que compõem essa *produção de si* durante a atividade. O outro material é o relato – relato solicitado pelos professores, mas sem obrigatoriedade de *nota* na avaliação final do semestre. Com esses relatos, já entretecidos em grande parte deste texto, enquanto recebemos informações sobre esses sujeitos da experiência, também os vemos refletindo sobre ela, muitos com um teor de profundidade e de espelhamento de si bem importante. Com eles, discorro sobre suas reflexões sobre as condições de si naquele contexto:

[...] tudo era muito novo e o momento nos proporcionou a conhecer mais ainda (uns aos outros, professores e colegas). Até conhecer um pouco mais sobre nós mesmos: eu, por exemplo, normalmente teria vergonha de dançar em um primeiro momento praticamente sem coreografia, mas isso não me ocorreu. Foi uma das melhores *boas vindas* que recebemos para o curso [*sic*] (RELATO..., 2014n, n.p.).

Outro aluno foi mais conclusivo: “[...] a experiência me oportunizou descobrir que quando entramos em contato físico com outras pessoas, ficamos mais próximos dos outros e de nós mesmos.” (RELATO..., 2014g, n.p.). A comunicação não verbal também apareceu para esta outra aluna: “Para nós, que nos expressamos mais através de movimentos do que da fala, foi algo enriquecedor e lindo, de certa forma por haver pessoas de áreas totalmente diferentes se juntando e colocando um pouquinho de si naquele grande espetáculo.” (RELATO..., 2012f, n.p.).

Versões mais terapêuticas também aparecem nos relatos, como é o caso de um menino com visíveis questões de pertencimento: “[...] me senti muito aceito e livre. Senti cada energia sendo quem é, não precisando se adaptar a alguém. Senti e presenciei cada professor mostrando seu trabalho e sua alma.” (RELATO..., 2013h, n.p.). A intimidade alcançada já mencionada no relato sobre o contato corporal também aparece como reveladora de uma verdade interior, uma verdade que, como diria Martha Graham, é inerente ao corpo, pois “[...] o corpo não mente jamais.” (A DANCER’S WORLD, 1957, n.p.).

Sentir-se íntima de alguém só pelo fato de dançar com essa pessoa é como se conhecesse mais do que ela é, como se você entrasse em sua mente. Eu me senti verdadeira ao mostrar quem sou dançando, porque eu sou a dança. Foi como estar em uma sessão de terapia e sair mais limpa! [sic] (RELATO..., 2013a, n.p.).

Uma veterana ainda comentou: “A ação física e emocional era algo espontâneo que podíamos deixar gerar um impulso do nosso corpo, a se adequar à cena, às circunstâncias propostas, nos proporcionando agilidade mental e corporal [sic]” (RELATO..., 2012d, n.p.).

As percepções desses alunos fazem parte de um contexto pedagógico que precisa ser valorizado como dança, justamente o local onde se constitui a produção de sentido. As figuras que seguem ilustram articulação entre descrição e interpretação entre desenho, palavra, imagem poética.



Figura 20 – Desenho de BP. Registro da atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da UERGS. Montenegro, 2014.



Figura 21 – Desenho em palavras. Registro da atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da UERGS. Montenegro, 2014.

Esses materiais, registros e relatos contribuíram significativamente para reforçar a ideia de que o aluno quer ver seu professor de dança dançando. Reforçam também que a possibilidade de o aluno tomar o comando e decidir *empodera-o* na relação de ensino e aprendizagem. Além disso, evidenciam que a dança pode acontecer com elementos disparadores sem uma técnica prioritária ou um rigor de perfeição, mas que expressão e diversidade fazem parte desse contexto de ensino que precisa ser valorizado como dança.

3.3.5 Liberação Corporal/Social/Cultural: participação dos alunos na improvisação

Este é o grande momento da *liberação*, o momento em que os alunos são

integrados aos dançantes, participando do improviso, liberando a energia cinética do corpo que até agora era observador. Os relatos sobre esse momento já foram lidos. Há muito sobre a *grande festa* (vide Figura 22) – como foi descrita por um aluno –, que foi de grande integração, possibilitando que todos pudessem conhecer-se um pouco melhor sem o uso de palavras.



Figura 22 – *Grande Festa*. Atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cristian Ponz.

Durante esse momento, recolhi as anotações/registros dos participantes e procurei agrupá-las em desenhos, poesias, diversos. Em seguida, juntamente com a colega Helô, que participou das duas práticas performativas na ULBRA, selecionamos um registro de cada agrupamento. Ao finalizarmos a *festa*, antes de iniciarmos qualquer comentário a respeito, solicitei, ainda, que os alunos formassem três ou quatro grupos, e para cada grupo foi entregue um dos registros selecionados (vide Figuras 23 e 24).



Figura 23 – Estudo do registro para composição. Atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cristian Ponz.



Figura 24 – Registros selecionados para composição. Atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da UERGS. Montenegro, 2014. Foto de Ana Júlia Vieira.

A tarefa agora era tentar traduzir, em movimento, o que estava no registro e apresentar aos demais colegas, como será relatado a seguir (Figuras 25 a 29).



Figura 25 – Apresentação da composição do grupo sobre o registro. Atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2012. Foto de Cibele Sastre.



Figura 26 – Apresentação da composição do grupo sobre o registro. Atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2012. Foto de Cibele Sastre.



Figura 27 – Apresentação da composição do grupo sobre o registro. Atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da UERGS. Montenegro, 2014. Foto de Ana Júlia Vieira.



Figura 28 – Apresentação da composição do grupo sobre o registro. Atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da UERGS. Montenegro, 2014. Foto de Ana Júlia Vieira.



Figura 29 – Apresentação da composição do grupo sobre o registro. Atividade de recepção aos calouros do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Canoas, 2013. Foto de Cristian Ponz.

3.3.6 Composição em Grupos sobre Motivos Selecionados dos Registros feitos durante a Improvisação dos Professores

Com base na sensorialidade da leitura dos registros, lancei a proposta de *composição* em grupos a partir de alguns dos registros coletados e selecionados enquanto o momento extático da *festa* acontecia. Seleção de material de movimento e organização ficariam, agora, ao encargo dos participantes novamente empoderados para porem em prática suas liberdades de criação como atividade formativa. Ainda que os alunos não tivessem condições de verbalizar o que identificavam, era possível verificar que havia leituras e equivalências claras entre o motivo coreográfico (registro) e a pequena sequência criada e apresentada aos demais, ambos oriundos do material de movimento produzido momentos antes naquele espaço e de suas composições. Isso aconteceu da mesma forma nos três anos em que essa estrutura foi experimentada.

Em nenhuma das aulas-performance, viu-se um mimetismo fácil, evocando momentos da improvisação anterior. Observaram-se, porém, recriações a partir de elementos como espaço, tempo, fluxo, peso, relações intercorporais, desenhos e figuras espaciais e noções de conjunto. Todos esses elementos da dança, mesmo não tendo sido ainda estudados, já fazem parte da sensibilidade cinestésica dos alunos que ingressam no ensino superior, expressa em desenhos, palavras, poesias, formas, no papel e no corpo. Nesse momento, a sujeição ao sistema de acerto e erro já havia sido transposta por uma grande liberdade de criação, de *prática de si*.

Quatro grupos deveriam compor sobre quatro registros selecionados, cada um deles com uma linguagem diferente: um desenho, uma poesia, uma descrição verbal, outro desenho. Cada grupo fez uma rápida apreciação e análise do registro gráfico dos colegas e produziu um material coreográfico sobre o *tema* extraído do registro que foi apresentado aos colegas. Foi dado um tempo para que esses acordos e as sequências pudessem ser programados, ensaiados, ainda que o tempo fosse menor do que 20 minutos. Durante esse tempo, os alunos chamavam para fazer perguntas, e essas questões eram esclarecidas de acordo com o que eles questionavam. “Em meu grupo entramos em acordo que seria parte combinada e parte improvisado [*sic*]” (RELATO..., 2014I, n.p.). Foi interessante que a composição foi indicada mediante a leitura das escritas/desenhos/registros produzidos ao longo da

improvisação. Não foi solicitado que fizessem uma improvisação sobre o motivo do registro. A ideia de composição aqui está muito bem aplicada, pois eles tomaram a liberdade de fazer as combinações a partir dos acordos de cada grupo.

Retomo aqui a noção de improvisação como *meio*, ou seja, como exploração de movimento ou, ainda, de pequenas frases de movimento para uma composição coreográfica fechada ao final. Recupero também a noção de improvisação como *fim*, ou seja, a de que a improvisação é a obra, que traz a noção de composição aberta, como aquelas relacionadas ao grupo da dança pós-moderna americana numa proposição simples em relação à coleta de material de análise e composição. A partir da fala do aluno identificado como LFB (RELATO..., 2014l), a noção de composição também parece ter sido afetada. Parece até mesmo que isso era o esperado e que, para contemplar a todos, foi necessária uma mediação. Ao formular tal proposta, eu não esperava que os grupos fossem organizar fragmentos improvisados, mas isso ficou em aberto. Sobretudo na UERGS, a partir das questões que eles me faziam enquanto estavam preparando o material a ser apresentado para o grande grupo, a noção de coreografia aberta parecia ser presente entre os participantes.

[...] para produzir a coreografia do grupo analisamos o desenho e procuramos pontos em comum, tanto entre nós, bailarinos, quanto ao desenho e estruturamos de modo que cada um tivesse liberdade para improvisar. Percebi que posso analisar as coisas de diferentes formas e encontrar variados meios de reproduzir o que quero transmitir [*sic*] (RELATO..., 2014j, n.p.).

Entendo que a participação de calouros do curso de Artes Visuais pode ter colaborado para uma noção mais aberta de coreografia. Esse é um aspecto do curso da UERGS que sempre gosto de reafirmar: a convivência com as outras áreas de Artes como parte formativa do curso. De qualquer modo, a ideia de que era preciso ter um ótimo desempenho segue nas falas: “[...] os três grupos de alunos tiveram um ótimo desempenho, a melhor parte foi ver e sentir a interação de uns com outros, sem barreiras ou preconceitos, onde todos trabalharam e dançaram por uma única razão” (RELATO..., 2013e, n.p.).

Na capa deste e do próximo capítulo, estão alguns dos registros que foram selecionados para as composições. Algumas delas foram extremamente fidedignas ao material. Nesse momento, em alguns casos, os alunos puderam mostrar suas habilidades, o que foi uma oportunidade que parecia estar faltando para alguns.

[...] nesses momentos podemos verificar com cada corpo age em determinado momento. Me faz pensar sobre cada movimento que está sendo executado, do modo em que ele se iniciou e o por que deste movimento, de onde ele veio e porque está sendo mostrado por determinada pessoa e daquela determinada maneira [*sic*] (RELATO..., 2013g, n.p.).

O último relato já afina com toda a abordagem que se faz em Análise de Movimento, o estudo mais detalhado tanto das características do movimento quanto de quem o faz. A seguir, apresento um quadro com o resumo dos termos problematizados a partir dos experimentos dois, três e quatro.

Quadro 3 – Síntese de Temas e Experimentos (Dois, Três e Quatro)

Improvisação como Liberação	Liberdade, expressão de si, expressão através de movimentos, corpo livre, diferenças, imaginação.
Relações de Poder: desierarquizações e desverticalizações	Dançar com os professores; ver os professores dançando; dançar com colegas veteranos; dançar entre todos; condução invisível da proposta.
Jogos de Verdade	Técnica <i>versus</i> improvisação; liberdade de expressão; comunicação corporal. Alunos e professores.
Composição como Prática de Si	Organização criativa e sistemática do material observado em relação ao motivo e na relação com o grupo.
Escrita de Si	O exercício de observação e registro de livre expressão como registro de si em relação ao que vê. Relato reflexivo sobre a prática.
Rupturas/Suspensões	Objetos; tarefas de movimento; relações dançantes; o outro como um desconhecido cúmplice, como disparadores de representações ruptoras de ferrolhos/esquemas/condicionamentos imagéticos de dança. O jogo das relações em constante inversão.

Pudemos perceber, logo ao final da atividade, a proximidade dos alunos conosco, professores. Estamos diante de uma situação de relativização das relações de poder através da liberação e da prática de liberdade ou do projeto formativo de prática de liberdade. Isso inclui não só o modo como os alunos viam suas professoras, mas também o modo como dançaram conosco e, sobretudo, o modo como passaram a se relacionar conosco a partir daquele momento inaugural. Aqui, trato das relações hierárquicas de poder, das verdades – também muitas vezes hierarquizadas de cada tipo de dança –, da liberação dos corpos e das relações, dos modos interativos reflexivos. Além disso, entendo que essa proposta foi muito

positiva para que o aluno de Dança – o calouro que ingressa no curso – pudesse perceber-se, perceber sua inscrição nesse contexto e a necessidade de inscrever-se ao longo do curso, num contexto plural, complexo, heterotópico, através do qual cada um se produz como profissional de dança, o que não vem alijado da produção de si mesmo.



Figura 30 – Registro não identificado do experimento três.

4 ESPAÇOS DE SI E DO OUTRO

Trata-se de um campo generativo palpável, um tecido conjuntivo que se enlaça na experiência do próprio sujeito. (LOUPPE, 2012, p. 199).

Este capítulo apresenta relações entre corpo e espaço e a produção de si. São apresentados procedimentos com alguns dos princípios de Bartenieff (LMA/BF), utilizados com foco na relação corpo-espaço e realizados no experimento cinco com o Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre, criado em 2007 pelo Centro de Dança da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre. O corpo é aqui abordado a partir dos princípios e Fundamentos de Bartenieff como disparadores de presença. O espaço, por sua vez, liga-se à ideia de Hubert Godard (*apud* MCHOSE, 2006) – que, aliada aos princípios de orientação espacial da corêutica em Laban, afina com a filosofia contida no conceito da harmonia espacial. Conceitos de harmonia espacial são orientações para a relação corpo-espaço, que se coloca diante do corpo como *tecido conjuntivo* na experiência da presença, segundo Louppe (2012). A respiração é o meio através do qual se percebe a conjuntividade desse tecido corpo-espaço. O espaço subjetivo apresentado por Godard suscita a inscrição espacial do bailarino a partir de uma ação. Essa ação atua no espaço imaginado, um espaço de expectativas que definem o que será ali inscrito, o que coincide com a inscrição de si no espaço e nas relações que dele se originam. Uma sequência de movimentos foi trabalhada como vocabulário para uso na prática performativa que ocorreu na rua, no centro da cidade. A alteridade, aqui apresentada a partir do tear de Martin Buber (1878-1965), um pensador do século XX à margem das classificações, complementa sem aprofundamento a relação corpo-espaço. Aspectos de sua obra *Eu e Tu* conversam, neste capítulo, com formulações de Gumbrecht sobre a presença, e ambos conversam com o que Irmgard Bartenieff, Regina Miranda, Ciane Fernandes, Laurence Louppe, Hubert Godard, Gilberto Icle e Tatiana da Rosa inscrevem nesse *espaço textual*.

Os bailarinos-alunos aqui referidos estão identificados pela letra A seguida de um número, pois os relatos foram em parte escritos e em parte orais, sendo que nem todos estão identificados. Na impossibilidade de identificar todos, eles são A1, A2,

A3 e assim sucessivamente até A7. As citações diretas podem ser conferidas como: Depoimento de A1 sobre experimento cinco. Porto Alegre: [s.n.], 2013a. Assim, “Depoimento... 2013a” corresponde ao relato de A1; 2013b, ao de A2 e assim sucessivamente.

Inscrição de si no espaço, presença e relação com o outro formam a cruz axial deste capítulo.

4.1 NOÇÕES PRELIMINARES SOMÁTICAS DE LMA/BF

Uma tal eventividade é certamente diferente de uma situação de aula, em que procuramos facilitar o acontecimento do aparecimento estético, embora estejamos completamente cientes de que nenhum esforço pedagógico garantirá a vinda da experiência concreta. Mas podemos apontar a presença de determinados objetos da experiência e convidar os alunos à serenidade, isto é, a estarem ao mesmo tempo concentrados e disponíveis, sem deixarem que a concentração calcifique na tensão de um esforço. (GUMBRECHT, 2010, p. 132).

A tese de Gumbrecht sobre a *produção de presença* é baseada na experiência estética epifânica. O forte impacto que uma obra de arte ou uma situação epifânica produzem sobre nós algo relativo à cultura da presença, que antecede a produção de sentido, esta, por sua vez, condição hermenêutica de nossa cultura ocidental. O autor toma a *cultura do sentido* e a *cultura da presença* como duas tipologias ideais, “[...] a primeira mais próxima da cultura moderna e a segunda mais próxima da cultura medieval” (GUMBRECHT, 2010, p. 105), para formular um conjunto de conceitos capazes de destituir a exclusividade da interpretação nas humanidades. Ele nos diz que:

[...] o conhecimento, numa *cultura de sentido*, só pode ser legítimo se tiver sido produzido por um sujeito no ato de interpretar o mundo [...], ou seja, penetrando na superfície *puramente material* do mundo com vistas a encontrar a verdade espiritual por sob ou atrás dele). Para uma *cultura da presença*, o conhecimento é legítimo se for conhecimento tipicamente revelado. (GUMBRECHT, 2010, p. 107, grifo nosso).

Ele se apoia em Heidegger para tomar “[...] coragem para imaginar que o *conhecimento* revelado ou desvelado pode ser a substância que aparece, que se

apresenta à nossa frente (mesmo com seu sentido inerente), sem requerer a interpretação como transformação em sentido.” (GUMBRECHT, 2010, p. 107-108). Muito apoiada na noção de cultura da presença, esta tese aborda a prática corporal como produção de conhecimento, e, neste capítulo e no seguinte, a epifania está para o *insight* (instante intenso), assim como a presença está para o conhecimento. Gumbrecht identifica a cultura do sentido com base no pensamento e a cultura da presença com base no corpo. *Insight*, presença, epifania e conhecimento colocam-se aqui, portanto, sob a perspectiva da cultura da presença, cuja base, por sua vez, compreende o pensamento (fazendo ressoar a voz de Yvonne Rainer⁷⁵, como em *Mind is a Muscle*, subtítulo da obra *Trio A*, de 1966).

Na citação inicial, ele ainda refere-se à impossibilidade de ensinar uma experiência estética. Indica, porém, que podemos proporcionar condições de serenidade ao corpo para minimizar os esforços implicados na concentração e na disponibilização do corpo para a arte, ainda que o autor não fale propriamente do ensino da arte.

4.1.1 Serenidades Somáticas⁷⁶

Com o experimento cinco, foi possível produzir a construção de um vocabulário corporal comum antes de executarmos a prática performativa em estudo, isto é, durante os seis encontros que a precederam. Esse esforço pedagógico de produção de uma serenidade para a autorrevelação da presença baseou-se no componente somático de LMA/BF⁷⁷. Considerem-se aqui alguns princípios: *transferência de peso*; *contratensões* para diferentes relações de corpo com a gravidade ou com o *eixo vertical*; níveis de controle e de liberação dos *fluxos* do movimento no corpo; *sustentação do movimento no centro do corpo e na*

⁷⁵ Artista que pertenceu ao grupo que deu origem à dança pós-moderna americana, Judson Dance Theatre. Rainer é autora do manifesto do não, um manifesto gerado em função das negativas ao *establishment* da dança moderna. O manifesto traduzido pode ser encontrado em Silva (2005, p. 110).

⁷⁶ Termo livremente inspirado nas inquietações de Gumbrecht sobre o compartilhamento de experiências estéticas com alunos.

⁷⁷ Para maior conhecimento e compreensão dos BF e seus princípios, ver Fernandes (2006).

*respiração; alinhamento dinâmico; tensão vertical cima-baixo; peso neutro; iniciação de movimento por alguma extremidade do corpo e consequente sequenciamento; e conexões ósseas, praticadas por meio dos seis exercícios básicos*⁷⁸ e suas variações.

Escolhi começar a prática com os integrantes do Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre por percepções de equilíbrio e desequilíbrio. Utilizei as percepções como forma de desacomodar o corpo de um espaço estável para adentrar numa relação dinâmica com ele através da *ação* de transferência de peso, fazendo o corpo agir sobre ou com o espaço. As variações de nível foram as mais frequentes nesse contexto, bem como as inclusões gestuais singulares, assim como foi feito no experimento um. Também praticamos os enrolamentos de coluna de Susan Klein⁷⁹, cujo tempo estendido de execução permite focar as acomodações espaciais internas do corpo.

Em todas as nossas práticas corporais, a atenção à ação da força de gravidade sobre nosso corpo em movimento esteve presente. Os *padrões de desenvolvimento motor* desenvolvidos por Bonnie Bainbridge Cohen⁸⁰ e Bartenieff⁸¹ também foram bastante explorados, sobretudo a *respiração celular e irradiação central* na relação corpo-espço. Para isso, trabalhamos em duplas, buscando conectar *respirações* por intermédio do toque. Utilizamos as mãos para *ouvir/perceber* os movimentos respiratórios na caixa torácica do parceiro e as direções espaciais da parte do corpo que infla. Valemo-nos também de outras partes do corpo em contato⁸² para realizar pequenos movimentos apoiados na respiração. A execução desses movimentos deu-se, ainda, por intermédio de uma sintonia grupal,

⁷⁸ Os seis exercícios básicos de Bartenieff são: elevação da coxa; queda de joelhos; círculo de braços; metades do corpo; elevação frontal da pelve; e elevação e deslocamento lateral da pelve (BARTENIEFF; LEWIS, 1997).

⁷⁹ Susan Klein foi uma das responsáveis por difundir as formulações somáticas de Bartenieff no meio da dança, juntamente com Collete Barry, que foi paciente de Bartenieff por muitos anos. Klein programou aulas de dança também muito utilizadas pela companhia e escola de Trisha Brown, em Nova Iorque (EDDY, 2009, p. 20).

⁸⁰ Bonnie Bainbridge Cohen é autora do *Body-Mind Centering* (BMC), prática somática que estuda os movimentos a partir dos sistemas corporais e as imagens relacionais destes com suas funções. Foi aluna de Bartenieff, com quem começou suas investigações em BMC.

⁸¹ Ver Fernandes (2006).

⁸² Há uma conversa de barrigas que gosto de praticar para ativar a musculatura diafragmática. Ela deve ser feita com os dois corpos deitados e com as barrigas em contato numa relação transversal para o encaixe das barrigas/órgãos internos.

em que, de punhos dados⁸³ e sobre os dois pés, formamos uma roda. Com isso, conectamos expiração com flexão de joelhos e inspiração com extensão de pernas, presentificamos a respiração no corpo todo e na relação entre os corpos ao deslocar o centro de força para trás dos pés e dividimos o peso dos corpos no círculo.

Como um trabalho de conexão íntima de si para si, a respiração inicialmente sugere que nos conectemos com nosso espaço interior. Essa conexão nem sempre é fácil de ser acessada. O trabalho em duplas evidencia o movimento que fazemos para respirar e, por vezes, exige que façamos força para respirar ou aumentar o volume de ar que inspiramos. Articulado com a *irradiação central*, o *suporte na respiração* potencializa alcances mais amplos de *zonas da cinesfera*⁸⁴ por partes proximais do corpo. Seguindo esse caminho, através da sensação corporal do volume de ocupação espacial ampla, materializamos a ideia de presença simplesmente por *estar*. Iniciamos, assim, a tessitura do *tecido conjuntivo* de que fala Louppe, o *campo generativo paupável* que faz do espaço um *espaço absoluto*, na linguagem de Mary Wigman. Uma das alunas e colaboradoras de Laban, Wigman desenvolveu sua aula de dança sobre princípios labanianos e próprios, tornando-se um dos ícones da dança expressionista alemã. Segundo Louppe (2012), o *espaço absoluto* “[...] tem vida própria e [...] é alheio a um lugar cenográfico [...]”, no qual Wigman “[...] explora a resistência deste meio que o seu corpo suscita pelas próprias mutações tônicas.” (LOUPPE, 2012, p. 200). O foco na respiração produz mutações tônicas, por vezes inesperadas⁸⁵, diferentemente de possíveis arranjos intencionais e representativos da relação do corpo com o espaço. A importância de estar atento a tais modificações está em sofisticar a relação do corpo com o espaço, de modo a não dicotomizar dentro e fora do corpo como espaços dissociados – ainda que com focos diferenciados –, mas a ampliar o fora no dentro e vice-versa, permeados pela penetrabilidade da massa corporal com o espaço, a qual os presentifica nessa relação.

Regina Miranda dedica uma obra à relação corpo-espaço propondo a ideia de

⁸³ Ao invés de segurarmos as mãos, seguramos os punhos uns dos outros.

