

RAQUEL PURPER

**REORIENTANDO PROCESSOS ARTÍSTICOEDUCACIONAIS
EM DANÇA CONTEMPORÂNEA:
possibilidades de transferir-se em uma proposta
poéticopolíticopedagógica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Teatro.

Orientação: Professor Doutor Edécio
Mostaço

FLORIANÓPOLIS

2018

P985r Purper, Raquel
Reorientando processos artísticoeducacionais em dança contemporânea:
possibilidades de transferir-se em uma proposta poético político pedagógica /
Raquel Purper. - 2018.
182 p. il.; 29 cm

Orientador: Edécio Mostaço
Bibliografia: p. 173-178
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2018.

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Corpo e mente. 3. Política cultural.
I. Mostaço, Edécio. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Teatro. III. Título.

CDD: 793.307 – 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865
Biblioteca Central da UDESC

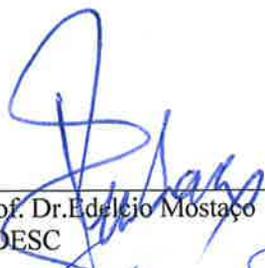
RAQUEL PURPER

**REORIENTANDO PROCESSOS ARTÍSTICOSE EDUCACIONAIS EM DANÇA CONTEMPORÂNEA:
POSSIBILIDADE DE TRANSFAZER-SE EM UMA PROPOSTA
POÉTICOPOLÍTICOPEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Teatro.

Banca examinadora

Orientador:

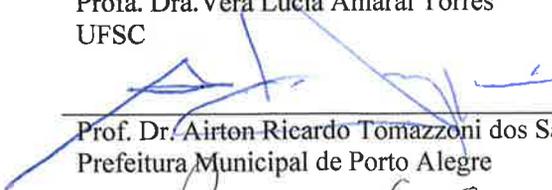


Prof. Dr. Edelcio Mostaço
UDESC

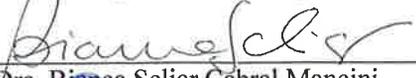
Membros



Profa. Dra. Vera Lúcia Amaral Torres
UFSC



Prof. Dr. Airton Ricardo Tomazzoni dos Santos
Prefeitura Municipal de Porto Alegre



Profa. Dra. Bianca Scliar Cabral Mancini
UDESC



Profa. Dra. Zilá Maria Muniz
UDESC

Florianópolis, 06 de agosto de 2018.

AGRADECIMENTOS

Em especial, a Luiz Henrique Pascoal pela compreensão, motivação constante, paciência e amor.

Aos meus pais, Dilma Maria Purper e Clovis Purper, pela vida.

Ao meu orientador Edécio Mostaço, pela parceria incansável e motivação ao longo dessa pesquisa que começou uma e tornou-se completamente outra (transfez-se!!!). Obrigada por acreditar!

À minha especial banca examinadora: Airton Tomazzoni, Bianca Scliar, Vera Torres e Zilá Muniz; e às suplentes: Sandra Meyer (externa) e Tereza Franzoni (interna), membros pelos quais tenho o maior respeito e carinho.

A todos os membros que fizeram/fazem parte do Coletivo Mapas e Hipertextos, em especial à Cassiana dos Reis, Cecília Jacome, Diana Gilardenghi, Diana Piazza, Everton Lampe, Giorgio Gislou, Ines Saber, Jussara Belchior, Luana Leite, Milene Duenha, Paloma Bianchi, Michele Schiocchet, Mayana Marengo (*In Memoriam*) e Thaina Gasparotto.

A todos os participantes das oficinas Expressões Corporais e à Nicole, minha fiel escudeira em todos esses processos incríveis e surpreendentes.

A todos que foram meus alunos no Instituto Federal de Goiás – campus Águas Lindas de Goiás – e a todos os meus alunos do Instituto Federal de Brasília.

Aos meus amigos que, principalmente, nesses últimos meses, me deram força para concluir: Ana Roberta, Aline Dallagnese, Daniela Burgie, Giovana Consorte, Marianne Marimon e Juliana Liconti.

À Capes, pelo financiamento de quase toda a pesquisa através de concessão de bolsa de estudo.

A mim.

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje é fazendo hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje aquilo que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje aquilo que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã aquilo que hoje não pude fazer”

“O mundo não é, está sendo”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo aqui proposto é reorientar processos artísticoeducacionais da dança contemporânea na escola e em espaços informais a partir da ação de dar potência à expressão da política do corpo, proporcionando possibilidades de transfazer-se por meio de uma proposta poéticopolíticopedagógica permeada por procedimentos específicos. Para isso, proponho uma discussão acerca do pensamento sobre a dança contemporânea a partir de reflexões sobre o aspecto político com referência à performatividade do corpo em movimento e à política do corpo em movimento; o exercício da docência em dança contemporânea na educação básica e em espaços informais, discutindo também a inexistência da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 na prática e a importância da constituição de um professorartista-pesquisador. Exponho a problematização sobre o corpo contemporâneo a partir de alguns aspectos: olhar o corpo através da história, descobrir o que pode ser uma singularidade corporal em evidência em processos de dança, perceber as relações de expansão promovidas pela pele e pelo toque, detectar a necessidade de ampliação da potência dos corpos e de dissolução das couraças buscando uma sensibilização corporal, compreender a ideia de corpo como casa e a inversão do sentido de beleza como potencializadoras dos corpos na dança. Apresento a descrição dos procedimentos pesquisados a priori: as ideias de singularidade, performatividade e comum bem como aqueles que emergiram da própria experiência nos processos de composição: ideia de limite, despertar da autonomia, “em casa”, sentido de beleza e vulnerabilidade, as quais foram engendradas a partir – e não antes – dos procedimentos desenvolvidos. Esse estudo teve como inspiração a cartografia, pois, ao pesquisar processos de composição em dança em grupos determinados – um composto por artistas e outros dois compostos por alunos, em sua maioria, sem experiência anterior em dança – ,debrucei-me sobre a observação de corpos dançantes que transfizeram-se constantemente, e o método cartográfico pressupõe que o pesquisador possa operar sempre em estado de abertura em relação a todos os acontecimentos possíveis durante o percurso da investigação.

Palavras-chave: Artísticoeducacional. Corpo. Dança contemporânea. Potência. Político.

ABSTRACT

This research proposes a reorientation for the pedagogicalartistic processes of contemporary dance in schools and in informal spaces from the action of giving power to the politics of the body expression, in the search to provide possibility of transformation through a poeticpoliticalpedagogic proposal filled by specific procedures. For this reason, I propose a discussion about the contemporary dance thinking from reflections on the political aspect of contemporary dance with reference to the performativity of the body in motion and the politics of the body in movement, the exercise of teaching in contemporary dance in basic education and in informal spaces, discussing as well the practical inexistence of LDB 9.394/96, the importance of the constitution of a researcherartisticteacher. The problematization about the contemporary body is presented from some aspects: looking at the body through history, discovering what could be a body singularity in evidence in dance processes, perceive the expansion relations promoted by the skin and touch, detecting the need to increase the power of the bodies and dissolution of the breastplates seeking a corporal sensibility, understanding that the idea of body as a home and that the inversion of the sense of beauty are potentials of bodies in dance. I present the procedures description researched a priori: the ideas of singularity, performativity, and common and those that emerged from the experience itself in the processes of composition: idea of limit, autonomy, "at home", sense of beauty, vulnerability, which were generated from - and not before - the procedures developed. This study was inspired by cartography method - therefore, when researching dance composition processes in specific groups: one of them composed by artists and two composed by students, mostly without previous experience in dance. I focused on dancing bodies observation which are constantly being transform and the cartographic method presupposes that the researcher can always operate in an open state in relation to all possible events during the investigation.

Keywords: Pedagogicalartistic. Body. Contemporary dance. Power. Political.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Nicole (monitora) e Lourdinha realizando proposta pelo toque	94
Figura 2 - Meditação Nadabrahma na turma A	99
Figura 3 - Meditação Nadabrahma na turma B	100
Figura 4 - Processo de criação com o Coletivo Mapas e Hipertextos	107
Figura 5 - Experimentação espaços alternativos – Turma A.....	110
Figura 6 - Experimentação em espaços alternativos – Turma B.....	111
Figura 7 - Movimento difícil/diferente da Mariana sendo recriado pelos colegas	113
Figura 8 - Grupo que aplicou procedimentos da “dança contemporânea” na composição	119
Figura 9 - Grupo da valorização do diferente	120
Figura 10 - Grupo da negação do diferente	121
Figura 11 - Palavras emergentes do ensaio daquele dia	127
Figura 12 - Foto de Cassiana Lopes tirada de dentro da composição	128
Figura 13 - Henrique transgredindo a indicação de colar a folha na parede	129
Figura 14 - Flavia realizando a ação de ler na composição (foto de Cassiana Lopes)	133
Figura 15 - Imagem final da composição dos nomes (uma das experimentações).135	
Figura 16 - Rose produzindo uma rosa com plástico bolha enquanto Val e Ivory dançam ao fundo.....	136
Figura 17 - Lourdinha segurando o bebê imaginário sendo observada por Mara ...	137
Figura 18 - Mara experimentando figurinos para representar lemanjá.....	138
Figura 19 - Flavia expandindo o movimento e usando os braços (foto de Nicole Rosa).....	144
Figura 20 - Dispostos lado a lado com as mãos sob os olhos e realizando a ação de gritar. (foto de Cassiana Lopes)	144
Figura 21 - Talita em “prancha”, Mariane em “explosão” e Rodrigo “empurrando” (respectivamente).....	145
Figura 22 - Imagens da composição tempo/tecnologia da turma B.....	148

Observação: Os créditos das fotografias são, em sua maioria, de minha autoria. Quando for necessário creditar as fotos a outra autoria, ela será mencionada junto às fotos.

SUMÁRIO

DESPERTANDO	17
1. QUESTIONANDO	33
1.1 FAZENDOPENSANDO DANÇA E FAZENDOPENSANDO COM DANÇA	34
1.2 DANÇA CONTEMPORÂNEA: DEFINIÇÕES IM(POSSÍVEIS)?	35
1.2.1 O político na dança contemporânea	40
1.2.1.1 Performatividade do corpo em movimento	42
1.2.1.2 Política do corpo em movimento	45
1.3 PROBLEMATIZANDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM DANÇA CONTEMPORÂNEA	47
1.3.1 Docência na educação básica	48
1.3.2 Lei fantasma: docência em espaços informais	50
1.3.3 Professorartistapesquisador na dança contemporânea	54
2. ACOLHENDO, INVERTENDO	59
2.1 OLHAR SOB O CORPO ATRAVÉS DA HISTÓRIA: CORPO EM DEGRADAÇÃO	60
2.2 PELE E TOQUE: CORPO EM RELAÇÃO/EXPANSÃO	65
2.3 SINGULARIDADE: CORPO “EM EVIDÊNCIA”	68
2.4 POTÊNCIA: CORPO EM PULSAÇÃO/VIBRAÇÃO	71
2.4.1 Dissolução das Couraças: corpo em sensibilização	76
2.4.2 Acolher: o corpo como CASA	80
2.4.3 Inverter: o sentido de BELEZA	82
3. TRANSFAZENDO	87
3.1 CORPO TOCANDO E SENDO TOCADO	90
3.2 CORPO EM MEDITAÇÃO	96
3.3 CORPO EM REVELAÇÃO	101
3.4 CORPO NO AQUI-AGORA	107
3.4.1 Caminhadas e Percursos	108
3.5 CORPO SINGULAR	111
3.6 CORPO EM CONFLITO	116
3.7 CORPO EM EXPOSIÇÃO	121
3.8 CORPO DESIGNADO	123
3.8.1 Corpo Surpreendido, Autônomo e Acolhido	125
3.8.2 Corpo Narrativo e Interpretado	135
3.9 CORPO CONTEXTUALIZADO	142

3.9.1 Corpo Limite	143
3.9.2 Corpo Tempo/Tecnologia	146
3.9.3 Transfizeram-se?	148
REORIENTANDO	163
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS.....	179

DESPERTANDO

Quando o poeta Manoel de Barros¹ fala de um **transfazer**, ele quer nos convidar a experimentar a necessidade de ir além do mero fazer, que apenas reproduz mecanicamente comportamentos. O fazer é atividade utilitária, mas o transfazer é recriar o próprio sentido que damos às coisas (BARROS, 1996).

O verbo transfazer aparece, no dicionário, como sinônimo de transformar. Eu o conheci através de Manoel de Barros e escolhi usá-lo porque ele dá conta do que o transformar não dá. Entendo a transformação como uma coisa virando outra, como uma consequência a longo prazo, enquanto o transfazer implica ver de forma diferente, ver o que não via antes – me parece um estado mais inacabado, de transição e, por isso, faz mais sentido nessa pesquisa, pois os processos aqui descritos desencadearam modos de transfazer, mais do que transformar. Dentro dessa visão, preciso apresentar uma ressalva quanto ao verbo fazer: Manoel de Barros o apresenta, ao menos nesse trecho, como uma atividade utilitária, e eu o vejo, nessa pesquisa, como sinônimo de compor, ou seja, empregar ideias a serviço de ações artísticas no mundo e, a partir daí, entendo o transfazer como decorrente das experiências de muitos fazeres.

A motivação principal para a realização dessa pesquisa teve origem no primeiro semestre de 2013, durante o qual ministrei uma disciplina no curso de licenciatura em dança na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o que me levou a refletir sobre o posicionamento político do artista criador em dança. A disciplina intitulada “Estudos Coreográficos” tinha como proposta instigar o pensamento dos alunos acerca do fazer em dança, questionando os porquês das escolhas, seguido da relevância em produzir uma obra em dança hoje. Todos os

¹ Manoel Wenceslau Leite Barros foi um poeta brasileiro do século XX, pertencente, formalmente, ao pós-modernismo brasileiro, se situando mais próximo das vanguardas europeias do início do século, da Poesia Pau-Brasil e da Antropofagia de Oswald de Andrade. Com 13 anos, ele se mudou para Campo Grande (MS), onde viveu pelo resto da sua vida. Recebeu vários prêmios literários, entre eles, dois Prêmios Jabutis. É o mais aclamado poeta brasileiro da contemporaneidade nos meios literários. Sua obra mais conhecida é o *Livro sobre Nada*, de 1996.

alunos exerceram a função de “coreógrafo” durante o semestre. Eles deveriam trazer um estudo coreográfico para ser desenvolvido com o resto da turma. Percebi que a maioria dos alunos acabou desenvolvendo obras coreográficas somente a partir de desejos pessoais e refletindo de maneira superficial sobre o papel da dança no contexto em que se encontravam – uma licenciatura em dança.

Os alunos-coreógrafos traziam “passos prontos” para que os colegas copiassem. Esse procedimento, realizado pela maioria dos alunos, gerou grande discussão ao final do semestre, pois, dentro de um curso de graduação em dança, por que estariam presos a procedimentos tão arcaicos, ao invés de experimentarem e arriscarem algo novo? Essa maneira de ver a dança reproduz as relações hierárquicas existentes ainda hoje em muitos estilos de dança. A maioria dos alunos “coreógrafos” não levou em conta que os corpos dos colegas eram singulares e que muitos deles possuíam limitações, não podendo, então, estarem disponíveis a algumas propostas que, por exemplo, exigissem movimentos executados de forma igualitária.

Essa experiência de trabalho me levou a pensar no conceito de política, ou seja, em como as relações acontecem em um grupo de pessoas que se propõem a estarem juntas e nos modos pelos quais a expressão da política do corpo pode acontecer em dança, buscando um sentido maior para a experiência do movimento, querendo relacionar o corpo dançante com o contexto que atravessa o indivíduo. Ao realizar composições em dança, penso que é preciso questionar-se sobre o conceito de política que estará ou não inserido nela, visto que as relações de trabalho em um grupo envolvem política e o modo como se aborda o corpo do outro abarca também a ideia de política. Esses procedimentos estão relacionados ao fazer artístico e por isso merecem uma reflexão profunda. Existe uma necessidade em desenvolver um pensamento crítico sobre o papel sociopolítico da dança e uma reflexão acerca de seus parâmetros como condição fundamental do posicionamento político.

O corpo sempre foi a minha questão – um tema problemático, tanto na arte quanto na vida. Do balé à ginástica olímpica, da patinação ao vôlei, da dança de rua ao jazz, do teatro de volta à dança. Em todas essas experiências, a pressão pelo corpo “ideal” e os cuidados com o aumento de peso sempre me acompanharam. Eu nunca estava feliz nem tranquila com o meu corpo. Sempre foi uma busca incessante, uma preocupação com a minha imagem e uma eterna insatisfação. Esse foi um dos motivos a inflamar meu interesse em investigar ações em dança que

potencializem a expressão dos corpos – os corpos que desejam dançar: com ou sem experiência, com ou sem ritmo, com ou sem alongamento, acima ou abaixo do peso, com ou sem mobilidade total, com ou sem limitações corporais.

Iniciei minhas experiências artísticas aos 5 anos de idade frequentando aulas de balé clássico. Depois de quatro anos aprendendo esta modalidade de dança, me deparei com o primeiro desafio: a sapatilha de ponta. Meu pé doía muito nas aulas e, a partir desta dificuldade, comecei a me desinteressar. Passei por outras duas experiências ligadas ao corpo – ginástica olímpica e patinação – antes de ingressar em aulas de jazz. Permaneci frequentando aulas desse estilo por quatro anos (dos 11 aos 15) até que, em plena fase da adolescência, comecei a ter problemas com meu peso. Minha professora exigia que eu emagrecesse e, por mais que eu tentasse, ela sempre me dizia que ainda faltava de dois a três quilos para perder. Cansada de ser uma ótima bailarina (nas apresentações, eu era sempre colocada na primeira fileira) e, no entanto, estar sempre sob pressão por causa do meu corpo, resolvi largar a dança.

Assim, comecei a fazer cursos livres de teatro. Me formei como atriz no TEPA (Teatro Escola de Porto Alegre) enquanto cursava a faculdade de jornalismo. Logo depois de finalizar este curso, fiz vestibular para o curso de teatro na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), e assim, durante seis anos, frequentei o curso até me formar. Nos últimos meses da graduação, eu já estava pensando em tentar ingressar no mestrado, porém meu projeto de pesquisa estava muito frágil. O projeto inicial era relacionado à área da direção teatral, especialidade na qual me formei. Passei o ano de 2007 pensando no que queria estudar, e quais questões me mobilizavam para desenvolver uma investigação.

Eis que no ano de 2008, a dança, inesperadamente, bate em minha porta outra vez. Havia uma seleção para integrar a Escola Livre de Dança de Porto Alegre, a qual oferecia aulas gratuitas de vários estilos de dança. Eu, com a certeza de que não seria selecionada, mandei uma carta de intenção. O diretor do projeto, Airton Tomazzoni, através de uma ligação telefônica, fez uma breve entrevista e na hora da pergunta: “você tem alguma experiência em dança?”, eu gelei. Havia mais de dez anos que eu não fazia nenhuma aula de dança. Fui sincera e falei a verdade, porém demonstrei possuir bastante disponibilidade para ingressar no projeto. Fui selecionada e, a partir de toda a experiência na Escola Livre de Dança e no Grupo

Experimental, minhas questões se transformaram, ou, melhor dizendo, voltaram a ser as que sempre me inquietaram. Fiquei muito surpresa ao observar a relação entre coreógrafo e dançarinos durante o desenvolvimento dos processos de criação dos quais participei e resolvi transformá-la em minha questão de pesquisa do mestrado.

Além do interesse em estudar a relação entre coreógrafo e dançarinos em processos de dança, uma outra relação percebida, em um dos primeiros ensaios do Grupo Experimental, me deixou muito motivada: aquela entre arte e vida. Uma das dançarinas, ao se preparar para entrar em cena, tirou seu casaco, jogou-o no chão e posicionou-se no local sugerido para o início da coreografia. Imediatamente, o coreógrafo incluiu a ação de tirar o casaco na composição. Naquele momento, diluiu-se a fronteira entre dança e vida, coisa que eu nunca havia presenciado em processos de dança. Meu interesse pelo procedimento foi imediato e minhas escolhas como professora e artista, hoje, são afetadas por ele, que é também o princípio presente nas discussões sobre a dança contemporânea – modalidade pela qual me apaixonei à primeira vista (por proporcionar esse fazer dissolvendo os limites entre dança e vida e por todas as outras questões que provoca, algumas das quais serão apresentadas no desenvolvimento da tese) e que se constitui como uma das bases desse estudo.

A necessidade de investigar o entendimento de uma expressão da política do corpo nasceu da experiência descrita acima, pois acolher artisticamente o que, inicialmente, não está previsto para ser mostrado, é escolher potencializar o “como” alguém atua em seu cotidiano, transformar os atos mais espontâneos em expressão artística, ver nessas ações ou reações que, à primeira vista, podem parecer simples, uma possibilidade de produção artística. Esse processo me interessou muito e, a partir desse dia, meu olhar para o que poderia ser material para produzir danças mudou completamente. Eu passei a observar atentamente o que todos os que dançavam comigo no grupo faziam quando não estavam em sala de ensaio, ou em um específico contexto de criação, e comecei a achar muitos materiais possíveis. Eu estava encantada com esse novo universo que se abriu em relação aos processos de composição em dança.

Quais seriam os papéis do coreógrafo e dos dançarinos em processos de criação em dança contemporânea? O funcionamento da Escola e do Grupo fez com que eu me apaixonasse novamente pela dança e pela possibilidade de experimentá-

la com o meu corpo daquele momento. Não havia exigências, nem pedidos de emagrecimento, nem ajustes. Eu era aceita e motivada a criar a partir de mim mesma e das minhas referências. Esse acesso democrático aos processos me fez refletir sobre como os pensamentos acerca da dança haviam se modificado com o passar dos anos, ou mais, em como essa tal² dança contemporânea promovia novas possibilidades de alcance, em como ela me acolheu e isso me motivou a pensar na potencialização da expressão dos corpos que querem/precisam/desejam dançar e que não pertencem à esfera dos corpos geralmente aceitos como padrões da dança (flexíveis, magros, fortes). Importante salientar a relevância em se discutir o olhar para o corpo que dança no mundo hoje. Quais características do processo formativo eu, como professorartista-pesquisadora, estou promovendo?

A maneira pela qual o corpo que dança na escola e nos espaços informais é abordado define o papel da dança na vida de uma pessoa, pois nem todos os alunos que irão experimentar a dança na educação básica ou nas academias/estúdios vão atuar como profissionais da dança no futuro, mas eles podem, com certeza, experimentar um arcabouço teórico-prático com a dança que o fará um cidadão atuante e autônomo na sociedade, independente da área que seguirá profissionalmente, e poderá auxiliar a desmistificar propósitos equivocados ainda vigentes em dança, como, por exemplo, o acesso à dança apenas por corpos padronizados.

Em virtude dessas experiências e escolhas, o estudo aqui apresentado tem como objetivo propor uma reorientação para os processos artísticos-pedagógicos³ da dança contemporânea na escola e em espaços informais a partir da ação de dar

² Expressão inspirada no artigo: *Esta tal de dança contemporânea*, de Airton Tomazzoni, publicado em 2006. Referência completa ao final da tese.

³ Nessa pesquisa, opto por utilizar alguns termos ligados a outros (na sua forma escrita), como: *professorartista-pesquisador*, *artístico-educacional*, *poético-político-pedagógico*, entre outros. Essa escolha acontece devido aos meus processos como professora, artista e pesquisadora, inseparáveis desde sempre. Dentro da sala de aula, ou seja, no âmbito pedagógico, a atmosfera que proponho é calcada na pesquisa e na criação atravessada por reflexões sobre o aspecto político e, por isso, as instâncias – artística, educacional, política, poética – não se separam. A simultaneidade dessas ações, para alguns pesquisadores, pode parecer indiscutível ou óbvia, no sentido de que uma palavra deva carregar a outra dentro de si, como, por exemplo, a ideia de pedagógico já ser imbuída das noções de político. No entanto, acredito ser relevante explicitar a conexão entre elas através da forma escrita, para que, no caso dessa pesquisa, o enfoque ao entendimento sobre a coexistência delas e suas interações constantes se constitua de forma clara e concisa.

potência à expressão da política do corpo, com o desejo de proporcionar possibilidades de transfazer-se por meio da dança contemporânea.

Como? Através de uma proposta poéticopolíticopedagógica permeada por procedimentos específicos, a qual se relaciona com meu modo de agir como professora e que poderá servir de inspiração para professores ou futuros professores e dança, entendendo que cada proposição engendra a singularidade de cada professor.

A proposta foi desenvolvida tanto em um grupo formado por artistas integrantes do Coletivo Mapas e Hipertextos quanto em dois grupos constituídos, em sua maioria, por pessoas sem grande conhecimento prévio e que desejavam ter uma experiência com a dança, participantes das oficinas intituladas Expressões Corporais. O fato de apresentar procedimentos similares desenvolvidos com artistas e não artistas assinala o pensamento de que os processos artísticopedagógicos em dança podem ser entendidos como correlatos. Quando se parte do ponto de vista do professorartista-pesquisador, como é o meu caso, as instâncias pedagógicas e artísticas caminham juntas, ou seja, os procedimentos para desenvolver trabalhos de composição em dança partem do pressuposto de que o percurso de criação engendra o processo de ensino-aprendizagem, sendo que esse caminho está sempre permeado por uma atmosfera de pesquisa.

Essa investigação aponta uma reflexão sobre procedimentos que se interessam mais por como cada corpo – com experiência ou não na área da dança – pode dançar, quais arranjos faz para dançar, sendo potencializado e percebido em suas limitações, dificuldades, medos, do que por aquilo que alguns professores e artistas ainda acreditam que um corpo precisa saber previamente para dançar, ou seja, uma técnica específica de dança. Isso não quer dizer que os procedimentos que estou propondo aqui não façam parte de um aparato técnico possível. Eles fazem sim. No entanto, a habilidade técnica a ser desenvolvida é a intensificação da potência expressiva de cada corpo na sua singularidade.

Algumas artistas, professoras e pesquisadoras da área da dança têm se dedicado a investigar sobre os temas abordados aqui. Entre elas estão: Nirvana Marinho, com a tese *As políticas do corpo contemporâneo: Lia Rodrigues e Xavier Le Roy*, defendida em 2006, que tem como foco os processos de criação dos artistas nomeados no título; Jussara Sobreira Setenta, com a tese *Comunicação performativa do corpo: o fazer-dizer da contemporaneidade*, também defendida em

2006, a qual discorre, entre outros assuntos, sobre a performatividade na dança; e Fernanda Raquel, com a dissertação *A politização de estratégias comunicativas do corpo em experiências performáticas*, defendida em 2009, que traz à tona os processos de trabalho do grupo japonês Kaitaisha e de Cristian Duarte e tem como eixo central a ideia de que os corpos se politizam na medida em que as singularidades são explicitadas. Em relação às questões sobre a dança contemporânea propriamente dita, temos a professora Claudia Muller, com a dissertação intitulada *Deslocamentos da dança contemporânea: por uma condição conceitual*, defendida em 2012 na UFRJ; Flor Murta com a dissertação *Danças Contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino*, defendida em 2014 na UFBA; e a professora Josiane Franken Corrêa, da Universidade Federal de Pelotas, com sua dissertação, defendida em 2012, intitulada *Dança na Escola e a Construção do Co(rpo)letivo: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)*.

Optei por dividir a tese em eixos: o despertando; o questionando; o invertendo, acolhendo; o transfazendo e o reorientando. A palavra eixo pode ser entendida como uma linha imaginária que passa pelo centro de um corpo, aquilo que sustenta, que é fulcral e, nessa investigação, faz mais sentido apresentar as discussões promovidas através de eixos, visto que o assunto principal é o corpo a explicar em forma de capítulo, que é uma palavra relacionada à divisão de um livro. Os eixos “despertando” e “reorientando” correspondem à introdução e à conclusão respectivamente.

No eixo “questionando”, proponho uma discussão acerca da dança contemporânea a partir de reflexões sobre o fazerpensar dança e o fazerpensar com dança; das definições (im)possíveis de dança contemporânea (na visão de alguns autores) e, a partir delas, do que queremos que ela seja; da presença do aspecto político na dança contemporânea com referência à performatividade do corpo em movimento e à política do corpo em movimento; do exercício da docência em dança contemporânea na educação básica e em espaços informais, discutindo também a inexistência de prática da LDB (Lei de Diretrizes e Bases que regulamenta a dança na escola) e a importância da constituição de um professorartista-pesquisador que irá atuar nos espaços artístico-educacionais.

No eixo “acolhendo, invertendo”, convido a uma discussão problematizadora sobre o corpo contemporâneo a partir de alguns aspectos: olhar o corpo através da história, compreendendo as circunstâncias que o levaram à degradação; descobrir o que pode ser uma singularidade corporal em “evidência” em processos de dança; perceber as relações políticas promovidas pela pele e pelo toque; detectar a necessidade de ampliação da potência dos corpos e de dissolução das couraças buscando uma sensibilização corporal; compreender a ideia de corpo como casa e a inversão do sentido de beleza como potencializadoras dos corpos na dança.

Por fim, no eixo “transfazendo” temos a descrição das estratégias dessa professorartistapesquisadora atravessada pela dança e pelos processos educacionais. Falaremos sobre as ideias pesquisadas a priori: singularidade, performatividade e comum, as quais foram pensadas de antemão e articuladas a procedimentos posteriormente colocados em relação; e daquelas ideias que surgiram, emergiram da própria experiência nos processos de composição: limite, despertar da autonomia, “em casa”, sentido de beleza e vulnerabilidade, as quais foram engendradas a partir – e não antes – dos procedimentos desenvolvidos.

Esse estudo se propõe a investigar processos e seus transfazer ininterruptos, e teve como inspiração a cartografia, pois, ao estudar os processos de composição em dança em grupos determinados – um composto por corpos artistas e outros dois compostos por corpos que se propõe a estar em espaços de ensino-aprendizagem em dança possuindo ou não experiência anterior –, estou me debruçando sobre a observação de corpos dançantes que estão transfazendo-se constantemente, e o método cartográfico pressupõe que o pesquisador possa operar sempre em estado de abertura em relação a todos os acontecimentos possíveis durante o percurso da investigação.

Um trabalho de pesquisa cuja metodologia se pretende cartográfica não deve ser constituído a partir de modelos estruturais prontos, com questões a priori, metas específicas e caminhos traçados. A cartografia consiste, inicialmente, em acompanhar os processos e devires componentes de um campo social – a realidade, em contínuo arranjo e desarranjo, pois “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra”, conforme afirma Virgínia Kastrup (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73).

Neste sentido, o método cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experiência. Primordialmente, o cartógrafo mergulha para dentro da malha dos

agenciamentos emergentes entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo percebe – no sentido específico da sensibilidade – mundos, configurações territoriais da existência, efemeridades, transitoriedades. Virgínia Kastrup, ao tratar das especificidades do método cartográfico, fala em atenção sensível (KASTRUP, 2009, p. 49) e descreve como característico da prática cartográfica uma espécie de “acionamento no nível das sensações” (Ibidem, p.42). Essa mobilização das sensações é uma forte característica dessa pesquisa, já que estou explorando o universo corpo.

A cartografia é um “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p. 15). Transportá-la, portanto, para o campo das paisagens psicossociais é afirmá-la como instrumento de análise da composição e dismantelamento de mundos, dos afetos que os atravessam e das intensidades que são captáveis pela vibração do corpo. “A cartografia, diferentemente do mapa, é a integibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações”, explica Suely Rolnik (Ibidem, p. 62). O cartógrafo, na verdade, acompanha um campo extremamente dinâmico. O que ele procura incansavelmente são processos e devires.

Ao longo da tese, estarão dispostas algumas das “falas” das artistas do Coletivo, bem como dos alunos que participaram das duas oficinas. Escolhi evidenciar esses pontos de vista através de uma fonte de letra diferente, e não em citação direta destacada do corpo do texto como é orientado que se proceda com os autores. Entendo que as vozes de todos os envolvidos nesse processo devem ocupar margem a margem das páginas e não ficarem espremidas em meia página e em letras menores e, com essa escolha, não estou desmerecendo de modo algum os autores aqui citados. Essa opção configura-se como uma atitude necessária, já que um dos temas dessa tese é a política do corpo em relação. O corpo de cada um está representado aqui por suas palavras, e elas precisam desse alargamento para tentar expressar o quase inexpressável desses processos que experimentaram. Aliás, vários alunos, ao escreverem os depoimentos sobre como havia sido a oficina, confessaram ser praticamente impossível traduzir em palavras a experiência.

Coletivo Mapas e Hipertextos

O Coletivo Mapas e Hipertextos iniciou seus processos de pesquisa em agosto de 2012, na cidade de Florianópolis. Desenvolvia pesquisas relacionadas a corpo, identidade, ética, estética, poética, espaços alternativos, política, presença/ausência, repetição, mídias. Um dos objetivos principais do Coletivo era fazer com que a questão de pesquisa de cada participante fosse contemplada na pesquisa geral do grupo fazendo com que, assim, cada integrante pudesse se sentir motivado e engajado. As ações do Coletivo eram organizadas a partir de experimentações em performance, dança e teatro, em um processo de investigação de modos de composição nas artes da presença contemporâneas. Fiz parte do Coletivo de agosto de 2013 a agosto de 2017. O processo, no início de 2014, partiu de questões relacionadas ao sentimento de violação e da tensão entre as ideias de indignação e prazer. No mesmo ano, apresentamos dois fragmentos e um processo em andamento: *Mundo Carni* (julho), *Sobre imposições nos anais vol. 7* (julho) e *Rainhas LatrinoAmericanas* (dezembro). Durante o ano de 2015, produzimos a ação *Sem Cabimento*, que foi apresentada por quatro vezes na cidade de Florianópolis, além de realizarmos inúmeras experimentações na rua. No primeiro semestre de 2016, elaboramos dois fragmentos que foram colocados em relação com o público algumas vezes: *Área própria para dança* e *Brasil em Jogo* e, ao final de 2016, apresentamos algumas vezes a performance intitulada *Esbarra*.

Oficinas “Expressões Corporais”

Ver potência de criação naquilo que é de cada um e que lhes é possível doar – sem julgamentos, sem excesso de expectativas, sem invalidações: esse foi o objetivo inicial das duas oficinas. Entendo doar no sentido de compartilhar com o outro, ou seja, a capacidade de travar relações, de construir um espaço político. Meu desejo consistia em testemunhar a expansão da potência do que foi possível doar lá no começo do processo e, assim, ver o repertório de doação sendo ampliado, através da diminuição das tensões e do alargamento do próprio repertório expressivo e de movimento, através do trabalho com as abordagens somáticas; o foco no presente, o desbloqueio físico e energético, por intermédio das meditações; a redução da timidez, dos medos, do possível julgamento do olhar do outro; o

aumento da capacidade de afetar e ser afetado (vulnerabilidade); a atenção ao espaço-tempo e aos outros (processos de improvisação/composição). Ou seja, eu aceitava, inicialmente, a doação do que podiam e, durante o percurso de trabalho, almejava pelo aumento das possibilidades expressivas de movimento de cada um e que, em razão disso, eles pudessem ir doando cada vez mais.

Optei por chamar de Turma A o grupo formado pelos participantes de 19 a 26 anos e de Turma B o grupo formado por aqueles cuja faixa etária se localizava a partir de 50 anos. A escolha por ministrar oficinas para dois grupos distintos aconteceu pela vontade de conhecer quais os meios que esses corpos com capacidades tão diferentes articulam para se expressar através da dança e, principalmente, em descobrir como potencializar os meios de cada corpo. Já que um dos temas da pesquisa trata da política do corpo, quanto mais corpos eu conseguisse reunir em experiências de dança, melhor, no sentido de que cada corpo tem um modo de fazer e um entendimento particular de si, do mundo e de dança, e apresentar todos esses universos aqui tem como objetivo oferecer possibilidades de produção com dança a partir da busca pela potência da política dos corpos, desses corpos tão diversos que se encontram expostos nessa investigação. Quase nenhum integrante da turma B possuía experiência anterior com dança. Apenas Cida e Jorge frequentavam aulas de forró durante a semana no mesmo período do ano em que a oficina aconteceu (abril a julho). Já na turma A, duas alunas possuíam experiência anterior na área da dança: Mariana de los Santos e Marianne Marimon.

Importante salientar que em nenhum momento das duas oficinas falei sobre os meus objetivos de pesquisa ou sobre os meus referenciais teóricos. Todas as elaborações conceituais desenvolvidas durante as oficinas, compartilhadas comigo pelos participantes ou nas rodas de conversa, no diário de bordo ou por outros escritos, partiram da percepção de cada um sobre as oficinas. Escolhi não falar sobre os objetivos para não despertar nenhuma obrigação de me apresentarem algum resultado e, na verdade, quanto mais espontaneidade e disponibilidade eu conseguisse deles, melhor, pois as propostas lançadas exigiam envolvimento e exposição, e isso só poderia acontecer, a meu ver, se eles acreditassem que o que tinham para doar naquele momento fosse suficiente, fato esse sempre deixado claro, pois, em inúmeras ocasiões, eles me perguntaram se o que estavam fazendo era o que eu estava esperando.

A coleta de dados foi realizada através de diários de bordo, registros fílmicos e fotográficos, entrevistas e gravações de áudios. Algumas fotos estão impressas ao longo da tese, e os links de alguns vídeos estão disponibilizados em um canal não listado na plataforma *YouTube*,⁴ no entanto, é impossível apresentar de forma impressa todo o material gerado. O registro das oficinas, realizado com objetivo de reunir a maior quantidade de material possível para posterior análise e divulgação da pesquisa, foi feito por mim ou por Nicole da Rosa Cachoeira, monitora que acompanhou as duas oficinas, indicada pela professora doutora Vera Torres da UFSC, coordenadora do projeto de extensão Dança, Poesia e Movimento. Em razão de uma parceria com esse projeto de extensão, as oficinas puderam ser viabilizadas em uma das salas de dança do Centro de Desporto Social da UFSC. A descrição de cada encontro foi realizada na mesma semana em que a aula acontecia para que se preservasse a memória recente dos acontecimentos e dos afetos daquele dia. Se eu optasse por escrever tempos depois, muitos detalhes poderiam ter se perdido, como, obviamente, se perderam. Portanto, a escolha por esse procedimento se deu na tentativa de preservar ao máximo os acontecimentos e conseguir transportá-los para a escrita da tese.

Agentes da Pesquisa: Quem “estavam”?

A opção por não responder à pergunta “quem ‘eram’ os agentes da pesquisa?”, e sim “quem ‘estavam’ agentes da pesquisa?”, aconteceu devido ao entendimento de que a investigação se desenvolveu em um dado momento no qual os participantes se encontravam em estados (de ânimo, de vida, de corpo) específicos, os quais não podiam ser entendidos como estados imóveis. Em razão disso, e da ideia de que somos seres atravessados por estados, experiências,

⁴ O registro fílmico do ensaio aberto realizado pela turma A (em 07 de julho de 2016) está disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7zzj8VfR2Xg&feature=youtu.be>;

<https://www.youtube.com/watch?v=BdYuqVMRZak&feature=youtu.be>; e

<https://www.youtube.com/watch?v=4Ay0AaRmuP8&feature=youtu.be>.

E o registro fílmico do ensaio aberto realizado pela turma B (em 05 de julho de 2016) encontra-se disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=mKpi7952BWg&feature=youtu.be>.

sensações o tempo inteiro que nos redefinem o tempo todo, optei por apresentar os agentes da pesquisa como aqueles que “estavam” naquele momento fazendo parte daquilo, e não através de uma tentativa de definição de quem eles são.

Utilizarei, na descrição dos processos, os nomes próprios das artistas que integravam o Coletivo Mapas e Hipertextos no período em que as ações aconteceram (2015). Como temos duas artistas no Coletivo cujo nome próprio é “Diana”, usarei as abreviações Diana G e Diana P para que elas possam ser identificadas. Irei escrever apenas o primeiro nome durante as descrições, pois não há necessidade de chamá-las, aqui nessa tese, pelo sobrenome, o que poderia aparentar um caráter formal que não faz jus a esse processo. A caracterização em relação ao contexto profissional e de estudo de cada uma das artistas está condicionado ao ano de 2015, para que seja apresentado o contexto de cada uma delas no momento do desenvolvimento da ação a qual essa pesquisa está relacionada. Ressalto que todas as artistas que estavam ligadas à universidade pertenciam ao Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC):

Cecília Jacome	24 anos em 2015	Doutoranda PPGT
Diana Gilardenghi	58 anos em 2015	Bailarina e Professora de Dança
Diana Piazza	32 anos em 2015	Bailarina
Jussara Belchior	28 anos em 2015	Mestranda PPGT
Michele Schiocchet	34 anos em 2015	Doutoranda PPGT
Milene Lopes Duenha	32 anos em 2015	Doutoranda PPGT
Paloma Bianchi	37 anos em 2015	Mestra PPGT

Durante a descrição dos processos, vou utilizar o primeiro nome de cada aluno participante das oficinas “Expressões Corporais”. Em algum momento, vai aparecer o nome completo de alguns alunos devido à experiência de composição a partir dos nomes próprios. Os participantes abaixo mencionados são aqueles que frequentaram a maior parte das oficinas. Existem alguns casos, principalmente na turma A, em que alguns alunos citados não frequentaram as oficinas até o final (motivo de estudo – provas; novo emprego/trabalho/bolsa de estudos ou viagem), no

entanto, as contribuições deles para o trabalho foram de extrema relevância e, por isso, precisam ser mencionados. Na turma B, houve alguns alunos que precisaram se ausentar no último mês devido às demandas do trabalho, porém uma aluna – Iara Maria – sofreu um acidente e precisou ficar hospitalizada. Não há como deixar de mencionar a participação sensível dela que, ainda não recuperada totalmente, nos deu o prazer da sua presença no momento em que colocamos a composição produzida em relação com o público.

