



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPG-CEN

DEBORAH DODD FERREZ ALVES DE MACEDO

**O CONHECER EM MOVIMENTO A PARTIR DA COCRIAÇÃO SENSÍVEL:
UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL PARA A DANÇA**

BRASÍLIA

2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPG-CEN

DEBORAH DODD FERREZ ALVES DE MACEDO

**O CONHECER EM MOVIMENTO A PARTIR DA COCRIAÇÃO SENSÍVEL:
UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL PARA A DANÇA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito final à obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Almeida Castro.

BRASÍLIA

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM141c Macedo, Deborah Dodd Ferrez Alves
O conhecer em movimento a partir da Cocriação Sensível:
uma abordagem experiencial para a dança / Deborah Dodd
Ferrez Alves Macedo; orientador Rita de Almeida Castro. --
Brasília, 2018.
184 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Dança Educação. 2. Cocriação Sensível. 3. Percepção
Cinestésica. 4. Somato-psicopedagogia . 5. Dança Clássica.
I. Castro, Rita de Almeida, orient. II. Título.



**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ARTES CÊNICAS APRESENTADA
AOS PROFESSORES:**



Professor (a) Dr. (a). Rita de Almeida Castro (PPGCEN/UnB)
ORIENTADOR (A)



Professor (a) Dr. (a). Ana Carolina de Sousa Silva Dantas Mendes (IFB)
MEMBRO EXTERNO



Professor (a) Dr. (a). Suselaine Serejo Martinelli (IFB)
MEMBRO EXTERNO

Vista e permitida a impressão
Brasília-DF, 16 de Agosto de 2018.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de
Artes / UnB.

AGRADECIMENTOS

Eu dedico essa dissertação aos três amores da minha vida: meu querido Anders e nossos filhos Gabu e Theo. Vocês me inspiram a viver, a crescer e a buscar tornar esse mundo melhor para vocês a partir da dança. Agradeço infinitamente por todo amor, carinho, leveza e paciência com os quais vocês me apoiaram durante o processo dessa pesquisa. *Jeg elsker jer!*

À Rita De Almeida Castro, pela confiança depositada nessa pesquisa desde o início, pela sua orientação sempre afetuosa, interessada e criteriosa, assim como por ter me encorajado a trilhar caminhos significativos. Minha sincera gratidão e admiração!

Aos estudantes de Dança Clássica 1 do Instituto Federal de Brasília: vocês não só deram propósito e vida para esse trabalho, como também proporcionaram aprendizados sobre o meu próprio conhecer em movimento.

As cocriadores sensíveis Anna Carolina Uchôa, Angela Mugnatto, Bianca Borges, Carina dos Santos da Silva, Lisiane Queiroz, Jozzi Sijor e Olga Brigitte. Obrigada pela dança, dedicação e partilha. Vocês me proporcionaram um entendimento muito mais aprofundado sobre que move essa pesquisa.

Às professoras Ana Carolina Mendes, Suselaine Martinelli e Giselle Rodrigues, pela gentileza de aceitarem o convite de participarem dessa jornada comigo e pela leitura criteriosa e ajuda imensurável no Exame de Qualificação dessa pesquisa.

Ao professor Danis Bois, pela presença plena e fluida em minha dança, e pelas preciosas e afetuosas contribuições com este estudo.

À Ciane Fernandes pela amizade, apoio, entusiasmo e sabedoria em movimento que te tornam parte desta pesquisa de maneira tão significativa.

Aos meus colegas e funcionários do IFB por me receberem de forma acolhedora e por colaborarem comigo em diversas oportunidades durante os anos que trabalhei no Lidança. Agradeço especialmente a Elisabeth Maia, Fauzi Manzur e Larissa Ferreira por terem participado diretamente nas aulas de Dança Clássica 1. Agradeço também às companheiras de projetos no IFB Ana Carolina Mendes, Lina Frazão, Eloisa Rosa e Mariana Motta pelas horas de dedicação, parceria e ousadia, por nosso cocriar em dança educação.

À artista Yara de Cunto, pela inspiração precoce e eterna, e por sua dedicação em tudo que você faz pela dança.

Aos músicos Kim Helweg e Ayran dos Santos pela incrível oportunidade de fazermos uma cocriação entre música e dança nas aulas de Dança Clássica 1.

A João Campelo, Iago Gabriel, Angela Mugnatto e Murilo Abreu pelas imagens reveladoras, valiosos registros que compõem essa dissertação.

Ao departamento de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, pelo apoio ao projeto. Especialmente às professoras Luciana Hartmann e Nitza Tenenblat, por revelarem novos caminhos de pesquisa e de escrita que muito contribuíram para essa dissertação.

Às queridas amigas pesquisadoras e dançarinas Erica Bianco Bearlz, Natalia Vik e Vann Porath que, com muita dança e sagacidade, me deram o prazer de refletir junto com vocês os processos dessa pesquisa.

A Adriana Guimarães, *in memoriam*, que me conduziu, com muita graça, a um melhor entendimento de tantos fazeres e saberes da dança, e cuja ausência lamento no momento em que finalizo este trajeto.

À sobrinha querida Marina (Menina) Mendes e a Ana Luiza Kruger, pelas revisões de texto.

Às famílias queridas Ferrez e Macedo, e amigos de perto e de longe pela torcida constante.

Para o desenvolvimento desta dissertação, contei com apoio da CAPES, da qual recebi bolsa de estudos e também as passagens para a Adelaide - Austrália, em julho de 2018, onde eu apresentei essa pesquisa no Panpapanpalya 2018, DaCi e World Dance Association joint dance congress. Recebi apoio do Departamento de pós graduação para produzir as imagens da pesquisa. A CAPES e ao DPG os meus sinceros agradecimentos.

MACEDO, Deborah D. F. A. **O conhecer em movimento a partir da Cocriação Sensível: uma abordagem experiencial para a dança.** Brasília, 2018. Dissertação (Mestrado em Arte Cênicas) – Universidade de Brasília.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a experiência de conhecer em movimento, um fenômeno de sentir e cocriar a partir das nuances cinestésicas, micro tonalidades e dinâmicas qualitativas que afloram do movimento, enquanto dançamos. Ela segue a pista da fenomenóloga Sheets-Johnstone, que diz: “Como alguém pode perguntar-se sobre o mundo com palavras, eu o pergunto diretamente, em movimento.” (Sheets-Johnstone, 1981). Desta constatação, deriva-se algumas questões: Como conhecemos o mundo diretamente em movimento, e como essa experiência vem a modificar processos de formação artística e pedagógica em dança? Durante a pesquisa, foi identificada uma abordagem que facilita o conhecer em movimento em diversos fazeres da dança. Apoiada na Somato-psicopedagogia, essa abordagem experiencial veio a chamar-se “Cocriação Sensível”, à luz das noções de movimento sensível (Bois, 2002) e de cocriação (Rengel, 2017; Chappell, 2013). As reflexões que movem o presente estudo alicerçam-se numa intensa prática pedagógica que aconteceu no âmbito do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, de 2015 à 2017, quando a Cocriação Sensível atuou como abordagem na unidade curricular Dança Clássica 1. A partir de um estudo fenomenológico performativo (Svendler Nielsen, 2008) e da pesquisa somático-performativa (Fernandes 2014), a dissertação propõe uma maneira pontilhista de investigação, de forma que é no conjunto multimodal de informações (textos, imagens e a própria experiência em movimento do leitor), que a experiência do conhecer em movimento se revela. A pesquisa culmina dando voz aos participantes do curso Dança Clássica 1, observando momentos significativos de movimento em suas práticas. Ao final do estudo, desprende-se da análise de dados, possíveis perspectivas epistemológicas e artísticas engendradas no conhecer em movimento que possam contribuir para processos criativos e pedagógicos em dança.

Palavras-chave: dança educação; cocriação sensível; percepção cinestésica; somato-psicopedagogia; dança clássica.

MACEDO, Deborah D. F. A. **Getting to know in movement through Sensorial Co-creation: an experiential approach for dance.** Brasília, 2018. Dissertation (Master in Performing Arts) – Brasilia University.

ABSTRACT

This research investigates the experience of getting to know in movement, a phenomenon of perceiving and co-creating from the kinesthetic nuances, micro tonalities, and qualitative dynamics that emerge from movement, as we dance. It follows the trail of Sheets-Johnstone, when she says: “As one might wonder about the world in words, I am wondering the world directly, in movement” (Sheets-Johnstone, 2011). From this, some questions arise: How do we know the world directly in movement, and how could this experience modify processes of artistic and pedagogical training in dance? During the research, an approach is identified, that facilitates the experience of getting to know in movement in various dance practices. Based on Somato-psychopedagogy, this experimental approach was named "Sensorial Co-creation", in the light of the notions of sensorial movement (Bois, 2002) and co-creation (Rengel, 2017, Chappell, 2013). The reflections that move the present study are based on an intense pedagogical practice, which was carried out in the course the Dance Education Graduation Program of the Federal Institute of Brasília, from 2015 to 2017, in which Sensorial Co-creation acted as an approach for the curricular unit Classical Dance 1. From a performative phenomenological study (Svendler Nielsen, 2008) and somatic-performative research (Fernandes, 2014), the research proposes a pointillist way of investigating, so that it is in the multimodal set of information (texts, images, and the reader's own movement experience), that the experience of knowing in movement is revealed. The research culminates by giving voice to the participants of the course Classical Dance 1, observing significant moments of movement in their practices. At the end of the study, data analysis reveals possible epistemological and artistic perspectives engendered in the experience of knowing in movement that can contribute to creative and pedagogical processes in dance.

Keywords: dance education; sensorial co-creation; kinesthetic perception; somatic-psychoeducation; classical ballet.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O ponto de apoio. Olga Brigitte, Bianca Borges e Deborah Dodd	27
Figura 2 - O Quebra Nozes. Olívia Rocha Leão e Deborah Dodd. 1º semestre de 2015	30
Figura 3 - Mercúrio	32
Figura 4 - A barra de dança clássica, sala 106 C, Instituto Federal de Brasília.....	39
Figura 5 - Deborah Dodd trabalhando o movimento interno durante aula de dança clássica. 42	
Figura 6 - Lentidão. Thaianne Abel. 1ª aula do curso de Dança Clássica 1	43
Figura 7 - Bianca Borges e Olga Brigitte escutam os movimentos vindos das fâscias	45
Figura 8 - Carina Santos, Olga Brigitte, Bianca Borges, Deborah Dodd, Iago Gabriel e Jozzi Sijor: <i>plié</i> e em exercício de cocriação com a amplitude alto-baixo.....	45
Figura 9 - <i>Relevé</i> , cocriando com a terra. Deborah Dodd. Olhos d'Água	47
Figura 10 - Os receptores sensoriais que participam do sentido do movimento.....	51
Figura 11 - O diamante da Nuca. Trama da musculatura cervical.....	52
Figura 12 - Vias aferentes do sistema nervoso periférico	53
Figura 13 - Imagem microendoscópica ampliada da fâscia viva feitas pelo cirurgião Dr. Jean-Claude Guimberteau.....	55
Figura 14 - O brinquedo de Tensegridade.....	57
Figura 15 - LSF	58
Figura 16 - Deborah Dodd (I)	59
Figura 17 – Deborah Dodd (II)	59
Figura 18 – Deborah Dodd e Olga Brigitte.....	59
Figura 19 - Movimento da abdução do braço esquerdo.....	68
Figura 20 - Trabalho de Cocriação Sensível durante improvisação	70
Figura 21 – Trabalho com o movimento linear durante a flexão e extensão da coluna, com os braços em convergência coerente com o movimento de flexão.....	73
Figura 22 - Trabalho com o Movimento Linear em primeira posição dos pés, enquanto os dançarinos acompanham o movimento das fâscias pelo toque háptico.....	73
Figura 23 - Ciclo do conhecer em movimento.....	78
Figura 24 – Bianca Borges dança <i>Giselle</i> no parque Olhos d'Água	79
Figura 25 – Sala 106 C, “Laboratório de Dança Clássica”. Deborah Dodd. 2º semestre de 2015.....	83
Figura 26 - Parceiro Airan de Sousa, acompanhando musicalmente as aulas de dança clássica.	86
Figura 27 - Sujeito dançante, dançante docente, mediadora, artista educadora, professora-performer. Deborah Dodd durante a aula de Dança Clássica 1, em 01 ago. 2016.....	90
Figura 28 - Ementa da unidade curricular Dança Clássica 1	94
Figura 29 - Vitor Hamamoto dançando o balé <i>Serenade</i> , dezembro 2015, IFB.....	97
Figura 30 - Barras em formação de estrela. Estudantes de Dança Clássica 1, 2º semestre ..	106
Figura 31 - Deborah Dodd dançando Marie, em <i>Clavigo og Marie</i> . Coreografia de Camilla Stage. 2000.....	107
Figura 32 - Angela Mugnatto realiza um <i>por de bras</i> sensorial	108
Figura 33 - Vitor Hamamoto em processo de Cocriação Sensível do balé <i>Serenade</i>	114
Figura 34 - Desenho de Jozzi Sijor de seu momento significativo ao dançar Giselle	115
Figura 35 - Um ato criativo de percepção. Jéssica Versiani	118
Figura 36 - Anna Carolina Uchôa e a Cocriação Sensível no movimento de <i>port de bras</i> ..	120
Figura 37 - Trabalho de Cocriação Sensível nos exercícios da barra clássica. Estudantes do 2º semestre de 2016	121

Figura 38 - Carina dos Santos da Silva dançando o solo de Julieta & Romeu. Olhos d'Água.	123
Figura 39 - Oficina de figurino. Dançarinas: Elismária Araújo, Anna Carolina Uchôa	125
Figura 40 - Ponto de apoio. Deborah Dodd	128
Figura 41 - Estudo das fâscias com toque háptico. Olga Brigitte, Deborah Dodd, Bianca Borges, Lisiane Quiroz, Carina dos Santos da Silva	129
Figura 42 - Apresentação do balé <i>Serenade</i> . Olivia Rocha, Elismaria de Oliveira, Anna Carolina Uchôa, Tascio Andrade Tavares e estudantes dançantes do curso	134
Figura 43 - Os 5 ciclos da Cocriação Sensível	135
Figura 44 - O conhecer em movimento e os cinco ciclos da Cocriação Sensível	136
Figura 45 - Jozzi Sijor dançando Giselle na região selvagem das experiências vividas	137
Figura 46 - Trabalho com o apoio dos pés	138
Figura 47 - Trabalho com o apoio das mãos	138
Figura 48 - O pé em sintonia direcional com a árvore. Deborah Dodd, Anna Carolina Uchôa e Lisiane Queiroz	139
Figura 49 - Compartilhando presenças	140
Figura 50 - Releitura de coreografias de William Forsythe. Porta de Lucas Emanuel, Rômulo, Romulo Gonçalves, Luig Ernani Jesus da Silva	141
Figura 51 - Bianca Borges em Cocriação Sensível com a árvore	141
Figura 52 - Dançarinos Estudantes do curso de Dança Clássica I durante o acontecimento cênico <i>Serenade</i> . Segundo semestre de 2015	142
Figura 53 - <i>Serenade</i> em parque Olhos d'Água. Anna Carolina Uchôa	144
Figura 54 - Deborah realizando um <i>grand plié</i> . Parque Olhos d'Água	146
Figura 55 - Carina dos Santos da Silva em <i>cambré</i>	148
Figura 56 - Os elementos ar, terra e movimento. Deborah Dodd	149
Figura 57 - Desenho do momento significativo de Lisiane Queiroz e texto descrevendo o momento vivido por Giselle	152
Figura 58 - Lisiane Queiroz. Golpe. Local: sala 106 C, IFB. Segundo semestre de 2016	153
Figura 59 - Lisiane Queiroz. Giros espiralados. Local: sala 106 C, IFB. Segundo semestre de 2016	154
Figura 60 - Lisiane Queiroz, dançando Giselle parque Olhos d'Água, 2018	155
Figura 61 - O desenho do momento significativo de Bianca Borges ao dançar Giselle	157
Figura 62 - Momento significativo de Bianca sendo compartilhado pelo grupo de estudantes do IFB	158
Figura 63 - Bianca Borges e a árvore maravilhosa. Olhos d'Água	159
Figura 64 - Despetalar. Lisiane Queiroz	161
Figura 65 - Um novo olhar. Carina Santos, Parque Olhos d'Água	167

PRELÚDIO	12
Uma fascinação pelo movimento	12
O conhecer em movimento como tema fenomenológico de pesquisa	13
Metodologia da pesquisa	16
O movimento no centro dos acontecimentos do ser	17
Pesquisas que se orientam pela experiência do movimento	22
Tecendo encontros entre as práticas de pesquisas sensoriais e as da dança	28
Forma da pesquisa	29
MOVIMENTO 1 CONHECER EM MOVIMENTO	31
1.1 Movimentos que criam seu próprio tempo, espaço e força	32
<i>1.1.1 Elementos do Movimento</i>	35
<i>1.1.2 Estados do movimento: interno, sensorial, maior e sensível</i>	40
1.2 A percepção cinestésica: uma porta para o movimento sensível	48
1.3 Fásia: uma estrutura motora e senciente na base da Cocriação Sensível	54
1.4 O Sensível, e o movimento sensível	61
1.5 O corpo sensível	63
1.6 Conhecer em movimento	67
<i>1.6.1 O ciclo do conhecer em movimento</i>	77
MOVIMENTO 2 DANÇA CLÁSSICA 1	81
2.1 Onde estamos	82
<i>2.1.1 O que é uma Licenciatura em Dança?</i>	83
<i>2.1.2 Uma visão de dança educação</i>	86
<i>2.1.3 A perspectiva da artista educadora sobre a formação em dança</i>	89
<i>2.1.4 O perfil dos discentes de Dança Clássica 1</i>	92
2.2 Dança Clássica 1	93
<i>2.2.1 Estruturas para Dança Clássica 1</i>	94
<i>2.2.2 De que dança clássica falamos?</i>	95
<i>2.2.3 Propostas iniciais para Dança Clássica 1</i>	98
<i>2.2.4 A Somato-psicopedagogia em aulas de dança clássica</i>	104
MOVIMENTO 3 A COCRIAÇÃO SENSÍVEL	111
3.1 Região selvagem da experiência vivida	112
3.2 A criatividade enquanto estado criativo de percepção	116
3.3 A cocriação como prática formativa em dança	122
3.4 A sabedoria-em-ação na prática do professor	129
3.5 Da dança como acontecimento do ser, à poiesis convivial	130
3.6 A Cocriação Sensível, uma abordagem baseada no movimento	134

MOVIMENTO 4 DANÇANDO NA REGIÃO SELVAGEM DA EXPERIÊNCIA VIVIDA	145
4.2 Uma maneira pontilhista de se perceber experiências do conhecer em movimento	149
4.3 Sobre aquilo que se apresenta na fala das participantes de Dança Clássica 1	151
4.3.1 <i>A voz de Lisiane Queiroz</i>	151
4.3.2 <i>A voz de Bianca Borges</i>	157
PAUSA À ESCUTA DE MOVIMENTOS FUTUROS	162
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A – Exercício Movimento Sensorial Involuntário	173
APÊNDICE B – Questionário Inicial Dança Clássica 1	174
APÊNDICE C – Mapa do Conhecer em Movimento de Deborah Dodd	176
APÊNDICE D – Vídeo 1: Cocriação Sensível	177
APÊNDICE E – Vídeo 2: Cocriação do Balé <i>Julieta & Romeu</i>	178
APÊNDICE F – Vídeo 3: Cocriação Sensível de <i>Serenade</i>	179
APÊNDICE G – Vídeo 4: <i>Promenade em Olhos D'Água</i>	180
ANEXO A – Plano de Ensino Dança Clássica, IFB	181

No começo era o movimento
[...] No começo não havia pois começo

José Gil

Uma fascinação pelo movimento

Desde a infância, a dança significa, para mim, o modo que escolhi para experienciar a vida e me relacionar com o mundo. Ao imergir em minhas memórias, tenho a impressão de ter estado sempre interessada nos efeitos extraordinários que a experiência do movimento produz em meu corpo. Estas experiências de infância, suscitadas por um gesto, uma música, uma atitude do corpo, uma modulação tônica, viravam brincadeiras: pequenas danças, acontecimentos coreográficos improvisados livremente na casa da minha mãe. Eu me envolvia nas sensações, nas expressões e nas narrativas que emergiam dos meus movimentos e que afloravam em mim, desde cedo, um sentimento de plenitude, de existência e de participação no mundo. Essas brincadeiras foram também uma forma de diálogo entre eu e o mundo. Nelas eu fazia parcerias com os espaços, com os animais, com os objetos da casa, com o movimento do vento, da água e da areia. Hoje entendo que essas experiências, comuns a tantas crianças e artistas, revelam uma capacidade delicada, criativa e sensível de conhecer a si mesmo e ao mundo através do movimento. Essas brincadeiras cinéticas e fundamentais aconteceram nos campos selvagens da experiência vivida, e foram o meu ingresso na dança. Elas levaram minha mãe a me inscrever, aos onze anos, numa aula de balé em Brasília. Cansada de ter o chão de sua casa riscado e os móveis da casa sempre deslocados, ela pensou que seria melhor que eu começasse um treinamento formal na dança. Conheci este novo terreno guiada pela bailarina mineira Yara de Cunto, pioneira da dança clássica da nova capital. Sua alegria, clareza e olhar artístico ao ensinar a dança foram fundamentais para despertar meu prazer em dançar balé. Porém, contrariamente às expectativas da minha mãe, as danças em casa continuaram a acontecer, me informando e transformando. Aos poucos, esses dois dançares, um espontâneo e um codificado, foram se entrelaçando e juntos deram sentido à minha escolha de fazer da dança uma profissão.

Se encontramos a dança dançando, como trazê-la então pela escrita?

Nessa pesquisa busquei encontrar um caminho possível para escrever com dança (Fernandes, 2013), e assim ela se iniciou aos passos das minhas experiências precoces em movimento. De seus traços, vestígios e motivos, revela-se a minha fascinação pelo modo

direto de interagir com o mundo em movimento e, como em um prelúdio musical, o tema *conhecer em movimento* soou, antecipando assim todo o desenrolar da presente investigação.

Para a fenomenologia, área da filosofia que tem como intuito efetuar um contato direto com a experiência tal como ela é vivenciada, conhecer em movimento pode ser entendido como uma *estrutura de experiência*, ou tema fenomenológico (Van Manen, 1990, p. 77). Experiências vividas não devem ser reduzidas a conceitos e categorias, pois contêm em si todos os conceitos, todas as traduções, todos os registros. É como uma pintura pontilhista¹ em que um pontinho só não nos permite ver a imagem total, tampouco a imagem total nos permite distinguir todos os seus pontos separadamente e de uma só vez. Quando olhamos para uma pintura pontilhista, ao invés de vermos mil e um pontos distintos, o quadro se revela na experiência do nosso olhar que conecta todas as cores em uma imagem única na qual as bordas, as formas e o fundo se penetram.