⁸⁴ A esfera de alcance de movimento labaniana, cuja imagem pode ser associada a um aquário ou aura que carregamos sempre que nos movemos, pode ser dividida em três zonas de alcance: proximal, medial e distal, de acordo com a amplitude do movimento do mais próximo ao corpo ao mais distante dele.

⁸⁵ Por serem reativas a estímulos não identificados de forma consciente.

um corpo topológico (CT), no qual o suporte do movimento que produz as relações entre corpo, espaço, meio ambiente e outro corpo é a respiração:

Entendo serem as trocas intra/inter pessoais e ambientais, encarnadas na respiração, o grande suporte do Corpo Topológico, ou seja, do corpo em constante devir, visto em e para além de sua anatomia. O entendimento das trocas intensivas com as tensões espaciais que atravessam e se intensificam no CT e o reconhecimento de se estar em troca permanente com o meio ambiente interno-externo torna o corpo mais sensível às suas intensidades e mantém vivo o movimento: é a vibração que fala do *corpo-vivo-em-movimento*, para usar agora uma expressão cunhada por Laban. [...] Esta perspectiva flexibiliza as fronteiras corporais e definitivamente assume o corpo como encharcado de espaço. (MIRANDA, 2008, p. 33, grifo da autora).

De fato, a respiração foi o princípio que ganhou aprofundamento por sua articulação dentro-fora na relação corpo-espaço, caminho mais denso para a serenidade.

4.1.2 Dentro-Fora e Espaço de Ação

Numa entrevista publicada na revista *Contact Quarterly*, Hubert Godard mostra sua perspectiva de espaço fenomenológico, cujas subjetividades o definem. Inicialmente, ele usa três aspectos por meio dos quais considera esse espaço, a saber: a história pessoal de cada bailarino; a expectativa de cada um em relação ao espaço, manifesto em vetores de ocupação de um espaço já conotado por uma expectativa; e o contexto sociológico de onde surge a noção de espaço em cada cultura. Com isso, ele define espaço como *espaço imaginário de ação*, pois é na ação que ele existe. “Não existe contato com o espaço fora do tempo e da história. O contexto e a minha história dão a condição qualitativa⁸⁶ do que pode acontecer em termos de gestos de corpo inteiro e movimento.” (*apud* MCHOSE, 2006, p. 34). Ao dizer que o espaço em si não existe, ele não afirma que espaço é o vazio, mas que é um *espaço de ação*. Essa afirmação remete ao que Schechner nos fala sobre ação

⁸⁶ No original em inglês: “[...] affordance [...]” (MCHOSE, 2006, p. 34), que ele extrai do psicólogo da percepção James Gibson.

na performance quando distingue um *universo pleno de agir* e o *agir em si mesmo*, o momento em que ação torna-se performance⁸⁷.

Creio estar procurando esse *espaço de ação* como *ação consciente* a partir da serenidade que as investigações somáticas proporcionam ao corpo. Assim, desde o primeiro encontro, trabalhamos a prática de equilíbrios e desequilíbrios e transferências de peso com experimentações do corpo em relação à gravidade, aos modos de entregar-se e de reagir a ela. Com isso, desenvolvemos o senso das *conexões ósseas* – um dos princípios de Bartenieff. Utilizamos especificamente as conexões *ísqquo-calcanhar*, *cabeça-cauda* e *escápula-mão*⁸⁸. O segundo encontro abordou os exercícios básicos de Bartenieff, no qual também foram utilizados exercícios de sua aluna que compartilha seus princípios em aulas de dança, Susan Klein. Uma sequência coreográfica começou a ser criada na segunda aula com o uso de variações de alguns dos *básicos* da Bartenieff⁸⁹ e da exploração de movimentos baseados nas *conexões ósseas*, buscando estabelecer a relação corpo-espaço a partir dos *marcos ósseos* e das orientações espaciais destes como indicadores de alavancas corporais para inscrição espacial. Somente na terceira aula chegamos na intimidade da respiração. O *suporte na respiração* foi incorporado aos movimentos da sequência em construção, de modo que ela se ampliasse.

O trabalho que ocorreu no terceiro encontro do experimento com a respiração foi um dos *aquecimentos* para o projeto de dança em construção baseado numa partícula coreográfica comum, iniciada na segunda aula, que fazíamos na segunda metade da aula. Deixo a palavra *aquecimentos* destacada simplesmente para lembrarmos que essa é outra noção de aquecimento, não a frequentemente utilizada para referir-se a exercícios de alongamento ou de aceleração dos batimentos cardíacos em menor tempo, de forma a produzir calor ao corpo. Aquecer é também produzir calor através da liberação do fluxo do movimento no corpo entre espaços internos, o que exige uma atenção maior ao espaço de dentro do corpo e de como esse espaço se relaciona com o exterior. Qualquer ponto interno do corpo que inicie *uma ação* modifica sua inscrição espacial. Assim, é de extrema importância saber

⁸⁷ Ver página 59.

⁸⁸ Sem tempo suficiente para explorar todas as conexões ósseas, bem como os BF, selecionei elementos que pareciam eficientes para operar a relação corpo-espaço.

⁸⁹ Segundo Eddy, “[...] a dança contemporânea foi marcada pelo trabalho de chão do grande X de Bartenieff, embora muitos professores não tenham conhecimento disso [...]” (2009, p. 20).

como os focos dirigidos ao longo do aquecimento conectam-se com a sequência coreográfica em produção com o/em grupo. Além disso, é importante saber os temas que estão sendo abordados no *aquecimento*, os quais serão desdobrados no decorrer da prática corporal.

O quarto encontro produziu a experiência da relação dentro-fora da respiração como um diálogo de respirações/formas fluidas⁹⁰ em duplas: uma conversa de ação e reação produzida pelos ajustes corporais que, ao redesenhar constantemente as formas corporais, dá visibilidade ao espaço que se constitui na relação entre os corpos. Trabalhamos em duplas produzindo a noção dessa massa palpável do espaço em relação ao corpo. Foram solicitados movimentos e gestos pessoais com suporte na respiração para serem incluídos nas sequências de cada um; assim, singularizavam-nas ao agregar um movimento próprio.

Somente no quinto encontro retomamos *transferência de peso* e partes de corpo que sustentam o peso de outras como ação espacial. A noção de *alinhamento dinâmico* foi abordada, bem como o retorno ao lento trabalho de flexão do tronco (vide Klein), com atenção voltada para as *contratensões* exigidas ao longo da flexão, para que se mantivesse uma parte do corpo entregue à gravidade e outra resistente a ela. No penúltimo dia de aula, já tínhamos uma sequência composta por movimentos combinados entre as minhas propostas e as produções pessoais gestuais dos bailarinos. Com atenção voltada à *transferência de peso e suporte* em diferentes partes do corpo, foi solicitado que os movimentos da sequência que estivessem no nível baixo fossem explorados no nível alto e vice-versa, bem como que toda a sequência fosse executada no nível baixo e no nível alto. O nível médio deveria ser explorado nos momentos de transição.

Com essa descrição, espero poder indicar o quanto a produção de um corpo sensível ao movimento que executa está entrelaçada com a própria execução do movimento cuja inscrição espacial está em estudo. O entrelaçamento se dá também pelos sentidos que conferimos aos movimentos em exploração. Cada momento da sequência, que se tornou um percurso/ deslocamento cujas transferências de peso

⁹⁰ Forma fluida – como um dos modos de transição de forma (FERNANDES, 2006), conceito base de LMA/BF – é um aspecto que está profundamente relacionado aos movimentos da respiração, de modo que não há como mencionar respiração nessa prática sem evocar o quanto de forma fluida também está em jogo.

ocorreram na passagem pelos três níveis, foi posto em questão a partir de algumas perguntas lançadas por mim: *o que é visto nas movimentações que exploram a ausência de controle do corpo sobre os desequilíbrios, por exemplo? Como vemos essas movimentações? Como as descrevemos? Que sentidos emergem para quem as observa?* Essas perguntas eram lançadas enquanto a exploração acontecia nos corpos. Alguns observavam a exploração dos outros com essas questões e depois alternávamos posições de observador e praticante. Não havia necessidade de resposta verbal, escrita ou gráfica de qualquer modo. Lançar as questões é um modo de convidar o corpo em movimento a transitar entre a produção de presença e a produção de sentido.

A prática performativa não foi anunciada. Apenas se disse que haveria uma surpresa no último dia. Ninguém foi obrigado a fazer o que foi solicitado. Antes de sairmos à rua, fizemos um aquecimento: aquela roda em que todos entrelaçam os punhos, para deslocar o peso do centro do corpo para trás, deixando a roda sustentar o peso do grupo, como já descrito anteriormente. Depois fizemos uma caminhada em que a conexão entre o grupo dava-se pela respiração. Alguns minutos foram reservados para lembrar a sequência e, sobretudo, experimentá-la no nível alto. Aqueles que quisessem manter os trechos em nível baixo na rua poderiam, mas ninguém estava obrigado a fazê-lo. Alguns experimentaram o nível baixo da sequência na calçada.



Figura 31 – Usando o nível baixo. Prática performática do experimento cinco com o Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre. Porto Alegre, 2013. Foto de Cibele Sastre.



Figura 32 – Subidas e descidas. Prática performática do experimento cinco com o Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre. Porto Alegre, 2013. Foto de Cibele Sastre.

Comandado pela minha voz, nosso código comum para a rua era: respiração, momento em que todos deveriam estar conectados pela respiração – necessariamente, esse era um momento de grupo em sintonia que desacelerava o tempo e colocava todos num *estado de alerta*⁹¹ com *espaço* mais *indireto* do que

⁹¹ Em LMA/BF, estado é a combinação de dois fatores de esforço. No caso, a combinação é entre espaço (direto e indireto) e tempo (acelerado e desacelerado).

direto na maior parte dos casos, pois o foco estava no espaço interno da respiração no corpo, o que produz atenção multifocada de um espaço subjetivo; e percurso, momento em que todos poderiam explorar a sequência no espaço urbano com os agentes que nele circulavam. Era importante conectar-se com os motes desenvolvidos nos encontros e deixar-se mover pelo que era investigado a cada relação estabelecida ou a cada encontro com um colega. As relações corpo-espaço e corpo-corpo estavam relacionadas entre si. O desdobramento do que se lê de movimento *enquanto em* movimento opera como dissipador do sincronismo e da forma coreográfica tradicional, mas o leitor de dança e movimento é capaz de identificar os motivos disparadores em constante diálogo e revisita.

A importância da descrição dos elementos que produziram um vocabulário de movimentos – em parte proposto por mim, em parte explorado pelos bailarinos – reside no fato de que tínhamos poucos encontros, e era importante não apenas criar nomes arbitrários aos *passos*⁹² que estávamos executando, mas produzir um vocabulário constituinte desse projeto de dança, possível para essa exploração. Constituir esse vocabulário permite que tenhamos uma linguagem comum para operar nos comandos das tarefas. Tarefas⁹³, nesse caso, foram experimentadas para que todos saíssem daquela zona de conforto, por eles assim mencionada. Nessa zona, mesmo que se passasse por um processo de exploração de movimento ou de improvisação, chegava-se a um ponto em que se preparava uma coreografia *muito bem ensaiada* para, então, colocá-la *em cena*, fosse em espaço convencional ou não. Essa noção é uma zona de conforto por sua tradição. Ao desestabilizarem essa noção de apresentação pública – *resultado* de oficina de dança – no espaço urbano, e de improvisação como fim em si⁹⁴, os integrantes do grupo se viram diante de questões que só a prática poderia solucionar. Dentre elas, estão a divisão do espaço urbano com um transeunte ao lado de sua movimentação; a interrupção ou

⁹² Dentro da prática somática de exploração do corpo em movimentos, vamos estabelecendo uma linguagem verbal para dar nome a cada um dos movimentos. Na segunda parte da aula, alguns desses movimentos são acrescidos de variações, e ganham 'apelidos' que equivalem aos nomes dos passos de determinadas tradições de dança. Os apelidos são construídos sobre o vocabulário de LMA/BF já existente.

⁹³ A dança norte americana produziu uma noção de improvisação na educação pragmatizada pela noção de tarefas. Anna Haprin desenvolve essa noção na costa oeste dos Estados Unidos, enquanto várias rupturas nas narrativas em dança são produzidas também na região de Nova Iorque. Essa noção temperou o trabalho da chamada dança pós-moderna norte-americana a partir dos anos 1960, conforme vimos no capítulo anterior.

⁹⁴ O que pode evocar a ideia de composição instantânea, que não estava em jogo.

bloqueio do caminho por ação da rua ou como ação do grupo diante dos fluxos da rua; atenção ao espaço, ao estreitamento e ao alargamento das vias de possível ocupação; a não ocupação da via dos carros (posto como regra); a interação com sujeitos, objetos e elementos que estivessem no caminho; e a atenção à voz de comando e aos colegas. Minha voz de comando utilizava as palavras-chave respiração e percurso, seguidas por qualidades expressivas de movimento. Acabei não a usando muito. O efeito de desdobramento dos motivos que se mantiveram presentes na ação espacial deu conta de produzir tarefas que eles mesmos propunham.

Gumbrecht nos diz que “[...] não existe modo seguro de produzir momentos de intensidade, e é ainda menor a esperança de nos agarrar a eles ou de prolongar sua duração.” (GUMBRECHT, 2010, p. 127). Invisto na ideia de que, no caso das práticas performativas em questão, trata-se de colocarmo-nos em risco (o risco da incerteza de um texto coreográfico definido/definitivo), no espaço de ação (de si mesmo), em que convocamos momentos de intensidade. A partir da inscrição/produção de si no espaço – e de uma disposição ao risco, ao desconhecido –, lidamos com as nossas intensidades que produzem a dança ou a prática performativa impregnada pelos fluxos que transitam entre presença e sentido.

A intensidade, intensificação da ação de si no espaço, coloca-nos dentro de si. Por mais investigativos e comprometidos que estejamos com o próprio corpo e os espaços internos – sem certa intensidade de agenciamento dos conceitos em operação e mesmo com o foco dentro do corpo –, podemos ainda estar muito *fora de si!* Aqui não estou dicotomizando sala de aula e rua como opções antagônicas de espaço para a intensificação da ação de si. Esse é um experimento. O espaço da sala pode ser imaginado como quisermos e propusermos, como já foi apresentado nos experimentos anteriores. Mas as implicações são outras.

Nesse experimento, fizemos a volta na quadra, considerando a Rua dos Cataventos, uma rua sem circulação de carros que divide a Casa de Cultura em dois quadrantes, como início e fim da quadra percorrida.

4.2 TECIDOS CONJUNTIVOS

Hubert Godard (*apud* MCHOSE, 2006) segue falando-nos sobre o espaço como potencial de ação:

Penso que o melhor modo de trabalhar com pessoas em dança ou terapia sobre a questão do espaço é ajudá-las a entender seu potencial de ação, seus espaços subjetivos. Grande parte da minha vida e pesquisa passei demonstrando que o modo como estou construindo meu espaço imaginário afeta meu corpo. (GODARD *apud* MCHOSE, 2006, p. 34).

Saímos da sala já com a percepção de grupo aguçada pela respiração. Esta foi a primeira tarefa: estabelecer uma sintonia corpo-espaço (o que inclui o espaço imaginário dos corpos em relação conjuntiva) a partir da respiração. Um aluno relata que teve a “[...] sensação de ocupar a rua inteira com a respiração.” (DEPOIMENTO..., 2013a, n.p.). O fluxo da relação dentro-fora nesse depoimento parece muito claro. A ampliação da zona de alcance da *cinesfera* de A1 através da respiração desenha a potência de ação em um espaço amplo, certamente maior que o corpo, ainda que o corpo pareça estar ocupando todo esse espaço. Ao ocupar toda a rua, é possível tomar o espaço como *outro*? É possível considerar o espaço de ação como espaço de si? Há sensivelmente um volume nessa relação.

Ainda em sala, muitos disseram que nunca haviam experienciado algo assim, o que os deixava inseguros. Essa insegurança talvez seja disparadora de provocações. Os estímulos externos, evidentemente, foram muitos. As reações a eles também. “Curti a estranheza do olhar do outro, a provocação da coisa no ambiente já é interessante [*sic*]” (DEPOIMENTO..., 2013b, n.p.). A2 nos traz a relação com o *outro* e com o estranhamento do outro em relação à *coisa*. O manifesto corporal desses bailarinos talvez tenha sido provocativo mesmo.

A3 entregou seu relato por escrito, dizendo que “[...] foi uma experiência desafiadora, pois nos permitiu sair da zona de conforto de um lugar que até então era cômodo para todos nós.” (DEPOIMENTO..., 2013c, n.p.). Ao falar sobre uma dança de liberdade ainda não experimentada por ele, ele cita Nietzsche para resumir sua sensação: “E os que foram vistos dançando foram julgados insanos pelos que

não conseguiam ouvir a música⁹⁵.” (DEPOIMENTO..., 2013c, n.p.). Desacomodar os modos de produção tradicionais em dança talvez seja um dos grandes recursos para problematizar o aprendizado e a produção de si através da prática performativa. Nesse caso, zona de conforto é permitir-se entregar ao desconhecido. “[...] SE PERMITIR foi o que absorvi com essa atividade, mesmo que parecesse estranho no início, me propus à tarefa e o resultado pra mim foi maravilhoso [sic]” (DEPOIMENTO..., 2013c, n.p.).

Estranhamento, liberdade e loucura/julgamento chegam para ele como um *start*.

[...] confesso que no início não consegui enxergar muita conectividade com o trabalho que vínhamos desenvolvendo em sala de aula, mas no momento que colocamos os pés para fora da sala e começamos a nos mover em dança, foi como se um *start* dentro de mim dissesse: ISSO TEM MUITO A VER COM O COTIDIANO! E assim pude entender que o sentido de estarmos na rua entre as pessoas são as infinitas possibilidades que temos para se descobrir, se permitir, se recriar, se manifestar, tudo isso aliado a percepção de estar sendo ou não observado pelo público [sic] (DEPOIMENTO..., 2013c, n.p.).

Mesmo que antes de sair à rua para performar nossas tarefas ele não estivesse entendendo a relação entre o que havíamos feito em sala e a proposta, depois de permitir-se realizá-la, ele percebeu a proposta como desfecho de tudo o que havia sido trabalhado. Desfecho, nesse caso, não está relacionado com resultado coreográfico de uma oficina, mas de costura, de produção de teia entre o que vinha sendo produzido em aula e o que aconteceu na rua.

A3 e A2 trazem a percepção do olhar do outro como fator importante do que se constituiu ao desfrutarem o volume espacial que A1 sensivelmente revela. A inscrição subjetiva em espaço e tempo produziu algum tipo de encontro.

[...] como seria o corpo visível se não fosse (visível para si – para outrem), se não fosse visto *por* outrem? Ora, se outrem vê, reflecte [sic] o meu corpo visível porque tem um olhar. Se outrem fosse apenas um visível simples, (que não olhasse, que unicamente visse), não haveria reflexão, haveria duas visões em sentido contrário, paralelas, sem contato: eu vejo-o, ele me vê. Mas se o vejo vendo, se o meu corpo se oferece à partida à vista de outrem, é porque o sei capaz de olhar – porque o meu olhar olhando-o olha o seu olhar. É o olhar que provoca a reflexão do visível: é preciso que o meu olhar se reflita no olhar do outro para que eu me veja nele e para que, ao

⁹⁵ Aforismos de Nietzsche muito utilizados na dança.

mesmo tempo, nele veja um olhar outro. A reflexão é intervalo e ‘quase coincidência’, como escreve Merleau Ponty; sobreposição de dois olhares e isto, porque olhar é antes do mais olhar um olhar. Se o olhar não olhasse um olhar, apenas veria. Mas se olha, é porque espera um movimento de retorno. [...] Olhar implica uma atitude. Quando olho os barcos que passam, os barcos de certo modo ‘passam em mim’, entro numa atmosfera. A distância que o ver impõe, enquanto decodificador do percebido, dissolve-se com o olhar. (GIL, 2005, n.p.).

4.3 O OUTRO/O ENCONTRO: relações de ocupação (controle) e inscrição (entrega)

Martin Buber⁹⁶ – seguidor da linha existencialista de produção de alteridade, para quem “[...] a experiência existencial de presença ao mundo ilumina as reflexões” (VON ZUBEN, 2004, p. 10) – nos diz: “[...] toda vida atual é encontro.” (BUBER, 2004, p. 59). Ele discorre sobre a relação eu-tu e eu-isso a partir dessas *palavras-princípio*, cuja relação não se restringe a subjetivação-objetivação das relações, mas de como elas se estabelecem no *encontro* ou ao pronunciarmos *tu* ou *isso* a partir de um *eu* em presença.

Ser observado pelo público não pressupõe o *encontro* a que Buber se refere. Perceber estar sendo observado pelo público, como nos diz A3, é uma condição sem a qual não se produz uma relação. Vivificar ou presentificar a relação é permitir-se pronunciar um tu buberiano: “[...] o Tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato de meu ser, meu ato essencial.” (BUBER, 2004, p. 59). O fato de estarmos entre transeuntes no espaço urbano não nos garante que tenha ocorrido algum *encontro*. Os estados perceptivos dos participantes dessa experiência, porém, foram densamente acionados, e todos se viram na situação de ter de tomar decisões diante do que o espaço apresentava como obstáculo ao *encontro*. Uma das decisões é dispor-se a pronunciar um *tu*, sem com isso, ainda, garantir o encontro, que se dá

⁹⁶ Considerado mais um pensador do que um filósofo, cuja obra inclina-se, em sua maior parte, sobre estudos da Bíblia e do judaísmo. “[...] a essência do pensamento buberiano revela-se, talvez mais do que a maioria dos outros pensadores, estruturada como um círculo. Isso decorre do sentido que Buber deu ao comprometimento da reflexão como a existência concreta, ao vínculo da práxis e do logos. Tal comprometimento é uma das características principais do pensamento de Buber.” (VON ZUBEN, 2004, p. 11). Mesmo estando em desacordo na base com os autores em uso nesta tese – sobretudo Gumbrecht e Foucault –, convidei Martin Buber para tecer os fios da alteridade nos espaços de ação.

a partir da ação subjetiva de si no espaço e requer tal movimento também de um *outro*. Para um encontro buberiano, é preciso endereçar a palavra-princípio *tu*, e esta é uma ação no espaço que tem seu grau de intensidade. Por outro lado, a própria ação pode não fazer parte desse processo formativo. Alguns alunos, por exemplo, optaram pela desistência temporária de ação e relação ao parar, observar, deixar-se ficar um pouco de lado para retomar, mais adiante, às tarefas a partir de sua superficialidade. Outros entraram na atmosfera de provocação, de manifesto, (lidando com o espaço como *isso*), com alguma dose de violência na forma de obstáculo, “[...] na ocupação e no bloqueio do espaço pelos corpos – contra outros corpos” (GUMBRECHT, 2010, p. 110), sendo obstáculo à dinâmica de ocupação espacial de um espaço urbano central da cidade ou usando o espaço de modo não convencional, por vezes arriscado, ao olhar de transeuntes.

Essas inscrições espaciais são performativas, políticas e disparadoras de um olhar diferenciado sobre o cotidiano. Elas são características da arte de modo geral e da arte da performance nessa teia sem limite fixo entre dança e performance, ou, se preferirmos ainda, um ato performativo de dança.



Figura 33 – Interferindo nos fluxos do espaço urbano. Prática performativa do experimento cinco com o Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre. Porto Alegre, 2013. Foto de Cibele Sastre.

Mesmo não tendo sido o caso da prática em questão – que, no máximo, produziu algumas provocações –, as atitudes descritas restituem o potencial de

poder e violência do corpo na cultura da presença que a cultura do sentido se esmera em ocultar. Segundo o que nos coloca Gumbrecht:

Quanto mais a autoimagem de determinada cultura corresponde à tipologia da cultura de sentido, mais ela tentará ocultar, e até excluir a violência como o mais avançado potencial de poder. Assim se pode explicar o fato de ter havido historiadores e filósofos da nossa cultura que, nas décadas mais recentes, confundiram relações de poder com relações definidas pela distribuição de conhecimento. Mas as linhas de distribuição do conhecimento só vão coincidir com as linhas de relação de poder enquanto as linhas de distribuição de conhecimento estiverem, em última análise, cobertas mesmo numa cultura de sentido, pelo potencial e pela ameaça da violência física. (GUMBRECHT, 2010, p. 110-111).

A potência desse espaço de ação e das relações dançantes que podemos estabelecer com ele a partir de práticas performativas são, acima de tudo, proposições estéticas⁹⁷ cuja representacionalidade destitui a fatalidade.