Turma A

Agatha Vasco	19 anos em 2016	Graduanda em Serviço Social (UFSC)
Annaline Curado	26 anos em 2016	Mestranda em Artes Visuais (UDESC)
Bruno Souza	24 anos em 2016	Formado em Letras (UFSC)
Felipe Rodrigues	25 anos em 2016	Graduando em Administração (UFSC)
Flávia Baranski	24 anos em 2016	Graduanda em Serviço Social (UFSC)
Henrique Switalski	24 anos em 2016	Graduando em Administração (UFSC)
Lucas Vaz de Mello	25 anos em 2016	Formado em Psicologia (UFSC)
Maria Luiza	22 anos em 2016	Graduanda em Educação Física (UFSC)
Mariana de los Santos	21 anos em 2016	Formada em Psicologia (UFSC)
Marianne Marimon	26 anos em 2016	Mestranda em Educação no Campo (UFSC)
Renata Abel	19 anos em 2016	Graduanda em Ciências Sociais (UFSC)
Rodrigo Caio Novaes	22 anos em 2016	Graduando em Psicologia (UFSC)
Talita Von Gilsa	21 anos em 2016	Graduanda em História (UFSC)

Turma B

Bernadete Amaral	64 anos em 2016	Professora de Matemática aposentada
Aparecida Aniceto (Cida)	58 anos em 2016	Aposentada setor administrativo
Iara Maria	60 anos em 2016	Advogada
Jorge Crescêncio de Oliveira	66 anos em 2016	Aposentado setor de aviação
Lourdinha	70 anos em 2016	Informação não disponível
Mara Rosele Rocha	57 anos em 2016	Professora de Inglês
Hilomi	61 anos em 2016	Bancária aposentada
Sandra Varela	64 anos em 2016	Bancária aposentada
Rose Junckes	59 anos em 2016	Funcionária pública aposentada

1. QUESTIONANDO

O que é dança contemporânea? E o que queremos que ela seja? Defini-la é (im)possível? Qual o papel de um professor de dança contemporânea na escola? E nos espaços informais? Como ele arranja modos para difundir a democratização da dança? Como ele pode agir para potencializar a dança de todo e qualquer corpo? Por que é necessário ter sensibilidade para reconhecer a potência da política dos corpos e transformá-las em composições de dança? O que esse olhar propõe para os processos artísticoeducacionais em dança hoje? Essas são algumas das questões que permeiam esse eixo – o problematizador – e que introduzem um importante princípio da dança contemporânea, que é o incessante questionar.

Importante ressaltar a existência de pesquisadores que abordam as discussões pelo viés do olhar contemporâneo sobre a dança (ao se referirem à dança contemporânea), na qual me inspiro. No entanto, essa pesquisa quer promover a modalidade dança contemporânea como área de conhecimento autônoma dentro da dança, com seus pressupostos e características específicos. Vejo essa necessidade porque a dança contemporânea está sendo difundida e ensinada em muitos ambientes como uma técnica com passos codificados, e meu entendimento é de que ela pode abarcar muitos modos de fazer, porém, nenhum deles está condicionado a um professor que ensina passos sistematizados. Outro fator são os papéis do professor/coreógrafo e do aluno/dançarino dentro de um processo de dança contemporânea. As considerações aqui apresentadas não compactuam com uma relação hierárquica, entretanto, sei que, principalmente, em espaços informais e em companhias que trabalham sob a denominação “dança contemporânea” essa relação é nutrida e apreciada.

1.1 FAZENDOPENSANDO DANÇA E FAZENDOPENSANDO COM DANÇA

A ideia do *fazerpensar* dança me acompanha há algum tempo, no entanto, a nova maneira de apresentá-la na forma escrita revelou-se como necessária no decorrer dessa pesquisa, talvez por não conseguir separar as duas ações em minhas atuais operações com dança como professora: em todos os processos de criação que desenvolvo com meus alunos, o fazer e o pensar andam de mãos atadas. Movimentos são atravessados por ideias que são permeadas por gestos que são perfurados por pensamentos. Essa transposição é ininterrupta: a elaboração do pensamento se dá em movimento assim como o corpo em mobilidade está imbuído do pensar. Em escritos anteriores, eu expressava a ideia do fazer-pensar dança com hífen. Nesse momento, a união até mesmo na grafia se faz indispensável. Thereza Rocha explica que “a natureza do pensamento não é reflexiva. Pensamento é ato. Pensar é uma escolha, uma estilística da existência” (ROCHA, 2016, p. 38). Se pensar é agir, então a ideia do fazerpensar dança como um único ato faz muito sentido. Fazerpensar dança é problematizar o mundo da dança, ação necessária e urgente no contexto artísticoeducacional atual da dança, tanto nos processos educacionais formais quanto dentro de espaços informais.

Após algumas leituras de ideias contemporâneas “sobre” dança, fiquei incomodada, assim como os autores que li, com a preposição “sobre”, e decidi também questioná-la nessa tese, já que apresento um eixo que se dispõe a problematizar a dança. “Sobre” pressupõe debruçar-se em cima de algo, ou seja, pensar sobre a dança assinala uma atividade mental realizada sobre uma atividade motora, e isso contraria a ideia de um *fazerpensar* dança que estabelece uma relação de mão dupla envolvida em um diálogo constante recheado por contaminações mútuas. Sendo assim, prefiro usar a preposição “com” ao me referir ao *fazerpensar* com dança, pois compreendo esse exercício como inseparável, como uma relação de osmose na qual não é possível separar a atividade mental da ação motora – elas acontecem e precisam acontecer sempre ao mesmo tempo se o desejo pela problematização nos processos de criação em dança for uma escolha e, principalmente, se a dança com a qual estamos conversando é a tal da dança contemporânea.

1.2 DANÇA CONTEMPORÂNEA: DEFINIÇÕES IM(POSSÍVEIS)?

Articulo a ideia do fazerpensar com dança apresentada nesse eixo às reflexões apontadas pelo professor e pesquisador Airton Tomazzoni em um dos primeiros artigos publicados sobre o tema, *Esta tal de dança contemporânea* (2006), e aos apontamentos realizados pela professora e pesquisadora Thereza Rocha no provocativo livro *O que é dança contemporânea?* (2016). A autora discorre, de um modo muito bem-humorado, sobre o que pode vir a ser a dança contemporânea e, em um dado momento, lança a ideia de que ela seja uma dança de disposição filosófica, ou seja, uma dança pensante. Tomazzoni (2006) também entende a dança contemporânea como um jeito de pensar a dança, no qual pensamento e corpo não são vistos como lugares estranhos um ao outro: “O pensamento se faz no corpo e o corpo que dança se faz pensamento” (TOMAZZONI, 2006, s/p). Como relatei no parágrafo acima, fazerpensar dança tornou-se, na minha ótica docente, uma só instância, sem possibilidade alguma de dissociação.

Rocha vai mais adiante e instiga-nos a perceber a dança contemporânea como aquela que se faz “perguntas o tempo todo, simplesmente porque ainda não decidiu o que é e principalmente o que deve ser” (ROCHA, 2016, p. 17). Interessante essa declaração da autora relacionando dança contemporânea a sucessivas perguntas. Particularmente, o uso de perguntas faz parte do meu arcabouço de procedimentos quando em processo de composição, e entendo que essa prática deva ser acolhida em espaços de discussão e de criação relacionados a uma compreensão do que seja dança contemporânea. As perguntas despertam curiosidade, promovem iniciativa, induzem percursos de pesquisa e podem não chegar a nenhuma conclusão definitiva. Aqui temos o foco na relevância do processo, que é outro pressuposto importante dessa dança.

“Fazer inventando, ao mesmo tempo, o modo de fazer” (PAREYSON, 1993, p. 12-13). Essa frase de Luigi Pareyson,⁵ contextualizada em referência a processos de

⁵ Filósofo italiano. Discute questões sobre estética e poética.

criação, pode ser utilizada para compreender o caráter investigador e interrogativo da dança contemporânea e para atribuir pertinência aos percursos de criação, pois a concepção do autor de que o processo se constitui na invenção do próprio modo de fazer, ou seja, os procedimentos são gerados no fazer, o modo de fazer é inventado ao mesmo tempo em que se faz, está completamente relacionada às discussões sobre os modos de fazer em dança contemporânea.

Na oficina intitulada *Corpo, poética e política*, ministrada por Claudia Muller,⁶ em maio de 2010, lembro-me da primeira pergunta feita por ela a todos os participantes: “Quando se fala em dança contemporânea, se pensa o quê?”. As respostas foram diversas: biologia, física, improvisação, semiose, metatarso, sujeito, humano, necessidade, manifesto, afetação, processo como produto, quantos corpos aqui!, linóleo, colaboração, política, estética, percepção, diversidade, relações, trabalho, articulações, limite, hibridismo, mosaico, coexistência, vontade, conhecimento, metamorfose e loucura.

Dois anos depois, Muller (2012) organiza os estudos acerca da dança contemporânea em sua dissertação intitulada *Deslocamentos da dança contemporânea: por uma condição conceitual*. A pesquisadora declara que as poéticas se interrogam sobre sua própria natureza e desestabilizam suas próprias convenções, chegando a romper com procedimentos esperados e com o que pode ser reconhecido tradicionalmente como dança, ou seja, tentar conceituar dança contemporânea de forma definitiva é um ato impossível, visto que não há espaço para delimitação em relação a ela.

Seis anos depois, as conceituações seguem em discussão e as tentativas de delimitar o significado de dança contemporânea continuam abarcando um conglomerado de possibilidades advindas das mais diversas áreas do conhecimento. E isso por quê? Pela influência que sofreu das maneiras de fazer presentes nos questionamentos da dança pós-moderna dos anos 60, dentre elas o fato de que qualquer procedimento pode ser material válido para o desenvolvimento

⁶ Doutoranda e Mestre em Artes pela UERJ. Professora do curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A dissertação de Cláudia Muller está disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e60e4d701ebd9ee2fff6b2bd9548cb17.

de uma composição, ou seja, a dança contemporânea assume uma atitude interdisciplinar,⁷ podendo interagir com qualquer área do conhecimento.

A dança sobre a qual falamos aqui carrega o adjetivo “contemporânea”. Como entendemos essa qualificação? O que é ser contemporâneo? Contemporâneo pode ser concebido como uma mistura, uma desconexão, uma impossibilidade de conceituação, uma falta, uma atmosfera de caos. “O contemporâneo é o intempestivo”, evidencia o escritor francês Roland Barthes (apud AGAMBEN, 2009, p. 58). Dentro dessa atmosfera surpreendente e inesperada, a dança contemporânea existe, está lá, a dança do aqui-agora, que estabelece uma relação singular com seu próprio tempo:

Laban, em 1948, já falava em contemporâneo e, contemporâneo significa, além de viver o momento presente, um conceito de Arte e, também, a meu ver, uma atitude de vida, na qual nos propomos a fazer algo sem a hierarquia do ‘é melhor’. Conjugamos várias formas de dançar, lidamos com os acasos que ocorrem (RENGEL, 2008, p. 85).

Eleonora Fabião⁸ (2009) enfatiza a importância em perguntar, a cada aqui e a cada agora, o que queremos que a dança contemporânea seja, e que, nesse sentido, cada ação/composição/obra será uma resposta momentânea para essa questão efêmera. Essa é uma estratégia concreta em relação a produções que desejam se intitular “contemporâneas”, pois abarca o instante de um determinado contexto. O *fazerpensar* sobre aquilo que é urgente no nosso contexto brasileiro não seria um bom exemplo sobre o que pode ser considerado dança contemporânea no Brasil? Paulo Paixão (2003) compreende a identidade de uma dança como conectada ao pensamento engendrado por ela e indica que a capacidade de

⁷ Processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento. Constitui uma associação de disciplinas por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns. Para saber mais sobre o conceito de interdisciplinaridade, sugiro a leitura de autoras como a pesquisadora portuguesa Olga Pombo, em <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>, e de um dossiê organizado pela professora da PUC/SP Ivani Fazenda, especialista nos estudos sobre a interdisciplinaridade: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>.

⁸ Performer, teórica da performance e professora associada da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua na graduação em Direção Teatral e na Pós-Graduação em Artes da Cena, na qual coordena a linha de pesquisa Experimentações da Cena: formação artística.

articular um pensamento do contexto no corpo dos dançarinos em alto grau de complexidade é o que concede o status de contemporânea a uma dança, ou seja, no entendimento do autor, para que a dança seja intitulada como contemporânea, ela deve ter como motor de criação problematizar no corpo perspectivas ligadas a um contexto, e essa característica nos revela, ao mesmo tempo, a amplitude e a mínima unidade de acesso a que a dança contemporânea está conectada: contexto e corpo.

Em seu livro *Poética da dança contemporânea* (2012),⁹ Laurence Louppe¹⁰ declara que “na dança contemporânea, existe apenas uma verdadeira dança: a de cada um” (LOUPPE, 2012, p. 52). O fato de credenciar a existência da dança contemporânea à dança de cada um revela mais um aspecto pertencente ao campo dos pressupostos dessa dança: a singularidade, ou seja, a aceitação das especificidades de cada corpo e a negação de um modelo/padrão de corpo. Nesse sentido, André Lepecki¹¹ (2010) observa: “Desapega-se, assim, da dança a ideia de que existe um tipo de corpo privilegiado para dançar e afasta-se da imposição de regras do ‘jeito certo’ de fazer dança” (LEPECKI, 2010, p. 18).

Além de não congrega modos certos de fazer, a dança contemporânea também não abriga uma técnica específica no que se refere à preparação corporal. Geralmente, nas produções que se caracterizam por essa abordagem, observa-se a técnica aliada à poética, ou seja, entende-se técnica como um conjunto de procedimentos para chegar a determinado resultado que seria a poética. Nesse sentido, o trabalho do dançarino contemporâneo implica em estudar o movimento em todos os seus aspectos, ou seja, a preparação corporal está implicada em estimular o corpo em todas as suas conexões psicofísicas, emocionais e energéticas para que esteja disponível à criação de uma poética em colaboração com um coreógrafo (nos processos, a colaboração é vista como um procedimento desejado). Segundo Nirvana Marinho¹² (2006), a dança contemporânea abarca,

⁹ Primeira edição publicada em 1987.

¹⁰ Escritora francesa, crítica e historiadora da dança. Especialista em estética da dança, artes visuais e coreografia. Uma das maiores teóricas da dança contemporânea.

¹¹ Professor Associado do Departamento de Estudos da Performance da Universidade de Nova York.

¹² Nirvana Marinho é graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (1999), mestra em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) com a dissertação *Modos do corpo se comunicar: Gesto na Dança*, e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) com a tese *As políticas do corpo*

especificamente, artistas interessados em “processos colaborativos, práticas diferenciadas de criação, espaços alternativos, coautoria e outros modos de investigação” (MARINHO, 2006, p. 48).

Louppe (2012) deixa claro que não há um programa normativo nem censurador para a efetivação da dança contemporânea, e que sua poética sempre apoiou “valores”. A autora a vê como aquela que se recusa a seguir um modelo exterior e faz da sua matéria de trabalho a realidade do próprio corpo. “Em causa estão também valores morais como a autenticidade pessoal, o respeito pelo corpo do outro, o princípio da não-arrogância, a exigência de uma solução justa, e não somente espetacular [...]” (LOUPPE, 2012, p. 45). Assim como Louppe, refletindo também sobre esse viés relacionado aos valores que a dança contemporânea engendra, Tomazzoni (2006) sinaliza que, nessa dança, “escolhas estéticas revelam posturas éticas”, e “numa época de tantas barbáries impostas ao corpo, é preciso recuperar esta ética quando se escolhe fazer arte com o corpo – seja o meu, seja (principalmente) o dos outros” (TOMAZZONI, 2006).

As considerações de Louppe e Tomazzoni acerca dos valores da dança contemporânea expressam características fortes e que devem ser levadas em conta por aqueles que pretendem ser articuladores desses processos em espaços artísticoeducacionais em dança. Os autores falam em valores éticos e morais, ou seja, o comprometimento com os processos artísticos e educacionais dessa abordagem vai muito além de um olhar para o movimento, ou seja, envolve uma postura em relação a certos preceitos como o respeito ao corpo (seu e do outro) e a não-arrogância. À primeira vista, parece muito incisivo exaltar a importância da atenção a esses valores, no entanto, quando o assunto é corpo – e, ainda mais, corpo em processos de dança contemporânea – é preciso que se façam escolhas bem claras, visto que os princípios citados estão no cerne das discussões sobre os processos de educação em dança.

Sem respeito em relação ao corpo (seu e do outro) e com doses de arrogância (por parte de todos os envolvidos) não se produz nenhum processo potente em dança, nem na escola e nem em espaços informais. Com respeito e sem arrogância é possível cultivar a ideia de dança contemporânea como democrática e potencializadora de cidadania – características que deveríamos querer que ela

abarcasse, qualidades intensamente políticas, aspecto sobre o qual falaremos a seguir.

1.2.1 O político na dança contemporânea

A trajetória da dança sempre foi atravessada pelo aspecto político, principalmente em relação às estratégias e escolhas conectadas às questões do corpo. Dança e corpo podem ser pensados como análogos? Dentro dessa pesquisa, sim. Partindo desse pressuposto, toda e qualquer ação/decisão política dentro de um processo de dança é uma ação/decisão política diretamente relacionada ao corpo.

Antes de apresentar a ideia de político dentro da dança contemporânea, preciso compartilhar um dos modos pelos quais estou pensando o viés político: em relação à produção de espaços, o filósofo francês Jacques Rancière (2010) desenvolve um consistente pensamento. O autor alerta que a política é uma busca pela construção de ocupações comuns, com seus conflitos inerentes:

Porque a política, bem antes de ser o exercício de um poder ou uma luta pelo poder, é o recorte de um espaço específico de “ocupações comuns”, é o conflito para determinar os objetos que fazem ou não parte dessas ocupações, os sujeitos que participam ou não delas (RANCIÈRE, 2010, p. 46).

O aspecto político esteve e está presente em todas as manifestações de dança, negociando a inclusão ou a exclusão das particularidades ligadas ao assunto corpo. É importante reconhecer, na história da dança,¹³ em quais condições o aspecto político emergiu para compreender as influências no nosso contexto atual e ter a possibilidade de traçar qual posicionamento político queremos estabelecer –

¹³ Para saber mais sobre a história da dança, vide *História da Dança: evolução cultural*, de Eliana Caminada; *História da Dança no Ocidente*, de Paul Bourcier; *Pequena História da Dança*, de Antônio José Faro; *Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea*, de Fabiana Dutra Britto; *Dança popular: espetáculo e devoção*, de Marianna Monteiro; *Em boa companhia: a trajetória do ballet stagium na memória da crítica e da historiografia da dança no Brasil*, de Rafael Guarato, entre outros.

enquanto docentes, artistas e pesquisadores – em relação aos processos que envolvem a dança contemporânea.

As manifestações artísticas dos anos 60 nos Estados Unidos foram decisivas para o entendimento da ideia de político na dança contemporânea. A proposta de democratização dos corpos dançantes e a própria problematização do que se constituía como dança foram características de inúmeros processos daquela época que influenciam, hoje, projetos preocupados com o questionamento dos próprios processos. Segundo Marinho (2006), torna-se cada vez mais importante reconhecer determinada especificidade no modo de ser político na chamada dança contemporânea: “Há uma atitude crítica de compreender o próprio fazer que distingue essa dança” (MARINHO, 2006, p. 6).

Bojana Kunst, filósofa e uma das editoras da revista *Maska*, citada por Marinho (2006), sublinha a volta das discussões sobre o político sob o viés do discurso e da performatividade:

Parece que a discussão sobre o político vem sendo reavivada, no entanto, com uma mudança de foco: o político não é articulado através do caminho da representação, mas através da performatividade e da discursividade da situação da dança ela mesma, através da escolha de táticas de produção e, também deste modo, através do questionamento do próprio sistema de produção (KUNST apud MARINHO, 2006, p. 73).

Uma das principais características da dança que se intitula contemporânea, como já foi ressaltado anteriormente, é a de se fazer perguntas, de engendrar o questionamento como modo de fazer dentro do próprio fazer. Esse movimento pode ser compreendido – a partir de Bojana Kunst – como performatividade e discursividade. Há movimento mais político do que se permitir não ter respostas prontas, ou melhor, questionar as respostas já efetuadas ou eleger como “ocupação comum” o lugar das verdades provisórias?

Uma outra dimensão política da dança contemporânea pode ser encontrada nas premissas de respeito ao corpo do outro. Falar sobre esse comportamento serve para introduzir a ideia da performatividade do corpo em movimento, pois se não houver uma atmosfera de aceitação em relação ao corpo e, ao mesmo tempo, um olhar potencializador para o movimento do corpo dançante, não há como produzir dança contemporânea em diferentes espaços tendo como base as ideias aqui discutidas. Portanto, é necessária uma atitude política dentro dos processos

compositivos/educacionais em dança: dar foco à performatividade do corpo em movimento.

1.2.1.1 Performatividade do corpo em movimento

Antes de entrar propriamente nas discussões sobre a performatividade em relação ao campo da dança, é preciso apresentar as origens da palavra. A noção de performatividade foi elaborada por John L. Austin¹⁴ em razão de suas pesquisas na área da filosofia da linguagem, mais especificamente em relação aos atos de fala. Para Austin (1965), existem verbos considerados “performativos” por apontarem a realização de uma ação. Geralmente, esses verbos são enunciados pela primeira pessoa do singular, no presente do indicativo e na voz ativa. A época em que o vocábulo foi forjado coincidiu com o período identificado por Erika Fischer-Lichte¹⁵ (2008) como a virada performativa nas artes (década de 60). Esse acontecimento propôs a consideração do trabalho artístico como processo e como evento performativo e não somente como um produto autônomo:

A contingência tornou-se um aspecto central da performance com a virada performativa no início dos anos sessenta. O papel fundamental do público não foi apenas reconhecido como uma condição para a performance, mas explicitamente invocado como tal. O feedback contínuo como sistema autorreferencial e autopoietico, possibilitando um processo fundamentalmente aberto e imprevisível, surgiu como um princípio definidor do fazer teatral (FISCHER-LITCHE, 2008, p. 39).

Fischer-Litche (2008) esclarece que Judith Butler,¹⁶ sem se referir diretamente a Austin, introduziu o termo “performativo” para a filosofia da cultura em um ensaio de 1988, no qual argumentou que a identidade – como todas as formas de gênero – não era baseada em disposições comportamentais preexistentes, como já

¹⁴ John Langshaw Austin foi um filósofo da linguagem britânico que desenvolveu uma grande parte da atual teoria dos atos de discurso. Filiado à vertente da Filosofia Analítica interessou-se pelo problema do sentido em filosofia.

¹⁵ Erika Fischer-Litche é professora de Ciências Teatrais na Universidade Livre de Berlim e diretora do Instituto para Estudos Avançados e Interrelações entre as Culturas Teatrais. Fundou e dirigiu durante doze anos o Centro de Investigação Interdisciplinar “Cultura do Performativo” (1999-2010).

¹⁶ Judith Butler é uma filósofa pós-estruturalista estadunidense, uma das principais teóricas da questão contemporânea do feminismo, teoria queer, filosofia política e ética.

assinalado por Stuart Hall¹⁷ e Zygmunt Bauman,¹⁸ mas trazida pelos contínuos discursos operados pelo corpo enquanto enunciação de si mesmo, incluindo suas ações e movimentos. Butler (1997) afirma que os atos performativos – quando tomados enquanto atos corporais – são não-referenciais, porque não se referem a condições preexistentes, mas produzem identidade através de muitos modos e sentidos, e são de crucial importância na constituição corporal bem como na identidade social:

O poder implícito do performativo está precisamente em sua habilidade para instituir um sentido prático para o corpo, não somente no sentido do que o corpo é, mas de como pode ou não negociar espaços e posições nos termos das coordenadas culturais dominantes [...] neste sentido, o performativo é parte crucial não somente da formação do sujeito, mas também de contínuas contestações e reformulações de assuntos políticos. O performativo não é apenas uma prática ritual: é ritual influente para assuntos que se formulam e se reformulam (BUTLER, 1997, p. 160).¹⁹

Judith Butler (apud Fischer-Litche, 2008) sublinha que a repetição estilizada dos atos performativos incorporados confirma possibilidades culturais e históricas. A filósofa entende que atos performativos, por sua vez, produzem, culturalmente e historicamente, marcas corporais carregadas de sentidos identitários que passam a balizar o sujeito, entretanto, indivíduos sozinhos não controlam as condições para o processo de incorporação, ou seja, não são livres para escolher quais possibilidades incorporar ou quais identidades adotar. A sociedade força a absorção de certos comportamentos através de muitos mecanismos, como, por exemplo, a mídia. Fischer-Lichte (2008) aponta que, se por um lado, a sociedade viola os corpos para impor os atos performativos constituintes de gênero e de identidade, por outro lado,

¹⁷ Stuart Hall foi um teórico cultural e sociólogo jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951. Hall, juntamente com Richard Hoggart e Raymond Williams, foi uma das figuras fundadoras da escola de pensamento que hoje é conhecida como Estudos Culturais Britânicos ou a escola Birmingham dos Estudos Culturais. Ele foi presidente da Associação Britânica de Sociologia entre 1995 e 1997.

¹⁸ Zygmunt Bauman foi um sociólogo e filósofo polonês, professor emérito de Sociologia das Universidades de Leeds e Varsóvia.

¹⁹ The constructive power of the tacit performative is precisely its ability to establish a practical sense for the body, not only a sense of what the body is, but how it can or cannot negotiate space, its location in terms of prevailing cultural coordinates [...] in this sense the social performative is a crucial part not only of subject formation, but of the ongoing political contestation and reformulation of the subject as well. The performative is not only a ritual practice: it is one of the influential rituals by which subjects are formed and reformulated.

os atos performativos oferecem a possibilidade para incorporações individuais, mesmo que isso signifique desviar das regras dominantes e provocar sanções sociais.

A noção de performatividade surgiu na teoria dos discursos, ou seja, faz parte dos estudos da linguagem, pertence ao campo das pesquisas sobre gênero e pode também ser acolhida prontamente pelas discussões em dança contemporânea. Por que motivos esse conceito tem potencial para transpassar inúmeras instâncias do conhecimento? Uma possível resposta está ligada ao fato da performatividade se relacionar diretamente com o corpo, às inúmeras maneiras pelas quais os indivíduos desempenham suas ações e aos modos de ser/estar e de fazer no mundo e, em razão disso, tem a capacidade de atravessar muitas esferas do conhecimento.

A ideia de performatividade refere-se a um modo de ser e estar no mundo que engloba as relações pessoais, sociais, políticas, culturais e artísticas. Segundo Jussara Setenta ²⁰ (2006), ela se caracteriza por movimentos inquietos, questionadores – aqueles que não se satisfazem com respostas dadas e que trabalham para perturbar o domínio das definições, das finalidades e dos motivos em favor de um “como” que precisa sempre ser construído. É importante salientar que a noção de performatividade que quero defender aqui está relacionada ao campo artístico/pedagógico. Esse “como” a ser construído pelo movimento questionador característico da performatividade, exposto por Setenta (2006), pode ser relacionado, nessa pesquisa, com esse novo olhar para o corpo dançante, essa valorização do “como” cada um, singularmente, se move e se relaciona com processos de dança.

A performatividade, na visão de Setenta (2006), se interessa pela “presentidade do presente que está em movimento” (SETENTA, 2006, p. 83) e, na contemporaneidade, dedica-se a tentar subverter procedimentos que fixem e rotulem pensamentos e produções: “São fazeres que levam a dizeres específicos, fazeres que são considerados enquanto atitudes que podem ser encaradas como condutas

²⁰ Jussara Sobreira Setenta é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e professora do curso de graduação em dança na mesma Instituição de Ensino Superior. Possui doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006).

políticas” (SETENTA, 2006, p. 83). A autora defende, ainda, o caráter mutante do corpo performativo:

Pensar performativamente cria uma tensão nos modos como o corpo se move na própria dança [...] pensar o corpo que dança na performatividade é desconectar-se da ideia de corpo com formas definidas por molduras pré-esquemáticas que vai dançar organizando criativamente materiais que já conhece. O corpo performativo está em estado de “definição” contínua – vai realizar definições provisórias e problematizadas em espaços de distúrbio (SETENTA, 2006, p. 84).

1.2.1.2 Política do corpo em movimento

Compreendo a expressão “conduta política”, enunciada pela professora Jussara Setenta (2006), como similar à ideia da política do corpo, a qual, do ponto de vista dos modos de agir, dos comportamentos ou da expressão, pode ser considerada a performatividade de cada um. Pensar em ações de dança contemporânea construídas a partir das noções de performatividade e de política do corpo é investir em possibilidades de transferir-se em experiências de dança.

Antes de discorrer sobre o entendimento de política do corpo, preciso indicar qual compreensão desenvolvo sobre a própria ideia de política relacionada às questões do corpo. Além da visão de Jacques Rancière, já exposta no eixo anterior, para o qual a política – muito antes de uma disputa por poder – também pode ser relacionada a uma busca pela construção de ocupações comuns, com seus conflitos inerentes, apresento as considerações de Erin Manning²¹ (2007), para a qual a política deve ser sempre o pensamento em relação, e, como a ideia aqui nessa pesquisa é compreender o fazerpensar dança como uma só ação, a política entendida aqui acaba sendo o fazerpensar em relação, ou mais, a dançacorporo em relação. Essa relação nada mais é do que a associação de um corpo a outro, o vínculo pelo qual um corpo se conecta ao outro e as redes que engendram e promovem.

²¹ Erin Manning é professora de Filosofia e Cinema na Universidade de Concordia, em Montreal, no Canadá, além de dançarina e pesquisadora.

Suely Rolnik²² (2005) explica as duas vertentes – de uma mesma face – dentro das quais a política do corpo pode ser entendida. A própria neurociência, em suas pesquisas recentes, comprova que cada um dos nossos órgãos dos sentidos é portador de uma dupla capacidade: cortical e subcortical. Rolnik (2015) explica que a primeira corresponde à percepção, que nos permite apreender o mundo em suas formas para, em seguida, projetar sobre ela as representações de que dispomos de modo a lhes atribuir sentido, e essa capacidade cortical do sensível é que permite conservar o mapa de representações vigentes, de modo que possamos nos mover em um cenário conhecido em que as coisas permanecem num mesmo lugar, minimamente estáveis. “É a política do corpo que está associada à história do indivíduo, ao tempo de vida, ao desenvolvimento da linguagem ao longo dos anos – a política intrínseca àquele determinado corpo” (ROLNIK, 2015, s/p). A segunda capacidade, a subcortical, nos permite apreender o mundo em sua condição de campo de forças que nos afeta e se faz presente em nosso corpo sob a forma de sensações e, a partir da consciência desse campo, o outro é uma presença feita de uma multiplicidade de forças que se torna, assim, parte de nós mesmos. “Aqui, a política do corpo aparece como relação, como uma política que se constrói no corpo e está em constante modificação devido às relações com o meio” (Ibidem, 2015, s/p).

A política do corpo aqui considerada está relacionada à expressão, ou seja, ao modo como ela se manifesta ao mundo. Priorizar o “como” de cada corpo, isto é, a sua pronúncia no mundo é uma das ideias centrais aqui. Segundo Brian Massumi (apud MANNING, 2007), a expressão não pode ser reduzida a um entendimento de que forças externas reagem sobre o corpo e nem a simples representações ou descrições de algo empírico. Massumi explica que o corpo arejado pela expressão não encarna uma forma sistematizada, mas uma modificação – a transformação.

²² Suely Rolnik, psicanalista, curadora, crítica de arte e de cultura. É Professora Titular da PUC-SP, fundadora e ex-coordenadora do Núcleo de Estudos da Subjetividade na Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Atualmente é docente convidada do Programa de Estudios Independientes do Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Diante disso, pensar na “expressão” da política desse corpo, é refletir sobre as mais diferentes maneiras – sempre em mutação – que esse corpo singular irá encontrar para configurar a sua dança. Percebe-se que as próprias deliberações aqui apontadas sobre a política do corpo e sobre a expressão caminham juntas por essa atmosfera de transformação e, com isso, corroboram para o pensar performativamente, que consiste em abraçar as políticas dos corpos em expressão como motores de criação e potencializar suas coexistências em espaços artísticos/educacionais de experimentação.

O sujeito da dança contemporânea “performativa”, como intitula Setenta (2006), “se entende como autor de rearranjos do que é seu e também de outros tantos sujeitos. É um sujeito constituído por muitos outros – aqueles provenientes de encontros, colaborações, cooperações” (SETENTA, 2006, p. 90). Ou seja, aqueles que se propõem a fazer pensar dança na contemporaneidade precisam estar dispostos a travar relações de recriação com a política de seu corpo em expressão e com a política do corpo dos outros em espaços artísticoeducacionais de dança.

1.3 PROBLEMATIZANDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM DANÇA CONTEMPORÂNEA

Por estar desenvolvendo uma tese debruçada sobre o tema da dança contemporânea, é necessário apresentar a discussão atual sobre o termo (a qual está explicitada no eixo anterior), bem como lançar foco no modo como ela está disposta no mundo, na maneira como os corpos se relacionam através dela, nas discussões provocadas e no modo pelo qual um professor a aborda em seus processos artísticoeducacionais. De que forma a nomenclatura “dança contemporânea” está sendo entendida na educação básica e nos espaços informais? Os professores das escolas, das academias e dos estúdios trabalham a partir de um entendimento mais complexo ou não? Eles sabem quais são os princípios que a dança contemporânea defende? Mesmo não desenvolvendo trabalhos a partir de todos os pressupostos explicitados nesse estudo, os professores pensam em procedimentos que levam em conta a diversidade de corpos?

Diante desses questionamentos, encontro novamente Thereza Rocha (2016) apresentando maneiras possíveis de entendimento da dança por parte do professor: ele pode vê-la como certeza ou como dúvida ou pode trabalhar dentro de uma atmosfera de controle ou de experimentação. Essas ideias da autora complementam a importante discussão que faremos sobre como o professor compreende a dança – pois sabemos que isso vai definir com que tipo de *fazerpensar* dança os alunos irão entrar em contato na escola básica e nos espaços informais. O desejo dessa tese é de que os princípios da dança contemporânea aqui apresentados sejam de fato agregados, de acordo com as suas particularidades, pelos professores de todos os espaços, no intuito de promover valores como o enaltecimento das performatividades, das singularidades, da ideia de colaboração, do respeito ao corpo, da presença de incessante questionamento, entre outros.

1.3.1 Docência na educação básica

Não disponho de um estudo qualitativo na educação básica para afirmar se os professores se utilizam dos pressupostos da dança contemporânea em sala de aula. No entanto, mesmo não tendo desenvolvido essa investigação, posso vislumbrar, pelas experiências como docente em cursos de licenciatura em dança, além da relação com os futuros licenciados em dança, a experiência como docente de dança no ensino médio e as leituras de algumas pesquisas sobre esse tema, que os princípios defendidos pela dança contemporânea não habitam a maioria dos espaços escolares de ensino-aprendizagem em dança.

Presumo que os procedimentos utilizados por uma grande parcela dos professores de dança nas escolas estão articulados muito mais com pensamentos de certo/errado, correção de movimentos, abordagens controladoras, uniformização e conseqüente execução de movimentos padronizados do que com estratégias de inclusão dos corpos em processos de dança. Importante ressaltar que o termo inclusão, aqui, não é entendido em relação à ideia de que “todos devem participar”, mas ao olhar do professor que observa a dança existente em todos os corpos. E não me refiro àquele olhar que coloca na fila da frente aqueles que decoram os movimentos ou que se movem com mais destreza, mas ao que vê potência em toda

e qualquer ação ou movimento efetuados²³ e transporta-os para o processo de dança.

Existem projetos de formação continuada para professores da educação básica (particpei de um projeto de extensão intitulado *Metodologias em dança* quando era docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, e sei que o Instituto Federal de Brasília, meu atual local de trabalho, também realiza essas ações) que discutem metodologias e estratégias pensando na sala de aula, e essas ações podem auxiliar na propagação de princípios e valores ligados à dança contemporânea, no entanto, o professor que não tem acesso a esses projetos, não tem a oportunidade de aproximar-se das novas discussões e, assim, de se atualizar.

As propostas desenvolvidas dentro da sala de aula da educação básica à luz da ideia de dança contemporânea precisam ser cuidadosamente pensadas, pois a presença dela no espaço do ensino fundamental e médio pode mudar os rumos do que por ela se entende hoje em dia. Um *fazerpensar* dança contemporânea alinhado às ideias de diversidade corporal e de expressão de singularidades é peça chave para que se iniciem transformações profundas no entendimento do que ela é, e para que seja reafirmada como área de conhecimento autônoma dentro da escola.

Existe uma necessidade urgente de se pensar em que tipo de valores o professor está propagando na sala de aula da educação básica, pois não há nenhuma garantia de que os alunos ali presentes vão acolher a dança como atividade profissional. Pode-se vislumbrar – principalmente pelo nosso contexto sócio-econômico-cultural que enaltece as profissões ligadas às áreas das exatas – que a maioria deles vai seguir outros caminhos do conhecimento e, nesse sentido, o papel da dança nesse momento de suas vidas será de vital importância, pois terá a chance de fazer com que o olhar para a dança se constitua de forma diferenciada. Os valores trabalhados (diversidade, foco na singularidade, coletividade) nos processos de criação na sala de aula apresentam uma possibilidade de formação de cidadania, e esse processo trará muitos benefícios aos alunos ao longo de suas

²³ Importante ressaltar que dar potência a “toda e qualquer ação ou movimento efetuados” é, literalmente, considerar toda e qualquer ação, movimento ou interesse demonstrado pelo aluno e transportá-los para os processos de dança como, por exemplo, a ação de desenhar; tirar fotografias; interesse por literaturas diversas, por cinema, entre muitos outros. É urgente estar atento aos entusiasmos dos alunos.

vidas, além de auxiliar a desmistificar desde cedo o olhar para a dança e para o corpo que dança, que pode dançar.

Nós, como professores, precisamos privilegiar um processo artísticoeducacional que se interessa por *pródutos* (em prol do caminho) e não por resultados. É muito comum as escolas pedirem aos professores de dança para que produzam composições nas datas comemorativas, o que gera uma expectativa por parte da comunidade escolar e dos pais. Mas os professores comprometidos com o ensino-aprendizagem de dança contemporânea nas escolas não estão interessados em serem produtores de coreografias comemorativas, já que ela tem um papel fundamental na formação do discente e pode auxiliar em todas as relações que trava com o mundo. O foco dado a cada aula, a cada momento em que os alunos compõem a partir de seu universo, a cada descoberta do corpo ou do corpo do outro são os momentos mágicos dos processos, e são esses que vão ficar na memória dos alunos. É claro que é necessário exercitar a aparição em público, no intuito de trabalhar a timidez, o enfrentamento do mundo, a autoestima, o medo do julgamento, no entanto, esses momentos devem ser definidos pelo professor, e não por uma direção da escola, por exemplo, que requisita produtos.

O que mais me importa no fazerdança hoje são os corpos. O olhar do professor para os corpos que anseiam dançar, dançar hoje, dançar a tal dança contemporânea que não é só aquela que “tem muitos movimentos que privilegiam o chão”, mas aquela que a discute, dá vazão ao performativo de cada corpo, acolhe a diferença, não mascara as dificuldades, mostra o processo, desperta a coragem, enxerga potência na diversidade e exala amor pelo corpo qualquer. Para engendrar processos artísticoeducacionais em dança nos dias atuais, dentro da escola básica, é necessário desfazer-se de idealizações de corpo e dar potência às performatividades.

1.3.2 Lei fantasma: docência em espaços informais

O reconhecimento dos processos artísticoeducacionais dentro da educação básica ainda está em curso, porém, segundo Carla Morandi (2012), o panorama da licenciatura em dança ainda consiste num curso formador de professores para atuação no campo escolar, todavia sem esfera escolar para atuar. E, muitas vezes,

mesmo quando um licenciado tem a oportunidade de estar dentro da escola, ao se deparar com as condições de trabalho, ele desiste. Geralmente, não há espaço físico adequado, nem apoio por parte da direção da escola na tentativa de pensar em melhorias. Acredito que a questão do espaço seja uma demanda contornável, visto que, como professor-artista-pesquisador, devemos vislumbrar soluções possíveis (uso de outros espaços; divisão de grupos, caso o espaço seja muito pequeno, já aproveitando para trabalhar a apreciação do outro), no entanto, exigências em relação a produtos que devem ser apresentados ou solicitações que devam ser atendidas influenciam diretamente nas estratégias do professor e podem desanimar em larga escala aquele recém-licenciado que está cheio de ideias, desejoso por desenvolver seus projetos.

Na Lei de Diretrizes e Bases número 9.394/96, a arte é reconhecida como disciplina escolar obrigatória e, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte aparece como área curricular com conteúdos específicos, além de indicar a abordagem de variadas linguagens artísticas durante o período escolar (dança, artes visuais, música e teatro). “É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de forma de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (BRASIL, 2000, p. 55). Sabemos que essa exigência não está presente, de fato, na realidade das escolas. Os concursos públicos para ingresso são, geralmente, para professores de artes, e aqueles aptos a concorrer são os formados em educação artística que não são especialistas em nenhuma das quatro áreas. Os licenciados nas áreas específicas normalmente conseguem espaço na escola através da participação em projetos – nos quais a dança é considerada como conteúdo e não como um componente curricular autônomo – e, a partir disso, a escola consegue disponibilizar aos alunos uma área artística, no entanto, é muito difícil que uma escola consiga abrigar projetos nas quatro áreas.

Na nova redação referente à LDB, efetuada pela Lei número 13.415 de 2017, temos ainda a arte como componente curricular obrigatório na educação básica, porém, a indicação é que o enfoque seja, principalmente, nas expressões regionais. A redação dada pela Lei 13.278 de 2016, que traz as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens integrantes do componente curricular ARTE, pode ser interpretada, nesse momento, como auxiliar, no sentido de que as áreas

específicas fazem parte de um componente maior e não são exigidas separadamente. Assim, os PCNs não fazem mais nenhum sentido, e as áreas específicas, que outrora foram estabelecidas como obrigatórias, ficam cada vez mais impedidas de fazer parte dos processos da escola. Cada instituição terá, com sorte, acesso a uma linguagem, ou seja, também não haverá nenhuma oportunidade de interdisciplinaridade entre as artes. A realidade se apresenta de forma dura, no entanto, a luta está só começando.

Boa parte dos alunos do curso de licenciatura em dança do Instituto Federal de Brasília, curso do qual sou docente, já são professores e atuam, principalmente, em academias/estúdios ou em projetos extracurriculares. Essa informação tem gerado inúmeras discussões em sala de aula devido ao fato de que a comunidade está efetivamente se relacionando com a dança contemporânea nos espaços informais e não nas escolas. Então, não seria urgente pensar em quais princípios relacionados ao corpo estamos promovendo também nesses espaços? Academias, geralmente, atuam através de uma visão bem específica de corpo: aquele que busca saúde e beleza, que deseja muito mais alcançar uma padronização exposta pela mídia do que desenvolver consciência corporal e autoconhecimento através do movimento.

A partir dessas informações, tenho problematizado, nas discussões em sala de aula, os processos artísticoeducacionais em dança contemporânea nos espaços informais. Em razão disso, gostaria de ressaltar alguns pontos em relação à dança contemporânea desenvolvida nesses locais. São informações que começaram a me provocar já no final da pesquisa e se relacionam muito com o ambiente educacional que frequento hoje. De acordo com a discussão teórica exposta no primeiro eixo, a dança contemporânea se constitui como um campo mais acolhedor em relação à presença dos corpos diversos, mas na prática (a partir dos depoimentos dos meus alunos atuais e das informações que tenho a partir das mídias eletrônicas) ela congrega, nesses espaços informais, a busca pelo corpo magro (professor exigindo boa forma dos alunos) e um ensino-aprendizagem que contempla somente a cópia de movimentos e relações hierárquicas entre professor e aluno, nas quais o aluno não tem voz no processo criador.