Essa pesquisa adotou uma lógica parecida com o pontilhismo. É a partir da relação entre a multiplicidade de elementos, imagens, vivências, palavras e conceitos que o conhecer em movimento se revela. Afasto-me assim da noção de centro em direção à noção de relação, de cocriação. Dessa forma, busquei fazer desse texto uma experiência, para mim e para o leitor que assim o quiser. Respire e atenção para possíveis movimentos sensíveis que possam surgir durante a sua experiência de leitura.

O conhecer em movimento como tema fenomenológico de pesquisa

Nessa pesquisa, me interessa aproximar-me em palavras do universo fundamentalmente experiencial do conhecer em movimento, a fim de responder a pergunta: “Em quê e como o conhecer que aflora durante o mover do sujeito dançante² modifica processos de formação artística e pedagógica em dança?” Ao buscar responder essa pergunta, surgiu uma noção de conhecer em movimento como sendo o fenômeno de sentir (perceber) e dar sentido (cocriar/conhecer/revelar) ao conhecimento (nuanças, insight, texturas, formas, direções, emoções, reflexões) que aflora do sujeito dançante em movimento.

A pesquisa observa como o movimento sensível (Bois, 2002), atua nos processos de dança enquanto co-formador e co-compositor durante a experiência do sujeito dançante em

¹ Me aproprio do termo usado nas artes visuais para identificar uma técnica de pintura na qual se usam cores a

² Durante os dois anos de pesquisa, vim a nomear de diversas formas o meu posicionamento e o posicionamento das pessoas que fizeram parcerias ao tecer essa pesquisa. Sujeito dançante é uma pessoa a dançar. Mantive a diversidade presentes no corpo do texto pois sinto que elas revelam diversos posicionamentos assumidos durante esse processo.

processos de criação e formação em dança. O movimento, em seu estado experiencial, pode ser ao mesmo tempo informante, cocriador e reflexivo, daí se qualificando como movimento sensível. Nesse sentido, proponho que o conhecer em movimento, por se basear em movimentos sensíveis, cocriando com o sujeito dançante, se aproxima da noção aristotélica de *phronesis*, que significa o conhecimento que vem da prática. Assim, o movimento é ele próprio agente de conhecimento durante uma aula de dança. Aristóteles, em *Nicomachean Ethics*, descreve três vias de conhecimento: *episteme*, *techne* e *phronesis*. *Episteme* seria a via teórica de conhecimento, frequentemente associada com o verdadeiro conhecimento. Contrastando com ela, a *techne* e a *phronesis* são duas vias de sabedoria vindas da via prática: *techne* se refere às habilidades necessárias para se produzir algo, e *phronesis* aponta para uma sabedoria que surge na prática (Na-Ye, 2016).

Venho praticando a experiência do movimento sensível, ou seja, humano, perceptivo e vivenciado pela pessoa desde que comecei meus estudos com o prof. Danis Bois³, precursor da Somato-psicopedagogia, em 2002. Durante o desenrolar dessa pesquisa, e buscando compreender o conhecer em movimento durante os processos e fazeres em dança, ficou aparente que eu tenho uma abordagem específica para trabalhá-lo na prática. Uma prática centralizada na relação direta, sensível e compartilhada entre a pessoa que dança e o seu mover, e que também irei investigar nessa pesquisa. Ao examinar a síntese dessa abordagem experiencial, chamei-a de **Cocriação Sensível**.

A Cocriação Sensível se baseia na tríade compartilhar (relação), criar (Sensível) e sentir (percepção). Sua estrutura vem de duas esferas: a da vida orgânica do movimento e a do encontrar, compartilhar e cocriar. A Cocriação Sensível vai buscar se organizar em torno da trajetória do movimento, para assim poder acompanhá-lo desde seus estados mais precoces, invisíveis ao olho nu, até os estados de acontecimentos cênicos fundamentais aos processos da dança enquanto arte de expressar-se e expressarmos-nos em movimento. Ao mesmo tempo, a Cocriação Sensível também se estrutura nos diversos encontros possíveis entre o sujeito dançante e os fazeres e saberes da dança. Na Cocriação Sensível, o sujeito dançante conhece a dança dançando, ao oferecer esferas vivenciais ela aborda o conhecer em movimento enquanto uma experiência possível para a pessoa que dança. Ela é portanto um dos principais resultados dessa pesquisa.

³ Danis Bois foi professor da Universidade Moderna de Lisboa e posteriormente da Universidade Fernando Pessoa em Portugal, onde dirige o Centro de Estudos e Pesquisa Aplicada em Psicopedagogia Perceptiva (CERAP).

Uma pausa para o Sensível

Assim como é difícil fazer aparecer experiências em movimento que não sejam pelo próprio movimento, “é muito difícil fazer entrever o mundo das percepções, com base no qual trabalhamos, a uma pessoa que não tenha tido a oportunidade de desfazer por si mesma a experiência” (Humpich, 2008, p.75). Antes de apresentá-lo como conceito, gostaria de apresentá-lo exemplificando-o a partir de uma experiência.

Para mim, o Sensível chegou por meio de uma experiência de Fasciaterapia. Estava em Paris e precisei de um tratamento para uma contratura no pescoço. Sem falar francês, fui à seção que pensava ser de “massagem”, me deitei de costas para a mesa, fechei os olhos e a partir dali, tudo mudou na minha percepção do movimento, de mim mesma, da dança e da vida. Não sabia, ou não compreendia a natureza dos movimentos que estava sentindo no meu corpo; eu não sabia se de fato era eu a mover-me internamente, ou se o movimento vinha das mãos do terapeuta. Fiquei perplexa e me interrogando durante a sessão: “quem está movendo quem?” A sensação era de fluidez, o movimento passava caudaloso como um rio dentro de mim. Em meu corpo eu sentia um calor global, presente. Às vezes me sentia flutuando, outras aterrada profundamente em minha carne. O movimento era sempre organizado em direções precisas, não era caótico ou indefinido. Prevalencia uma sensação prazerosa, global e harmônica. Era bem diferente das sensações que já havia experimentado em dança, fui pega *pela* surpresa.

Ao terminar a sessão, nada pude perguntar ou esclarecer, pois o terapeuta não falava português. Porém, alguns anos mais tarde, tornei-me Educadora da Pedagogia Perceptiva do Movimento e da Somato-psicopedagogia, e ambas têm a Fasciaterapia como abordagem pedagógica e curativa.

Foi tentando responder às dificuldades descritas pelo professor Marc Humpich que busquei escrever essa dissertação, cocriando sensivelmente com práticas, imagens, relatos, autores que pudessem, de forma pontilhada, revelar as minhas questões de pesquisa e ao mesmo tempo, espero eu, criar nuances sensíveis para quem lê.

Metodologia da pesquisa

Para responder à minha questão de pesquisa, me apoiarei nas experiências que tive como professora de um curso chamado Dança Clássica 1⁴. Em 2015, ingressei como docente no curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília- IFB, o Lidança, onde lecionei até 2017. Durante esse período, lecionei, dentre outros componentes curriculares, quatro semestres do curso Dança Clássica 1. Durante este período, fui convidada a expressar sobre qual era a minha abordagem pedagógica. Surgiu daí a necessidade de clarear minhas ações e compreender como elas se relacionam aos processos de formação de artistas dançantes e educadores. Trouxe essa experiência como elemento de pesquisa empírica, e nela baseio as investigações sobre a natureza e as implicações do conhecer em movimento em processos formativos em dança.

Participaram dessas aulas estudantes do IFB, vários parceiros convidados por mim ou pelos alunos e o público em geral. A pesquisa empírica com os estudantes dançantes se situa temporalmente em dois momentos distintos. O primeiro aconteceu na sala 106 C do IFB durante os anos indicados anteriormente, e o segundo aconteceu no parque Olhos d'Água, também em Brasília, logo após o momento de qualificação dessa pesquisa, em outubro de 2017. Esse segundo momento fez-se necessário para aprofundar, na prática, questões e temas centrais e os emergentes como nuançar e região⁵ selvagem da experiência vivida, surgidos durante o meu processo de observação e de delimitação da abordagem da Cocriação Sensível. Esse segundo momento aconteceu durante dois estudos fotográficos. O primeiro aconteceu no parque Olhos d'Água, quando convidei seis estudantes que haviam participado anteriormente de meus cursos de Dança Clássica 1 para uma aula de dança clássica que se deu em contato direto com a natureza e em forma de *promenade*⁶, ou passeio pelo parque, durante o qual todas as etapas da Cocriação Sensível foram experienciadas (são cinco ciclos que vão desde da sensibilização sensorial do movimento até a sua experiência cênica). Após esse momento,

⁴ Neste texto, estarei escrevendo Dança Clássica 1, com iniciais maiúsculas quando se tratar do componente, e dança clássica, com letras minúsculas quando falar da forma artística em geral. Por vezes me refiro ao curso com suas iniciais (DC1).

⁵ “Field” em inglês pode ser traduzido como região ou campo. Adoto na pesquisa a tradução “região” que consta na edição brasileira do livro de Danis Bois (2008), porém, poeticamente gosto do nome campo selvagem, e dou esse título a algumas oficinas que ministro e ao vídeo (ver apêndice G) que fizemos no decorrer dessa pesquisa.

⁶ *Promenade* significa passeio em francês. É também o nome de um passo de dança clássica onde o bailarino gira lentamente em uma perna só, enquanto se mantém em equilíbrio na mesma posição durante todo o giro de 360° que dá em volta de seu próprio eixo.

voltamos para a sala de aula do IFB para o nosso último encontro e segundo ensaio fotográfico. As imagens que aparecem no texto vêm das duas etapas de pesquisa, sem ordem cronológica.

Para ministrar o curso de Dança Clássica 1, eu trouxe para o dia-a-dia de sala de aula todo um caminho percorrido em movimento. Penso, então, que experiências que tive na dança embasam profundamente as escolhas, posturas e movimentos presentes em mim dentro da sala de aula. Por isso, esta pesquisa requer vários esclarecimentos autobiográficos, fatos que vieram da minha própria prática e que foram diretamente aplicados nas aulas, ou que podem ter aprofundado ou justificado as escolhas dos conceitos teóricos. Por exemplo: ao delimitar de que dança clássica estamos falando nesta pesquisa, dei importância à dança clássica que surgiu dos encontros com professores, parceiros e coreógrafos, me limitando a dialogar com os teóricos da dança clássica a partir das questões que surgissem dentro do curso Dança Clássica 1. Da mesma forma, os dados biográficos vão aparecer no corpo do texto na medida em que se mostrarem necessários. Portanto, não seguirão necessariamente uma ordem cronológica de acontecimentos.⁷

Não me aprofundarei nesta pesquisa sobre os rumos do ensino da dança clássica enquanto gênero de dança pelo fato de não ser esse o foco desta pesquisa. Apesar de Dança Clássica 1 ser o contexto empírico desta pesquisa, a centralidade da pesquisa está no conhecer em movimento e como ele está presente em processos de formação em dança. A abordagem da Cocriação Sensível poderia ser utilizada em aulas de dança clássica assim como em várias outras linguagens e processos formativos de dança e de movimento.

O movimento no centro dos acontecimentos do ser

*We come into the world moving,
we are precisely not stillborn.⁸*

Sheets-Johnstone⁹

⁷ O Apêndice C desta dissertação traz informações sobre a minha trajetória profissional, organizadas em um mapa visual.

⁸ Todas as citações referentes a obras originalmente escritas em francês, inglês ou dinamarquês para as quais não existam traduções para o português foram traduzidas por mim. Desta maneira, a partir desta, as citações terão sua versão em língua original apresentadas em nota de rodapé e em itálico, no intuito de preservar a fluidez na leitura do texto em português. Quando adotar a tradução de outro autor, indicarei seu nome logo após o texto original.

⁹ *Nós chegamos ao mundo em movimento, nós precisamente não somos natimortos.*

A partir de um estudo hermenêutico-fenomenológico, a dissertação examina questões acerca do movimento sensível como via de conhecimento ontológico e sua presença, enquanto criadora, em processos artísticos e pedagógicos da dança.

A citação inicial deste prelúdio instaura um ponto de partida inspirador: o fato de que nós, seres humanos, chegamos ao mundo em movimento. Esse tema é discutido pela filósofa americana Maxine Sheets-Johnstone¹⁰, que há seis décadas se interessa pelo estudo fenomenológico do movimento humano. A tradução destas frases poderia ser: “Nós chegamos ao mundo em movimento, nós precisamente não somos natimortos”. Porém, desta maneira, ela não transmitiria por completo o pensamento da autora, pois em inglês *still* significa “imóvel” e a expressão *stillborn*, nascido imóvel, é dada aos bebês que nascem mortos, e portanto imóveis. Com esse tema fenomenológico, a autora ilumina a indissociação entre vida e movimento. A existência simultânea e com a mesma intensidade de ambos nos revela enquanto seres viventes.

A constatação de Sheets-Johnstone instaura também a primazia do movimento como fenômeno que torna possível as múltiplas existências do ser. O movimento é a maneira pela qual nós viemos ao mundo: ele participa do processo da nossa existência desde os primeiros duetos entre nossos cromossomos, até a formação e a manutenção de nossos corpos.

Dessa simples (mas potente) constatação, aponta-se a relevância de iniciarmos especificamente pelo movimento se quisermos compreender como nós nos percebemos e conhecemos o mundo. Os estudos da Somato-psicopedagogia, área de estudos em que me especializei e na qual apoio minha prática em dança, revelam que as dinâmicas engendradas nestes movimentos precoces do feto, permanecem, para além do seu momento originário, como fenômenos contínuos durante toda a nossa vida. Eve Berger, pesquisadora e professora da Somato-psicopedagogia, defende essa ideia apoiando-se na existência de uma movimentação espontânea do bebê bem antes da existência de seus reflexos¹¹ nervosos, movimentos que participam do início da vida do bebê, e o momento de seu nascimento não seria o fim e sim uma nova etapa (Berger, 1999, p.23-26). O movimento, para ela, é o meio como nós atendemos às nossas necessidades fundamentais de explorar o mundo, de nos construirmos e de nos exprimirmos durante toda a nossa vida.

¹⁰ Maxine Sheets-Johnstone é uma pesquisadora interdisciplinar afiliada ao Departamento de Filosofia da Universidade de Oregon.

¹¹ Uma resposta automática, involuntária e imediata do corpo a um estímulo externo.

É também o que indica o neurobiólogo Guy Azémar ao afirmar que “O início da ontogenia¹² é o movimento. A palavra virá muito mais tarde. No início da vida embrionária, tudo começa com o movimento [...] devemos especialmente ver (neste movimento embrionário) uma busca de informação iniciada pelo sistema nervoso.¹³ (Azémar, 1982 apud Berger 1999, p. 24). O movimento, para ele, é o começo, e já tão precocemente se entrelaça com a ideia de informação, portanto de conhecimento.

Sheets-Johnstone reforça essa anterioridade do movimento ao defender que a linguagem verbal é pós-cinestésica, ou seja, nos comunicamos e conhecemos o mundo primeiramente pelas vias sensoriais do corpo em movimento, visto que cinestesia é o sentido pelo qual percebemos, consciente ou inconscientemente, os nossos movimentos. Vejamos o que ela nos diz a respeito do conhecer em movimento, em entrevista a Serge Prengé:

Movimento é nossa língua materna. É a maneira que conhecemos nossos próprios corpos, aprendemos a nos mover e conhecemos o mundo circundante em que vivemos. Nós exploramos o mundo em movimento, e é assim que compreendemos as coisas e as conhecemos¹⁴ (Prengé, 2010).

Quando penso que o meu mover descobre o mundo, não paro, danço-o. Conhecer o mundo em movimentos é uma experiência intransferível, acontecendo sempre em primeira pessoa. Porém ela pode ser uma experiência compartilhada em uma copresença, um cocriar, um co-mover facilitado pelas vias da empatia cinestésica dos sujeitos dançantes (Jourde, 2002, Svendler Nielsen (2008), Bois (2002), Mendes (2011).

A experiência do movimento imprime a natureza imanente e impermanente do conhecer estudada nessa pesquisa. Esse *conhecer* se aproxima da curiosidade, interesse e descobertas que uma criança sente e faz ao mover-se. Ele não deve ser confundido com o substantivo conhecimento, pois, como nos disse Van Manen, esse seria o conceito e não a experiência viva de conhecer. Entendo conhecer como um fenômeno multifacetado: podem ser sutilezas, momentos significativos, poder ser um *insight*; pode ser encontrar algo ou alguém; pode ser aperceber-se de algo, ou de uma sensação, de um gosto, de um sabor, de um

¹² É o estudo da origem e do desenvolvimento de um organismo que acontece, usualmente, entre sua fertilização e o seu estado adulto. Porém, o termo pode se referir a todo o ciclo de vida de organismo.

¹³ No original: *Au début de l'ontogenèse est le mouvement. Le verbe viendra beaucoup plus tard. Dès le début de la vie embryonnaire, tout commence par le mouvement (...) il faut surtout voir (dans ce mouvement embryonnaire) dès son émergence, une quête d'information engagé par le système nerveux.*

¹⁴ No original: *Movement is our mother tongue. That's the way in which we learn our own bodies, we learn to move ourselves, we learn the surrounding world in which we live. We explore the world in movement; and that's the way we understand things and come to know them.* Citação extraída de entrevista dada por Sheets-Johnstone a Serge Prengé para o site Somatic Perspectives on Psychotherapy, Maio de 2010. Disponível em: <<https://somaticperspectives.com/sheets-johnstone/>>. Acesso em: 14/ 04/2017.

estado; pode ser entrar em contato com uma novidade, mesmo que seja a nuance de uma novidade; por vezes é criar, inventar, ou investigar, dar a conhecer; pode ser até mesmo vislumbrar, antecipar, revelar, intuir... Ou seja, a natureza e finalidade do que se é dado a conhecer pelo sujeito dançante em movimento é tão contemporânea e aberta ao movimento quanto os novos sentidos possíveis que ele engendra. O conhecer e sua natureza revelam-se em movimento e a alguém.

Esse conhecer está intimamente ligado com a noção do Sensível, paradigma central para a prática e pensamento de Danis Bois. Para ele,

O Sensível designa, então, inicialmente, o que emerge da relação particular, não habitual, que denominamos *extra-cotidiana* (...), que o sujeito estabelece com seu corpo e com sua interioridade. O Sensível é o que se produz nessa experiência sob a forma de conteúdos de vivências específicas, em ligação com a animação interna. Os primeiros fenômenos que o sujeito pode sentir são, por exemplo, um calor, a presença de um movimento lento, autônomo, um sentimento de maior globalidade, ou ainda nuances variadas. (Bois & Austray, 2008, p. 4).

Pontilhando essa discussão acerca do conhecer que nasce do movimento, trago um outro ponto de vista a partir da reflexão do biólogo Luiz Antônio Andrade, em que ele acentua o caráter experiencial, orgânico e de fluxo contínuo do conhecer:

A questão sobre o conhecer pode ser estabelecida no âmbito das experiências da vida cotidiana. Assim, a experiência — o experienciar, é prontamente o que vincula a questão do conhecer à biologia. [...] Morre-se, quando se deixa de saber viver. Nesta ótica, todos os organismos vivos estão, momento a momento, em ato contínuo de conhecer o mundo em que vivem, justificando-se, assim, o aforismo, ‘viver é conhecer’, anunciado pelos neurobiólogos chilenos, Humberto Maturana e Francisco Varela. (Andrade, 2005, p.34).

Mover é conhecer. Consciente ou inconscientemente, nossos movimentos atuam em nós o tempo todo, porém a palavra conhecer traz em si o fenômeno de consciência. Então, aspectos durante a experiência do mover se tornam conscientes, mesmo que de maneira precoce, pelo sujeito dançante, e ao tornarem-se conscientes tornam-se também aptos a gerar consequências e a ser transformadores. Dessa forma, o que foi conhecido pode ser acionado em novas experiências feitas pelo sujeito dançante, seja em sua prática dançante, seja em sua vida. Ou seja, o conhecer em movimento, é um fenômeno de dupla importância em processos de formação, pois ao gerar novidades em si, cria durante a sua prática vivida em movimentos, saberes diretamente acionáveis em sua prática docente.

A percepção do movimento é tanto condição quanto efeito do conhecer em movimento. Agora, no prelúdio da pesquisa, gostaria de convidar você a perceber esse fenômeno pela via da experiência. Ao longo dessa dissertação, quando aparecer este sinal:

■ , usado nas partituras musicais para indicar a pausa, ele estará indicando uma pausa para experimentação de algo pelo leitor.

Feche os olhos e tente levar seu dedo indicador direito até a ponta do seu nariz.



Agora, ainda de olhos fechados, tente levar seu dedo indicador esquerdo até a ponta do seu nariz.



Provavelmente você conseguiu tocar o seu nariz. Mas, como será que você sabia que estava usando a mão direita, ou a esquerda? Como sabia que era o *seu* dedo que se dirigia ao *seu* nariz? Como você conseguiu encontrar a ponta do nariz de olhos fechados? Houve diferença de sensações entre o movimento da mão direita e o da mão esquerda? Como foi perceber a sensação de aproximação ou afastamento, mesmo de olhos fechados? Qual foi a sensação de velocidade com que você realizou o movimento? Há uma diferença de leveza entre os dos dedos e cotovelos durante o movimento? Como foi perceber se sentir tocando e sendo tocado, simultaneamente?

Por mais cotidiana que essa capacidade de nos reconhecer em movimento seja em nossas vidas, ela tem sido protagonista nas investigações de vários pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, principalmente a partir do final do século XIX, com o início dos estudos sobre a **propriocepção** (percepção própria), um sistema sensorial destinado a nos dar informações sobre o nosso próprio corpo como frio, calor, fome, sono (Sherrington, 1906). Graças a ela, conseguimos perceber o nosso corpo no espaço e distingui-lo de outro corpo e do mundo que nos rodeia. Dentro das modalidades de propriocepção, há uma que nos permite sentir e orientar nossos movimentos, ela se chama **percepção cinestésica**, faculdade perceptiva, que nos proporciona a sensação dos nossos próprios movimentos.

A partir das contribuições da neurociência (Sherrington 1906, Berthoz, 2001) acerca da propriocepção e da percepção cinestésica, podemos empiricamente afirmar a primazia do movimento em nos permitir ter a percepção de que nós somos nós mesmos (Merleau-Ponty, 1945, Sheets-Johnstone, 2011, Vermersch, 2008). Eles também esclarecem, de maneira contundente, o papel crucial do movimento e da aprendizagem corporalizada nos processos de

aprendizagem e criatividade em dança (Laban, 1978; Martinelli, 2004; Mendes, 2010; Svendler Nielsen, 2008). A palavra *corporalizada* é uma tradução de *embodiment*, proposta por Queiroz (2012, 2009), que significa tornar corpóreo. Na prática da dança, tais estudos entraram para valer a partir dos anos oitenta com o surgimento das práticas somáticas (Bois, 2002; Berger, 2006; Fernandes, 2014). Os trabalhos desses pesquisadores colocam o movimento, enquanto fenômeno humano, no centro da experiência de nos sentirmos vivos, de nos sentirmos existentes.