Na avaliação do grupo, no final da atividade, muitos colocaram que essa prática deveria ter sido no meio e não no fim da oficina. Ela merecia uma *segunda* vez. Talvez nesse comentário esteja contida também a noção de que, uma vez conhecidas as sensações e percepções que a rua traz com a experiência, é possível aprimorar ou simplesmente minimizar o pânico. A segunda vez, porém, também pressupõe aprimoramento, preparação prévia, organização cognitiva da tarefa, elaboração, representação e menor risco e domínio. Mesmo que eu acredite que um bailarino é formado pela repetição de suas práticas – e que estas se transformam a cada vez, portanto, *nada é sempre a mesma coisa*⁹⁸ –, o impacto causado pela primeira vez é aqui motivo de estudo de como operam essas percepções sobre o momento da intensidade poética e cognitiva da prática performativa. O recuo súbito de – inscrito no eixo ou plano sagital para Laban na direção para trás – produz aqui um *efeito de ausência*, ou seja, a suspensão da repetição como prática de assimilação em dança. Essa suspensão procura constituir a consciência da permanência do pensamento em movimento durante a prática e a elaboração disso depois desta, reforçando o caráter desses experimentos mais de formação do que de obra.

⁹⁷ Ainda que a inscrição estética em si não esteja em jogo, produz-se uma estética da ordem da performance/improvisação, uma vez que a performance, aqui, opera através da improvisação.

⁹⁸ Título da dissertação de mestrado sobre o desdobramento de movimentos de um *motif*/motivo através da Labanalise (SASTRE, 2009).

Os dados que aqui estão apresentados provêm do compartilhamento das experiências na roda de avaliação, como o “[...] exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim, se prepara para encarar o real.” (FOUCAULT, 2012, p. 143). O trecho – em que Foucault fala da escrita de si associada à meditação – foi extraído de textos de Epícteto, um estoico que, como tal, visava ao senso de responsabilidade através das virtudes assumidas como exemplo. É importante reafirmar que esse compartilhamento de experiências e as significações dadas a elas são mais ativação do reconhecimento dos elementos que compuseram tal intensidade – ou experiência a partir do pensamento reflexo – do que identificação de modelos ou virtudes. Aquilo que é sabido é reativado e transformado em princípio – não necessariamente uma regra, mas prática de identificação, assimilação e consciência de si. Ao ser compartilhado, tem efeito formativo, na medida em que essas práticas avaliativas se fundamentam como princípio regulador ou dissipador consciente de tais princípios, reativando *o que elas sabem*.

“Não acompanhei o aprendizado da sequência. Tava toda errada aqui dentro. Na rua, dancei muito mais do que sempre em todos os lugares. Eu me pendurei num poste e fiquei dançando ali, e só me dei conta quando desci [*sic*]” (DEPOIMENTO..., 2013d, n.p.). Há várias noções em jogo nesse depoimento: a dependência da repetição do mesmo como zona de conforto, porto seguro de uma dança-comunicação eficiente e a entrega ao *todo performativo* que é dançar e ser vista; a dança com elementos com os quais ainda não se dançou (sendo vista por outros), ou seja, o estabelecimento de relações pela primeira vez enquanto observada; e a percepção da ação do espaço no corpo *a posteriori*, com uma surpresa consigo mesma. A4 descobriu o jogo ao descobrir-se em jogo!

A primeira noção refere-se ao conforto de uma coreografia memorizada e repetível, sempre acessível no corpo, desde que memorizada. Ao repetirmos uma sequência, mesmo que intercalada com explorações pessoais, nossa tendência é torná-la um *texto fixo e repetível*. Considero curioso o fato de que, *sem decorar a sequência*, tudo parece tornar-se praticamente impossível (como foi mencionado por alguns, minutos antes de sairmos à rua). O subtexto que aparece nesse comentário

é o de que, se há uma sequência, é preciso fazê-la de acordo com o que foi ensaiado. Essa é a regra. Essa é a *verdade* da coreografia, ainda que parte dela seja composta por colaborações de movimento do próprio executante.

Há muitos anos, venho trabalhando no sentido de construir sequências de movimento para desmembrá-las, dissociá-las, desdobrá-las. A sequência de movimento é vocabulário em jogo, algo que eu também tive que transformar em relação às minhas primeiras noções de dança. Decorar a sequência é parte de estudar seus movimentos para recombina-los. Talvez esses sejam procedimentos de composição atuais operantes em grande parte dos grupos de dança. O que se torna curioso nesses depoimentos, porém, é que a noção de obra permanece circunscrita a uma *zona de conforto* em que a repetição do mesmo é o que garante a eficiência, ou o sucesso, de uma comunicação coreográfica com o interlocutor. Podemos diversificar as práticas corporais, mas, na hora de dançar, é preciso fechar a coreografia para repetir. O risco da proposta das práticas performativas em estudo é a improvisação levada a público em estado de exploração como formativa no processo de aprendizagem. Não me refiro a uma improvisação livre, mas cercada por estruturas, tarefas, vocabulários construídos ou praticados em conjunto que constituem um vocabulário sobre o qual se pode dançar. Anna Halprin e sua noção de composição de tarefas, que está além das narrativas coreográficas, é uma influência importante nessa condução que venho fazendo em aula ao mesclar *passos* com o desmembramento destes por meio de jogos, que incluem tarefas muitas vezes desconectadas do fluxo que os corpos adquirem na execução dos movimentos dados. A noção de tarefa como *outra perspectiva para o conceito de coreografia*⁹⁹ (ROSSINI, 2014) acompanha minha prática desde os anos 2000, quando comecei a trabalhar com composição em dança no ensino superior no RS.

A noção de obra coreográfica que resiste a rupturas mantém a ideia de sequência de movimentos memorizada e repetível, executável, como objeto irretocável. O ensino tecnicista ainda vigente mesmo nos sistemas de produção da dança dita contemporânea reproduz esse conceito. Ou seja, ensinar dança contemporânea pode acabar reproduzindo um sistema seletivo de origem como os

⁹⁹ Élcio Rossini é um artista multidisciplinar. Oriundo das Artes Visuais, transita entre Artes Visuais, Dança e Teatro e vem utilizando o conceito de tarefas de Anna Halprin a partir de sua tese, *Tarefas: uma estratégia para criação de performances* (ROSSINI, 2014).

tradicionais, mesmo que a proposta coreográfica, ou a noção de coreografia, venha a ser outra. O inverso também pode ser identificado no exemplo em questão: práticas corporais não seletivas servindo a processos de composição fechados.

Parece faltar entre esses dois polos uma noção de jogo e sobrar uma noção de verdade última, de obra acabada. Parece faltar uma noção de que a dança só existe enquanto efetivamente dançada, nos muitos corpos que dançam e trocam. Dançar uma matriz pode ser diferente de executar uma matriz. Dançar torna necessário o engajamento do bailarino, a sua imersão na experiência, no seu deixar-se levar (deixar-se observar), deixar-se mudar, abandonar a si, encontrar outra maneira de ser em si e assim sucessivamente. (ICLE; ROSA, 2012, p. 27).

O *insight* da bailarina que dançou no poste apresenta um tanto desse momento de seu engajamento com a proposta, fazendo-a descobrir esse outro modo de ser em si. Ela se entrega ao *todo performativo*, surpreendendo-se consigo mesma ao estabelecer relações pela primeira vez e tomar decisões que operam na consciência do corpo. A ideia de educação em performance – que considera o processo não só de criação de uma obra, mas de aprendizado da dança para constituição de si – difere enormemente dos processos de educação tecnicistas seletivos. O caráter educativo dos processos de ensino através da performance sugere inclusão (de corpos, movimentos, projetos) e novos arranjos de movimento em dança, sem fugir do campo da dança por não pertencer a uma tradição e sem restringir o aprimoramento do código, uma vez que ele exista. Em coerência ao discurso contemporâneo de dança, que se produz a partir de um projeto pessoal, é preciso problematizar a constituição de si no campo da dança para investigar tais projetos, e isso pressupõe processos de aprendizagem diferenciados. O que as tradições fazem com recorrência é eliminar projetos incipientes de dança quando estes não atendem primeiramente ao projeto de corpo de domínio técnico, o que hierarquiza a técnica para a realização do projeto.

No sentido inverso do *impulso apaixonado*¹⁰⁰ pelo fluxo das tarefas, um integrante diz que a experiência trouxe silêncio interno, “[...] não julgamento, cumprindo uma tarefa não querendo aparecer [...]” (DEPOIMENTO..., 2013g, n.p.). Embora possa parecer mais uma execução do que uma dança de uma matriz

¹⁰⁰ A teoria esforço-forma de Laban indica que a combinação dos fatores de esforço, tempo, peso e fluxo constituem o impulso de paixão, daí a inclusão da expressão nesse contexto.

estudada previamente, esse comentário surge num momento em que a ansiedade por cumprir com a tarefa da melhor maneira possível estava em pauta. Nessa fala, está contido o subtexto de quem não buscou *acertar* a sequência, mas se ouvir, ouvir seu corpo, o espaço, os elementos integrantes da prática performativa. Aqui, a ausência do desejo de aparecer reverte noções estabelecidas, já que o espaço da visibilidade no palco tem seu lugar de disputa em grande parte dos grupos de dança. No entanto, seria ausência de desejo ou desejo de ausência?

O espaço em si não registra ausências. Registra intensidades maiores ou menores de presença física, de coabitação.

A transferência de peso não retira sua identidade de uma substância interna, mas do apelo espacial por meio do qual o corpo se constrói e do movimento que o elabora. Por isso, o movimento não provém do interior do indivíduo (ainda que o conceito de 'interior' seja validado na expressão 'inner impulse to move') mas, pelo contrário, de um fator essencial de alteridade. Reside nesse aspecto a importância da visão do corpo de Bartenieff como uma 'geografia de relações'. É através dessa geografia que nossa relação com o mundo se constrói, quer no plano afectivo [*sic*], quer no plano poético. (LOUPPE, 2012, p. 187).

Nas páginas iniciais do livro de Martin Buber, o tradutor e autor da introdução, Von Zuben, diz:

[...] não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser. Para Buber, a palavra proferida é uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora do ser no homem. Ela é um ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros. (VON ZUBEN, 2004, p. 30).

Da mesma forma, convido-nos a pensar e falar do movimento: não é o homem que conduz o movimento, mas é o movimento que o mantém no ser. O movimento proferido, ou manifesto, é uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora do homem; é um ato através do qual o homem se faz e se situa no mundo com os outros.

Ao falarmos de movimento interior e, com isso, diferenciarmos um espaço interior e um espaço exterior ao corpo, desconectamos o tecido conjuntivo espacial de nossa experiência como sujeitos. A geografia das relações, que advém de Bartenieff, pode estar manifesta na respiração, como nos indica A1, com sua afirmação de que tinha a “sensação de ocupar a rua inteira durante a respiração”, e como desenvolve Miranda:

Tanto o *suporte respiratório* como a *intenção* são *processos relacionais em atividade no corpo*, movimentos praticamente invisíveis que tornam visíveis as relações entre as partes do corpo, entre um indivíduo e outro(s) e entre os indivíduos e seu meio ambiente. Não por acaso, o subtítulo do livro de Irmgard [Barteneff] é *Coping with the environment* (lidando com o meio ambiente), sendo ambiente entendido aqui como ambiente interno-externo. (MIRANDA, 2008, p. 32, grifo da autora).

A geografia das relações pode ainda causar estranhezas: A5 afirma que, no começo, sentia-se *maconheiro*, mas se deixou levar pelo grupo e acabou integrando-se à proposta. “O espaço torna-se um parceiro afectivo [*sic*], quase com a capacidade de alterar nossos estados de consciência” (LOUPPE, 2012, p. 189). Nesse caso, ele não estava entregue à tarefa desde o início, começando como um observador do grupo ou realizador de tarefas que possivelmente não faziam sentido a ele. A contaminação do fluxo do grupo – que, segundo Miranda (2008), tem suporte na respiração – é também uma geografia de relações e *encharca o corpo de espaço*. O sentido do que antes parecia *coisa de maconheiro* é dado pela permanência e entrega do grupo à tarefa ao ocupar a rua inteira com a respiração, ao instaurar o tecido conjuntivo, ao tomar o espaço como parceiro afectivo e ao proferir movimento em A5, atualizando-o. Um ato “[...] através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros.” (VON ZUBEN, 2004, p. 30).

Para lembrar da dança, porém:

[...] um bailarino é formado pelas coreografias e procedimentos que aprende e pratica em si, a dança forma e reconforta o bailarino, e uma coreografia é sempre reconfigurada por aqueles que a dançam, a cada vez. É no corpo próprio que percebo os movimentos que me movem; que posso dar-me conta das forças que atuam – e assim permitir reversibilidade (FOUCAULT, 2004, p. 266) no jogo de poder que me forma - mas, ao mesmo tempo, esse corpo é mudado a cada dança. Nela, não há corpo que seja só sujeito ou só objeto. As danças vão sendo por intermédio dos bailarinos. Os corpos, portanto, não tem limites. (ICLE; ROSA, 2012, p. 27).

Não sabemos se A5 de fato permitiu a reversibilidade no jogo de poder que o forma, senão pelo fato de sair do julgamento de uma dança de *maconheiro* para uma dança em que ele podia se inscrever junto ao seu grupo.

Outro integrante, A6, deparou-se com um estranhamento muito concreto: um encontro com uma pessoa de outra rede de relações, um ex-chefe do banco onde trabalhou. Acostumado a dançar apenas em palco, esse encontro gerou um impacto,

uma ruptura em sua entrega. Ao mesmo tempo, isso demonstra uma geografia de presenças, diferente de uma entrega cega à atividade, que se desconecta com o mundo ao redor. O impacto do encontro, nesse caso, reforça para ele sua escolha – ainda que temporária, não sabemos – por estar num ambiente de dança, experimentando ações que se misturam ao cotidiano do mundo de todas as pessoas e do seu universo particular. O fato de viver essa experiência, porém, não determina que ele tenha estabelecido uma relação de presença e alteridade com seu ex-chefe.

Para Buber, “[...] o experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza ‘nele’ e não entre ele e o mundo. O mundo não toma parte da experiência. Ele se deixa experienciar, mas ele nada tem a ver com isso, pois ele nada faz com isso, nada disso o atinge.” (BUBER, 2004, p. 55). Buber destaca a experiência como alheia à palavra-princípio eu-tu, em que o princípio de alteridade é instaurado através da relação. “O mundo como experiência diz respeito à palavra-princípio Eu-Isso. A palavra princípio Eu-Tu fundamenta o mundo da relação.” (BUBER, 2004, p. 55). A experiência designa um isso ao mundo ou a coisa em si. Deixar-se experienciar, em última análise, não instaura a relação se não houver a integridade do manifesto – em nosso caso corporal, do encontro eu-tu, o que chamamos de presença. Isso é dizer que encontrar alguém conhecido na rua durante uma prática performativa que o distancie desta pelo impacto da dissociação geográfica relacional dos corpos é uma experiência que se realiza nele, A6, e não entre ele e o mundo. Essa experiência direta não atinge o mundo, mas pode instaurar uma nova inscrição de A6 no mundo se presença e alteridade estiverem inscritas no movimento (respiratório) manifesto, as quais, agregadas ao instante do encontro (tempo), produzem o *insight* educativo/performativo que estamos provocando através dessa prática.

Ainda que A6 não tenha estabelecido uma relação de presença com seu ex-chefe – não sabemos –, através desse relato, podemos perceber a prática como uma experiência social e política de alteridade. A inscrição política de A6 no mundo é performativa e dá-se pela prática no seu encontro com o ex-chefe. A reflexão, operação posterior à prática, sobre essa situação apresenta a A6 sua inscrição corporal social e política em relação aos transeuntes e, com isso, reforça o caráter performativo decorrente do que propõem os estudos da performance. É também a

reflexão sobre essa situação que vai – a partir do encontro físico das duas pessoas senão na intensidade da presença, mas na intensidade da reflexão sobre o ocorrido – operar como escrita de si ao coabitar em percepção e, posteriormente, em relato as experiências sociais da dança e da instituição banco. Podemos perceber, aqui, a função do *outro como limite*, de modo a conduzir operações reflexivas de constituição de si.

4.4 ESPAÇOS DE SÍNTESE

Para concluir este capítulo, busquei apresentar a relação corpo-espço a partir da respiração como uma relação permeável entre dentro-fora. Procurei mostrar também que o espaço se constitui a partir da subjetividade de quem dança, é um *espaço de ação* e de *inscrição de si* e que é lugar dos encontros nos quais é possível estabelecer relações intersubjetivas. Esses vínculos se intensificam quando um *eu* em presença pronuncia um tu da palavra primordial eu-tu de Martin Buber, ou seja, quando há ação espacial de um *eu*.

Do mesmo modo, busquei mostrar, através da prática performativa do experimento cinco, como se alteraram algumas noções de dança pelo trabalho técnico de desmembramento, dissociação e desdobramento de passos ou sequências construídas em grupo. Atravessadas por variações nelas produzidas ou por gestos singulares, as sequências interferiram nos fluxos condicionados de movimento sitiados em zonas de conforto dos bailarinos, tendo sido estes dados a ver num espaço dados a ver num espaço urbano compartilhado.

Para melhor compor com todos esses elementos, acrescidos da noção de tempo e instante desses *insights* produzidos pelas práticas performativas, sigo o próximo capítulo apresentando a ideia de corpo instante (ou corpo intenso). Para tal, parto de um instante intenso em que sentido e presença operam em oscilações muito ágeis, ainda em presença.



Figura 34 – Registro de Erasmo Carlos Breitenbach para o experimento quatro.

5 UM INSTANTE INTENSO DO CORPO QUE PRODUZ CONHECIMENTO

[...] tanto a experiência quanto a expectativa de epifanias são acompanhadas – e também acentuadas – por halos de intensidade, ou seja, estados de um grau quantitativamente maior na consciência de nossas emoções e de nossos corpos. (GUMBRECHT, 2012, p. 152).

Neste capítulo, chegamos ao instante em que a presença e a produção de conhecimento conversam através do pensamento em movimento na intensidade do momento presente, na prática performativa. Por meio de depoimentos ou anotações sobre diferentes práticas performativas (diferentes contextos e proposições), analiso como essa intensidade – termo que nem sempre encontra fundamentação apropriada, dado seu carácter fugidio – produz entendimentos de si enquanto revisa conceitos de dança pela experiência mesma da dança.

Ao perceber um conjunto de elementos operantes no jogo performativo como constituinte de tal intensidade, uma operação se faz necessária: primeiro, talvez seja importante apresentar um paradoxo – a intensificação da percepção simultânea da ocorrência desses elementos produz esse *instante intenso*, enquanto a condensação de percepções solicita a diferenciação de tais elementos. A operação é, então, diferenciar aspectos de espaços, tempos, fluxos e presença em suas multiplicidades. Diferenciar os elementos é o movimento que fundamenta a produção do conhecimento e a Prática-Pesquisa.

A retomada da diferenciação entre princípios já operantes neste texto reorganiza-os entre o domínio e a entrega, entre o sentido e a presença, recuperando a ideia de prática de liberdade sobre princípios incorporados. Os momentos de intensidade a que se refere Gumbrecht são problematizados no trânsito entre presença e sentido, tomando um *instante intenso*, portanto, como síntese da ação livre/entregue dos sentidos incorporados.

Discorrerei sobre o instante intenso em relação também ao que Gil (2004) chama de *a zona*, um espaço que se virtualiza (multiplica atenção) enquanto se torna consciente à síntese da intensidade dos elementos em jogo. Os conceitos de *pequenas percepções/pequena dança* e *pequeno futuro*, formulados por Steve Paxton e Julyen Hamilton, respectivamente, a partir de suas práticas, são vinculados

à teoria dos neurônios-espelho para discutir ressonâncias, simulação cinestésica, intercorporeidade, além de Educação Somática e o soma como corpo-performativo. Para isso, outra vez, Gil, Paxton, Hanna, Fortin, Hackney e Fernandes, somados a Julyen Hamilton, Janet Kaylo, Martha Eddy, Susan L. Foster, Vittorio Gallesi, entre outros, serão autores parceiros.

5.1 INSTANTE: suspensão do tempo com as intensidades do *pequeno futuro*

Gumbrecht se deixa afetar pelo momento epifânico do gol, pelo grau de intensidade coletivo que um jogo provoca nos torcedores. Esse jogo mobiliza expectativas e o espaço subjetivo destas, em que se inscrevem os jogadores e jogam os torcedores.

No instante em que um jogo ganha aquela dimensão de *magia* – quando um jogador está no lugar certo e na hora certa e faz a jogada precisa e todos encontram a epifania –, somos tomados por um grau maior, uma intensidade *maior na consciência de nossas emoções e de nossos corpos*, como nos diz a epígrafe que inicia o capítulo. No caso do jogador, ele é impelido pelo compromisso de tomar a melhor decisão ao chutar a bola e acertar o gol. É um importante momento de decisão que não dispõe de tempo para racionalizações. As decisões *estão* no corpo para que lancemos mão, ou talvez, lancemos *corpo* delas a qualquer momento. Há sabedoria no corpo do gol.

Ao propor um estudo sobre as qualidades expressivas do movimento, Laban propõe o agrupamento de qualidades a partir dos quatro fatores de esforço – fluxo, espaço, peso e tempo –, classificando suas combinações em *estados* e *impulsos*. Os *estados* são caracterizados pela presença de dois fatores de esforço num só movimento. *Impulsos* se caracterizam pela presença de três fatores de esforço operando simultaneamente no movimento. Cada fator de esforço se caracteriza por duas qualidades em oposição, que variam, na passagem de uma para a outra, em intensidade. O fluxo pode ser livre e variar de intensidade até contido/controlado/interrompido; o espaço pode ser direto/focado, ir perdendo a

intensidade do foco até ficar indireto/multifocado; o peso pode ser forte, leve ou mesmo neutro, uma variação que também aparece no fator seguinte; o tempo pode ser rápido/acelerado, lento/desacelerado ou constante¹⁰¹. Uma combinatória matemática apresenta, portanto, seis estados e quatro impulsos possíveis. Cada impulso pode ter até oito variações. Um dos impulsos é o impulso de magia, combinando fluxo, espaço e peso. O impulso mágico é, portanto, aquele que suspende o tempo, pois não há como descrever a passagem do tempo. Este não se apresenta de forma acelerada ou desacelerada; é subjetivo e apresenta-se em suspensão, como movimento. Assim, configura-se um impulso *mágico*, pois ele “[...] parece prender a atenção dos espectadores, como se os hipnotizasse [...] instalando uma atmosfera de eternidade, onde o tempo parece estar parado.” (FERNANDES, 2006, p. 149).

Há gols que movem grandes coletivos e gols que mobilizam grupos menores ou em menor escala, grupos que dançam, grupos que proporcionam outros a chegarem a essa intensidade. A metáfora do gol é importante pelo seu efeito de magia coletiva num evento social que envolve pessoas mais e menos sensíveis. Ao atingir maior número de pessoas/torcedores – e com o valor que a sociedade confere ao futebol –, considero essa metáfora importante, sobretudo para não tornar seletivo o *instante intenso* sobre o qual nos propomos a refletir, tendo em vista o campo da arte em que produzir esse *instante intenso* é também produzir conhecimento.

Refiro-me, portanto, à epifania, aos halos de intensidade, como *instante intenso*, um instante em que muitas coisas estão em jogo e uma ação no espaço pode ser decisiva para o momento. A suspensão do tempo, ou seja, a percepção de que o tempo parou instala uma atmosfera de eternidade. Ela pode produzir epifanias em apreciações estéticas tanto na arte da performance quanto nas vigorosas coreografias de Vandekeybus. Como exemplo da primeira, tem-se o memorável *Rest Energy* (1980), de Marina Abramović, em que a *performer* é alvo da flecha de seu parceiro num arco armado pelos dois, o que configura uma divisão excêntrica de peso dos corpos permanecendo nessa posição de risco iminente por um prolongado tempo em suspensão. Nas coreografias de Vandekeybus, há lanças descendo do

¹⁰¹ Ciane Fernandes classifica em pouco, intenso e normal cada um dos fatores (FERNANDES, 2006).

urdimento e cravando-se no chão, enquanto os bailarinos se deslocam pelo espaço cênico, assim como em *7 for a Secret Never to be Told*, obra que esteve no Festival Internacional Porto Alegre em Cena, no final dos anos 1990. Esses exemplos trazem o risco como fator de implicação de um corpo ao público. O risco aqui, porém, não se reduz ao que pode violentar o corpo num possível acidente em cenas milimetricamente programadas como as descritas. O *risco do gol* é também presente em outros exemplos em que um *pequeno futuro* é vislumbrado pelo *dar-se conta* de um conjunto de elementos que, no próximo segundo, podem ser combinados e tornados presentes ou não. Trata-se do momento em que Francisco Ridder¹⁰² salta e Sondra Loring lança um tapete que desliza no chão até o ponto em que Ridder chega de seu salto, caindo sobre o tapete, fazendo-nos suspender o tempo na antecipação do *pequeno futuro* que coloca em expectativa o encontro entre o tapete e os pés do bailarino. O espetáculo é a obra *The Bridge* (1998), que assisti na *Saint Mark's Church*, no 7º Festival de Improvisação de Nova Iorque. Outro momento ainda é quando, pela repetição, antecipamos o gesto da bailarina que, sentada no colo do bailarino, escorrega dos braços deste, cai no chão e é colocada pacientemente de volta nos braços de seu parceiro por uma terceira pessoa que está com eles. Somos, então, surpreendidos por um *pequeno futuro* que antecipa a ação que se repete à exaustão. Ainda que saibamos o que será o (pequeno) futuro em termos de ação, sua qualidade se transforma diante de nossos olhos justamente pela variação de tempo – a aceleração do movimento, numa menção à ontológica cena de *Café Muller*, de Pina Baush. O tempo da cena pode ser analisado, mensurado, mas o impacto dessa variação suspende nossa noção de tempo.