A dança contemporânea “tecnicista” – ministrada em muitas academias e estúdios – geralmente intitulada de “contemporâneo” – que imagino ser uma referência a um “estilo contemporâneo” – não é a mesma dança contemporânea

considerada nessa pesquisa. Por existir essa dança contemporânea “sistematizada” ou esse estilo “contemporâneo” nesses espaços informais, bem difundida entre a população que se interessa por dança, é urgente reorientar seus processos dentro da escola, discutir sobre como ela pode operar de forma diferente. Além disso, nesse último semestre, percebi a relevância em discutir também como esse professor de dança contemporânea sistematizada – que teve uma formação focada na transmissão de uma técnica codificada – também pode abrir espaço para discutir esse novo olhar para a dança contemporânea no seu local de trabalho.

Atualmente, tenho alunos que ministram essa modalidade nas academias e temos discutido muito sobre como, por exemplo, introduzir uma perspectiva somática – sobre a qual falaremos no terceiro eixo – nas suas aulas, incrementando o fazer ou, então, como a inserção de uma leitura sobre dança contemporânea poderia auxiliar a contextualizar o processo de ensino-aprendizagem ou, ainda, como a apresentação de um vídeo mostrando diversas possibilidades de criação poderia desenvolver o ato de apreciar dança e ampliar o conhecimento em relação à forma e ao conteúdo em dança contemporânea.²⁴

Também faz parte do perfil do futuro licenciado em dança aquele aluno que possui outra graduação, ou seja, o aluno que comumente já exerce outra atividade profissional. E, nesses casos, deve haver também uma preocupação em relação a quais princípios de dança contemporânea esses alunos estarão disseminando em seus outros campos de atuação. Essa discussão me mobiliza, pois está diretamente ligada ao acesso democratizado à dança e à formação de público para a dança. *Fazerpensar* dança pelo viés da dança contemporânea auxilia em processos de aproximação entre ela e o mundo.

²⁴ Essas discussões foram fomentadas pela ideia da Abordagem Triangular desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa: o fazer, o contextualizar e o apreciar. Essa proposta foi direcionada ao ensino de artes visuais na escola, primeiramente. No entanto, é possível fazer associações e adaptações às necessidades do ensino da dança na escola e em espaços informais. Para saber mais sobre a Abordagem Triangular, vide *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, livro organizado por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira Cunha, publicado pela Editora Cortez, em 2010.

1.3.3 Professorartistapesquisador na dança contemporânea

Que professor é esse que cria procedimentos próprios se utilizando de características da dança contemporânea? Que professor é esse que, mesmo optando por um processo baseado em um estilo específico de dança, se utiliza dos princípios defendidos pela dança contemporânea, como diversidade de corpos, importância do coletivo e foco mais no processo do que no produto, entre outros? Esse professor pode ser considerado artista? Pode ser pesquisador? Acredito que ele pode e deve reunir essas duas condições na sua atuação.

A dança, como área de conhecimento autônoma, vem lutando pelo devido reconhecimento do seu valor, principalmente no âmbito acadêmico. Carla Morandi (2012) compreende que os cursos superiores, além de auxiliarem na formação técnica, proporcionam a formação do criador, do pesquisador e do professor, e isso tem possibilitado uma reflexão maior a respeito do seu papel na sociedade. A desvinculação das funções de artista e professor é uma questão polêmica, segundo Morandi (2012). A pesquisadora se questiona sobre como possibilitar uma formação plena na qual a conexão entre as duas funções possa ser mantida, e essa também é uma das minhas questões em relação à formação do futuro docente.

Para Strazzacappa (2001), o professor atuante na educação básica não necessita ser um exímio dançarino, pois o seu foco está na sala de aula e não no palco, no entanto, deve ter experimentado a criação em dança em algum momento da sua vida. “O professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 65). Concordo com a colocação da autora, porém, entendo que o professor deve desenvolver, mais do que o ato de dançar, o olhar para os corpos que dançam. Sem esse trabalho sobre um novo ponto de vista, não haverá transformações significativas nos processos artísticoeducacionais. Com essa mudança de paradigma, é possível que o próprio professor reveja seus parâmetros, amplie suas capacidades expressivas e a partir daí conecte, cada vez mais, as funções de professor, artista e pesquisador.

Isabel Marques²⁵ (2011) também contesta a separação das duas instâncias:

Ao diferenciar tão radicalmente essas funções, no entanto, com o intuito de garantir formação pedagógica àquele que trabalha com o ensino da Arte, não estaríamos também correndo o risco novamente incidir no antigo preconceito do “quem sabe faz, quem não sabe, ensina?” (MARQUES, 2011, p. 58-59).

Minhas considerações sobre o preconceito do “quem sabe faz, quem não sabe, ensina” vão mais adiante, pois, em minha experiência, o maior preconceito percebido e muito presente nas atuais discussões sobre formação de professor é em relação àquele docente que não é licenciado. Então, a censura se faz contra aquele que sabe e que não deve ensinar por não possuir uma licenciatura. Lembrando que a disponibilidade dessa formação, principalmente em dança, é recente, e não existem, no Brasil, mestrados e doutorados específicos, ou seja, os professores que atuam na graduação em dança, hoje, não são, em sua maioria, licenciados, e nem por isso podem ser considerados como não qualificados.

Strazzacappa (2004) lembra que o *boom* da disseminação de cursos superiores se deu antes mesmo da publicação da nova LDB nº 9394/96. A autora relembra que, durante mais de vinte e cinco anos, a única faculdade de dança no Brasil era a da Universidade Federal da Bahia (criada em 1956), e que, nos anos 80, surgiram três novos cursos superiores: em 1984, em Curitiba/PR; em meados de 85, em Campinas/SP na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); em 1988, no Rio de Janeiro, na UniverCidade. Ou seja, as graduações em dança surgiram nos anos 80 – quase 90 –, e essa informação nos faz pensar em quais eram os perfis dos professores dessas graduações, visto que não poderiam ser formados em dança. Acredito também que a maioria desses professores desenvolviam, nessa época, sua aprendizagem em espaços informais e, levando essa informação em conta, não é possível desconsiderar essa experiência em prol de uma formação acadêmica.

²⁵ Coreógrafa, diretora e professora de dança, escritora. Formada em Pedagogia pela USP, Mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres (hoje Trinity Laban), doutora pela Faculdade de Educação da USP/96. Atualmente, é diretora do Instituto Caleidos, fundado em 2007, junto com Fábio Brazil.

Sou formada em teatro, meu mestrado aborda processos de criação em dança e eu me tornei e me torno, todos os dias, professorartista-pesquisadora no fazer docente. Estou em permanente processo de construção/desconstrução, aprendo com meus alunos, invento e reinvento procedimentos, nunca me acomodo. Acredito muito mais na qualificação de um profissional que se desafia na profissão, que se propõe a correr riscos e, assim, assume a característica de pesquisador à exigência de uma licenciatura. Sem querer desmerecer nenhum curso de licenciatura na área – até porque atuo em um e acredito que a dança, para se legitimar cada vez mais como área de conhecimento autônoma, necessita de profissionais licenciados nas escolas e também nos espaços informais – confesso que não me sinto uma professora menos qualificada devido à falta de uma licenciatura, pois tenho convicção de que me tornei professora no fazer/transfazer docente que venho experimentando desde 2011.

Marques (2011) revela que, no mundo da dança, existe o coreógrafo ditador de regras e movimentos aos seus bailarinos, e este é semelhante àquele professor que não proporciona uma relação dialógica com seus alunos. A autora sinaliza a presença desse universo da dança – o que engendra poder autoritário e de dominação – nas escolas:

Professores assumem papéis de diretores de dança e de coreógrafos ditadores de verdades sobre o corpo e sobre a dança, prescritores de regras e comportamentos sobre o indivíduo na sociedade. Esses professores/diretores/coreógrafos são incapazes de ouvir, de trocar, de construir com seus alunos/intérpretes o conhecimento sobre dança – que vai muito além da dança (MARQUES, 2011, p. 115).

Assim, o paradigma educacional perpetuado pelo universo da dança e pela escola, segundo Marques (2011), ainda está encoberto:

Esse modelo de relações artístico-pedagógicas aceito por grande parte da nossa população de dançarinos, alunos, professores, diretores e coreógrafos parece ser ainda uma relação ingênua sobre aquilo que nossos corpos podem estar nos ensinando, perpetuando, reproduzindo e controlando socialmente através da dança (MARQUES, 2011, p. 116).

O artista-docente, na visão de Marques (2011), é aquele que, não abandonando as suas possibilidades de criar, busca também a educação em seu sentido amplo, ou seja, faz com que seus processos artísticos possam ser revistos e repensados como

explicitamente educacionais – ele torna-se a fonte do conhecimento e não apenas a ponte entre o aluno e a arte. Entendo o ponto de vista da autora no sentido de validar a atuação artística do professor e fazer dele a experiência viva da arte dentro da sala de aula, no entanto, é preciso ter cautela para que essa concepção não auxilie na disseminação da ideia de comparação entre o artista e o gênio talentoso, pois isso afastaria os alunos da experiência artística por perceberem-na como inalcançável para eles.

Após alguns estudos sobre as noções de professor-artista ou artista-professor, não fiquei completamente satisfeita com os pressupostos defendidos, pois ainda compreendo os argumentos como separadores das funções. Existe também uma mitificação da figura do artista que auxilia no olhar desconfiado para esse binômio. Em razão disso, tentei pensar a partir das minhas sensações em relação às conexões possíveis entre as duas funções. Ao ouvir a proposta de formação de um professor artista, imagino a palavra “artista” como um agente de qualificação, ou seja, o “estado artístico” como uma condição da atuação do professor. Condição que não é sinônimo de exigência, senão uma circunstância desejada e libertadora. Fluindo por essa possibilidade artista enquanto docente, os modos de ação em sala de aula se reinventam a todo instante, ainda mais se quisermos compreender a palavra “artista” com sentido mais aproximado ao de artesão do que de gênio. Olhando pelo viés do professorartista como artesão, é possível imaginar um constante fazer, um permanente repensar dos procedimentos até que se chegue também no transfazer. A ideia do professorartista que apresento aqui está também conectada com a proposta da dança contemporânea como modo de transfazer-se, agregando todos os envolvidos no processo artísticoeducacional em dança – alunos e professores – nas possibilidades do transfazer-se.

O professorpesquisador é aquele que se propõe a investigar constantemente procedimentos e estratégias que conversem com o contexto dos seus alunos, que os auxiliem a produzir uma relação de confiança entre ele, a dança e o aluno, que despertem curiosidade pelos processos de composição, que mostrem caminhos nem sempre seguros, mas cheios de potencialidades, de conhecimento, de experiências. Esse professor está disposto a se arriscar, pois entende que o processo de ensino-aprendizagem só é vivo e ativo quando permite riscos, quando está caracterizado por uma atmosfera de pesquisa e exploração:

Faz-se necessário que os professores se tornem de fato pesquisadores e que sejam apaixonados pela construção do seu próprio conhecimento. Que estudem, busquem, ressignifiquem suas experiências para que os alunos encontrem nas escolas o encantamento, a magia que deve permear a descoberta, e a reinvenção do conhecimento (COSTA, 2011, p. 6-7).

Portanto, o professor de dança contemporânea, atuante na educação básica ou nos espaços informais, deve ser o professor-artista-pesquisador que encontra no significado de artista a definição de artesão – aquele que faz e se refaz constantemente, que encontra motivação em viver num território instável, cheio de surpresas e descobertas, que está sempre em busca dos “comos”: como envolver, agregar, incluir, despertar interesse e desenvolver autonomia, como fazer com que a relação aluno-professor seja provocadora e estimulante em um espaço artístico-educacional em dança.

2. ACOLHENDO, INVERTENDO

O que é o corpo? De que corpo estou falando? Quais as perspectivas sobre o corpo em movimento? Quais as limitações? O material mudou? O meio mudou? De que corpo é relevante falar hoje em pesquisas em/de dança? A que corpo me refiro ao falar sobre processos de composição que englobam corpos diversos, com ou sem experiência em dança? Quais as características do corpo contemporâneo? Erin Manning (2007) propõe a alteração da questão “o que é corpo?” para “o que o corpo pode fazer?”. Complemento a sugestão da autora com outra questão: “como o corpo faz o que pode fazer?”

Essas são algumas das perguntas norteadoras das reflexões apresentadas nesse eixo problematizador do corpo contemporâneo e não serão respondidas em sua totalidade, mas servirão como propulsoras de outras questões. Falar de corpo é olhar atentamente para um complexo de relações em movimento, ou seja, a cada tentativa de definição, perde-se algo. É a efemeridade da produção corporal, essa autoprodução que não cessa nunca. Para Manning (2007), o corpo é sempre aquilo que ele não se tornou ainda. Devemos compreender essa particularidade para, então, mergulhar no corpo. Cada definição de corpo, segundo José Gil²⁶ (1997), provém de um ponto de vista parcial e é determinado por uma especialidade epistemológica ou cultural particular. A esfera do conhecimento, ou seja, o viés epistemológico abordado nessa tese se relaciona com perspectivas biológicas, sociológicas e culturais sobre o corpo, pois um dos temas da pesquisa é a expressão da política do corpo em relação, ou seja, todos os atravessamentos que compõe o corpo em movimento no aqui-agora da dança.

²⁶ José Gil é um filósofo, ensaísta e professor universitário português. Para saber mais sobre vida e obra do pesquisador, acesse: https://www.wook.pt/autor/jose-gil/7402_

2.1 OLHAR SOB O CORPO ATRAVÉS DA HISTÓRIA: CORPO EM DEGRADAÇÃO

A percepção do corpo como produto cultural é defendida por vários teóricos. Para muitos, é difícil distinguir o que seja natural ou cultural no corpo. Marcel Mauss²⁷ (1973), pouco depois da Primeira Guerra Mundial, defendia que os numerosos usos do corpo, expressos em ações como andar, saltar, correr, nadar, que nos parecem biológicos, possuem, na verdade, caráter cultural, e afirmava que as técnicas do corpo dizem muito da sociedade em que o indivíduo vive. Essa afirmação de Mauss corrobora para que se entenda a política do corpo no âmbito relacional. Para que o corpo seja uma política, ele precisa estar vinculado ao seu meio. O método genealógico, pensado por Michel Foucault²⁸ nos anos 70, propõe um modo de escrever a história a partir de perguntas/problemas e recusa a ideia de perfeição das origens. Nesse sentido, a genealogia também contribui para a compreensão desse corpo como uma materialidade produzida por acontecimentos e revela a relação do corpo com a história como uma via de mão dupla: “A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2002, p. 22).

O que o corpo herda? Como ele herda? Como se posiciona diante do que herda? Essas perguntas, retiradas do livro *O que é dança contemporânea*, de Thereza Rocha, são cruciais para pensar a relação do corpo com a história e em como, de fato, essa narrativa senso comum, que nos é apresentada em todos os âmbitos educacionais, auxiliou no processo de degradação do corpo. O corpo não tem controle ou total consciência sobre tudo o que herda biológica e culturalmente,

²⁷ Marcel Mauss (1872-1950) foi um sociólogo e antropólogo francês. Uma das suas contribuições centrais para a sociologia foi demonstrar que o valor das coisas não pode ser superior ao valor da relação e que o simbolismo é fundamental para a vida social. Ele chegou a esta compreensão a partir da constatação de que as modalidades de trocas nas sociedades arcaicas não são apenas coisas do passado, tendo importância fundamental para se compreender a sociedade moderna. Ver mais em: <https://journals.openedition.org/rccs/954>.

²⁸ Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês contemporâneo que se dedicou à reflexão entre poder e conhecimento. Estudou vários problemas sociais, dentre eles: o sistema penitenciário, a instituição escolar, a psiquiatria e a psicanálise praticadas de forma tradicional e a sexualidade. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/michel-foucault/>.

no entanto, tem capacidade para questionar as heranças e transformar alguns hábitos e práticas em favor de si, do que acredita ser saudável para o seu todo orgânico. O corpo herda comportamentos, muitos deles inconscientes. Quando acontece a tomada de consciência, é difícil, muitas vezes, encarar os fatos, pois temos problemas com a distorção da nossa autoimagem: não aceitamos que possamos estar nos comportando de um jeito que abominamos, por exemplo. Porém, é possível detectar as heranças boas e ruins e trabalhar na autoconsciência de si. É um trabalho para toda a vida.

Partindo dos argumentos desenvolvidos acima, concluo que a visão de mundo correspondente a cada período histórico também engendra uma concepção de corpo. Sendo assim, este foi vislumbrado como morada da alma, na Antiguidade Clássica, e, na Idade Média, passou a ser evidenciado em sua formação material. Essa visão relacionava o corpo à sexualidade, fator inquietante à época, preocupada com os conceitos de moral e de fé dos cristãos. O corpo medieval era considerado espaço para purificação através de sofrimentos resultantes do flagelo, da autopunição, da castração dos desejos e da castidade. O corpo guardava em si a oportunidade de atingir o divino, apesar de ter sido considerado, simultaneamente, fonte tentadora que afasta o homem do caminho da perfeição.

O Renascimento amplia a divisão entre corpo e mente e a primazia desta em relação àquele. René Descartes²⁹ (1979) enfatiza a concepção do homem como ser pensante, que alimenta dúvidas e questionamentos e que tem no pensamento a garantia maior de sua existência. Apesar de não descartar a importância de se alcançar o conhecimento através dos sentidos, considera-os passíveis de ilusão. Para Descartes (1979), a verdade é alcançada pela razão, e sendo o conhecimento inquestionável em sua existência, argumenta que a mente pode ser mais bem conhecida que o corpo, e que o homem, como ser pensante, tem sua existência concretizada a partir da razão. Ao privilegiar a razão, o dualismo cartesiano atribui às práticas corporais conotação inferior, sendo os exercícios físicos, e tudo o que

²⁹ Descartes (1596-1650) foi um filósofo e matemático francês. Criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna. Autor da obra *O Discurso sobre o Método*, um tratado filosófico e matemático publicado na França em 1637. Uma das mais famosas frases do seu Discurso é "Penso, logo existo". Para saber mais, acesse: <https://www.todamateria.com.br/descartes/>.

estiver relacionado aos cuidados de si, considerados menos relevantes do que o exercício da racionalidade.

O ser humano foi percebido, ao longo da história, como um ser dividido. O corpo visto como subordinado à outra instância – a mente. E, assim, foi sendo inserida em nosso campo de conhecimento uma separação entre corpo e mente, com a conseqüente supremacia da racionalidade – representada pela mente em detrimento do comportamento emocional, caracterizado pelo corpo. Por mais que pareça muito claro para muitos grupos de pesquisadores a inexistência dessa separação, a ideia de junção ainda não é consenso e promove muitas discussões no meio acadêmico. Na minha percepção docente, muitos alunos, à primeira vista, veem a dissociação como sendo óbvia para, em um segundo momento, começar a problematizar e compreender como os processos mentais e emocionais estão correlacionados e se influenciam mutuamente a todo momento. Em razão disso, a antiga/nova ideia sempre presente precisa, de fato, pertencer, permanentemente, às discussões contemporâneas, pois está conectada a uma forte tradição de pensamento que não irá desaparecer tão cedo. Segundo depoimento de alguns alunos estudantes de psicologia, participantes das oficinas Expressões Corporais, o assunto corpo, de maneira geral, não é discutido no curso de graduação em psicologia, ou seja, a concepção dualista impera severamente.

Thereza Rocha (2006) traz a ideia de “corpo como duplo psicofísico permeável que não conhece um dentro e um fora (separação espacial), nem uma causa psíquica para uma consequência movente (separação temporal)” (ROCHA, 2006, p. 62). Percebo aqui uma alusão à já mencionada ideia do fazerpensar com dança junto aos questionamentos sobre separação espaço-temporal em relação ao corpo. É necessário evitar falar de corpo como receptáculo, como instrumento, como morada da alma, como “a parte física”, como algo separado de um todo. Ver o corpo como algo extrínseco não legitima as discussões sobre dança atrelada ao conhecimento, ou seja, não contribui para que a dança seja difundida como arte do pensamento, e sim para que a sociedade veja o dançarino como executor de passos e a dança como atividade de entretenimento. Quando defendemos a ideia de que “somos” um corpo (LE BRETON, 1995) – um todo orgânico e inseparável – e negamos a concepção de que “possuímos” um corpo – um revestimento descartável que nos acompanha durante a vida –, a reflexão sobre dança como área de conhecimento também se amplia.

De morada da alma, ou seja, apenas um invólucro a serviço da dimensão espiritual, passando por fonte tentadora – um pedaço de carne pecador cheio de desejos – e, em seguida, a uma máquina pensante, o corpo delineou um percurso degradante que, em nenhum momento, o tomou pelo que verdadeiramente é. Como é possível querer que as pessoas convivam bem com as questões corporais mediante essa tortura histórica? Como conseguir lidar com naturalidade quando sabemos que a condição existencial está sujeita à repressão e à manipulação? Passemos a um entendimento mais atual para verificar se a degradação continuou ou se houve algum vislumbre sobre o corpo como totalidade.

Desde os pronunciamentos de Friedrich Nietzsche³⁰ e de Sigmund Freud,³¹ o corpo está em discussão. Porém, segundo Denise Sant’Anna (2000), foi no decorrer dos últimos anos do século XX que o olhar sobre o corpo ganhou uma importância inusitada, e, após os movimentos sociais da década de 60, foi redescoberto na arte, na política, na ciência e na mídia, provocando, nas sociedades ocidentais, um verdadeiro furor, ou seja, o corpo virou o assunto mais comentado daquele momento. A autora revela o desejo por liberação corporal que tomou conta, principalmente, da geração jovem dos anos 60:

Enquanto jovens de várias partes do mundo reivindicavam o fim de todos os tabus relacionados ao corpo, as lutas políticas pareciam integrar naturalmente o combate pela liberação sexual [...] as gerações mais antigas se assustaram com a revolução corporal em curso. Os corpos de seus filhos haviam conquistado uma descontração antes proibida, uma desenvoltura desafiadora de antigos padrões culturais que defendia valores até então considerados moralmente suspeitos; “autenticidade, natureza e prazer” não tardaram a formar o tripé de algumas das reivindicações que aproximavam a política da livre expressão do desejo e da expressão corporal que se queria cada vez mais liberada de máscaras, repressões ou recalçamento (SANT’ANNA, 2000, p. 238).

³⁰ Friedrich Nietzsche (1844-1900) foi um filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor prussiano do século XIX, nascido na atual Alemanha. Para saber mais, acesse: <https://www.infoescola.com/filosofos/friedrich-nietzsche/>.

³¹ Sigmund Freud (1856-1939) foi o médico neurologista criador da psicanálise – teoria explicativa dos mecanismos que regem a mente do ser humano. Para saber mais, veja: <https://www.infoescola.com/psicanalise/sgmund-freud/>.

Parece que, nesse momento, enfim, o corpo passou a ser mais considerado do que a alma ou o pensamento, porém ainda numa atmosfera de dualidade ou de primazia de uma organização sobre a outra. Será? Sant'Anna (2000) explica que, junto às redescobertas do corpo, emergiram novas questões e dúvidas a seu respeito. Vou apresentar algumas delas: “até onde investigá-lo, assumir o seu comando, deixar fluir o desejo que nele pulsa? Como não sucumbir aos imponderáveis expressos por cada corpo quando eles parecem tramocar contra a vida no lugar de fortalecê-la?” (SANT'ANNA, 2000, p. 241).

Na década de 80, tais questões se associaram a outras redescobertas do corpo. Sant'Anna (2000) aponta o constante ultrapassar dos próprios limites físicos como uma moeda corrente na mídia:

No Brasil, depois das campanhas televisivas como a *Mexa-se* e a *Esporte para Todos* dos anos da ditadura militar, assistimos à massificação das academias de ginástica e à banalização dos cuidados corporais que incluem terapias, regimes e lazer. A nova voga do esporte, completamente associada à valorização da imagem do empresário, ganhava expressão na mídia. Nas novelas, nos filmes, e ainda na política, ser empresário na empresa e empresário do próprio corpo integravam um mesmo ideal. Uma espécie de versão empresarial do corpo e da vida vai, portanto, colocar em alta os records de calorias, conquistadas ou eliminadas, muita massa muscular delineada, grandes quantidades de velocidade, consumida em corridas aceleradas e aventuras comercializadas em massa (SANT'ANNA, 2000, p. 242-243).

Vemos, de forma evidente e escancarada, um culto ao físico e à alta performance junto às ideias de valorização da imagem. Nos anos 90, indivíduos musculosos continuaram a fazer parte do cenário mundial, entretanto, segundo Sant'Anna (2000), esse comportamento desenfreado de busca pela perfeição “começava a se desmanchar em stress, depressão, colesterol, ansiedade ou a descobrir artroses, músculos distendidos e remédios falsificados” (SANT'ANNA, p. 244). A exaltação foi se transformando em degradação e, assim, o que parecia ser, à primeira vista, um enaltecimento do corpo, se revelou como a sua ruína. A mídia teve e tem papel crucial nesse processo de devastação do corpo através da sua ditadura da imagem, do foco que dá para o ideal de beleza, das definições de um padrão estético a ser alcançado – aqui, o corpo, ao invés de valorizado, é amplamente explorado.

Nos dias de hoje, é possível perceber como a cultura da imagem ainda é predominante no nosso cotidiano. Através das redes sociais, o limite entre público e

privado se dissolve: o indivíduo sente necessidade de expor sua rotina, seus afazeres, seu modo de ver o mundo. Ele quer ser apreciado em seus bons momentos enquanto cultua sua própria imagem. Contribuindo para a ditadura do padrão de beleza e de consumo, temos a mais nova profissão do mercado: *digital influencer*. A figura do influenciador digital surgiu junto com a evolução do consumo de informações e produtos. O *digital influencer* nada mais é do que um produtor de conteúdo que utiliza seus canais para influenciar comportamentos tanto na *internet* como fora dela. Ou seja, a busca desenfreada por pertencer a mundos ou por ser algo diferente do que se é continua e, pelo jeito, não terá fim. O corpo situa-se nessa rede de relações em que a aparência é o fator mais importante e na qual o mostrar-se bem e perfeito faz parte dos mais relevantes objetivos de vida de grande parte da população brasileira. Como pensar nesse corpo degradado sendo potencializado? Como acolher a ruína e transmutá-la, já que não é viável fechar os olhos para a enxurrada de influências que o corpo sofre diariamente? Como aceitar esse corpo corrompido e motivá-lo para a relação, para o toque sensível e atento?

2.2 PELE E TOQUE: CORPO EM RELAÇÃO/EXPANSÃO

Se “o mais profundo é a pele”, como declarou o escritor, filósofo e poeta francês Paul Valéry, podemos deduzir que o fato dela se localizar no fora, no âmbito visível, não coincide com uma interpretação de que ela seja superficial. O poeta propõe justamente o contrário: que esse invólucro da carne seja percebido como a parte mais profunda do nosso corpo. Acredito que essa profundidade da pele assim compreendida se relaciona com as suas capacidades de afeto e com as possibilidades relacionais engendradas por ela. No entanto, se o mundo que temos hoje é aquele cuja atmosfera da cultura da imagem domina, como fazer com que essa profundidade do ser seja acessada pela pele e seja capaz de promover relações e consequentes transformações nessas relações?

Falemos, então, de pele...

A pele é o órgão central do corpo e, sem as funções desempenhadas pela pele, não sobrevivemos. Segundo Manning (2007), nossa pele é o mais sensível e o

mais antigo de nossos órgãos, e o desenvolvimento sensitivo da pele depende dos tipos de estímulos recebidos do meio ambiente, ou seja, se durante a vida sofrermos pouquíssimos estímulos através da pele, teremos uma pele pouco sensível e podemos vir a sentir dificuldades em todo o tipo de proposta envolvendo contato com a membrana.

Além de saber que estímulos do meio em que vivemos são necessários para o desenvolvimento sensitivo da pele, também é preciso ver a pele como elemento que se associa ao espaço e como ampliador de dimensões, isto é, compreender a pele como abertura e não como um envelope que lacra o corpo. Laurence Louppe caracteriza a pele como “um ambiente perceptível que coloca o corpo em relação com todos os pontos do espaço. Ela não assume o papel de fechamento, de embalagem do pacote orgânico, mas, ao contrário, abre, faz nascer volumes” (LOUPPE, 2012, p. 68).

Partindo dessa observação de Louppe (2012) sobre a qualidade expansiva da pele e, conseqüentemente, do corpo, vislumbramos uma ação voltada à ampliação e, assim, uma interferência direta no meio, um alargar dos espaços. Por essa ótica, podemos imaginar o corpo rasgando os espaços a partir do movimento. No entanto, podemos também ver por outro ponto de vista, que seria a pele/corpo como o espaço tornado movimento, ou seja, há uma inversão no modo de olhar ao considerar a constituição da pele/corpo a partir do movimento espacial. As duas são maneiras possíveis de perceber a qualidade da expansão da pele/corpo. José Gil, então, expressa essa condição dual: “o espaço do corpo é o corpo tornado espaço” (GIL, 2004, p. 18). Importante perceber que o corpo não acaba na pele e observar a sua capacidade de criar volumes nas relações espaciais.

Também é possível pensar na pele como porosa, como se uma comunicação com o meio via osmose pudesse acontecer a todo tempo. Partindo desse pressuposto, a pele estaria sempre, de fato, atuando em relação através da porosidade – na efetiva troca com o meio, se deixando impregnar e ao mesmo tempo impregnando. Nesse sentido, Thereza Rocha (2016) manifesta sua predileção pela metáfora do corpo como esponja, especialmente por sua permeabilidade. Ela questiona: “Onde está o dentro e onde está o fora da esponja? Não há um dentro e um fora, mas uma pura profusão de reentrâncias, dobras e furinhos feitos para fazer passar” (ROCHA, 2016, p. 63).

O filósofo Jean-Luc Nancy em *Corpo, Fora* – uma coleção inédita de ensaios sobre o corpo –, fala sobre isso no ensaio intitulado “Pele Essencial”. Não há como traduzir em palavras próprias o que ele apresenta em razão da sua linguagem intensamente poética. Resta-me apresentar a transcrição logo abaixo e revelar que pude sentir a profundidade da pele a que se referiu Valéry nas palavras de Jean-Luc Nancy:

A pele desenvolve o sopro, o elã, a pulsão e a vibração do corpo [...] A pele se estende e distende, faz plissado e faz fibrosa. A pele se modifica, modula sua espessura e sua leveza, tende para o couro ou para o tegumento, para a película (pequena pele) ou para a membrana (invólucro de um membro ou de uma parte do corpo). Ela se umedece e se invagina, torna-se mucosa, lábios, e insensivelmente se transforma em garganta e tripa, em via de acesso ou de saída (JEAN-LUC-NANCY, 2015, p. 57-58).

O toque é intimamente ligado à pele... Falemos, então, do toque...

Erin Manning, em *Politics of Touch* (2007), apresenta o toque como um conceito não estável e como um caminho para pensar o corpo em movimento. A proposta da autora é considerar um corpo sensitivo/sensível em movimento, que vai emergir ao lado de outros corpos, constituindo-se, assim, como um corpo político. A questão do toque está diretamente conectada à ideia de relação e, conseqüentemente, de política. Diante disso, as reflexões sobre o ato de tocar não poderiam estar de fora do campo de pesquisa dessa tese. Seguindo na direção do pensamento sobre o toque e seus vínculos, Manning (2007) aponta o toque como discurso ético, porque não podemos tocar em alguém sem ser responsável pelo toque realizado, e tocar não pode ser igual à ação de manipular, pois não podemos forçar ninguém a tocar. A autora explica que tocar é compartilhar, é abrir-se à história ainda não ouvida, ou seja, é entrar em contato sem julgamentos prévios, se desprender de pré-conceitos para que o novo aconteça a partir da partilha.

Jean-Luc Nancy (2015), no ensaio “Corpo de Prazer”, fala sobre o toque como constituinte do ser corpo:

O corpo tocado e tocante – tocado por tocar, tocante por ser tocado, tendo sempre em outro lugar a razão suficiente de seu ser corpo – esse corpo se ordena a si mesmo, quer dizer, a esse contato de corpos sem nenhum outro fim além de si mesmo (LUC-NANCY, 2015, p. 28).

Se o toque faz parte da organização do nosso ser-corpo, como lidar com aqueles cuja falta de experiência com o toque foi amplamente sentida? Como suprir essa lacuna? Muitos dos meus alunos, de diferentes faixas etárias, já comentaram não se sentirem à vontade em relação ao toque, por não terem intimidade com ele. Creio que, em suas rotinas diárias, não foram tocados de forma saudável e amorosa nem incentivados a tocar de igual maneira. Essa falta vai se refletir durante toda a vida e perturbar os processos de relação através do toque que eles possam desenvolver. O desenvolvimento sensitivo de sua pele foi comprometido e seus processos de compartilhamento cerceados. No eixo seguinte, vou apresentar possíveis procedimentos na busca de uma potencialização dos corpos também através do toque, mas, para finalizar a discussão, por ora, apresento a reflexão de José Gil quanto ao toque na dança intitulada como contato improvisação:

Quando numa relação de afeto, um indivíduo adota inconscientemente os gestos do outro, é porque se formou um espaço simbiótico em que se confundem os espaços internos dos dois. Porque a pele (vista do exterior) deixou de ser um limite e se converteu no meio invisível de moldar as formas externas e as forças internas de um corpo no outro corpo. É o próprio espaço interno que toca como se visse, ou seja, que se molda espontaneamente ao exterior do corpo do outro. O espaço interno toca sem tocar (GIL, 1997, p. 157).

Pensando o toque – assim como a pele – de maneira profunda, como propõe Gil (1997), é possível entendê-lo como a expressão última de todo um espaço interior que está em constante mutação, ou seja, o que verdadeiramente toca o outro é tudo aquilo que me compõe e me desafia na própria relação. O momento em que a contaminação e o vínculo entre os espaços internos acontecem pode ser considerado como o instante de maior profundidade do toque.

2.3 SINGULARIDADE: CORPO “EM EVIDÊNCIA”

Carregando as premissas de que a pele e o toque atuam de forma efetiva na relação e que esse corpo que toca e é tocado se reinventa e se redescobre nesses vínculos, apresento a ideia de singularidade. Segundo Gil (1997), a singularidade do indivíduo é “a de um corpo em comunicação com toda a natureza e toda a cultura e

tanto mais singular que se deixa atravessar pelo maior número de forças sociais e naturais” (GIL, 1997, p. 58). Ou seja, a afirmação da singularidade de um corpo está ligada a maior quantidade de influências que esse corpo possa absorver, e é dessa singularidade que queremos falar aqui: a que se abre para o novo, aceita a presença de riscos e se constitui a todo tempo, nunca para de se autoproduzir.

Gilles Deleuze³² (1992) acredita que, para que se apreenda a singularidade, é preciso que se entre em desarmonia. O autor expõe em sua obra métodos para se trabalhar no campo da singularidade, e esse caminho acontece no momento em que se dá a ruptura de sentido, ou seja, um corte na operação usual do pensamento. Para o autor, a arte é uma manifestação da singularidade, pois arte é pensamento e, para que o pensamento possa emergir, é preciso experimentar uma realidade singular: o caos, a desestruturação. Gilbert Simondon³³ também compreende (em *A gênese do indivíduo*, de 2003) a singularidade como aquilo que ocasiona a ruptura de um equilíbrio, revelando um ponto de vista similar ao de Deleuze. Esse entendimento dos dois autores sobre a singularidade como perturbação me auxilia a compreender a necessidade de abordar o corpo singular na dança e pensar nas maneiras de acolhê-lo. Essa ruptura deve acontecer principalmente no que concerne ao olhar para o corpo que dança, para os padrões de corpo estabelecidos como aceitos na dança – assunto que irei discutir com mais profundidade ao final desse eixo.

Acompanhando o entendimento da ideia de singularidade como elemento de transtorno, nessa pesquisa, pelo viés positivo, temos também a contribuição de Antônio Negri³⁴ e Michael Hardt,³⁵ pensadores que, dentre outras discussões

³² Gilles Deleuze (1925-1995) foi um filósofo francês. Para saber mais, acesse: <https://razaojadequada.com/filosofos-essenciais/deleuze/>.

³³ Gilbert Simondon (1924-1989) foi um filósofo e tecnólogo francês com notáveis conhecimentos em mecânica, eletrônica, hidráulica e termodinâmica. Mais informações sobre as teorias do autor podem ser encontradas em: <http://bibliotecanomade.blogspot.com/2014/09/arquivo-para-download-gilbert-simondon.html>.

³⁴ Antonio Negri, também conhecido como Toni Negri, é um filósofo político marxista italiano. Tornou-se conhecido no meio universitário sobretudo por seu trabalho sobre Espinosa, mas sua atividade acadêmica sempre foi intimamente ligada à atividade política. Negri ganhou notoriedade internacional nos primeiros anos do século XXI, após o lançamento do livro *Império* - que se tornou um manifesto do movimento antiglobalização – e de sua sequência – *Multidão*, ambos escritos em coautoria com seu ex-aluno Michael Hardt.

³⁵ Michael Hardt é um teórico literário e filósofo político estadunidense que leciona na Duke

importantes que desenvolvem, apresentam esse olhar para a singularidade através do conceito de multidão. Primeiramente, os autores distinguem povo de multidão, revelando que nessa última as diferenças têm espaço para emergir enquanto que, na ideia de povo, elas desaparecem. Percebe-se, então, que o diferente, que é também singular e que propõe o caos através de sua presença, pode ser acolhido, ao menos na ideia de multidão proposta por Hardt e Negri. Os autores, então, apresentam sua concepção acerca da singularidade: “A multidão se compõe por um conjunto de singularidades e aqui entendemos singularidade por um sujeito social cuja diferença não pode reduzir-se a uniformidade: uma diferença que segue sendo diferente” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 127).

Hardt e Negri (2004) expressam o desejo por um mundo em que as diferenças possam se expressar livremente, e no qual raça e gênero não determinem hierarquias de poder. Os autores indicam a realização desse desejo na ideia de multidão, e afirmam que as singularidades componentes da multidão devem se despojar das diferenças de seus aspectos restritivos, negativos e destrutivos e fazer delas sua força. Eles acreditam que essa atitude “vai transformar o mundo radicalmente” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 129). Eu acredito que, no campo da dança contemporânea especificamente, uma revolução pode acontecer a partir da aceitação do corpo singular como dançante, e minha luta dentro dos espaços educacionais sempre será nesse caminho: potencializar o diferente para que ele siga sendo diferente, como Hardt e Negri (2004) propõem.

Associo as considerações realizadas até agora sobre a ideia de singularidade com uma ação que se pretende revolucionária e, nesse sentido, se constitui também como uma forma de resistência. Giorgio Agamben,³⁶ em *A comunidade que vem*, de 1993, evoca a resistência vinda, não como antes, de um partido, de uma classe social, de um grupo, de uma minoria, de uma singularidade qualquer. O autor explica o que quer dizer com a singularidade do ser “tal qual é”: “o ser que vem é o ser qualquer”, e qualquer não significa “indiferente” ou “não importa qual”, pelo contrário: “o ser que, seja qual seja, importa”. Esse aspecto levantado por Agamben (1993) foi um dos elementos que inspirou a ideia da singularidade do corpo em “evidência”,

University. Talvez sua obra mais conhecida seja *Empire*, escrita com Antonio Negri. A continuação de *Empire*, denominada *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, foi lançada em agosto de 2004, e detalha a ideia de multidão.

³⁶ Giorgio Agamben é um filósofo italiano, autor de obras que percorrem temas que vão da estética à política. Seus trabalhos mais conhecidos incluem a investigação sobre os conceitos de estado de exceção e *homo sacer*.

pois no meu olhar para o corpo que dança, não importa qual corpo seja, ele é importante. “E a evidência não é o que simplesmente é dado, mas sim aquilo que *vem* a aparecer quando o olhar se ocupa do presente ao invés de julgá-lo” (MASSCHELEIN, 2008, p. 45). Acolher a ideia de evidência pensada por Jan Masschelein³⁷ é pensar nesse corpo evidente em movimento, ou seja, olhar para o corpo dançante sem julgamento, sem querer que ele seja o que não é. O corpo evidente – que está em evidência – visível, palpável e não idealizável é o corpo que me interessa e que deveria interessar a todos aqueles profissionais que engendram processos artísticopedagógicos em dança contemporânea na educação básica ou em espaços informais.

O caráter transgressor da singularidade apontado por esses cinco autores (Deleuze, Simondon, Hardt, Negri e Agamben) contribui para o fazerpensar sobre o corpo singular na dança: aquele corpo que, a partir do ser “tal qual é” rompe, desestrutura o senso comum da ideia de/sobre dança e instala a resistência e o caos – desejados e acolhidos – através de sua evidência.

2.4 POTÊNCIA: CORPO EM PULSAÇÃO/VIBRAÇÃO

A noção de potência se apresenta como um dos alicerces mais importantes nessa pesquisa. A pergunta “como desbloquear, dissolver, desobstruir tudo aquilo que observamos como desnecessário para que se tenha uma base de potência corporal?” consiste na interrogação impulsionadora da reflexão sobre como os procedimentos engendrados por essa investigação podem dar potência à expressão da política de um corpo, a princípio, sem treinamento, não iniciado em nenhuma técnica de dança específica, no caso das oficinas Expressões Corporais. A busca pela potência da expressão da política do corpo, em relação às experiências do Coletivo Mapas e Hipertextos, tem foco nas histórias pessoais, no interesse em

³⁷ Jan Masschelein é professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Leuven, na Bélgica.

descobrir como os procedimentos potencializaram a política do corpo de cada uma dentro das criações desenvolvidas.

David Lapoujade (2011), professor de filosofia da Paris I, sublinha que a questão “que pode o corpo?” se refere não à atividade do corpo, mas à sua potência, argumento de grande valia. No entanto, antes de adentrar no universo da potência propriamente dita, precisamos falar do entendimento sobre as capacidades do corpo de forma mais ampla. A questão “de que um corpo é capaz?” é uma das mais fundamentais de toda a filosofia de Bento de Espinosa.³⁸ Gilles Deleuze (1978), em suas reflexões a partir de Espinosa, observa que definir um corpo a partir do verbo “ser” supõe separá-lo do que “pode ser” e o relaciona a uma imagem ou uma identidade já determinada: o que um corpo é capaz de fazer não pode ser definido de antemão, pois depende dos encontros e conexões com elementos, pessoas, situações que pertencem a uma esfera aberta, inacabada e incompleta, ou seja, pelo seu poder de ser afetado. Deleuze (1978) explica que, enquanto não soubermos qual nossa capacidade de afeto, não desfrutaremos da sabedoria como questão física.