Implícito no esforço de compreender o processo de conhecimento em e pelo movimento está o entendimento de que ele está intimamente ligado com uma “prática enquanto lugar privilegiado da criação e da invenção.” (Vermersch, 2008, p.17).

Pesquisas que se orientam pela experiência do movimento

Me interesse em investigar o conhecer em movimento, um fenômeno de sentir e dar sentido ao conhecimento que aflora do sujeito dançante em movimento. Como a construção de uma metodologia de pesquisa deve estar em diálogo com a natureza do que buscamos compreender, me apoiei em um conjunto de pesquisadores que de uma forma artística, somática ou fenomenológica orientam suas pesquisas pelo movimento.

Estudo o movimento e a dança desde sempre. Mas foi em 2002, quando comecei meus estudos com o professor Danis Bois, na Universidade Moderna de Lisboa, que esses estudos se tornaram uma escolha de pesquisa. Sob sua orientação, fiz duas especializações na mesma universidade: Pedagogia Perceptiva do Movimento (2001-2002) e Somato-psicopedagogia (2004-2005). Ambos foram cursos de pós-graduação, de 280 horas cada, desenvolvidos e aplicados por Danis Bois, e contavam com uma equipe de professores e pesquisadores franceses das mais diversas áreas – dança, psicologia, educação. Essas foram as primeiras oportunidades para se estudar com o professor francês em minha língua materna. Então, apesar de estar morando em Copenhague e trabalhando em tempo integral como bailarina na companhia estatal de dança contemporânea dinamarquesa (*Danish Dance Theater*), não poupei esforços para, entre ensaios e turnês, completar os estudos em Portugal. Neles vivenciei, a partir de olhares estrangeiros ao da dança, outras potencialidades do movimento até então desconhecidas por mim.

A partir desses estudos, defendi em 2007 um *mémoire de maîtrise* pela Universidade Paris VIII intitulado *O Desenvolvimento do Movimento Sensível Dentro da Prática do Dançarino Contemporâneo através da Pedagogia Perceptiva do Movimento*¹⁵. Desde então, tempero as bases da educação somática com as práticas da dança. Esse entrelaçar de práticas, apesar de não se dar de maneira óbvia, se mostra como um caminho desafiador e fascinante ao mesmo tempo.

A discussão acerca do movimento e seus desdobramentos em práticas formativas e de pesquisa em dança, está no cerne das abordagens metodológicas de pesquisa da brasileira Ciane Fernandes¹⁶, proponente da Pesquisa Somático-Performativa (Fernandes, 2014). Ela alerta para a importância de considerarmos nossas vivências e nossas práticas, como regentes de nossas pesquisas. Para ela, “é o movimento que vai reger a pesquisa”. Esse princípio ressoa, ilumina e impulsiona a minha escolha de protagonizar o movimento tanto na escrita, quanto na organização das etapas que compõem essa pesquisa.

Fernandes se dedica há décadas a pesquisar o “como move o que nos move”¹⁷, um tema que também é fenomenológico performativo (Svendler Nielsen, 2008), e que caminha na mesma direção das questões que trato nesse estudo. Fernandes afirma a arte do movimento enquanto verdadeira protagonista epistemológica, apontando sua capacidade e maestria em revelar, por seus próprios meios de pesquisa, o valor experiencial do mover, do criar e do pesquisar. Porém, ela também aponta o valor das pesquisas somáticas para as artes performáticas, por oferecer outras formas de se abordar o movimento. Vejamos o que ela diz:

Pesquisa Somática não emerge da arte, não a inclui como método constitutivo, e não objetiva a criação ou inovação artística. No entanto, suas bases confundem-se com as das artes em sua ênfase na experiência, na intuição, na integração ser-meio, no aspecto transpessoal e na criatividade. Assim, podemos usar sua audácia sutil para questionar meios cartesianos de se fazer pesquisa (como, por exemplo, questionar o ato de escrever como prioritariamente cognitivo); mas é preciso buscar meios criativos autônomos, baseados na questão estética e desvinculados de uma função analítica *a priori*. (Fernandes, 2014, p.84)

A pesquisa somático-performativa me permitiu sentir o processo de pesquisa. Ela também endossou o meu lugar de fala como mediadora do conhecer em movimento. Uma fala

¹⁵ Pesquisa orientada pelo professores Jean- Marie Pradier e Claude Amey, porém não publicada.

¹⁶ Conferência intitulada: *Dança Cristal: da arte do movimento à abordagem somático-performativa*, oferecida no dia 14/03/2018, no auditório do Instituto Federal de Brasília, por ocasião do I EIPSD. As citações dessa palestra, presentes nesse artigo, baseiam-se em gravações em áudio feitas por mim durante o evento.

¹⁷ Conferência intitulada: *Dança Cristal: da arte do movimento à abordagem somático-performativa*, oferecida no dia 14/03/2018, no auditório do Instituto Federal de Brasília, por ocasião do I EIPSD. Para mais informações: <http://encontrosomaticabrasil.com.br/index.html>

que vem da sala de ensaio, que vem do palco e que vem da natureza. Por isso, a pesquisa dá voz a palavras e conhecimentos que surgiram de meus encontros com pessoas dançantes e de minhas participações em processos artísticos e formativos. Também respinga na estrutura experiencial que busquei trazer para a pesquisa, de forma que a experiência do movimento estivesse sempre presente para o leitor. Como em processos composicionais em dança, alguns conceitos e conteúdos, como disse logo no início dessa introdução, foram apresentados na pesquisa por meios criativos e autônomos a partir de imagens, relatos, experiências e da produção audiovisual que acompanha o texto.

A prática de pesquisa proposta por Danis Bois vai no mesmo sentido de se valorizarem as informações da experiência do movimento. Em sua metodologia a prática do movimento e a reflexão *em* e sobre o movimento integram-se dentro dos processos de pesquisa e formação que ele propõe. Para Bois a prática é o ponto de partida, ela dá acesso a um campo de experiências onde podemos nos implicar a conhecer o movimento pelo movimento. Esse conhecer, ou seja essa natureza reflexiva e perceptiva com a qual o sujeito dançante capta sua experiência do movimento, é norteador de toda a pesquisa no campo da Somatopsicopedagogia.

Danis Bois não é do meio artístico, mas sua prática e pesquisa o levaram a diluir as fronteiras entre as práticas de cura, de aprendizagem e de expressividade. Há, em seu trabalho, a busca consciente do equilíbrio entre prática e teoria, porém existe também uma prioridade cronológica da prática nos processos de acesso à informação. Para Danis Bois, o corpo e o movimento são as fontes primárias de conhecimento, ou seja, ele reconhece as informações sensíveis captadas a partir das vias perceptivas como sendo detentoras de saberes e não somente estímulos sensoriais que ganham sentido a partir de uma racionalidade posteriormente aplicada a elas. Agindo assim, ele vai contra o modelo cartesiano, tradicionalmente reconhecido pelas pesquisas acadêmicas, em que o conhecimento se consagra a partir de informações intelectualmente concebidas. Nesse sentido, o psicólogo e pesquisador francês Pierre Vermersch¹⁸, refletindo sobre o método de Danis Bois, aponta que:

Essa relação viva para com a prática parece-me essencial. Com efeito, por tê-la encontrado mais de uma vez, cheguei a reconhecer a “evidência” que inverte a ordem dos valores do conhecimento: a prática está sempre adiantada em relação à investigação universitária estabelecida. Por quê? Porque ela é o lugar privilegiado da criação, da invenção (Vermersch, 2008, p.17).

¹⁸ Diretor do *Groupe de recherche sur l'explicitation*, GREX. Paris, França. Para mais informações: <<http://grex2.com/>>.

Esta provocação encontra ressonância no que alertava Ciane Fernandes, e valida a importância dos momentos criadores, nos estimulando a valorizar as experiências vividas, frente aos processos de reflexão intelectual. Ao detectar na prática o lugar da criatividade e da invenção, Pierre Vermersch traz a questão para dentro do campo acadêmico da dança. A prática vivida pelo sujeito dançante tem uma relação de potencialidade criativa, o que, por sua vez, nos impulsiona a entender esse espaço de criatividade no mover como algo ainda mais relevante em nossas pesquisas, afinal atuamos em uma arte na qual a prática é uma experiência, tanto em seu fazer quanto no seu compartilhar.

A bailarina e fenomenóloga Sheets-Johnstone nasceu em 1930 e até hoje escreve, ensina e dá palestras sobre as suas investigações no terreno da filosofia e da dança. Sua obra seminal *The Phenomenology of Dance* (1966, 1979, 1980, 2015), impulsionou e ao mesmo tempo se inspirou na transição de dois momentos da dança estadunidense, a dança moderna e o movimento que surge entre as décadas de 1960 e 1970 e que veio a ser conhecido como dança pós-moderna. O coreógrafo americano Merce Cunningham¹⁹ é tido como pai da dança pós-moderna, e não por coincidência escreveu o prefácio do livro *The Phenomenology of Dance*. Neste prefácio, o coreógrafo reconhece a importância do trabalho de Sheets-Johnstone para iluminar o movimento como sendo a “vida e força primordial da arte”²⁰. (Cunningham, 2015 apud Sheets-Johnstone, 2015 p. ix). Cunningham nomeia, desta forma, o que une a filósofa com o centro das questões pós-modernistas da dança americana: a preocupação do movimento enquanto movimento. O coreógrafo, por sua vez, foi inovador ao propor uma dança na qual o interesse estava no próprio movimento, criando assim danças livres de significação ou interpretação.

Nesta pesquisa, eu me baseei no método performativo fenomenológico desenvolvido e descrito pela pesquisadora dinamarquesa Charlotte Svendler Nielsen, referência mundial no panorama da dança educação, para a coleta e análise de dados. Em sua tese, *Into the movement: a performative phenomenological field study about embodiment, meaning and creativity in children's learning process in movement education in schools*, (2008), ela parte

¹⁹ Merce Cunningham estudou o conceito zen-budista da “multiplicidade de centros”, onde várias coisas podem acontecer simultaneamente, sem que, por exemplo, a música se sobreponha à coreografia, ou que cinco solos de dançarinos diferentes possam acontecer ao mesmo tempo em cena. Ele foi influenciado pela Teoria da Relatividade, de Einstein, para compor a sua técnica de dança, utilizando mudanças de peso e direção complexas ao longo de uma determinada frase do movimento. Cunningham diz que “No momento que eu li essa frase de Einstein – ‘Não há pontos fixos no espaço’, eu disse para mim mesmo: se não há pontos fixos, então, cada ponto é interessante” (Jowitt, 1989, p. 289).

²⁰ Ms. Sheets has chosen here to involve herself with just that aspect of the art that makes up its life, and primal force - its moving phenomena.

de sua prática como professora de dança em escolas públicas para um estudo sobre a pedagogia do movimento baseado na fenomenologia hermenêutica de Van Manen. O método desenvolvido por Svendler Nielsen busca identificar, revelar e descrever percepções corporais de seus estudantes durante uma dada experiência de movimento. Ela baseia-se em **entrevistas multimodais** para acessar a experiência do entrevistado de maneira multidimensional, ou seja, a partir de vários canais perceptivos. As entrevistas, por sua vez, centralizam-se no que a pesquisadora nomeia de **momentos significativos**: o entrevistado destaca uma experiência significativa de movimento que se tornará o tema central da entrevista. Depois de identificado, esse momento será descrito pelo sujeito dançante a partir de imagens, textos, sons, falas e até mesmo em movimentos. É a partir do conjunto desses registros que a pesquisadora identifica e analisa a percepção corporal de seus estudantes (Svendler Nielsen, 2008). Utilizei esse método durante o último semestre em que dei aulas no IFB (segundo semestre de 2016), e por isso, no quarto movimento dessa pesquisa, escolhi duas estudantes desse semestre para dar voz às experiências dos estudantes do IFB.

Ainda me baseando no trabalho da pesquisadora nórdica, dessa vez sobre maneiras de se coletar vídeos e fotos durante a experiência do mover, esclareço aqui que algumas fotos e imagens dos vídeos foram coletados pelos participantes da aula; e eu, inclusive, também filmava.

Em sua tese (2008), Svendler Nielsen apresenta de forma experiencial alguns temas fenomenológicos. Vou aproveitar esse momento de diálogo com a autora para narrar também o meu primeiro encontro com a fenomenologia. Nele, aproveito para esclarecer alguns pontos fundamentais para a compreensão metodológica de pesquisa, visto que o *epoché* fenomenológico, fenômeno que explicarei logo abaixo, é uma prática de pesquisa presente nesse estudo.

O ponto de apoio meu primeiro encontro com a prática fenomenológica

Meu encontro com a fenomenologia foi a partir de práticas. Após a primeira experiência que narrei sobre o movimento sensível, entrei para no curso de especialização em Pedagogia Perceptiva do Movimento no ano de 2002. Nesses estudos, vivenciei primeiramente no corpo algo que vim a conhecer somente depois como “*epoché* fenomenológico”, ou suspensão fenomenológica. Foi durante as primeiras aulas de Fasciaterapia que experimentei o que Bois nomeou de **ponto de apoio**.

O **ponto de apoio** é uma pausa atencional que estabelecemos no início e no final de um movimento. A partir dessa pausa, pousamos nossa atenção, de maneira perceptiva e dialógica, com a experiência em que estamos envolvidos. Na Fasciaterapia essas etapas de ponto de apoio (PA) – movimento – ponto de apoio (PA), são acompanhadas pelo somato-psicopedagogo a partir do **toque háptico**, um toque de relação, não manipulativo desenvolvido por Bois para “escutar” e acompanhar o movimento corporal. É a partir dele que o mediador pode estabelecer um diálogo tátil-cinestésico com a pessoa que está a receber o toque. Na imagem abaixo, eu estou ensinando esse toque sensorial e a dinâmica PA-movimento-PA para os estudantes de Dança Clássica 1.



Figura 1 - O ponto de apoio. Olga Brigitte, Bianca Borges e Deborah Dodd
Fonte: João Campello, 2017.

O ponto de apoio acontece nas relações de toque, mas pode acontecer durante a prática de movimento, de escrita ou de meditação, por exemplo. Nessa pausa, há a intenção de suspender nossos pré-conceitos e pré-suposições para que possamos estar na experiência de forma plena, para dessa forma possamos nos relacionar diretamente com o que ela nos oferece no instante presente. Segundo a pesquisadora, dançarina e somato-psicopedagoga Maria Leão, o ponto de apoio é “um gesto de suspensão que permite instalar uma dilatação do tempo que precede a execução do movimento; esse momento de suspensão cria um fenômeno de duração para que a percepção da consciência perceptiva possa ocorrer” (Leão, 2002, p. 147).

É uma maneira de abordar a experiência que encontra afinidades profundas com o “*epoché*”, ou suspensão fenomenológica. Na prática fenomenológica de pesquisa, “*epoché*” seria colocar um parêntese em nossos hábitos críticos e analíticos, “suspendendo” nosso pré-julgamento para que possamos desfrutar a experiência pelo que “está realmente lá,

sensualmente presente em nossa experiência” (Sheets-Johnstone, 1999, p. 132-133).*

É dessa conexão com o fluxo presente de percepções que nasce a escuta criativa sensível e inovadora. Para acessarmos a criatividade precisamos de *esforço de espontaneidade*, como diria Danis Bois, ou seja nossa primeira intenção, seria de inibir aquele cantinho em nós que sabe demais.

Ponto de Apoio é a inspiração para o símbolo da pausa, ■ , que estamos usando nessa pesquisa!

* No original: “[...] what is actually there, sensuously present in our experience”.

Tecendo encontros entre as práticas de pesquisas sensoriais e as da dança

Os estudos que fiz com Danis Bois se inserem no que hoje chamamos de educação somática. A educação somática ganhou seus primeiros contornos com a publicação de um artigo de Thommas Hanna, o *Somatics*, em 1976. Nele, o autor reabilita o termo “soma”, palavra de origem grega que significa “corpo vivo”. Em 1986, ao criar o termo “educação somática”, Hanna busca reconciliá-la a uma noção de unidade corpo-mente quando a define como: “a arte e a ciência dos dois processos de interação sinérgica entre a consciência, o funcionamento biológico e o meio ambiente” (Hanna, 1989, p. 98). O autor nomeia as diferenças que considera entre soma e corpo, em que soma é o corpo visto em primeira pessoa, que é singular, que pertence a cada indivíduo e à sua subjetividade, já o corpo seria uma consideração do ser em terceira pessoa, de forma objetiva, ao ser observado.

Para Bois (2010, p. 11), “A arte e a ciência dos professores de Educação Somática não reside na patologia e na sintomatologia (...) mas no processo e aprendizado de um corpo capaz de sentir e se organizar”. A Somato-psicopedagogia observa primordialmente a relação sensorial da pessoa com o seu momento presente e com seu movimento interno. Ela busca estimular a sutileza infinitamente humana que se estabelece, pelas vias da percepção, entre a pessoa e ela mesma, entre a pessoa e algo ou outro alguém. Apesar de ser uma das bases para meu trabalho em dança, o campo de pesquisa da Somato-psicopedagogia inscreve-se no domínio pedagógico e científico da “Psicopedagogia e Ciências da Saúde” (Berger, 2008). Mesmo que dialogue com abordagens multireferenciais, inclusive as artes performáticas, concordo com Ciane Fernandes quando ela analisa:

A Pesquisa Somático-Performativa fundamenta-se na educação somática e na *performance* para criar um arcabouço **das** artes cênicas **para** as artes cênicas, em diálogo ilimitado com outras áreas do conhecimento (Fernandes, 2014, p.82).

Para mim, é fundamental não perder de vista que estamos no campo das artes cênicas, e que é a partir dela que entramos em contato com outras áreas. A dança clássica pode sim ser alimentada por várias formas de conhecimento, vai depender de quem estiver a dançá-la.

Enfim, Fernandes aponta para a pertinência de se pensar em pesquisadores da arte do movimento, como fonte significativa de suas pesquisas. Os estudos em artes cênicas frequentemente levam o pesquisador a se lançar na experiência dupla de ser sujeito praticante e sujeito pesquisador simultaneamente. Nesses casos, é pertinente perguntar-se, como fez Fernandes: “Como poderia fazer uma pesquisa que esteja separada de mim?”²¹ A questão afina-se com a minha própria motivação de pesquisa, que nasce enquanto danço o espaço, o tempo e as qualidades sensíveis que afloram de meu mover, e a partir daí me engajo em relações artísticas e pedagógicas na dança. Minha presença, enquanto sujeito dançante, se faz essencial para que, nessa pesquisa, possamos compreender a essência experiencial das práticas que apresento, – suas características, suas implicações, suas dificuldades e seus efeitos.

Forma da pesquisa

Por meio de uma pesquisa interdisciplinar, fenomenológica hermenêutica, e com influências das propostas da Pesquisa Somático-Performativa, procurei criar uma aproximação e um entendimento do quê e como o conhecer em movimento aparece nos processos de formação em dança. Adotei uma forma que chamo de pontilhista, com já dito, onde as informações aparecem de formas poéticas, tanto em texto quanto em imagens. Dividi a pesquisa em 4 movimentos correspondentes aos quatro pilares de sustentação da pesquisa:

Movimento 1: Dedicar-se a compreender as bases do *conhecer em movimento*.

Movimento 2: Aborda aspectos fundamentais do contexto empírico desta pesquisa, expondo as propostas, motivações e desafios de Dança Clássica 1.

Movimento 3: Expõe a abordagem e aplicação da Cocriação Sensível.

Movimento 4: Aborda, a partir da voz de participantes de Dança Clássica 1, o conhecer em movimento como dimensão constitutiva do processo de formação em dança.

²¹ Fala durante conferência intitulada: *Dança Cristal: da arte do movimento à abordagem somático-performativa*, oferecida no dia 14/03/2018, no auditório do Instituto Federal de Brasília, por ocasião do I EIPSD.

A principal motivação desta pesquisa é a nossa experiência na componente Dança Clássica 1 e as práticas com as quais nos envolvemos, movida por um desejo de compreender e fomentar uma alegria de criar, aprender e ensinar *com* e *em* movimento, desfrutando a dança, as parcerias, os conteúdos do mundo e o desenvolvimento de si, para os participantes, no aqui e agora.



Figura 2 - O Quebra Nozes. Olívia Rocha Leão e Deborah Dodd. 1º semestre de 2015
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

*Aprender é movimento de momento a
momento*

Krishnamurti

Movimento 1

Conhecer em Movimento

Este movimento se dedica a aproximar a noção do *conhecer em movimento* das experiências vividas na dança. Para isso, algumas discussões parecem-me importantes, e elas serão apresentadas nesta ordem: o movimento humano; a percepção cinestésica; o paradigma do Sensível de Danis Bois e o “pensar em movimento” de Sheets-Johnstone; o corpo sensível; um diálogo em torno da noção de conhecer em movimento.

1.1 Movimentos que criam seu próprio tempo, espaço e força

Estava no meu berço, ou teria sido colocada lá depois do que aconteceu? Devia ter 2 ou 3 anos de vida. Eu estava doente e minha irmã Ana Maria, que devia ter 16 anos na época, estava aferindo a minha febre quando o termômetro caiu no chão e se partiu. Imediatamente um líquido cor de prata escorreu do tubo de vidro partido e um laguinho se formou a seu lado. Esse líquido, aparentemente semovente, criava formas impressionantemente belas! Elas eram fluidas e brilhantes! Eu gostei de ver as gotas de mercúrio, muitas delas em um movimento de se unirem e se separarem. Sim, a coreografia sobre o chão me fascinou por completo. Minha irmã, por outro lado, ficou nervosa com o incidente e com os cacos de vidro e disse algo como: “não toque nisso”! E eu, desapontada e assustada pensei/senti: “que pena! Como assim não tocá-lo?”



Figura 3 - Mercúrio²²

Fonte: <<http://www.poison.org/articles/2010-dec/do-fillings-cause-mercury-poisoning>> Acesso: 20/02/2017

Essa é a minha memória mais antiga. Sua plasticidade e beleza ficaram fortemente gravadas em mim por conta do efeito surpresa dos movimentos, no estado elementar do mercúrio, que escorreram acidentalmente do tubo de vidro. A situação de urgência e de perigo

²² Mercúrio é um metal líquido usado em termômetros. Sua sigla é Hg que vem do termo grego hydrargyrum, que significa prata líquida.

sublinhou a experiência para que ela nunca se apagasse de mim. Neste momento significativo²³ eu tive um *insight* sobre o que se une e o que se divide. A parte e a totalidade. A experiência do movimento, percebida pelo meu olhar, criou sentidos significativos para uma criança tão pequena.

E para você ? Qual é a sua memória mais antiga?

■

...Há nela algum rastro de movimentos significativos?

Você conseguiria descrever as nuances, percepções, as reverberações, as sensações, cores, emoções, som que apareçam dessa memória? Ela revela alguma informação de movimento, ou de pausa?