Num outro viés, o risco está em sair à rua com uma turma de alunos, experimentar movimentos e esperar encontros dançantes.

¹⁰² Bailarino contemporâneo amazonense que, em meados dos anos 1990 e 2000, viveu em Nova Iorque, onde realizou diferentes projetos na cena da dança e improvisação, como esse descrito. Realizada em colaboração com artistas mexicanos, a criação é de Sondra Loring, cofundadora do Festival de Improvisação em Nova Iorque, que, por 20 anos, se dedicou à coreografia, à performance e à improvisação na cidade do festival. O projeto *The Bridge* produziu a parceria com Vivian Cruz, bailarina mexicana que dançou com a companhia de Win Vandekeybus, da Bélgica. Ridder dançou, entre outros, com a Companhia Pearsons Widrig, da coreógrafa e bailarina Sarah Pearsons e do bailarino Patrick Widrig.



Figura 35 – Um encontro dançante. Prática performativa do experimento cinco realizada com o Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre. Porto Alegre, 2013. Foto de Cibele Sastre.

No caso do experimento seis, trata-se de oferecer-se para dançar com alguém sem saber se haverá alguém e se a dança proposta será lida como dança. O pequeno futuro (*petit future*) – expressão usada pelo bailarino, improvisador e professor europeu Julyen Hamilton, com quem tive a oportunidade de estudar e dançar em seu curso *intensivo* de uma semana, em Louvain, Bélgica, em 1996 – antecipa o que está por vir em nosso organismo, produz a sensação de que já está lá o que ainda não aconteceu. Ele é vislumbrado pelo ainda não acontecido e pode ser surpreendido. Ele é, ou pode ser, o espaço das expectativas, o espaço subjetivo em que inscrevemos uma ação ao dançar ou que simplesmente contemplamos.

O vislumbre – o que se organiza naquele(s) instante(s), ou seja, todos os elementos que informam à percepção como que de uma só vez em combinação – é o que estou chamando aqui de *instante intenso*. Temos, assim, de considerar a visão de dentro, ou seja, de quem está dançando, performando, jogando, aprendendo.

O instante aqui é o recorte provisório do tempo. Bachelard, porém, com base na ideia metafísica do livro de Roupnel¹⁰³, afirma que o instante é a realidade do tempo: “[...] o tempo é uma realidade encerrada no instante e suspensa entre dois nada” (2010, p. 15).

Para fins de estudo, é preciso reconhecer os elementos que informam no *pequeno futuro* do *instante intenso*, para que deles também possamos trazer

¹⁰³ *Siloe* é a obra do historiador francês Gaston Roupnel (1872-1946) com a qual Bachelard dialoga, tomando o conceito de instante. Paulo de Tarso Gomes, no prefácio do livro de Bachelard, diz-nos: “O instante, assim, é a síntese da contraposição entre a totalidade heterogênea da consciência e a expressão homogênea de um significado.” (GOMES, 2010, p. 9).

informações pertinentes sobre o que está em jogo e como percebemos esses elementos. Como percebemos esses elementos parece ser a chave do aprendizado pela prática.

Em qualquer das situações, pedagógicas ou artísticas, estamos lidando com elementos que compõem um cabedal performativo para a dança. Esses elementos, em parte, coincidem com as categorias de LMA/BF, como corpo, esforço, forma e espaço, mas prefiro referir-me aos elementos com a conectividade necessária entre eles.

5.2 AS PEÇAS DO JOGO

Tudo o que está em jogo dificilmente será percebido por inteiro na intensidade do momento em questão, mas alguns elementos combinados podem constituir essa intensidade. Abaixo, descrevo alguns dos elementos que se mostram em jogo nas práticas performativas artísticas ou pedagógicas, nas quais busco enfatizar algumas intensidades.

5.2.1 Espaço

Refiro-me aqui ao espaço que nossas partes internas ocupam no corpo – da pele para dentro – e ao espaço físico ocupado pelo corpo que pressupõe marcos referenciais externos ao corpo – da pele para fora. Espaço, portanto, refere-se à relação corpo-espaço, como já vimos no capítulo anterior. Encontramos, na teoria de Laban (1976), dois modos de olhar para o aspecto espaço: um que se relaciona à ideia de harmonia espacial em LMA/BF, ou à corêutica, e outro como qualidade expressiva (fator de esforço) de uma atitude em relação ao espaço. Cada um deles também se desdobra em outros. A harmonia espacial estabelece relações do corpo com o espaço a partir da utilização de referenciais cartesianos da geometria

euclidiana. Não se desconsidera, porém, o desdobramento espacial que as descobertas do início do século XX trouxeram, como “[...] a hipótese quântica por Planck, em 1900, e a apresentação da teoria da relatividade por Albert Einstein entre 1907-1915, [que] exigiram novas representações espaciais [...] vindo inaugurar a era das incertezas e pluralidades nas ciências e na cultura.” (MIRANDA, 2008, p. 53). Os ritmos espaciais acentuados pelos poliedros identificáveis nos rastros de movimento deixados pelo corpo no espaço (LABAN, 1976) são também modos de perspectivar o espaço, assim como na escolha de diferentes chaves de leitura espacial: as cruzes axiais padrão, constante e do corpo¹⁰⁴ (FERNANDES, 2006, p. 188). Cada uma delas pode ser mais apropriada para diferentes leituras espaciais. No *primeiro fato do espaço-movimento*¹⁰⁵, do livro *Corêutica*¹⁰⁶, lê-se que “[...] inúmeras direções irradiam do centro de nosso corpo e sua cinesfera rumo ao espaço infinito.” (LABAN, 1976, p. 17). As relações de leitura espacial que a utilização de cada uma das cruzes/chaves de leitura proporcionam levam-nos a diferentes pontos de vista do movimento, desdobrando a leitura espacial a partir da própria geometria euclidiana, perspectivando-a. Laban nos apresenta o espaço como “[...] aspecto oculto do movimento e o movimento como aspecto visível do espaço” (1976, p. 4), afirmação apresentada na introdução do livro mencionado anteriormente, a qual em si já perspectiva a leitura do espaço entre a leitura do movimento e do espaço.

Além disso, o fator de esforço espaço¹⁰⁷ se relaciona não ao espaço físico descritível ou mensurável, mas à qualidade da atitude com que o corpo organiza sua atenção ao espaço, direta ou indireta. Uma atitude direta envolve uma relação focada no espaço, enquanto uma atitude indireta pode indicar uma indefinição do movimento em relação ao espaço ou uma qualidade que não pontua o local, mas apresenta consciência em relação ao espaço. Em qualquer das duas atitudes, uma

¹⁰⁴ A cruz axial do corpo toma por referência o corpo para relacionar-se com a noção de espaço. Se o corpo estiver numa posição de reversão, com a cabeça no chão e os pés apontando para o teto, por exemplo, a noção de cima é para onde está a cabeça (chão); a de baixo, para onde estão os pés (teto).

¹⁰⁵ No livro *Corêutica*, de Laban, os dez primeiros capítulos terminam com um fato de espaço-movimento, que é como um resumo do capítulo.

¹⁰⁶ Ver a definição de corêutica de Preston-Dunlop apresentada na página 52 do segundo capítulo desta tese.

¹⁰⁷ São quatro fatores de esforço: fluxo, espaço, peso e tempo. A combinação de dois desses fatores constitui estados corporais; a de três deles, impulsos, aumenta a carga expressiva ou dinâmica de cada movimento e, portanto, sua intensidade.

qualidade de *atenção* ao *onde* é possível ser lida no corpo em movimento.

A harmonia espacial nos ajuda a trabalhar com fundamentos básicos de orientação espacial, como alto e baixo, frente e trás, lado aberto ou cruzado do corpo, dependendo da direção em que vai cada lado do corpo. Com a noção da *cruz dos eixos* incorporada, nossa orientação espacial pode não depender dos marcos referenciais externos ao corpo, mas do corpo posso estabelecer tais marcos referenciais, observando o que está à frente da frente do meu corpo, por exemplo, como *frente*, o que está na direção da minha cabeça como cima e assim por diante, em todas as direções. A Figura 36 mostra um desenho figurado que mescla partes do corpo aos símbolos das direções. No desenho, cima está representada pelo chapéu, e baixo, por um retângulo preenchido preto, com duas linhas curvas simbolizando os pés. Os triângulos seriam as mãos, enquanto a cauda – um termo frequentemente usado em BF – está numa das extremidades sagitais. Por essa indicação, vemos o desenho sempre como se nosso corpo pudesse entrar no papel e, e na perspectiva, vemos frente e trás como está colocado:

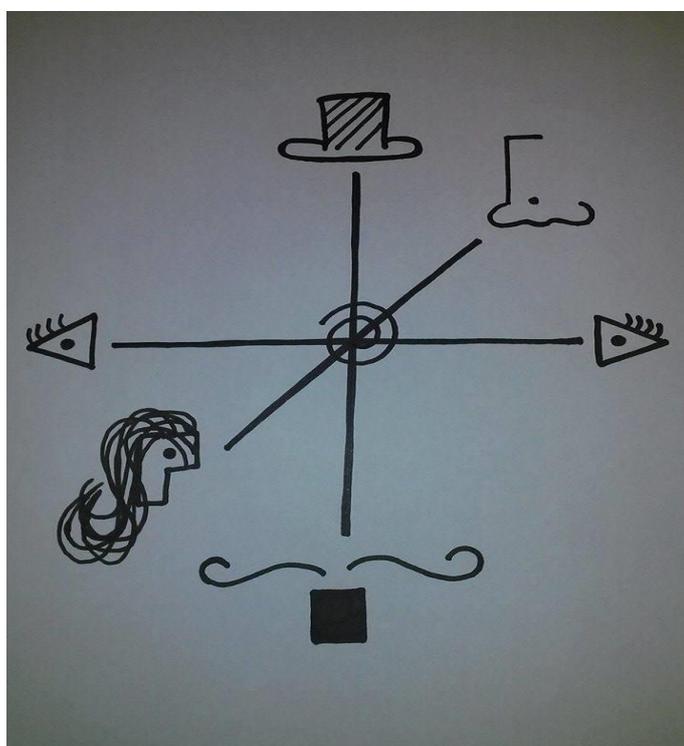


Figura 36 – Desenho de Bruno Parisotto. Boneco da cruz dos eixos.

As direções ganham desdobramentos quanto mais formas geométricas regulares utilizo como referencial, apropriando-me de noções de diagonais, planos, eixos e linhas que acompanham inclinações mais suaves ou íngremes. Aproprio-me também de curvas e percursos circulares capazes de alcançar pontos referenciais do espaço de alcance de movimento do corpo, o que Laban chamou de cinesfera.

Para além dessa noção de espaço a partir da cinesfera, temos a possibilidade de dominar percursos de movimento que mobilizam espaços e partes internas do corpo. Bartenieff ocupou-se de trabalhar com a geografia do corpo a partir de marcos ósseos, usando o mesmo referencial espacial de Laban. Ela empregou, porém, a expressão *intenção espacial* – a motivação interna de cada parte do corpo em relação ao espaço e os sentidos expressos pelas tensões, percursos, iniciações e sequenciamentos do movimento, que também vão inscrever formas corporais. Louppe (2012) já nos indicou que a *geografia das relações* de Bartenieff mostra *um fator essencial de alteridade* demonstrado no impulso interno do movimento, que é, antes de tudo, um acordo físico entre vontade (entendida aqui como vontade de relação), forma e inscrição espacial.

A partir da noção de conectividade centro-distal do corpo e suas partes dos BF, Hackney (2002) chega à implicação da organização do corpo a partir do suporte no centro de força e na musculatura profunda que envolve os músculos iliopsoas, quadrado lombar, diafragma, piriforme e pectíneo, também responsáveis pela conectividade das metades superior e inferior do corpo. Uma vez que pensamos essa organização em relação à musculatura tônico-gravitacional, como também nos sugere Hubert Godard¹⁰⁸ (2001), a noção de conectividade do corpo e suas partes centro-distais está implicada na relação deste com o espaço pela simples necessidade de lidar-se com as tensões gravitacionais que operam constantemente no corpo, pois o centro e cada uma das partes operam com conectividade. O conhecimento dos percursos do movimento no corpo torna-se relevante como noção da relação corpo-espaço em movimento.

Além da inscrição do espaço como componente do movimento, Isabel Marques (2010) nos traz, também, a noção de espaço como meio ambiente, com

¹⁰⁸ O texto original pode ser lido em Ginot e Michel (2002). Sua tradução para o português, *Gesto e Percepção*, consta em *Lições de Dança 3*, obra que pode ser localizada na lista de referências desta tese.

seus aspectos culturais implicados no que se apresenta como espaço ao corpo. Tal noção influencia diretamente tensões, formas e comportamentos em cada ambiente, que a autora distingue entre espaços socioambientais e cênicos. Isso porque ela coloca em questão não apenas o espaço material, mas também os espaços percebido e imaginado, estes construídos por dinâmicas sociais. “Essas três práticas espaciais se inter-relacionam e se redefinem à medida que dialogam com os leitores da dança/mundo em seus conhecimentos produzidos, apreciados e contextualizados de dança.” (MARQUES, 2010, p. 119).

A relação corpo-espaço se mostra, em Gil (2002), no que o autor chama de *zona*. Zona é como ele chama o *espaço paradoxal* da consciência do corpo. O espaço é paradoxal porque acolhe uma noção de consciência do corpo que “[...] os bailarinos anglo-saxônicos chamam de *awareness*. O paradoxo da *awereness* é que supõe um estado de enorme vigilância dos movimentos corporais, sem implicar sua vigilância seca e superegóica a fim de os tornar ‘perfeitos.’” (GIL, 2002, p. 128, grifos do autor). O autor aponta duas configurações opostas de consciência: uma que se torna impermeável aos movimentos internos do corpo e outra que, ao contrário, é porosa, cheia de buracos, ele mesmo omando emprestadas expressões usadas por Steve Paxton.

A *zona* é a consciência do bailarino disseminada no corpo, que “[...] multiplica-se em inúmeros pontos de contemplação internos e externos; e, ao mesmo tempo, desvanece-se parcialmente enquanto consciência clara de um objeto, deixando-se arrastar pela corrente do movimento.” (GIL, 2002, p. 129). O autor se refere ao universo das *pequenas percepções* citando Paxton, cuja pesquisa sobre contato improvisação contou com a participação de Hamilton no início.

O *pequeno futuro* de Hamilton ativa o universo das *pequenas percepções* e, portanto, a *zona*. Essa noção de espaço, por sua vez, já apresenta a conexão entre a consciência do corpo e a zona de relação corpo-espaço. Louppe (2012) ainda nos trará a imagem de um tecido conjuntivo indissociável entre corpo e espaço na ativação dessa zona. Grande parte das abordagens somáticas encontrarão, no elemento espaço, sua relação com o corpo a partir das *pequenas percepções* ou do desdobramento da percepção do trânsito entre as noções de dentro e fora do corpo pela porosidade da percepção, sobretudo tátil. Por isso, também, não à toa grande

parte dos aquecimentos de práticas de contato improvisação acolhem conhecimentos de diferentes abordagens somáticas. Tais abordagens ativam a percepção fina do corpo dando acesso/fluxo ao trânsito da consciência pelo movimento do pensamento: “[...] o pensamento não pode compreender os movimentos paradoxais do corpo sem que estes se tornem eles próprios movimentos do pensamento.” (GIL, 2002, p. 134).

Devido ao imbricamento do entendimento de espaço em sua relação com corpo e forma, ao falar de espaço como um dos elementos do *jogo*, é preciso apontar que leitura de espaço e relação espaço-corpo estão em evidência para fins de análise e aprendizado.

5.2.2 Tempo

O tempo pode ser considerado como a convenção social de *duração*, capaz de ser medido e quantificado, compartilhado entre as pessoas. Pode, ainda, ser redimensionado pela percepção subjetiva da passagem do tempo ou de sua suspensão no *instante*. A subjetividade da percepção do tempo interfere na noção mensurável ou de sucessão que compartilhamos através de nossos relógios, mas não a elimina.

A noção mensurável do tempo na dança é comumente praticada a partir de contagens. Contar regularmente o desenvolvimento rítmico de um movimento é um modo de controlar a passagem do tempo em movimento. Isso implica ocupar nossa mente com uma atividade bastante exigente, paralelamente ao que o corpo deve produzir de movimento. Esse é um movimento comum nas práticas tradicionais de dança. Dança e música, música e contagem são a higiene do aprendizado tradicional da dança. A contagem é reguladora, afina com nossos ritmos corporais – que buscam estabilidade – e, juntamente com a dança, aciona nosso estado racional, estado este que, na maioria das vezes, nos aparta das *pequenas percepções*. A consciência da coexistência delas é um estágio sofisticado de noção de tempo e corpo e confirma a noção de tempo na ação.

A performance, no ser humano, é uma categoria do pensamento. Assim como a matemática. Uma inabilidade de lidar com qualquer um dos dois faz com que se deixe de ser o que consideramos humano. Sem ao menos uma compreensão básica de aritmética, seríamos incapazes de realizar várias tarefas, como cozinhar, por exemplo: não teríamos um senso de quantidade, proporção, duração. A aritmética é, no ser humano, também uma categoria do pensamento. Sem um conhecimento básico dela, não teríamos algo essencial para o Homem. A performance é assim também. (SCHRANZ, 2014, p. 277).

A coexistência das noções objetivas e subjetivas tem sido abordada por Susan Foster (2008), que nos traz, na fala de Vittorio Gallese¹⁰⁹, a ideia de *ressonância* para essa correspondência que se dá entre as moções biológicas executadas e a observação do movimento. “Essa ressonância não necessariamente produz um movimento ou uma ação. É uma representação motora interna do evento observado, que, subsequentemente, pode ser usado para diferentes funções, entre elas a imitação.” (GALLESE *apud* FOSTER, 2008, p. 54). Gallese nos aponta, por exemplo, noções de um espaço centrado em nós¹¹⁰ em constante desdobramento a partir de simulações incorporadas, ou simulações cinestésicas, que criam noções de intersubjetividade, vista como intercorporeidade (GALLESE, 2012). Tais simulações não se opõem à linguagem e à cultura, mas “[...] a simulação cinestésica de ações dos outros estabelece uma conexão de empatia entre todos os seres humanos que reconhecem, nessas ações, uma intenção ou objetivo equivalentes.” (FOSTER, 2008, p. 55).

Abro uma *janela* para lembrar o quanto algumas técnicas de Educação Somática valem-se dessa afirmação, antes mesmo da comprovação científica que embasa a afirmação de Gallese. Quando ministro aulas –, mesmo não praticando juntamente com os alunos em igual medida –, seguidamente saio com o corpo num estado como se ele tivesse praticado o que solicitei aos alunos, como se a própria condução da tarefa e sua observação nos alunos já operasse como *ressonância*.

Em *The Body of Life* (1993), Thomas Hanna fala que “[...] *timing* no soma” é um elemento fisiológico integrador cuja funcionalidade “[...] garante a eficiência interna do corpo vivo. Isso acontece porque é a função do sistema nervoso central que integra todos os nossos movimentos musculares e a consciência sensorial em ação simultânea.” (HANNA, 1993, p. 109). Essa é uma função inconsciente do corpo

¹⁰⁹ Neurofisiologista italiano que estuda os neurônios-espelho.

¹¹⁰ No original em inglês: “[...] we-oriented [...]” (GALLESE *apud* FOSTER, 2008, p. 54).

que acontece através de diferentes sistemas – como o sistema nervoso central (SNC) e o sistema vestibular –, do cerebelo e da enervação recíproca medular. Hanna apresenta a noção de *timing* como uma função corporal inconsciente que não se resume ao:

[...] mero equilíbrio com o mundo físico, [os somas] não estão apenas em homeostase com o ambiente. Em vez disso, somas estão sempre se arriscando no desequilíbrio e na instabilidade para moverem-se em direção a algum comprometimento, investimento pessoal. [...] Isso significa que o corpo da vida é orientado por objetivos¹¹¹ [...] (HANNA, 1993, p. 130).

Contar durante a dança é tentar tornar consciente a sucessão equilibrada (ou constante, como em LMA/BF) do tempo, um objetivo da ordem do ideal estético, ou normalizador, mais do que os objetivos pessoais de movimento. Dalcroze afirma que “[...] o ritmo é o produto da luta contra uma resistência e é o esforço feito para evitar uma ruptura de equilíbrio. É um compromisso entre duas forças opostas.” (*apud* LOUPPE, 2012, p. 151). Tempo, ritmo e *timing* são noções de tempo que se organizam a partir de noções de sucessão, duração, velocidade, suspensão e instante. Em LMA/BF, tempo é também intuição e compromisso. Hanna, assim como Gallese e Foster, parece explicar a fisiologia da intuição e do compromisso do corpo com ele mesmo na sua mobilização por seus objetivos, suas intenções manifestas pelo risco do menor ao maior movimento.

Para fins de estudo e análise, o tempo também precisa ser cercado em seus modos de manifestação.

5.2.3 Presença

A presença é um aqui/agora do corpo e de cada uma de suas partes em matéria e metáfora. A noção sensível *intensa* do corpo em tempo e espaço simultaneamente torna-o presente, presentifica e intensifica as noções de corpo/soma/sujeito. Para além do que já se disse sobre espaço e tempo segundo a

¹¹¹ No original em inglês: “[...] the body of life is goal oriented [...]” (HANNA, 1993, p. 130).

noção de presença aqui posta, é também importante que essa noção, no *instante intenso*, quando em situação performativa, se perceba em matéria e em metáfora. Essa é outra operação de articulação simultânea entre objetividade e subjetividade que não apenas serve para perceber o que acontece no corpo e manifestar a consciência da percepção, mas também se compromete com algum objetivo em jogo, como nos disse Hanna anteriormente. Ela se arrisca na instabilidade da metáfora, articulando ação corporal e pensamento a partir de algum investimento pessoal. A presença do aqui/agora em matéria e metáfora remete-se ao que Schechner descreve sobre os atores do *The Performance Group*, que atuam enquanto mostram que escolheram estar atuando:

Os atores do The Performance Group foram treinados para mostrar suas identidades duplas: mostrar-se como eles mesmos e como personagens que representam. Ao mostrarem estas duas identidades, os espectadores vêem [*sic*] os atores não só atuando, mas escolhendo atuar. (SCHECHNER, 2000, p. 94).

Essa presença também se remete ao exemplo de *rasaestética*, que o mesmo autor nos apresenta em seu livro. Ao problematizar o lugar do corpo na teatralidade, Schechner tensiona o lugar da visão sobre o corpo da ciência moderna e seus instrumentos de observação com culturas em que a boca – ou o sistema boca-ventre-intestino – desfruta do prazer teatral. Ele exemplifica contrapondo a *Poética* de Aristóteles à *Natyastra* de Bharata-muni, o manual sânscrito da performance, o qual sequer separa o teatro da dança e da performance.

O rasa é um sabor, um gosto, uma sensação que temos quando tocamos a comida, levamo-la à boca, mastigamos, misturamos e saboreamos. As mãos levam a comida à boca. [...] Entram todos os sentidos, especialmente o gosto, o olfato e o tato. Mas também o ouvido e a visão – um prato bem apresentado, o ruído do azeite que frita [...]. Rasa significa molho, o que transmite o sabor, o veículo do gosto. O rasa é sensual, próximo, experimenta-se. O rasa é aromático, preenche o espaço, leva-o ao corpo, torna-se parte do corpo, trabalha de dentro dele [...] (SCHECHNER, 2000, p. 256).