Como meu corpo se predispõe sensivelmente para afetar e ser afetado pelas coisas do mundo? Antes de aprofundar o questionamento, preciso apresentar o conceito de afeto desenvolvido por Espinosa (1997), o qual é entendido como afecção corporal que aumenta ou estimula a potência de agir ou de pensar, pois, em uma relação de fala e escuta, a reação do ouvinte deriva de um afeto sofrido, que acontece como consequência de um aumento ou de uma diminuição da sua potência de agir ou de pensar. Deleuze e Guattari³⁹ (1997) aprofundam a noção de afeto relacionada ao corpo:

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afetos, como eles podem ou não compor-se com outros afetos, com os afetos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou para ser destruído por ele, seja para trocar com esse corpo ações e paixões, seja

³⁸ Baruch de Espinosa (1632-1677) foi um dos grandes racionalistas e filósofos do século XVII dentro da chamada Filosofia Moderna. Para saber um pouco mais, acesse: <https://razaoinadequada.com/filosofos-essenciais/espinosa/>.

³⁹ Félix Guattari (1930-1992) foi um filósofo, psicanalista e militante revolucionário francês praticamente autodidata que não chegou a frequentar nenhuma universidade. Para saber um pouco mais sobre vida e obra do autor, leia: [https://www.infopedia.pt/\\$felix-guattari](https://www.infopedia.pt/$felix-guattari).

para compor com ele um corpo mais potente (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 43).

Voltando à observação de Gilles Deleuze sobre o que o corpo “é” e o que “pode ser”, lembrei-me do texto *O Pensamento e o Movente: ensaios e conferências* do filósofo Henri Bergson⁴⁰ (2006) acerca das questões entre o possível e o real, e a problematização frente à valorização da ideia de realidade em detrimento da noção de possibilidade. É possível iluminar as duas ideias (realidade e possibilidade) em diferentes caminhos para refletir sobre o corpo. Quando falo de corpo que dança, ou que pode dançar, ou que quer dançar me refiro ao corpo existente, que está no contexto naquele momento, totalmente vulnerável, afetável, mas que existe como tal em sua “evidência”: sua altura, seu peso, suas formas, suas cores – que não é idealizado. Veja bem, não é um corpo que “é” senão um corpo que “está” e, nesse sentido, vê-se a realidade dele, a qual ele pertence naquele instante, naquele momento-mundo. Compreendendo o corpo em movimento, creio que a ideia de possibilidade abre uma perspectiva maior, pois a dinâmica está acontecendo o tempo todo e aquele corpo que “está”, está aqui, está ali, está lá, e assim ele vai “estando” em movimento a partir das possibilidades apresentadas. Nesse sentido, quando olharmos para a dançacorpo, é necessário estarmos atentos ao corpo que “está” juntamente às possibilidades que “estão” no aqui-agora. Essas colocações acabam por retomar a ideia de corpo em evidência já desenvolvida nesse eixo.

Ainda refletindo sobre as capacidades do corpo, há um fato que, segundo Lapoujade (2011), devemos sempre lembrar: *o corpo não aguenta mais*. Mesmo em suas funções mais elementares, sentado, esticado, inclinado, imobilizado, corpos que caem ou se torcem, que se mutilam, gritam, desacelerados, adormecidos, parece que o corpo só pode aparecer diminuído, deformado, no limite da impotência. Lapoujade (2011) propõe as questões: “O que o corpo não aguenta mais? Qual é essa impotência quase-imemorial que parece confundir-se com sua própria condição?” Ele mesmo responde: o corpo não aguenta mais as submissões

⁴⁰ Henri Bergson (1859-1941) foi um filósofo e diplomata francês. Conhecido principalmente por *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, *Matéria e Memória*, *A evolução criadora* e *As duas fontes da moral e da religião*.

exteriores como o adestramento e a disciplina. As formulações de Friedrich Nietzsche em *A Genealogia da Moral* (publicado em 1887) ou as descrições de Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (publicado originalmente em 1975) são decisivas a este respeito: trata-se de formar corpos e de engendrar um agente que submeta o corpo a uma autodisciplina.

Nas páginas de Nietzsche e de Foucault, percebe-se todo um sistema de crueldade que se impõe aos indivíduos. Uma crueldade que desafia aspectos profundos do corpo: sua potência de resistir, sua resistência ao cansaço e ao sofrimento. O que ele pode suportar? Segundo Lapoujade (2011), o “eu não aguento mais” não é, portanto, o signo de uma fraqueza da potência, mas exprime, ao contrário, a potência de resistir do corpo. Cair, ficar deitado, bambolear, rastejar se constituem como atos de resistência.

Para refletir, então, sobre a ideia de potência, apresento as formulações de Nietzsche, o qual entendia a vontade de potência de forma muito mais complexa do que um querer-viver. *A Vontade de Potência* é um livro de notas extraídas dos fragmentos literários deixados por Friedrich Nietzsche, publicados por sua irmã Elisabeth Förster-Nietzsche e seu amigo Peter Gast em 1906, seis anos após a morte do filósofo. A obra critica os valores morais e reflete sobre a construção de novas maneiras de valorar. Tal obra não foi concluída, apenas projetos, apontamentos e aspectos gerais foram redigidos.

Nietzsche explica ser decisivo o caráter plural da vontade de potência, tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo. Ela possui sempre um caráter relacional, ou seja, expressa-se sempre no confronto ou no arranjo com outras vontades de potência. Se há somente processos de agregação e desagregação das vontades de potência, só se pode falar de uma unidade enquanto organização dos impulsos plurais em incessante luta por potência. Nesse sentido, a vontade de potência segue o mesmo enfoque de todas as ideias desenvolvidas nesse eixo – a do aspecto relacional e, conseqüentemente, político.

No parágrafo 300, dentro da ideia de vontade de potência como lei natural, Nietzsche fala mais sobre a relação com o outro:

Imagino que todo corpo específico aspira a tornar-se totalmente senhor do espaço e a estender sua força (— sua vontade de potência) a repelir tudo o que resiste à sua expansão. Mas incessantemente choca-se com as aspirações semelhantes de outros corpos e termina por arranjar-se (“combinar-se”) com os que lhe são suficientemente homogêneos: então

conspiram juntamente para conquistar a potência. E o processo continua...
(NIETZSCHE, 1906)

De acordo com as colocações acima, percebe-se que Nietzsche acredita na contaminação, ou seja, um corpo com sua vontade de potência ativada pode afetar outros corpos e, a partir disso, a propagação só aumentaria. Essa ideia pode ser vinculada também às concepções de afeto sobre as quais discorri anteriormente – o poder de afetar e ser afetado. Acredito nesse procedimento como modificador de mundos desde que essas potências possam se expandir juntas e se respeitar, desde que o desejo de extensão da força seja para a realização de ações em prol do todo. Nietzsche, na alínea 349, diz que, em épocas democráticas, a vontade de potência é detestada. Sentimos muito essa afirmação, hoje, no Brasil, país no qual as vontades de potências emergentes, principalmente das classes baixas, geralmente são caladas, cerceadas e até assassinadas.

Penso que, na formulação do parágrafo 300, Nietzsche quis se referir muito mais à vontade de poder do que à vontade de potência, visto que o livro pode ser entendido por essas duas traduções, no entanto eu quis enaltecer o aspecto cooperativo que aparece na citação e que, a depender do ponto de vista, pode ficar apagado. Se pensarmos em “conspirar juntamente” como algo positivo, conseguimos ver muitas vontades de potência, juntas, aspirando à mudança.

Ainda pensando na vontade de potência como lei natural, Nietzsche nos diz, na alínea 297, que ela não é um ser, não é um devir, mas é o fato elementar de onde resulta um devir e uma ação. A partir dessas colocações, podemos vislumbrá-la como anterior à ação, como algo que existe e que vai desembocar em algo concreto. Nessa investigação, existe sim uma vontade de potência, que é anterior e que precisa ser despertada, e uma ação, um vir a ser, uma possibilidade de transfazer que está à disposição para ser experimentada.

Nietzsche apresenta também a vontade de potência como conhecimento. Na alínea 270, ele diz que “o conhecimento trabalha como instrumento da potência. É, portanto, evidente que cresce a cada aumento de potência...” (NIETZSCHE, 1906). Em outras palavras, Nietzsche explica que a vontade de conhecer depende da medida do crescimento da vontade de potência da espécie. O que mais me chama a atenção no vínculo entre potência e conhecimento ao qual o filósofo se refere é a

possibilidade desse aumento levar o indivíduo ao autoconhecimento, ou seja, fomentar o conhecimento de si e, concomitantemente, o conhecimento do mundo.

Na alínea 303, Nietzsche aborda a vontade de potência como vida e a relaciona com o prazer: “o que a menor parcela de organismo vivo quer é um *plus* de potência” (NIETZSCHE, 1906). Esse sentimento de prazer revela uma resistência vencida. Nesse sentido, podemos pensar na vontade de potência atuando na dissolução dos obstáculos e buscando o bem-estar, o prazer. Tudo isso relacionado ao corpo: ao corpo que dança, que quer dançar, que deve ser potencializado na sua dança.

“Dar potência sem antever o resultado é uma atitude política contra o autoritarismo”. Essa frase marcante emergiu de um encontro com o meu orientador Edécio Mostaço, no qual falávamos sobre a ideia de potência e em como não é possível dimensionar qual intensidade cada sujeito pode atingir após ter passado por processos de potencialização de seu corpo, e não conseguir antever esse limite consistiria em um comportamento político contra o autoritarismo. Proporcionar ampliação de potência é um ato de resistência necessário, pois, através dessa atitude, teremos a chance de nos constituirmos como indivíduos pulsantes, vibrantes e relacionais. Nietzsche, na alínea 314, fala da vontade de potência como vida e revela que o corpo e a carne são o que temos de maior importância, que o resto é acessório. Assim, “continuar a tecer a tela da vida, de maneira que o fio se torne cada vez mais potente, eis a tarefa” (NIETZSCHE, 1906).

2.4.1 Dissolução das Couraças: corpo em sensibilização

Para que se possa investir na tarefa de ampliar a potência expressiva dos corpos, é preciso saber quais os impedimentos existentes nesse corpo, ou seja, que elementos da nossa constituição orgânica dificultam o acesso a um corpo pulsante, vibrante e sensível, o que bloqueia a expansão energética e que gera problemas tanto com a autoimagem quanto nas relações interpessoais. Para discutir sobre essas questões apresento as ideias do psiquiatra, físico e cientista austríaco Wilhelm Reich.

Reich detectou sete regiões corpóreas onde se formam as tensões musculares as quais chamou de “anéis” ou “segmentos de couraça”: ocular, oral,

cervical, torácica, diafragmática, abdominal e pélvica. A distribuição imprópria da energia orgônica⁴¹ seria, portanto, sobretudo na musculatura voluntária, a causa da formação da "couraça caracteriológica" ou "couraça muscular do caráter", que é, segundo Elsworth Baker⁴² (1980), a soma total das atitudes musculares desenvolvida pelo indivíduo contra a irrupção de emoções e sensações, particularmente angústia, raiva e excitação sexual. Segundo Reich (1988), impedimos a livre circulação de energia que passa por todo o nosso corpo ao criarmos as couraças – zonas rígidas, mortas, que nos encerram como anéis em diferentes níveis do corpo. Elas surgem para nos defender de qualquer sensação, tanto de angústia quanto de prazer. Bloqueamos a circulação de energia e esses bloqueios provocam mal-estar, doenças e toda a espécie de paralisias.

Reich (1988) descobriu que esse desequilíbrio energético causava a neurose – conjunto de problemas de origem psíquica que conservam a referência à realidade, ligam-se a situações circunscritas e geram perturbações sensoriais, motoras, emocionais e/ou vegetativas – a qual pode ser desencadeada já antes mesmo do nascimento do indivíduo. Vejamos, a seguir, como se dá o processo de desenvolvimento da neurose desde o nascimento até a puberdade.

A inibição do funcionamento natural pode começar dentro de um útero que obstrua a movimentação do feto. O próprio processo do parto pode ser longo e difícil, com anestesia e fórceps. Segundo Baker (1980), o meio ambiente que recebe o recém-nascido é, geralmente, hostil: frio, se comparado ao calor uterino. A primeira ação sofrida são as palmadas para que o bebê comece a respirar por si só, pendurado pelos pés. Logo depois, ele é separado da mãe, com a qual conviveu por nove meses em um contato íntimo, e colocado em um berço sozinho geralmente com luzes piscando acima de sua cabeça. É embrulhado de modo tão apertado que não consegue se mover. Assim, o bebê é bloqueado em todos os seus aspectos.

⁴¹ Wilhelm Reich realizou várias experiências afirmando a existência de uma energia primordial, pré-atômica, livre de massa e que, em determinadas condições, podiam-se formar partículas de massa. Essa energia a que ele se referiu como "orgone" permeava todas as coisas vivas e penetrava todas as formas de matéria, mas com diferentes níveis de velocidade, interagindo com estas, sendo atraída e absorvida por umas ou repelida e refletida por outras

⁴² Elsworth Baker é psicoterapeuta da Escola Reichiana. Fundou o *Journal of Orgonomy*, em 1967, e o American College of Orgonomy, localizado em Princeton, em 1968.

O contato do bebê com o meio ambiente acontece através da boca, que funciona como órgão quase autônomo. “A boca realiza sua descarga de energia no ponto de máxima intensidade por meio de uma reação convulsiva que pode ser propriamente chamada de orgasmo oral” (BAKER, 1980, p. 38). O autor explica que o orgasmo oral acontece apenas em bebês sadios com um bom contato com a mãe. Nessa fase, é possível também que a mãe sinta poderosas sensações genitais que podem dar margem à culpa (de ser excitada sexualmente pela criança e de acreditar que abriga desejos incestuosos).

Em seguida, o bebê descobre seus genitais e começa a brincar com eles. Baker (1980) esclarece que entre os 3 e os 5 anos de idade é estabelecida a primazia genital e as descargas começam a acontecer. A partir da puberdade, o organismo demanda a descarga orgástica através do sexo. Baker (1980) indica que ninguém sabe com exatidão qual deveria ser o comportamento sexual sadio do indivíduo entre o período da infância e da puberdade, no entanto, imagina que deva ser algo ligado à masturbação e às atividades lúdicas sexuais entre os indivíduos de ambos os sexos. Segundo ele,

[...] a energia vai se acumulando até tornar-se excitação sexual, mas ela vê-se forçada a recuar, retraindo a pélvis, enrijecendo os músculos das coxas e das nádegas, segurando a respiração ou cerrando as mandíbulas, e não se permitindo pensar ou sequer olhar para alguma coisa que venha a perturbar esse autocontrole. Aos poucos, chega a perder a sensação do desejo sexual, mas descobre que seu corpo está todo tenso e com os músculos endurecidos. Em outras palavras, ficou encouraçada. Este processo vai continuando enquanto o nível de energia continua a subir. Finalmente, transborda os limites assumindo a forma de sintomas neuróticos (BAKER, 1980, p. 25).

O processo descrito acima tem início antes do nascimento, devido a uma atitude de repressão sexual universal por parte da sociedade: “A energia excitada confere muito poder e revitaliza o corpo” (BAKER, 1980, p. 38). Se comportamentos ligados à satisfação de desejo e de prazer fossem impulsionados em nossa sociedade, como os indivíduos revigorados e poderosos atuariam na coletividade? Será que os níveis de subordinação e de opressão não seriam questionados? Diante desses esclarecimentos, é possível compreender o porquê de tanta inibição sexual desde a tenra infância:

Infelizmente, nossa sociedade não se compraz apenas em negar o sexo: nega a vida igualmente, de modo que são poucos os seus membros que alcançam a maturidade dotados de uma potência orgástica completa. Pais e professores não tem condições de tolerar os movimentos naturais e o funcionamento normal da meninice e adolescência. Os modos naturais de comportamento provocam neles uma grande ansiedade, redespertando sua própria culpa sexual. Instituem deste modo vários métodos de deter esse funcionamento natural (BAKER, 1980, p. 39).

Importante frisar que o depoimento acima pertence a um psiquiatra alemão, ou seja, ele está revelando o que se passa em sua sociedade. No entanto, vejo similaridades com a sociedade brasileira e ousou dizer que qualquer indivíduo de qualquer outro país também veria. A questão torna-se mais profunda ao nos darmos conta de que estamos falando sobre corpos atuantes em sistemas socioculturais. São muitos os atravessamentos sofridos por esse corpo no mundo desde o seu nascimento. Não há organização social – e se há o número é bem reduzido – que promova liberdade corporal e que deseje a ampliação da potência dos corpos. Isso acarretaria uma falta de controle imensa sobre os indivíduos e iria de encontro aos propósitos de consumo, por exemplo, os quais respaldam a grande maioria das economias mundiais. Reich (1988) acredita que os conflitos emocionais surgem das relações sociais e não de algo eminentemente individual. Sob tal prisma, a neurose e as psicoses podem ser entendidas como fenômenos decorrentes de conflitos e práticas de poder da vida cotidiana – está aí a origem política da neurose.

Baker (1980) revela a reação aterrorizada de todo o paciente quando chegava à fase final da terapia e constatava suas corações dissolvidas – apresentava-se o momento de render-se às sensações corporais. O autor acredita que isso acontecia pelo corpo já ter se acostumado a manter-se tenso e não ter condições de tolerar nenhum movimento livre. Por isso, o caminho da sensibilização corporal por qualquer via (terapia ou arte) enfrenta muitos obstáculos, principalmente em relação ao próprio corpo que se quer sensibilizar. A comodidade, a segurança e a imutabilidade são adversários presentes e fortes, e é necessário grande investimento de vontade de potência para conseguir burlar essas forças contrárias.

Wilhelm Reich foi expulso do Partido Comunista Alemão e da Sociedade Psicanalítica Internacional, em 1934, um ano após a publicação de *Psicologia de Massas do Fascismo*, e foi mantido à margem do saber acadêmico por suas denúncias sobre a falsa moral sexual e as deformações da escola básica tradicional. O psiquiatra foi porta-voz de um grito frente à passividade generalizada, à alienação

social e à resignação diante da opressão. Teve sua voz calada na época, mas não apagada da história.

2.4.2 Acolher: o corpo como CASA

Diluindo as couraças e sensibilizando o corpo, traçamos um percurso para chegar “em casa”. Para desenvolver essa ideia como uma possibilidade de pensar o corpo em acolhimento como ação potencializadora, mas também numa perspectiva política e relacional, disponho das ideias das professoras pesquisadoras Thérèse de Bertherat e Suely Rolnik. A relação entre corpo e casa apareceu nas minhas experiências com dança, primeiramente, nas aulas da professora Tatiana da Rosa, dentro da Escola Livre de Dança de Porto Alegre, em 2008. Naquele momento, tudo relacionado à educação somática – abordagem desenvolvida no próximo eixo – era novo, então a proposta de pensar o corpo como casa também apareceu como novidade. Lembro bem quando a professora dizia para deitarmos no chão e tirarmos uns minutos para “chegar em casa”. A sensação que aquelas palavras produziam me fizeram compreender o quão importante era o acolhimento inicial de si antes de começar qualquer trabalho em dança, ou seja, o meu “chegar em casa” era uma sensação de aceitação e respeito, que pode, perfeitamente, ser diferente da sensação de outra pessoa. Acredito que não havia a preocupação com o entendimento de um significado único do que seria esse “chegar em casa”, e sim uma proposta de relação de cada corpo com essa expressão.

Nesse sentido, como já vimos em Reich, o “em casa” inicial – o momento do nascimento –, aquele em que deveríamos nos sentir livre e animados pelo incipiente contato com o mundo externo -, é quando somos abafados em nossa expressão desde o primeiro minuto. Em razão disso, precisamos ter consciência do que é feito esse corpo, dos impedimentos que nos impossibilitam de seguir o desejo para, então, buscar o “em casa” real, aquele em que nos sentimos nós mesmos, acolhidos e potentes.

Thérèse Bertherat, fisioterapeuta, pesquisadora e criadora do termo “antiginástica”, lembra-nos que esteja onde estivermos existe uma casa com o nosso nome, da qual somos o único proprietário, mas não chegamos a morar nela. A autora (1987) revela que esse teto que abriga nossas lembranças é o nosso corpo, e

as paredes que tudo ouvem são nossos músculos: “Na rigidez, crispação, fraqueza e dores nos músculos das costas, pescoço, diafragma, coração e também do rosto e do sexo, está escrita toda a sua história, do nascimento até hoje” (BERTHERAT, 1987, p. 11). Bertherat (1987) afirma que nos deformamos diante das pressões familiares, sociais e morais sofridas desde os primeiros meses de vida, e que nosso corpo, harmonioso e feliz por natureza, foi sendo substituído por um corpo estranho que, no fundo, rejeitamos (informações sobre as quais nos debruçamos também ao falar do sistema de encouraçamento em Reich). Para a autora (1987), “qualquer distúrbio da capacidade de sentir plenamente o próprio corpo corrói a confiança de si, como também a unidade do sentimento corporal; e cria, ao mesmo tempo, a necessidade de compensação” (BERTHERAT, 1987, p. 277).

Pensando na ideia de restaurar a confiança em si, porém em um sentido mais social, apresento o conceito de antropofagia como auxiliar no entendimento do que pode ser esse “em casa” em termos de existência brasileira e, para isso, convoco Rolnik (2005), a qual aponta a noção como advinda da prática dos índios tupis em devorar seus inimigos, mas somente os bravos guerreiros. A autora explica que essa seleção era realizada com o intuito de absorver no corpo a potência vital de um guerreiro, para que partículas de sua virtude se integrassem à química de suas almas e promovessem seu refinamento. Nos anos 1930, no Brasil, explica Rolnik (2005), a antropofagia ganha outro sentido com o Movimento Antropofágico, o qual faz essa relação ritual com o terreno da cultura. A autora revela que a elite fundadora – Estados Unidos –, por ter interesses em permanecer em uma condição de europeia, não investe na construção de um “em casa” em terras brasileiras. Rolnik (2005) expõe que a tendência, então, é a de consumir cultura europeia, a qual foi produzida em um contexto diferente do nosso, de não-mistura, e a de realizar esse consumo sem levar em conta as necessidades de sentido que pedem um novo contexto.

Rolnik (2005) revela que, em reação a esse comportamento, a cultura popular tem necessidade de produzir um “em casa” feito da consistência do que é realmente vivido, e isso é uma questão de sobrevivência psíquica. A autora afirma que a estética resultante dessas propostas é inventiva e promove uma contaminação entre o erudito e o popular, o nacional e o internacional, o arcaico e o moderno, o rural e o urbano, o artesanal e o tecnológico. Aponta ainda que acontece um “em casa” que

encarna toda a heterogeneidade dinâmica da consistência sensível de que é feita a subjetividade de qualquer brasileiro, a qual se recria como uma mestiçagem infinita que nada tem a ver com identidade.

A autora destaca três operações importantes da estratégia antropofágica, sendo a problemática do “em casa” uma delas: a primeira consiste na alteração da cultura europeia como padrão; a segunda refere-se ao cartografar, ou seja, a traçar um mapa de sentido que participa da construção do território que ele representa, da tomada de consistência de uma nova figura de si, um novo “em casa”, um novo mundo; e a terceira operação resulta das duas anteriores – a dissolução, já nos anos 20, da divisão do mundo entre colonizados e colonizadores. A autora acredita que construir um “em casa” depende, nesse momento, de sintonizar as transfigurações do corpo, embarcar nos acontecimentos desencadeados por tais transfigurações, desenvolver uma prática experimental que encarne essas mutações sensíveis e inventar novas possibilidades de vida. A ideia do “em casa” pode ser associada ao desejo, que vai fazendo suas conexões guiado pela vontade de potência do corpo. Para Rolnik (2005), “o ‘em casa’ é feito de totalidades parciais, singulares, provisórias, flutuantes, em devir, que cada um (indivíduo ou grupo) constrói a partir de fluxos que tocam o corpo e sua filtragem seletiva operada pelo desejo” (ROLNIK, 2005, p. 144).

Refletir sobre respeito, escuta, acolhimento, pertencimento, cessão aos desejos e atenção à vontade de potência do próprio corpo não gera uma sensação de autonomia perante o mundo? Em mim, sim. Acredito que quanto mais “em casa” eu me sentir, mais “em casa” minhas relações vão se produzir. Ou seja, promover a ideia do corpo como casa é um ato político, que faz com que o indivíduo seja potencializado em sua escuta pessoal, o que o lança imediatamente na esfera relacional com muito mais confiança.

2.4.3 Inverter: o sentido de BELEZA

Corpo singular, “em evidência”, sendo potencializado, acolhido como casa e ao mesmo tempo sensível e sem medo das relações: eis um corpo que se prepara para voar. E no seu voo, ele é visto, olhado. Para que nada possa interromper essa sensação, é preciso repensar o sentido de beleza vigente em relação ao corpo,

principalmente em referência ao corpo dançante. Nada pode interceptar esse voo dançado. Nada.

Para Platão, filósofo grego do século V a.C., o belo está ligado a uma essência universal e não depende de quem observa, pois está contido no próprio objeto, na criação. Platão acreditava ainda que tudo o que existe no mundo sensível é apenas uma cópia do que está no mundo inteligível. Sócrates, um dos três principais pensadores da Grécia Antiga (470 a.C.), em um dos seus postulados, acreditava que o belo era uma concordância observada pelos olhos e ouvidos, ou seja, era permissível através dos sentidos sensoriais. Já Aristóteles, discípulo de Platão, possuía outro conceito de belo. Para ele, uma obra só poderia ser considerada bela se fosse capaz de promover a catarse em seus admiradores. Nessa concepção, a catarse nada mais é que do que a purificação da alma e das ideias a partir de uma obra de arte e, por excelência, ela deveria acontecer na tragédia, pois, afinal, era por meio dela que as pessoas refletiam sobre o que a obra mostrava, ao contrário da comédia, que, apesar de divertida, não promovia uma reflexão.

O conceito de belo na estética grega está fundamentalmente pautado na concepção platônica/aristotélica de mundo, e, para eles, a vida e a arte se baseiam em equilíbrio, simetria, harmonia e proporcionalidade. Até hoje, somos herdeiros dessa tradição projetada através do Renascimento, momento histórico no qual tais preceitos foram revisitados, e que permeia o aspecto racional do juízo de gosto que propagamos. Essa tradição é sentida fortemente no mundo da dança, também pelo fato da origem do balé clássico estar ligada a uma necessidade dos monarcas, mais especificamente na corte de Luís XIV, o famoso “rei Sol”, incentivador da arte. Luis XIV promoveu a abertura da primeira escola de balé, aprimorando, por consequência, o gosto do povo, e fazendo com que o balé cada vez mais tivesse que dispor de técnica, tornando-a cada vez mais importante. Não fosse seu espírito luxuoso e artístico exacerbado, a dança não teria se expandido pela Europa tão rapidamente e com tanta força, e, quem sabe, o balé não teria se desenvolvido com tal caráter pomposo.

Para aprofundar a discussão sobre o sentido de beleza, recorro ao *Hípias Maior* – livro escrito por Platão sob a forma de diálogos, o qual apresenta uma investigação sobre a natureza do belo. A conversa acontece entre o filósofo

Sócrates e o sofista Hípias e se propõe a revelar pontos de vista diferentes sobre a questão da beleza. As definições compreendidas por Hípias são: a natureza do belo pode ser encontrada em uma bela mulher, o belo é ouro, o belo é aquilo que é apropriado. Sócrates rejeita a primeira concepção ao afirmar que está relacionada a algo muito privado e relativo, pois depende de um ponto de vista particular sobre determinado elemento; refuta o segundo entendimento lembrando que a estátua da deusa Atenas havia sido feita com marfim, ou seja, o belo não pertencia necessariamente ao ouro; e nega a terceira abordagem ao exemplificar como uma colher de madeira seria mais apropriada no cozimento de um belo purê de legumes do que uma colher de ouro. Sócrates, então, expõe as suas definições: belo é aquilo que é útil; belo é aquilo que tem potencialidade; belo é aquilo que é atravessado pelos sentidos, principalmente a visão e a audição; belo é aquilo que é difícil. Em seguida, irei problematizar somente aquelas afirmações que fomentam as discussões sobre a inversão do sentido de beleza na dança contemporânea.

Das proposições de Sócrates sobre o belo, as que mais favorecem a problematização sobre a inversão do sentido de beleza são: belo é aquilo que tem potencialidade, pois amplia as possibilidades do belo, isto é, se o belo é aquilo que tem potencial, então o meu olhar poder ver beleza em um corpo dançante em potencial – a decisão fica a critério de quem olha e vê potência ou não. No entanto, no intuito de defender meu argumento, o corpo potencial deve ser todos os corpos que, em razão disso, expressam beleza.

Já a afirmação de que belo é aquilo que é difícil nos mostra uma outra face da ideia de beleza relacionada à dificuldade. O significado da palavra “difícil” nos leva para inúmeros sentidos, como, por exemplo, custoso, penoso, complexo, constrangedor, inflexível, inacessível. O que é possível perceber, de forma geral, é que o belo não é algo fácil, e essa compreensão nos auxilia a entender como a noção de belo foi sendo elitizada e o quanto, cada vez mais, essa ideia não poderia pertencer a um mundo da “plebe”. Isso se reflete na dança no momento em que o belo se associa imediatamente ao corpo padrão da dança, aquele considerado pelo senso comum – como já apresentado no eixo anterior – como permitido na dança – o corpo escolhido pela sua forma magra e longilínea. E, aos corpos sedentos por experimentação, desejosos pela dança, os quais não possuem as “formas” escolhidas, é renegada a ideia de beleza. Lembrando que, em alguns contextos, os corpos magros e longilíneos também podem sofrer preconceitos e não serem

considerados como potentes, no entanto acredito que a parcela que sofre com a exclusão dos processos de dança é aquela que agrega os corpos mais diversos.

O meu desejo é que o sentido de beleza na dança possa ser entendido de outra forma, que seja virado ao avesso: que o belo possa ser percebido não apenas em belas formas, em perfeita execução, mas nas singularidades e na performatividade – na forma única de se mover de cada um. Na proposta poéticopolíticopedagógica que vou expor a seguir, o meu olhar viu beleza nas imperfeições, nas desarmonias, nos processos de tentativa e erro, nas estranhezas de cada corpo. Por isso proponho a literal inversão do sentido de beleza: ver o belo no contrário significado de belo. É uma contraversão declarada que exige do professor de dança um trabalho profundo de mudança de pensamento, visto que a dança sempre esteve associada ao sublime.

3. TRANSFAZENDO

O que eu entendo por procedimentos?

São estratégias para experimentar uma ideia; proposições a serem experimentadas e desdobradas em discussões; proposições provocativas; modos de fazer em um campo experimental; maneiras de fazer/mover/pensar a partir de uma proposta.

De onde vem os meus procedimentos?

Os procedimentos utilizados na condução das propostas dentro do Coletivo e no desenvolvimento das oficinas são fruto de experiências anteriores como aluna da Escola Livre de Dança de Porto Alegre (especialmente dos processos com os professores Airton Tomazzoni, Eva Schul e Bia Diamante), como professora da graduação em dança da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (de 2011 a 2013), como integrante do Coletivo Mapas e Hipertextos (2013 a 2017), como participante da intervenção urbana *Estratégia*, desenvolvida por componentes do grupo Ronda⁴³ de Florianópolis (2015), e como aluna da disciplina de Técnicas de Dança I e Técnicas Corporais II da UDESC, ministrada pela professora Bianca Scliar, em 2016.

⁴³ Para saber mais sobre o Ronda, grupo de dança e teatro, acesse: <http://rondagrupo.blogspot.com/>.

O que é a proposta poéticopolíticopedagógica?

As minhas experiências como professorartista-pesquisadora constituem-se como um arcabouço de procedimentos formadores de uma proposta poéticopolíticopedagógica possível, a qual propõe um processo de transferir-se por meio da dança contemporânea e será descrita nesse eixo. Poética, na visão do russo Roman Jakobson, um dos maiores linguistas do século XX, citado por Laurence Louppe em *Poética da Dança Contemporânea*, é “o estudo das motivações que favorecem uma reação emotiva a um sistema de significação ou de expressão” (JAKOBSON apud LOUPPE, 2012, p. 28). Política, como já vimos nos eixos anteriores, possui definições ligadas a ocupações comuns permeadas por conflitos, pelo olhar de Jacques Rancière, e também refere-se às próprias relações entre os corpos, na visão de Erin Manning. Por fim, pedagógica diz respeito aos processos educacionais, aos espaços de encontro entre professores e alunos, às trocas de conhecimentos – colaborações e contaminações – engendradas por esses dois agentes. Essa proposta, portanto, fala de emoção, ocupação comum, conflito, relação e colaboração.

Quais foram as ideias veiculadas?

Ressalto que tais ideias podem ter sido elaboradas anteriormente por mim, assimiladas por mim durante os processos ou, ainda, concebidas pelos alunos/artistas durante o desenvolvimento dos processos.

Aumento da expressividade, toque, autoinvestigação, vulnerabilidade
Desbloqueios, aparência, aumento da potência corporal, supressão da visão
Escuta, visão periférica, atenção
Composição a partir da ideia de uma política do corpo
Memória – corpo como arquivo
Despertar da autonomia em processo de composição em dança
Valorização da singularidade na dança
Problematização da visão de comum na dança

Foco na performatividade de cada um
Inversão do sentido de beleza
Reflexão sobre a ideia de limite
Acolhimento do corpo como casa

A intenção de apresentar os dois momentos em que as ideias podem ser veiculadas, antes e durante o processo, e ainda ressaltar que elas podem emergir tanto do professor condutor da proposta quanto dos alunos envolvidos, está associada ao desejo de revelar o caráter processual, não-linear e de pesquisa que atravessam os processos de composição em dança nessa investigação. Muitas vezes o professor pensa no procedimento e na ideia que quer abordar em aula, no entanto, na hora da interação com os alunos, as coisas mudam. Aquela concepção inicial é transformada e não há como negar esse acontecimento. O novo assunto toma conta do processo e deve ser acolhido, pois é genuíno, nasceu a partir do procedimento, porém não havia sido vislumbrado anteriormente. Essa postura valida a noção de *pródutos* sobre a qual discorri anteriormente.

Quais foram os procedimentos desenvolvidos, ou seja, o fazer?

Movimentos pertencentes às abordagens somáticas
Meditações
Mover a partir de textos
Blecaute/Luz
Escrever a partir de textos
Revelar informações de si a partir de questionário
Caminhadas
Mover a partir de pergunta escrita para o mundo
Mover a partir do significado do nome
Contar ao público algo relacionado ao nome
Compartilhar o movimento mais diferente ou difícil que conseguisse fazer
Surpresas

Atenção individual
Olho no Olho

3.1 CORPO TOCANDO E SENDO TOCADO

As ideias suscitadas aqui estão relacionadas ao aumento da expressividade, abertura ao toque, relação sujeito-mundo, relação com a aparência e à autonomia do movimento. Os procedimentos sugeridos foram movimentos pertencentes ao campo das abordagens somáticas.

Meu primeiro contato com as abordagens somáticas foi dentro da Escola Livre de Dança de Porto Alegre, em 2008, mais precisamente com as aulas da professora Tatiana da Rosa. Nos anos seguintes até 2012, vivenciei essa técnica ainda dentro da Escola, através da professora Bia Diamante com a qual, inclusive, depois de ter saído da Escola, continuei desenvolvendo um trabalho individual. Desde o primeiro momento, percebi que havia algo de muito especial nesse trabalho, pois eu não estava acostumada a associar dança com propostas relacionadas à percepção de si, nas quais, geralmente, as atividades se desenrolavam de forma muito lenta. Foi um choque e, ao mesmo tempo, um encantamento. Os modos de condução de cada professora me deixaram marcas muito profundas, pois eram, cada uma a seu modo, preenchidos por muito cuidado e delicadeza. Os espaços disponibilizados para falar sobre as sensações foi o diferencial que mais me chamou a atenção nas práticas somáticas, pois eu nunca havia, mesmo em disciplinas de consciência corporal cursadas na graduação em teatro, sido convidada a falar sobre minhas percepções durante determinada proposta, e ter esse espaço de elaboração da sensação em uma aula de abordagem somática me fez olhar para o ensino-aprendizagem em dança como um espaço de fazerpensar constante em dança, ou seja, as elaborações das sensações eram legítimos materiais de pesquisa e aconteciam no aqui-agora, de forma singular, dizendo respeito a cada corpo.

Como não podia deixar de ser, quando ministrei aulas na graduação em dança da UERGS, a via somática tornou-se, digamos assim, meu carro-chefe. Pude

ver o processo dos alunos em relação às abordagens, desde a resistência total até o arrebatamento, como, muitas vezes, aconteceu. E, a partir dessa experiência, ficou claro o quanto esse procedimento precisava estar presente em espaços artísticopedagógicos de dança, pelo despertar da autonomia corporal necessária na produção tanto de um corpo dançante quanto de um corpo cidadão. Ativar processos de percepção de si envolve ampliar processos de conexão com o mundo, e isso se relaciona diretamente com o tema da política do corpo, ou seja, escolher trabalhar com foco no caminho somático é potencializar as relações entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo através do corpo, o que revela também o caráter político do trabalho com as abordagens somáticas.

A chamada educação somática é um campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento. O campo já existe há mais de um século na Europa e na América do Norte, no entanto, a denominação “educação somática” foi criada em 1995 pelos membros da Regroupement pour L'Éducation Somatique (RES) em Montreal, no Canadá. O campo da Educação Somática é composto por diferentes métodos que se interessam pelo desenvolvimento da consciência corporal e pela reeducação do movimento: Antiginástica, Técnica de Alexander, Feldenkrais, Eutonia, Body-Mind Centering, Pilates, entre outros. Cada método tem sua própria história e técnicas, porém partilham do princípio de que o homem é um ser total que, como todo ser vivo, possui recursos internos para manter-se em equilíbrio físico, psíquico e social. Bolsanello (2008) explica que os movimentos podem ser “sustentados” pela respiração; podem utilizar a imaginação visando ampliar a imagem corporal; podem ser executados com esforço justo, visando à regulação do tônus muscular de todo o corpo; podem conter alongamentos finos e precisos, solicitando tendões e fáscias; podem despertar a orientação do corpo no espaço, entre outros.

As abordagens somáticas desenvolvem um olhar para o corpo como experiência, de onde se originam os aspectos pedagógicos da educação somática. Bolsanello (2005) explica que, para os professores de educação somática, a saúde é um estado de bem-estar global da pessoa em seu meio ambiente, e os diferentes desequilíbrios das funções fisiológicas, psíquicas, cognitivas e afetivas são abordados no corpo em sua totalidade. Uma das especificidades da Educação Somática é que nenhum método exige do aluno a maestria da forma, pois o foco é a

exploração dos movimentos. Nas aulas, o aluno não copia o professor, não o tem como modelo, mas é guiado por comandos verbais: a execução dos movimentos é sentida e vivenciada de modo pessoal por cada aluno, é uma experiência pessoal. Trabalhar com esse pensamento acerca do fazer pensar dança em oficinas para pessoas que não são dançarinas implica desfazer inúmeros pré-julgamentos a respeito da dança e do corpo dançante, e é primordial, hoje, expandir esta noção tanto no sentido de contribuir para que pessoas de todas as idades, classes, raças se permitam experimentar a dança quanto na constituição de público para a dança.

No decorrer de uma das aulas da Turma B, a filha de uma das alunas, que estava assistindo, me perguntou se poderia falar com a mãe, pois ela achava que a mãe não estava entendendo minhas solicitações. Respondi não ser necessário. Logo depois, fui até a aluna, perguntei se estava tudo bem e ela respondeu positivamente. Segui a aula. Eu não estava preocupada com o “entendimento” que provavelmente a filha estava querendo que a mãe demonstrasse (realizar as propostas ao mesmo tempo que os outros). O modo como ela estava reagindo, realizando os movimentos no seu tempo, sem pressa, estava de acordo com as características do trabalho. A abordagem somática supõe esse tempo diferenciado de cada pessoa e atua a favor disso, ação que gera certo espanto em quem não conhece os procedimentos. O respeito pelo tempo de cada aluno constitui-se como um posicionamento político que privilegia as singularidades, e esse comportamento é estimulado em professores que lidam com as abordagens somáticas nos seus processos de ensino-aprendizagem.

A particularidade da educação somática é a transmissão de instrumentos que despertem no aluno o gosto pela autoinvestigação por meio do movimento de seu corpo. Bolsanello (2008) revela que, na medida em que a consciência do corpo se expande, mais ela estará apta a fazer sentido de suas próprias emoções. A autora explica que a prática dos movimentos propostos nos leva a refinar a capacidade de observação de nosso próprio funcionamento, e quanto mais íntimos de nosso universo corpóreo, ou seja, de nós mesmos, mais aptos estaremos a negociar com as exigências do mundo externo. O processo de transformação somática é longo, mas o aprendizado é sólido e profundo.

O objetivo do professor de educação somática é o de levar o aluno a tomar contato com as sensações de seu próprio corpo. O professor quer despertar a atenção do aluno para o processo de aprendizagem dos exercícios. A ênfase da

condução do professor está em como se aprende. Esse “como” também pode variar de aluno para aluno. No meu trabalho, proponho que as sensações sejam elaboradas verbalmente, para que elas possam constituir formas palpáveis e reconhecíveis e, assim, criar caminhos para o conhecimento mais lúcido de si. Isso gera autonomia no processo de ensino-aprendizagem da educação somática e responsabilidade sobre a saúde do próprio corpo. A experiência do aluno é valorizada pelo professor como sendo única na medida em que seu objetivo é levá-lo a tomar contato com o seu corpo através da propriocepção. Este aspecto da educação somática valoriza o indivíduo na singularidade da sua percepção e é importante que este conhecimento seja discutido em espaços de dança como um elemento que pertence ao fazerpensar dança hoje.

A pele é o maior órgão do corpo humano, lugar da afetividade, do desejo, da intimidade, da identidade. De um ponto de vista fisiológico, os órgãos sensoriais estão vinculados ao tecido epitelial. Através dos proprioceptores, a pele é sensível ao toque, que informa ao sistema nervoso sobre espessura, forma, profundidade, densidade etc. Muito embora a pele seja “um órgão determinante no desenvolvimento do comportamento humano” (MONTAGU apud BOLSANELLO, 2005, p. 6), para a maioria das pessoas a sensação do toque é restrita aos momentos íntimos. O toque é a sensação mais primitiva do ser humano e é a primeira via sensório-motora que os professores de educação somática abordam. Os movimentos na educação somática propõem a sensibilização da pele como um meio de reativação do sistema proprioceptivo.