■

Entre perceber e descrever, há uma transformação. A experiência se torna uma narrativa de onde, por sua vez, podem ressaltar sentidos, e se revelarem nuances.

Voltando à descrição da minha memória, ressalta-se o fato de o mercúrio ser *aparentemente semovente*. Esse adjetivo qualifica um ser que anda ou se move por si próprio. Ocorre que o mercúrio, assim como a água que corre nos rios, e outros movimentos observados na física não são semoventes, pois se movem apenas se algo ou alguém os impulsionarem. (Entendo aqui, que pode haver controvérsias com relação ao movimento dos átomos e o movimento da física quântica, mas aqui me atenho aos impulsos orgânicos, vivos)

Sheets-Johnstone argumenta sobre a diferença entre a definição de movimento dada objetivamente pela física e o movimento orgânico que acontece na dança. Ela vai se distanciar do conceito da física no qual o movimento é visto como sendo força em tempo e espaço. Diferentemente do movimento das bolinhas de mercúrio, o movimento orgânico é vivo e verdadeiramente semovente, ou seja, o ser se move por si próprio. O bailarino cria seu movimento e, portanto, os pontos referenciais de tempo e espaço também são criados por quem dança. Sheets-Johnstone destaca que o movimento orgânico engendra uma *dinâmica qualitativa* e uma *dinâmica cinestésica* sendo assim ele é irrepetível. Ela diz:

²³ Aqui me refiro ao método fenomenológico performativo de coleta de dados criado por Svendler Nielsen: ao identificarmos um momento significativo de experiência em movimento, buscamos descrevê-lo a partir de nossas percepções corporais.

O movimento não é uma força no tempo e no espaço, mas o movimento cria seu próprio tempo, espaço e força. Isso é o que lhe dá suas dinâmicas qualitativas particulares e essas dinâmicas qualitativas são evidentes na forma como vemos pessoas caminhando e reconhecemos a caminhada delas, a maneira como elas riem, ou façam o que quer que façam. Apesar de prestarmos menos atenção a nós mesmos e as nossas próprias dinâmicas cinestésicas, elas também estão em nossos próprios movimentos. Então, ele (o movimento) pertence ao dia a dia assim como a dança²⁴ (Prengé, 2010).

A dimensão experiencial do movimento humano cria tempo, espaço e força, ao invés de apropriá-los objetivamente como define a física. As **dinâmicas cinestésicas** de movimento de um corpo vivo pulsam em todas as formas vivas nomeadas por Sheets-Johnstone, e estão no cerne do movimento estudado nessa pesquisa. Bois constata a mesma dinâmica e se interessa em estudar o movimento a partir de suas qualidades e dinâmicas sencientes, ou perceptíveis, ou sensíveis em relação aos parâmetros essenciais de tempo e espaço. Rudolf Laban, estudioso do século passado que se tornou referência nos estudos das artes do movimento, não se debruçou sobre a percepção cinestésica, porém ele também identifica que o movimento humano contém elementos, que ele nomeia de elementos expressivos, que o distinguem enquanto humano. Ele diz: “As ações humanas sempre comportam elementos expressivos, o que significa não poderem elas ser determinadas pelo raciocínio lógico, nem tampouco apreendidas apenas por meio de fatores mensuráveis” (Laban, 1978, p. 112).

O movimento humano, semente, nasce e se constitui no passo a passo de quem o faz, com uma qualidade, um tempo, um espaço, uma força e um sentir que surge de alguém que se move e que está interagindo consigo mesmo e com o mundo (Laban, 1978; Danis Bois, 2008; Sheets-Johnstone, 2011). Para compreendermos como o conhecer em movimento acontece, é fundamental, em um primeiro momento, estudarmos os elementos constitutivos do movimento. Esses elementos são a materialidade movente engendradas nas dinâmicas qualitativas do movimento.

²⁴ *Movement is not a force in time and space but that movement creates its own time, space, and force. Which is what gives it its particular qualitative dynamics and those qualitative dynamics are apparent in the way we see people walk and recognize their walk, the way they laugh, or do whatever they do. Although we pay less attention to ourselves and our own kinesthetic dynamics, they are there also in our own movements. So it pertains to the everyday as to dance.* Citação extraída da Entrevista concedida por Sheets-Johnstone ao entrevistador Serge Prengé, para o site Somatic Perspectives on Psychotherapy, Maio de 2010. Disponível em: <<https://somaticperspectives.com/sheets-johnstone/>>. Acesso m: 08/05/2017

1.1.1 Elementos do movimento

Na medida em que estudamos o movimento em sua intimidade, ele passa a nos ensinar quem ele é²⁵.
(Bois apud Courraud-Bourhis, 2005, p. 25)

Uma análise que se baseia nos fatores de movimento propicia a pensar em termos de movimento.
(Laban, 1979, p.86)

A ideia de elementaridade, seja ela do movimento, do corpo, dos conteúdos da dança ou da natureza, é um ponto central na maneira como eu trabalho e compreendo o conhecer em movimento. Passo agora a discutir como aspectos qualitativos do movimento emergem quando propomos que o corpo sensível entre em sintonia com a dimensão experiencial dos elementos do movimento. A elementaridade torna-se assim uma via para a experiência encarnada em dança clássica.

Tanto Laban quanto Bois dedicaram suas vidas a compreender e analisar os elementos do movimento humano de forma prático-teórica. Seus trabalhos vêm de campos distintos – o primeiro das artes e o segundo da saúde –, porém ambos buscam compreender as possíveis ligações existentes entre parâmetros do movimento objetivos e visíveis, com as esferas subjetivas, invisíveis e qualitativas do mover. Existem estudos inegavelmente valiosos sobre os fatores de movimento de Laban (Laban, 1978; Rengel, 2017; Mendes, 2010; Miranda, 2008; Fernandes, 2006), assim como sobre as invariantes do movimento de Bois (Bois, 2000; Courraud-Bourhis, 2005; Noel, 2000; Angibaud, 2010), nos quais me apoio para trabalhar com os elementos do movimento. Porém, não farei nessa pesquisa um estudo comparativo sobre as diferenças e similitudes de como Laban e Bois categorizam os elementos do movimento, algo que seria extremamente rico, mas que fugiria dos limites desta pesquisa. Aqui, apresento esses estudos de acordo com a maneira que trabalho com eles na prática de sala de aula, num movimento coerente com a proposta da pesquisa.

A pesquisadora brasileira Lenira Rengel, que muito vem contribuindo para a pesquisa sobre os elementos do movimento na dança, traz uma visão abrangente sobre esses estudos. Ao colocar em perspectiva a personalidade do mover, ela corrobora ênfase nos aspectos qualitativos presentes na noção de movimento que busco desenvolver aqui. Ela diz:

Os elementos do movimento não são um modelo, cada um deve usá-los de acordo com as especificidades locais, pessoais, históricas, socioculturais. Mesmo assim, pensamos que é bastante possível de se verificar que há muitos movimentos ou

²⁵ *C'est en étudiant le mouvement dans son intimité qu'il commence à nous apprendre ce qu'il est.*

ações que são comuns a todos nós, sem perder de vista que o fato de serem comuns não quer dizer que sejam iguais. (Rengel, 2017, p. 5).

Partindo do princípio que o movimento humano é semovente e, portanto, fruto de um impulso interno e vivo do sujeito dançante – o qual Bois denominou de **movimento interno antecipatório** e Laban de **esforço** –, qualquer movimento é capaz de revelar parâmetros objetivos e subjetivos. Os parâmetros objetivos de tempo-espço são universais (Mendes, 2010, p.70) e dissociáveis apenas a título de estudo. Ao estudá-los em situações onde a atenção e o estado criativo perceptivo do sujeito dançante estejam particularmente mobilizados, e a partir de situações não habituais (onde o movimento é realizado lentamente, por exemplo), cria-se condições para que os parâmetros subjetivos do movimento (ou as percepções conscientemente captadas pelo dançarino durante o seu mover) sejam também estudados, criados e conhecidos, em movimento.

Danis Bois observa o movimento como via epistemológica. Ele vem se preocupando com a natureza de nossas percepções sensoriais relacionadas ao movimento desde a década de 1970. Na década de 1980, ele desenvolveu seu modelo de avaliação do movimento nos estudos de biomecânica sensorial (Bois, 2000), no qual ele se interessa, sobretudo, a encontrar uma maneira de relacionar os aspectos qualitativos e sensíveis do movimento. Os referenciais usados por ele, em contraponto à biomecânica clássica, não são posições anatômicas fixas, mas sim o próprio movimento. A biomecânica sensorial é definida por Hellene Courraud-Bourhis, somato-psicopedagoga e minha professora dessa componente em Lisboa, como “a arte de entrar em relação com a organização espacial e temporal de um movimento em andamento” (Courraud-Bourhis, 2005, p.10)²⁶. Portanto, nessa abordagem, para estudar o movimento, não paramos o movimento; conhecemos-o em movimento. Nos estudos de Bois, esses parâmetros são chamados de *invariantes* ou fatos primitivos do movimento, e se organizam em duas divisões elementares:

- temporal: a velocidade (lento e rápido) e a cadência (relação cíclica de tempo: pausa-movimento-pausa);
- espacial: a direção (alto e baixa, direita e esquerda, frente e trás, serpenteada); a amplitude (relação de aproximação ou distanciamento).

Essa aparente ambiguidade intrínseca (alto-baixo, por exemplo), não deve ser entendida como uma polaridade dualista, mas como uma amplitude, uma região, um campo a ser atravessado pelo sujeito dançante em movimento. Essa amplitude aparece também em

²⁶ “(...) *l’art d’entrer en relation avec l’organisation spatiale et temporelle d’un mouvement en cours*”.

ambiguidades como movimento e imobilidade, movimento e contra movimento, dentro e fora, visível e invisível, encher e esvaziar. Ao descrever o movimento interno, por exemplo, Bois observa que o movimento interno foi em “uma velocidade lenta, uma orientação serpenteada, uma amplitude mais ou menos estendida e uma cadência que reproduz um vai-e-vem regular” (Bois & Austry, 2008 p. 18).

O método de análise de movimentos de Laban (1978) se tornou referência mundial para as pesquisas em movimento, assim como base para o desenvolvimento nos campos artístico e pedagógico da dança. Meus estudos sobre a análise de movimento de Laban se deram no programa do *Dance Education Laboratory*, do Harkness Dance Center em Nova Iorque. Trago essa informação pois a maneira que integro Laban em meu trabalho se relaciona profundamente com uma prática de dança educação. Sua sistematização me guia não só na forma de trabalhar as nuances do conhecer em movimento, mas também na minha tendência a utilizar os elementos do movimento como fonte para planejar aulas, danças e cronogramas. Laban destaca quatro fatores de movimento. Dois já foram mencionados por Bois, mas Laban os qualifica diferentemente. Exponho-os aqui sem interpretar ou comparar:

- tempo (lento, moderado e presto);
- espaço (direções, níveis, amplitudes, espaço pessoal ou geral, trajetórias);
- peso (forte, leve);
- fluência (livre ou contida, ou libertada e controlada).

A tradução Brasileira do livro “Domínio do Movimento” (1978) denomina de *esforço* “os impulsos internos a partir dos quais se origina o movimento” (Laban, 1978, p. 32). Para Laban, é a noção de esforço que nomeia a esfera qualitativa do movimento da pessoa ao se relacionar com os fatores de movimento. Um fenômeno qualitativo e biográfico, comparável às dinâmicas qualitativas que distinguem o mover de cada pessoa.

Trarei, a seguir, parâmetros de movimento presentes na Somato-psicopedagogia, que são peculiarmente importantes na minha prática em dança. Para essa abordagem, além das invariantes de movimento, temos outros parâmetros de movimento, outros fatores que se disponibilizam durante o mover do sujeito dançante para que ele ou ela encontrem novas cores novas nuances qualitativas, ou perceptivas, em seu mover.

Bois não identifica o peso como elemento, mas o **tônus** (tônus de base, tônus antecipatório do movimento) é estudado como um dado inerente e qualificante do corpo em movimento. A experiência relacional própria do movimento acontece no que ele nomeia de diálogo tônico, o tônus agindo como agente de adaptação, de percepção e reação ao mesmo

tempo. Gosto de exemplificar o diálogo tônico como aquilo que acontece quando você vai encher uma panela de água: o peso da água ao entrar na panela promove um diálogo tônico com o seu movimento de segurar a panela. Essas nuances de tónus são fundamentais para o conhecer em movimento. Falarei disso mais adiante, quando abordar o temperar cinestésico entre as polaridades dos elementos do movimento .

Outra noção importante para a dança é a de **micro-jogo articular**, que também é um parâmetro de análise de movimento dentro da biomecânica sensorial. Ele é o movimento ínfimo que acontece no interior de uma articulação, seja ela qual for, assim que ela inicia um movimento. Segundo Courraud-Bourhis (2005, p.66), todas as articulações do corpo, independentemente do grau de mobilidade que tenham, realizam o micro-jogo articular nas três dimensões fisiológicas do movimento, descrevo-as de maneira didática e bastante simplificada: 1) Eixo vertical, orienta a amplitude cima-baixo; 2) Eixo horizontal, orienta a amplitude lado-lado; 3) Eixo *da* profundidade, orienta a amplitude frente-trás.

Além da função de deslocamento presente em todas as articulações do corpo, elas possuem igualmente uma função sensorial, regida pela percepção cinestésica. Essa sensibilidade é garantida por fusos neuronais que se ligam nas articulações e que permitem que elas se adaptem aos eventos de que participam. Falarei detalhadamente sobre isso mais adiante, mas essa dupla função motora e sensorial das articulações faz do micro-jogo articular um elemento do movimento particularmente interessante para o conhecer em movimento.

Na SPP, a fim de criar condições de se estudar o movimento em movimento, constitui-se a noção de **fatores de movimento artificiais**, ou seja, elementos impostos artificialmente, mas que agem como uma elementaridade, uma invariante, de movimento. São eles:

- **O movimento codificado**: a SPP tem três sequências de movimentos codificados, coreografadas por Bois, cada uma com uma intenção de estudos específica. O movimento codificado é visto como um instrumento para “dar a palavra ao corpo” (Noel, 2000, p.14). Nesse sentido, as aulas de dança clássica tornaram-se oportunidades de estudos a partir dessa metodologia.

- **Invariantes do movimento codificado**: são restrições ou regras impostas ao mover, que convidam o sujeito dançante a se relacionar de forma subjetiva com o seu mover. São elas: lentidão, relação movimento linear e circular, e o ponto de apoio.

Haveria ainda muitos outros modos de análise do movimento propostos por esses dois pesquisadores. Porém, como disse no início, elegi tratar apenas dos elementos trazidos ao longo da dissertação, facilitando dessa maneira sua compreensão.

Para concluir essa discussão, os elementos do movimento guiam diversos aspectos de minha prática. Os elementos do movimento atuam no meu mover e, por conseguinte, na maneira que reflito sobre formação em dança. A minha relação com a elementaridade do movimento vem extrapolando as bordas do que entendo como elementos do movimento. Venho aplicando a mesma relação sensorial e criativa que guardo com os elementos do movimento com outras elementaridades como a materialidade da barra de dança clássica, os saberes e fazeres da dança (elementos do movimento de dança), as estruturas corporais chamadas fâscias (nosso tecido conjuntivo) e com os próprios elementos da natureza, (fogo, terra, vento, ar, movimento). Ao entrar na esfera elementar da natureza, o movimento se torna ele próprio um elemento. O conjunto desses elementos são englobados e ampliados pela dança.

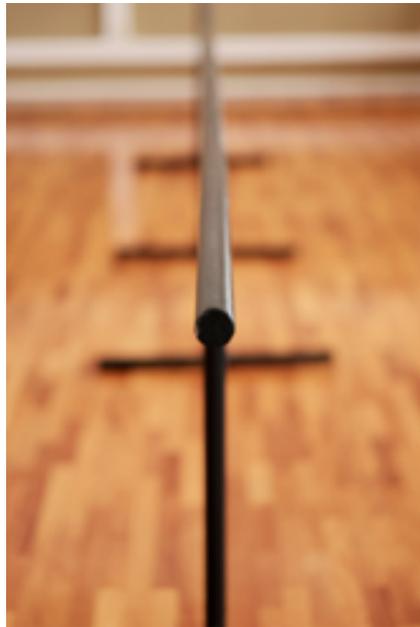


Figura 4 – A barra de dança clássica, sala 106 C, Instituto Federal de Brasília
Foto: João Campello

É essa relevância e abrangência subjetiva e objetiva que encontro ao estudar os elementos do movimento. Encontro em Rengel (2017) ressonância no que estou a pontuar. Para ela, estudar os elementos da Dança, e aqui os elementos do movimento se incluem como uma dessas elementaridades, alarga a experiência de dança do estudante:

[...] subsidiar o estudante a fim de que, de um lado, haja a compreensão de que os elementos do movimento da Dança podem ser coisas, ideias, pessoas, fenômenos do mundo (como a gravidade, o peso, o ar, o vento, o espaço); e de outro, a compreensão de que estes elementos dependem do contexto em que estão, e de que o contexto depende desses elementos. A dança é, pois, um conjunto de vários elementos [...] Muitos, como já dissemos, são comuns, mas não ocorrem da mesma forma. (Rengel, 2017, p. 5).

Com essa base elementar, conseguimos agora avançar na investigação do conhecer em movimento. Vimos que o movimento para essa pesquisa é o movimento humano, semovente, que, para além de seus aspectos elementares, é definido por Sheets-Johnstone (2015) por suas dinâmicas qualitativas. Para prosseguirmos no caminho do movimento, é fundamental distinguirmos alguns estados distintos de movimento presentes na minha prática.

1.1.2 Estados do movimento: interno, sensorial, maior e sensível

Apesar de Danis Bois ter desenvolvido práticas e teorias complexas sobre o movimento em seus estados mais sutis, seu trabalho vem sendo aplicado em diversas áreas de pesquisa e de formação, como educação, artes, filosofia e saúde. Há um contraste entre a expansão e multiplicidade de seu trabalho e a fresta precisa de movimentos aos quais ele se dedica. Descrevo agora algumas nuanças de movimentos observadas por ele.

Assim como um astrônomo pode encontrar milhares de estrelas no universo, direcionando seu telescópio em uma única direção, Bois observa o universo experiencial do ser humano há pelo menos quarenta anos, focando sua atenção no fluir do **movimento interno antecipatório**, ou **movimento interno**, ou **pré-movimento**, e suas múltiplas funções. O movimento interno é uma animação autônoma do conjunto de todos os tecidos corporais, porém, ele não cria um deslocamento visível no espaço. Para Bois, ele é “uma imobilidade em movimento, ou um movimento imóvel” (Bois, apud Courraud-Bourhis, 2005, p.15). Essa definição ilumina o caráter não dualista, base do pensamento fenomenológico, presente nos caminhos propostos por Bois. O movimento interno é o movimento em seu estado mais precoce, quando todas as suas possibilidades de existir estão presentes: “Nós abordamos o movimento interno como uma animação da profundidade da matéria, trazendo com ela uma força que participa, não somente da regulação do organismo, mas também do equilíbrio do psiquismo” (Bois & Austry, 2008, p. 3).

O movimento interno é involuntário e, portanto, não podemos ativá-lo ou controlá-lo, porém podemos percebê-lo. O telescópio utilizado por Bois para acessar o movimento interno são as práticas que ele se engajou a desenvolver. Bois é osteopata de formação, e sua prática hospitalar o levou a desenvolver protocolos de reabilitação e acompanhamento baseados nas informações inicialmente trazidas pelo movimento interno, e sentidas a partir do toque de suas mãos ao diagnosticar e tratar seus pacientes. Ele constituiu seus estudos de movimento através de cinco práticas pedagógicas de movimento, todas voltadas para o estudo do movimento interno e seus efeitos: 1. a Fasciaterapia; 2. a Biomecânica Sensorial; 3. Ginástica Sensorial;

4. A Entrevista Verbal; 5. e a Introspecção Sensorial. Estas práticas foram elaboradas ao longo de quatro décadas e hoje fazem parte da Somato-psicopedagogia. Elas partem do pressuposto de que nós precisamos desenvolver instrumentos perceptivos específicos voltados para percepção cinestésica e a percepção do Sensível, que nos tornem capazes de captar o movimento interno. Os **instrumentos perceptivos** a serem trabalhados pelo sujeito dançante são: 1. intenção atencional (a única intenção seria a de pousar nossa atenção total ao movimento, ou seja, o foco não está na intenção de mover e sim na intenção de perceber o movimento); 2. atenção; 3. as percepções (principalmente a tátil-cinestésica); 3. sensações; 4. pensamento; 5. memória.

Na Somato-psicopedagogia quando movimento interno está vinculado às vias perceptivas ele é chamado de **movimento sensorial**. Ou seja, o termo realça a existência de uma relação cinestésica com o movimento interno, um movimento sensorialmente percebido. Não se trata, portanto, do movimento interno propriamente dito, mas da presença de uma relação sensorial estabelecida com ele a partir de instrumentos perceptivos da pessoa.

As práticas da Somato-psicopedagogia, como já dito, têm como características a instalação de situações não habituais que estimulem o praticante a explorar sensorialmente uma postura, um movimento ou uma dança, de maneira que ele ou ela venha a conhecer, reparar ou sentir algo novo de si, seja em uma experiência que talvez lhe seja familiar, como por exemplo estar deitado (Figura 5); seja em uma experiência imprevisível, como por exemplo em uma improvisação em dança. Nomeio algumas das ferramentas da SPP que uso mais frequentemente em minhas aulas: *o ponto de apoio* (pausa ativa que se dá ao fim de uma trajetória de um movimento), a imobilidade visível (Figura 5), o *toque háptico*, o movimento codificado, o diálogo tônico, e a modulação tônica, a escuta corporal, a empatia cinestésica e a lentidão (Figura 7).

As duas fotos à seguir apresentam uma das maneiras que eu encontrei para adaptar as práticas de escuta corporal da SPP para a dança. Com as pessoas deitadas, a mediadora busca estabelecer a qualidade de atenção necessária para que elas investiguem e percebam as possíveis informações sensoriais que venham a surgir. Mesmo em aparente **imobilidade** pode-se trabalhar a partir do **silêncio**, da presença de si (falaremos sobre isto mais adiante), da presença ou não de movimentos internos, da respiração, da circulação sanguínea, do peso do corpo, da luminosidade, das tensões percebidas pela pessoa, do contato da pele com o ar e com o chão, das diversas estruturas do corpo, ect...