Rasaestética permite que tanto o performer quanto o observador tenham acesso não apenas à visão (sempre distanciada, mas em conexão direta com o cérebro através do nervo ótico) do cenário em que se encontram, incluindo todos ali presentes, mas também ao sistema nariz-boca, “[...] que se abre a todo o sistema

digestivo enquanto compromete intimamente os sentidos do tato e do olfato. [...] o sistema nariz-boca é extenso, variado e sintético (combina mais que separa).” (SCHECHNER, 2000, p. 257). Uma bailarina em cena pode permitir-se o desfrute do prazer que lhe causa ativar o sistema nariz-boca em determinada dança sem com isso perder a noção da metáfora, daquilo que está acontecendo diante do outro em tempo-espaço e sentido. A confiança no *timing*, que é uma confiança intuitiva e comprometida com o aqui/agora, nesse caso, é também fruto de treinamento de um sistema físico/fisiológico do corpo, com base no sistema nervoso entérico¹¹², capaz de deixar-se transformar por práticas corporais e performativas, a ponto de sustentar a dupla escolha, dupla identidade, dupla relação de si com os outros em presença e metáfora.

5.2.4 Presença e Copresença do Outro

Noção presente da presença do(s) outro(s) em relação a si, ao espaço (subjetivo) e ao tempo (presente/instante). Nesse caso, retomamos a questão da alteridade e do espaço do outro e de si, do capítulo anterior. Em revisita a Buber, endereçar a palavra-princípio *tu* ao outro é princípio de alteridade que se completa quando os dois envolvidos na relação – que considera a intercorporeidade – pronunciam-na. A intercorporeidade, aqui, inclui a acumulação das noções de espaço, tempo e *timing* como organização inconsciente e intuitiva do corpo. Isso implica dizer que a noção presente da presença do outro pode estar relacionada a uma urgência do corpo de relação. Esse corpo, por um lado, pronuncia um tu em cena para algum parceiro – acionando a *organicidade* da cena a partir da presença – e, por outro, um tu a quem assiste, testemunha, interage com a cena, utilizando e afinando as ressonâncias também para a leitura corporal do interlocutor/público. Cada proposta ou abordagem pode modificar a condição do observador. O papel passivo de observador tradicional é ativado por ressonâncias cujo efeito se dá por

¹¹² Chamado como cérebro do intestino, localiza-se nos tecidos internos do sistema digestivo do esôfago ao intestino. “Como seção destacada do sistema nervoso central, mas ligada a este pelo nervo vago.” (BLAKESLEE, 1996, p. c3 *apud* SCHECHNER, 2000, p. 263).

contágio, segundo Foster (2008). O observador participante, interativo, pode ser lido por ressonância, facilitando o convite à interação. Isso interfere no modo como o interlocutor receberá a obra, bem como definirá os modos de como a obra se dá a ver. O mesmo acontece em sala de aula, com alunos.

O conceito de *intercorporeidade* é constituído por simulações cinestésicas no espaço intersubjetivo concreto da relação, conceito esse que advém da descoberta dos neurônios-espelho nos anos 1990¹¹³.

O que torna especiais as propriedades funcionais dos neurônios espelho, então, é o fato de que tal processo de integração ocorre junto ao sistema motor. Longe de ser outra espécie de neurônio associativo multimodal no cérebro, os neurônios espelhos ancoram a integração multimodal que eles operam ao mecanismo neural presidindo sobre nossa relação pragmática com o mundo dos outros. Por essa razão eles permitem conectividade social pela redução do espaço entre o Self e os outros (GALLESE et al., 2009). (GALLESE, 2012, p. 58).

Foster (2008) estuda a cinestesia como contágio entre *performer* e sua plateia a partir da cinestesia como orientação e como simulação. Como orientação, ela estuda a percepção como meio de extrair informação de um ambiente a partir do funcionamento fisiológico do sistema vestibular e pelos receptores das articulações e dos músculos na propriocepção – que conecta os sistemas neurais aferente (que processa os estímulos recebidos do ambiente) e eferentes (que converte o comando em ações corporais) (FOSTER, 2008, p. 50). Como simulação, ela apresenta estratégias cerebrais de seleção de séries cinestésicas cujo contágio se dá a partir da identificação dos objetivos pessoais comuns. “Ação, então, torna-se o princípio ‘a priori’ que permite a junção social.” (FOSTER, 2008, p. 55). As noções de *pequenas percepções* e *pequeno futuro* tem aqui mais uma fundamentação. As percepções são mesmo ações internas no corpo, e as expectativas percebidas no pequeno futuro são fluxos do pensamento em ação no corpo.

Nesse sentido, aqui, a noção presente de si em relação aos outros é também um desdobramento da noção de outro: plateia (visualidade em ressonância); público que interage (nariz-boca e contágio); e público virtual, que desperta a noção de que há um outro que vê e produz novos modos de pronunciar um tu.

¹¹³ A teoria dos neurônios-espelho vem sendo muito utilizada pelas Artes Cênicas e articula a descoberta recente de cientistas italianos na Universidade de Parma, segundo Edson Moura dos Santos (2012).

5.2.5 Fluxo e as Correntes de Pensamento no Corpo

Noção presente do corpo/pensamento em fluxo. Em LMA/BF:

[...] fluxo relaciona-se com o 'como' do movimento, o sentimento, a emoção e a fluidez ao realizá-lo. Os líquidos corporais – sangue, linfa, líquido conectivo, líquido sinovial, líquido cefalorraquidiano, etc, - e os órgãos – estômago, intestino, fígado, pulmões, coração, etc – concedem a fluidez e o grau de intensidade do Fator Fluxo no movimento corporal. (FERNANDES, 2006, p. 124).

Em LMA/BF, também há um estudo sobre os fluxos de tensão e forma. Esses fluxos estão estreitamente relacionados aos aspectos fisiológicos atualmente comprovados cientificamente, detectados pelos estudiosos do movimento antes de ciência e arte acertarem sua proximidade.

Como já é sabido, o interesse das culturas do teatro pelas ciências do cérebro não é nada novo. O que é novo, entretanto, é a maneira pela qual as neurociências começaram a estudar o ser humano como um sistema profundamente relacional, necessariamente intersubjetivo. O advento de novos campos de investigação interdisciplinar, como, por exemplo, as assim chamadas neurociências sociais, destaca a necessidade de superar paradigmas experimentais que isolam o sujeito do ambiente em favor de um estudo de mecanismos cognitivos em situações de interação com outros indivíduos. (SOFIA, 2014, p. 172).

O não isolamento para experimentos cognitivos relacionais proporciona algumas confirmações do que John Schranz (2014) chamou de a dança das atenção/intenção/ação como base de tudo:

Essa dança está na base de cada decisão que tomamos, conscientemente ou não. Traduzida de forma adequada, ela determina o ruído que nós geramos, sua organização dinâmica em som e, então (por intermédio de uma nova elaboração), em discurso simbólico. A performance orchestra tudo isso – com a ação perseverantemente em suas origens e fundações. (SCHRANZ, 2014, p. 277).

Com o pensamento em constante movimento físico no corpo – constantemente em fluxo, uma vez que ele nos move –, o movimento também o move. Para Bartenieff, o maior fundamento é que estamos em constante transformação porque estamos em constante movimento. Movimento é

transformação, e transformação é fundamental. “A essência do movimento é a mudança. Enquanto nos movemos, estamos constantemente mudando.” (HACKNEY, 2002, p. 12). Hackney retoma o que é fundamental em movimento para Bartenieff, além da mudança: relacionamento/conexão e padronização das conexões do corpo.

É em nosso processo de movimento/mudança que criamos nossa existência incorporada. Mas esta mudança não é ao acaso. No processo de desenvolvimento, mudança é relacional. Ao nos movermos, estamos sempre fazendo conexões, criando relações, tanto entre a gente quanto com o mundo. [...] relações que são criadas dentro do corpo tornam-se padrões ao longo de nosso crescimento. (HACKNEY, 2002, p. 12-13).

Ao resgatar o que Bartenieff considera fundamental para o movimento, trago a ideia de que o fluxo conduz o pensamento. Proponho também que podemos tentar acessar a noção da presença desses fluxos em nossos movimentos, indicando a possibilidade, por exemplo, de colocarmo-nos em jogo e em risco durante uma improvisação, com certa noção da contínua mudança em jogo.

O que flui, o que contém o fluxo é também fruto do contágio cinestésico que podemos trazer à luz das ações que se produzem a partir desse fluxo. Quando trazido à tona num *instante intenso*, o fluxo do pensamento no corpo, ou do corpo em pensamento, produz conhecimento através das conectividades.

5.2.6 O Fluxo dos Fluxos

Noção presente dos fluxos em jogo a partir das noções presentes de espaço, tempo, fluxo e presença (jogo). Aqui, o fluxo não é só do pensamento em circulação em seus modos de percepção aguçada do corpo ou dos sentidos que dele surgem, mas dos fluxos dos outros e da situação em que nos encontramos em jogo. Enquanto tenho noção dos meus fluxos, posso ser capaz de ter noção do fluxo do outro e, consciente ou inconscientemente, de acessar tais fluxos, seja em modos de espelhamento, ou intercorporeidade, ou através de procedimentos de sintonia fina entre meus interlocutores. Em LMA/BF, especificamente, o estudo do perfil de

movimento da Dra. Kestenberg (*Kestenberg Movement Profile®*) vem estudando procedimentos de sintonia e afinação intercorporal através do estudo das escalas de movimento e dos significados emergentes da comunicação interpessoal em movimento (GOLDMAN, 1994). Novamente, os parâmetros espaciais da harmonia espacial em LMA são guias de estudo sobre as formas quase espelhadas que os corpos em sintonia ganham quando estão em um *modo de concordância* e sobre as formas de oposição espacial quando no *modo de discordância* em uma conversação ou mesmo em uma dança. Isso também explica como muito de nosso aprendizado dá-se pela cópia e repetição, mesmo quando não nos damos conta disso. Se nos damos conta dos fluxos em jogo, ganhamos autonomia para lidar com concordâncias e discordâncias, todas já anteriormente conectadas ao componente intersubjetivo fisiológico dos neurônios-espelho.

5.2.7 Presença como Emergência

Esse *jogo* acontece enquanto alguém assiste ou testemunha essa intensidade e, certamente, compartilha essa intensidade sob a perspectiva do espectador – o que não está aqui em foco, apesar de estar em jogo. Sem entrar na questão da representação ou presentificação – uma vez que podemos estar referindo-nos a qualquer modo de fazer-se presente –, o que está em jogo aqui é simplesmente se dar conta do que representa estar *aqui-agora performando isso para essas pessoas que aqui estão*, seja qual for a situação, o que ativa a produção de conhecimento em dança pelo *instante intenso*.

Isso também se remete às práticas iniciais do coletivo de coreógrafos e *performers* da *Grand Union* nos anos 1970-1976, presentes na obra proposta por Yvonne Rainer – *Continuous Project-Altered Daily* (CP-AP) –, que foi baseada em uma escultura de Robert Morris, exposta ao público depois de alterada.

O interesse de Rainer era fazer uma performance em processo que se alteraria, entre performances, usando vários aspectos do processo de trabalho de uma produção de dança: aprender, ensaiar, marcar (um termo de dança para executar movimentos num nível de energia baixo), fazer

exercícios, e correr através do material e dançar o material ao estilo de uma performance finalizada. (BANES, 1987, p. 203).

A presença de alguns desses elementos simultaneamente no momento em que a prática performativa está acontecendo, em que o jogo está em andamento – quando *eu* me dou conta de que estou naquele momento fazendo ou relacionando-me a uma simultaneidade de coisas – proporciona um *instante intenso* de aprendizado prático, sobretudo num processo formativo, ilustrado acima por um processo artístico. Numa atmosfera de ensino formal, tais experiências certamente não são abandonadas ao seu êxtase com frequência, mas encontram intensidades e são redimensionadas na prática refletida da análise. Perceber de dentro algo que opera enquanto faço é já ter alguma noção do que está por ser percebido, um pouco do *pequeno futuro* aplicado aqui de outro modo. Perceber de modo reflexivo a partir do que aconteceu em uma prática é carregar o corpo da experiência, esta sendo capaz de ser revisitada em situações similares com o percurso da já praticada experiência e da prática refletida da análise.

5.3 INSTANTES INTENSOS E REFLEXIVOS

O exemplo do capítulo anterior – da menina (A4) que se pendurou no poste e só se deu conta de onde estava depois que estava lá – demonstra que a inteligência de seu corpo e a intercorporeidade permitiram-na chegar lá. A noção sensível e presente da ação produz esse *instante intenso*, que retoma um critério de julgamento que a fez deparar-se com uma questão subliminar: o que eu faço agora que já estou aqui? Nesse exemplo, identifico pelo menos a presença de noções intensas da relação centro-distal, ou seja, da relação entre o espaço interno do corpo e suas noções subjetivas de tempo e espaço. O espaço externo, por sua vez, do aqui/agora do corpo como um todo e sua relação com a presença do outro impõem-se através da noção intensa de presença de um *outro-espectador*. Não estamos falando de um público que assiste a uma obra, mas de transeuntes que testemunham um processo de aprendizagem que se dá em público.

Essa é a questão das intensidades do *todo performativo*. Elas se conectam na experiência de uma decisão necessária – seja física, seja de uma atitude comprometida com algum discurso programado a que tal prática se propunha – ou deflagram-se com sua incoerência.

Podemos dispor de bons exemplos de resposta física ao momento a partir das práticas de contato improvisação. No instante intenso em que me dou conta de que estou com alguém muito mais pesado que eu sobre meus ombros – talvez sem perceber como esse outro chegou ali –, preciso de uma resposta física sem lapso de tempo entre intenção e ação e ainda segura para dar fluxo ao que está em andamento. De modo muito parecido ao exemplo anterior – centro-distal –, aqui/agora e a presença do outro se intensificam juntamente com a noção presente do corpo/pensamento em fluxo. *Dar-se conta* não desmancha a presença: intensifica-a no fluxo do pensamento em ação e reflexão, dentro e fora do espaço do corpo.

Uma resposta de atitude em relação ao *instante intenso* em que me encontro pode ser tornar-me propositiva diante de uma improvisação por tarefas que não atendeu ao programado. Eu estou aqui e agora fazendo algo – dando-me conta de que algo não está dando certo – e ponho-me implicada numa outra ação que se coordena a partir dos elementos que estão disponíveis naquele instante.

Um exemplo disso ocorreu na primeira prática performativa como aula inaugural na ULBRA. Nela, os alunos foram solicitados a lançar tarefas aos professores, e uma delas propunha que nos agrupássemos em duplas para improvisar em duos.

Quando fui chamada a fazer uma dupla com outra colega e demos início a um diálogo, outra professora tomou a iniciativa de capturar-me. Ela disse, depois, que não perderia a oportunidade de dançar comigo pelo que poderíamos desenvolver juntas em contato improvisação. Apenas nós duas éramos praticantes dessa modalidade naquele grupo; nós também queríamos esse diálogo e queríamos que os alunos pudessem ver isso acontecendo ali naquele momento.

Duplamente rompendo as normas, essa atitude quebrou a regra de que só os alunos decidiriam quem dançaria com quem (e a exclusividade deles não estava posta na regra do jogo), e isso partiu o que estava se instaurando como

improvisação: o diálogo entre os elementos de figurino e objetos dispostos ali. Iniciamos um diálogo corpo a corpo, e isso era novo para muitos ali. Essa atitude da professora de atravessar-se na tarefa indicada por uma aluna foi comentada posteriormente pelo grupo. Havia um pouco de frustração na voz de quem solicitou a dupla, mas não no que foi comentado sobre o duo que acabamos desenvolvendo, que não foi longo, mas intenso.

Deflagrar-se com o rompimento da regra é poder romper com o jogo, ou com a participação no jogo, também como intensidade. Do mesmo modo, é essa possibilidade de rompimento deflagrar-se com a incoerência de onde se chegou com a prática durante esta e ter a presença/atitude de modificar, interferir, propor algo diferente do que estava até então em jogo.

Além da noção de intensidade, aqui também se tem a noção premente da falha, como Susan Buirge – bailarina e coreógrafa americana estabelecida na França, uma das responsáveis pelo desenvolvimento da nova dança francesa – apresenta o estado performativo, por intermédio de Louppe: “[...] é esta ‘falha’ que dá à obra a sua existência (mais importante do que sua essência).” (2012, p. 362). Ao considerar a falha como margem de risco do estado performativo, a premência do risco parece constituir, em jogo, a intensidade da qual se quer falar como corporificação de saberes, ou produção de conhecimento corporal em dança. Se ao invés da concretização do gol – como citado no início deste capítulo – falarmos sob a perspectiva do *instante intenso* em que o gol está por ser realizado, teremos o componente de risco do não gol em paridade com o *pequeno futuro* antecipado por nossos desejos e visualizações lógicas de uma disposição espacial que antecipa até mesmo a comemoração de um gol por sua torcida. A certeza do gol é igual ao risco de perdê-lo, e é porque existe a presença do risco que o estado performativo é tão intenso.

É a reconstituição reflexiva do instante que produz conhecimento. O *instante intenso* reconhece os elementos do *todo performativo* durante a ação e, portanto, produz uma incorporação intensa do conhecimento em produção, ou seja, o saber.

Steve Paxton já nos alertou sobre isso, segundo a experiência compartilhada por Patricia Kuypers: “[...] atenção ao que colocas em teu corpo, pois o que tu ali colocas, jamais te sairá.” (PAXTON *apud* KUYPERS, 2001, p. 5). A autora abre seu

texto de introdução à revista *Nouvelles de Danse*, intitulada *Incorporer*, com essa citação como memória da fala de Paxton em aula. Ela diz ter-se dado conta, ao longo do tempo, que é mais difícil desfazer-se de algo incorporado do que formar algo no corpo.

A fala de Paxton se refere aos códigos de dança – ou não – que constituem nossas práticas corporais. Ao mesmo tempo, há os elementos de relação do corpo com ele mesmo, com o espaço físico em seus deslocamentos e orientações espaciais e com os elementos que povoam o espaço – sejam estes objetos ou pessoas, *algodãozando*¹¹⁴ cada vez mais as relações corporais com o *todo performativo*.

Faz parte dos procedimentos práticos de LMA/BF¹¹⁵ produzir a percepção desses elementos, produzir os sentidos que surgem do que cada corpo percebe em cada uma dessas relações. Essa questão está diretamente relacionada aos modos de transição de forma¹¹⁶, às visibilidades que ganham o corpo a partir dessas relações. É uma análise sutil e, ao mesmo tempo, clara e expressa em forma no corpo. O modo como cada uma dessas relações que constituem um modo de alteridade manifesta-se pode ser *lido*. Considero o outro, aqui, como tudo o que não é eu. Ao retomar Buber, para fins de acesso ao *todo performativo* e à intensidade, considero que *isso* e *outro* ganham o mesmo estatuto de alteridade quando analiso forma. Assim, estabelecer uma relação qualquer de ou em movimento confirma uma relação de alteridade para fins de análise e de aprendizado, mas, por vezes, ocorre uma relação de fusão desses elementos. Seria esse momento de fusão o *instante intenso*, com o qual, logo após, estabeleço uma relação de alteridade?

Em contraste ao *instante intenso*, apresentarei uma experiência falível, sob certo aspecto, em relação às expectativas criadas pela proposta. Se o êxito dessa experiência não veio com a intensidade do gol, acabou ganhando na contagem dos pontos, ou seja, na reconstituição reflexiva do momento, que se constitui aqui menos como performático e mais como performativo. O *instante intenso* não é pleno por sua virtuosidade, habilidade física ou espetacularidade; ele é pleno de presença e entrega, o que se constitui com ou sem uma habilidade virtuosa em dança ou uma moldura

¹¹⁴ Referência ao corpo algodãozado de Tatiana da Rosa (2010).

¹¹⁵ Cujos conceitos básicos envolvem corpo-esforço-forma-espaco, sempre é bom lembrar.

¹¹⁶ Tradução de Ciane Fernandes para forma (FERNANDES, 2006).

espetacular para uma prática performativa. Nesse sentido, ele é da vida, não especificamente da dança, mas em dança. Além disso, produz uma síntese incorporada de elementos que nos dedicamos descrever, analisar, classificar ou performatizar por diferentes meios. Ele democratiza a dança para todos os corpos e todas as práticas.

Reconhecer a Performance como uma categoria do pensamento é reconhecer que cada um de nós a possui dentro de si para usar suas possibilidades sem qualquer apoio de estruturas dos outros – a não ser a orientação pedagógica. O Performer teve que urgentemente tornar-se consciente de que precisava livrar-se de sua dependência milenar dos autores. Por milênios, os autores haviam gerado estruturas (peças) cuja compreensão mantinha e levava os performers onde o autor julgava apropriado. Os performers precisavam urgentemente garantir que ninguém houvesse pré-programado seus sentimentos, sua atenção, suas intenções, suas ações. Praticamente do mesmo modo que cada Ser Humano precisa garantir que nenhum(a) autor(idade) controle sua vida. (SCHRANZ, 2014, p. 279).

5.4 O FORMATIVO DO JOGO

No último dia da feira das profissões da ULBRA – que aconteceu em novembro de 2012 –, no último turno, propus uma atividade que atingiu poucos, mas trouxe contribuições que considerei importantes para essas questões. O curso de Dança esteve junto aos demais cursos de licenciatura no chamado espaço-educação da feira. Sem envolver os alunos na proposição, iniciei uma *performance* com um convite à dança. Uma música tocava e eu me deslocava pelo espaço-educação dispondo objetos no espaço: um cubo e um icosaedro. Coloquei junto a eles um papel com a frase: *queres dançar?* Sempre me deslocando pelo espaço, por vezes, eu pegava o papel e mostrava para alguém que estivesse passando ou que estivesse num estande perto.

Enquanto algumas pessoas se esquivavam, outras aderiam à proposta. Foram três momentos significativos de troca nesse contexto. Participaram, centralmente, uma aluna do curso de Artes Visuais – que encorajou, em seguida, um bailarino do grupo de dança *Down Up* –, uma professora da universidade e um grupo de alunos de uma escola de Canoas.

Para cada situação que surgia, eu propunha o mesmo jogo, mas uma coisa diferente acontecia. O jogo era escolher uma mão, direita ou esquerda. Nos bolsos da saia que usava para a performance, estavam papezinhos dobrados com tarefas de movimento a serem realizadas, dentro das propostas de LMA/BF. Trata-se, então, de três experiências. Considero que a primeira delas foi um aquecimento para dançar, ou seja, dançar com *o outro*, o que é disparador de relações de intensidade e presença. A segunda experiência estava na perspectiva de consciência do movimento, na noção sensível do aqui/agora do corpo e da relação entre suas partes, da aceitação das pequenas percepções que transformam o saber corporal. A terceira envolveu a relação entre dança e escrita por motivos (*motif writing*) e minha percepção do outro e de mim em relação performativa, em que uma sintonia entre eu e os participantes é ativada por um procedimento de afinação (*attunement*) da relação.

Abaixo, articulo trechos extraídos do diário de pesquisa com reflexões sobre eles.

A artista visual em formação escolheu a mão direita, do bolso direito de minha saia a tarefa: realizar movimento espinhal. Perguntei se ela entendia a tarefa. Ela disse mais ou menos com a cabeça e com a coluna, e eu confirmei com a palavra e com o corpo. Começamos a dançar uma música envolvente e dançante. Em seguida chega nosso companheiro bailarino do Down Up, que rapidamente assimilou a ideia de movimentos ondulatórios. Reforcei a ele que estávamos realizando movimentos espinhais. Não demorou para que ele começasse a fazer o que chamamos informalmente de uma dança 'batecabelo'. Juntamo-nos a ele, batendocabelo, conduzindo nossos movimentos pela coluna, enfatizando a finalização no lançamento dos cabelos ao espaço, invocando uma movimentação também indicada pelas conexões ósseas cabeça-cauda. Um indicador de que se dança a partir de uma música foi o que interrompeu a dança: a música acabou e eles voltaram aos seus lugares. Voltei a caminhar e circular em busca de novos interlocutores. Entendi que o simples fato de 'bater cabelo' com um bailarino com síndrome de Down ampliava o efeito do que recém havia sido apresentado na feira que era uma coreografia com uma música midiática com o grupo Down Up, formado apenas por bailarinos portadores de Síndrome de Down. Nem todos os presentes sabiam, mas muitos deles sim, que eu era uma professora do curso de dança que estava ali dançando com aquele bailarino, tal qual a estudante de artes visuais, visivelmente iniciada na dança [*sic*] (SASTRE, 2012, n.p.).

Percebo esse primeiro contato com os participantes da feira como um aquecimento ao que vem em seguida acontecer. Destaco que:

[...] ao me colocar à disposição dos frequentadores da feira para dançar, sentia o mesmo frio na barriga de quando pisava o palco para realizar uma coreografia super difícil. Antes do jogo, um temor quase como um terror. O jogo, e só ele, é capaz de fazer eu mudar esse estado, transformar a relação de medo em convite à dança. (SASTRE, 2012, n.p.).