Bolsanello (2005) alega que a sensibilização da pele proposta pela educação somática é uma estratégia pedagógica utilizada para que o aluno se redescubra além da aparência. Através de vivências somáticas que utilizem o tato, os alunos aprendem de maneira gradual a se conhecer, a respeitar sua personalidade, a mergulhar em facetas menos conhecidas de si mesmos e a desenvolver habilidades pessoais que podem auxiliar na relação com o seu meio. Neste sentido, entendo que uma experiência em educação somática tem efeitos não só na possibilidade de autoconhecimento do indivíduo, mas na transformação de uma ideia de coletivo e, também por isso, essa foi uma das abordagens escolhidas para ser experimentada com os alunos das oficinas – é urgente que cada um tenha experiências de aproximação com seu próprio corpo (muitas pessoas mal se tocam, mal conhecem

seu próprio corpo), para que haja uma verdadeira ação de expansão em relação ao outro e de transformação na troca com o ambiente, ou seja, um transfazer-se essencialmente político.



Figura 1 - Nicole (monitora) e Lourdinha realizando proposta pelo toque

Na primeira aula das duas turmas, em relação ao tema da abordagem somática, propus a formação de duplas: a tarefa era a de manipular, pesquisar a escápula do colega, passando pelo ombro, braço até chegar às mãos. Uma das alunas, que estava fazendo dupla com a monitora Nicole, me chamou para perguntar como poderia ser feita a manipulação, pois ela nunca havia feito aquilo em ninguém. Fiquei muito surpresa em saber que alguém com 70 anos nunca havia tocado ou manipulado outro corpo. Imagino que na infância, adolescência e vida adulta ela não tenha se deparado com nenhuma oportunidade de um toque mais profundo, o que me faz pensar que o toque é uma questão que não fazia parte do universo das gerações mais antigas, dado esse que considero importante ao pensar em um trabalho de dança a ser desenvolvido com pessoas a partir de 50 anos. O professor de dança que vai atuar na escola com crianças e adolescentes ou em espaços informais com públicos diversos precisa estar atento às questões engendradas pelo excesso ou pela falta do toque – fundamentalmente políticas, já que o toque se concretiza na relação entre os corpos. Manning (2007) nos lembra que o toque, além de político, engendra um discurso ético, porque não podemos tocar sem ser responsáveis pelos toques que realizamos, ou seja, a

responsabilidade pela relação com o corpo do outro – também presente nas definições de dança contemporânea sobre as quais falamos no primeiro eixo – é um princípio de extrema relevância dentro dessa pesquisa.

Em uma das aulas da turma A, sugeri para que formassem duplas. A proposta consistiu, de maneira geral, em uma manipulação do corpo. Ao final, sugeri que um dos alunos segurasse as duas pernas do outro colega e passeasse pela sala, arrastando-o. Nesse momento, foi perceptível a dificuldade de alguns alunos em relação à entrega do corpo para o chão e ao deixar-se ser arrastado. Parecia que o movimento de “ser arrastado” revelava um estado de decadência e que não era permitido sentir-se confortável naquela situação. Fiquei surpresa em como a preocupação com o toque desapareceu e em como o tema da aparência assumiu um plano importante. No primeiro dia de aula na turma A, eu havia notado que a maioria dos alunos olhava incessantemente para o espelho e sabia que precisaria tomar alguma atitude em relação àquilo, mas naquele dia ainda não sabia qual. Na semana seguinte, acabei comprando um grande pano preto para tapar o espelho e, antes do início de todas as aulas, eu tapava o espelho. Essa atitude gerou inúmeras reações. Alguns imediatamente expressaram a falta que sentiam do espelho, enquanto outros, ao longo do trabalho, confessaram estar se sentindo melhor com o espelho coberto.

As relações que se desenrolam no espaço social são fortemente marcadas por comportamentos movidos pela aparência. O cientista social e escritor canadense Erving Goffman (1983) salienta a intensa preocupação que temos com a gestão da imagem e aponta que todas as nossas ações são realizadas em direção a um objetivo: o de causar uma boa impressão. Cada sujeito tem papéis a cumprir na sociedade, e é esperado que ele aja de acordo com as funções desempenhadas. Diante de tantas variações a que somos socialmente submetidos, Goffman (1983) conclui que não há um verdadeiro eu: somos resultados da interação com outros e da imagem que projetamos e temos como retorno de nós mesmos. Muitas vezes a nossa autoimagem é distorcida, o que desencadeia depressões e transtornos. Vivemos na era da imagem e é preciso trabalhar profundamente em processos de consciência corporal na tentativa de minimizar as influências sofridas principalmente pela mídia. Somos bombardeados todos os dias com mensagens sobre as formas de vestir, de ser, de se comportar, de consumir. É necessário e urgente

autoconhecer-se e aceitar-se para não se tornar refém dessas interferências abusivas.

Resolvi sugerir essa proposta também na turma B, mesmo sabendo das dificuldades com trabalhos relacionados ao toque. Sugeri a formação de duplas e indiquei que, se alguém possuísse alguma restrição, procurasse uma dupla com a qual tivesse mais intimidade. Dois comportamentos chamaram muito a minha atenção: uma das alunas sentiu muito medo em tocar o corpo do outro por achar que ia machucá-lo ou por que não teria força para executar alguma ação. Outro comportamento foi a tensão e o controle excessivo por parte de algumas alunas que não conseguiam relaxar o pescoço no chão e ficavam o tempo todo levantando-o para olhar em volta ou falar algo. Para finalizar a proposta, o condutor segurou as duas pernas do colega e passeou pela sala, arrastando-o. Nesse momento, percebi que os alunos se assustaram, porém gostaram daquela sensação de serem arrastados pelo chão da sala, reação completamente diferente da turma A, o que me surpreendeu, mas que, pensando bem, era de se esperar, pois a geração jovem da atualidade se preocupa excessivamente com questões sobre a aparência. Nas aulas da turma B, eu não usei o pano preto, pois não havia um olhar excessivo na direção do espelho, então optei por desenvolver a oficina com o espelho visível.

3.2 CORPO EM MEDITAÇÃO

As ideias fomentadas aqui foram relacionadas à supressão do sentido da visão, aos desbloqueios corporais pela respiração, ao aumento da potência corporal, à conexão consigo mesmo e à conexão eu-mundo. Os procedimentos sugeridos aqui foram os processos de meditação.⁴⁴

⁴⁴ Os dados teóricos e algumas considerações práticas referentes às meditações têm origem no material escrito disponibilizado e nas experiências corporais vividas durante a Escola de Meditação, da qual participei no ano de 2011, no Centro de Terapias Namastê, em Porto Alegre.

As meditações do mestre indiano Osho⁴⁵ entraram na minha vida no momento em que comecei a fazer terapia bioenergética,⁴⁶ pois pertenciam ao processo de tratamento. Por dois anos, eu tive contato com as oito meditações que ele propõe: Dinâmica, Mandala, Nataraj, Nadabrahma, Kundalini, Gourishankar, Chakra Breathing e Devavani. Escolhi trabalhar apenas quatro delas no Coletivo e nas oficinas. Posso afirmar que todas as meditações, pelas experiências proporcionadas, são agentes poderosos potencializadores de corpo. Cada uma tem um objetivo específico, no entanto todas aumentam a potência corporal. É perceptível o quanto vivenciar constantemente processos de meditação pode transformar a base corporal. A qualidade energética do sujeito se modifica, ou seja, a carga de energia inicial é expandida, pois a “sujeira” é colocada para fora e a sensação de leveza proporciona um aumento na capacidade de ser atravessado por intensidades. O corpo, por meio desses processos, torna-se menos armado. Em razão disso, vejo a parceria entre a meditação e as abordagens somáticas como indispensáveis a um projeto que se dispõe a pesquisar a política do corpo, a pensar possíveis procedimentos para dar potência ao corpo e que está interessado em articular o político na dança.

A primeira meditação que experimentei com os grupos foi a Nataraj, uma meditação dançante de 65 minutos de duração em três estágios, com música especificamente criada para ela. O objetivo é desaparecer na dança, esquecer-se do dançarino, o centro do ego e tornar-se a dança. Essa é a meditação: dançar tão profundamente até esquecer completamente que está dançando e começar a sentir que você é a dança. A divisão tem que desaparecer, assim isso se torna uma meditação. Se a divisão estiver presente, então é apenas um exercício, agradável, saudável, mas não pode ser considerado como espiritual. É apenas uma simples

⁴⁵ Osho (1931-1990) foi um professor indiano de filosofia e mestre na arte da meditação. Fundou um movimento espiritual com busca pelo divino, rituais, doutrinas e até escrituras. Publicou mais de 600 livros.

⁴⁶ A Terapia Bioenergética é baseada no conceito de vibração, respiração, carga e descarga de energia, movimento livre e espontâneo. Compreende a personalidade, a qualidade dos relacionamentos, os processos de pensamento e a sexualidade, em função da energia presente no corpo. O objetivo da terapia é uma pessoa capaz de vivenciar e expressar, adequadamente, prazeres e dores, alegrias e tristezas, raiva, amor e sexualidade. A atitude vibratória é responsável por ações espontâneas, liberação emocional e funcionamento interno harmônico.

dança. O dançarino tem que sumir, até que somente a dança permaneça. Essa meditação foi escolhida para integrar a oficina porque tem relação direta com a dança e com a necessidade de trabalhar o olhar julgador sobre a expressão do corpo de cada um. Simplesmente dançar provoca inúmeros questionamentos sobre o corpo em movimento, e este é um ponto de interesse da pesquisa – como dar potência à performatividade do corpo em movimento.

A segunda meditação com a qual trabalhamos foi a Devavani, que é a voz divina que se propaga e fala através daquele que medita, o qual se torna um recipiente vazio, um canal. Essa meditação é um *latihan* – deixar fluir – da língua e tem quatro fases. A primeira etapa consiste em permanecerem sentados e apenas ouvir o som (os sons lembram emissões realizadas por bebês). Na segunda etapa, começam a produzir sons que precisam vir da parte pouco explorada pelo cérebro, usada na fase infantil, antes de aprender a falar. Na terceira fase, continuam a produzir esses sons desconhecidos junto a movimentos suaves que o corpo necessite fazer. Na quarta etapa, todos deitam e permanecem imóveis. É importante ressaltar que esses sons não devem ser de nenhum idioma conhecido da pessoa. Essa meditação é inspirada em um método muito antigo chamado glossolalia referente à capacidade de falar línguas desconhecidas quando em transe religioso, e pode estar relacionado ao distúrbio de linguagem observado em certas pessoas portadoras de doenças mentais, as quais creem inventar uma nova linguagem. Também podemos associar essa meditação ao *gibberish*, associado a algo que é dito e que não faz sentido. Essa palavra tem origem inglesa e, uma das possibilidades, é que ela tenha aparecido no começo do século XVI, derivada da palavra *jabber*, que quer dizer “falar rapidamente e de forma ininteligível”; era utilizada para se referir ao dialeto de ciganos e andarilhos. Essa meditação foi escolhida por trabalhar voz e movimento e por acreditar que a emissão de sons estranhos auxilia no desmoronamento da preocupação com a aparência e das atitudes de julgamento em relação ao corpo. Esse desabamento faz parte do processo de potencializar o corpo, pois no momento em que as inquietações referentes à imagem externa vão desaparecendo, o corpo sente mais liberdade para se expressar.

A terceira meditação sugerida foi a Kundalini, que possui quatro estágios. No primeiro, a indicação é deixar o corpo chacoalhar, sentindo que esse impulso inicial do chacoalhar seja ativado nos pés e, assim, ele vai subindo até chegar à cabeça. É

importante que a ação de sacudir vá liberando aos poucos as travas das articulações (dos joelhos, da pélvis, do pescoço) até que esse chacoalhar integre o corpo inteiro. O objetivo principal é amolecer, derreter, destravar a solidez corporal que configura muitos corpos. No segundo estágio, a tarefa é simplesmente dançar, mover-se da maneira que desejar. No terceiro, permanecem sentados apenas observando o que acontece dentro e fora do corpo, e, no quarto estágio, apenas deitam. A Kundalini é uma energia física concentrada na base da coluna. Despertar a Kundalini significa fazer com que essa energia suba pela coluna até a cabeça, passando por seis chacras, que são os centros de energia do nosso corpo físico. Ela foi escolhida porque é uma meditação que se relaciona com a energia sexual e, como já vimos no estudo de Reich, é nela que encontramos grande parte das causas de repressão corporal, porque ativa a criatividade e também porque auxilia na circulação de energia pelo corpo destravando as articulações, contribuindo para uma maior expressividade dos movimentos de cada um, ou seja, vai auxiliar no aumento da potência expressiva do corpo em movimento.



Figura 2 - Meditação Nadabrahma na turma A

A quarta e última meditação disponibilizada foi a Nadabrahma, desenvolvida em três estágios. O primeiro deles possui trinta minutos e os outros dois são desenvolvidos em quinze minutos cada um. Inicialmente, senta-se em uma posição relaxada com os lábios colados e começa-se a fazer o som “hum” similar a um murmúrio, porém com volume alto o suficiente para ser ouvido por todos os

participantes. Isso irá criar uma vibração no corpo todo. O segundo é dividido em duas partes: na primeira metade, as mãos, com as palmas para cima, devem conformar-se num movimento circular para fora. Começando no umbigo, ambas as mãos se movem para frente e então se dividem para fazer dois grandes círculos opostos, para a esquerda e para a direita. Os movimentos devem ser tão lentos que, às vezes, pode parecer não existir nenhum movimento. O objetivo é sentir que a energia está sendo emitida na direção externa, para o universo. Depois de 7 minutos e meio vire as mãos, palmas para baixo, e comece a movê-las na direção oposta. Agora as mãos irão em direção ao umbigo e se afastam externamente para os lados do corpo. Aqui, o objetivo é sentir que está recebendo energia para dentro. O terceiro momento consiste em apenas permanecer sentado e quieto. A Nadabrahma foi escolhida pela relação do eu com o mundo e do mundo com o eu, ou seja, pelo aspecto político intrínseco a seu desenvolvimento.



Figura 3 - Meditação Nadabrahma na turma B

Percebi, ao longo dos três meses de oficinas, que a meditação pôde configurar-se em um procedimento que despertou a potência dos corpos, pois todos os alunos, de ambas as oficinas, cada um a seu modo, travou algum tipo de relação com as meditações e viu nelas uma possibilidade de transfazer-se. Mesmo com as resistências iniciais, acredito que todos perceberam o poder da meditação e a exigência de uma disciplina em realizá-las para que, efetivamente, haja um desabrochar da potência expressiva. Importante ressaltar que o exercício da meditação deve ser permanente, pois não há garantias de manutenção de um estado de abertura e potência em um corpo sem um trabalho diário.

3.3 CORPO EM REVELAÇÃO

A ideia inicial trabalhada foi a materialização da noção de política do corpo em ações de dança, no entanto a ideia de limite apareceu durante os depoimentos das artistas sobre o processo. O procedimento experimentado foi o que chamei de “texto/escrita/corpo”.

No primeiro ensaio do Coletivo Mapas e Hipertextos, em que me propus a conduzir a partir do tema da política do corpo, a proposição partiu de um texto retirado da *internet*.⁴⁷ Por que escolhi este texto? Ao me deparar com ele e com as imagens que veiculava, pensei que seria o mote ideal para começar a pensar a composição em dança a partir da reflexão sobre a camada da política do corpo que está inscrita na pele, que faz parte da nossa constituição enquanto carne. Como é conviver com marcas pessoais, com marcas que o corpo possui e que constituem a singularidade de cada um? Após a leitura, pedi que as artistas escrevessem em uma folha de papel aquilo que mais lhes chamou a atenção no texto, como se fosse um roteiro pessoal para consulta, no intuito de selecionar os elementos centrais que iriam utilizar, logo em seguida, na produção de uma pequena ação a partir de suas percepções.

Experimentamos também, em um outro encontro, uma segunda composição a partir desse mesmo texto. Propus uma improvisação a partir de uma ideia que Cecília havia trazido na primeira composição: a relação entre a mão esquerda e a escrita. Cecília, ao apresentar a sua criação individual, mostrou que havia uma resistência imaginária que não a deixava escrever com a mão esquerda. Para esse ensaio, a própria Cecília trouxe a ideia de uma resistência real representada por um elástico. Pedi para que uma das artistas manipulasse o elástico no sentido de impedir a escrita de Cecília. No desenrolar da improvisação, outras artistas participaram com ações diversas, mas sempre com o objetivo de impedir a escrita de Cecília.

⁴⁷ Texto disponível em: <http://entretenimento.r7.com/mulher/fotos/dancarina-de-22-anos-se-recusa-a-fazer-cirurgia-de-remocao-de-marca-de-nascenca-24032015#!/foto/1>.

Em um ensaio seguinte, voltamos a trabalhar na composição sobre a mão esquerda. Reunimos materiais como: rolo de papel craft, rolo de papel higiênico, papéis em geral, caneta, pincel, giz de cera, espuma de barbear. Pensamos que estes materiais poderiam ser usados para auxiliar ou impedir Cecília a/de escrever. Outra ideia que surgiu foi o uso de luvas amarelas, as quais nos remetiam a sensação de lugares nos quais não se colocariam as mãos, que não podem ser tocados, pois estariam contaminados. Após isso, partimos para uma improvisação mais delimitada, na qual uma das artistas comentava, julgava as ações de Cecília, outra artista caminhava em cima das folhas no chão e as outras tentavam se relacionar com Cecília a partir dos objetos. Começou a se delinear, neste ensaio, uma atmosfera de opressão, revelada pela presença de um opressor – Paloma e um oprimido – Cecília. A ação vocal de Paloma oprimia constantemente Cecília dizendo coisas como “a letra está pequena”, “faz de novo”, “escreve mais redondo”, “fecha as pernas”. Associando a ideia de poder ao corpo, Foucault (1979) afirma que “nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 1979, p. 147), e declara que seu propósito não é delimitar os efeitos do poder como ideologia, e sim estudar os seus efeitos sobre o corpo, compreendendo o conjunto de disciplinas formadoras de um poder fisiológico, orgânico: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Lembro-me de ter parado a experimentação em determinado momento, pois a opressão que Cecília estava sofrendo, sem reclamar, por parte de Paloma estava extrapolando os meus limites como condutora (espectadora) da ação. Parei e perguntei a ela se não tinha vontade de responder nada, se estava tudo bem. Ela me disse que teve vontade de responder, mas que não o fez. O poder incidiu sob o corpo de Cecília e produziu um discurso relacionado ao quanto de submissão estamos acostumados a aguentar sem reclamar, o quanto a política de nossos corpos está condicionada à não-resposta, o quanto as instituições todas colaboram para promover essa obediência servil. Disse a ela que ela poderia responder se a repressão estivesse extrapolando os limites, afinal, não estávamos trabalhando com a noção de personagem, pois elas estavam, em condições artísticas, representando elas mesmas. Era perceptível que Cecília não estava confortável naquela situação,

pois seu corpo expressava o mal-estar através de respirações fortes, por exemplo, mas me parecia que ela e Paloma haviam estabelecido um contrato, no qual cada uma iria até o seu limite. Até qual limite eu vou em uma tarefa que me propus a fazer? Quanto posso suportar (a mais) e quanto posso oprimir (a mais)? Parece-me, também, que, naquelas condições de arte, as artistas estavam se propondo a ir o mais fundo que pudessem.

Nesse experimento, foi revelada a política do corpo de Cecilia em relação à capacidade de suportar e a de Paloma em relação à facilidade de ser incisiva, de atuar de forma enérgica. Preciso deixar claro que não estou afirmando que as duas possuem essas características, porém, nesse ensaio, dentro da atmosfera que criamos, esses comportamentos foram revelados e acabaram sendo levados para a constituição da ação final, ou seja, eles emergiram e foram potencializados em expressão artística.

Esse fragmento tornou-se parte de um espetáculo intitulado “Sem Cabimento”, que apresentamos em diversos espaços no ano de 2015. Perguntei, então, alguns meses após a última apresentação, à Paloma e à Cecília se essa ação havia deixado em evidência alguma característica pessoal (de personalidade, física, emocional ou outra), e qual seria, e se o fato dessa característica/comportamento ter se evidenciado (caso tenha acontecido) fez com que elas travassem conexões com outros aspectos de sua vida; e solicitei que me contassem um pouco sobre isso.

Paloma revelou que possui a característica de falar de forma incisiva, firme e clara, e isso é bom, por ter potência, e ruim, porque pode trazer problemas. Ela sublinha que seu posicionamento, em razão disso, acaba nunca se configurando em um mistério, e considera isso uma faceta boa dessa característica. Paloma contou que começou sendo incisiva com Cecília e que essa atitude se estendeu às demais integrantes até o público da ação. Ela vê nessa condição incisiva uma forte revelação sobre ela, entende que o trabalho da mão esquerda colocou esse comportamento em condição de arte e falou que gostou de ver isso acontecer. Paloma confessou que, em alguns momentos, sentia aflição ao ver Cecília naquela situação e também por ter o poder de humilhar, de ter poder sobre alguém, pisar em alguém. Isso lhe afetou em vários momentos, e acha que isso faz com que ela não queira exercer esse mesmo papel novamente. Disse que, na hora de fazer, faz, mas

enxerga o quão pesado é colocar o outro naquela situação. Hoje, ela se diz cansada desse posicionamento.

Cecília respondeu:

A mão esquerda evidenciou, por incrível que pareça, o meu lado “cristão”. Digo cristão no sentido da “sofrência” mesmo, quer dizer da capacidade de sofrer que somos ensinados, do limite do suportar o sofrimento, porque no fundo estamos pagando por algo anterior que não cometemos, mas que cometeram por nós. Claro que estou falando de um modo bem exagerado e dramático, mas no fundo me surpreendia sempre que eu conseguia suportar um pouco mais, sempre um pouco mais das torturas propostas pela cena. Deparar-se com essa minha característica me deixou, e me deixa ainda, um tanto preocupada. A partir disso, sei que tenho o desafio enquanto artista de desconstruir essa capa da resistência, encontrar mecanismos de quebra e ruptura dessa passividade, reencontrar meus limites, reeducá-los ou ressensibilizá-los. Tenho vontade de externalizar mais do que internalizar.

Milene, artista participante da ação da mão esquerda, também era oprimida por Paloma, através da revelação de sua dificuldade com a língua inglesa. A atitude de expor em condições artísticas algumas das dificuldades mexeu muito com Milene que, geralmente, sempre é a primeira a se voluntariar para realizar qualquer proposta mais difícil, delicada e que a coloque em evidência. Perguntei, então, à Milene se a ação da mão esquerda havia deixado em evidência alguma característica pessoal, e qual seria, e se o fato dessa característica/comportamento ter se evidenciado fez com que ela travasse conexões com outros aspectos de sua vida; e solicitei que me contasse um pouco sobre isso.

Milene respondeu:

Um fato que ocorreu no processo, foi que eu decidi expor uma das minhas fraquezas das quais eu mais me envergonho, a dificuldade em aprender inglês. Revirando o baú, identifiquei que o *bullying* que sofri, ao ter a exposição da dificuldade de aprender inglês reforçada na cena, foi algo que me deixou bastante tempo em processo, que não me ajudou a superar a dificuldade, mas fazê-la mais encarnada ainda. Depois disso, essa dificuldade foi evidenciada em outros momentos, fora do espaço de ensaio, o

que me afetava enormemente, fazendo com que eu me sentisse humilhada em a cada situação dessas. Descobri que mostrar essa minha fraqueza, aparecia como um modo de enfrentamento do meu orgulho, mas isso teve um alto preço. Agora mesmo, escrevendo isso, me vem toda a sensação de humilhação que eu sofri no ensaio, na apresentação e fora desse contexto. Fazer rir desse meu problema souo para mim como uma piada infame, uma armadilha para minha autoestima.

Conversando com Milene tempos depois, ela me falou que já estava bem com todo o processo e seus desdobramentos, no entanto, eu espero que as escolhas feitas por ela naquele momento possam contribuir para que ela comece a pensar sobre esse comportamento de se expor a qualquer custo e sobre a necessidade real disso. Será que existe um limite? Será que não seria melhor respeitar os próprios limites? Será que eu sei qual é o meu limite emocional? O trabalho com o corpo provoca crises e suscita questionamentos pessoais, e eu percebi que, nesse caso, a composição do fragmento intitulado *mão esquerda* despertou indagações sobre o seu próprio comportamento no mundo incluindo as questões sobre os limites.

Em um dos ensaios, Diana P nos contou emocionada sobre o período da ditadura no Uruguai (1973) e sobre a perseguição que os tios dela haviam sofrido, os quais ficaram por onze anos isolados em um cubo e que seus corpos ainda não haviam sido achados. Diana G comentou que, no período da ditadura argentina, foram 30 mil pessoas desaparecidas. Eu não sabia dessa história de Diana P quando pedi para que ela fosse a torturadora física de Cecília na ação da mão esquerda. Ela e Paloma foram convidadas a serem as torturadoras por serem canhotas, e eu queria que houvesse essa aparente contradição de que quem tortura pode ser alguém mais semelhante a você do que você pensa. Perguntei também à Diana P se a ação da mão esquerda havia deixado em evidência alguma característica pessoal (de personalidade, física, emocional ou outra), e qual seria, e se o fato dessa característica/comportamento ter se evidenciado (caso tenha acontecido) fez com que ela travasse conexões com outros aspectos de sua vida; e solicitei que me contasse um pouco sobre isso.

Diana P respondeu:

Cada uma das performers exercia algum tipo de sometimento sobre a Cecilia. Eu imponia força física, lo qual por um lado tentava fugir da palavra,

mas ao mesmo tempo caía em algo supostamente obvio em mim, dado meu biotipo, que seria eu me servir de meu tamanho e força física. As vezes isso vira uma espécie de mandato: como eu sou grande eu estou aqui pra servir de suporte; como eu sou forte, estou aqui pra impor força. Mas na hora acho que me servi e explorei aquilo, buscando instaurar o medo na cena. Entre todos os tipos de violências que começavam a se revelar, aquilo viro uma parada muito truculenta. Já logo me vi fazendo de militar, eu era o policial da cena. Isso me gerou muita contradição e nojo no começo, mas aos poucos fui me reconciliando com a ideia e aproveitei isso pra colocar a questão na mesa. Digo contradição dado que vários integrantes da minha família foram sometidos a diferentes modos de tortura no período da ditadura no Uruguai; e eu agora performava os outros protagonistas da história, me colocava no outro lado da rua. Merda! O fato de eu sair de meu lugar pra vir morar no Brasil me fez enxergar minha própria história com outro olhar, e curiosamente a minha relação com a ditadura foi um dos aspetos que mais tens se destoado, talvez pelo simples fato de que lá nunca precisei explicá-lo, isso ai é algo sabido por todos, sobrevoa nosso cotidiano, se assume como algo implícito. Mas aqui eu não sinto isso, e já mais de uma vez me vi na necessidade de apresenta-lo como forma de fazer-me entender, de contextualizar pra poder comunicar.

Então esse exercício fez me dimensionar quanto esse momento social, e acontecimentos particulares de minha história familiar tem configurado e determinado meus afetos e subjetividade. Até então sentia pertencer a uma história mais post-ditadura que dentro dela; eu não fui protagonista direta, assim como a geração de meus pais e avós foram. Mas hoje vejo que isso também faz parte da minha história pessoal. Nasci no meio dela, mamei isso quando criança e o desentranho agora como adulta. Voltando pra *mão esquerda*, eu me vi estabelecendo uma relação com a Cecilia de agressão ao mesmo tempo que sentia compaixão, via ela como algo frágil ao qual devia cuidar, tortura e ternura juntas, todo muito perverso e miserável. Me faz pensar em quão daninho foi esse momento da história tanto pra unos e pra outros, e pra a psiques coletiva. Hoje isso vira uma herança para todos que devemos intentar sarar. E quanto disso, e de

outros tipos extremos de tortura, existem hoje espalhadas pelo mundo, encobertas ou pior, a sabendas de todos.⁴⁸

Partindo dos depoimentos das artistas, constatei que as características evidenciadas e percebidas por mim foram também identificadas por elas, e que esse dar-se conta por parte de cada uma levou-as a uma reflexão mais profunda sobre si mesmas, e, de alguma forma, o trabalho envolvendo a política do corpo disparou uma autorreflexão e, quem sabe, um transfazer-se possa daí derivar. Acredito que o procedimento texto-escrita-corpo conseguiu potencializar a política desses corpos em direção à produção de fragmento artístico, ou seja, as características físicas e de personalidade das artistas influenciaram diretamente no papel que desempenharam dentro da ação.



Figura 4 - Processo de criação com o Coletivo Mapas e Hipertextos

⁴⁸ Escolhi manter o depoimento de Diana P do modo como ela escreveu, com uma mistura de língua portuguesa com espanhola, pois, nesse caso, entendo o depoimento dela como parte da política do corpo que foi movida nessa ação.

3.4 CORPO NO AQUI-AGORA

As ideias fomentadas nesse momento foram aquelas conexas à escuta, atenção ao outro e ao espaço, visão periférica, atenção ao tempo-espaço da rua, adaptação do movimento à rua, mover-se a partir da curiosidade, ou seja, ao corpo no aqui-agora em relação ao espaço, em outras palavras, ao corpo político. Os procedimentos ofertados foram as caminhadas inspiradas no *viewpoints* e a interação com o ambiente externo a partir das caminhadas e do repertório pessoal.

3.4.1 Caminhadas e Percursos

Um dos procedimentos desenvolvidos nas oficinas foram as caminhadas inspiradas nos *viewpoints*. Meyer (2008) explica que os *viewpoints* (pontos de vista) constituem uma técnica de improvisação que surgiu a partir da dança pós-moderna, que foram originalmente desenvolvidos pela coreógrafa Mary Overlie e expandidos e adaptados para atores pela diretora americana Anne Bogart e os integrantes da SITI Company. O treinamento de *viewpoints* possibilita um vocabulário comum para pensar e agir sobre movimentos e gestos, desenvolve a articulação e a precisão dos movimentos e possibilita construir a relação de um coletivo de maneira espontânea e intuitiva, gerando material criativo e movimento para o palco. Os pontos de vista, elucida Meyer (2008), são divisões e categorias criadas dentro de dois aspectos principais na composição cênica: tempo e espaço. São nove os pontos de vista físicos, subdivididos em duas categorias: Tempo (Ritmo, Duração, Resposta Sinestésica e Repetição) e Espaço (Forma, Gesto, Arquitetura, Relação Espacial e Topografia).

O procedimento da caminhada, ofertado para as duas turmas, primeiramente, dentro da sala de aula, consistia em: caminharem e pararem juntos. Na turma B, imediatamente após a explicação da tarefa, alguns alunos perguntaram se haveria uma indicação ou um sinal para pararem e eu respondi negativamente. Eles, então, intrigados, me perguntaram como iam fazer aquilo, e eu respondi que iam descobrir. Um pouco duvidosos, eles começaram a caminhar pela sala. Pedi para que

ocupassem os espaços, para que não andassem em círculos, que variassem as direções. Após umas três tentativas, começaram a parar juntos. Quando voltavam a caminhar, eu percebia claramente a existência de um comando. O poder da resolução nas mãos de uma única pessoa parece ser sempre a solução mais fácil, no entanto essa abordagem política não é a que eu desejava promover, e sim despertar um comportamento de confiança em uma decisão coletiva, um senso maior de comunidade. Entendo a configuração dessa caminhada com consequente busca por uma pausa comum como uma proposta essencialmente política. Partindo de um dos entendimentos de política explanado por Rancière, conforme explicitado no primeiro eixo, as caminhadas propostas aqui abarcam corpos em conflito – cada um com seu ritmo interno – buscando por uma ocupação comum – a pausa. As tentativas fracassadas de chegar à pausa frustram e geram ansiedade. Jorge, na roda de conversa desse dia, revelou a dificuldade em se acalmar e que está se reeducando – “é uma briga interna”, ele ressalta. Viver em grupo não é fácil. Escutar o outro na tentativa de alcançar uma solução única e concreta no espaço-tempo é um desafio. Aqui, o desafio foi despertar esse estado corporal de escuta e colaboração na tentativa de suscitar a compreensão de uma atmosfera mais coletiva frente a uma decisão.

Em uma das aulas da turma A propus uma experimentação na rua a partir do procedimento das caminhadas, mais especificamente no bairro Lagoa da Conceição, em Florianópolis. Compareceram três alunos. Uma das propostas sugeridas foi a de relacionar-se com o espaço em uma atmosfera de curiosidade, percebendo as arquiteturas, texturas e sons através de um percurso específico pelo centro do local. A outra proposição era a de executar algum movimento realizado anteriormente em aula. Durante o percurso, eles procuraram caminhar juntos, conectados em suas ações. Formaram imagens interessantes em frente a algumas lojas ao se relacionarem com alguns objetos e conseguiram trazer à tona movimentos que haviam experimentado em sala de aula. Um dos alunos me surpreendeu ao se relacionar com uma pessoa que estava praticando malabarismos: ele dirigiu-se até a pessoa e solicitou empréstimo dos elementos. Realizou alguns movimentos com os bastões e entregou-os de volta. A relação com o ambiente configura-se como uma proposição política. Não há como viver uma experiência de movimento no espaço público e não deixar-se afetar por todos os acontecimentos. As ações realizadas

emergem das relações entre os corpos e entre o corpo e o ambiente, e em razão disso são de caráter político.



Figura 5 - Experimentação espaços alternativos – Turma A

Também em uma das aulas da turma B propus a experiência na rua. O percurso foi realizado no próprio Campus da UFSC. Pedi, antes de sairmos da sala, para que andassem sozinhos, não conversassem e não se afastassem do grupo. Indiquei apenas uma tarefa: caminhar relacionando-se com o espaço como se fosse a primeira vez, a partir da palavra curiosidade. Percebi que vários alunos procuraram se relacionar com o espaço a partir da “curiosidade”. Alguns até recolheram lixos. Praticamente todos conversaram durante o percurso. Durante a roda de conversa, vários alunos falaram que não puderam deixar de perceber o abandono do espaço e a presença do lixo. Mara ficou impressionada com a quantidade de carros e encantada em ver crianças brincando com um cipó, revelando que era raro ver crianças se movendo na rua e não em função de um vídeo game, por exemplo. Outra disse ter se espantado pelo fato das árvores praticamente não terem frutos. O que chama a atenção nos relatos dos alunos é que o vínculo que desenvolveram com o espaço público nesse determinado período de tempo aguçou a percepção deles em relação a temas de cunho social, como a presença de lixo, o abandono do próprio espaço, a conexão criança-natureza, e tudo isso pode ser entendido como um despertar do corpo político, não-alienado, conectado ao aqui-agora.

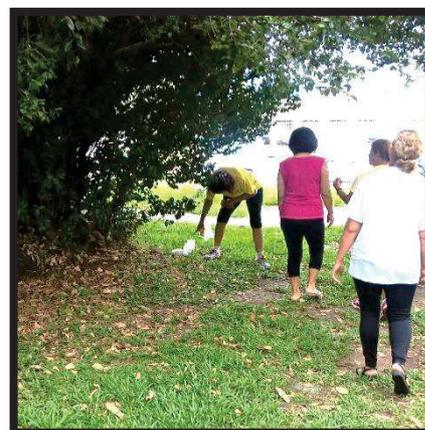


Figura 6 - Experimentação em espaços alternativos – Turma B

3.5 CORPO SINGULAR

As ideias suscitadas dentro dessa proposição foram: o mapeamento de características e ações singulares de cada corpo por meio do procedimento de perguntas/respostas escritas, o qual foi instituído por um questionário individual, e também a valorização da singularidade com a proposta de elaboração do movimento mais difícil ou diferente que cada um conseguisse executar.

Logo no início das duas oficinas, mandei e-mail a todos contendo um questionário a ser respondido, na tentativa de descobrir algumas especificidades para, então, posteriormente, utilizá-las nas composições. Segue, abaixo, as perguntas integrantes do questionário: estilo de dança que sabe dançar; estilo de dança que tem curiosidade em aprender; parte do corpo que mais gosta de mexer; limitações corporais ou dores; objetos (materiais) que lhe interessam e motivo (por que lhe interessam); roupas que mais gosta de usar e motivo; algo que você faz muito bem e algo que você faz muito mal; característica física singular (que só você tem ou que quase ninguém tem); signo e data de nascimento; uma palavra para definir sua respiração; parte mais tensa do corpo e tema (assunto) de uma história que você poderia contar e tema (assunto) de uma história que você teria dificuldade em contar. As informações contidas nos questionários foram consultadas por mim durante o processo de composição nas duas turmas, no intuito de verificar o que podia interessá-los, servindo com um alicerce motivacional e para um prévio conhecimento das particularidades do corpo de cada um.

Em uma das aulas da turma A, pedi para que elaborassem um movimento específico: o mais difícil ou o mais diferente, o qual contivesse uma característica própria, rara. A partir daí, deveriam desenvolver uma composição, dando ênfase à apropriação deste movimento “difícil ou diferente” pelos outros colegas. A questão a ser problematizada era: como um corpo se apropria (e não copia), criativamente, do movimento singular do outro?

Em um dos grupos, Annaline elaborou um movimento de braços na parede que revelava um alongamento muito diferenciado, e estava tentando adaptá-lo fazendo-o fora da parede para que os colegas conseguissem fazer também. Pedi para que ela continuasse fazendo o movimento na parede e para que os outros reproduzissem cada um a seu modo, também na parede. Desse modo, as singularidades ficariam visíveis e o movimento se apresentaria recriado de várias formas a ponto de não se saber qual o movimento “original”. Foi necessária a minha interferência para que a composição fosse elaborada com foco na singularidade, pois o grupo estava querendo fazer adaptações para que todos realizassem o movimento de forma igualitária, ou seja, precisei fazer uso do poder para que certo entendimento fosse acolhido. Nesse momento, achei pertinente a minha intervenção, pois precisava provocar a ideia de cópia tão difundida como concepção tradicional de dança.

Em um outro grupo, Mariana fez um espacate e os outros integrantes recriaram-no através de duas pessoas compondo o espacate. A ideia foi muito criativa, no entanto, no momento em que estavam resolvendo a questão espacial, colocaram Mariana na frente e as outras composições atrás. Fui questionar o porquê daquela opção e um dos participantes me disse que era para esconder as duplas e dar foco ao espacate “perfeito” de Mariana. Pedi, então, para que



Figura 7 - Movimento difícil/diferente da Mariana sendo recriado pelos colegas

pensassem em uma outra opção de ocupação espacial na qual todos aparecessem e sugeri que se dispusessem em uma diagonal. Novamente a questão do “fazer correto” ou “fazer bonito” veio à tona, e assim eu ia propondo as composições até que eles percebessem que o foco não estava em quem faz melhor ou certo, e sim na explicitação das singularidades, nas quais residem potenciais expressivos.

O movimento difícil ou diferente de cada um não precisava ter relação nenhuma com o entendimento tradicional de dança relacionada a passos reconhecidos. Meu objetivo era fazer com que eles verificassem qual movimento era só seu, como poderia torná-lo único e singular e, a partir daí, dar potência para isso. Marianne comentou que, pelo fato de não ter como imitar o colega, precisava pensar em outras maneiras de fazer, ou seja, usar o movimento do colega como inspiração para uma produção singular sua. Lucas falou que redescobriu os limites do seu corpo a partir da realização dos movimentos dos outros e isso me fez perceber, naquele momento, que a ideia de limite – a qual já havia aflorado nas experiências

com o Coletivo Mapas e Hipertextos – poderia se configurar como relevante dentro dessa pesquisa, no entanto eu não sabia ainda que ela seria a questão central emergente de um dos procedimentos (este será apresentado ao final desse eixo).

Annaline acredita que nossa memória coletiva carrega um peso em relação à palavra coreografia que, segundo ela, pode significar “escrever corretamente” ou “do jeito que cabe na linha”, sendo que temos possibilidades de escrever de outras formas. Sim, essa proposta a partir da ideia de singularidade busca o entendimento da composição coreográfica em dança como escrita de si: nem correto, nem incorreto, não cabendo em linha nenhuma – cabe aqui e agora. Paulo Paixão (2003) entende a coreografia como escrita da dança na medida em que ela é quem permite que a dança seja descrita.

Segundo Paixão (2003), “o termo coreografia surge na dança em 1700, na corte de Luiz XIV, para nomear um sistema de signos gráficos, notação da dança, capaz de transpor para o papel o repertório de movimentos do balé daquela época”. O sistema do mestre de balé Raoul Feuillet foi um instrumento de reprodução em larga escala das danças criadas pela burguesia francesa, na qual o leitor ciente do mecanismo de “leitura” era capaz de reconstituir as danças realizadas por corpos da nobreza e por ilustres bailarinos da Academia Real de Balé. Paixão (2003) revela que, como uma máquina de fazer cópias de danças, a coreografia espalhou-se pela Europa sendo traduzida para o inglês, alemão, espanhol, italiano e português.

A mudança na aplicação do termo coreografia como “sistema de notação” para “estrutura de organização dos movimentos do corpo no tempo e no espaço” não possui origem certa. Paixão (2003) acredita que a marca “coreografia” tenha assumido tamanha popularidade que substituiu o produto “dança”. Sabe-se, no entanto, segundo Paixão (2003), que foi Serge Lifar quem publicou o *Manifesto Coreográfico*, em 1935, no qual a coreografia aparecia sob nova acepção. Esse manifesto seguiu a lógica de outros manifestos da época em diferentes áreas da arte.

Em 1959, a dançarina moderna Doris Humphrey publica *A arte de criar danças*, no qual sintetiza um pensamento comum entre os artistas de sua época elaborando um manual pedagógico para os criadores de danças (coreógrafos), focalizando a escolha das linhas eficazes, o desenho correto, a qualidade de reconhecer imagens para uma composição harmoniosa, e sempre associando tais linhas e imagens com conteúdo expressivo. Em 1971, a publicação de *Approaches*

to nonliteral choreography, de Margery J. Truner, faz um outro recorte de procedimento, ampliando bastante a discussão em torno da questão, apontando para aspectos como a exploração da gama de expressividade cinética diferente das acionadas nas atividades cotidianas ou dando a estas novas funções e apresentando novos elementos para a análise do movimento, como textura e qualidades.

Nos aspectos ressaltados por Paixão (2003), nesse rápido painel evolutivo da ideia de coreografia, reincide o olhar para ela como um modelo fixo, e, principalmente, reproduzível. No entanto, o autor quer reiterar o entendimento da coreografia como

[...] um fenômeno emergente dos processos de comunicação do corpo, uma forma especializada do modo de fazer dança e está sempre em evolução, pois assim como a dança, a coreografia também entra em um fluxo de especialização para garantir a sua permanência se adaptando às novas exigências estabelecidas no acordo entre seus modos de organização e o ambiente, fortalecendo o sistema que a criou, a dança. Por isso, mesmo em se tratando de dança contemporânea pode se falar de coreografia (PAIXÃO, 2003, s/p).