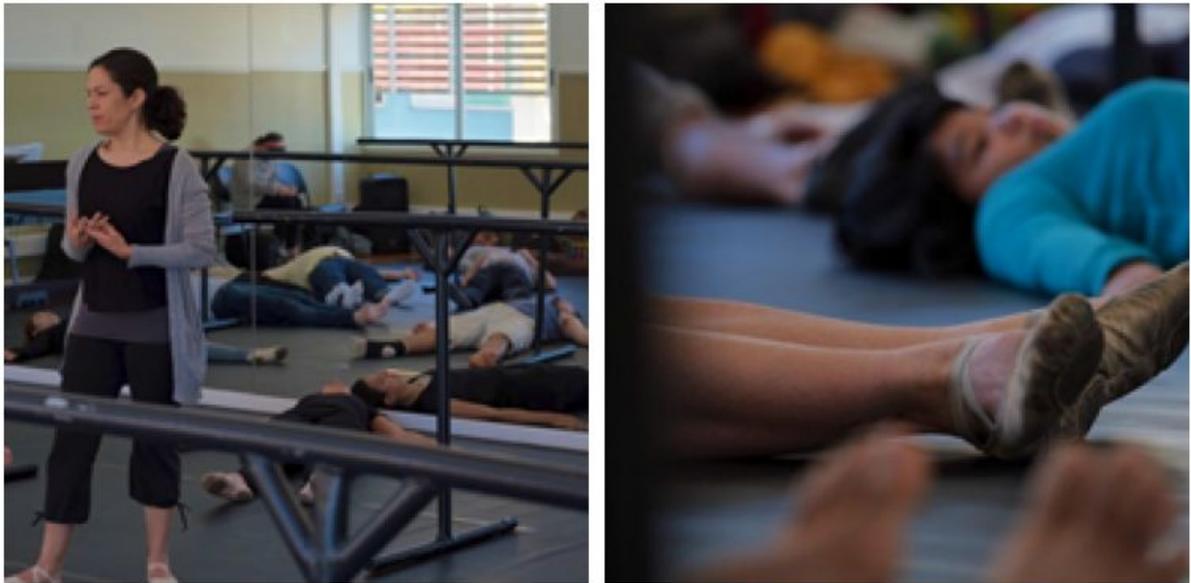


Figura 5 - Deborah Dodd trabalhando o movimento interno durante aula de dança clássica
Foto: João Campello, 2016.

A **lentidão** é uma ferramenta fundamental, um **fato primitivo** ou **invariante** artificial do movimento, e, por esse motivo, ela está na base de toda as metodologias da SPP. Na Fasciaterapia, por exemplo, é preciso que a mão do praticante percorre uma distância mínima e em um máximo de tempo, sem parar, para que da profundidade da matéria emergja o movimento interno. (Bois, 2002, p. 10). Na Ginástica Sensorial, “(...) o movimento é realizado em uma lentidão que permite perceber, durante a sua realização, a globalidade coordenada do corpo e os efeitos ocasionados pelo movimento.”²⁷ (Courraud-Bourhis, 2005, p.10). De fato, é preciso que se mova vagarosamente para que se perceba as micro nuances, para que se repare os detalhes escondidos no mover. Estamos tão acostumados a uma velocidade acelerada, que mal percebemos os espaços percorridos diariamente. A lentidão vai atuar como um zoom, dilatando o movimento e ampliando a área de contato com suas fibras de tempo, espaço e dinâmicas qualitativas.

A percepção cinestésica está presente em todos os tipos de movimentos, sejam rápidos, fluidos, pausados ou lentos. Porém, na abordagem de Bois, o mover lentamente é mais propício para percebermos em detalhes e em “**tempo real**” as informações contidas no movimento, ele diz: “quando a pessoa se move lentamente, o sistema nervoso é capaz de guiá-la na incorporação aprofundada das informações proprioceptivas.”²⁸ (Bois, 2002).

²⁷ (...) *le geste est réalisé dans une lenteur permettant de percevoir, pendant sa réalisation, la globalité coordonnée du corps et les effets procurés par le mouvement.* (Courraud-Bourhis, 2005, p.15)

²⁸ Informação retirada de meu caderno de bordo do curso Pedagogia Perceptiva do Movimento (2002). Universidade Moderna de Lisboa.



Figura 6 - Lentidão. Thaianne Abel. 1ª aula do curso de Dança Clássica 1
Foto: João Campello, 2016

No início, para uma pessoa inexperiente, uma das melhores maneiras de perceber o movimento interno é a partir do **toque-háptico**, no qual a pessoa fica em um estado de imobilidade objetiva e, graças às mãos do somato-psicopedagogo, a sua atenção pode se voltar totalmente ao que está acontecendo na matéria do corpo. Dessa forma, a pessoa pode sentir uma sensação de amplitude, de lentidão e de mobilidade interna.

Durante sua prática, ainda nos anos 1980, Bois foi se interessando cada vez mais pela percepção do movimento interno vinda do contato com o tecido conjuntivo de nosso corpo, as fâscias. Para perceber esse tecido orgânico, observar suas texturas, seus movimentos, tensões, direções e cadeias de conectividade, ele desenvolveu um toque de acompanhamento apropriado para escutar e dialogar perceptivamente com elas. O toque háptico, ou, o toque que toca, é um acompanhamento manual não manipulativo e sim de escuta.

Tanto para a pessoa ativa quanto para a pessoa que recebe o toque háptico acontece, a partir do diálogo tônico entre elas, algo fundamental e que eu chamo na minha prática de **nuançar, degustar e cocriar cinestésico**, bases para o conhecer em movimento no meu trabalho. **Nuançar** é quando percebemos cada gradação das adaptações tônico-sensoriais em nosso mover durante a amplitude de uma determinada trajetória (lado-lado, por exemplo). Durante o nuançar, é possível percebermos o “gosto” dessas diferenças tênues durante um movimento. Nesse **degustar**, temos a percepção clara de que um movimento tem um “gosto” diferente a cada segundo de sua trajetória. A partir dessa escuta, posso **cocriar cinestesticamente** com o meu mover que nasce da minha relação com essas nuanças, e isso

por sua vez gera novas nuances e novas direções de movimento, mantendo assim um ciclo de cocriação em movimento.

A atenção às nuances cinestésicas que se revelam na amplitude do movimento de flexão e extensão dos joelhos

Te convido a se levantar e experimentar, de maneira simples, a prática do que foi trazido aqui.

Neste exercício você irá simplesmente dobrar e esticar os joelhos, sempre com um momento de pausa (P) entre esses dois movimentos (M). Abaixo, sugiro 3 elementos sensoriais distintos para você pousar sua atenção enquanto executa esse mesmo movimento.

Inicie cada variante em pé, de joelhos esticados e em pausa (P). Flexione os joelhos (M), e pause mais uma vez com eles fletidos (P); daí faça o retorno, estique os joelhos (M), e por fim pause com eles esticados (P), fazendo assim um ciclo P-M-P-M-P.

Faça cada proposta ao menos três vezes para poder experimentar o ciclo completo entre pausa (P) e movimento (M), e para poder perceber o “gosto” das nuances em cada uma delas.

Faça tudo **lentamente**, de **olhos fechados e em silêncio**.

1. Na primeira vez, pouse toda a **atenção na coordenação** entre pausa e movimento:

(P), flexiono joelhos, (P) , estico joelhos (P)



2. Na segunda vez, pouse sua **atenção na amplitude de direção** frente/trás que seus joelhos percorrem:

Atenção no movimento linear **frente** ao se flexionarem, e
atenção no movimento linear **trás** ao se esticarem.



3. Na última repetição:

(P) - pouse sua toda a atenção na **parte de trás dos joelhos** durante o flexionar - (P)

Ao esticá-los, pouse toda a sua atenção na **parte da frente** de seus joelhos – (P).



No caso do toque háptico, há nuances tátil-cinestésicas entre a amplitude do movimento sensorialmente percebido e a amplitude do deslocamento efetivamente realizado pelo movimento da mão, podendo um ou outro estar mais amplo, ou mais fluido, por exemplo. O toque, sutil, convida as duas pessoas em diálogo tônico a perceberem as sutilezas do corpo em movimento, oferecendo assim possibilidades para o despertar de um corpo sensível e de um mover sensível para ambas. Na prática da Fasciaterapia, a pessoa que realiza o toque é convidada a entrar em empatia cinestésica com o movimento que percebe na outra pessoa. Ou seja, ambas movem sensorialmente, algo como um dueto tátil-cinestésico.

Quando começamos a temperar os “gostos” vindo dessas nuances, começamos a cocriar com o movimento já pelo tato. Algo que irá se refletir depois, no diálogo tônico, no nuançar, no temperar cinestésico e no cocriar da pessoa em movimento nas aulas de dança clássica.



Figura 7 - Bianca Borges e Olga Brigitte escutam os movimentos vindos das fâscias
Foto: João Campello, 2017.



Figura 8 - Carina Santos, Olga Brigitte, Bianca Borges, Deborah Dodd, Iago Gabriel e Jozzi Sijor:
plié e em exercício de cocriação com a amplitude alto-baixo
Foto: João Campello, 2017.

Esta composição de figuras busca mostrar justamente isso. Bianca Borges e Olga Brigitte, na Figura 7, estão cocriando com os movimentos vindo das fâscias e trabalhando o movimento interno. Já na Figura 8 elas estão cocriando com a amplitude de direção baixo-alto (*plié-relevé*) durante movimentos com deslocamento visível no espaço. Ou seja, estão estendendo esse cocriar que nasce nas fâscias, portanto invisível, para o plano do movimento maior. Para a Somato-psicopedagogia, o **movimento maior** acontece em um momento posterior ao movimento interno, e é quando o movimento *aparece* visivelmente no espaço, porém, ele não está desvinculado ao movimento interno.

Bois desenvolveu a abordagem do movimento codificado para observar a relação entre o movimento sensorial e o movimento maior. O micro-jogo articular, o diálogo tônico e as fâscias garantem uma coerência entre esses dois estados do movimento. Essa relação é uma ferramenta extremamente poderosa para a dança; com ela podemos construir novas linhas de acesso para o movimento ainda muito inexploradas na dança clássica. Olga Brigitte, em entrevista dada no dia que as fotos acima foram tiradas (17 de dezembro de 2017), relata: “*Dei-me conta dos espaços e potencialidades no meu corpo, percebi não apenas fazer o movimento, mas acompanhar o movimento de forma atenta ao caminho percorrido por onde ele passa*”.

Queria ilustrar esse exemplo a partir da análise da amplitude baixo e cima, nosso eixo vertical, princípio norteador da dança clássica e corporificado pela coluna vertical. Ele é chamado, *nessa técnica*, de *Aplomb*, ou aprumo em português, e é ele que equilibra a relação do tronco e todo o corpo, garantindo o eixo distintamente vertical e nobre dessa arte. *Aprumo* também significa calma, autodomínio, presença de espírito, serenidade e equilíbrio. A relação sensível com a nossa verticalidade acontece notoriamente no movimento descendente chamado *plié* (quando flexiono o joelho na Figura 8) e no movimento ascendente chamado *relevé*, quando estico o joelho e me elevo no ar até chegar na meia ponta, ou seja, quando tiro o calcanhar do chão e me apoio nos metatarsos e dedos dos pés (Figura 9). Para isso acontecer, todo o nosso sistema cinestésico é ativado.



Figura 9 - *Relevé*, cocriando com a terra. Deborah Dodd. Olhos d'Água
Foto João Campello, 2017.

Dentro dessa amplitude alto baixo, temos uma ambiguidade: quanto mais enraizados estivermos, mais alto conseguiremos subir. Essa terra cavada pelos pés na Figura 9 aprofunda a subida em meia ponta, nela o movimento e contramovimento acontecem simultaneamente. Se analisamos juntas as Figuras 8 e 9, veremos que estamos nessa dimensão alto baixo. A coreógrafa estadunidense Jennifer Muller diz que o baixo *alimenta* o alto. O exercício que o grupo realiza na Figura 8 é da própria Jennifer Muller²⁹, concebido especialmente praticar essa ambiguidade: nós fazemos um *plié* em um apoio (no caso da Figura 8, apoio está no pé direito), subimos em equilíbrio na meia ponta, pausa em equilíbrio (ponto de apoio), e descemos em equilíbrio de volta para o *plié*. Jennifer gosta de coreografar nuanças, de perceber as formas criadas a partir delas, e investigar o que ela chama de *point of change*, ou ponto de mudança, que para mim se relaciona com o ponto de apoio. No caso desse exercício, temos dois, um na profundidade do *plié* e outro no ápice do *relevé*. Ela descreve:

Uma descoberta que fiz foi como escutar a fisicalidade, como a mente criativa se relaciona com o modo com que você sente o seu corpo. A energia de encher e esvaziar o corpo (por exemplo) se traduz em sensações diferentes, que suportam a sua dança de maneiras diferentes. (Muller, Entrevista dada para Diehl & Lampert, 2010, p.233)³⁰.

Os elementos do movimento são, portanto, referências indispensáveis, sem as quais

²⁹ Fiz estágio durante dois anos com a companhia Jennifer Muller, chamada *the Works*, durante os anos de 1995 e 1998 em Nova Iorque, participando de coreografias feitas por seus bailarinos durante esse período.

³⁰ Entrevista dada para Diehl & Lampert, 2010.

seria difícil nos aventurarmos a explorar o mundo do movimento sensível. Segundo a Somatopsicopedagogia, eles são os mesmos tanto no movimento interno quanto no movimento maior (visível). As dinâmicas cinestésicas e qualitativas do movimento de que nos falou Sheets-Johnstone se revelam nas nuances entre suas aparentes polaridades. O sujeito dançante ao se relacionar sensorialmente com as amplitudes espaciais, temporais e qualitativas dos elementos do movimento, e a partir de uma atenção privilegiada, realça sua percepção cinestésica e seu estado de presença em si.

Movimento sensível é a união dos conceitos de movimento interno e do Sensível, capaz de gerar efeitos poéticos na pessoa que percebe a sua percepção em movimento. Para conhecer melhor esse estado do movimento que me interessa em particular, é preciso aprofundar o estudo sobre a percepção cinestésica.

1.2 A percepção cinestésica: uma porta para o movimento sensível

*Se as portas da percepção estivessem limpas,
tudo apareceria para o homem tal como é: infinito.*
William Blake

Nós percebemos o mundo com nossos órgãos dos sentidos. No início do século XX, o fisiologista britânico Charles Scott Sherrington, no seu ensaio *The Integrative Action of the Nervous System (1906)*, fez a distinção entre a “interocepção³¹”, a atividade dos receptores internos de captar estímulos procedentes do interior do corpo, e a “exterocepção”, que refere-se às atividades dos cinco sentidos quando estão à escuta do mundo exterior, captando informações visuais, auditivas, gustativas, olfativas e táteis. O tato, na verdade, é um ator duplo, nos informando do mundo de fora, ao mesmo tempo em que o corpo se percebe sendo tocado por algo ou alguém.

O pesquisador inglês também denominou de **propriocepção** a uma das funções da interocepção. Ela se singulariza por nos indicar a posição onde as nossas partes do corpo estão. Ela se distingue da percepção exteroceptiva não só por captar e transmitir informações que vêm de dentro do corpo, mas também por ter seus receptores espalhados, de forma global, por todo o corpo e não de forma localizada como os sentidos exteroceptivos (com exceção do

³¹ A interocepção fornece informações sobre a condição fisiológica do corpo, a fim de manter a homeostase (estabilidade das condições do meio interno do organismo) ideal, a saber: equilíbrio cardiovascular, respiratório, energia (alimentação e glicose) e líquidos (eletrólitos e água). O sistema parassimpático (sistema nervoso autônomo) é sensível aos estados mecânico, térmico, químico, metabólico e hormonal da pele, músculo, articulação, dentes e vísceras, nos informando sobre o sono, a fome e a sede.

tato que se estende por toda pele). Outra característica da propriocepção é a de ser invisível enquanto órgão, mas tão real e fisiológico quanto os demais órgãos de percepção. As informações sensoriais fornecidas pela propriocepção, por serem “onipresentes”, têm o hábito de passarem despercebidas.

Para o filósofo Alva Noë, o movimento se mostra indispensável na integração das demais informações sensoriais: “O mundo se faz disponível para o observador através do movimento físico e interação”³². Poderíamos dizer que a motricidade representa uma encruzilhada para a percepção: o movimento não só relaciona uma modalidade sensorial com as outras, como também dá sentido às informações recolhidas por elas. Noë parte do princípio de que a experiência perceptiva não acontece no cérebro; ela é um processo habilidoso que acontece no ser como um todo e depende intimamente do movimento de quem está a perceber (Noë, 2004, p. 3).

A propriocepção está intimamente ligada à motricidade, uma vez que quase todos os tipos de receptores sensoriais que a propagam transmitem informações cinéticas. Quando ela está associada ao movimento, a chamamos de **percepção cinestésica**. Derivado do grego *cineo*, “pôr em movimento”, e *aisthesis*, “sensação” ou “impressão”, o termo *cinestesia* refere-se às *sensações* do movimento transmitidas ao cérebro não apenas pelos músculos, mas por um conjunto de receptores espalhados pelo corpo todo. É a totalidade do nosso corpo que é afetada por este fluxo sensorial contínuo, que se dá na maioria do tempo de forma inconsciente. Nossa posição, nosso equilíbrio e nosso tônus estão continuamente se adaptando a informações recebidas pelo sistema nervoso central e simultaneamente respondendo e enviando novas informações de volta.

A percepção cinestésica é o nosso sexto órgão de sentido, o sentido do movimento (Berthoz, 1997, p. 86). Ela não age sozinha, participando em conjunto com as demais percepções exteroceptivas, interoceptivas e nociceptivas³³ para a complexa tarefa de gerenciar os nossos movimentos. Em uma passagem no seu livro *O Eu Renovado* (2008), Bois cita o autor Destutt de Tracy (1754-1836), que já no século XVIII afirmava que “a faculdade de fazer um movimento e de ter consciência deste é uma espécie de sexto sentido, e o único que nos faz sentir a relação que existe entre o nosso eu e os objetos exteriores” (Destutt apud Bois, 2008, p. 88). Atualmente, este sexto sentido de que nos falou Destutt, e que foi primeiramente

³² *The world makes itself available to the perceiver through physical movement and interaction.* (NOË, 2004 p. 1).

³³ A nocicepção é um sistema interno de informações captadas por um receptor sensorial (o nociceptor) que é geralmente silencioso, respondendo somente quando estimulado por uma ameaça em potencial ao organismo humano, desencadeando o reflexo da dor.

descrito por Sherrington como cinestesia, já se confirmou em inúmeras pesquisas científicas. Porém, até hoje, os livros escolares contabilizam só as cinco percepções exteroceptivas.³⁴

O neurologista francês J.P. Roll defende a cinestesia como tendo uma função fisiológica que dá o suporte à nossa identidade orgânica e profunda: “um sentimento de si mesmo encarnado” (Roll, 2000, p. 4). Para ele, pela percepção cinestésica podemos considerar que os músculos têm uma visão interior e são ao mesmo tempo atores e espectadores do corpo. Isso afasta o movimento de ser entendido como fenômeno simplesmente mecânico e anatômico-fisiológico. Pela percepção cinestésica, as informações de movimento e repouso são transmitidas ao cérebro não apenas pelos músculos, mas por um conjunto de receptores espalhados pelo corpo todo, agindo como uma espécie de “tato interno”. A função cinestésica também está envolvida na construção do esquema corporal. Essa noção da neurociência diz respeito a uma imagem dinâmica interna do corpo, presente a nível neuronal e na qual reside a noção de viver em um corpo, e também a partir desse mapeamento neuronal conseguimos gerenciar os movimentos de forma inconsciente. Assim, é ela que nos dá um sentimento de globalidade, ou seja, de existência física no mundo, e é por ela que conseguimos ter uma coerência nos movimentos.

Desta forma, ela constitui a base e o meio através dos quais nós podemos nos sentir presentes em nós e, ao mesmo tempo, em relação com o mundo. Essa capacidade de nos identificar simultaneamente enquanto agentes e sencientes do movimento reforça que o nosso corpo somos nós e que, quando o corpo se move, somos nós mesmos que nos movemos: “Quando eu movo, algo em mim diz que sou eu que estou a mover e não outra pessoa.” (Bois, 2002, p.133).

De fato, as informações cinestésicas se comunicam através de transmissores sensoriais e motores distribuídos por vários órgãos e formando um verdadeiro sistema de comunicação interna. A percepção cinestésica é formada por *receptores exteroceptivos* que captam as informações visuais e as informações do aparelho vestibular (que é o conjunto de órgãos do

³⁴ Apesar dessa pesquisa não tratar diretamente da questão da validação da percepção cinestésica no currículo escolar, ela com certeza aponta para a importância desse fato. A partir de um questionário aplicado por mim ao longo dos semestres que ministrei Dança Clássica I (ver ANEXO A, questão 6), constatei que a maioria dos estudantes ao ingressarem no curso, desconheciam a noção de percepção cinestésica. Não consegui encontrar uma pesquisa acadêmica que tratasse desse assunto e com a qual pudesse comparar os dados recolhidos por mim, porém se dentro do público da dança o desconhecimento dessa função orgânica do seres vivos é relativamente grande, ele atinge a população em geral de forma ainda mais abrangente, fato que não se restringe ao Brasil. Essa falta de reconhecimento aponta para a importância da existência de estudos e estratégias de divulgação sobre a percepção cinestésica. Além disso ela revela a necessidade de se investigar, (algo que foge do alcance dessa pesquisa), os motivos e consequências de sua ausência nos currículos da educação básica: porque essa percepção, mesmo sendo de natureza sistêmica e biológica, é tão amplamente desconsiderada e desvalorizada?

ouvido interno responsáveis pela detecção de movimentos do corpo, e que contribuem para a manutenção do equilíbrio); e *receptores proprioceptivos* cutâneos, articulares e musculares. Vamos observar agora uma imagem presente nos estudos do professor Berthoz (1997), ela mostra a localização desses receptores pelo corpo e nos ajuda a visualizar a globalidade geográfica característica da percepção cinestésica.