Esse medo, que aqui aparece, é motor de toda essa investigação. O medo que superdimensiona a interação inerente à prática performativa, por mim proposta, é o que presentifica a presença do outro no espaço compartilhado e, também, a presença do outro em mim. Como eu lido com as diferenças apresentadas pelos sujeitos com os quais estabeleço uma interação nesse aquecimento será corporalmente revelado em movimento aos que assistem. Ao mesmo tempo que se instaura um desejo motor da atividade, o risco da falibilidade o acompanha como medo.

O cansaço de meus interlocutores, antes que eu pudesse transformar a proposta, alertou-me para ser mais propositiva em intervalos menores. Por isso, entendo essa primeira interação como aquecimento. Com ela, pude acionar o fluxo do pensamento em jogo, mas para sair de um estado a outro na minha relação com o espectador. Pude perceber o espaço com o olhar de observadora de dentro; portanto, não mergulhei tanto nele a ponto de construir *um tecido conjuntivo* produzido na experiência, como nos apontou Louppe (2012, p. 199) na abertura do quarto capítulo desta tese. Mantive presentes as noções de espaço externo, mais numa vigília do que em uma entrega. Havia um público do curso de Artes Visuais que recentemente terminara uma tarefa para a feira; dali sai não só minha primeira interlocutora, mas também o primeiro público. Não havia o que mostrar a um público; essa proposta se concretiza na relação. Ainda assim, ele – o público habituado aos eventos espetaculares do curso de Dança na feira – estava ali.

Enquanto buscava uma conexão com os espaços internos do meu corpo, cansei meus interlocutores. Dancei com eles buscando, em meu corpo, o movimento espinhal da tarefa, na intenção de constituir a afinação e a sintonia desejadas para essa prática performativa, abrindo mão de estímulos diversificados, como a palavra ou jogos espaço-temporais relacionais. Como em minha prática não estou mais condicionada a parar o movimento com o fim da música, fui quase surpreendida pelo retorno dos meus pares de dança aos seus lugares de observadores. Buscando uma sintonia com o espaço da feira, os possíveis interlocutores desconhecidos e os

modos de apresentação das tarefas, fui entendendo essa primeira experiência como aquecimento, para mim e do ambiente.

Entendo que corpo intenso está muito relacionado ao aspecto forma (*shape*) em LMA/BF. Sempre muito articulado com esforço, a forma em LMA/BF é justamente o aspecto que revela “[...] a motivação interna em relação a: estar consigo mesmo, contatar ou estabelecer uma ponte com o ambiente e com o 'outro', e interagir com ou estabelecer-se no ambiente” (KAYLO, 2006a, p. 64). Os três modos de transição de forma apresentam 1) a forma fluida (*shape flow*), constituindo a relação do corpo com ele próprio através de suas partes; 2) a forma direcional (*directional*), estabelecendo relações espaciais de direção, geralmente associadas a relações bidimensionais com o espaço; e 3) a forma tridimensional (*shaping*), que vai dando forma ao corpo em relação ao espaço em volume, ou seja, ativando uma relação tridimensional do corpo com o espaço em seus volumes. Em *shaping*, a percepção espacial é intensa e produz modos mais flexíveis de relação, ainda que todos os modos de transição de forma possam ter a mesma intensidade e manifestar as motivações internas de modos diferentes em relação à forma. Com termos diferenciados para forma no idioma inglês (*shape e form*), Janet Kaylo vai nos dizer que: “[...] ao expressar a urgência de se colocar em relação, Forma (*Shape*) é o que dá forma (*form*) ao seu sentido, e cria um contexto para a formação de sentido.” (KAYLO, 2006a, p. 64).

Dar maior ênfase à forma fluida com o movimento espinal – ou seja, à relação da constante mudança na interação das partes do corpo durante o movimento espinal – concentrou o uso do espaço mais interno do que externo, mesmo que houvesse atenção ao exterior. Mais que atenção, era também necessário proposição, e, nesse sentido, explícito as expectativas com relação ao que foi proposto e a antecipação do pequeno futuro em risco: não houve gol, mas houve uma mobilização para a expectativa de um gol. Os participantes saíram satisfeitos. Eu resolvi trocar estratégias, sem alterar o jogo.

Proposição 1: algumas colegas que estavam no estande ao lado ficaram tentando empurrar umas às outras e cheguei mais perto para uma interlocução verbal sobre a razão de estarem tentando envolver outra pessoa que não elas mesmas na atividade. ‘eu não sei dançar mas ela sabe’. Uma professora da área científica não queria se expor, dizendo que seria ‘um mico’ e corria o risco de ter imagens não autorizadas veiculando

no you tube no dia seguinte. Gastei argumentos em relação a impropriedade da dicotomização professor – experimentador, até que ela escolheu um papelzinho: relação escápula-mão [*sic*] (SASTRE, 2012, n.p.).

A partir daqui, começa a *zona*, ou seja, uma aproximação com o espaço. Começa a atmosfera de intensificação da experiência, a ampliação da sensibilização do corpo e o reconhecimento de que é possível disponibilizar o corpo a dançar por simples operações e que ele aprende facilmente. Do meu lado, intensificações de proposições.

Inicialmente foi preciso apresentar a escápula àquelas pessoas que estavam ali. Uma delas chegou a achar que era algo como um talher, uma ‘espátula’. Segurei a escápula e a mão da moça e comecei a mobilizar o braço dela a partir das extremidades. Pedi que ela não conduzisse o próprio braço, mas que se deixasse conduzir dando peso gravitacional ao cotovelo e percebendo o movimento que a escápula fazia nas costas quando eu mobilizava sua mão pelo punho. Conforme o braço dela ia se soltando, fui conduzindo-a por movimentos mais conhecidos pela dança de salão. Então voltei a explicar o quanto essa soltura e essa conexão entre a mão e o ombro eram importantes na hora de dançar com um par. Ela, então revelou que já tinha participado de *invernadas*¹¹⁷ e tinha prática com dança de salão. Eu mostrei a ela a diferença entre fazer do jeito que ela estava habituada, que ela mostrou ao referir-se às *invernadas*, e desse outro jeito que eu mostrava. Ela começou a gostar do que seu corpo fazia no espaço com minha condução e ficou bem feliz com a dança. Eu disse: ‘fica a dica’. Ela agradeceu e nos separamos. (SASTRE, 2012, n.p.).

Houve ali um pequeno momento de intensificação na consciência do corpo. Isso se afastou da “[...] potência de conhecimento cujo modelo era a razão” (GIL, 2002, p. 129) e entrou na *zona das pequenas percepções*, a que Gil se refere com base nas formulações de Paxton para o contato improvisação.

Como se deixa a consciência invadir pelo corpo? Tal é o que parece extremamente misterioso, embora cada bailarino faça cotidianamente essa experiência. Deixar-se ‘invadir’, ‘impregnar’ pelo corpo significa principalmente entrar na *zona das pequenas percepções*. A consciência vígil, clara e distinta, a consciência intencional que visa o sentido do mundo e que delimita um campo de luz, deixam de ser *pregnantes* em proveito das *pequenas percepções* e de seu movimento crepuscular. Vimos como a introdução de uma linguagem nova desestruturava os modelos motores habituais como, também, o movimento dançado liberta os afetos que, em

¹¹⁷ “Pasto de longa extensão cercado de obstáculos naturais ou artificiais, que se destina ao descanso, à engorda dos animais [...]” (HOUAISS, 2001, p. 1643), expressão também usada para designar *invernada* artística e cultural nos centros e entidades tradicionalistas. A expressão é usada corriqueiramente para designar o grupo de danças tradicionais *gauchescas* que participa desses eventos culturais.

estado flutuante, se disseminam na consciência. (GIL, 2002, p. 130).

A terceira parte do trabalho envolveu alunos escolares frequentadores da feira. Nesse terceiro momento, foi possível exercitar interatividades per-formativas em que o objetivo de apresentar noções diferenciadas de dança articuladas aos saberes do interlocutor foi alcançado.

Proposição 2: começaram a aparecer pessoas com vontade de dançar. Pessoas que estavam visitando a feira, que tinham visto as outras pessoas receberem instruções dançantes. Havia de tudo, gente que estava com a família, uma menina que queria informações e pedia para o irmão dançar comigo. O irmão queria música de bailão para dançar. Eu dizia muitas coisas, estava na cara que ele era 'o cara' do salão no bailão, mas ali ele estava completamente tímido. E não dançaria outra coisa. Minhas músicas não o agradaram. Então pedi que escolhessem uma mão. Escolheram a esquerda. No papelzinho estava escrito: diferentes tipos de notação em dança. – Ai! E agora, disse eu! – O que foi que tu tirou aí? – Vocês conhecem algum modo de escrever, ou descrever movimento? Já viram alguma partitura de movimento? – Não. – Peguei um papel e desenhei 3 símbolos diferentes de movimento segundo a labanotação e perguntei se eles teriam ideia de que movimento poderia ser aquele. O símbolo de forma tridimensional (*shaping*)¹¹⁸ foi o que mais se aproximou: - isso aqui deve ser uma reboladilha! – Sim, pode ser uma reboladilha sim, principalmente se for assim: mostrei. Tem que ser bem 'volumosa' não pode ser só sacudida! Expliquei o que seriam os outros símbolos – usei como exemplo saltar e contrair, e mostrei como eu poderia executar aqueles movimentos a partir da informação visual. Eles acharam interessante e a partir disso começaram a perguntar mais sobre o curso, o que se estudava no curso, para que serve um curso de dança e coisas assim. – Que legal, é, eu estou pensando em fazer o curso, mas faltam alguns anos. – disse a menina que empurrava o irmão para dançar no início desse encontro. Haviam visitantes de todas as idades, mas ali senti um contato próximo entre o aluno interessado e sem algum conhecimento sobre o que pode ser o ingresso num curso de dança, e os conteúdos e procedimentos utilizados ao longo do curso. Uma sensação de realização da relação proposta- objetivo em relação a feira começou a me apaziguar. Outro grupo veio, outra vez a mão direita, desta vez: cabeça-cauda. – Cabeça eu sei, mas cauda eu não tenho! Tem sim, todos temos uma cauda esquecida em forma de osso no corpo, eu disse. Comecei a explicar como mover a partir de um movimento que começa na cauda ou na cabeça. Foi possível explorar movimentos divertidos com esta moça. As pessoas que estavam perto, assim como ela, também acharam interessante o procedimento, até porque tinha um professor da rede escolar de Canoas, junto com o grupo, que ofereceu a escola para estágio em dança. Lá eles têm dança gauchesca há anos, como projeto em contra turno. O professor gostou da atividade e se colocou a disposição do curso e de uma troca de informação sobre dança. Dancei mais um pouco a partir da cabeça-cauda. A noite estava terminando e com ela três dias de feira. Foram dias intensos e exaustivos. Eu estava cansada. (SASTRE, 2012, n.p.).

¹¹⁸ Em LMA/BF, *shaping* é o nome para a forma avolumada que o corpo toma ao relacionar-se com outro corpo ou objeto, construindo movimentos em volume com circularidade, sinuosidade.

Saí dessa experiência com muita vontade de aproximar essa ação do público comum, de atualizar essa performance em espaços públicos e, com isso, aproximar procedimentos de dança das pessoas comuns, às quais a mídia impõe a maior referência para o que se sabe sobre dança. Novamente, fiquei perguntando-me sobre os limites entre aula e performance nessa intervenção. Certamente, não é uma intervenção artística, em que eu fico mostrando alguma coisa para alguém. Ela depende de uma interatividade e de um diálogo. Um diálogo de fala e de corpo. Um momento iniciático de apresentações mútuas e de investigações mútuas.

Fiquei perguntando-me sobre os recortes sempre arbitrários que nos colocamos quando em pesquisa artística e sobre as surpresas que a pesquisa nos apresenta, criando brechas onde outras possibilidades se criam. Já havia abandonado o nome com que iniciei essa investigação, que, nesse caso, se torna extremamente apropriado: *aula-performance*.

Vejo que esse se tornou um formato importante para a veiculação de conteúdos que ainda estão dentro da academia ou já nas práticas docentes dos estagiários ou licenciados em dança, mas ainda muito fora do lugar comum da sociedade. Como disse Isabel Marques em entrevista de fevereiro de 2012: “Você já se deu conta que logo, logo nós estaremos discutindo os elementos de análise Laban de movimento com as crianças da escola e não mais entre nós, especialistas? [sic]” (MARQUES, 2012, n.p.). Essa perspectiva, inicialmente assustadora, parece ser cada vez mais parte de uma realidade próxima e de um desejo de que a dança de fato ocupe o espaço que lhe está sendo oferecido na sociedade, com propriedade, com conhecimento e com especificidade. Aula-performance tornou-se algo realmente potente depois dessa experiência. Nem todas as práticas em jogo nesta pesquisa, porém, podem ser circunscritas a esse termo.

Essa foi uma prática que teve relevância para mim, porque indicou uma possibilidade de continuidade como performance e como difusora de conhecimentos em dança que estão fora das noções correntes de dança. Na feira, venci meus medos, realizei meus desejos e atingi objetivos a partir da noção presente do corpo/pensamento em fluxo, mas principalmente dos fluxos em jogo, apoiados nas noções presentes de espaço, tempo, outro e eu e na noção presente do que essa experiência representa no contexto em que emerge. O redimensionamento

necessário da noção de público numa prática como essa resgata alguns conceitos schechnerianos de performance como ritual de trocas entre seus participantes. Seria apropriado pensar nessa proposta como *aula-transformance*? Schechner (2000) usa o termo *transformance* para referir-se às performances que transformam as relações entre duas comunidades/tribos/povos.

À margem dos territórios que delimitam as fronteiras entre dois povos, o encontro produzido através de rituais de troca proporciona momentos de entretenimento e performance capazes de transformar as relações entre os dois povos. Geralmente referindo-se à troca de alimentos que um povo deve a outro a cada mudança de estação, as performances rituais eram produzidas para que um povo pagasse sua dívida com outro, que logo seria devedor ao receber cervos, alimento e tudo o que fosse ofertado pelo visitante. Aproximar-se, antes de tudo, deveria ser para oferecer, não para extrair.

Adentrar o espaço da feira das profissões com a oferta de uma dança não convencional foi propor um espaço de troca e transformação. Oferecer a possibilidade de produzir conhecimento a partir do corpo posto em relação com o professor-*performer* é um modo de estabelecer uma relação com as *transformances* que trançam eficácia e entretenimento. *Aula-performance* é uma performance que ensina. *Aula-transformance* parece conter o componente de troca necessário para sua realização, instituindo, pela expressão, reformulações no modo como pensamos a aula, a performance e a transformação. Acho que esse era o sentido que eu buscava quando iniciei com essa questão. Não que esse formato sintetize o que buscava tornando-o como modelo ou método, apenas sintetiza um conceito, na medida em que amplia entendimentos dicotomizados de aula e de performance.

Ao pensar essa experiência a partir da trança entre eficácia e entretenimento (SCHECHNER, 2000), proponho um convite à dança em que, ao mesmo tempo, estamos em estado de performance e performando uma aula de dança não convencional e não reconhecida como tal pelo senso comum, que a entende a partir do modelo de cópia e automação de passos. Com efeito, procuramos, assim, borrar conceitos de professor, artista, *performer*, dança, aula de dança e todas as hierarquias oriundas dessas práticas (artista-espectador; professor-aluno; dança-educação; arte da performance; estudos da performance; e Pedagogia da

Performance).

Kaylo nos diz: “[...] a Forma é criada pela dinâmica do conteúdo que se forma entre nós¹¹⁹.” (2006a, p. 65). Um pouco antes em seu texto, ela traz uma frase que joga com a expressão forma, que, em inglês, pode ser utilizada a partir de duas palavras: “[...] Forma é o que dá a forma, seu sentido, e cria um contexto para a formação de sentido¹²⁰.” (KAYLO, 2006a, p. 64).

O que me parece interessante como prática performativa em todas as experiências é que, ao lidar com diferentes formas de relação a estabelecer-se com um interlocutor para essas práticas, busco criar contexto para a proposição de um modo de praticar e refletir dança que implica a “[...] metalinguagem de si mesmo” (ROUX, 2007, p. 165). A expressão francesa, de sofisticada tradução, é utilizada nas Artes Visuais como recurso de aprofundamento, espelhamento e desdobramento da imagem de si, que me pareceram tão pertinentes a essa prática. Roux traz essa expressão para desenvolver o desafio três de seu livro *Danse Performative*¹²¹, falar do risco/perigo e da permissibilidade ou, ainda, da dessublimação como transgressão. Embora seus exemplos sejam trazidos pelas obras de artistas performativos consagrados, como Xavier le Roi, por exemplo, acredito que os fundamentos e desafios por ela apontados no livro são, para a dança performativa, parte da reflexão de como abordar as práticas performativas no ensino da dança. Uma proposição como *queres dançar?* dessublima a dança do seu espaço e forma convencionais e coloca os sujeitos dessa dança num lugar que não é nem de quem dança, nem de quem aprecia. O jogo que se estabelece expõe a pessoa que se aproxima do seu interesse pela dança e que coloca em jogo todo o julgamento que os demais testemunhos possam ter a respeito do que venha a ser dança. É exemplo disso o caso da professora que, inicialmente, se deparou com um constrangimento ultrapassado pela proposta dialógica inicialmente racional de produção de conhecimento em dança.

Entrar nesse jogo coloca propositor e participante em risco. O risco é de uma relação de dança entre desconhecidos num ambiente que não é de dança e que não

¹¹⁹ No original em inglês: “The form is created by the dynamic of content forming between us.” (KAYLO, 2006a, p. 65).

¹²⁰ No original em inglês: “Shape is what gives form its meaning, and creates a context for meaning-making.” (KAYLO, 2006a, p. 64).

¹²¹ Em português, dança performativa.

se configura pela convenção de uma apresentação espetacular. Há um desnudamento – elemento tão pronunciado na dança performativa, ou na dança contemporânea – que, segundo Boris Charmatz, tem o mesmo valor simbólico da retirada das sapatilhas dos pés, de dançar com os pés descalços no início do século XX. Isso se explica pois “[...] a nudez cria obstáculos ao olhar, ela salta aos olhos e se não vemos nada além dela, não vemos nada.” (CHARMATZ *apud* ROUX, 2007, p. 171).

O desnudamento na dança performativa nem sempre é real, mas é também o risco em que se colocam os sujeitos que dançam. O propósito das práticas performativas é quase um oroboro: desnudar para olhar além da nudez, olhar para si e deixar-se aprender por vias talvez desconhecidas ou, mesmo quando conhecidas, desafiadoras.



Figura 37 – Registro de Lucas Francisco Behrem para o experimento quatro.

6 A TEIA

As práticas performativas aqui apresentadas, como já foi dito desde o princípio, não devem ser tomadas como modelo de aula – tampouco de performance em dança –, mesmo porque, como foi possível verificar, elas não têm uma forma definida, definitiva, *bem-sucedida*, que corresponda à ideia de modelo. Elas, de fato, são experimentos. Não devem, pois, ser tomadas como modelo, mas talvez como inspiração para novas e frutíferas proposições formativas em dança.

O foco per-formativo desta abordagem está em fazer emergir um eu, ou um *si mesmo*, em meio a um projeto de dança que não necessariamente esteja vinculado a um modelo de dança de alguma tradição, mas que contemporize a criação de um projeto próprio, que contemple o que se conhece ou deseja conhecer como dança. A produção desse projeto, mesmo que se dê ao longo do tempo, deve ser estimulada através de improvisações, cuja função é problematizar a *geografia das relações* a que Louppe (2012) se refere quando fala de Bartenieff em instantes intensos.

A produção de si em dança está vinculada, portanto, às relações. Em LMA/BF, trabalhamos com a ideia de relação entre os quatro conceitos básicos: corpo-espço; corpo-forma; corpo-esforço; esforço-forma; espaço-forma; corpo-corpo; forma-forma; espaço-espço; e esforço-esforço. O escopo desta abordagem somática é imenso; as possibilidades de desdobramento, infinitas. Busquei selecionar alguns procedimentos que julgo servirem de auxílio para a produção de transformações no projeto hegemônico de dança que prioriza o estrelato em alguma tradição. O ideal raramente alcançável de dança desse projeto gera, na maioria dos insucessos, uma noção de dança que desautoriza e frustra corpos inábeis. Os procedimentos e orientações aqui apresentados caminham no sentido de transformar o olhar do professor, empoderando seu aluno a partir das habilidades deles e agindo sobre as limitações por diferentes caminhos de aprendizado teórico-prático.

O papel formativo das licenciaturas, no meu entender, parece estar mais vinculado à uma política de abertura, de oportunização de dança aos corpos diversos, do que de manutenção da noção segundo a qual não saber dançar é

tomado como sinônimo de não poder dançar. Tal concepção tensiona uma relação de poder vertical mais nociva àquele que não sabe do que àquele que sabe dançar, numa linha de pensamento, portanto, não formativa, mas excludente.

Estará a questão do processo formativo em dança em saber o que posso aprender com a prática (performativa) de dança, ainda que meu projeto não seja dançar? O que ensina a dança para a vida de um aluno? Como essa prática – fruto de um prazer quase indescritível para alguns – pode ser formativa para aqueles que não desfrutam dessa sensação (de inscrever-se no espaço com movimentos abstratos de discursividade coreográfica ou de autorrevelação)? Que outros prazeres poderiam ser estimulados por uma prática per-formativa de dança? Prazeres vinculados ao que se apreende deles e, portanto, aquilo que é apreendido.

Isso não é negar a possibilidade de chegar-se ao estrelato numa companhia tradicional de balé, por exemplo, tampouco negar a construção de um projeto de dança vinculado a alguma tradição. Todos os códigos são bem-vindos em práticas de improvisação. Eles não poderão, entretanto, ser tratados em sua *forma pura*, digamos assim, quando postos *em relação* a outras questões que possam estar em jogo, a menos que o projeto em estudo seja uma dada técnica de dança, um determinado código, uma determinada tradição. Mesmo assim, a abordagem que se apresenta aqui pode, por caminhos de serenidade, revelar uma inscrição de si em tal projeto. E o *si* pode ser bem maior do que o código.

Deve-se concluir que não defendo uma proposta de aula de dança que negue a produção corporal em qualquer tradição de dança ou práticas de *inteligência corporal*, como é o caso da Educação Somática e de práticas orientais, ou seja, de qualquer prática de *release technique* (como chamariam os norte-americanos). Ao contrário, creio ser convidativo trabalhar com práticas de Educação Somática e, para isso, utilizo LMA/BF. Porém, creio ser formativo um trabalho que preferencialmente articule práticas somáticas a noções de dança, para não tornar o processo corporal alijado da produção de dança, e é isso que está em questão.

Questiona-se o trabalho cujo modo de criação não apresenta parâmetros de dança que estruturam a criação, ou seja, um modo que prioriza aspectos lúdicos frequentemente associados às narrativas, às fabulas – as quais problematizam, com menor ênfase, a articulação entre o gesto e o sentido. Do mesmo modo, questiona-

se a preparação corporal que antecede o direito à dança de alguns procedimentos hierárquicos tecnicistas de professores de formação. Portanto, na articulação entre gesto e sentido, há um caminho – em construção – do aprender dançando.

Há uma diferença entre *aula-performance*, nome inicialmente dado a tais práticas em estudo, e performance. Existe um caráter formativo na performance em si, certamente, assim como se considera o aspecto educativo de qualquer obra de arte. Na *aula-performance*, porém, a produção estética não está em jogo como foco principal, pois ainda não se constitui como proposta estética. Isso se deve ao fato de que ela está produzindo condições de emergência de um projeto de dança, seja ele qual for. No caso dos experimentos, percebe-se um potencial estético que transita entre referenciais da performance e da improvisação como fim, ainda que o objetivo das práticas performativas não seja esse.

Levanto, portanto, questões relativas à produção de si em algumas práticas de improvisação que incentivam a liberação de padrões em danças livres. Tais práticas encorajam, principalmente, a constituição de estímulos capazes de problematizar noções hegemônicas de dança e hierarquizações nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Estas últimas, por vezes, são uma herança do que se institui em companhias de balé – as quais estão associadas a metodologias de ensino cuja organização do conhecimento está vinculada a certas organizações espaciais dos corpos para o exercício do poder. As desierarquizações aqui sugeridas dão-se por meio de tarefas e interações que, sobretudo, colocam o professor na condição de dança para/com seu aluno, gerando o que poderia ser chamado de *aula-transformance*, parafraseando Schechner (2001) com suas transformances – performances que transformam. Os estímulos produzidos pelas práticas de improvisação, por sua vez, problematizam também o olhar, a leitura da dança sob aspectos postos em jogo no conjunto da prática performativa, particularmente nos experimentos dois, três e quatro.