Também propus a tarefa relacionada ao movimento difícil/diferente na turma B. Na roda de conversa desse dia, Cida falou o quanto foi custoso pensar em um movimento difícil ou diferente, porque ela nunca havia feito movimento nenhum. O depoimento de Cida me surpreendeu, pois eu não havia pensado nessa possibilidade de resposta nem imaginado que alguém não possuísse em seu repertório de movimento (mesmo mínimo) nenhum difícil ou diferente. Então, disse a ela que poderia trabalhar com algum movimento que gostasse de fazer, com a parte do corpo que mais estava acostumada a mexer, e daí poderia descobrir algum material. Respondi a Cida, pois precisava orientá-la de alguma forma, mas confesso que fiquei pensativa por um tempo, pois a singularidade mais complexa ali se apresentava: não havia movimento difícil, nem diferente – não havia movimento. “A imobilidade pode se constituir como um ato de resistência que liberta a dança da ‘fatalidade do movimento’, expondo um outro modo de presença” (GOMARRE apud MEYER, 2011, p. 6).

Essa citação do jornalista Laurent Goumarre, especialista em assuntos de dança, me fez lembrar que a imobilidade pode ser considerada dança (assunto amplamente discutido na Escola Livre de Dança entre o professor Airton Tomazzoni

e os alunos) e o quanto eu poderia ter investido nessa ideia com Cida se, naquele instante, tivesse me ocorrido. Porém, penso que, se eu quisesse desenvolver a discussão sobre a pergunta “para ser dança, precisa de movimento?” com a turma B, eu precisaria de tempo, pois não seria uma ideia bem aceita de imediato, já que os participantes em sua maioria não possuíam nenhuma experiência com dança. Imagino isso porque, dentro dos cursos de graduação em dança, essa ideia ainda não é bem compreendida. No entanto, o caso de Cida não pode ser entendido como um corpo dançante cansado de se expressar pelo movimento e que vê na imobilidade um ato de resistência. É um corpo desejoso por se mover, mas que não encontra meios de fazê-lo. Ou seja, a imobilidade é impossibilidade e não um ato de objeção. Como transformar o impossível em possível? Questão relevante a ser considerada nos espaços de dança. Sensibilidade para resolvê-la.

3.6 CORPO EM CONFLITO

A ideia suscitada dentro dessa proposta foi a valorização da performatividade de cada um dentro de uma não usual ideia de comum – questões que perpassam a discussão sobre o político, pois a ocupação comum a que se refere Rancière se configura, aqui nessa pesquisa, como um local permeado por heterogeneidades, ou seja, temos os conflitos já existentes que buscam uma ocupação comum que já é conflituosa por si só. O procedimento indicado para desenvolver essas ideias foi a invenção de movimentos a partir das articulações.

Nas primeiras aulas das duas turmas, sugeri uma movimentação a partir das articulações do corpo, a qual foi inspirada na categoria chamada *Iniciação* dos pressupostos de Irmgard Bartenieff,⁴⁹ na qual ela sugere que o movimento inicie por

⁴⁹ Irmgard Bartenieff (1900-1981) foi aluna de Rudolf von Laban e pioneira na disseminação de seus métodos e pesquisa sobre o movimento nos Estados Unidos. Especializou-se na área de terapia corporal, onde construiu uma sólida carreira atrelada a seu conhecimento em dança e na Labonotação (*Labonotation*). Um de seus grandes feitos foi a utilização (e consequente desenvolvimento) de seu conhecimento sobre a pesquisa de Laban com pacientes de poliomielite,

cada articulação (coxofemoral, escapulo umeral, por exemplo). Essa proposta teve como objetivo observar como cada um se movimentava, pois eu não conhecia nenhum dos alunos, e verificar se sabiam reconhecer as articulações para, então, moverem-se a partir delas.

Em uma das conversas com a turma A sobre as composições a partir das articulações, Mariana revelou a percepção sobre como os movimentos continham muito de cada um e que haviam passado por um processo de dar de si e receber do outro, ou seja, um processo político. Falou também sobre a necessidade incessante de estar sempre buscando a unanimidade. Renata falou da oficina como um espaço de mostrar o lado feio e esquisito e que para chegar no outro, é preciso chegar em si mesmo, ou seja, ela estava compreendendo aquele espaço como uma possibilidade de explicitar os seus modos de fazer mais estranhos e talvez até inaceitáveis em outros lugares. Talita acredita que o mundo não aceita os diferentes padrões e confessou não lidar bem com a expectativa. Henrique disse que a falta de sincronia faz parecer que aquilo não configura um grupo. Lucas disse que o importante era chegar ao final juntos. As falas de Henrique, Mariana e Lucas me remeteram imediatamente às noções de comum, de como a ideia de similaridade é geralmente associada a grupo, de como é difícil compreender a “falta de sincronia” como um modo de operação possível no mundo e, como consequência, em composições de dança. Também entender que a reunião de modos de mover diferentes – performatividade de cada corpo – pode constituir um grupo, e que a unanimidade não é um elemento fundamental para a constituição de um coletivo.

A noção de comum está, à primeira vista (em dicionários virtuais), relacionada ao significado de: “frequente”, “simples”, “insignificante”, “de muitas pessoas”, “maioria” e “conciliatório”. Querendo visualizar o comum como agente de pesquisa, pode ser compreendido como o inverso de tudo isso. É preciso, hoje, promover um pensamento sobre o que é o comum nas relações que estabelecemos e que são estabelecidas conosco, a partir de como vemos e como somos vistos enquanto conjunto de pessoas, para que possamos questionar esse comum que querem nos vender, esse comum que banaliza, generaliza, vulgariza, inferioriza e que não

que gerou a criação de um método de reeducação corporal, depois conhecido como Fundamentos de Bartenieff. A formação de profissionais (tanto de dança, quanto de terapias corporais) neste sistema foi possível (e ainda é até os dias de hoje) após a fundação do Laban/Bartenieff Institut of Movement Studies (LIMS) (Instituto Laban/Bartenieff de Estudos do Movimento). A formação permite aos alunos que completam o curso o *Certificado de Analista do Movimento (CMA)*.

potencializa relações de grupo e muito menos pensamentos desejosos de espaços políticos de criação.

Segundo autores como os filósofos políticos italianos Antônio Negri e Giorgio Agamben e o filósofo francês Jean-Luc Nancy, vivemos, hoje, uma crise do comum, ou seja, as formas que antes pareciam garantir aos homens um contorno comum e asseguravam alguma consistência ao laço social, entraram definitivamente em colapso. O professor e filósofo húngaro, residente no Brasil, Peter Pal Pelbart (2008) explica o que é esse comum que, segundo ele, não mais nos pertence:

Perambulamos em meio a espectros do comum: a mídia, encenação política, os consensos econômicos consagrados, mas igualmente as recaídas étnicas e religiosas, a militarização da existência para defender a vida supostamente comum. No entanto, sabemos que essa vida ou forma de vida não é realmente comum, que quando compartilhamos esses consensos, essas guerras, essa linguagem que fala em nosso nome, somos vítimas ou cúmplices de um sequestro (PELBART, 2008, p. 2-3).

Pelbart (2008) cita Paolo Virno, filósofo italiano de orientação marxista, para postular o comum como um reservatório compartilhado feito de multiplicidade e singularidades em variação contínua. O autor alerta que, quando se compreende o comum como pura heterogeneidade não totalizável, ele nada tem a ver com unidade, muito menos com as figuras políticas ou midiáticas que pretendem representá-lo. Assim, é urgente pensar a questão do comum quando se considera um grupo ou um conjunto humano. O autor nos convida a “pensar um corpo grupal como variação contínua entre seus elementos heterogêneos e como afetação recíproca entre potências singulares” (PELBART, 2008) e questiona: como seria pensar a consistência do conjunto? O autor estimula a pensar sobre a estabilidade do conjunto após ter sugerido que imaginemos que a formação de um grupo seja composta por elementos diferentes que se contaminam mutuamente, ou seja, coloca o comum como a reunião de variáveis e suscita imaginar como isso pode se tornar denso e resistente.

Na turma B, também trabalhei com as composições em grupos a partir das articulações. Solicitei a escolha de três movimentos, porém não pedi a elaboração em planos distintos e nem o uso das amplitudes e da repetição. Preferi dar menos instruções a eles para não tornar o procedimento muito complexo. Um dos grupos, formado por quatro mulheres, apresentou-se com movimentos muito simples. Fiquei

extremamente encantada ao assistir àquela composição. Uma delas começou a contar (contagem numérica) e as outras a acompanharam. Elas começaram a contar juntas até dez para realizar o primeiro movimento: ombros para frente; depois continuaram contando até dez para girarem os ombros para trás. Depois, a que começou a contagem introduzia verbalmente o movimento com, por exemplo, “pezinho para trás”, e assim foi-se desenvolvendo a composição com essas indicações antes do movimento.



Figura 8 - Grupo que aplicou procedimentos da “dança contemporânea” na composição

Fiquei surpresa ao ver que procedimentos da dança contemporânea (metalinguagem ou falar sobre a própria dança) apareceram ao acaso e, nessa composição, senti que isso foi decorrente da necessidade de se fazer um trabalho em conjunto, o que me leva a pensar que o desejo por um comum, nesse caso, fez emergir procedimentos. E, mesmo que elas tenham encontrado uma maneira de fazer com o objetivo de “realizar os movimentos ao mesmo tempo” – mais conhecida como tradicional na dança –, esse modo foi revelado. A ação de expor a feitura é uma estratégia relacionada à dança contemporânea bem difundida, e eu nunca tinha visto acontecer por necessidade e não por escolha prévia (lembrando que as senhoras que compunham esse grupo não tinham nenhuma experiência em dança até aquele momento).

Outro grupo, composto também por quatro mulheres, apresentou movimentos elaborados e algumas diferenças de ritmos entre elas. A performatividade de cada uma ficou muito evidente: uma delas antecipava os movimentos e outra perpetuava o movimento mesmo quando as outras já estavam realizando o movimento seguinte.

Essa atitude que descrevi por último aconteceu duas vezes durante a composição e o que mais me chamou a atenção nesta aluna foi a crença dela no que estava fazendo, ou seja, ela não ficava olhando para os lados para ver se estava “igual” às outras.



Figura 9 - Grupo da valorização do diferente

Houve também a composição a partir das articulações desenvolvida por um trio. Esse grupo apresentou diferença de ritmo entre os participantes logo no início, além de evidenciar a presença de uma liderança, revelada através do gesto de tentar puxar o braço do outro (tentativa, pois o braço efetivamente não tocava o braço do outro). Na aula posterior a essa, Jorge, um dos componentes do trio, me perguntou se o que fizeram na semana passada em relação à composição estava correto, e Cida, outra integrante do trio, revelou que eles não haviam feito os movimentos que tinham preparado, e sim desenvolvido a dança que a outra colega havia proposto. No momento da apresentação, na semana anterior, foi visível o comando existente (que não foi pedido, nem sugerido). Sei que, em um primeiro momento, em uma aula que agrega pessoas sem nenhuma experiência com o fazer pensar dança e que provavelmente tem mais contato com uma ideia de dança difundida pelo senso comum, é complicado lidar com a ideia de foco na performatividade, no entanto os procedimentos colocados em ação procuravam, pouco a pouco, ir alimentando a compreensão dessa concepção.



Figura 10 - Grupo da negação do diferente

Em uma das conversas com a turma B sobre as composições a partir das articulações, Jorge disse que ficava pensando: “será que estou dando o passo certo?”, enquanto Rose falou para não pensarem em certo e errado. A preocupação em fazer o movimento juntos era o que mais atormentava a maioria dos alunos das duas turmas, sendo que eu já havia comentado que esse não era um objetivo a ser alcançado. A dança em conjunto, para eles, estava associada ao “devemos dançar todos ao mesmo tempo”, mas o que eles não conseguiam descobrir era como fazer diferente. Naquele momento da oficina, eu estava interessada em despertar questões acerca da dança relacionadas à aceitação do modo de fazer de cada um – performatividade – e à problematização da ideia de comum, ou seja, apresentar a eles a noção de um comum relacionada ao conjunto de diferenças, à união de singularidades, muito mais do que, efetivamente, elaborar composições.

3.7 CORPO EM EXPOSIÇÃO

A ideia suscitada nessa proposta foi a de vulnerabilidade e o procedimento proposto foi aquele que intitulei como “olho no olho”. O desejo por acessar essa qualidade surgiu em uma das nossas rodas de conversa durante o desenvolvimento da oficina, porém a experimentação concreta aconteceu durante um encontro pós-oficina.

Renata comentou que ela, Mariana e Rodrigo sentiam falta de trabalhar o olho no olho. Henrique disse consistir em uma tarefa muito difícil, hoje, criar contato com pessoas diferentes, que esses laços não são mais criados na nossa geração e que havia lido um texto e depois viu um evento nas redes sociais o qual confirmou a teoria do texto: era um evento em Florianópolis no qual as pessoas iriam se encontrar em um parque para se olharem. Então, esse era o ponto a que Henrique queria chegar: as pessoas precisam, hoje em dia, criar um evento para se encontrarem e se olharem, e ressaltou o quanto são raras as oportunidades de fazermos aquilo que a gente estava fazendo ali.

O procedimento do olho no olho foi realizado em um encontro pós-oficina, porém as falas dos alunos descritas acima ocorreram em uma das aulas da oficina. Formaram-se três duplas. Eles sentaram-se frente a frente e permaneceram olhando uns nos olhos dos outros por alguns minutos. As instruções dadas eram para que não se sentissem julgados, para que tentassem respirar tranquilamente e apenas olhar. Os risos dominaram o início da experiência, porém, com as trocas das duplas e o passar do tempo, percebi que começaram a relaxar um pouco e a se concentrar mais.

Bruno utilizou esse procedimento para se relacionar com o público durante a ação que fizemos na UDESC, em 01 de dezembro de 2016. Ele não havia pensado no que falar sobre o seu nome (ou não queria falar sobre o seu nome), e resolveu sentar na frente de uma pessoa do público e permanecer olhando em seus olhos por um tempo. Ele realizou esse procedimento com três pessoas. Percebi que Bruno ficou extremamente intrigado com essa proposta quando a realizamos em sala fechada, e muito surpreendente foi a decisão dele de levá-la a público, de revelar-se tanto através do olhar.

Uma das facetas que me movem especialmente na busca pela potencialização da expressão da política dos corpos é a superação da anestesia à vulnerabilidade, própria da política da existência⁵⁰ em curso, hoje, no Brasil. A

⁵⁰ A expressão política da existência foi inspirada na ideia de “estética da existência” proposta por Foucault. Em *História da Sexualidade III – O Cuidado de Si* (1985), Foucault trabalha, a partir da antiguidade greco-romana, dois importantes conceitos: as técnicas de si e a estética da existência, que apontam para a possibilidade de criação de um estilo próprio, visando a produção de si mesmo como o artesão da beleza de sua vida, fazendo desta uma obra de arte. Ou seja, a estética da

vulnerabilidade pode ser entendida como condição para que o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens pré-estabelecidas e “possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência e os contornos cambiantes de nossa subjetividade” (ROLNIK, 2015).

Imaginar conexões em espaços de dança à luz da ideia de vulnerabilidade é propor um contexto no qual não há fixidez sobre quando me constituo sujeito e quando coletivo em processos de grupo. A vulnerabilidade proporciona esse trânsito e permite que a alteridade englobe a fusão entre o meu estar-sujeito e meu estar coletivo, ou seja, abre um canal de mão dupla para que o estar-sujeito se construa também a partir do estar coletivo.

Na filosofia sartreana, o outro assume um papel muito importante, visto que é somente a partir do outro que a consciência de um eu pode aparecer, alertando também sobre a relação nada harmônica, e sim conflituosa decorrente dessa ideia:

Tudo o que vale para mim, vale para o outro. Enquanto tento livrar-me do domínio do outro, o outro tenta livrar-se do meu; enquanto procuro subjugar o outro, o outro procura me subjugar. Não se trata aqui, de modo algum, de relações unilaterais com um objeto-em-si, mas sim de relações recíprocas e moventes [...] O conflito é o sentido originário do ser-para-outro (SARTRE, 1999, p. 454).

E como seria possível fazer com que essa relação de conflito possa ser transformada em algo mais? Como ultrapassar o conflito e render-se ao outro, colocar-se na mão do outro sem deixar de ser si mesmo? Como superar o medo do outro ou de si mesmo? Pensar sobre procedimentos que envolvem a validação da vulnerabilidade como condição de existência é optar por um projeto poéticopolítico na dança e na vida.

3.8 CORPO DESIGNADO

A ideia inicial veiculada nessa proposição foi o desejo por explorar a dimensão política do significado do nome, o qual faz uma conexão entre aquilo que é íntimo, que me identifica, mas pelo qual me apresento ao mundo e sou reconhecido socialmente. Os procedimentos propostos foram uma conversa

existência propõe uma intervenção em si mesmo visando a incorporação da arte pela vida, e a concepção de política da existência aqui proposta revela a condição atual dessa existência – apática, subjugada, desarticulada política e socialmente, individualista –, digamos, sem a intervenção da proposta estética pensada por Foucault.

individual sobre o significado do nome (a qual se encontra em anexo ao final dessa tese), a elaboração de uma sequência individual de movimentos relacionada ao nome através da proposta do blecaute/luz⁵¹ e uma composição em grupo a partir das sequências compostas.

Durante o processo, muitas lembranças vieram à tona nas duas turmas, ou seja, o procedimento inicial – a conversa particular, principalmente – trouxe memórias da família, da origem de sua existência. Segundo Furtado (2012), podemos falar sobre o corpo como arquivo: um corpo que comporta e constrói arquivos, ou seja, um corpo onde se efetiva o “arquivo” relacionado à interseção temporal. Trata-se do corpo como um arquivo de temporalidades distintas, onde o que julgamos saber o que somos coexiste com aquilo que estamos nos tornando e ainda não sabemos o que é. O corpo da memória e a memória do corpo constituem o corpo-arquivo. A memória, tal como explica o filósofo francês Henri Bergson, é constituída pelo conjunto de sistemas sensório-motores que o hábito organizou e que é, portanto, uma memória quase instantânea à qual a verdadeira memória do passado serve de base. “Para que uma lembrança reapareça à consciência, é preciso com efeito que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso onde se realiza a ação” (BERGSON, 1999, p. 280).

O trabalho a partir dos significados dos nomes foi proposto, pela primeira vez, durante a minha atividade docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em 2011. Lembro-me que essa proposição despertou inúmeros questionamentos nos próprios alunos sobre características de sua personalidade, desencadeando processos de autoconhecimento que de alguma forma interferiram na potência do corpo de cada um e, talvez por isso, eu tenha pensado nela para integrar o arcabouço experiencial das oficinas de 2016. Pesquisando o tema da política do corpo e tendo oportunidade de estar, novamente, em um espaço artísticoeducacional em dança, optei, então, por trazer essa ideia à tona.

⁵¹ Cada um deveria escolher três movimentos/ações/imagens, usar objetos disponíveis no espaço da sala ou objetos que haviam trazido consigo de casa e organizar de forma que, quando falassem a palavra “blecaute”, os colegas que estavam assistindo fechariam os olhos, e, quando falassem “luz”, os colegas deveriam abrir os olhos e cada um deveria mostrar o que queria que fosse visto. Cada aluno mostraria sua elaboração, um por vez. Assim, deveriam proceder com as três ações/movimentos/imagens, demarcando o momento de blecaute e de luz de cada uma.

Trabalhar composição em dança a partir do significado dos nomes é um desejo de mexer com as complexidades de cada sujeito. O ponto de partida é o reconhecimento de algumas características, no entanto, estas constituem o sujeito daquele momento, pois, no instante seguinte, podem já estar em movimento e em processo de transferir-se. O nome próprio é a nossa primeira identificação e constitui grande complexidade, visto que muitos sujeitos podem ou não conectar-se ao nome. Ao identificar a mobilização da memória como emergente dessa proposta de composição, a intenção foi constituí-la como potencializadora do corpo do aqui- agora em proposta de dança.

3.8.1 Corpo Surpreendido, Autônomo e Acolhido

Na turma A, durante o processo de composição a partir dos nomes, veio à tona outro procedimento, ao qual intitulei “surpresas”, e foi acolhido e experimentado, inclusive, durante os dois ensaios abertos realizados ao final das oficinas e no decorrer das duas apresentações (uma realizada no Festival Experimenta da UFSC e a outra no Espaço II da UDESC). Primeiramente, vou descrever como o procedimento “surpresas” veio à tona e como ele acabou se tornando indispensável. Importante dizer que, a partir das “surpresas”, outro procedimento surgiu e foi sugerido: contar ao público algo sobre o seu nome. Diante disso, foi possível observar como a corrente impulsionada por um único procedimento pôde ir gerando a autonomia no aluno, à medida que ele ia se familiarizando com o procedimento e ia também propondo ações.

Durante o processo de composição a partir do significado dos nomes, além da ideia do despertar da autonomia, a florada a partir do trabalho com as “surpresas”, outra ideia se manifestou: o sentimento do “em casa”, percebido somente com a aceitação da contaminação entre as ações produzidas por cada um. Em meio aos procedimentos que geram novas estratégias e às ideias fomentadas, veiculadas, suscitadas nos processos de composição em dança contemporânea aqui descritos, temos sempre a busca pela potencialização da expressão dos corpos. Digo isso, porque a ideia de potência permeia toda essa proposta poéticopolíticopedagógica e está relacionada ao entendimento de dança contemporânea que estou propondo, o qual vê na ação de potencializar corpos uma necessidade central.

Em uma das aulas relacionadas à composição na turma A, conversei com Rodrigo, o qual havia distribuído, em uma experimentação anterior, papéis para os colegas. Perguntei a ele se podíamos executar uma ideia que eu havia pensado referente à distribuição dos papéis. Ele aceitou. Pedi então a ele que, na última vez que experimentassem a composição naquele dia, perguntasse para cada um dos colegas, se possível ao pé do ouvido, a primeira palavra que viesse à cabeça e anotasse todas. Após isso, ele deveria escrever cada palavra em uma folha de ofício e depois distribuir as folhas, aleatoriamente, para os colegas. A partir disso, eu iria conduzir, pedindo para que segurassem as folhas em frente ao corpo e fossem formando um círculo. Quando enxergassem a folha com a palavra que haviam dito, iriam até a pessoa que a estava segurando e a abraçariam. Importante ressaltar que, após esse meu pedido a Rodrigo, nos outros encontros, ele mesmo sugeriu que as perguntas aos colegas fossem diferentes a cada ensaio da composição, para que eles não formulassem respostas prévias, ou seja, se sentiu autônomo para assumir o procedimento das “surpresas” como seu também.

Durante a roda de conversa, após a experimentação dessa proposta, Flavia contou que achou muito interessante Rodrigo perguntar a primeira palavra que vinha à cabeça e depois vir com outro papel contendo uma palavra que consistia em um contraponto à palavra que ela havia falado – ela falou amor e veio a palavra morte – e daí ela ficou em choque, mas parecia que tudo fazia parte do que ela estava fazendo. Mariana disse que ficou muito perturbada quando Rodrigo lhe entregou a palavra grito, que ela ficou sem saber o que fazer e que pensou: “*Será que eu tenho que gritar? Mas será que eu quero?*” E daí ela disse que estava andando pelo plástico bolha e pensou: “*não! engole*”. Fiquei pensando: “Por que será que Mariana não gritou?” Acredito que um sentimento interruptor de sua autonomia a atravessou naquele momento e impediu o grito. Um grito é uma exposição, chama a atenção, irrompe e não há como não ser responsável por ele. Importante ressaltar que Mariana, em uma outra composição que desenvolvemos posteriormente a essa, trabalhou exatamente com o grito.

Henrique confessou que, quando Rodrigo lhe entregou a palavra, pensou: “meu deus, ele entregou errado, porque eu falei a palavra luz e ele me entregou abacaxi. A minha dicção deve estar muito horrível, eu preciso melhorar isso... e se alguém me perguntar o que eu falei, eu vou dizer abacaxi, ia ser abacaxi ...”.

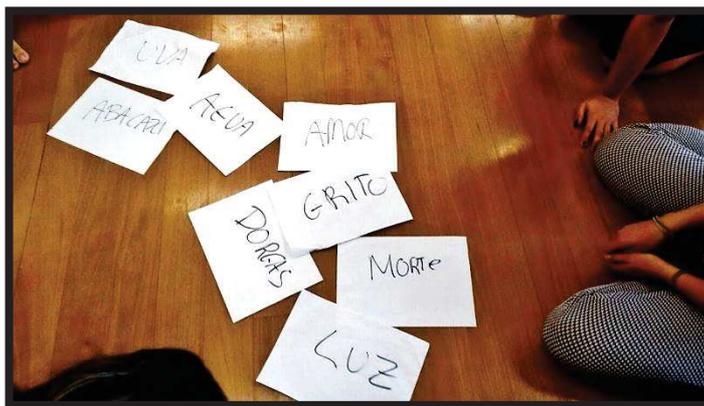


Figura 11 - Palavras emergentes do ensaio daquele dia

Com esse depoimento, Henrique revelou uma preocupação com a necessidade em responder às expectativas de uma forma que ele considerava como sendo a correta. Annaline comentou como foi engraçado ver Henrique se preocupar tanto com a palavra que veio diferente da que ele havia falado e que essa atitude só mostra as preocupações loucas que temos. Ela acredita nesse processo de ir tirando as caixinhas, as muitas caixinhas que a gente se coloca como fazendo parte de um longo processo de descoberta sobre como é fora da caixa. Annaline expôs também como foi bom ter esquecido a flauta no encontro de hoje, pois a fez sair de uma outra caixinha, que é a caixinha das músicas que ela sabe tocar na flauta, e notou que a ação de cantar possibilitou inventar outras coisas, despertou atenção e interação.

A partir desse dia, Rodrigo fazia perguntas diferentes a cada vez que experimentávamos a composição. E a atmosfera de surpresa me contagiou tanto que, sempre que havia uma oportunidade, eu pensava em algo para surpreendê-los, tanto que, em uma das apresentações, mais especificamente no Festival Experimental, realizado na UFSC, em outubro de 2016, pedi para uma amiga que é fotógrafa e que participava do Coletivo Mapas e Hipertextos junto comigo – Cassiana Lopes – para que tirasse algumas fotos e para que, se ela se sentisse à vontade, entrasse na composição, tirasse fotos de dentro da composição e interagisse como quisesse com os alunos-dançarinos. Não avisei a nenhum deles sobre isso. Ela entrou na composição dos nomes e interagiu com alguns. Eles só ficaram sabendo dessa indicação dada à Cassiana na roda de conversa que realizamos com o público no final. O procedimento intitulado “surpresas” surgiu no

percurso da experimentação da composição e se revelou como potencializador do corpo dançante no aqui-agora. O corpo diante da possibilidade de dar respostas não-previstas me intrigava, e na medida em que eu ia observando as reações dos alunos a cada proposta surpreendente, ia me certificando sobre a eficiência do procedimento na relação corpo-aumento de potência, ou seja, quanto mais surpreendidos, mais eu via um corpo aberto, vulnerável, potente e intensamente expressivo.



Figura 12 - Foto de Cassiana Lopes tirada de dentro da composição

Em um dos encontros, eu desejava testar um outro tipo de final relacionado aos papéis que Rodrigo entregava. Antes de iniciar, indiquei a eles que, após receberem as folhas de Rodrigo, fossem até a parede e as colassem em um local indicado por uma fita adesiva. Eu havia colocado seis fitas na parede, uma para cada um. Na roda de conversa desse dia, Henrique revelou que, como havia recebido a palavra “liberdade”, resolveu que seria livre e não atenderia à minha indicação. Henrique não colou a folha. Optou por segurá-la fora da parede. Achei surpreendente a reação de Henrique, visto que, na primeira vez que fizemos a composição, ele ficou extremamente preocupado quando recebeu uma palavra diferente da que havia falado achando que estava com problema de dicção. O não cumprimento da minha indicação potencializou o lado transgressor de Henrique, pois o meu objetivo era que eles agissem e reagissem em consonância com o que lhes atravessava naqueles momentos de composição e não respondessem de acordo com o modo de operar padrão que está embutido em cada consciência. A minha

ideia era que eles acessassem modos de ação diferentes dos que eles estão acostumados, que pertencem a eles, mas que quase nunca usam, então não fazem ideia da potência que tem. Agir de outro modo, ver por outro ângulo, experimentar de outra forma – transfazendo-se na busca pela autonomia.



Figura 13 - Henrique transgredindo a indicação de colar a folha na parede

Ainda em relação ao despertar da autonomia, Bruno, em uma das apresentações que realizamos, optou por realizar o procedimento “olho no olho” com o próprio público. A opção desse aluno me surpreendeu, primeiro, porque sempre achei Bruno muito tímido, no entanto, entendo que, assim como Rodrigo, Bruno se sentiu autônomo para utilizar o procedimento. Acredito que ele tenha ficado encantado com a proposta (logo depois de experimentar o procedimento, ele estava visivelmente eufórico) e quis experimentar levá-la para a composição.

As ideias de falar ao público sobre o significado do nome e de perguntar aos espectadores o significado dos seus nomes surgiram de algumas necessidades. Uma delas foi a de compartilhar de que forma aquilo que estavam mostrando estava fazendo sentido para eles, a outra foi a de revelar o procedimento que havia gerado aquela movimentação (característica muito presente em processos de dança contemporânea) e a última foi motivada pela frase não escolhida “como dançar mais com o mundo?”, produzida durante o procedimento “perguntas para o mundo”, sobre o qual falarei no próximo tópico.

Em razão disso, apresento, logo abaixo, a descrição das falas de alguns alunos/dançarinos sobre o significado do seu nome, as quais envolveram processos de corpo surpreendido (meu e deles):

Talita contou que seu nome significava criança – a menina que foi ressuscitada por Jesus, mas que esse significado não importava muito. Talita disse que gostava do seu nome porque foi sua mãe que escolheu e isso faz com que ela se lembre dela. No dia 27 de outubro de 2016, quando a ação foi realizada no Festival Experimenta da UFSC, Talita ficou bastante emocionada ao falar da mãe e, ao se deparar com a palavra “liberdade”, soltou um grito inesperado. Logo após o grito, quase ao final da ação, veio correndo, surpreendentemente, em minha direção e nos encontramos em um abraço regado a choros compulsivos. Talita se revelava, expunha seu corpo vulnerável para todos, colocava seu corpo potente em expressão, intensa e livre.

Marianne cantava, ainda no espaço da ação, enquanto ia se deslocando em direção ao público:

“Rua, espada nua, boia no céu imensa e amarela, tão redonda a lua, como flutua, vem navegando o azul do firmamento, e no silêncio lento, um trovador, cheio de estrelas, escuta agora a canção que eu fiz, pra te esquecer Luiza...”

Logo após o cantarolar, Marianne dizia:

Luiza significa guerreira gloriosa. Mas meu nome não é Luiza... Meu nome é Marianne, mas reza a lenda que a minha mãe queria que eu me chamasse Luiza, e cantou essa música durante toda gravidez. Só que quando eu nasci meu pai resolveu que Luiza era nome de velha e me deu o nome de Marianne. Marianne significa “pura e graciosa”, e acho que não tem muito a ver comigo. Só que então eu soube que Marianne representa a república após a Revolução Francesa, que defendia os ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade”. Tá aí uma coisa que eu me identifico. No fim das contas acho que eu continuo sendo uma guerreira gloriosa.

Na última ação que realizamos, em 01 dezembro na UDESC, eu pedi para uma amiga – Ana Luiza – que iria assistir para que, se sentisse vontade, falasse sobre o seu nome para um dos alunos-dançarinos, ou seja, interferisse no processo, respondendo a um deles com o significado, então, do seu nome. Eu não sabia se ela

iria acatar a ideia. Na verdade, antes de começar, ela me disse que tinha quase certeza que não conseguiria atender a minha sugestão. Disse a ela que não tinha problema algum, mas que eu não queria deixar de aproveitar o momento de tê-la ali para, mais uma vez, surpreendê-los. Surpresa fiquei quando, de repente, Ana Luiza responde à Marianne, falando sobre o seu nome Luiza. Quando sugeri a minha amiga a interação com qualquer um dos alunos, havia esquecido completamente que Marianne falava sobre o seu nome quase ter sido Luiza. Coincidência ou não, a sugestão foi acatada e os corpos – meu e deles – surpreendidos.

A produção da composição dos nomes também partiu da proposta do blecaute/luz, a qual foi descrita anteriormente. Pedi para que experimentassem as ações/movimentos/imagens, que fizessem todos juntos no mesmo espaço-tempo e disse a eles que a ideia era desenvolver uma composição com todos juntos, sendo afetados o tempo todo uns pelos outros, que a repetição das três ações de cada um tinha como objetivo suscitar relações, tecer novas redes a cada vez que as ações fossem repetidas. Alguns alunos realizaram as três ações em um mesmo local da sala. Pedi, então, para que cada ação fosse realizada em um local diferente da sala. Isso gerou uma movimentação dinâmica. Uma das alunas que testava um grito me disse o quão difícil seria fazê-lo todas as vezes, no entanto disse a ela que era necessário fazê-lo, pois o grito poderia disparar nela, e nos outros colegas, inúmeras possibilidades de composição a cada vez que a ação fosse repetida, pois, certamente, a cada vez que o grito ecoasse, cada um estaria fazendo ações diferentes. Essa experiência contou diretamente com os pressupostos do poder de afetar e ser afetado, e com a capacidade real de aumentar ou diminuir a potência de agir uns dos outros.

Sugeri a realização das ações ao mesmo tempo por ter percebido, logo após o lançar da proposta, cada um criando apenas imaginariamente, sem nenhum movimento e, conseqüentemente, nenhuma interação. Essa foi uma das diferenças entre as turmas referentes ao desenvolvimento composição, pois na turma B a composição individual fundiu-se espontaneamente com a composição em grupo, enquanto a turma A parecia bloqueada em relação ao ato de compor em grupo. Disse a eles que precisavam mergulhar mais no processo de composição, acreditar no fazer: fazendo, fazendo e fazendo. Só há transfazer depois de muito fazer.

Henrique disse, na roda de conversa desse dia, que a melhor parte da aula foi quando estavam todos dançando juntos mesmo que caoticamente, pois estavam respeitando o espaço do outro. Mariana disse que o grito de Renata e a música de Annaline a contagiaram muito, ou seja, sentiu-se afetada. Falei que a ideia era afetar e ser afetado, gerando assim um trabalho pautado pela contaminação. Annaline sentiu um clima mais “em casa”. O depoimento dela foi realizado em comparação à semana anterior, na qual havíamos experimentado a mesma composição. Pelo contexto do dia da sua fala, pude entender que a atmosfera de respeito pelo espaço de composição de cada um foi o que despertou essa sensação, pois, na semana anterior, a escuta em relação ao outro e ao espaço não estava muito ativa. A aluna poderia ter relacionado a ideia do “em casa”, por exemplo, ao dia em que as relações não estavam fluidas, no entanto a associação direta foi com o espaço de escuta e respeito. Interessante perceber que o significado simbólico de “casa” pode ser muito mais forte do que a realidade do que acontece em uma casa, no sentido de convivência familiar (a palavra “casa”, no dicionário, tem como sinônimo a palavra “família”). O acesso à palavra “casa” nos leva para um imaginário relacionado à harmonia, no entanto, no plano da realidade, isso pode não ser concreto.

Durante um outro encontro, no qual ainda experimentávamos a composição dos nomes, Flávia começou a ler em voz alta trechos do livro que carregava, voz a qual todos puderam ouvir bem. Flavia confessou que, quando eu pedi para ela ler, em um ensaio anterior, ficou incomodada, mas aí leu e gostou e ficou pensando em trazer coisas mais interessantes para ler. Ao navegar pelas redes sociais, vi uma postagem de Flavia na qual ela havia publicado um trecho específico do *Livro dos Abraços*, de Eduardo Galeano. Sugeri que ela levasse o fragmento⁵² para experimentar na composição.

⁵² O sistema/1

Os funcionários não funcionam. Os políticos falam mas não dizem. Os votantes votam mas não escolhem. Os meios de informação desinformam. Os centros de ensino ensinam a ignorar. Os juizes condenam as vítimas. Os militares estão em guerra contra seus compatriotas. Os policiais não combatem os crimes, porque estão ocupados cometendo-os. As bancarrota são socializadas, os lucros são privatizados. O dinheiro é mais livre que as pessoas. As pessoas estão a serviço das coisas.

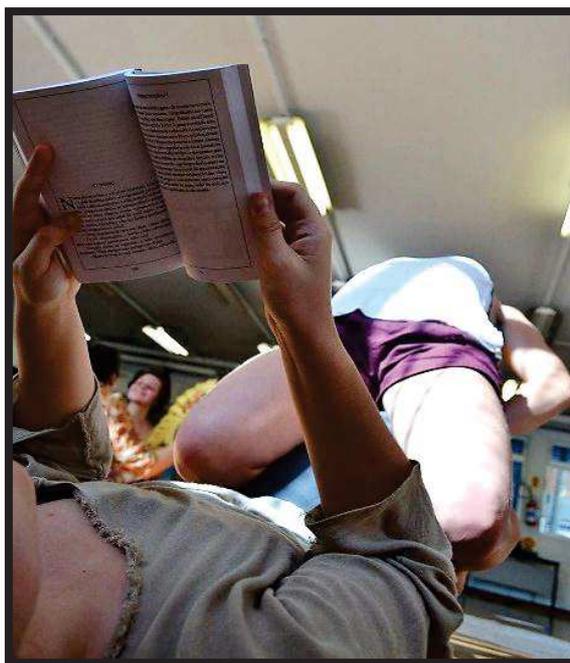


Figura 14 - Flavia realizando a ação de ler na composição (foto de Cassiana Lopes)

Falei, então, para Flavia o quanto foi surpreendente a atitude de ler em voz alta logo no início da composição, quando ainda ninguém havia proferido nenhum som. Considerei essa atitude o despertar da autonomia em Flavia, a qual, no primeiro dia de composição, realizou a ação de ler o livro no fundo da sala, bem escondida.

Os participantes da turma A falavam muito em liberdade. Reconheço, na atual ideia de liberdade, muito mais um discurso ideológico do que uma prática real, e que somente é possível exercê-la sob outros prismas. Uma dessas facetas possíveis é a busca por um sentido de autonomia. Paulo Freire⁵³ (1996) entende a autonomia como processo, como vir a ser e, nesse sentido, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107). O que

⁵³ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado com um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento intitulado *pedagogia crítica*. Para saber mais sobre vida e obra, acesse: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/.

Freire deixa claro é que se constituir como um sujeito autônomo faz parte de um percurso que precisa ser alimentado por estímulos que provoquem a tomada de posicionamento e a conseqüente responsabilidade sobre ela.

Cornelius Castoriadis⁵⁴ (2004) enfatiza que querer a autonomia “supõe querer determinados tipos de instituição da sociedade e rejeitar outros e que isso implica também querer um tipo de existência histórica, de relação com o passado e com o futuro, as quais devem ser recriadas” (CASTORIADIS, 2004, p. 195), ou seja, querer autonomia se relaciona, a meu ver, ao estado de estar disposto a transfazer-se. Partindo da visão dos dois autores expostos aqui, entendo que o desenvolvimento da autonomia em grupos precisa ser motivado por experiências que despertem em cada um dos participantes o desejo por uma reelaboração, ou seja, em perceber o quanto a política da existência, sobre a qual falei anteriormente, está atravessada por aspectos de sujeição, de não-resposta a situações por medo ou pelo medo de assumir responsabilidades. Tudo isso gera uma atmosfera que sufoca as possibilidades de desenvolvimento de autonomia e de potência do corpo e deve ser repensada pelos professores de dança.

Essa situação se agrava no campo da dança, pois existe uma tradição de ensino encarnada na cópia, no modelo, o que deixou por muito tempo a ideia de autonomia totalmente apagada. Falar em autonomia na dança é uma escolha poética, pedagógica e política. Falar sobre corpos diversos (com ou sem experiência em dança) disponíveis para dançar e querer potencializar seu sentido de autonomia em relação à própria dança é um desafio e também um compromisso daqueles que se preocupam com a democratização do acesso à dança.

⁵⁴ Cornelius Castoriadis (1922-1997) foi um filósofo, economista e psicanalista francês, de origem grega, defensor do conceito de autonomia política. É considerado um dos maiores expoentes da filosofia francesa do século XX. Mais informações podem ser obtidas em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55418>.



Figura 15 - Imagem final da composição dos nomes (uma das experimentações)

3.8.2 Corpo Narrativo e Interpretado

Na turma B, o trabalho com o procedimento dos nomes aflorou a temática do apego às narrativas lineares e o desejo por significado, tópicos que necessitaram, posteriormente, de discussão. Importante ressaltar que, durante esse processo, também houve a necessidade de inserir outro procedimento: a atenção individual, pois eles se sentiram desanimados e desconfiados em relação ao material confeccionado por eles.

Para iniciar o trabalho a partir do significado do nome na turma B, propus o procedimento “blecaute/luz”, descrito anteriormente. Os alunos realizaram a tarefa sugerida, no entanto a maioria estava muito insegura em relação às ações que desempenhava. Precisei, então, naquele momento, dar um passo atrás e oferecer uma atenção particular e especial a cada um no intuito de despertar confiança e fazê-los acreditar que aquilo que estavam sendo capazes de doar estava sendo interessante e suficiente para o nosso trabalho. Esse foi um momento crucial do despertar da vontade de potência de cada um, pois os corpos ali presentes, “em evidência”, concretos, precisavam do *plus* de potência do qual falava Nietzsche, e eu precisei parar tudo para impulsioná-los, enaltecendo suas capacidades.

Para iniciar a composição em grupo na turma B, pedi para que fizessem cada uma das ações relacionadas ao significado do nome em um ponto diferente da sala, todos ao mesmo tempo. Começaram a realizar as ações e foi surpreendente o quão

rápido as relações entre eles apareceram, sem que fosse preciso solicitá-las: Bernadete ensinando matemática para alguns, Lourdinha relacionando-se com Ivory como se fosse alguém de sua família, Rose oferecendo flores para a figura que Mara construiu, Val dançando com Ivory. Alguns ficaram focados em suas ações e não interagiram, no entanto, a maioria desenvolveu ações relacionais, e isso foi acontecendo de forma muito espontânea, bem diferente da aula sobre esse mesmo tema com a turma A, como já descrito anteriormente.