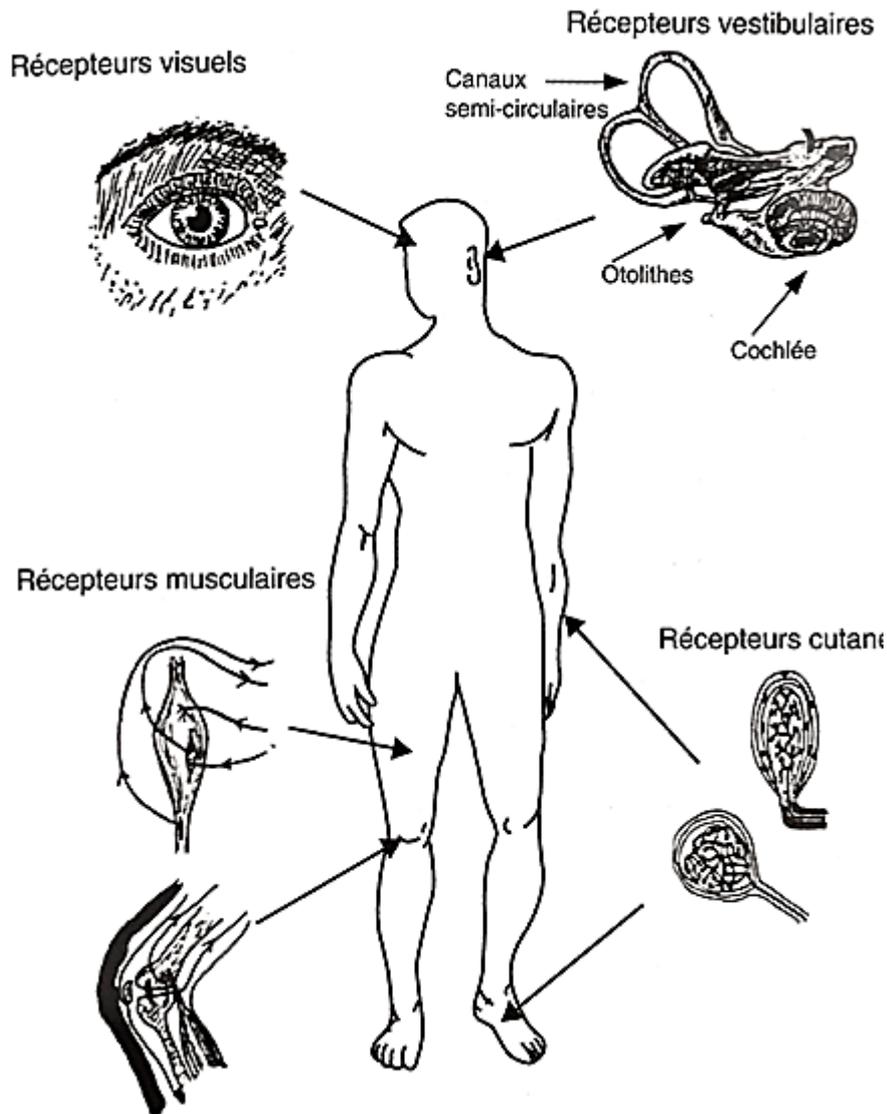


Figura 10 - Os receptores sensoriais que participam do sentido do movimento³⁵

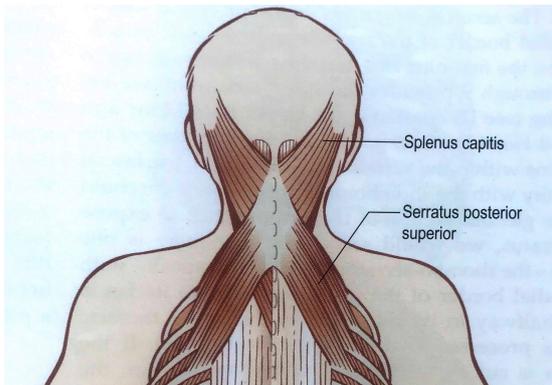
Fonte: Alain Berthoz (1997).

A partir dessa visualização, fica mais fácil compreender algumas escolhas pedagógicas que adoto em minhas aulas. Os exercícios, de uma forma em geral, estarão sempre conectados

³⁵ Ilustrado por Frédéric Lacloue no livro *Le sens du Mouvement*

com vários destes canais cinestésicos, e algumas vezes privilegia um deles. A partir desses canais, busco caminhos para ampliar a paleta de nuances cinestésicas dos estudantes. Por exemplo: os receptores *vestibulares* são realçados em exercícios de chacoalhar a cabeça temperados com momentos de pausa, quando o sujeito dançante poderá perceber as reverberações cinestésicas desses receptores. A percepção cinestésica das *articulações* são estimuladas a partir do micro-jogo articular, como os exercícios de dobrar e esticar os joelhos. Os receptores *cutâneos* são trabalhados a partir do toque, ou também em conjunto com os receptores *musculares*, como por exemplo quando, de olhos fechado e com os pés paralelos, nós sacolejamos o corpo em movimentos repetitivos no sentido cima e baixo. Trabalho os receptores *visuais* em exercícios onde a atenção se poussa para nas nuances perceptivas entre nos movermos de olhos fechados e de olhos abertos; ou, quando peço para os estudantes distinguirem as nuances entre se aproximar ou se afastar das paredes; ou ainda quando estudamos os efeitos cinestésicos do olhar em relação ao diamante da nuca.

Figura 11 - O diamante da nuca. Trama da musculatura cervical.



Essa imagem ilustra o que nomeio de diamante da nuca, o losango branco ao centro do cruzamento entre músculos e fâscias interligando a cabeça ao tronco. Trata-se de um lugar especialmente importante a ser acessado nos processos motor e sensorial e criativos do sujeito dançante.

Fonte: Myers (2010, p.133).

A cinestesia é, efetivamente, multimodal, e está intimamente ligada à ação. Em escala infinitamente menor, Berger (1999) nos explica que existe uma realidade orgânica, os **fusos neuromusculares**, que facilitam a comunicação entre o sentir e o mover que acontece durante a ação muscular. Essas pequenas estruturas se espalham pelo corpo e se conectam aos músculos: quanto mais fina for a ação exigida do músculo, mais fusos ele terá e mais a função proprioceptiva será importante. Os músculos, nesse sentido, são os atores e os espectadores centrais da cinestesia, pois os fusos neuromusculares enviam dois tipos de informação ao corpo, uma de ordem motora e outra de ordem sensorial. Eles são o centro de processos complexos e predominantemente inconscientes: a gestão da contração e relaxamento muscular; a gestão da postura e do tônus de base; e de manter o corpo em equilíbrio.

Segundo Berger (1999), a enervação *sensorial* (do fuso) envia informações sensoriais vindas da periferia do corpo quando a fibra muscular se encontra em uma fase relaxada. Essas informações são enviadas pelo Sistema Sensorial, ou Sistema Nervoso Periférico - SNP, responsável por informar nossa posição no espaço e sobre cada posição e movimento de todos os seguimentos do corpo.

Já a enervação *motora* (do fuso) participa da motricidade, agindo sobre as pequenas fibras musculares, contraindo-as. Esse comando é enviado pelo Sistema Nervoso Central-SNC que é responsável por comandar a ação dos músculos.

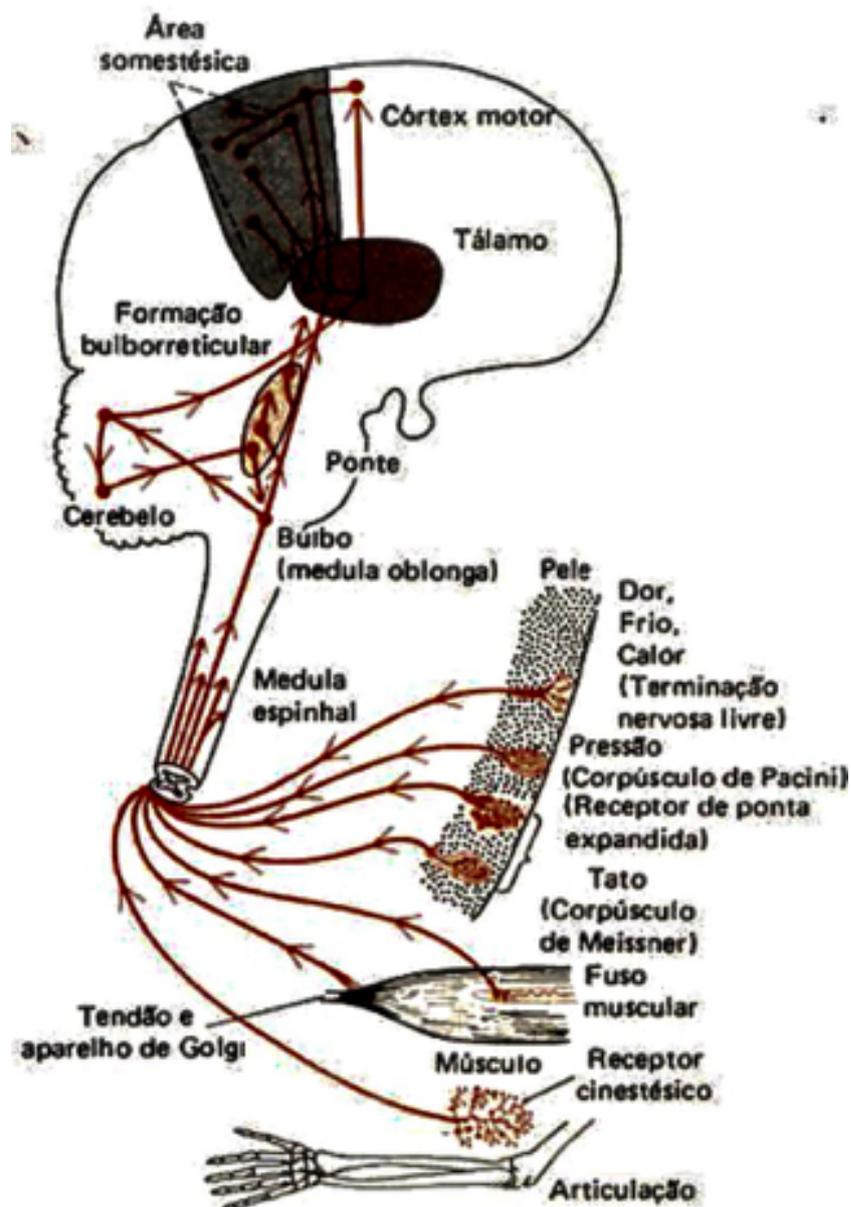


Figura 12 - Vias aferentes do sistema nervoso periférico

Fonte: <<http://slideplayer.com.br/slide/3154785/>>. Acesso em: 10 fev. 2018 /

As vias aferentes, ou vias sensoriais, são formadas pelos fusos neuromusculares, junto com os demais receptores cinestésicos, o corpúsculo de Meissner e o complexo de Golgi. Elas são a via da comunicação somática. Nela, o sinal dos neurônios sensoriais - SNP, parte da periferia corporal em direção ao sistema nervoso central - SNC (Figura 12). Nesse momento, os neurônios recebem estímulos da matéria do corpo através da propriocepção e as das percepções tátil e cinestésica, e conduzem esses estímulos para o sistema nervoso central.

Nas vias eferentes, ou vias motoras, o sistema nervoso central emite uma resposta motora para o estímulo sensorial. A resposta tem duas naturezas distintas: a via do sistema motor autônomo, que acontece involuntariamente, (a homeostasis, sistema de controle de temperatura no corpo, é um exemplo desse processo); e a via do sistema nervoso somático que pode acontecer com a nossa vontade (a ativação de músculos e tendões é um exemplo desse processo).

Na figura 12, podemos ter uma visão de como as diferentes percepções tátil-cinestésicas se organizam conjuntamente formando as aferentes do sistema nervoso periférico. Para coordenar o movimento do nosso corpo, as vias aferentes e eferentes realizam as respostas em ciclo, em que a matéria do corpo dialoga e compartilha informações consigo mesma durante os diversos processos presentes na gestão do movimento corporal, trago aqui um exemplo. Quando fazemos um alongamento, estamos em uma experiência sensório-motora de diálogo tônico entre o músculo e o sistema nervoso central. O que está sendo dialogado acontece em ciclos entre as vias aferentes e eferentes. No caso do alongamento, o que acontece entre a fluidez e a rigidez é mediada pelas fâscias, essa estrutura orgânica que, como veremos, é imprescindível para a percepção cinestésica.

1.3 Fâscia: uma estrutura orgânica, motora e senciente na base da Cocriação Sensível

Na Somato-psicopedagogia, estudamos que os receptores das vias sensoriais e motoras se inserem nas **fâscias**, tecido conjuntivo do nosso corpo, e não exatamente nos músculos, órgãos e articulações propriamente ditos, pois cada uma dessas estruturas orgânicas são envolvidas pelas fâscias. Daí a grande importância desse tecido senciente para os processos e movimento e também para a função estruturante que ele exerce na Cocriação Sensível. Vou descrever agora as características da fâscia que inspiram e dão base para a Cocriação Sensível.

A primeira coisa a saber é que a fâscia é um **tecido fluído** feito de colágeno. Ela está presente de **forma global**, espalhada por todo o corpo. Uma estrutura que **individualiza e simultaneamente une** as estruturas do nosso corpo: pense na estrutura da tangerina, em que

cada gominho é contornado, ao mesmo em que está conectado, por seu tecido conjuntivo às demais estruturas da fruta. Assim é com nossas células, órgãos e músculos.



Figura 13 - Imagem microendoscópica ampliada da fásia viva feitas pelo cirurgião Dr. Jean-Claude Guimberteau

Fonte: *Views of the living Fascia*. <https://www.youtube.com/watch?v=qSXpX4wyoY8>

As fásias formam uma **estrutura de apoio** ao movimento, pois englobam todos os músculos, dando a eles o **suporte** necessário para que se impulsionem. Ao mesmo tempo, esse envelope fluido permite que os músculos deslizem, favorecendo assim a mobilidade, a coordenação a conectividade da ação.

Ela é uma estrutura que assume **diferentes expressividades e funções**: a fásia, dependendo de onde se localiza no corpo, pode ser mais densa ou solta, mais elástica ou rígida, adaptando-se à função local desejada e mantendo a sua relação com a globalidade.

Ela é **movente**, respondendo a cada nuance de movimento, a cada passagem de líquido, às mudanças de temperatura e às tensões nervosas. Sendo assim, a fásia é altamente adaptável e, em condições normais, ela se move em fluxo livre, deslizando entre uma estrutura e outra, podendo até mesmo se dividir para logo depois se reunir, numa constante adaptação aos acontecimentos. Ela também é um **sistema de condução**, pois formam caminhos e trilhos para que os fluidos do corpo passem de um lugar a outro, e dão as bases para o sistema nervoso se espalhar pelo corpo.

A fásia oferece **uma estrutura sem camadas**, pois seu sistema conectivo é interligado, embrenhado; assim, uma estrutura pequena influencia uma maior e vice versa. Tudo é articulado pela fásia: células, órgãos, tendões, juntas, pele. Não há camadas ou centro, e sim interação.

Essa coerência conectiva garante uma coerência corporal global. Por conta da sua adaptabilidade e maleabilidade, o sistema conjuntivo assegura a dinâmica fluida e a sincronicidade corporal durante todos os nossos movimentos. Por exemplo: quando alguém faz uma pirueta, todo o corpo está em movimento, mas os nossos órgãos não se desorganizam com isso.

Por fim, ela é uma **via cinestésica** por ser a fibra sensível onde o diálogo sensório-motor acontece.

As fásias revelam uma forma de organização corporal descentralizada, sensível e móvel, ao contrário, por exemplo, se pensarmos no esqueleto como estrutura. Em 2010, Jeremy Nelson, o então diretor da Escola Nacional Dinamarquesa de Artes Performáticas, veio participar de minhas aulas de dança clássica na escola. Ele se maravilhou com as características das fásias e na ocasião ressaltou algo que me escapava: as fásias trazem uma outra estrutura para trabalharmos o movimento na dança, uma que não se baseia no esqueleto ou na biomecânica (estudo de movimentos isolados) e sim nas relações entre as partes e na globalidade do corpo. A nova estrutura facilitada pela fásia revolucionou minha prática de dança e em seguida minha pedagogia da dança. Comecei a introduzir esse brinquedo maravilhoso³⁶ nas minhas aulas em 2004 pois achei que ele ilustrava perfeitamente o que vem a ser essa estrutura.

³⁶ Esse foi o primeiro brinquedo que comprei para meu filho Gabriel em 2004. Ele ainda estava na minha barriga quando vi essa estrutura sendo exposta na loja. Me apaixonei por ele imediatamente, e pensei: esse brinquedo vai ensinar meu filho ou filha a andar! Desde então, ele vem me ajudando a ensinar sobre as fásias a muitas outras pessoas.



Figura 14 - O brinquedo de Tensegridade
Foto: João Campello, 2017.

O brinquedo é formado por barrinhas cilíndricas de madeira conectadas por elásticos que criam e mantêm-se em estrutura através da dinâmica de tensão/relaxamento existente entre os elásticos: uma analogia à estrutura adaptável e conectiva das fáscias. Algumas das barrinhas tem uma bolinha que desliza em seu eixo, respondendo ao movimento da estrutura: uma analogia à condutividade de fluidos e informações das fáscias. Com o passar dos anos, vim a saber que esse brinquedo é uma tensegridade³⁷. Thomas W Mayer (2010) chama de *tensegridade* da fáscia uma estrutura que se mantém a partir de uma malha em contínuo diálogo de resistências, num empurrar e puxar contínuos, em que os vários elementos de um determinado sistema se solidarizam e participam para manter e criar estabilidade. O corpo se mantém coeso, mas ao mesmo tempo permite o movimento acontecer.

A estrutura que as fáscias imprimem na Cocriação Sensível revela o potencial pedagógico, artístico e contemporâneo que elas trouxeram para Dança Clássica 1. Uma estrutura que não se baseia no centro e nem em modelos exteriores, mas no diálogo sensório-motor entre o sujeito dançante e o meio ambiente. Essa visão vai de acordo com o que Thaís Gonçalves (2014) defende em seu artigo *Dança clássica no mundo contemporâneo?*. Segundo ela, os desafios de abordar a dança clássica no tempo presente passam pela maneira de repensar a noção de centro:

Não há mais a ideia de centro, mas de estar em relação a, na experiência e nela colocar-se no desafio de encontrar respostas a situações inesperadas, imprevistas,

³⁷ O Livro de Thomas W. Myers, *Anatomy Trans* (2010), é indispensável para aqueles que querem conhecer em detalhes a anatomia das fáscias. Em português, temos o livro de Marcel Beinfait, *Fáscias e Ponpages* (1999).

imanes a si e ao mundo, sem modelos exteriores, no entanto descobrindo a arte no limitar das relações que se agenciam num dado contexto. (Gonçalves, 2014, p. 64).

Queria exemplificar essa discussão sobre as estruturas orgânicas que facilitam a cinestesia apresentando uma prática que venho desenvolvendo para estimular a percepção das fáscias a partir do uso de resistências. Algo que comecei fazendo em minha prática de utilizar os princípios da Somato-psicopedagogia nas minhas aulas de Gyrotonic® (uma máquina de exercícios baseada no princípio de mover com resistência). Essa prática se expandiu para aulas de dança. Eu uso faixas de borracha de diferentes tensões, acompanhando os trilhos das fáscias, tal como estudado por Bois e descrito por Myers (2010). Trago um exemplo aqui de como trabalharmos a linha superficial frontal das fáscias –LSF (Figura 15). Na imagem, temos o desenho da fáscia que compõe essa linha: ela é um única faixa de tecido conjuntivo, passa por de trás da cabeça (na altura dos ossos occipitais), se espalha pela frente do corpo (passando pelas laterais do pescoço), se divide entre as pernas e, por fim, se insere nas fáscias plantares (nas solas dos pés).

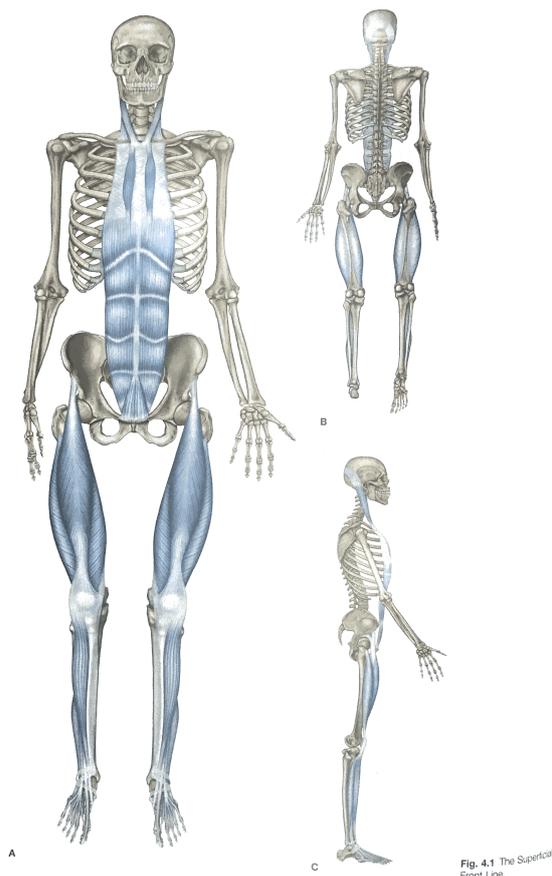


Figura 15: LSF, Myers, 2010, p.96.

Estímulo sensorial da linha superficial frontal das fâscias (LSF) e do movimento sensorial linear do tórax (movimento de flexão e extensão da coluna).

Fotos de João Campello, 2017.

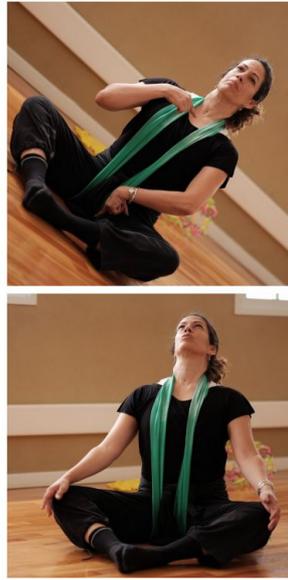
Figura 16 - Deborah Dodd (I)



A faixa verde acompanha o percurso da LSF.

Ficamos nessa posição de 2 a 5 minutos.

Figura 17– Deborah Dodd (II)



Movimentos internos podem ser criados com a relação de tensão da faixa. Eles podem tornar visíveis também.

Figura 18 – Deborah Dodd e Olga Brigitte



Posso trabalhar o movimento linear sensorial, durante a flexão e extensão da coluna, em parceria.

Enquanto estamos com a faixa, há um engajamento motor e cinestésico que nos mantém em movimento de resistência ao estímulo da faixa. Assim que retiramos a faixa, sentimos um rastro cinestésico de movimento no corpo. Percebemos a sensação do **movimento sensorial** que continua a fluir na mesma direção dos esforços e do diálogo tônico que travamos com a gravidade e com a faixa. No caso desse exercício, nós nos sentimos crescendo espontaneamente para o alto, mesmo se nenhum movimento esteja acontecendo de forma visível. Ganhamos também uma noção da amplitude da fâscia que compõe a Linha Superficial Frontal; além disso a experiência da componente sensorial do movimento é realçada; ganhamos mais uma nuance, uma tonalidade para a nossa paleta cinestésica e para o nosso repertório de movimentos; nos fortalecemos muscularmente.

Lucas Theodor, meu filho aos dez anos também praticava esse exercício e descreveu assim sua sensação: “Quando eu tiro a faixa, eu continuo com o movimento no corpo. Sabe quando estamos no barco por muito tempo e saímos? É a mesma coisa, o movimento continua no corpo!”

Há um problema em considerarmos a propriocepção somente como uma capacidade do corpo de se localizar no espaço. Corremos o risco de nos distanciarmos da noção existencial e viva presente no corpo semovente. Ela nos permite sentir quem somos. Ou seja, a propriocepção está relacionada primordialmente com o nosso semover, em primeira pessoa, e não com uma maneira distanciada de compreendermos a localização do corpo no espaço.