Quando um grupo de professores de práticas corporais é apresentado aos alunos de um curso superior dançando, já estamos propondo um olhar para a questão do artista docente, o ponto de partida desta tese. Ao conduzir os experimentos dois, três e quatro com essa proposta, percebo estar normalizando essa ideia, de modo que não se deixe margem à dicotomia professor ou artista nem

aos colegas professores, nem aos alunos. No primeiro capítulo, já vimos que “A marca distintiva de um professor-artista [...] é sua voluntariedade para abandonar a insistência acerca de objetivos comportamentais claramente definidos e de resultados de aprendizagem previsíveis em vista da liberdade para adaptar e explorar novos caminhos de resultados imprevisíveis.” (BARELL, 1991, p. 338 *apud* PINEAU, 2013, p. 95). Além disso, ao solicitarmos o olhar do aluno sobre o professor para que identifique elementos do movimento ou da dança, sentidos que da improvisação possam surgir, intensidades não asseguradas de momentos significativos para eles, estamos lidando com alguns riscos. Dentre eles, estão o olhar de julgamento do aluno e a incerteza das intensidades pessoais de cada professor e do encontro entre eles/nós. Em outras palavras, não há como garantir aquilo que possa vir a ser interessante ao olhar do aluno. Conferimos ao aluno, porém, o lugar de observador, analista e instigador de tarefas às quais teremos de responder. Tudo no lugar de uma aula inaugural. É preciso dizer que isso não se coloca como projeto de pesquisa executado com um grupo de alunos interessados. Isso se coloca em risco como princípio. A identificação de alguns elementos – assim como o registro destes, de algum modo complementar, com imagens figuradas, abstratas, articuladas ou não com a palavra (pois, como nos diz o poeta Manoel de Barros, “[...] imagens são palavras que nos faltam” (SÓ DEZ POR CENTO É MENTIRA, 2008, n.p.) – sintoniza com abordagens que serão desenvolvidas ao longo do curso, já em andamento para muitos dos participantes da atividade, os alunos veteranos. Ela sintoniza principalmente com LMA/BF e as possíveis estratificações metodológicas para a dança desse material.

Ao tornar presente o potencial de transformação pessoal da dança, entendo estar propondo que a dança assuma um papel na formação geral/humanista do sujeito. Tenho em vista principalmente dois contextos. O primeiro, composto por futuros bailarinos ou coreógrafos, no qual deve saber lidar com LMA/BF, por exemplo, junto a um elenco. O segundo, composto por docentes-artistas em formação, no qual é preciso lidar com alunos não interessados em produções de dança ou movimentos corporais, mas possivelmente interessados em saber como uma disciplina de dança contribuirá para seu desenvolvimento como pessoa.

Proponho um olhar para a relação corpo-espço tomando o espaço como um

tu buberiano. Esse olhar suspende a noção material e objetivista de espaço (talvez um isso) e, ao mesmo tempo, toma a noção subjetiva que torna espaço um lugar de inscrição de si, um lugar de produção das expectativas que ele produz em mim, desconstituindo a relação espacial sugerida e já hierarquizada por arquiteturas e instituições. Isso é também um convite à prática de liberdade, cuja ética é constituída por vocabulários gestuais, comportamentos dançantes produzidos no corpo a partir da produção de conhecimento em dança. Sendo assim, a prática corporal dos BF, por exemplo – associados à dança antes de uma experiência, digamos assim, desestabilizadora, como a do experimento cinco –, não se coloca como antítese, no sentido de que estaria defendendo o aprender dançando em oposição a uma preparação corporal para a dança. Práticas corporais somáticas vinculadas à dança podem ser performativas se não estiverem operando como treinamento. Essa é uma discussão, porém, que mereceria um aprofundamento não agregado a esta tese. Muito importante é frisar que não se nega qualquer outra prática em nome dessa proposta, mas que se apropria de todas para a produção de novos olhares, olhares rasaestéticos, degustativos, excretados na produção de si e de um projeto pessoal de dança.

Proponho, ainda, problematizar o *instante intenso*, a síntese espaço-temporal da presença, como momento de intensidade de apreensão de um *todo performativo* – que é sempre incompleto, mas percebido como um volume intenso daquilo que se pratica e se produz com a dança, possíveis de ser identificados e conectados. Trata-se de um instante, portanto momento, em meio a um processo formativo. Por isso, apresento a prática performativa, uma proposta que desacomoda e convida à conectividade de elementos em outras situações de práticas corporais. Elas não devem ser fixadas exatamente para não restituir o hábito, o conjunto de práticas que tampouco deve deixar de fazer parte da formação em dança. Uma coisa não substitui a outra; elas se complementam em constante conexão móvel.

As práticas performativas não são tratadas como coreografias exatamente para que não se evoque o dispositivo coreográfico da noção hegemônica, para que a entrega à experiência não esteja necessariamente vinculada à noção de coreografia, de obra, de um lugar de chegada, de um resultado, como problematizado no experimento cinco. Como entrega, portanto, deve ser intensa, manter a sua condição

de risco, de experimento, de algo que está em estudo, em movimento, em público. Público aqui não é o espectador de uma obra, mas um espaço público, compartilhado, sujeito ao olhar do outro, o qual também nos constitui. O espaço pode ser tomado como outro, mas nele também há pessoas. No momento em que me deparo com o olhar delas sobre meu risco, meu experimento, meu pensamento em movimento, presentifico questões pessoais e questões de dança, uma através da outra, de forma *moebiada*.

Se a partir dessa abordagem apreendermos o *todo performativo* capaz de preencher um instante em simultaneidades – contrariamente ao que diz Gumbrecht –, poderemos, sim, aproximar-nos muito de um instante intenso (momento de intensidade, para usar o termo de Gumbrecht). Para tal, partiremos da presencialidade provocada pela serenidade somática das práticas corporais. Esse instante, *insight*, é também condução inconsciente de saberes. Ao ser retomado por práticas avaliativas como as dos círculos de compartilhamento de experiências, resgatamos pistas para a produção de sentido da própria produção de si – por meio de diferentes *escritas de si* – e de sua intensidade em dança/práticas performativas.

Enquanto descreve objetos de arte que lhe são arrebatadores, Gumbrecht afirma que “[...] não existe nada de edificante em momentos assim: nenhuma mensagem, nada a partir deles que pudéssemos, de fato, aprender – por isso, gosto de me referir a esses momentos como *momentos de intensidade*. (GUMBRECHT, 2010, p. 127). Compartilhar com seus alunos sua experiência estética com alguma obra de arte passa a ser um modo de sugerir, sem garantias, o efeito epifânico por ele experimentado.

Associar os instantes intensos dançados a uma geografia das relações dos elementos do *todo performativo* é dizer que esta é uma teia relacional singular que se constitui quando somos arrebatados pelo instante. Encontramos meios performativos – sempre coletivizados de compartilhamento do instante solitário de intensidade – ao produzirmos gestos, desenhos, textos, mensagens como sentidos operantes na consciência dessa solidão. Não se pode aceitar que não há nada de edificante se o ato de produzir condições de emergência para as intensidades momentâneas é, ele próprio, a edificação desta teia/geografia de relações. Talvez seja seu prolongamento, já fora da intensidade, mas ainda passeando pelo corpo

como o cérebro desse instante em duração. Pontuo que, diferentemente de Gumbrecht, estamos falando de dentro da produção de arte, pela qual precisamos ser arrebatados no fazer e pela qual produzimos arrebatamentos no outro. Ênfase, ainda, que só faremos isso se estivermos disponíveis, em serenidades somáticas que proporcionem as condições de emergência desse arrebatamento.

Ao invés de questionarmos qual *conteúdo* de dança deve ser ensinado, sugiro que estejamos mais conectados com o modo como estabelecemos nossas relações interpessoais e com o conhecimento. Este já não pode ser chamado de intelectual, visto que nosso conhecimento é incorporado e que nossa intelectualidade é física – *mind is a muscle*, já disse Yvonne Rainer. O cérebro, por sua vez, percorre o corpo, como nos apresentam Paxton e Gil – por meio da intuição e da filosofia – e Gallese e Schechner – por meio da pesquisa científica.

Relação, alteridade, associações entre o que está disponível para as conexões necessárias constituem um ambiente de aprendizagem que produz o *insight*. As práticas performativas conformam, portanto, instante e duração. Na duração, produz-se o conhecimento por práticas compartilháveis, o qual, ao ser incorporado, veicula no corpo o saber intuitivo do instante que se refaz no sentido.

Partir do encantamento da epifania para a cultura do sentido é, portanto, o movimento desta proposta. Não se trata da epifania sobre algo fora do corpo, mas sobre algo que está sendo presentificado (minha trajetória epifânica por vezes dionisíaca como artista é baseada no encantamento das descobertas). A produção da oscilação e da tensão entre presença e sentido é fundamento desse procedimento. Não há sustentação de proposta sem fixação. Fixar não está condicionado a uma longa permanência. Fixar é uma operação racional, que, por sua vez, é uma condição sensível do corpo na qual passeia o cérebro.

Não há, desse modo, presença, instante intenso, *insight* ou prática performativa que se sustente na produção de si e do conhecimento sem a fixação de seus princípios. Gumbrecht diz que: “[...] não existe emergência de sentido que não alivie o peso da presença.” (2010, p. 117). LMA/BF serve, nesse caso, como princípio somático de produção de serenidade para intensificar a potência de presença na per-formação, na prática e no caminho de volta dela, na produção de sentido. Por esses caminhos, busco uma tensão serena entre performar e aprender.

REFERÊNCIAS

A DANCER'S world. Direção: Peter Glushanok. Produção: Nathan Kroll. New York: WQED, 1957. 1 bobina cinematográfica (31 min), son., p&b, 35 mm. Documentário sobre Martha Graham e sua companhia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f_QNOi5WLDw>. Acesso em: 29 jan. 2015.

ALLEGUE, Ludivine et al. (Org.). **Practice-as-Research in Performance and Screen**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

ALTER, Judith. **Dance-Based Dance Theory**: from borrowed models to dance-based experience. New York: Peter Lamp, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A Intuição do Instante**. Campinas: Verus, 2010.

BANES, Sally. Spontaneous Combustion: notes on dance improvisation from the sixties to the nineties. In: ALBRIGHT, Ann Cooper; GERE, David. **Taken by Surprise**: a dance improvisation reader. Middletown: Wesleyan University Press, 2003. p. 77-85.

BANES, Sally. **Therpsichore in Sneakers**: post-modern dance. Hanover: University Press of New England, 1987.

BANES, Sally. Choreographic Methods of the Judson Dance Theatre. In: **Moving History/Dancing Cultures**. A Dance History Reader. DILLS, Ann; ALBRIGHT, Ann Cooper (orgs). Middletown, CT: Wesleyan University Press, 2001, p 350-361.

BARTENIEFF, Irmgard et al. The Potential of Movement Analysis as Research Tool: a preliminary analysis. **Dance Research Journal**, Cambridge, v. 16, n. 1, p. 3- 26, spring 1984.

BARTENIEFF, Irmgard; LEWIS, Dori. **Body Movement**: coping with the environment. Langhorne: Gordon & Breach, 1997.

BERGHAUS, Gunter. O Expressionismo no Teatro: interpretação, cenografia e dança. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 5, p. 89-96, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. 239 p.

BRENNAN, Mary Alice. Every Little Movement has a Meaning all its Own: movement analysis in dance research. In: FRALEIGH, Sondra H.; HANSTEIN, Penelope. **Researching Dance: evolving modes of inquiry**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999. p. 283-308.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução, introdução e notas: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2004.

CARAKER, Cathie. Le Body-Mind Centering en tant qu'approche de l'Apprentissage de la Danse. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 46/47, p. 76-93, 2001.

CARLSON, Marvin. **Performance: a critical introduction**. London/New York: Routledge, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELANT, Germano (Org.). **Merce Cunningham**. Milano: Charta, 1999.

CHARMATZ, Boris. **Je suis une École: expérimentation, art, pédagogie**. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2009.

COSTA, Rossana Della. **Experiências de Formação do Professor Artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de graduação em teatro – licenciatura da FUNDARTE/UERGS**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DANTAS, Mônica. **Dança o Enigma do Movimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DANTAS, Mônica. O Corpo Natural em Isadora Duncan e o Natural no Corpo em Educação Somática: apontamentos para uma história do corpo natural em dança. In: GOELLNER, Silvana; JAEGER, Angelita. **Garimpando Memórias**: esporte, educação física, lazer e dança. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 149-161.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações 1972-1990**. Tradução: Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226. Disponível em: <www.portalagens.com.br/filosofia/textos/sociedades_de_controle_deleuze.pdf>. Acesso em: 02 maio 2015.

DELL, Cecily. **A Primer for Movement Description**: using effort-shape and supplementary concepts. New York: Dance Notation Bureau Press, 1977.

DENZIN, Norman K. **Performance Ethnography**: critical pedagogy and the politics of culture. Thousand Oaks: Sage, 2003.

DEPOIMENTO de A1 sobre o experimento cinco. Porto Alegre: [s.n.], 2013a.

DEPOIMENTO de A2 sobre o experimento cinco. Porto Alegre: [s.n.], 2013b.

DEPOIMENTO de A3 sobre o experimento cinco. Porto Alegre: [s.n.], 2013c.

DEPOIMENTO de A4 sobre o experimento cinco. Porto Alegre: [s.n.], 2013d.

DEPOIMENTO de A5 sobre o experimento cinco. Porto Alegre: [s.n.], 2013e.

DEPOIMENTO de A6 sobre o experimento cinco. Porto Alegre: [s.n.], 2013f.

DEPOIMENTO de A7 sobre o experimento cinco. Porto Alegre: [s.n.], 2013g.

EDDY, Martha. A Brief History of Somatic Practices and Dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, Bristol, v. 1, n. 1, p. 5-29, jun. 2009.

EDDY, Martha. The Ongoing Development of Past Beginnings: a further discussion of

neuromotor development – somatic links between Bartenieff Fundamentals, Body-Mind Centering® and Dynamic Embodiment©. **The Journal of Laban Movement Studies**, New York, v. 3, n. 11, p. 5-27, 2012.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, Ciane. Em Busca da Escrita com Dança. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.

FERNANDES, Ciane. Movimento e Memória: manifesto da pesquisa somático-performativa. In: CONGRESSO DA ABRACE, 7., 2012, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: ABRACE, 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ciane_Fernandes_-_Movimento_e_Mem__ria.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

FERNANDES, Ciane. Pausa, Presença, Público: da dança-teatro à performance-oficina. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 77-106, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/22231>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **Art Research Journal**, Natal, v. 1, n. 2, p. 76-95, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5262>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47585/32478>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

FERNANDES, Ciane. Sobre Corpos Vivos: pulsões de uma autenticidade em movimento. **Encontro Teatro**, Goiânia, n. 3, n.p., 2015. No prelo.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução: Márcia Strazzacappa. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 41-56, 1999.

FORTIN, Sylvie. Nem do Lado Direito, nem do Lado Avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO,

Nirvana. **O Averso do Averso do Corpo**: educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 25-44.

FORTIN, Sylvie. Transformação de Práticas de Dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. p. 161-173.

FOSTER, Susan Leigh. Movement's Contagion: the kinesthetic impact of performance. In: DAVIS, Tracy Cecile. **The Cambridge Companion to Performance Studies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 46-59.

FOSTER, Susan Leigh. **Reading Dancing**: bodies and subjects in contemporary american dance. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos Volume V**: ética, sexualidade e política. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

FROM mirror neurons to embodied simulation: part 1. Direção: Neuropsychoanalysis Foundation. Produção: Neuropsychoanalysis Foundation. New York: Neuropsychoanalysis Foundation, 2012. 1 vídeo (68 min), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PIV7F3MHuEk>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

FROM mirror neurons to embodied simulation: part 2. Direção: Neuropsychoanalysis Foundation. Produção: Neuropsychoanalysis Foundation. New York: Neuropsychoanalysis Foundation, 2012. 1 vídeo (47 min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=COKWZjCd_rM>. Acesso em: 15 dez. 2014.

FUNDARTE/UERGS. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Área da Educação. **Pedagogia da Arte**: plano de curso. Montenegro, 2002.

GALLESE, Vittorio. Embodied Simulation Theory and Intersubjectivity. **Reti, Saperi, Linguaggi**, [s.l.], ano 4, n. 2, p. 57-64, 2012. Disponível em: <http://codisco.unime.it/materiali/Reti_Saperi_Linguaggi_Numero_2.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

GAROIAN, Charles. **Performing Pedagogy**: towards an art of politics. Albany: State University of New York Press, 1999.

GIL, José. **A Imagem Nua e Pequenas Percepções**. Lisboa: Relógio d'Água, 2005.

GIL, José. **Movimento Total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2002.

GINOT, Isabelle; MICHEL, Marcelle. **La Danse au XXe Siècle**. Paris: Larousse/Vuef, 2002.

GODARD, Hubert. Gesto e Percepção. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. (Org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.

GOLDMAN, Ellen. Shape is not Separate from Content. In: KOVÁŘOVĚ, Miroslava; MIRANDA, Regina (Org.). **Laban & Performing Arts**. Bratislava: Bratislava in Movement Association/Academy of Music and Dramatic Arts, 2006. p 62-64.

GOLDMAN, Ellen. **As Others see Us**: body movement and the art of successful communication. Philadelphia: Gordon and Breach, 1994.

GOMES, Paulo de Tarso. Prefácio. In: BACHELARD, Gaston. **A Intuição do Instante**. Campinas: Verus, 2010. p. 7-9.

GONÇALVES, Thais et al. (Org.). **Docência-Artista do Artista-Docente**: seminário de dança teatro e educação. Fortaleza: Expressão, 2012.

GREEN, Jill; STINSON, Susan W. Postpositivist Research in Dance. In: FRALEIGH, Sondra H.; HANSTEIN, Penelope. **Researching Dance**: evolving modes of inquiry.

Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999. p. 91-123.

GUERRERO, Mara Francischini. **Sobre as Restrições Compositivas Implicadas na Improvisação em Dança**. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

GUEST, Ann Hutchinson. **Choreo-Graphics**. Amsterdam: Gordon and Breach, 1998.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. O Campo Não-Hermenêutico ou a Materialidade dos Corpos. In: GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Corpo e Forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 137-151.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Graciosidade e Jogo: por que não é preciso entender a dança. In: GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Graciosidade e Estagnação: ensaios escolhidos**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2012. p. 105-125.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. A Presença Realizada na Linguagem: com atenção especial para a presença do passado. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 3, p. 10-22, set. 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Se Perder numa Intensidade Focada: espectadores de esporte e estratégias de re-encantamento. In: TAVARES, Enéias; ROSENFELD, Kathrin; ROBIN, Sinara (Org.). **Mal-Estar na Cultura: visões caleidoscópicas da vida contemporânea**. Porto Alegre: Paiol/Departamento de Difusão e Cultura, 2012. p. 151-160.

HACKNEY, Peggy. **Making Connections: total body integration through Bartenieff Fundamentals**. New York: Routledge, 2002.

HANNA, Thomas. **The Body of Life: creating new pathways for sensory awareness and fluid movement**. Rochester: Healing Arts Press, 1993.

HANNA, Thomas. What is Somatics? **Somatics**, Novato, v. 5, n. 4, p. 4-9, 1986.

HASEMAN, Brad C. Manifesto for Performative Research. **Media International Australia Incorporating Culture and Policy**, Brisbane, n. 118, p. 98-106, 2006. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014.

HODGSON, John; PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Introduction a L'Oevre de Rudolf Laban**. Paris: Actes Sud, 1991.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 9-22.

ICLE, Gilberto. Para Apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-21, maio/ago. 2010b.

ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como Cuidado de Si**. São Paulo: Hucitec, 2010a.

ICLE, Gilberto. Problemas Teatrais na Educação Escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 71-77, set. 2011.

ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

ICLE, Gilberto; PALUDO, Luciana; SASTRE, Cibele. Estudos da Presença nas Artes do Corpo: memória, percepção, soma. In: TAVARES, Enéias F.; BIANCALANA, Gisela R.; MAGNO, Mariane. **Discursos do Corpo na Arte**. Santa Maria: UFSM,

2014. p. 187-205.

ICLE, Gilberto; ROSA, Tatiana Nunes da. Sobre os Limites do Corpo. **Conceição/Conception**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 14-29, 2012.

IN a non-wimpy way / steve paxton. Direção: Bojana Cvejić e Lennart Laberenz. Produção: Bojana Cvejić e Lennart Laberenz. [S.l.]: [s.p.], 2013. 1 vídeo (18 min), son., color. Disponível em: <<http://vimeo.com/76095626>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

KAYLO, Janet. Form is not Separate from Content. In: KOVÁŘOVÁ, Miroslava; MIRANDA, Regina (Org.). **Laban & Performing Arts**. Bratislava: Bratislava in Movement Association/Academy of Music and Dramatic Arts, 2006. p. 64-66.

KAYLO, Janet. The Body in Phenomenology and Movement Observation. **E-motion**, Torquay, v. XIV, n. 18, p. 5-11, winter 2006b. Disponível em: <http://www.labancan.org/articles/The%20Body%20in%20Phenomenology%20and%20Movement%20Observation%20_2_.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

KAYLO, Janet. The Phenomenological Body and Analytical Psychology. **International Journal of Jungian Studies**, v. 49, n. 1, s. p., 2003. Disponível em: <<http://www.labaninternational.org/c5/index.php/publications/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

KEALIINOHOMOKU, Joann. Uma Antropóloga Olha o Ballet Clássico como uma Forma de Dança Étnica. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes. **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 123-142.

KERKHOVEN, Marianne Van. Le Processus Dramaturgique. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 31, p. 18-25, 1997.

KERSHAW, Baz. Performance as Research: live events and documents. In: DAVIS, Tracy Cecile (Org.). **The Cambridge Companion to Performance Studies**. Cambridge University Press, 2008. p. 23-45.

KERSHAW, Baz. Practice as Research: an introduction. In: ALLEGUE, Ludivine et al. (Org.). **Practice-as-Research in Performance and Screen**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 1-16.

KUYPERS, Patricia. Introduction. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 46/47, p. 5-10, 2001.

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

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **The Language of Movement**: a guidebook to choreutics. Boston: Plays, Inc., 1976.

LAUNAY, Isabelle; GINOT, Isabelle. L'École, une Fabrique d'Anticorps?: autre terrain, nouveau débat. **Art Press**, Paris, n. 23, p. 1-10, out. 2002.

LAUNAY, Isabelle; GINOT, Isabelle. Uma Fábrica de Anti-corpos?/Une Fabrique d'Anticorps? **Idança.net**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2003. Disponível em: <<http://idanca.net/uma-fabrica-de-anti-corpos/>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

LAUNAY, Isabelle; GINOT, Isabelle. Ser Bailarino apesar da Escola/Devenir Danseur Malgré l'École. **Idança.net**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2003. Disponível em: <<http://idanca.net/ser-bailarino-apesar-da-escola/>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

LIGIÉRO, Zeca (Org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

LOUPPE, Laurence (Org.). **Danses Tracées**: dessins et notation des choreographiques. Paris: Disvoir, 1994.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

LOUPPE, Laurence. Qu'Est-ce qui Est Politique en Danse? **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 30, p. 26-41, hiver 1997.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez,

1999.

MARQUES, Isabel. **Entrevista**. São Paulo: 13 fev. 2012. Entrevista concedida a Cibele Sastre.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Fernando; SANTOS, Walmir. Militância Editorial. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03 maio 2001. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/resultados?q=evreinov&site=&periodo=acervo>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

MARTIN, Andrée. Un Urgent Besoin d'Être. **Jeu**, Montreal, n. 119, p. 69-75, 2006.

MCHOSE, Caryn. Phenomenological Space: I'm in the space and the space is in me – interview with Hubert Godard. **Contact Quarterly**, Northampton, v. 31, p. 32-38, summer/fall 2006.

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

MINTON, Sandra Cerny. **Choreography**: a basic approach using improvisation. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 1997.

MIRANDA, Luciana L.; SOARES, Leonardo B. Produzir Subjetividades, o que Significa? **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2008. Disponível em: <www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MIRANDA, Regina. Apresentação. In: FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-25.

MIRANDA, Regina. **Corpo-Espaço**: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MUNDIM, Ana Carolina. Conversas sobre o Bailarino Contemporâneo e sua

Preparação Técnico-Criativa. In: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (Org.). **Seminários de Dança**: o que quer e o que pode ser [ess]a técnica? Joinville: Letradágua, 2009. p. 117-122.

MUNDIM, Ana Carolina. **Danças Brasileiras Contemporâneas**: um caleidoscorpo. São Paulo: Annablume, 2013.