Figura 16 - Rose produzindo uma rosa com plástico bolha enquanto Val e Ivory dançam ao fundo

Mara percebeu a ação de Lourdinha de segurar um “bebê”.⁵⁵ A tarefa sobre o significado do nome disparou em Lourdinha o imaginário sobre o seu nascimento (a história que foi contada a ela), que ela representou a seu modo, com os objetos disponíveis, tecendo as relações imaginárias com os colegas que ali estavam. Esse comportamento de Lourdinha me fez lembrar do teatro imediato de que fala o diretor inglês Peter Brook,⁵⁶ o qual sugere que “devemos descobrir, aqui e agora, os

⁵⁵ Lourdinha contou que segurava uma bolsa com enchimento representante do bebê porque a ideia estava relacionada ao seu nascimento. Revelou ter nascido ao final da segunda guerra mundial e contou que seu pai foi chamado para ir à guerra quando sua mãe estava grávida. Seu pai, então, a levou para a casa de seu tio, pois Lourdinha deveria nascer lá. Era um dia de muita chuva (por isso trouxe o guarda-chuva para a criação). Também usou um pano para produzir um enchimento na barriga (para representar o papel de sua mãe grávida), a qual era devota de Nossa Senhora de Lourdes e que, por isso, colocou o seu nome de Maria de Lourdes (Lourdinha representou essa ideia colocando-se ajoelhada e rezando). Para finalizar, ela contou que, ao estar representando o papel de sua mãe, se despediu de seu pai, e nesse momento imaginou que Ivory fosse o pai.

⁵⁶ Peter Brook nasceu em 1925 e é um diretor de teatro e cinema britânico. Nos anos 70, fundou o Centro de Pesquisa Teatral, em Paris, o qual dirige até hoje.

melhores meios de dar vida a um tema qualquer” (BROOK, 2002, p. 51). Além de Lourdinha ter descoberto maneiras de recriar o seu nascimento por meio da imaginação e dos meios ali disponíveis, ela estava conectada ao aqui-agora, e experimentar esse estado também faz parte dos objetivos da oficina. Lourdinha inventou uma narrativa a partir do imaginário do seu nascimento, mas fiquei em dúvida se ela estava preocupada ou não em ser entendida, pois em nenhum momento perguntou aos colegas ou a mim sobre a compreensão, por outro lado, na roda de conversa, contou em detalhes o que havia feito, numa tentativa de fazer-se entender.



Figura 17 - Lourdinha segurando o bebê imaginário sendo observada por Mara

Mara contou que nasceu no dia de Nossa Senhora dos Navegantes, a padroeira dos pescadores. Falou que seu nome era para ser Mar ou Maria, mas que a mãe colocou um A a mais e ficou Mara. Fez o barulho de mar violento com o plástico bolha e a ação de jogar uma rede e depois a de puxá-la. Disse querer representar lemanjá.⁵⁷ Perguntou a Rose se, quando ela lhe ofereceu uma flor, havia percebido que estava representando lemanjá. Disse também que, quando viu Rose construindo elementos com o plástico bolha (uma rosa e um coração), pensou que

⁵⁷ lemanjá (Yemman na Nigéria, Yemayá em Cuba ou ainda Dona Janaína no Brasil) é o orixá do povo Egba, divindade da fertilidade originalmente associada aos rios e desembocaduras. Seu culto principal estabeleceu-se em Abeokuta após migrações forçadas, tomando como suporte o rio Ògùn de onde manifesta-se em qualquer outro corpo de água.

ela estaria representando uma artesã e, assim, revelou a sua incessante necessidade pela busca do significado.



Figura 18 - Mara experimentando figurinos para representar lemanjá

Bernadete revelou que gosta de fotografar a natureza, porque pessoas, segundo ela, nem sempre gostam de ser fotografadas, a não ser as crianças. Como estávamos em um ambiente fechado, ela pegou um livrinho, porque nos intervalos ela sempre lê livros de curiosidades em matemática, e fez uma leitura, explicou para os alunos, depois foi de carteira em carteira explicando o que era, mostrando as figuras e, posteriormente, aplicou um teste relâmpago, porque gosta de aplicar esse tipo de teste e daí, então, durante a correção, analisou que 30% da turma ainda estava com dificuldade e, a partir daí, tentou sanar as dúvidas. Bernadete revela, a partir desse depoimento, a sua preocupação em desenvolver uma narrativa linear.

Na aula seguinte, Sandra V disse que havia pensado em uma ação relacionada aos netos, que seria realizada de forma bem narrativa na qual ela receberia uma ligação dos netos, iria buscá-los e depois levá-los para passear. Tentando dissuadi-la da ideia da narrativa – provavelmente adquirida por contaminação dos colegas – perguntei a ela se as fotos dos netos – que um dia ela havia me mostrado – estavam ali com ela. Ela disse que sim, então eu sugeri que a ação fosse mostrar as fotos dos netos e depois realizar um movimento que simbolizasse um abraço em si mesma.

Falamos rapidamente sobre o papel da imaginação no teatro e na dança exemplificando as ações de Lourdinha, a qual havia imaginado que a sua bolsa era um bebê. Nessa aula, percebi que a maioria possuía muita facilidade para a

interação, mas que esses encontros acontecem mais facilmente porque estão em uma atmosfera representacional. Quase todos criaram narrativas em suas cabeças e isso não foi sugestão minha. Eu indiquei que pensassem em três ações que pudessem estar relacionadas aos seus nomes, ou seja, elas podiam ser independentes. Esses acontecimentos me fizeram pensar em como as narrativas lineares estão arraigadas na produção dos sujeitos, ainda mais em pessoas com mais de 50 anos, sem experiência em processos corporais, que devem, na maior parte de sua vida, ter lidado muito mais com propostas lineares de ser e de ver o mundo do que com essa pulsação fragmentada, essa realidade acelerada na qual as ações não possuem tempo para se desenvolver, ou seja, acontecem fracionadas, ora aqui e, no próximo minuto, lá.

Na aula seguinte a essa, continuamos a trabalhar sobre a composição e, para minha surpresa, alguns alunos começaram a fazer ações diferentes das do último encontro. Bernadete começou a falar sobre as ações que os colegas estavam desempenhando. Em alguns minutos, parei para conversarmos. Perguntei a Bernadete o porquê de ela ter abandonado as suas ações e ela me respondeu que achava melhor explicar o que estava acontecendo. Sandra V, nessa mesma atmosfera da preocupação com o significado, me perguntou se era possível entender o que ela estava fazendo (ações referentes à sua profissão). Respondi que não estávamos trabalhando com ilustração literal e nem com a noção de “entendimento de um significado”.

A necessidade de explicações pela via racional, de expor o significado do que estão fazendo (interpretar) é característica da maioria dos alunos da turma B. Eles não conseguem aceitar o significado/sentido como abertos e entender que quem está assistindo pode ser livre para sentir, pensar, ver aquilo que quer. Eles querem apresentar tudo sem que fique nenhuma dúvida. Eu confesso ter sido desmotivada por esse comportamento, pois eles não conseguiam compreender um outro modo de operação, mas eu tentava, das formas que eu encontrava, fazer com que entendessem que não precisava ser daquele jeito.

No ensaio geral da turma B, logo após eles terem apresentado uma vez, alguns me perguntaram se era possível entender o que eles estavam fazendo. Respondi a eles que, se eles saíssem da oficina ainda preocupados com a necessidade de interpretação das ações, a oficina teria sido um fracasso. Disse,

também, que eles precisam deixar o público sentir e compreender o que quiser, pois não há obrigação em apresentar um significado fechado e único, que o público pode ser atraído por um objeto, um movimento, o qual pode não estar relacionado ao significado inicial pensado pelo “artista”.

Bernadete, no ensaio geral, usou um instrumento musical encontrado no armário da sala, ao final, me contou que tinha imaginado o objeto como uma nave espacial e que estava brincando com a velocidade do movimento. Citando a conversa sobre a necessidade de explicação a qual havíamos desenvolvido um pouco antes, disse a ela que, para mim, o objeto parecia uma ampulheta, ainda mais com o som emitido a cada vez que ela o virava para um lado, e que isso era um exemplo de como o público pode ver uma coisa diferente daquela pensada por nós quando estamos em processo de composição. Acredito que esse exemplo surtiu algum efeito. Do ensaio geral até o ensaio aberto, não houve mais pronunciamentos sobre significados e sentidos, mas tenho certeza de que eles não foram totalmente convencidos sobre o tema. O que eu espero é que essas discussões possam ter disparado processos de transfazer-se, ou seja, que, em algum momento da vida, eles possam olhar de forma diferente para a dança e irem se libertando pouco a pouco dessa necessidade de significado. Eu sei da dificuldade desse processo, ainda mais em pessoas sem experiência em dança, mas, se eles continuarem a frequentar espaços que discutam isso, podem gradualmente ir trabalhando esse modo de ver a vida e, conseqüentemente, a dança.

Ao ministrar um componente intitulado Fundamentos da Arte-Educação, no Instituto Federal de Brasília, praticamente dois anos após a realização dessa oficina, pude perceber que a necessidade de significado impera não só em indivíduos que não tem experiência em arte, mas em grande parte dos artistas em condição de artistas e também em artistas em condição de espectadores. João Francisco Duarte Júnior⁵⁸ (2012) no livro *Por que arte-educação* fala sobre suspendermos a nossa

⁵⁸ Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Livre Docente em Fundamentos Teóricos das Artes também pela UNICAMP (2011). Atualmente é professor no Instituto de Artes da UNICAMP. Tem experiência na área de educação, com ênfase em filosofia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura.

percepção racional na experiência estética.⁵⁹ A questão é que os indivíduos (artistas ou não) parecem não ter ferramentas para essa atitude. A causa disso (minha hipótese) está numa falta de educação pela via sensível, ou seja, na ausência de propostas que privilegiem a imaginação; a criatividade; o conhecimento das próprias emoções; o trabalho com cores, texturas, imagens; o fragmento e a colagem; ou seja, a não-linearidade como possibilidade “narrativa”. Enfim, a arte lá nos anos 50/60 não fez o seu papel na escola⁶⁰ e não proporcionou uma educação sensível (isso para quem teve acesso à arte dentro da escola). Então, somos uma sociedade carente de referências artísticas mais complexas do que as da televisão, que nos impõe narrativas lineares a todo o momento. Como não temos arcabouço estético para negar esses padrões, simplesmente o aceitamos.

Segundo Duarte Júnior (1988), a arte não tem a função de comunicar significados, mas de exprimir sentidos: “a arte não significa, ela exprime; não diz, mostra. E o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significado conceitual” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 83). Nessa corrente de pensamento, temos o filósofo italiano Umberto Eco, o qual chama a obra de arte de obra aberta, exatamente para que o espectador complete seu sentido. Se aquele que vivencia a obra vai completar o sentido de acordo com suas referências, como eu, na condição de artista, quero ter controle sobre tudo o que ele vai entender ou sentir?

Diante disso, acredito que essa discussão também está atrelada à necessidade de controle, de entendimento e de perfeição que os indivíduos possuem. Ser compreendido é sinônimo de estar no caminho certo, de ser correto, e isso impede o conhecimento de novas formas de expressão. E é aí que reside o

⁵⁹ Na experiência estética “o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente”. Rubem Alves em *O enigma da religião* (p. 60).

⁶⁰ A arte, antes do movimento arte-educação dos anos 80, passou pela fase tradicionalista, a qual privilegiava o domínio técnico, a reprodução de modelos e a figura do professor como transmissor, ou seja, uma visão utilitarista e imediatista da arte. Na fase escolanovista, houve a valorização da espontaneidade e da auto expressão dos alunos, no entanto o professor era considerado um agente passivo. Com a LDB de 1971, estabeleceu-se a educação artística como atividade educativa e não como componente curricular. Para saber mais, acesse o histórico do PCN Arte em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>.

maior problema: não aceitar outras formas de percepção do significado ou ainda negar a possibilidade de se relacionar com algo que não signifique nada, a priori. O medo do desconhecido é tanto que impossibilita a fluência em outros modos de operar na arte. Em razão disso, temos a frase clássica “não entendi e, por isso, não gostei”, sendo o gosto diretamente associado ao entendimento. Volto, então, a falar da ausência da experiência estética na vida das pessoas que, para mim, é a razão maior desses comportamentos e mais difícil de combater, pois está atrelada geralmente aos processos educacionais experimentados pelo indivíduo ao longo de sua vida. A reforma, nesse sentido, deve acontecer na escola, já nos anos iniciais.

3.9 CORPO CONTEXTUALIZADO

As ideias fomentadas nessa proposta se relacionaram ao desejo de compor a partir de questões que estavam mobilizando os alunos naquele momento, ou seja, a partir dos contextos sócio-político-culturais dos alunos, seguindo o privilégio ao viés político dado às propostas aqui oportunizadas. Para realizar o levantamento desses cenários, foi disponibilizado o procedimento chamado de “perguntas para o mundo”, proposta livremente inspirada no procedimento de “perguntas e respostas”⁶¹ de Pina Bausch, coreógrafa criadora da dança-teatro alemã, e na proposição intitulada “dança no contexto”,⁶² desenvolvida pela professora Isabel Marques, a partir da qual

⁶¹ Pina Bausch inaugurou um método de criação com os bailarinos baseado em perguntas. As respostas levadas ao palco tratavam essencialmente de questões existenciais: amor e ódio, medo e compreensão, solidão e companheirismo, repressão e alegria. Esses motivos apareciam no palco sob formas múltiplas: na dança, no choro, no riso, na voz e no gestual do elenco. Bausch recolhia temas oriundos do cotidiano e fazia perguntas como: “o que você faz quando está envergonhado?” ou “faça a uma pessoa algo que incomodaria você”, as quais deveriam ser respondidas com base nas experiências dos próprios bailarinos. Para saber mais, sugiro a leitura de *Pina Bausch*. São Paulo: Cosac Naify, 2005, de Fabio Cypriano.

⁶² A síntese da proposta metodológica da Dança no Contexto são as redes de relações entre a arte, o ensino e a sociedade. Suas ações inter-relacionam a formação e a leitura do tripé arte-ensino-sociedade e os entrelaçamentos entre as faces da quadra articuladora: problematização-articulação-crítica-transformação. Segundo Isabel Marques, o trânsito entre as redes formadas pelos tripés das relações é o que possibilita leituras de dança/mundo na construção de sentidos transformadores. Para saber mais, sugiro a leitura de *Linguagem da Dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010, de Isabel Marques.

todos os alunos, primeiramente, escreviam perguntas que gostariam de fazer ao mundo. Após a reunião de todas as perguntas, o grupo todo deveria escolher apenas uma para o trabalho de composição.

3.9.1 Corpo Limite

Na turma A, as perguntas produzidas por eles foram: “Por que temos tanto medo de se entregar?”, “Por que amamos, mas não nos deixamos ser amados?”, “Como dançar mais com o mundo?”, “O que é desenvolvimento para você”, “O que nos torna humanos?”, “Quem sou eu?”, “Como transformar a estrutura que te faz ver o mundo?”, “Por que insistimos em julgar uns aos outros a partir de uma perspectiva de gênero burra e machista?”, “O que é o amor?”, “O que te faz feliz?”, “Já olhou nos olhos de alguém hoje?”, “Quais são, efetivamente, os meus limites?”, “O que você espera da vida, do mundo, todos os dias, quando você acorda?”. Dessas perguntas, eles escolheram “Quais são, efetivamente, os meus limites?” para trabalhar.

Requisitei, então, a produção de uma pequena célula de movimento como resposta para a pergunta escolhida. Flavia revelou, ao começar a pensar na sua composição, o desejo de mexer os braços, que estava querendo investir nisso porque tinha muita dificuldade. Essa atitude revelou que o repertório expressivo dela, de fato, estava aumentando, e que a potência do corpo estava sendo ativada, pois desejava lidar com os impedimentos que achava que tinha em relação ao movimento. Flavia manifestou também estar se sentindo pouco à vontade com os movimentos que realizava, que queria fazer algo “mais para fora do que para dentro”. Observo nessa fala de Flávia o aumento da potência agindo diretamente sobre a expressão. Ela percebia uma necessidade real de expansão que foi motivada e estimulada ao longo desse percurso. Perguntei por que será que ela estava sentindo isso e ela respondeu que estava se soltando mais, se sentindo mais à vontade, e isso fazia com que quisesse fazer mais coisas, porque as três ações escolhidas por ela eram todas muito paradas, e, naquele momento, não estava mais se identificando com elas.

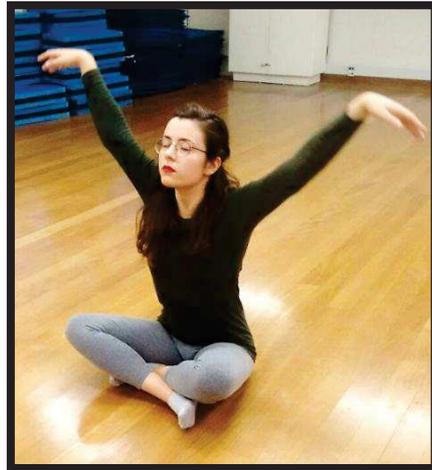


Figura 19 - Flavia expandindo o movimento e usando os braços (foto de Nicole Rosa)

A minha ideia sobre a composição dos limites era que eles fizessem simultaneamente cada um os seus movimentos (vendar os olhos com as mãos e gritar, empurrar, explodir, impulsionando várias partes do corpo como se fossem chutes e socos; manter-se em prancha, expandir os braços), e que, em algumas ocasiões, fizessem juntos um dos movimentos de alguém, porém cada um do seu jeito. A configuração dos corpos no espaço ia se modificando.



Figura 20 - Dispostos lado a lado com as mãos sob os olhos e realizando a ação de gritar. (foto de Cassiana Lopes)



**Figura 21 - Talita em “prancha”, Mariane em “explosão” e Rodrigo “empurrando”
(respectivamente)**

O entendimento de “limite” como conceito pertencente a essa pesquisa derivou do procedimento com as “perguntas para o mundo” e dos processos desenvolvidos no Coletivo Mapas e Hipertextos. Segundo Brian Massumi, “o devir começa como um desejo para fugir da limitação corporal” (MASSUMI, 2002, p. 94), ou seja, o transfazer ou o vir a ser inicia com uma aspiração à ampliação das próprias demarcações corporais. Jean-Luc Nancy, no livro *Corpo, Fora*, também faz considerações sobre a ideia de limite – expressando-a com sua peculiar forma poética – a qual corrobora com as reflexões aqui apresentadas:

Esse corpo se inventa, se recompõe, se coloca em jogo sempre de novo. Ele se re-forma e, no limite, se ex-forma, isto é, se de-forma de tal maneira que nada mais é do que essa exposição de si: corpo valendo enquanto pele tocante e tocada, modulação de uma aproximação sempre recomeçada de seu próprio limite de corpo. Ele toca até o seu limite. Passando para o seu limite, ele se ilimita (LUC-NANCY, 2015, p. 26).

Limite foi uma ideia emergente, e acontecimentos dessa ordem são aqueles pertencentes às negociações de um determinado grupo. Isso vai variar sempre, por isso é necessário motivar os professores de dança para o uso de procedimentos similares que, mesmo provocadores de medos e incertezas, se constituam como procedimentos de confiança no processo e como uma possibilidade também de ser surpreendido e de ampliação de seus próprios limites. Aqui estou fortalecendo novamente a importância em não saber todas as ideias veiculadas de antemão

(planejamento do professor) e de aceitar a situação de risco, de acaso e de surpresa. Mesmo porque não é possível que o professor possa prever toda e qualquer mobilização conceitual dos alunos. Esse espaço “aberto” é real, e a única ação que podemos realizar é a de tomá-la como parte potente do processo.

Apresento aqui também o depoimento de uma pessoa que assistiu ao primeiro ensaio aberto pela pertinência de suas percepções à ideia de limite e de necessidade de significado:

“desde que eu estava ali fora esperando para entrar eu falei para os meninos que eu não sabia o que esperar da apresentação porque eu nunca tive contato, nunca vi nada, só sabia que era algo relacionado à expressão corporal... quando começou tudo, a primeira coisa que eu fiz foi buscar o sentido... tentar achar o porquê de estarem fazendo... daí chegou uma hora que eu pensei que eu precisava parar de me limitar, parar de ficar no quadradinho, porque as pessoas estavam ali se expressando do jeito que queriam se expressar... daí eu não sei se tem algum sentido... e daí eu me lembrei quando eu fui numa peça de teatro e vi duas meninas que não estavam fazendo o mesmo movimento... e daí primeiro eu pensei: “nossa, elas não estão sincronizadas” e no minuto seguinte pensei: “como eu sou tosco”... estou olhando para ver se estão sincronizadas e não para o movimento que estão fazendo... e daí quando vocês gritaram (está se referindo a ação de gritar realizada pelos alunos na composição dos limites), eu quase chorei... e pensei “quem não quer dar um grito no dia-a-dia?” porque é um negócio que a gente não está acostumado... eu agora não consigo me expressar da maneira que eu quero, porque eu tenho vergonha e eu me limito muito... e eu pensei que quero fazer isso... eu quero fazer não porque tem uma razão mas porque eu tô fazendo... e eu pensei que se eu entrar na Ufsc eu quero participar de um projeto assim”.

3.9.2 Corpo Tempo/Tecnologia

Em uma das aulas da turma B, resolvi propor a mesma tarefa das “perguntas para o mundo” que eu havia feito na turma A. As perguntas que surgiram na turma B

foram: “Por que as pessoas estão tão sem amor?”, “Por que o tempo está passando tão rápido?”, “O tempo está tão curto e nossas tarefas estão aumentando?”, “Por que tantos preconceitos?”, “Por que a hipocrisia impera em todos os meios?”, “Por que as relações virtuais são mais importantes que as pessoas presentes?”, “Por que a intolerância cresce a cada dia?”, “Por que as pessoas não são compreendidas ou não são aceitas como elas são?”. “Por que vivemos de acordo com as influências?”, “Por que deixamos de ser nós mesmos para viver para os outros?”, “Por que somos manipulados pela mídia?”, “Terei mais tempo livre quando me tornar avó?”, “A tecnologia veio para nos ajudar ou para separar as famílias do convívio diário?”, “Por que o tempo passa tão rápido?”, “Há possibilidade de congelarmos no tempo?” e “Por que o dia-a-dia é tão corrido, todo mundo está apressado e dá a impressão que o tempo está cada vez mais curto?”.

Notei que o elemento tempo era recorrente na maioria das perguntas e, diante desse fato, sugeri a eles que trabalhássemos com ele. Alguns indicaram que a pergunta sobre a tecnologia também os interessava e acharam que ela possuía relação com o elemento tempo. Logo que falamos sobre o elemento tecnologia, uma leve discussão sobre o assunto se iniciou entre eles, revelando a relevância desse tema em suas vidas. Na aula anterior, percebi claramente a posição contrária de Cida ao uso da tecnologia, principalmente dentro de casa com a família, enquanto Jorge ponderava os pontos positivos e negativos. Na aula de hoje, Bernadete falou que prefere alguns amigos que ela tem no *WhatsApp* a alguns amigos presenciais. Percebi que, se eu deixasse desenrolar um pouco mais a conversa sobre a tecnologia, a discussão iria até o final da aula. Pedi, imediatamente, que cada um criasse uma pequena sequência de movimentos sobre os temas escolhidos – tempo e tecnologia.



Figura 22 - Imagens da composição tempo/tecnologia da turma B

A ideia de trabalhar com a noção de corpo contextualizado traz para os processos artísticos pedagógicos em dança contemporânea o viés **político** através da revelação do contexto de cada um – seus valores, seus posicionamentos, seus gostos, suas opiniões. Ao fazer uma pergunta para o mundo, o aluno se vê como parte de um todo, se enxerga na relação com outros corpos e com o ambiente. A pergunta deveria ser feita para o mundo, no entanto, durante a aplicação desse procedimento, eu frisava que a pergunta deveria fazer muito sentido para cada um. A turma A viu na ideia de limite o desafio para compor em dança, enquanto a turma B se inquietou com a possibilidade de compor a partir da relação entre tempo e tecnologia.

3.9.3 Transfizeram-se?

Perguntei aos alunos, após um mês de encerrado os encontros, em que aspectos a oficina havia contribuído para uma possível transformação de si (caso isso tivesse acontecido). Na pergunta que fiz a eles usei a palavra transformação para não confundi-los, no entanto a pergunta da pesquisa refere-se a que aspectos a oficina contribuiu para possíveis processos de transfazer-se: como expliquei na introdução, vejo a transformação como um processo composto por início, meio e fim, que chega a um resultado final em que a coisa primeira virou outra e o transfazer-se

me parece esse processo de transformação iniciado, mas não concluído, que está acontecendo, que começa por uma pequena mudança de perspectiva, mas que necessita de mais tempo de “fazeres” para configurar de fato uma transformação (sem deixar de ressaltar o fato de ser impossível mensurar todos os efeitos de um processo em prática artística).

Alunos Turma B

Depoimento Jorge:

Sem sombra de dúvidas, muitas coisas mudaram mesmo que pequenas mudanças, mas tiveram efeito gratificante em meu ser: me trouxe conhecimento das possibilidades e desenvolvimento da linguagem corporal, melhorou a minha espontaneidade e criatividade, melhora de memória, capacidade de atenção e observação, ajudou bastante nas relações no grupo, a interatividade e comunicação foram fundamentais e melhorou também minha capacidade sensorial na área emocional, sentimentos e ansiedade.

Depoimento Iara:

Infelizmente por conta do acidente sofrido não tive o prazer de dar seguimento as nossas aulas, porém, naquelas em que participei pude resgatar em mim a alegria de dançar, de me expressar e também conviver com outras pessoas que igualmente percebi que desabrocharam, vencendo seus medos, sua timidez e se entregaram aos movimentos do corpo, alimentando suas almas, assim como eu.

Depoimento Bernadete:

Nas aulas de EXPRESSÃO CORPORAL, tive a chance de usar minha mente em busca de forças escondidas dentro de mim... Forças que nem imaginava ter e pude colocá-las a trabalhar através da fala, gestos, interação com amigos e, principalmente, pela ação da prof. Raquel que, com sua técnica e incentivos, levou-nos a realizar MILAGRES!!!!

Depoimento Cida:

Fazer expressão corporal para mim foi de muita ajuda, pois eu era muito inibida em fazer algo perante outras pessoas, era muito difícil. Quando comecei fiquei apavorada pois tinha dificuldade de vivenciar e me expor a outras pessoas. Como sou aposentada não tinha nenhuma atividade, única coisa que sabia era cuidar da casa e pescar. Expressão corporal foi um desafio para mim, pois precisei me expor perante os outros e ter criatividade. Conhecer mais pessoas foi maravilhoso interagir e ficava ansiosa quando chegava a terça feira na expectativa por qual desafio teria. Raquel é maravilhosa e sabia nossos limites, nos ajudava. Expressão corporal ajudou também na aula de forró I que fazíamos à noite com Iracema, deu mais segurança, saber que poderia errar também como qualquer um, hoje fazemos forró II, tenho certeza que se não fosse expressão corporal teria desistido do forró.

Depoimento Mara:

Gostei bastante, principalmente por poder me soltar, ou pelo menos tentar, e fazer movimentos e exercícios que me fizeram sentir bem, leve e solta. Gostei muito da interação com os colegas, todos amorosos e divertidos. Apesar de que em alguns dias era até meio difícil para eu comparecer às aulas por falta de tempo, correria mesmo, eu me esforçava e ia, nunca me arrependi. Sempre pensava: "ainda bem que fui". Talvez isso tenha sido a diferença, agora quando eu estiver participando de alguma atividade interessante e prazerosa, sempre darei um jeito de comparecer. O nosso *grand finale* então, amei!!!

Depoimento Sandra V:

Como eu nunca havia trabalhado as expressões que meu corpo pode transmitir, tive muita dificuldade para executar o solicitado, porém me despertou a vontade e necessidade de prestar atenção no quanto isto pode influir até na imagem que passo para as pessoas. Me auxiliou bastante e tento aproveitar o que aprendi com a Raquel e com os colegas que comigo compartilharam tão bons momentos.

Alunos Turma A

Depoimento Rodrigo Caio:

Esses últimos meses de dança foram de extrema importância pra mim. Consegui contatar um lado meu que parecia não ter espaço na minha rotina: um espaço de espontaneidade, liberdade, expressões corporais, emocionais e viscerais. E no começo dava pra sentir a dificuldade e solidão de todos nessa busca. O medo de ser julgado, da insuficiência, do ridículo, de sair da sua zona de conforto atormentava a todos. Todo exercício de libertação era um sacrifício no começo. Mas com o tempo foi se criando um grupo. Um grupo de confiança na qual cada um podia se sentir à vontade para se manifestar da sua própria maneira sem medo da chacota externa e principalmente interna. O mundo acadêmico e da rotina diária me obrigam a insistentemente fazer alguma atividade para ser útil para o futuro. Atividades que não são necessariamente prazerosas ou que me fazem sentir bem, um buraco sem fim de coisas que são meios para um fim. A dança para mim é um fim em si mesmo... Eu só quero dançar porque me faz sentir bem, porque ali eu sinto que sou a pessoa que quero ser. Não tem uma finalidade, são puramente manifestações sinceras de quem eu sou. Então Raquel, apesar de ser difícil expressar em palavras como esse tempo foi tão importante e maravilhoso para mim, eu espero que consigas sentir como a dança e você conseguiram me afetar nos últimos meses.

Depoimento Felipe:

Entrei nas aulas de dança com o objetivo de me soltar mais e diminuir minha timidez. Já venho nesse processo há algum tempo e hoje não me considero tímido como antes, mas ainda assim reconheço que tenho muito o que caminhar. Após ter feito as aulas, senti que evolui bastante neste aspecto. Um exercício que me marcou foi um no qual tínhamos que improvisar movimentos ao som de uma música, com os olhos fechados e todos ao mesmo tempo, no salão. Me sentia bastante desconfortável no começo do exercício, mas às vezes abria os olhos e percebia que cada um estava concentrado em seu próprio movimento e ninguém estava olhando

para mim, nem me julgando. Percebendo isso, ficava mais confortável. Ao longo das aulas, comecei a ficar mais confortável com esse exercício e, de fato, a ligar menos para o que pensariam de mim (se é que alguém faria isso) pelos movimentos improvisados que eu fazia. Senti que isso foi levado também para a minha vida. Focar mais no que eu tenho que fazer, sem ligar tanto para o que os outros pensam e nem com a obrigação de agradar a todos.

Annaline respondeu a minha pergunta com parte do poema *As efêmeras na fortaleza*, de Ítalo Calvino:

Um enxame de efêmeras se chocou voando contra uma fortaleza, depois pousou nos bastiões, tomou de assalto a torre mor, invadiu o caminho da ronda e os torreões. As nervuras das asas transparentes mantinham-se suspensas entre as muralhas de pedra. “É inútil tentarem equilibrar-se em suas membranas filiformes”, disse a fortaleza. “Só quem foi feito para durar pode aspirar a ser. Eu duro, logo existo; vocês não”. “Nós habitamos o espaço do ar, escandimos o tempo com o bater das asas. O que mais quer dizer: ser? responderam as frágeis criaturas. “Já você é somente uma forma posta aí, para assinalar os limites do espaço e do tempo em que existimos”. “O tempo escorre sobre mim, eu permaneço”, insistia a fortaleza. “Vocês apenas afloram a superfície do devir como a pele da água dos riachos”. E as efêmeras: “Nós saltamos no vazio assim como a escrita na folha branca e as notas da flauta no silêncio. Sem nós, não resta senão o vazio onipotente e onipresente, tão pesado que esmaga o mundo, vazio cujo poder aniquilador se reveste de fortalezas compactas, o vazio-cheio que só pode ser dissolvido por aquilo que é leve, rápido e sutil”.

Annaline me disse que o que ela quis dizer com esse poema foi que, durante a oficina, ela aprendeu a ser menos fortaleza e mais efêmera, e que espera poder levar essa efemeridade e leveza adiante: “que possamos ser faíscas para incendiar outras fortalezas interiores, porque essa briga entre as fortalezas e as efêmeras acontecem dentro da gente”.

Depoimento Renata:

Desses três meses de oficina — entrecortados por vivências outras, tanto no âmbito da vida em si quanto no acadêmico, que me possibilitaram o contato com outros tipos de percepções, de conhecimentos, enfim — o que retirei pode talvez resumir-se na frase em que Kiraly (2010) coloca bem em seu livro: “A saída para o limite do conhecimento tem sido o deslocamento da reflexão para o devir”. De repente, o que eu própria estava vivendo e os saberes que chegavam até mim foram articulando-se e tangenciando-se de uma maneira quase mágica, assumidamente espantadora e bonita, extremamente bonita. Corpo, poesia, antiteatro, arte, cosmologia yanomami, processo terapêutico reichiano, psicodrama, experimentação. Tudo se interligando como uma dança, como uma composição de molecularidades tão potentes, tão vívidas, que provaram-se capazes de transformar radicalmente o molar. Aprendi a estar atenta à constância de se fazer enquanto pessoa — o que você bota para dentro, o que você purga para fora. Aprendi o afeto: o poder de afetar e ser afetado, e em que momento deve-se abrir a ele ou não. O Eu tem de ser fabricado constantemente. Desse semestre como um todo, na verdade, porque não consigo (e nem quero) separar a oficina numa caixa e então contar o que experienciei, aprendi que é fundamentalmente revolucionário o processo de aprender a apreender o mundo pelo prisma da transformação, da inconstância, da mudança, do devir. É uma quebra, como disse, mais do que epistêmica; ontológica. Nisso se insere corpo, se insere psique, se insere relações tecidas com os outros, a relação que teço comigo mesma, se insere os esquemas de percepção e ação... A partir da confluência de todas as agências que me atravessaram, desflorou-se em mim uma paixão gritante por experimentar, por pôr-me a prova. E não há um lugar fixo para o experimento, afinal ele em si é desvio, dobra, transvio, descaminho — não há lugar melhor para experimentar do que qualquer lugar. Em casa, na beira do mar, na sala de aula, no deslocamento de um lugar ao outro, num suposto relatório acadêmico, em cada possibilidade de relação, em cada momento do dia, em cada beijo, abraço, em cada tato, ato... Zé Celso disse: Vida é mistério e amor. Eu não poderia concordar mais.

Depoimento Flavia:

Inicialmente foi um grande desafio participar da oficina. Durante mais ou menos as quatro primeiras aulas, eu me sentia completamente bloqueada, bastante tímida e com dificuldade de realizar as atividades. Com o passar do tempo, fui me compreendendo melhor e percebendo em mim potenciais que jamais imaginava. Cada atividade proposta me fazia perceber que eu estava pronta pros mais diversos desafios que ali surgiam, e que conseqüentemente esta confiança viria a ser refletida em minha vida nos mais diversos aspectos (como venho me percebendo agora, mais confiante, mais participativa em meio a círculos sociais e etc). Todas as atividades propostas formaram no fim um quebra-cabeças que deu muito certo, mexeu muito comigo, principalmente quando nos foi feita a proposta de criar movimentos que simbolizassem nossos sentimentos. Diversas vezes me vi com o desafio de materializar estes sentimentos e expor aos meus colegas, sentindo neles a receptividade e cumplicidade deste momento. É muito interessante relembrar e perceber o cuidado e sensibilidade com que a Raquel preparou as atividades, indo aos poucos e no tempo certo (no nosso tempo, que exigiu dela um olhar atento e muita sensibilidade com o grupo) evoluindo e exigindo aos poucos cada vez mais de todos nós. Recordo-me neste momento de uma das primeiras atividades, em que nos foi proposto que fizéssemos o movimento mais diferente e difícil que conseguíssemos, e como me senti feliz ao ver que todos se identificaram de alguma forma com meu movimento e o reproduziram, criando ali uma das primeiras conexões entre nós. Dentre todas atividades que tivemos, a que mais me marcou foi a dança contemporânea (não lembro bem ao certo se chama assim mesmo, mas é aquela em que a gente dança livremente com o colega, acompanhando os movimentos de abrir e fechar), onde tudo fluía quase como uma meditação, em certos momentos não era preciso pensar em mais nada, eu apenas sentia aquele momento único, tudo acontecia naturalmente e eu me sentia livre, num mundo completamente meu e misturado com o mundo da minha parceira de dança, dois mundos diferentes que se conectavam e dançavam em perfeita harmonia. Não tenho muita facilidade de colocar em palavras

aquilo que sinto, mas o que posso dizer é que desde essa oficina me sinto transformada, fluindo, sendo mais eu mesma, com a autoestima elevada.

Depoimento Agatha:

Meu dia-a-dia era muito corrido. Eu não dava atenção para minha saúde mental e física. Me inscrevi na oficina devido a minha crença e meu interesse pela arte, energia e comunicação, tanto pelo lado pessoal quando o futuro profissional. Ao longo da oficina pude notar o quão eu estava travada na minha zona de conforto, a rotina. A falta de observação e percepção do dia-a-dia em olhar para as pessoas, conhecê-las e tocá-las. Minha timidez era muito grande. Pude notar os padrões e a busca constante que temos para nos formarmos perante a sociedade. Nas danças de olhos fechados e movimentos individuais melhorei muito minha respiração, confiança e timidez. Toda vez que escutava as palavras 'individual' e 'fechados' minhas mãos suavam frias, meu coração acelerava e chegava a me faltar o ar. É muito difícil dançar de olhos fechados sem saber como você está dançando, o que estão pensando de você, se você vai esbarrar/machucar alguém (fiquei maravilhada ao ver que a energia e o movimento não deixou que isso acontecesse); é um desconforto enorme no início e a pressão de tudo isso te trava um pouco. E a parte individual é a vergonha, timidez para se soltar. As práticas de meditação e alongamento me ajudaram a perceber os pontos que não damos atenção, onde que acumula a tensão, o emocional, respiração...como nos conectarmos com o outro, com nós mesmos e o mundo. Nas montagens de coreografias foi onde criei laços de confiança, me sentia mais solta/leve, perdia a timidez, onde conectamos nossas ideias, sentimentos, expressões. Me lembrei muito dos movimentos sociais dos quais participo e que estão muito presentes na minha vida; cada pessoa tem seus sentimentos, sua maneira de expressão e seus motivos, mas juntos, em coletivo, buscamos algo em comum. Tive muitos momentos de estresse físico e principalmente emocional ao longo dos meses da oficina e as práticas desenvolvidas ali me ajudaram muito, a me conhecer, a me sentir, sentir as pessoas, olhar como o nosso corpo e alma se expressa, se comunica conosco e com os outros.

Depoimento Mariana:

Revisitar as memórias dos nossos encontros sempre será prazeroso, pensando nas pequenas grandes coisas proporcionadas através da oficina. Reluto em chamar de “oficina”, pensando na profundidade do processo que fiz parte. Os encontros não eram lugar de conserto de nada, mas de acolhida dos mais variados corpos compondo e compartilhando sua própria poesia. Transcrevo um trecho do diário de campo, do primeiro encontro que participei: “Ver os outros se movendo é lindo, me parece que a dança oferece subsídios de evolução, desenvolvimento e empoderamento: L I B E R D A D E”. A relação que eu tinha com a dança se transformou, à medida que fui provocada a pensar sobre ela sob outros pontos de vista que tiveram como base a criação, o contato consigo e com o outro, deixando de lado a já exaustiva “técnica”. As estratégias usadas para fazer essas provocações soavam quase poéticas e inspiravam também a poesia (sem métrica, sem técnica, sem rima) pela gentileza com que eram colocadas. Como a pergunta: Qual o significado do seu nome?

“Mariana significa: Alma de criança. Ama o mar, e ama a dança.”

O mais poético de todo o processo foi exatamente o processo. Ao mesmo tempo que cada um mergulhava em si mesmo, tinha a possibilidade de conhecer o outro a partir do que ele sugeria com seu corpo, também notando, acompanhando e acolhendo as mudanças que vinham surgindo. (Mu)dança é a vida em movimento. Disso tudo, só poderia surgir poesia: “Dançar: Permitir-se o desequilíbrio físico e existencial, mas jamais a desarmonia. O corpo se poetiza e compõe. Poesia sem estrofe. Outra forma de existência, que dá suporte e faz sentido. O discurso da alma. É o não dito sendo dito aos berros. O melhor e o pior de mim”.

Depoimento Talita:

Quando comecei essa oficina esperava conseguir me soltar mais ao dançar e perder a vergonha de dançar, que era algo que me incomodava muito em aulas anteriores, pois eu sentia que me cobrava muito ao dançar, que me sentia mal por não conseguir acompanhar as outras pessoas. Mas dentro de mim eu tinha a esperança de poder dançar, de sentir que podia dançar do

meu jeito, que eu poderia ter talento para isso. Conforme o tempo foi passando aprendi coisas muito valiosas sobre dançar. Que podemos dançar em qualquer lugar, que tudo é dança, movimento, que não precisamos de música para isso. E o mais importante de tudo, aprendi que posso dançar do meu jeito, como quiser, que não existe um jeito certo ou errado, que existe o seu jeito de dançar e isso é muito bom. Agora eu sinto vontade de dançar em vários momentos do meu dia, e sinto também que posso dançar nos lugares mais improváveis possíveis. Uma das principais coisas que senti na oficina foi a possibilidade de não se levar tão a sério às vezes, no sentido de não se cobrar tanto para as coisas saírem perfeitas. E isso se refletia também nos nossos ensaios, no sentido de que cada ensaio era inevitavelmente diferente um do outro, as interações eram diferenciadas, as pessoas não estavam do mesmo jeito que estavam na aula passada, as energias mudavam, e as possibilidades de novos encontros e desencontros eram fantásticas. Posso dizer que na verdade aprendi também a olhar mais para o presente. Para como estávamos lá, todas e todos nós, juntos naquele momento e podíamos fazer aquele tempo juntos ser bonito, ser mágico. E é assim que me senti em muitos dos encontros, com a sensação de não querer que acabassem. Eu também gostei demais das meditações e de poder voltar-se para si em momentos do dia e da semana, em parar pra pensar em si e nas suas necessidades e ver que a vida não precisa ser só cheia de obrigações e frustrações, que podemos nos sentir tão livres e felizes com coisas tão simples, com o contato com outras pessoas, dançando, criando movimentos, sentindo o que a música nos diz, nos incita em fazer. Acho que outra coisa muito importante foi perder a vergonha de tocar nas pessoas, de interagir corpo-a-corpo, de ver que não existe problema nenhum nisso, que isso proporciona relações lindas com as outras pessoas, e que precisamos de contato humano. Essa oficina melhorou muito a minha vida, me sinto muito mais liberta, feliz com meu corpo e com o meu jeito de ser. Senti que posso ser quem sou, que minha história é importante, que a história de todas/os são, e que podemos buscar meios alternativos de viver, de sentir um equilíbrio com o mundo, e isso é algo fantástico.

Depoimento Bruno:

Acredito que a oficina me ajudou de duas formas. Primeiro: a abrir um pouco a minha mente quanto ao conceito de dança em si e segundo: a ver como a dança ajuda a transformar as pessoas. Quanto ao primeiro ponto, eu achava que dança devia ser sempre pensada, calculada, "coreografada" seguindo uma certa lógica. Agora, eu vejo que há sim a dança de forma planejada, mas que há também a possibilidade da dança existir somente por si mesma, sem necessidade de planejamentos, apenas "deixando-se levar" e sentindo a música e/ou o momento. Quanto ao segundo caso, dançar pode mudar uma pessoa de várias formas: torná-la mais feliz, mais solta, e até pode funcionar como uma terapia ou inclusão social, etc. No meu caso, a dança ajudou-me a relaxar um pouco e mudar o foco do racional para corpo.