Segundo o neurologista francês J.P. Roll (2000), sem a propriocepção, não poderíamos nos diferenciar das outras pessoas ou do nosso ambiente imediato. Ela remete a um sentimento familiar de estarmos vivos, ou simplesmente de existirmos em um corpo na sua totalidade: “a certeza de si, de alguma forma” (Roll, 2000, p.1).³⁸

O sentido do movimento é o responsável por nossa experiência primordial de ser, e envolve o que Sheets-Johnstone refere-se como o nosso “corpo tátil-cinestésico” (2015). A percepção tátil-cinestésica capacita o corpo de sentir-se e perceber-se através das vias sensoriais da percepção do movimento e do toque. É impressionante pensarmos que essa percepção nos acompanha e nos informa desde o nosso estado fetal. O bebê, mesmo antes de ter qualquer contato visual com outra pessoa, “aprende” sozinho a colocar o dedo em sua boca. Estudos assim confirmam o papel central da cinestesia como sendo essencial para acedermos a “uma unidade de corpo-consciência, que conhece a si mesmo”³⁹ (Sheets-Johnstone, 2015, p. 8).

Maria Leão, pesquisadora e Somato-psicopedagogia, indica que esta via cinética de percepção qualifica um sentido profundo de autopresença (*présence de soi*): uma atitude que requer uma “atenção escrupulosa para capturar perceptivamente os iniciadores de sentido internos que surgem na fonte original do movimento” (Leão, 2003, p. 295)⁴⁰. Para compreender esta relação corpórea, identitária e presencial do ser que experimenta a vida, Danis Bois fez da percepção cinestésica um dos instrumentos internos necessários para seu acesso e sua observação. Seus estudos nos convocam a buscarmos um conhecimento, um sentido, uma inteligibilidade específica de nossas experiências cinestésicas.

³⁸ *La certitude de soi, en quelque sorte.* (Roll, 2000, p.1).

³⁹ *Fundamentally, man is not an objective structure to be known, but a unique existential being, a unity of consciousness- body, which itself knows. Consequently, any conception of man's relationship to the world must be based upon knowledge of his consciousness-body in a living context with the world.* (Sheets-Johnstone, 2015, p. 8).

⁴⁰ *Aussi ne se trompera-t-on pas en qualifiant cet ordre cinétique, d'évidence donnée, dans la présence à soi. Une attitude qui requiert une attention scrupuleuse pour saisir perceptivement les amorces de sens interne érigées en source originaire du mouvement.* (Leão, 2003, p. 295).

1.4 O Sensível, e o movimento sensível

A palavra “sensível” está associada a vários significados. Ela é normalmente associada a um estado em que nós nos sentimos particularmente emotivos. Ela pode se referir a um ato refinado de se compreender, ou distinguir nuances. A palavra sensível também está associada ao ato da pessoa capturar informações sensíveis, ou seja, informações captadas por nossos sentidos.

Para a Somato-psicopedagogia, a noção de sensível diz respeito a uma relação subjetiva da pessoa em ressonância, ou seja, em um contato de troca e afetação com as percepções corporais que nascem em suas experiências dançantes, sejam elas perceptivas, afetivas, cognitivas ou imaginárias. O sujeito dançante, por meio da percepção do Sensível, vivencia um estado onde ele é capaz de perceber as experiências e simultaneamente torná-las palpáveis e acessíveis à sua consciência:

[...] facetas da experiência inatingíveis pela via puramente reflexiva: sutilezas, nuances, estados, significações, que não se podem alcançar senão por uma relação perceptiva íntima com essa subjetividade corporal, e que poderão nutrir as representações de significações e de valores renovados (Berger, 2006, p.1).

Nessa fala, Berger não só enumera alguns “conteúdos” possíveis do conhecer em movimento (sutilezas, nuances, estados, significações) como também aponta, ao dizer “nutrir-se de significações e de valores renovados”, para um estado de invenção que se viabiliza para o sujeito dançante. Bois nomeia algumas categorias do Sensível, tais como as “tonalidades de bem-estar, de paladar, de gosto de si que contribuem para a plenitude do sentimento de existência, e mesmo do sentimento de existir.” (Bois & Austray, 2008, p.18) O conhecer em movimento, como já dito, está intimamente relacionado com essa noção de Sensível, uma “categoria do pensado que emerge e progride sob a forma de uma linguagem interior, de palavras, de imagens, de pensamentos, de lembranças espontâneas com as quais o sujeito entra em convivência de entendimento.” (Bois & Austray, 2008, p.18).

Fazer a experiência do Sensível não é mais perceber o mundo, também não é somente perceber seu corpo em movimento, é *perceber-se percebendo*. Portanto, o Sensível é compreendido, como sendo também um ato específico de percepção. Para Berger,

O Sensível não é somente uma modalidade perceptiva particular, mas também um reduto de inteligibilidade específica, tanto em termos de conteúdos de sentidos convocados pela experiência do Sensível como em termos da maneira de captar esses conteúdos. (Bois & Berger, 2008, p.151).

Esta noção de conhecimento que emana da experiência corpórea encontra apoio no pensamento da filósofa Sheets-Johnstone que, assim como Danis Bois, aponta uma noção de conhecer própria ao corpo, a qual ela chama de consciência corpórea:

Fundamentalmente, o homem não é uma estrutura objetiva a ser conhecida, mas um ser único existencial, uma unidade de corpo-consciência, que conhece a si mesmo. Consequentemente, qualquer concepção das relações do homem com o mundo precisa ser baseada sobre o conhecimento dessa consciência corpórea no contexto vivido com o mundo⁴¹. (Sheets-Johnstone, 2015, p.8).

O Sensível seria essa unidade corpo-consciência, que conhece a si mesmo. O movimento sensível é esse então que conhece a si mesmo. Um fenômeno informante que nos informa de nós mesmos. Ele exerce a dupla função de captar e ao mesmo tempo processar (dar forma, informar, dar sentido) os conteúdos que nascem da experiência. É um dos fenômenos fundamentais para a experiência de conhecer em movimento que busco compreender nessa pesquisa.

As noções de movimento interno, movimento sensorial, movimento sensível e do Sensível, além de pertencerem a um conjunto de estudos aprofundados e minuciosos sobre o movimento, trazem para dança uma nova paleta de tonalidades de movimento. A Cocriação Sensível irá justamente ampliar essa oferta sensorial, tônica e criativa para o sujeito dançante.

Em uma conversa particular, pedi a Danis Bois uma definição de movimento sensível, e ele me respondeu dizendo que o movimento sensível é a própria vida, “a vida é movimento e movimento é vida”⁴². Em outras palavras, nesta visão é considerado vivo o que tem a capacidade de mudança, de adaptabilidade, de criatividade e de reversibilidade espontânea. O sensível está ligado ao princípio universal da vida, que tende naturalmente para a sua preservação, manutenção e expansão. O corpo é animado por esse princípio de movimento e essa habilidade engendra mudanças em estados corporais e mudanças no ambiente interno da pessoa, promovendo o movimento de pensamentos, e são justamente por estas características de transformação do sujeito que podemos pensar o movimento sensível como relevante aos processos de ensino e criação em dança. Para Danis Bois, a noção de movimento sensível aparece quando esse processo se faz sentir na *carne*, tornando-se esta simultaneamente

⁴¹ *Fundamentally, man is not an objective structure to be known, but a unique existential being, a unity of consciousness-body, which itself knows. Consequently, any conception of man's relationship to the world must be based upon knowledge of his consciousness-body in a living context with the world.* (Sheets-Johnstone, 2015 p.8).

⁴² Definição dada por Danis Bois em conversa por skype com a autora, no dia 20 de março de 2017.

perceptível à consciência imediata do sujeito que a experimentou. O movimento sensível é, portanto, um movimento que afeta o ser e que traz consigo um sentido irradiante nascido de uma corporeidade sensorial sensível.

1.5 O corpo sensível

*O corpo sensível é lugar de emergência perpétua
de uma forma singular de ligação entre si e si,
que se torna o primado da ligação entre si e o mundo.*
(Bois & Austray, 2008, p.6)

O trabalho de Danis Bois se aproxima do pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty e Sheets-Johnstone quando diz que “O corpo é a pessoa”⁴³. Para ele, nós, enquanto corpo sensível, entramos em ressonância com as experiências e somos capazes de receber, experienciar e dialogar com aquilo que vivemos. Daí a importância de se colocar o *corpo sensível* no centro de uma prática e de uma pedagogia em dança, que é somática por excelência, mas que também se aproxima do campo da arte e da filosofia. Para nos ajudar a aprofundar sobre o corpo, trago neste momento o pensamento de Sheets-Johnstone.

Obviamente temos de encontrar um corpo crível, um corpo cujas possibilidades de resgatar-nos são acreditáveis. O candidato mais provável é o corpo em primeira pessoa, o corpo que conhecemos diretamente no contexto ou processo de “estar vivendo”, o corpo que não podemos desmontar ou remontar novamente, o corpo cujas possibilidades misteriosas se encontram ao nosso alcance imediato. [...] O corpo que emerge vivo e chutando é o corpo primordial. A partir do momento do nascimento esse corpo é o centro e a origem do nosso sendo-no-mundo. Ele é, de fato, o nosso primeiro mundo e realidade. [...] O corpo em primeira pessoa não é um corpo que abandonamos ou mesmo que podemos abandonar; é apenas um ao qual temos a escolha de negar ou depreciar. É um corpo ao qual não falta uma realidade biológica, mas é um corpo cuja realidade biológica não é nem separável, nem uma dimensão de terceira pessoa de sua presença vivida e vivente.⁴⁴ (Sheets-Johnstone, 2009, p. 20).

⁴³ Bois, D. (2002). Material do curso Pedagogia Perceptiva do Movimento, "A Psicologia Cura Educacional" Universidade Moderna de Lisboa.

⁴⁴ *We obviously need to find a credible body, a body whose possibilities for ransoming us are believable. The likeliest candidate is the first-person body, the body that we know directly in the context or process of being alive, the body that we cannot take apart or put back together again, the body whose mysterious possibilities lie within our immediate grasp. (...) The body that emerges alive and kicking is the primordial one. From the moment of birth that body is the center and origin of our being in the world. It is in fact our first world and reality. To find that body is not a matter of our being like children again or like infants, at least not necessarily. The first-person body is not a body that we outgrow or even can outgrow; it is only one we can choose to deny or to deprecate. It is a body not lacking biological reality, but a body whose biological reality is neither separable from, nor a third-person dimension of its lived and living presence.*

O corpo vivido, como sendo um tema fenomenológico, não é passível de conceitos, mas Sheets-Johnstone descreve o corpo como a origem do nosso sendo-no-mundo: “Esse corpo é aquele no qual viemos ao mundo antes da tecnologia ou ciência, ou seja, antes da ciência ou tecnologia nos dizer do que somos feitos, como somos montados, como essa montagem funciona, etc.” (Sheets-Johnstone, 2009, p. 20). Quando dançamos, temos esta escolha de voltarmos ao corpo pré-tecnológico, no sentido de nos conectarmos com esse sendo no mundo do qual nos fala Sheets-Johnstone. Conto aqui um encontro impactante que tive em Nova Iorque. Lá, durante os anos de 1995 a 1997, fui estagiária na companhia Jennifer Muller/the Works. Adorava o trabalho técnico e artístico proposto por ela. Jennifer Muller⁴⁵ é uma artista impressionante, tenaz e sensível; os bailarinos da companhia eram na época, incrivelmente expressivos e potentes em cena. Na época, ela estava incomodada com todas as informações anatômicas e somáticas que participavam cada vez mais do dia-a-dia da dança na cidade. Ela falava que o corpo não compreende o vocabulário dos ossos e músculos. Para ela, o corpo compreende as qualidades, sensações, as energias e as imagens, e não este vocabulário clínico e de certa forma “frio” que começava a marcar presença na cidade. É bem difícil descrever suas aulas, mas eram transformadoras, e exercem uma profunda influência no meu trabalho. Vem dela a técnica chamada *performance skills* (habilidades performáticas), que eu continuo a ensinar a meu modo. Sua técnica, altamente virtuosa, é baseada no estado criativo vivo do sujeito dançante.

Uma descoberta que fiz foi como escutar a fisicalidade, como a mente criativa se relaciona com o modo com que você sente o seu corpo. A energia de encher e esvaziar o corpo (por exemplo) se traduz em sensações diferentes, que suportam a sua dança de maneiras diferentes. Dançar de dentro para fora, não pelos músculos, mas a partir de seu espírito e energia. Outros tipos de técnicas não têm as mudanças profundas das quais eu estou falando. (Jennifer Muller, entrevista concedida a Edith Boxberger, Alemanha, fala em vídeo de Diehl & Lampert, 2010).

O “corpo sensível” se difere do “corpo objeto”, ou do corpo como um representante da linguagem simbólica. Desta forma, para o fenomenólogo Merleau-Ponty, eu não sou só o corpo como descrito pela anatomia, ou um corpo desprovido de vínculo sensível com o mundo, mas, por condição da minha percepção, eu posso perceber: o corpo sensível, fenomenal.

⁴⁵ Jennifer Muller (1944 -) vem influenciando o mundo da dança americana e mundial por cinquenta anos, e é conhecida pela sua abordagem visionária e inovadora em produções de dança/ teatro. É diretora artística da companhia Jennifer Muller/ the works, companhia renomada que já se apresentou em mais de quarenta países.

O corpo objeto não é a verdade do corpo fenomenal, ou seja a verdade do corpo como nós o vivenciamos, ele não passa de uma imagem empobrecida, e o problema das relações da alma e do corpo não dizem respeito ao corpo objeto, que tem somente uma existência conceitual, mas ao corpo fenomenal. (Merleau-Ponty, 1945, p. 493)⁴⁶.

O corpo sensível é aquele com o qual eu percebo/sinto e sem o qual eu não posso perceber/sentir. Continuando com o pensamento de Merleau-Ponty,

Não me é somente essencial ter um corpo, mas ter este corpo aqui. [...] Em última análise, (...) isso só é possível pela experiência de um corpo singular, e de um ser singular por si mesmo, na *provação* da minha presença no mundo (Merleau-Ponty, 1945 p. 493)⁴⁷.

O filósofo chama de corpo-sujeito este que vive o mundo em primeira pessoa em pleno uso de suas vias de percepção. Um corpo que se envolve com o mundo, dando ao mundo um sentido e ao mesmo tempo permitindo que o mundo dê sentido ao corpo.

Merleau-Ponty também nos traz a ideia de *carne*, e nela o autor busca dar a noção de corpo para algo mais elementar, no sentido de indivisível. Para ele a *carne* “é sensorial no duplo sentido do que sentimos e do que se sente” (Merleau-Ponty, 1964, p. 313.).⁴⁸ Desta forma, o corpo se revela como uma estrutura sensível capaz de emanar um sentido e expressão própria. Encontro em Danis Bois um pensamento que vai de acordo com o de Merleau-Ponty quando ele diz que “o corpo sensível encontra a tonalidade que é própria à matéria e à vida orgânica”.⁴⁹

Para os fenomenólogos, a percepção que nos permite entrar em relacionamento sensorial com a *carne*. No contexto fenomenológico desta pesquisa, podemos definir o corpo como entrelaçamento entre a experiência exteroceptiva e a experiência proprioceptiva. O corpo fenomenal escapa à dualidade para penetrar no entrelaçamento de tudo o que existe: “O conceito de quiasma traz em si a verdade fenomenológica da distinção entre o sentido de ser da interioridade e o sentido de ser da exterioridade, recusando a ideia de considerá-los

⁴⁶ *Le corps objectif n'est pas la vérité du corps phénoménal, c'est à dire la vérité du corps tel que nous le vivons, il n'en est qu'une image appauvrie, et le problème des relations de l'âme et du corps ne concerne pas le corps objectif qui n'a qu'une existence conceptuelle, mais le corps phénoménal.*

⁴⁷ *Il ne m'est pas seulement essentiel d'avoir un corps, mais même d'avoir ce corps-ci. (...) En dernière analyse (...) ce ne peut être que par l'expérience d'un corps singulier et d'un pour soi singulier, par l'épreuve de ma présence au monde.*

⁴⁸ *Est le sensible au double sens de ce qu'on sent et ce qui sent.*

⁴⁹ *Le corps sensible retrouve la tonalité qui est propre à la matière et à la vie organique.* Nota de curso, Setembro 2004, Pós graduação em Somato-psychopédagogie, Universidade Moderna de Lisboa.

separados ou separáveis” (Dupond, 2001, p.5)⁵⁰, e nos convida a rever o potencial da nossa relação sensorial e sensível com nossos corpos, não apenas como sujeitos, mas como artistas.

De acordo com a Somato-psicopedagogia, a fim de compreender o corpo, devo perguntá-lo com o meu campo de percepção. A ligação e a relação com a experiência vivida se reafirmam na capacidade do corpo de se perceber a si mesmo. “Não há uma parte do corpo que não seja dotada de sensibilidade à vida relacional e perceptiva, todas as estruturas constitutivas do ser humano têm uma faculdade de percepção imanente”⁵¹.

O dançarino vive seu corpo sensível, que é essencialmente um corpo em movimento e um corpo vivo, um corpo que certamente se expressa primordialmente por sua forma física, mas igualmente com todo o seu conteúdo. Nessa situação dinâmica, deve haver uma correlação entre o movimento e a experiência de vida, isto é, entre o movimento e o conteúdo das diferentes dimensões do ser humano.

Quaisquer alterações corporais (incluindo micro mudanças que eram anteriormente insensíveis) resultantes de um processo dinâmico envolvem a passagem de um estado de conhecimento para outro estado de conhecimento. Ou seja, o movimento sensível é a percepção experimentada da presença de um movimento interno, de uma matéria orgânica viva e de um sujeito consciente e que sente.

Como acessar a subjetividade imanente do movimento? É ao redor dessa subjetividade cinética que Bois se debruça há décadas estudando o corpo, o movimento, a percepção e, sobretudo, a experiência humana: “nós partimos à busca do segredo contido na matéria corporal com a ferramenta da percepção, partindo de um princípio simples: só a via sensível pode captar a via sensível”⁵² (Bois, 2001, p. 93).

O Sensível é um ato perceptivo de alto nível que permite capturar informações internas e perceber nuances entre essas informações. Esta capacidade de perceber nuances, ou qualidades, é a uma ferramenta para os processos artísticos. Poder-se-ia compreender movimento sensível como o apoio ao desenvolvimento artístico de um indivíduo.

⁵⁰ *Le concept de chiasme recueille la vérité phénoménologique de la distinction entre le sens d'être de l'intériorité et le sens d'être de l'extériorité, tout en refusant de les considérer comme séparés ou séparables.*

⁵¹ *Il n'est aucun endroit du corps qui ne soit doué de sensibilité à la vie relationnelle et perceptive, toutes les structures constitutives de l'homme possèdent une faculté de perception immanente. Nota de curso de Deborah Macedo: Setembro de 2004, Pós-graduação em Somato-psychopédagogie, Universidade Moderna de Lisboa.*

⁵² *De notre côté, nous sommes partis à la quête du secret contenu dans la matière corporelle avec l'outil de la perception, en partant d'un principe simple: seule la vie sensible peut capter la vie sensible.*

Se existe **uma relação entre percepção, pensamento e ação** que colocamos no centro do que pode ser chamado de "movimento sensível", como podemos articular essa relação na vida prática dos sujeitos dançantes?

1.6 Conhecer em movimento

Como alguém pode perguntar-se sobre o mundo com palavras, eu o pergunto diretamente, em movimento.
Sheets-Johnstone (1981, p.403)

Proponho agora uma reflexão sobre o conhecer que aflora durante a prática de alguém enquanto ele ou ela dança. Em outras palavras, não se trata de *aprender a dançar* e sim, como ressalta a filósofa americana Sheets-Johnstone, *perguntar-se sobre* o mundo diretamente, em movimento. Em sua versão original a frase seria “As one might wonder about the world in words, I am wondering the world directly, in movement” (Sheets-Johnstone, 2011, p. 422). Nela, a autora escolheu o verbo “*wonder*”, palavra que contém sentidos para além do “perguntar”, como um questionar com uma pitada de imaginação ou um interesse peculiar, ou ainda uma curiosidade para aprender, descobrir, e conhecer o mundo diretamente. Ao afirmar “eu o pergunto diretamente, em movimento”, ela consegue nos trazer de maneira sintética e poética a noção fenomenológica da unidade existente entre ser corpo e ser mundo: “o homem, está no mundo e é no mundo que ele se conhece” (Merleau-Ponty, 2011, p.8). Para esses filósofos, a experiência do corpo de conhecer-se e ser mundo, revela um modo de existência profundamente significativo.

Existe o costume de se associar o pensamento como uma atividade exclusivamente mental, e o movimento como uma atividade exclusivamente corporal. Sheets-Johnstone e Danis Bois irão defender, em suas obras, que o movimento, e não a linguagem verbal ou o raciocínio puramente mental, é a fonte primordial que nos permite dar sentido ao mundo. Esses dois pesquisadores refletem sobre esta questão a partir do conceito de “pensando em movimento”, de Sheets-Johnstone, e o conceito de “movimento sensível”, de Danis Bois.

Para esses autores, a percepção cinestésica é a nossa via orgânica de acesso a um mundo potente, pré-simbólico, vivo e movente, que está fundamentalmente conectado com a nossa experiência de ser no mundo. A natureza cinestésica (portanto sensível), semovente e qualitativa do movimento não pode ser reduzida a palavras. Para Sheets-Johnstone, a linguagem verbal é pós-cinética. Danis Bois vai ao encontro desta ideia quando afirma que o bebê, já na barriga de sua mãe, utiliza-se do movimento e do tato para reconhecer-se e se

diferenciar de quem ele toca. Os dois autores compartilham ainda a noção de que o movimento e toda a sua potencialidade de sentidos é uma experiência pan-humana, ou seja, ela acontece para todos os seres humanos.

Para compreenderem melhor a natureza deste *conhecer o mundo em movimento* enquanto um fenômeno *organicamente* constitutivo do ser humano, os autores vão recorrer a uma análise de movimento sensorial que seja ancorada tanto na biologia quanto na neurociência, e o fazem de diversas formas. Trago aqui dois exemplos. No primeiro, Bois afirma que quando o braço se eleva, a ponta distal do úmero (a que está mais distante do torso) vai se elevar em relação à sua ponta proximal (a que está mais próxima do torso). Na figura a seguir, você poderá ver essas direcionalidades ambíguas e simultâneas e, se quiser, pode conhecer esse fenômeno em movimento, pois isso acontece para todas as pessoas que executarem esse movimento.