NIKOLAI, Alwin; LOUIS, Murray. **The Nikolai/Louis Dance Technique**: a philosophy and method of modern dance. New York: Routledge, 2005.

NOVACK, Cinthia. **Sharing the Dance**: contac improvisation and american culture. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1990.

PAVIS, Patrice. **A Análise dos Espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PAXTON, Steve. Conversation with Steve Paxton. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 32/33, p. 45-65, 1997.

PAXTON, Steve. Esquisse de Techniques Interieures. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 38/39, p. 103-122, 1999.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A Espacialidade dos Afetos em Pina Baush. In: TAVARES, Enéias F.; BIANCALANA, Gisela R.; MAGNO, Mariane. **Discursos do Corpo na Arte**. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 227-241.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: redefinição de um princípio estético da ação educativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Belo Horizonte, 2012. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 1-12.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação**: relações, significados e contextos de investigação. [S.l.]: [s.n.], 2013b. Material didático.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance Docente: sentidos e implicações. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: UFSM, 2013a. P 37-58.

PFORSICH, Janis. Labanalysis and Dance Style Research: a historical survey and report of the 1976 Ohio State University Research Workshop. In: WOODRUFF, Diane L. (Org.). **Essays in Dance**: from the fifth CORD conference, philadelphia, november 11-14, 1976. New York: CORD, 1978. p. 59-74.

PINEAU, Elyse L. Critical Performative Pedagogy: fleshing out the politics of liberatory education. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia (Org.). **Teaching Performance Studies**. Carbondale: Southern Illinois University, 2002. p. 41-54.

PINEAU, Elyse L. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113, 2010.

PINEAU, Elyse L. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37-58.

PRAUD, Dominique. Danse Contemporaine et Pratiques Somatiques; l'enseignement de Peter Goss. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 46/47, p. 188-197, 2001.

PRIMO, Rosa. Ligações da Dança Contemporânea nas Sociedades de Controle. In: PEREIRA, Roberto (Org.). **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005. p. 107-122.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Looking at Dances**: choreological perspective on choreography. London: Verve, 1998.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Rudolf Laban**: an extraordinary life. London: Dance Books, 1998.

RELATO de A sobre o experimento quatro. Montenegro: [s.n.], 2014a.

RELATO de AJF sobre o experimento quatro. Montenegro: [s.n.], 2014b.

RELATO de aluno anônimo 1. Montenegro: [s.n.], 2014c.

RELATO de aluno anônimo 2. Montenegro: [s.n.], 2014d.

RELATO de aluno anônimo 3. Montenegro: [s.n.], 2014e.

RELATO de aluno anônimo 4. Montenegro: [s.n.], 2014f.

RELATO de aluno anônimo 5. Montenegro: [s.n.], 2014g.

RELATO de aluno anônimo sobre o experimento quatro. Montenegro: [s.n.], 2014h.

RELATO de APCP sobre o experimento três. Canoas: [s.n.], 2013a.

RELATO de BP sobre o experimento quatro. Montenegro: [s.n.], 2014i.

RELATO de CF sobre o experimento três. Canoas: [s.n.], 2013b.

RELATO de COM sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012a.

RELATO de CTL sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012b.

RELATO de DAC sobre o experimento três. Canoas: [s.n.], 2013c.

RELATO de ECB. Montenegro: [s.n.], 2014j.

RELATO de EBS sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012c.

RELATO de FA sobre o experimento três. Canoas: [s.n.], 2013d.

RELATO de IA sobre o experimento quatro. Montenegro: [s.n.], 2014k.

RELATO de JF. Canoas: [s.n.], 2013e.

RELATO de JSR sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012d.

RELATO de LC sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012e.

RELATO de LFB sobre o experimento quatro. Montenegro: [s.n.], 2014l.

RELATO de MA sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012f.

RELATO de MA sobre o experimento três. Canoas: [s.n.], 2013f.

RELATO de MAF sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012g.

RELATO de MFP sobre o experimento quatro. Montenegro: [s.n.], 2014m.

RELATO de MSE sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012h.

RELATO de RLS sobre o experimento dois. Canoas: [s.n.], 2012i.

RELATO de RMF. Montenegro: [s.n.], 2014n.

RELATO de SM. Canoas: [s.n.], 2013g.

RELATO de WHS. Canoas: [s.n.], 2013h.

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

RENGEL, Lenira. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban**. São Paulo: Annablume, 2008.

ROCHA, Thereza. A Dança depois da Universidade: e agora? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas Perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 93-103.

ROSA, Tatiana Nunes da. **A Pergunta sobre os Limites do Corpo como Instauradora de Performance**: propostas poéticas – e portanto pedagógicas – em dança. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROSSINI, Élcio. Tarefas: uma outra perspectiva para o conceito de coreografia. In: TAVARES, Enéias, F.; BIANCALANA, Gisela R.; MAGNO, Mariane. **Discursos do Corpo na Arte**. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 207-226.

ROUX, Celine. **Danse(s) Performative(s)**: le corps em question. Paris: L'Harmattan, 2007.

SANTOS, Edson Moura. Neurônios-Espelho: uma grande descoberta. **Confraria dos Pensadores fora da Gaiola**, [s.l.], 16 maio 2012. Disponível em: <<http://cpfj.blogspot.com.br/2012/05/neuronios-espelho-uma-grande-descoberta.html>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SASTRE, Cibele. **Diário de Pesquisa**. Porto Alegre: [s.n.], 2012.

SASTRE, Cibele. **Diário de Pesquisa**. Porto Alegre: [s.n.], 2013.

SASTRE, Cibele. **Diário de Pesquisa**. Porto Alegre: [s.n.], 2014.

SASTRE, Cibele. A Inserção Profissional dos Egressos dos Cursos de Dança ULBRA: formação, atuação e memória. In: ENCONTRO DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS, 4., 2015, Montenegro. **Anais...** Montenegro: UERGS, 2015. No prelo.

SASTRE, Cibele. **Nada é sempre a mesma Coisa**: um motivo em desdobramento através da labanálise. 2009. 148p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SASTRE, Cibele. (Quase a) mesma Coisa: 1 motif = várias sequências. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 19, p. 85-102, 2008.

SASTRE, Cibele. A Utilização dos Fundamentos de Bartenieff na Construção de uma Aula de Dança Contemporânea. In: ENCONTRO LABAN, Rio de Janeiro, 2002.

Anais... Rio de Janeiro: Centro Laban-Rio, 2002. p. 17-20.

SASTRE, Cibele. **1 Motif = 5 Sequences**: improvising a motif for a personal analysis that seeks major answers. 1999. 87 p. Final project, Yearlong Certificate Program 1998/1999, Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, New York, 1999.

SCHECHNER, Richard. Drame, Script, Théâtre et Performance. In: SCHECHNER, Richard. **Performance**: expérimentation et théorie du théâtre aux USA. Montreuil-sous-Bols: Éditions Théâtrales, 2008. p. 27-71.

SCHECHNER, Richard. **Performance**: teoria y prácticas interculturales. Corrientes: Libros del Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard. **Performance**: an introduction. New York: Routledge, 2003.

SCHECHNER, Richard. Performance Studies: the broad spectrum approach. In: BIAL, Henry (Org.). **The Performance Studies Reader**. New York: Routledge, 2007. p. 7-9.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo. O que pode a Performance na Educação?: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-21, maio/ago. 2010.

SCHRANZ, John. Em Busca de um Ser Humano não Programado. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 263-294, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e Pós-Modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SMITH-AUTARD, Jacqueline M. **Dance Composition**: a practical guide to creative success in dance making. 6. ed. London: Methuen/Drama, 2010.

SÓ dez por cento é mentira. Diretor: Pedro Cezar. Produção: Pedro Cezar. Brasil: Downtown Filmes, 2008. 1 bobina cinematográfica (81 min), son., color. Documentário sobre o poeta Manoel de Barros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XCMczEBull4>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SOFIA, Gabriele. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 172-173, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SOUQUET, Annie. Cenas: o corpo dançante, um laboratório da percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques. **História do Corpo**: 3. as mutações do olhar – o século XX. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 509-540.

TOPIN, Nicole. L'Analyse du Mouvement, une Danse du Regard: l'enseignement d'Hubert Godard. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 46/47, p. 100-113, 2001.

ULLMANN, Lisa. Algumas Normas para o Estudioso do Movimento. In: LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990. p. 107-128.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. In: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução, introdução e notas: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2004. p. 9-51.

ZANCAN, Rubiane F.; SANTOS, Tiago dos. Licenciados em Dança pela Universidade de Cruz Alta: um diagnóstico sobre o perfil profissional. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et. al. **Pesquisa na Universidade**: mosaico de vivências acadêmicas. Cruz Alta: UNICRUZ, 2012. p. 217-231.

APÊNDICE A – Relação dos Experimentos por Proposta

Experimento 1	Experimento 2	Experimento 3	Experimento 4	Experimento 5	Experimento 6
<p>Aula curricular de Técnica e Ensino de Dança III/ dança contemporânea</p> <p>Curso de Licenciatura em Dança ULBRA</p> <p>abril 2013</p>	<p>Aula Inaugural Recepção aos calouros</p> <p>Curso de Licenciatura em Dança ULBRA</p> <p>março 2012</p>	<p>Aula inaugural Recepção aos calouros</p> <p>Curso de Licenciatura em Dança ULBRA</p> <p>março 2013</p>	<p>Aula Inaugural Recepção aos calouros</p> <p>Curso de Graduação em Dança- Licenciatura UERGS</p> <p>fevereiro 2014</p>	<p>Oficina em 7 encontros</p> <p>Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre /Casa de Cultura Mario Quintana</p> <p>fevereiro, março abril 2013</p>	<p>Queres Dançar? Feira das profissões EXPOULBRA</p> <p>Curso de Licenciatura em Dança ULBRA</p> <p>novembro 2012</p>

APÊNDICE B – Características dos Experimentos

Elementos →		Improvisa- ção por Tarefas de moviment o	Interativi- dade	Observa- ção e registro	Composi- ção	Improvisa- ção livre	Exploraçã o e estudo de moviment o	Exploraçã o somática (BF)
Experime n to 1	Aula de técnica e ensino de dança III/ dança contempor ânea ULBRA 2013	Sim	Ocorreu em parte/ Não programa da	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Experime n to 2	Aula Inaugural recepção calouros março ULBRA 2012	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não*
Experime n to 3	Aula inaugural recepção calouros março ULBRA 2013	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não*
Experime n to 4	Aula Inaugural/ recepção calouros fevereiro UERGS, 2014	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não*
Experime n to 5	Grupo experimen tal de dança de porto alegre GED oficina Casa de Cultura Mario Quintana março/abri l 2013	Sim	Sim	Não/ apenas relatos	Sim	Não	Sim	Sim
Experime n to 6	Queres Dançar? Feira das profissões EXPOULB RA novembro 2013 ULBRA	Sim	Sim	Relato	Não	Não	Sim	Não*

ANEXO A – Os Signatários do 20 de Agosto

Le groupe des signataires du 20 août, regroupe à ce jour cinquante danseurs, chorégraphes, chercheurs. Il doit son origine, en août 1997 à la mobilisation de quelques artistes autour des conditions de mise en place de la déconcentration des crédits en région par le Ministère de la Culture. Mais, bien au delà de cette occasion, il poursuit un travail de réflexion depuis 97 et organise en outre chaque année un séminaire d'été. Sa dynamique s'attache à développer un espace de débats et d'échanges qui participe autant à la constitution d'une parole commune qu'à l'affirmation des pratiques singulières de chacun. Il a rassemblé depuis sa création Thierry Bae, Patrice Barthès, Alain Buffart, Christine Burgos, Christian Bourigault, Jean-Christophe Boclé, Laure Bonicel, Hélène Cathala, Dimitri Chamblas, Boris Charmatz, Julia Cima, Nathalie Collantès, Anne Collod, Fabienne Compet, Catherine Contour, Matthieu Doze, Fabrice Dugied, Jeannette Dumeix, Hella Fattoumi, Olivier Gelpe, Olivia Grandville, Emmanuelle Huynh, Dominique Jégou, Latifa Lâabissi, Eric Lamoureux, Isabelle Launay, Catherine Legrand, Anne-Karine Lescop, Samuel Letellier, Bertrand Lombard, Alain Michard, Marion Mortureux-Bae, Laura de Nercy, Julie Nioche, Véra Noltenius, Alice Normand, Rachid Ouramdane, Pascale Paoli, Laurent Pichaud, Anna Pietsch, Martine Pisani, Cécile Proust, Sylvain Prunenec, Annabelle Pulcini, Pascal Quéneau, Fabrice Ramalingom, Dominique Rebaud, Christian Rizzo, Loïc Touzé, Donata d'Urso, Christine Van Maerren, Marc Vincent, Christophe Wavelet, Claudine Zimmer.

Ce groupe a réuni régulièrement en 2001, Boris Charmatz, Hubert Godard, Catherine Hasler, Isabelle Launay, Anne Karine Lescop, Mathilde Monnier, Loïc Touzé et Gaëlle Bourges et a produit un certain nombre de textes, dont celui publié, dans ce même numéro, par Boris Charmatz. Il ne visait pas à proposer « le » programme d'une école idéale qui ne saurait exister, mais plutôt, un préambule, un cadre de travail, des positions de principe, en bref, un état d'esprit – qu'on sait aussi être état de corps – qui renouerait avec une idée de la danse contemporaine comme aventure artistique, critique et expérimentale soucieuse du temps où elle tente de s'inscrire. Dès lors que la danse contemporaine ne peut être définie comme un courant artistique de plus, elle relève davantage d'une attitude par rapport au corps et au mouvement. Assez loin d'un manifeste un peu pompeux, ou d'un « nouveau-programme-pour-une école-de-danse-contemporaine », le groupe a préféré formuler provisoirement quelques propositions pour des « écoles contemporaines en danse ». A titre d'information, ci-dessous 10 propositions rédigées à la suite de ce travail :

ANEXO B – Dez Proposições para uma Escola Contemporânea de Dança

10 propositions pour écoles contemporaines en danse

« 1. Il n'y a pas d'école idéale, de professeurs ou d'élèves idéaux, encore moins de contenus universels. C'est parce qu'elle n'a pas de monopole qu'une école est vivante. Il n'y a que des potentiels et des malentendus, qu'ils soient féconds.

2. L'école comme atelier, non comme une école de plus pour danseurs professionnels ou un conservatoire concurrent. Sa présence n'a de sens que par son projet esthétique, elle en est autant l'effet que la cause.

3. L'école ne forme ni des « danseurs professionnels » ni des « chorégraphes », elle forme des artistes. Elle forme des individus capables de tenter une aventure artistique et intellectuelle, d'inventer leur propre métier et les conditions de ce métier, de redéfinir encore ce que peut être la danse pour l'aujourd'hui.

4. L'école ne forme ni à un style ni à tous, elle ne forme pas à une technique ou des techniques. Travailler à partir de la tradition, c'est l'explorer, en comprendre les raisons, saisir sa pertinence et mesurer les écarts. L'école est expérience de l'altérité, elle confronte l'apprenti-artiste à un geste autre que le sien. En cela elle aide à la construction de coordinations plastiques d'autant plus actives qu'elles ont été mises à l'épreuve des actions les plus diverses. L'école n'invente pas, elle apprend à regarder le geste autrement.

5. Nulle activité n'est préalable à une autre, l'école n'a pas de discipline « annexe ». Elle donne autant à faire qu'à penser et conjugue ensemble savoirs et savoir-faire. Si tout geste est relié à la manière dont on perçoit le monde, activité symbolique, esprit critique relèvent de ce fait de l'apprentissage dit « technique ».

6. L'école n'est pas la répétition d'un rituel immuable, la même barre, au même moment dans la même salle avec les mêmes gens. Elle peut être celle d'une répétition réfléchie où se reformule le geste. L'école donne des bases, mais des bases mobiles et fluctuantes, techniques, artistiques et éthiques nécessaires dans un contexte donné pour un projet artistique et pédagogique donné. Le danseur est responsable, il fabrique ses propres modalités de travail. L'école développe la responsabilité de son projet dans l'espace et dans le temps, sa capacité de faire des choix.

7. Le corps n'est pas l'instrument anatomique, stable et homogène du danseur, ni le danseur l'instrument du chorégraphe. L'école explore tout ce que peut un corps, elle explore un gisement ou une polyphonie sensoriels. Elle ne peut donc accepter la coupure disciplinaire danse/musique/arts plastiques/théâtre, un corps dansant ne peut être amputé de sa voix, de son ouïe, de son regard, de son toucher et de sa faculté de penser. Il n'y a pas de danse « pure ». L'école ne l'enferme pas dans une activité spécialisée, elle ouvre la sphère de ses possibles, c'est-à-dire des espaces

pour le geste. C'est parce qu'il y a de la « non danse » que la danse peut se faire.

8. L'école ne s'inquiète pas de la « reconversion » des danseurs, parce qu'ils n'ont pas été convertis à l'idée que l'acte de danser est d'abord un acte spécialisé d'athlètes de haut niveau. Leur relation au monde est suffisamment éveillée pour leur permettre déjà d'agir, à partir de leur territoire, poreux aux autres pratiques, hors de leur dite « spécialité ».

9. Les responsables de cette école savent que tout apprentissage se joue entre la matière et la manière. Ils détestent le culte de la personnalité, ils ont une grande confiance dans l'auto-formation. L'école active et contient de l'hétérogène à tous ses niveaux, elle n'oublie pas que les grecs ont su mettre Dionysos au coeur de la cité pour préserver de l'autre et du désordre en son sein.

10. Que les danseurs apprennent à quel moment de l'Histoire ils sont. A quel moment de l'histoire des corps, de l'histoire des arts, de l'histoire de la danse comme de l'histoire de leur propre désir de danser. » (rédaction Isabelle Launay)

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ULBRA

O curso de Licenciatura em Dança da Universidade Luterana do Brasil – campus Canoas-RS, por meio de seus alunos e professores, está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Entre o Performar e o Aprender: práticas performativas, Dança Improvisação e Análise Laban/Bartenieff em Movimento**. A pesquisa envolve práticas performativas com docentes e discentes do curso em disciplinas práticas de técnicas corporais, análise do movimento e criação. O trabalho será conduzido pela professora deste curso e pesquisadora Cibele Sastre, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS entre 2012 e 2014.

Os principais objetivos desta pesquisa são *produzir uma noção de aprendizado em dança que priorize a criação e a prática de dança a partir da produção de si*, de modo a problematizar noções hegemônicas de dança; considerar a escola como *locus* multiplicador de novas noções de ensino de dança; operar com a prática como pesquisa e disseminá-la no campo da dança; promover o reconhecimento da prática refletida de dança como produção de conhecimento e a produção de conhecimento como produção de si; operar com a presencialidade e organicidade da elaboração cognitiva a partir da Educação Somática, da Improvisação e da Análise Laban/Bartenieff de Movimento.

A participação do universo de alunos e professores deste curso proporcionará material para análise de tais práticas performativas, a serem formuladas em acordo com o corpo docente e a coordenação do curso e com a ciência dos alunos ao longo das aulas ministradas e de atividades previamente preparadas em colaboração.

As práticas performativas serão registradas através de fotos, vídeos, relatos solicitados aos participantes e relatos da pesquisadora em diário. As imagens do registro podem ser utilizadas no corpo da tese para ilustrar os temas pesquisados.

A participação do universo de alunos e professores do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA é de extrema importância para esta pesquisa, que se realiza prioritariamente a partir da prática docente da pesquisadora, que visa contribuir para a pesquisa em dança e educação no Rio Grande do Sul.

Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento. Eles serão mantidos em arquivo por cinco anos e podem ser destruídos a partir de 2020.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é direcionado à coordenação do curso, que detém documentos de liberação de uso de imagem assinados pelos discentes. Todas as folhas devem ser rubricadas e o documento deve ser assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo estão o telefone e endereço eletrônico do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: Prof. Cibele Sastre

Telefone do pesquisador responsável: (51) 9958-3038

E-mail institucional do pesquisador responsável: cibsastre@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE, concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Deseja sigilo de identificação? () SIM () NÃO

Nome e Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – UERGS

O curso de Graduação em Dança: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, por meio de seus alunos e professores, é convidado a participar da pesquisa intitulada **Entre o Performar e o Aprender: práticas performativas, Dança Improvisação e Análise Laban/Bartenieff em Movimento**. A pesquisa envolve práticas performativas com docentes e discentes do curso em disciplinas práticas de técnicas corporais, análise do movimento e criação. Uma prática performativa foi programada para a recepção dos calouros de 2014 e será conduzida pela professora deste curso e pesquisadora Cibele Sastre, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Os principais objetivos desta pesquisa são *produzir uma noção de aprendizado em dança que priorize a criação e a prática de dança a partir da produção de si*, de modo a problematizar noções hegemônicas de dança; considerar a escola como *locus* multiplicador de novas noções de ensino de dança; operar com a prática como pesquisa e disseminá-la no campo da dança; promover o reconhecimento da prática refletida de dança como produção de conhecimento e a produção de conhecimento como produção de si; operar com a presencialidade e organicidade da elaboração cognitiva a partir da Educação Somática, da Improvisação e da Análise Laban/Bartenieff de Movimento.

A participação do universo de alunos e professores desse curso proporcionará material para análise de tais práticas performativas. Estas serão formuladas em acordo com o corpo docente e a coordenação do curso e com a ciência dos alunos ao longo das aulas ministradas e de atividades previamente preparadas em colaboração.

As práticas performativas serão registradas através de fotos, vídeos, relatos solicitados aos participantes e relatos da pesquisadora em diário. As imagens do registro podem ser utilizadas no corpo da tese para ilustrar os temas pesquisados.

A participação do universo de alunos e professores do curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS é de extrema importância para esta pesquisa, realizada prioritariamente a partir da prática docente da pesquisadora, que visa, com

isso, contribuir para a pesquisa em dança e educação no Rio Grande do Sul.

Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento. Estes serão mantidos em arquivo por cinco anos e podem ser destruídos a partir de 2020.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é direcionado à coordenação do curso, que detém documentos de liberação de uso de imagem assinados pelos discentes. Todas as folhas devem ser rubricadas e o documento deve ser assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo estão o telefone e endereço eletrônico do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: Prof. Cibele Sastre

Telefone do pesquisador responsável: (51) 9958-3038

E-mail institucional do pesquisador responsável: cibsastre@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20_____.

Declaro que li o TCLE, concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Deseja sigilo de identificação? () SIM () NÃO

Nome e Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre

O Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre é convidado a participar da pesquisa intitulada **Entre o Performar e o Aprender: práticas performativas, Dança Improvisação e Análise Laban/Bartenieff em Movimento**. A pesquisa envolve práticas performativas com estudantes de dança em ambientes acadêmicos e demais formações. O módulo a ser ministrado pela pesquisadora, bem como a prática performativa programada para finalizá-lo, devem integrar a investigação conduzida pela professora e pesquisadora Cibele Sastre, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Os principais objetivos desta pesquisa são *produzir uma noção de aprendizado em dança que priorize a criação e a prática de dança a partir da produção de si*, de modo a problematizar noções hegemônicas de dança; considerar a escola como *locus* multiplicador de novas noções de ensino de dança; operar com a prática como pesquisa e disseminá-la no campo da dança; promover o reconhecimento da prática refletida de dança como produção de conhecimento e a produção de conhecimento como produção de si; operar com a presencialidade e organicidade da elaboração cognitiva a partir da Educação Somática, da Improvisação e da Análise Laban/Bartenieff de Movimento.

A participação do universo de alunos desse grupo proporcionará material para análise de tais práticas performativas e procedimentos que a preparam.

As práticas performativas serão registradas através de fotos, vídeos, relatos solicitados aos participantes e relatos da pesquisadora em diário. As imagens do registro podem ser utilizadas no corpo da tese para ilustrar os temas pesquisados.

A participação do universo de participantes do Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre é de extrema importância para esta pesquisa, realizada prioritariamente a partir da prática docente da pesquisadora, que visa, com isso, contribuir para a pesquisa em dança e educação no Rio Grande do Sul.

Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento. Eles serão mantidos em arquivo por cinco

anos e podem ser destruídos a partir de 2020.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é direcionado ao coordenador do grupo e diretor do Centro de Dança da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, que detém documentos de liberação de uso de imagem assinados pelos discentes. Todas as folhas devem ser rubricadas e o documento deve ser assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo estão o telefone e endereço eletrônico do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: Prof. Cibele Sastre

Telefone do pesquisador responsável: (51) 9958-3038

E-mail institucional do pesquisador responsável: cibsastre@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE, concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Deseja sigilo de identificação? () SIM () NÃO

Nome e Assinatura do participante da pesquisa