Depoimento Marianne:

Tenho o desafio de, nestas linhas, descrever um processo profundo de aprendizagem, de contar como foi a experiência vivenciada nos últimos meses. Experiência esta que, seja por um desencadeamento de fatos, coincidências, ou qualquer outra explicação possível, oportunizou o resgate de um corpo dançante que há muito estava silenciado. O problema é que para mim isso foi mais que uma simples vivência ou experiência, foi um processo de redescoberta, de libertação, de inspiração... tendo isso em vista eu peço desculpas pois sinto ser necessário alongar um pouco mais essas linhas, e me aventurar em contar alguns fatos da minha trajetória que acredito fazerem parte das construções e desconstruções emergidas ao longo dessa caminhada. Desde que me entendo por gente, meu corpo dança. Oficialmente comecei a estudar dança com três anos de idade, e a partir de então fiz balé clássico, jazz, sapateado, danças tradicionais gaúchas, dança contemporânea, entre outras. Na adolescência, no entanto, por mais que eu sentisse a necessidade de estar em movimento, comecei a duvidar que ainda pudesse fazer isso. Eu não estava dentro do "padrão" de corpo tacitamente exigido para dançar balé. Mais de uma vez fui chamada a uma salinha para conversar sobre quanto peso eu precisava perder para continuar dançando, que eu tinha "um pé muito pequeno para suportar meu corpo na sapatilha

de ponta”, não importava o quanto eu me esforçasse, ou quão intensa fosse a minha interpretação eu estava sempre nas últimas fileiras... a experiência no vestiário também não era das mais agradáveis, passei a sentir vergonha do meu corpo, e vestir uma malha de dança e ter que me olhar nos espelhos da sala passou a ser uma tortura. Em um determinado momento, eu passei realmente a acreditar que aquilo não era pra mim, que não adiantava tudo o que eu fizesse, não ia conseguir, e que o melhor que eu podia fazer era desistir. Com 15 anos, um ano antes de me formar no balé eu parei de dançar. Por algum tempo ainda dancei em casa, e compus algumas coreografias, mas gradativamente fui deixando de fazê-lo. Com 17 anos eu mudei de cidade para iniciar a faculdade, e então deixei de dançar oficialmente. Isso quer dizer, conscientemente, por que inconscientemente eu estou sempre dançando... enquanto cozinho, no caminho até o carro, quando estou na frente do espelho, etc. Se passaram quase 10 anos, até que por acaso fiquei sabendo da oficina. E eu senti que precisava voltar a dançar, eu queria muito fazer isso. Acho que foi mais ou menos isso que eu tentei dizer quando escrevi um e-mail respondendo qual era o meu interesse na oficina. Na verdade, eu escrevi isso:

“Durante quase 15 anos a dança foi parte integrante da minha vida. Desde que por motivos de estudo, trabalho etc. eu parei de dançar sinto que meu corpo e meu espírito sentem falta de alguma coisa. Quando li sobre a oficina reconheci uma oportunidade de me reencontrar com a dança.”

Mal sabia que eu estava prestes a me reencontrar com algo muito maior que a dança. Quando a oficina começou, eu não sabia muito bem o que esperar. A cada aula era uma nova surpresa. As tardes de quinta-feira eram o momento em que eu entrava em contato com o meu corpo, em que percebia que eu tinha um corpo. Aos poucos eu e meu corpo fomos nos reconectando, e a cada semana eu parecia também me encontrar um pouco mais. Por quanto tempo eu esqueci de mim? Enquanto eu estava nas aulas eu não me sentia julgada ou avaliada, não estava preocupada em quão gorda eu sou e se eu deveria ou não estar ali. Nunca precisei me preocupar em ser melhor ou pior do que ninguém. Eu simplesmente estava ali e isso era maravilhoso. Eu fui aprendendo a sentir mais e a julgar menos, e isso abriu um espaço

muito maior para a minha dança. O processo de composição foi muito intrigante e revelador. Foi completamente diferente do que eu entendia por compor. Como era estranho não ter ninguém a dizer em que lugar ficar, que movimento fazer, e em que ritmo de contagem da música deveria começar. Como era estranho compor a partir de provocações concretas, como pensar com o corpo qual o significado do meu nome? Ou, ainda, estudar e pensar em qual o movimento diferente que só eu faço. Esse foi um processo gradativo de descoberta, em que era necessário o corpo, os sentidos, a cabeça, trabalharem juntos para chegar a uma resposta. Não havia sequências de movimentos predeterminados em que iriam compor uma dança. A composição era completamente nova, não havia nenhuma referência pré-determinada, não havia padrões a ser seguidos, e isso significava liberdade de criação, de expressão, de construção. Ao mesmo tempo, proporcionava o (re)conhecimento do corpo. Mas não se tratava do corpo como um simples objeto. Era um corpo e suas relações, com o sentimento, com o pensamento, com limites e potencialidades. Trabalhar com os limites para mim foi muito importante. Perguntar e pensar sobre quais efetivamente são meus limites foi um momento de refletir sobre isso e redimensionar que limites são esses, quem determina, se tenho limites, como superá-los. A coreografia dos limites para mim foi a mais impactante das que eu já participei. Ela foi composta a partir dos elementos elaborados por cada um para responder à pergunta sobre quais são os seus limites, e depois composta reunindo esses movimentos, teve diretividade na organização dos movimentos, mas em nenhum momento me senti coreografada, não me senti cerceada num espaço determinado, não me senti conduzida.

Para mim, dança sempre teve a ver com música. Como pensar o movimento e a dança como não dependentes de nenhum outro elemento? Esse foi outro desafio e penso que foi superado. Ainda gosto de dançar ao som da música, mas já consigo ver como experiência andar pela rua, roubar movimentos, fazer intervenções, sem necessariamente ter um tema associado.

A oficina deixou um querer mais, desejo de não me deixar mais desconectar do meu corpo, de não me deixar compartimentar, e de permitir viver experiências com meu corpo dançante.

REORIENTANDO

Aqui nessa reflexão de caráter conclusivo apresento algumas informações – muitas – que revelam o quanto essa pesquisa está viva. O momento de finalização precisa acontecer em uma tese, no entanto, quando se fala em uma proposta poéticopolíticopedagógica envolvendo dança contemporânea, não se pode vislumbrar um final, apenas uma pausa (ainda permeada por questionamentos) para muitos outros recomeços. É assim que me sinto. Pausando, respirando para logo alçar novos voos. Muitos procedimentos contidos na proposta aqui apresentada já foram experimentados em outros contextos e, em razão disso, vêm suscitando reflexões e mais reflexões, desejos e mais desejos de seguir e de continuar pesquisando procedimentos para reorientar os processos artísticoeducacionais em dança contemporânea sempre na busca do transfazer-se.

Observações sobre as possibilidades de transfazer-se pela proposta poéticopolíticopedagógica:

Percebi, logo nas primeiras aulas das oficinas, inúmeras diferenças e semelhanças entre as duas turmas (A e B), e acho importante salientá-las para que julgamentos prévios sobre o corpo disposto a embarcar em uma experiência com dança – que ainda persistam após a leitura dessa tese – possam ser desfeitos. Como falei anteriormente, a turma A era composta por participantes de 19 a 26 anos e a turma B por alunos com mais de 50 anos.

A noção espacial da turma A e da turma B eram muito diferentes, tanto em relação ao espaço constituinte de seu próprio corpo quanto ao espaço da sala ou espaço da rua (locais nos quais trabalhamos). A turma B possuía mais dificuldade em relação ao espaço/corpo e mais facilidade em relação aos espaços externos. A turma A possuía mais facilidade com o espaço/corpo e passou por dificuldades no início da oficina em relação aos espaços da sala – não conseguiam compor levando

em conta as relações espaciais e com os colegas. Isso foi percebido, trabalhado e melhorado.

A relação com o outro em situação de composição nunca foi um problema para a turma B que, já na primeira tarefa relacionada a essa proposta, a desenvolveu em máxima potência. Já a turma A demorou um pouco mais para se soltar, ou seja, precisou de um tempo de elaboração maior. Já na relação com o outro em processos de abordagem somática, a turma A possuía mais facilidade do que a turma B, já que a maioria dos participantes da B ficavam apreensivos em tocar no outro. Com o passar das aulas, foram ganhando mais confiança nesse tipo de proposta.

As duas turmas possuíam grande preocupação com o que estavam produzindo, se preocupavam muito com o julgamento – olhar de fora – e alguns sempre emitiam opiniões críticas sobre si mesmos. A turma B demonstrava grande necessidade de explicação constante sobre as ações realizadas e trabalhavam muito no viés racional, narrativo, no entanto, quando eram convencidos de algo, possuíam mais disponibilidade em arriscar do que a turma A. Por outro lado, a turma A, quando descobriu modos de se relacionar e acolheu os processos de contaminação e as surpresas, começaram a operar por uma via emocional muito potente, que confiava no processo e nas conexões estabelecidas entre eles.

Após a leitura de todos os depoimentos a que tive acesso e das conversas desenvolvidas nos ensaios abertos dos dois processos (com a turma A e com a B), acredito que, por meio dos procedimentos de busca por uma base corporal potente (meditação e abordagens somáticas) e do trabalho a partir das propostas de composição, o repertório expressivo de doação da grande maioria dos alunos foi ampliado. Alguns alunos que iniciaram a oficina quase sem saber como mover-se livremente, ou como participar de uma atmosfera de composição em grupo, demonstraram, através da potencialização de suas ações (turma B) ou através do trabalho de reconhecimento das possibilidades expressivas do corpo, que, até aquele momento, para alguns, eram desconhecidas (turma A), um significativo aumento da intensidade em suas ações/movimentos, ou seja, um aumento da potência de agir, de pensar e de dançar. Em razão desse quadro, percebi que a ideia de potência esteve permeando as duas oficinas o tempo todo, na mesma proporção da ideia de vulnerabilidade, pois o reconhecimento do outro como diferente na relação com o conhecimento de si foi a ação que mais se processou

nos dois espaços. Em inúmeros momentos, eu percebia o despertar dos processos de si por processos de aceitação do outro e também pelo render-se ao olhar do outro já que, como mencionei anteriormente, o julgamento era uma das maiores preocupações das duas turmas.

A noção de performatividade fez parte da temática principal das oficinas, pois as duas turmas experimentaram, em diferentes propostas de composição, estímulo e aceitação da sua maneira singular de se mover. A noção de performatividade traz um modo de olhar para o corpo que pertence aos meus interesses de composição em dança, pois todas as ideias que me despertam e chamam a minha atenção para uma possível composição, na minha atuação docente do curso de licenciatura em dança ou em qualquer outro espaço que eu esteja ministrando aulas, aparece mediante a expressão da performatividade de cada um dos alunos. Eu fico encantada olhando os modos de fazer de cada um e vejo nisso infinitas possibilidades de composição. A minha estratégia de compor danças é calcada nesse olhar, pois eu o considero democratizante e entendo que a dança, em espaços artísticopedagógicos, pode, sim, ser acessada por todos.

As formulações relacionadas à ideia de comum foram vividas pelas duas turmas. A turma A, inclusive, se questionou sobre a questão: “para ser um grupo, precisamos ser iguais?” e essa discussão foi suscitada por meio de propostas simples de composição. A turma B não chegou a refletir verbalmente sobre isso, mas notei que a ideia de comum apresentada nessa pesquisa, que é a de que comum pode ser um ajuntamento de multiplicidades, foi entendida por eles ao longo do percurso. Eles estavam reunidos em prol de uma experiência em dança contemporânea e foram percebendo que, mesmo tendo muito pouca coisa em comum referente à personalidade, modo de vida, visão de mundo, puderam produzir dança por meio dos modos diferentes de operar de cada corpo. Notei que, no decorrer do processo, havia um respeito ao tempo uns dos outros e uma admiração mútua. Ou seja, a própria definição de comum com a qual trabalhei aqui (a qual já supõe o aspecto político) foi compreendida na prática.

A palavra liberdade foi uma das mais citadas nos depoimentos dos alunos, no entanto o meu objetivo foi o despertar da autonomia que é uma faceta da liberdade. Através das propostas lançadas eu esperava que, no percurso da oficina, eles fossem tomando posição, se colocando, assumindo responsabilidades. Constatei

que alguns alunos conseguiram alcançar esse lugar e que, para outros, foi muito difícil lidar com a possibilidade de se constituir autônomo, exatamente pelo caráter responsivo, ainda mais que havia uma figura condutora a qual estava desenvolvendo uma pesquisa de doutorado. Compreendi, com as experiências das duas oficinas, que a maioria das pessoas, de qualquer idade, não está acostumada a vivenciar processos em que a autonomia seja estimulada. Como descrevi anteriormente, despertar o gosto pela autonomia é provocar a vontade de se recriar, e nem todo mundo está disposto a enfrentar algo relacionado a isso. Mas percebi que, todos os alunos, cada um a seu modo, foram galgando níveis de autonomia a cada aula, e esse processo só se configura com o passar do tempo, na duração, e, dentro daquele tempo, foi possível observar um salto referente a esse comportamento em praticamente todos os alunos.

Outros questionamentos que me pareceu terem atravessado todas as experiências de grupo, desde aquelas desenvolvidas no Coletivo Mapas e Hipertextos até às oficinas, foram aqueles concernentes à pergunta “quais são efetivamente os meus limites?”, pois, a cada dar-se conta de aspectos da sua política do corpo, os envolvidos nessa pesquisa pareciam dar-se conta também de algum limite – corporal, emocional – que os atormentavam. As artistas do Coletivo e os alunos das oficinas, a partir desse processo de percepção dos limites, começaram a busca por um trans fazer-se, tanto no sentido de apenas realizar uma reflexão sobre aqueles limites quanto agir corporalmente em relação a eles. Cada um a seu modo e, levando em conta as particulares capacidades de afetação, reagiu à questão dos limites que se fez presente sem ao menos ter sido prevista.

Outra formulação não prevista de antemão foi a percepção por parte dos alunos de que a sensação de acolhimento análoga ao sentimento de estar em “casa” potencializa seus corpos para a ação de dança. Esse entendimento desembocou no desenvolvimento da ideia do “acolhimento do corpo como casa”, ou seja, promoveu um ato político, que faz com que o indivíduo seja potencializado em sua escuta pessoal, o que o lança imediatamente na esfera relacional com muito mais confiança.

Além de dar potência para os corpos singulares e validar o modo como cada um se move, o meu desejo é que a transformação ocorra em relação ao olhar do professor que trabalhe a partir da denominação “dança contemporânea”. Que ele possa, de fato, ver beleza nesses corpos evidentes, que estão aí “tal qual são” e que

possuem um mundo para compartilhar – esse universo precisa ser enxergado, considerado e potencializado. A inversão do sentido de beleza é uma das características centrais dessa reorientação dos processos artísticoeducacionais da dança contemporânea que estou propondo. Através dela, o olhar do professor passa a operar na legitimidade e potencialização da expressão dos corpos que estão nas salas de aula (dos estúdios, das academias) e não na idealização de corpos ou de movimentos.

Apontamentos sobre as possibilidades de transferir-se no Ensino Médio Técnico Integrado e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás – campus Águas Lindas de Goiás:

Quando iniciei a escrita dessa tese, não poderia vislumbrar a possibilidade de viver uma experiência docente tão profunda como essa: ministrar aula de dança contemporânea para o ensino médio técnico integrado (técnico em Análises Clínicas, técnico em Meio Ambiente e técnico em Vigilância em Saúde) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (técnico em Enfermagem), numa cidade considerada como periferia, pouco asfaltada, em um campus considerado como campus da saúde, no Estado de Goiás. A razão de apresentar esses apontamentos sobre a dança contemporânea como possibilidade de transferir-se no campus Águas Lindas de Goiás são três acontecimentos relacionados à tese que me chamaram a atenção durante o período em que estive lá: limite, toque e sentido de beleza.

A minha busca pela potência expressiva da política dos corpos e tentativa de possibilitar um transferir por meio da dança contemporânea foi desenvolvida aqui nesse campus com toda a minha paixão. A situação real é dura, o contexto dos alunos não é uma coisa fácil de se administrar. Há muitos problemas familiares – situações de abuso e álcool – inseparáveis desses corpos desejosos por se expressar através da dança. A dança no IFG de Águas Lindas de Goiás é necessária. Muitos alunos contam os minutos para entrar em contato com a aula. Eu, completamente apreensiva nos primeiros dias, fui introduzindo a abordagem somática, conhecendo os corpos, percebendo as limitações e dores...

Os processos de composição começaram e tudo o que eu via eram movimentos padronizados... A busca por executar todos juntos a mesma coisa... E, a cada aula, eu, pacientemente, tentava dizer a eles que não era necessário o movimento igual, que cada um podia executar movimentos diferentes... Da experiência de mostrar e ver as composições surgiu, na turma de Meio Ambiente – a partir da elaboração deles mesmos –, o conceito “diferenças em harmonia”, o qual auxiliou no entendimento sobre a possibilidade de movimentos diferentes constituírem uma mesma dança.

Em uma das avaliações que fiz com a turma do curso de Análises Clínicas, perguntei como se sentiam em relação ao trabalho que estávamos desenvolvendo, como o corpo deles estava respondendo e se algo tinha se transformado nesses meses. Vários alunos mencionaram a relação com os limites do corpo. Muitos disseram que se surpreenderam com o que podiam fazer, que não conheciam os reais limites do próprio corpo. Na hora em que li as avaliações, lembrei-me do quanto o não reconhecimento dos limites do corpo havia sido um assunto recorrente nas oficinas e no Coletivo, e o quanto a dança contemporânea pode contribuir para o transfazer no sentido de motivar a capacidade de cada corpo se reconhecer e ir mais além, enfrentar desafios e ultrapassar limites que, na realidade, nem existiam – foram criados pelo imaginário. Um indivíduo que percebe o seu próprio corpo podendo mais, ou seja, com a potência do corpo acionada, é um indivíduo que arrisca mais.

O segundo acontecimento relevante foi aquele envolvendo o toque. Inúmeras situações aconteceram durante as oficinas “Expressões Corporais” em relação ao toque, tanto com os jovens quanto com os participantes maiores de 50 anos. O toque é sempre um assunto delicado, pois envolve o modo como você foi tocado na infância, durante os primeiros anos de vida e, caso algum trauma tenha ocorrido, dificilmente alguém lida com ele de forma natural. É preciso sensibilidade e paciência. Um dos meus alunos da turma de Análises Clínicas, em uma das aulas na qual sugeri a formação de duplas e uma massagem na região da escápula, me disse – de forma bem privada – que era capaz de massagear a colega que formava dupla com ele naquela ocasião, mas não queria que ela o tocasse. Conversei suavemente com ele e sugeri que tentasse deixar a colega tocá-lo, que ela tocaria de forma leve e que, qualquer incômodo, ele poderia me informar. Dito isso, deixei a dupla sozinha. Lendo a avaliação desse aluno tempos depois, me deparei com um

depoimento sobre aquela aula. Ele revelou que a aula auxiliou na diminuição do medo do toque e que, hoje em dia, ele se sente muito melhor com o próprio corpo e começou a gostar de ser tocado. Isso revela que o professor de dança pode e deve, de forma sensível, incentivar o toque, percebendo com muita atenção a receptividade ou o incômodo por parte do aluno.

O terceiro e último acontecimento está relacionado à ideia de sentido de beleza. Ao ouvir de uma aluna da turma de Análises Clínicas a expressão “que horrível!”, ao mostrar uma foto na qual ela estava encostada na parede com as pernas para cima, senti imediatamente o impacto do sentido de beleza. Fiquei intrigada com a expressão da aluna e, depois da aula, escrevi a ela perguntando sobre a sensação que a foto tinha lhe transmitido, sobre o porquê do espanto. Ela me respondeu dizendo que teve aquela reação por achar a sua posição estranha, que era uma configuração na qual ela geralmente não se encontrava. Nesse momento pensei: “O sentido de beleza na dança precisa, urgentemente, de uma inversão de ponto de vista!”. O que para ela era feio, para mim era lindíssimo! Como conseguir essa inversão? Como fazer o estranho tornar-se belo ao olhar de todos (ao menos quando em relação a processos de dança)? A cultura de rechaçar o estranho, o anormal, o imperfeito é muito enraizada na nossa sociedade, porém eu vou continuar lutando para que o excêntrico, o esquisito e o incomum sejam vistos como belos e para que, além dos corpos, o sentido de beleza na dança possa transfazer-se também.

Nas aulas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) senti grande receptividade, mesmo que, na maioria dos dias, eles estivessem muito cansados (a nossa aula era das 20h40 às 22h15). Foi uma relação de conquista. As abordagens somáticas os intrigavam, e, na medida em que iam sentindo as transformações no corpo, principalmente em relação à qualidade do sono (ia melhorando) e à disposição corporal, iam se apaixonando pelas aulas. Alguns alunos eram motivados pelas minhas propostas de composição em dança, no entanto havia muitos alunos tímidos. Aos poucos, fui tirando fotos durante as composições e mandando-as para eles, no intuito de aumentar a autoestima. Também procurava valorizar sempre tudo o que estavam dispostos a realizar.

Em um evento de extensão que participei sobre o Dia Mundial de Combate à Diabetes, tive contato, através de uma oficina que ministrei, com alunos do EJA de

outras turmas, com pessoas da comunidade e com professores do IFG. Foi um dia muito marcante, pois, em apenas uma manhã de sábado, corpos muito diversos vieram ao meu encontro. Todos, em sua grande maioria, com mobilidade mínima e lotados de dores. Propus um trabalho de alongamento seguido da proposta de automassagem com as bolinhas. O motivo de descrever essa experiência está relacionado aos depoimentos que ouvi alguns dias depois dessa oficina. Algumas alunas do EJA de outras turmas me pararam no corredor do IFG para me dizer que as dores tinham ido embora e que estavam sentindo muita diferença em relação à postura e ao caminhar. Fiquei surpresa pela rapidez com que aquelas alunas acessaram essas sensações, mas pensei que, para um corpo sem experiência em conscientização corporal, qualquer pequeno estímulo pode gerar uma enorme reação. Ali, naquele momento, através da potencialização daqueles corpos, uma possibilidade de transfazer-se se apresentou.

Apontamentos sobre as possibilidades de transfazer-se no curso de licenciatura em dança do Instituto Federal de Brasília (IFB):

Cá estou, finalmente, cumprindo o destino o qual vislumbro há alguns anos, fazendo parte do corpo docente de uma licenciatura em dança, aqui, no caso, do Instituto Federal de Brasília, colocando no mundo todas as minhas questões sobre o *fazerpensar* dança, aliando escrita e movimento o tempo todo; difundindo a ideia de processos artísticopedagógicos em dança contemporânea, problematizando quais princípios e valores da *dançacorpo* estamos querendo disseminar; discutindo a relevância em dar foco aos *pró-dutos*; fazendo com que os estudantes experimentem e saboreiem cada etapa de um processo de criação, exercitando os aprofundamentos e as edições consequentes do processo; ressaltando a importância da meditação como formação de cidadãos; evidenciando o trabalho com as abordagens somáticas como ampliador do potencial expressivo de cada um e como formador de atitude política perante o mundo.

Aqui sou multiplicadora de ações. As discussões promovidas em sala de aula se expandem e ganham prolongamento nas experiências dos meus alunos com seus respectivos alunos. Muitos estudantes já são professores e sinto que existe uma grande demanda por pensar em estratégias para os processos artísticopedagógicos em dança contemporânea nos espaços formais e informais.

Nesse semestre, no componente de Dança Contemporânea I que estou ministrando, propus aos alunos que elaborassem a sua “aula dos sonhos” a partir dos pressupostos da dança contemporânea: relação entre arte/vida, revelação de processo, memória/subjetividade, perguntas, respeito ao corpo do outro, entre outros. A partir das aulas produzidas pelos alunos, pude perceber a necessidade do desenvolvimento de um projeto de pesquisa voltado para pensar metodologias em dança contemporânea para a escola básica. A diversidade e a qualidade das “aulas dos sonhos” revelaram o quanto cada professor pode e deve investir na constituição de uma proposta poéticopolíticopedagógica própria, singular em dança contemporânea, e que, futuramente, possa vir a estabelecer-se como uma metodologia própria. Os agentes desses processos artísticoeducacionais terão a possibilidade de encontrar-se em um espaço de pesquisa, experimentação e paixão. Vislumbres...

Como reorientar o ensino da dança contemporânea na educação básica e em espaços informais? Como rearranjar esse olhar para o corpo que dança na escola ou em oficinas, academias ou estúdios de dança? Que valores queremos promover a partir da concepção de dança contemporânea? A proposta poéticopolíticopedagógica apresentada nessa pesquisa quis refletir sobre essas questões se propondo a fazer pensar uma alternativa que abarcou procedimentos de caráter essencialmente políticos na busca por uma poética – uma possibilidade para que todos os corpos pudessem ser potencializados nas suas singularidades e performatividades e que fossem despertados nos seus possíveis modos de transfazerem-se.

O professor que trabalha ou que deseja trabalhar com a ideia de dança contemporânea na educação básica ou em espaços informais que se sentir inspirado pelas ideias aqui desenvolvidas deve arriscar e inovar, constituindo-se, assim, em um professorartista-pesquisador que faz do seu ofício um ambiente de pesquisa, criação e paixão pela dança contemporânea. Além disso, é importante estar atento aos pressupostos que ela suscita: eterno questionamento sobre suas definições; foco no processo ou, como defendi ao longo da tese, no *próduto*; deixar que os procedimentos se inventem ao longo do fazer; compor a partir da relação com o hoje; compreender que ela consiste em uma resposta momentânea a uma questão efêmera; respeitar o corpo e a dança de cada um; fomentar a colaboração

nos processos e disseminar princípios de não-arrogância. Se esses princípios estiverem bem compreendidos, aliados à inversão do sentido de beleza e à ação de dar potência à expressão desses corpos dançantes podemos, de fato, iniciar uma reorientação aos processos artísticoeducacionais em dança contemporânea.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Traduzido por Antônio Guerreiro. Lisboa: Editora Presença, 1993.

_____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Traduzido por Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AUSTIN, John L. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

BAKER, Elsworth F. **O Labirinto Humano**: causas do bloqueio da energia sexual. Traduzido por Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1980.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Editora Martins e Fontes, 1999.

_____. **O Pensamento e o Movente**: ensaios e conferências. Traduzido por Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. **O Corpo Tem Suas Razões**: antiginástica e consciência de si. Traduzido por Estela dos Santos Abreu. São Paulo: 13ª edição, Martins Fontes, 1987.

BOLSANELLO, Débora. **Educação somática**: investindo na tecnologia interna. 2008. Disponível em: <https://tecnicasomatica.files.wordpress.com/2011/01/bolsanello_2008_educac3a7a_o_somatica_investindo_na_tecnologia_interna2.pdf> Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **Educação somática**: o corpo enquanto experiência. 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf> Acesso em: 03 dez. 2015.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN Arte. Brasília: MEC, 2010

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Traduzido por Antônio Mercado. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BUTLER, Judith. **Excitable Speech**: a politics of the performative. New York: Routledge. 1997

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Traduzido por Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino. **O Professor e a Construção do Conhecimento**. Itinerarius Reflectionis [online]. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, Universidade Federal de Goiás, v.2, n.11, p 1-7, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20344/11834>> Acesso em: 01. abril. 2018.

DANTAS, Mônica F. **Voz e palavra na criação coreográfica contemporânea**. 2010. Disponível em: <<http://portalabrace.org/vicongresso/pesquisadanca/Monica%20Fagundes%20Dantas%20-%20Voz%20e%20palavra%20na%20criacao%20coreografica%20contemporanea.pdf>> Acesso em: 23.ago.2018.

DELEUZE, G. **Conversações**. Traduzido por Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.

_____. **Cours Vincennes**. 1978. Traduzido por Francisco Traverso Fuchs. Disponível em: <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>> Acesso em: 18 ago. 2016.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (volume 4)**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DESCARTES, René. **Proposições**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas/SP: Papirus, 1988.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas/SP: Papirus: 2012.

ESPINOSA, Bento de. **Ética: demonstrada à maneira dos geômetras**. Os pensadores. Traduzido por Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

FABIÃO, Eleonora B. **Definir performance é um falso problema**. Jornal Diário do Nordeste, Fortaleza, 07 set. 2009.

FISCHER-LICHTE, Erika. **The transformative power of performance**. London. Routledge: 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Roberto Machado (org.) Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Traduzido por Raquel Ramalhete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

FURTADO, Beatriz. **Corpo-arquivo**. 2012. Disponível em: <<https://beatrizfurtado.wordpress.com/2012/11/25/corpo-arquivo/>> Acesso em: 26. ago. 2018.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do Risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

_____. O Gesto e o Sentido in **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1983.

HARDT, M; NEGRI, A. **Multitud**: guerra y democracia em la era del Imperio. Traduzido por Juan Antônio Bravo. Barcelona: Limpergraf, 2004.

KASTRUP, Virginia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Traduzido por Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LAPOUJADE, David. **O corpo que não aguenta mais**. 2011. Disponível em: <<https://revistapolichinelo.blogspot.com/2011/04/o-corpo-que-nao-aguenta-mais.html>> Acesso em: 24.ago.2018.

LE BRETON, David. **A síndrome de Frankenstein**. In: SANT'ANNA, Denise B. de. Políticas do corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 49-67.

LEPECKI, André. **Planos de composição**. In: GREINER, Christine; ESPÍRITO SANTO, Cristina; SOBRAL, Sonia (orgs.). Cartografia rumos itaú cultural dança 2009-2010: criações e conexões. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

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

MANNING, Erin. **Politics of Touch**: Sense, Movement, Sovereignty. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

MARINHO, Nirvana. **As políticas do corpo contemporâneo**: Lia Rodrigues e Xavier Le Roy. São Paulo: PUC, 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006

MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Traduzido por Lisa Becker. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>>. Acesso em: 21. abr. 2018.

MASSUMI, Brian. **A Shock to Thought**. London: Routledge, 2002.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, v. 2, 1973.

MEYER, Sandra. **A (i)mobilidade na obra de Nijinsky**: uma ação intempestiva. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/issue/view/1465>> Acesso em: 23. ago. 2018.

_____. **Viewpoints**: efeitos no espaço e no tempo. 2008. Disponível em: <<http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1659>> Acesso em: 23.ago.2018.

MORANDI, Carla. **A dança e a educação do cidadão sensível**. In: MORANDI, Carla. STRAZZACAPPA, Márcia. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

MULLER, Cláudia. **Deslocamentos da dança contemporânea: por uma condição conceitual**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MUNIZ, Zilé. **Rupturas e Procedimentos da Dança Pós-Moderna**. 2011. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/2688/0>> Acesso em: 27. maio. 2018.

NANCY, Jean-Luc. **corpo, fora**. Traduzido e organizado por Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de Potência**: ensaio de uma transmutação de todos os valores. 1906. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Nietzsche,%20Friedrich/Friedrich%20Nietzsche%20-%20Vontade%20de%20Pot%C3%Aancia.pdf>> Acesso em: 28. ago. 2018.

NOVAK, Cynthia J. *Sharing the dance*. Wisconsin, USA: The University of Wisconsin Press, 1990.

PAIXÃO, Paulo. **Coreografia**: gramática da dança. 2003. Disponível em: <<http://beta.idanca.net/coreografia-gramatica-da-danca/>> Acesso em: 26. maio. 2018.

PAREYSON, Luigi. **Estética: Teoria da formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PELBART, Peter Pál. **Elementos de uma cartografia da grupalidade**. In SAADI, Fátima; GARCIA, Silvana (org). São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **Política da Arte**. In: Urdimento. Revista de Estudos em Artes Cênicas. n. 15, Florianópolis: CEART/UEDESC, 2010, pp. 45 – 59.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de Massas do Fascismo**. Traduzido por Maria da Graça M. Macedo. 2ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RENGEL, Lenira. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII**. São Paulo: Annablume, 2008

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea?: uma aprendizagem e um livro de prazeres**. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Editora Estação Liberdade: São Paulo, 1989.

_____. **Geopolítica da cafetinagem**. 2015. Disponível em: <<https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2015/05/20/geopolitica-da-cafetinagem-suely-rolnik/>> Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Subjetividade Antropofágica**. In LINS, Daniel (org.). Razão Nômade. Rio de Janeiro: Forense, 2005, pg.89-110.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **As infinitas descobertas do corpo**. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635354> Acesso em: 30 abr. 2018.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

SETENTA, Jussara Sobreira. **Comunicação performativa do corpo: o fazer-dizer da contemporaneidade**. São Paulo: PUC, 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e Pós-Modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SIMONDON, Gilbert. **A gênese do indivíduo**. In: PELBART, P.; COSTA, R. (Org.). O reencantamento do concreto. Cadernos de subjetividade. São Paulo: Hucitec. 2003.

SOUZA, José Fernando Rodrigues de. **As origens da modern dance: uma análise sociológica**. São Paulo: Annablume, UCAM, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. **Dançando na Chuva e no Chão de Cimento**. In: FERREIRA, S. (org.). Ensino das artes: construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Reflexões sobre a formação profissional do artista da dança.** In: PEREIRA, R.; SOTER, S. Lições de dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

TOMAZZONI, Airton. **Esta tal de dança contemporânea.** 2006. Disponível em: <http://idanca.net/lang/pt-br/2006/04/17/esta-tal-de-danca-contemporanea/2992>. Acesso em: 18/02/2013.

ZAGUETTO, Sônia. **Sergei Diaghilev: o gênio que revolucionou o ballet.** 2017. Disponível em: <<http://soniazaghetto.com/?p=3357>> Acesso em: 24. ago. 2018.

ANEXOS

Conversa individual sobre o significado do nome

Em uma das aulas da turma A, fui chamando um por um para conversar, em particular, sobre a ideia de composição motivada pelo significado do nome, questionando, também, sobre quais objetos poderiam ajudá-los a compor. Lucas me falou que seu nome significa “o iluminado”, e que pensou em acender a chama de um lampião com querosene. Perguntei: por que com querosene? Ele me respondeu: “porque na minha infância era assim”. Henrique me disse não gostar do seu nome, porque tem relação com nome de reis e que prefere trabalhar com seu sobrenome, o qual significa “alguém de luz”. Sugeri, então, a ele uma possibilidade: trabalhar nessa negativa em relação ao nome.

Annaline me disse que seu nome foi passado de avó para neta, é uma tradição italiana e sua mãe se chama Aline. Ela está pensando em trabalhar em algo relacionado a “não-linha”. Marianne me falou que seu nome é uma junção de Maria mais Ana e sente que não tem nada a ver com ela, pois o nome tem um significado histórico relacionado à Revolução Francesa (República de Marianne) e que, dos ideais da revolução, o que mais se conecta com ela é a liberdade. Talita me contou que sempre sentiu uma revolta com o fato de crescer, tem síndrome de Peter Pan e seu nome significa a menina, filha de um médico, que foi ressuscitada por Jesus. Falou que tem pensado a questão do feminino nela, em androginia. Também disse que o termo criança lhe interessava, pois era unissex e que estava pensando em trabalhar com posições fetais. Talita, ao contar tudo isso sobre seu nome, ficou muito emocionada. Renata me disse que seu nome significa “renascer” e pensou em movimentos de abertura ou de morte, como final de ciclo. Renata achou um objeto durante uma trilha ecológica que realizou e me perguntou se poderia usar na criação. Logo depois, leu para mim uma poesia que escreveu a partir do significado do seu nome:

Título: Analogias entre morte, vida, um pedaço de madeira e eu

Cultivei um impulso e me deparei com montanhas da vida, um mar de prazer, pedras de força e um pedaço de madeira. Com os pés na areia, avistei o não-humano e me deparei comigo mesma. Cor de pôr-do-sol, (in) finito na sua ruptura, contínua, um pedaço de madeira. Quem sabe

outrora não fez parte da estrutura de um lar ou foi parte de uma lenha para algum fogo queimar? Quem supõe o tamanho da árvore que fazia parte. Se era raiz, galho, tronco ou um pedacinho de uma obra de arte? Há muito, foi semente, vida pulsando num microcosmo que, da terra, com abundância subiu em direção aos céus (fazendo o elo). Semente, raiz, tronco, casa, lenha, oco da vida, desabrochou e aí: fogo, mar, areia e, então, a transformação num pedaço de madeira. Ah, quantos pedaços de mim não fizeram parte de algo maior, estruturas criadas a partir de medo, ódio, dor, raiva, angústia, (des)amor. Estruturas que sustentaram culpas e até padrões de autodestruição, choros reprimidos, gritos contidos, um ser com fome de vida em inanição. Pedacinhos que, agora, são resquícios de um eterno reinventar e que, aos poucos, se transformam em mais e mais possibilidades de amar. Da morte, vem vida, da vida, morte, compreender o ciclo inevitável fortalece a base, dá suporte. Da merda, nascem flores, dos finais, mais amores, parte de si precisa morrer para que outra renasça com as cores de um pôr-do-sol.

Mariana me contou que seu nome significa devota de Maria e junção de Maria e Ana, e que isso não faz muito sentido para ela. Falou também que achavam que ela havia inventado o seu sobrenome (de los Santos) para ficar mais bonito ou que era seu nome artístico. Então, ela me explicou que sua família é uruguaia, seu sobrenome é por parte de pai, o qual havia falecido em 2012 e o sobrenome é algo que ela carrega dele, por isso é tão importante. Em relação aos movimentos, Mariana me disse estar pensando em trabalhar com movimentos aéreos, fora do chão, pois remetem ao céu. Maria Luiza me contou que, na infância, não gostava de seu nome (Maria), pois achava que significava senhora. Descobriu que realmente significa senhora, porém, hoje, ela adora seu nome. Também pensava que seu nome estava ligado ao significado de luz, mas pesquisou que significava também batalha ou guerra. Ao me contar tudo isso, deu-se conta do movimento que havia feito hoje em aula (movimento que remetia à ideia de batalha, luta ou guerra).

Flavia me contou que seu nome significa loura dourada e acha seu nome suave. Perguntei sobre o seu sobrenome e ela me contou que é de origem polonesa, que descende de seu avô e que considera um nome forte. Comentou ser de uma família pequena e não existirem muitas pessoas com este sobrenome. Sugeri que trabalhasse movimentos a partir do binômio suave-forte. Felipe me disse

que o pai dele contou que, quando era menor, queria ter um filho com o nome Felipe. Falou que é chamado pelo sobrenome Rodrigues pelos amigos do *taekwondo*, esporte que pratica há 7 anos, e que o sobrenome Lara foi o avô que criou. Este sobrenome está ligado ao feminino e já gerou muita brincadeira com ele, mas disse que, hoje, gosta do sobrenome. Sugeri que trabalhasse com a articulação entre movimentos suaves e fortes e ele me disse que o *taekwondo* trabalha exatamente com isso. Rodrigo me contou que gosta da sonoridade do nome composto Rodrigo Caio, que seu nome é único e raro. Disse também que muitos o chamam de RodCaio e que virou uma identidade, uma marca. Falou que gosta da estética de seu nome e que sempre quis ter uma assinatura, a qual nunca teve.

Na turma B, também propus que os alunos pesquisassem o significado dos seus nomes, e, no início da sexta aula, conversei com Ivory sobre o significado do seu nome. Ele me contou que Ivory tem origem latina e que significa material duro – material para fazer obras de arte de cor creme esbranquiçada. Falou também que *ivory*, em inglês, significa marfim e que a relação disso com sua personalidade é que ele não gosta de ser contrariado. Outro dado que me revelou é a prestação de serviços a outros, principalmente à pessoa amada, pela qual faz coisas demais. Conversei também com Hilomi, a qual me contou, primeiramente, que, no Japão, o nome correto é Hiromi, e serve tanto para homem quanto para mulher, e, no momento do registro, o nome foi escrito com L. Em casa, ela é chamada de HI (no Japão, o H tem som de R). Em sua pesquisa, apareceram palavras como “generoso”, “generalizada beleza” e “grande-vendo” relacionadas a seu nome. Uma das irmãs contou a ela que o jeito através do qual sua mãe escrevia seu nome parecia que tinha o significado de princesa (letras japonesas são imagens). Uma vez perguntada, enquanto cursava o magistério, sobre o significado do seu nome, respondeu: “flor do dia”. Todos acharam muito bonito. Hilomi revela que inventou esse significado naquela época.

Ao final dessa aula, conversei com Adilles, Valdenice, Cida e Jorge. Adilles me contou que nunca conheceu alguém com o mesmo nome e que adotou o sobrenome do marido, pois, na época, era uma atitude obrigatória. Valdenice me falou que seu nome significa valente, o qual ela acha que tem relação com sua personalidade, mas que se acha medrosa. Revelou que se acha raçuda, que ama demais ou não ama, que tudo é muito ou então é nada. Prefere ser chamada de Val

ou Denice, pois acha seu nome enorme, um palavrão – cada sílaba é um nome dela: Val, De, Nice. Perguntei sobre qual objeto poderia ter relação com tudo isso e ela me respondeu: “garfo”. Perguntei o porquê do garfo e ela me contou, com lágrimas nos olhos, a história na qual sua tia havia atingido seu pai no olho com um garfo. Notei que o depoimento de Val sobre o seu nome trouxe muitas lembranças dolorosas e naquele momento eu estava em dúvida se ela conseguiria transformar em dança aquele turbilhão de emoções.

Aparecida me contou que seu nome foi dado devido a uma promessa feita por sua mãe – grávida dela – a qual tinha relação com a doença de seu irmão mais velho. Cida foi devota de Nossa Senhora Aparecida por 20 anos, mas acabou doando a santa para a irmã. Cida confessou ter sido difícil se desligar desse comportamento, porém, hoje, ela acredita que a fé não está na imagem. Contou também que seu nome é somente Aparecida, não tem Maria como prenome, e que isso surpreende a muitas pessoas as quais não aceitam somente o nome Aparecida. Sugeri a ela que pensasse nos verbos aparecer e desaparecer, pois, além de ter ligação direta com seu nome, observei que Cida é uma pessoa observadora, quieta, mas quando “aparece”, se coloca, dá uma opinião, é incisiva e direta. Pedi para que ela pesquisasse tipos de tecidos com os quais ela pudesse trabalhar e ela me perguntou se podia trazer uma rede, pois sua paixão é pescar. Falei que o tecido da rede podia ser interessante, pois também remete à santa encontrada no rio.

Jorge me contou que seu nome tem origem grega, o qual, posteriormente, foi latinizado e significa “homem da terra”. Jorge disse que o nome expressa seu caráter, está relacionado ao que ele vai deixar quando se for. O nome é uma referência e ele se preocupa em preservá-lo de forma positiva. Jorge falou sobre a valorização da família, pois não a teve na infância. Sugeri que ele trouxesse alguns objetos ligados a trabalhos com a terra.