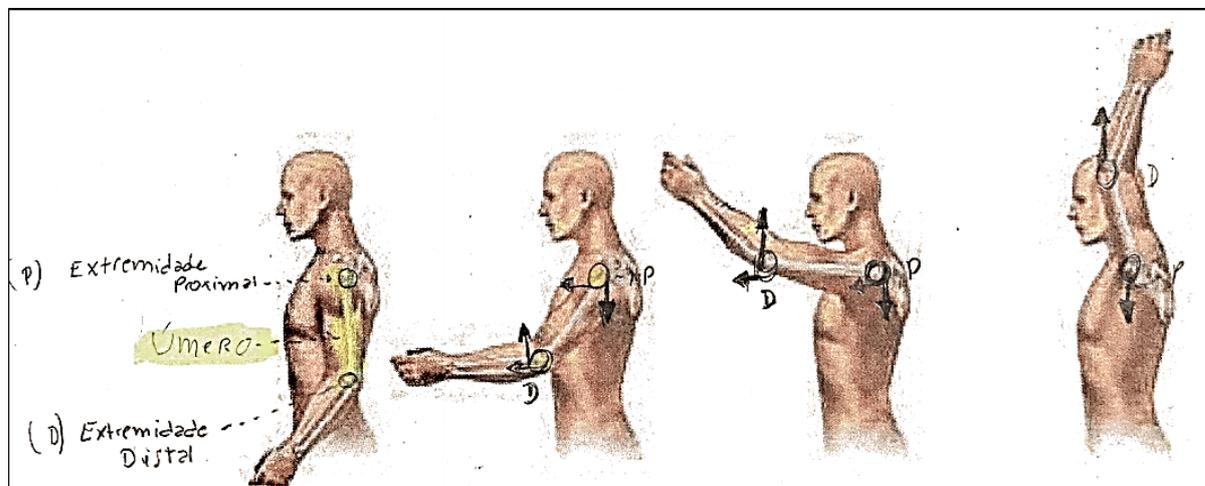


Figura 19 - Movimento da abdução do braço esquerdo

Fonte: Imagem retirada da internet, disponível do site: <<https://www.orthobethesda.com/guide-to-shoulders>>

Para Sheets-Johnstone, que também é estudiosa da biologia, o fato de aprendermos já como fetos a mover as mãos até a boca, o fato que aprendemos sozinhos a nos mover, a morder, a andar, ou ainda quando o urso protege sua cria, não estamos falando de um pensamento comportamental, e sim de conhecer diretamente em movimento (tempo, espaço e dinâmicas qualitativas), a partir do nosso corpo tátil-cinestésico.

Ao mostrarem que a percepção acontece em encontros com o orgânico, eles vão se aproximar do pensamento de Merleau-Ponty e da discussão sobre o homem e a natureza e da região selvagem das experiências vivida: “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o

posso, ele é inesgotável. Há um mundo, ou, antes, há o mundo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 14).

No livro *The primacy of movement* (A primazia do movimento), Sheets-Johnstone se dedica a compreender o que ela chama de “pensar em movimento” (*Thinking in movement*) (2011), observando o bailarino durante a prática de improvisação em dança. Essa escolha é coerente com a crítica que a autora faz à tendência das pesquisas científicas de estudarem os processos perceptivos e cognitivos do movimento a partir do estudo de caso de pessoas doentes, ou que sofreram acidentes. Neste sentido, Danis Bois também aponta para a importância de se instaurar pesquisas sobre o entrelaçamento entre pensamento e os processos corporais diretamente em movimento. Ele busca metodologias que não envolvam o auxílio de eletrodos, computadores e estudos de pessoas que sofreram algum trauma ou nasceram com alguma deficiência física. Para ele, essas pesquisas, apesar de valiosas, não são metodologias para observarmos a dinâmica entre pensar e mover dentro da experiência vivida das pessoas.

Na improvisação em dança, por exemplo, o dançarino não segue uma forma pré-estabelecida e, a princípio, não há nada para o dançarino decorar. Segundo Sheets-Johnstone (2011, p.420), ela é uma das maneiras mais potentes para se estudar como *perguntamos* o mundo em movimento. Ela vê a improvisação em dança como um pensamento criativo e corporal. Nela, o futuro está aberto, o dançarino descobre sua dança a partir do encontro de sua corporeidade e mundo. Por essas razões, ela julga a improvisação um processo inteiramente fundado no pensar-em-movimento. Neste fazer dançante, o movimento não é uma forma pré-estabelecida externamente para o bailarino. É a partir de uma experiência qualitativa, dinâmica e cinestésica que possibilidades de movimento se criam e se dissolvem pelo bailarino, reafirmando a ideia de que não se trata de conhecer o movimento, mas sim conhecer em movimento.

Existe, portanto, um pensar em que um dançarino se envolve durante a experiência do *movimento enquanto movimento*, mas que se dá diferentemente entre uma experiência de improvisação e uma sequência de movimento codificado. Ao descrever o pensamento em processos criativos espontâneos, Sheets-Johnstone traz uma discussão importante sobre a conexão entre os movimentos do corpo, os sentidos e os pensamentos, o que ela por vezes chama de *embodied thinking*, “pensamento corporizado”. Indo ainda mais profundamente na relação ontológica que estabelecemos com nosso movimento, ela diz: “pensar em movimento é fundamental para ser um corpo” (Sheets-Johnstone 2011, p.494).



Figura 20 - Trabalho de Cocriação Sensível durante improvisação.⁵³
Foto: Mariana Zimmermann. UnB. Abril, 2016

A figura acima ilustra a pesquisa de improvisação que fizemos em Dança Clássica 1 em uma ação poética na UnB. Experiências como esta vão de acordo com o experimento de que nos fala Sheets-Johnstone. Uso a improvisação de diversas formas em sala de aula. Nesta foto, estou especificamente preparando a ideia do abrir e fechar⁵⁴ (os movimentos *en dedans*⁵⁵ e *en dehors*⁵⁶ do vocabulário da dança clássica). Aqui, nós nos conectamos com o pensar em movimento cinestésico, explorando os possíveis traçados sensíveis captados pelo dançarino quando ele entra em relação com o seu movimento de abrir-se e fechar-se. Entre as duas direções cinéticas existe um centro sensível, que é o bailarino, mediando tátil-cinestesticamente e criativamente esta dimensão espacial entre o abrir-se e o fechar-se.

Qual seria a natureza deste conhecer em movimento? A improvisação, por ser uma prática de encontrar instantaneamente novos movimentos, oferece sempre um terreno para o dançarino acessar um lugar de não saber, e um lugar de escolhas: dentre as infinitas possibilidades que o movimento nos oferece a cada instante, apenas uma poderá vir a ser realizada. Ao mesmo tempo, se voltarmos ao exemplo do braço que sobe de que nos fala Bois, em um movimento temos duas direções: uma ponta do úmero sobe exatamente ao mesmo tempo que a outra ponta desce. O sujeito dançante quando dirige sua atenção para um, ou para

⁵³ Dançarinos: Deborah Dodd (mediadora), Jozzi Sijor, Lisiane Queiroz e Iago Gabriel.

⁵⁴ No Apêndice A você poderá ver um exercício preparatório perceptivo, que antecede o exercício que estamos vendo na figura 20.

⁵⁵ *En dedans*, para dentro: o movimento da perna se direciona, de maneira circular, para o centro do corpo, ou para a perna de sustentação, como em um gesto de trazer a mão do lado do corpo para o centro.

⁵⁶ *En dehors*, para fora: o movimento da perna se direciona, de maneira circular, para fora do corpo, se distanciando da perna de sustentação, como em um gesto de levar a mão do centro do corpo para o lado.

o outro, ou para os dois ao mesmo tempo, terá experiências distintas. Então, um único movimento engendra infinitas possibilidades de conhecer sensorial para o dançarino.

O corpo em movimento e em busca de novas soluções leva o dançarino a lugares em que processos puramente racionais não seriam capazes de guiá-lo. É o questionar em movimento que o move. E aquilo que o dançarino acaba percebendo durante este questionamento, ou exploração em movimento, está engendrado no próprio processo de mover-pensar (como no exemplo acima), formando assim um círculo hermenêutico de experiência-sentido-experiência. É importante ressaltar que o pensamento em movimento não significa que o dançarino está pensando por meio de movimentos ou que os pensamentos estão sendo copiados para movimentos. Para Sheets-Johnstone, a mesma indistinção entre o pensamento e o fazer deve ser observada:

Não existe ‘mente-fazedora’ (mind-doing) que seja separada de um ‘corpo-fazedor’ (body-doing). Meu movimento não é o resultado de um processo mental que existe antes, e se distingue de, um processo físico no qual ele se concretiza, nem o meu movimento é desprovido de algum pensamento⁵⁷ (Sheets-Johnstone, 2011, p. 422).

Se quando eu improviso eu questiono, interajo e me relaciono com o mundo diretamente, em movimento, então seria eu que estou no processo de criar um movimento, ou seria o próprio movimento que está em processo de “se” criar, ou ainda alguma coisa entre estas duas propostas?

Se sinto o braço subindo é porque estou sendo afetada por esta sensação. Não é alguém que está me dizendo que meu braço está subindo. É um acontecimento que me engaja, onde o sentir e o mover não são experiências separáveis. A percepção acontece no fluxo do aqui e agora do movimento e o movimento também acontece no fluxo do aqui e agora da percepção. Eles acontecem entrelaçados, de forma que parecem ser uma coisa só.

Estou a aproximar o movimento sensível, fenômeno observado por Bois, com o movimento tátil-cinestésico defendido por Sheets-Johnstone, como sendo ambos vias para conhecermos em movimento. Porém, a pesquisa de Bois centra-se no fato de que esse processo é educável, e ele vai buscar em seu trabalho uma pedagogia perceptiva do movimento. A improvisação é uma das abordagens usada por ele, mas ele se apoia vastamente em pesquisas com o movimento codificado como meio de captarmos as informações

⁵⁷ *There is no “mind-doing” that is separate from a “body-doing”. My movement is thus not the result of a mental process that exists prior to, and is distinguishable from, a physical process in which it eventuates, nor my body would be to perform a radical surgery upon myself such that a vibrant kinetic reality is reduced to faint and impotent pulp, or excised altogether. In effect, the separation would deny what I experience myself to be: a mindful body, a body that is thinking in movement and that has the possibility of creating a dance on the spot.*

subjetivas que nascem do encontro entre mover, o sentir e o conhecer. Nesse caso, quando oferecemos uma sequência pré-estabelecida de movimentos simples, o dançarino não precisa se engajar em criar a forma, liberando sua atenção para sentir o fluxo do movimento por inteiro. Bois criou uma série de situações codificadas que irão justamente apoiar a experiência sensível a partir de movimentos a serem executados lentamente e silenciosamente pela pessoa, como, por exemplo, o movimento de flexão e extensão da coluna vertebral. Você quer experimentar?

Sente-se em uma cadeira, feche seus olhos, apoie os pés no chão e **lentamente** faça o movimento de levar a cabeça em direção às pernas flexionando as costas para frente. Pause atentamente, depois retorne fazendo o movimento ao inverso. Leve 30 segundos para percorrer cada movimento.



Como foi a experiência? Como foi a sua sensação de se mover em um movimento previamente estabelecido? Agora, faça novamente o exercício, exatamente igual ao anterior. Porém, desta vez, foque a sua atenção no movimento **circular** de curva e de arco, inerentes ao flexionar e estender da coluna, e depois retorne.



O que será que você sentiu? Será que foi bom? Será que foi diferente? Será que você tinha a atenção focalizada em alguma parte de seu corpo ou será que ela era global? Seja o que for que você descreveu que sentiu, não seria interessante pensar que o que surgiu de informação foi diretamente captado e transmitido pela percepção cinestésica?

Vamos repetir este exercício mais uma última vez? Danis Bois é fiel à lei das três vezes. Com esta cadência de 3, você aguça a percepção que se aprofunda a cada repetição. Nesta última trajetória, manteremos o exercício codificado exatamente igual ao das duas últimas vezes. Porém, desta vez você pousará a sua atenção **somente** no movimento **linear** traçado pelo coração, que se moverá para trás enquanto a cabeça se move para baixo (30 seg.). Daí você fará uma pausa. E por fim, quando você retornar, você vai pousar a sua **total atenção** no movimento **linear** do coração indo para a frente (30 seg.).

Como foi agora? Como esta experiência foi desfrutada no interior do seu corpo? Será que você foi tocado pela experiência? ■ Será que ela trouxe alguma novidade para você?

Os estudos entre a componente linear e circular durante o mesmo movimento, possibilita o dançarino a busca as nuances de uma linearidade que contrasta com uma circularidade de movimento. Para o pesquisador francês, durante a experiência do movimento linear, estamos na *fibra sensível do movimento*. Estou me referindo ao movimento em relação aos processos aferentes e sensíveis, momento que acontece quando o corpo envia informações sensoriais para o sistema nervoso central, como vimos ao estudarmos os caminhos da percepção cinestésica.

Dessa forma, no último trajeto, quando você pousou a sua atenção no movimento linear feito pelo coração, você estava desfrutando de um movimento sensorial. Ele é diferente da percepção causada pela ação do movimento, que é a flexão das costas. O movimento circular de flexionar as costas carrega com ele a informação motora desta ação. O movimento linear “pega uma carona inseparável” com este movimento circular, mas ele está “em repouso” no decorrer movimento. E, desta maneira, o movimento linear adquire a função sensorial do movimento, e está livre para ser desfrutado cinestésica e sensivelmente pelo ser que se move.

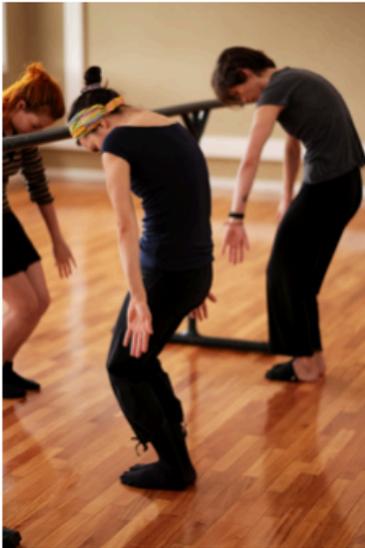


Foto João Campello, 2017

Figura 21 -. Trabalho com o movimento linear durante a flexão e extensão da coluna, com os braços em convergência coerente com o movimento da coluna vertebral.



Foto: Arquivo pessoal da autora, 2016

Figura 22 – O mesmo exercício, porém agora em primeira posição dos pés. Aqui os dançarinos acompanham o movimento das fâscias pelo toque háptico durante o movimento de flexão e extensão da coluna vertebral.

Nas figuras 21 e 22, os estudantes estão experimentando variações desse exercício na barra. Na imagem à esquerda, eles estão incluindo o movimento de convergência dos braços, que se espiralam em direção ao torso em coerência com o movimento de flexão da coluna (um movimento em *dedans*). Já na imagem à direita, os dançarinos têm uma mão no tórax para sentirem os movimentos dos tecidos das fâscias deslizando pelo corpo durante a sua prática. Essa é uma proposta de facilitar uma experiência genuinamente tátil-cinestésica, na qual a pele participa do processo de conhecer em movimento.

O que é importante aqui, é que os estudantes entram em uma relação orgânica, sensível e encarnada com eles mesmos. O exercício que estão fazendo é o exercício mais básico da dança clássica, que é o *demi-plié*⁵⁸. Ao se encontrarem com este movimento desta maneira, eles captam informações diferentes. Eles sentem a descendência do movimento ao dobrarem os joelhos, e ao sentirem isso eles já estão engajados com eles mesmos, em sua tridimensionalidade, e não com a figura no espelho ou com o comando do professor.

O que me interessa é como o estudante vai vivenciar o seu *demi-plié*, ou o seu movimento de descender, de maneira consciente, com um tempo mais lento para que ele consiga captar informações mais precisas e peculiares de seu corpo em movimento. E, depois, como será que ele vai dar um sentido, uma expressão e um nome para esta experiência.

Vimos então duas experiências diferentes e genuínas de como podemos entrar em relação tátil-cinestésica com o intuito de conhecer algo, codificada ou improvisada. Na verdade, tanto Danis Bois se utiliza da improvisação, quanto Sheets-Johnstone não exclui as formas codificadas, ou cotidianas. Ambos os pensamentos encontram, ao meu ver, raízes no pensamento aristotélico de *Phronesis*.

O método fenomenológico como meio de compreender a experiência vivida é adotado tanto por Sheets-Johnstone quanto por Danis Bois. Ambos o reconhecem como uma estratégia valiosa para estudar o entendimento do corpo em relação à própria pessoa, colocando o ser ao centro de todas as experiências de si.

Para o fenomenólogo, qualquer busca de conhecimento sobre um fenômeno começa com a intuição direta do fenômeno, além de qualquer preconceito, expectativa ou reflexão. Portanto, essa intuição direta é pré-reflexiva. A atitude do fenomenólogo em relação ao fenômeno não é objetiva nem subjetiva, mas sim uma atitude de estar presente no fenômeno, de forma plena, para intuí-lo, tal como parece, sem modificá-lo de forma alguma por intenções ou crenças prévias. Ele é assim conduzido a

⁵⁸ *Plié*: termo francês que significa dobrar, é utilizado para o movimento das pernas de dobrar os joelhos. *Demi-plié*, seria, então, metade-dobrado. Você pode visualizar este movimento neste link: <http://www.abt.org/education/dictionary/>

descrever a experiência vivida do fenômeno, a relação essencial entre a consciência e seu mundo (Sheets-Johnstone, 1999, p.12).

Para o fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty, é pela nossa encarnação corporal que participamos do mundo: não somos independentes do mundo, mas sempre vinculados e envolvidos com ele. A fenomenologia nos ajuda a captar e dar sentido à realidade de uma experiência no aqui e no agora.

A presença de si, à qual refere-se Bois, é um sentimento orgânico que me diz, por exemplo, que sou eu e não outra pessoa que está dançando. Esta forma de vivenciar os acontecimentos dando primazia ao corpo se distancia de uma maneira de contemplar o mundo de forma exteriorizada, contrapondo-se assim à noção de Descartes segundo a qual a experiência sensível se restringe ao pensar e o pensar exclui o corpo.

Main de Biran, filósofo francês do século XIX, traz a ideia de que vivenciamos a vida a partir de nossos corpos e responde ao cogito de Descartes (“Penso, logo existo”), propondo ao invés “Eu sinto o que sinto, eu existo porque eu me percebo”⁵⁹ (Main de Biran apud Humpich, 2003, p.4). Este filósofo é apontado por Danis Bois como sendo um dos precursores desta corporeidade pensante.

Durante os anos de estudos práticos e teóricos que tive na Universidade Moderna de Lisboa, aprendi a conhecer o movimento pelo próprio movimento, de uma maneira que jamais havia tido a possibilidade, mesmo já atuando há vinte anos na área da dança. Isso se dava, na prática, através de exercícios como abordados aqui, e também pela riqueza e novidade presente no material teórico que era levantado no curso. Uma dessas novidades, de fato, foi o encontro do corpo e do movimento a partir da filosofia. Desde então, venho compreendendo que, como nos diz o filósofo René Barbier, cada educador e cada pesquisador deveria aceitar nomear qual é sua linha filosófica, algo além de um ponto de vista. É a partir dela que o pesquisador organiza seu mundo e entra em relação consigo, com os outros e com o que o cerca (Berger 2008 apud Barbier. R, p. 150). Teoria e prática foram apresentadas concomitantemente para nós. O tempo era dividido igualmente entre as duas formas de conhecer o movimento.

Nestes anos de estudos portugueses, Danis Bois nos trouxe em particular as leituras fenomenológicas. Compreendi que Bois, por ser antes de tudo um praticante, encontrou na

⁵⁹ “Je pense donc je suis”, de Descartes e “*Je sens que je sens, j’existe parce que je m’aperçois*” (Main de Biran apud Humpich, 2003, p.4).

fenomenologia uma maneira de investigar a subjetividade presente em sua prática de uma maneira acadêmica. Em sua tese, ele diz que:

A consciência, ou melhor, o ato de conscientizar, poderia levar-me a questionar o corpo sensível. Era claro para mim que o que eu estava vivendo era mais real do que aquilo que eu imaginava. Em torno desta nova realidade, eu adotei uma atitude fenomenológica para interrogar o vivente. (Bois, 2007, p.36).

O descrever é uma prática fenomenológica, através dela o pesquisador busca trazer à tona o acontecimento tal como ele é. Experimentar na prática a diferença entre descrever vivências e imaginar vivências foi fundamental para a minha formação. Ela trouxe novas percepções de movimento que vieram a refletir diretamente na minha criatividade e presença cênica, assim como na minha prática pedagógica. Me lembro quando, em uma das aulas em Lisboa, o professor Danis Bois solicitou a um de meus colegas, o dançarino e coreógrafo Howard Sonenklar, que conduzisse verbalmente a nossa turma numa prática de Fasciaterapia. Durante a prática, Sonenklar foi suavemente interrompido diversas vezes por Bois, que o sugeria para que não nos levasse a *imaginar* as coisas e encontrasse nele mesmo, Howard, os estados e ações que ele gostaria de propor para a turma, e os descrevesse para nós. A diferença entre as duas propostas marcou meu aprendizado. De fato, descrever uma vivência é diferente do que descrever uma imaginação. Uma vez, quando brincava com meu filho Gabriel, na época com três anos, eu propus a ele: “vamos imaginar que somos piratas?”. Ele me respondeu prontamente: “Imaginar não, vamos brincar de ser piratas!” O autor francês Pierre Jourde, em seu livro premiado *La Littérature sans estomac* (A Literatura sem estômago), nos traz uma bela passagem em que resume essa diferença.

Recolher a presença. Estar lá. Porque a presença não é, como eu imagino que deveria ser [...], ela diz respeito da minha, da nossa copresença: estar lá, em ser, em fazer parte, encontrar-me inteiramente com o acontecimento, implicado de maneira privilegiada naquilo em que a presença pode se tornar sentido. (Jourde, 2002, p. 36).⁶⁰

Esta presença, este sentimento vivo de existência no aqui e no agora, faz parte da identidade efêmera da dança. Esta **copresença** é algo que estimulo na relação com o bailarino, em nossa relação em sala de aula, onde a presença de todos influi diretamente no que estamos conhecendo em movimento. Se tirarmos uma pessoa de sala de aula, a aula não seria mais a

⁶⁰ *Recueillir la présence. Être là. Car la présence n'est pas, telle que j'imagine qu'elle doit être [...], il s'agit de la mienne, de notre co-présence : être là, en être, en faire partie, me trouver tout entier par ce qu'il y a lieu, concerné de manière privilégié comme ce en quoi la présence peut devenir sens.*

mesma, o conhecimento que criaríamos seria diferente. Voltaremos a nos aprofundar na copresença a na cocriação no movimento 3 dessa pesquisa.

1.6.1 O ciclo do conhecer em movimento

A natureza relacional do conhecer em movimento permite que o dançar se torne um encontro percebido com tudo que existe. Eu percebo o mundo em movimento. No encontro descrito por Jourde, na citação acima, o sujeito dançante, em sua presença plena, encontra-se com o acontecimento. Encontros em movimentos pressupõem então a relação entre pelo menos dois polos: o acontecimento e a presença de, ao menos, um sujeito dançante. A natureza desse encontro depende também de seu escutar e interesse. Desses encontros, surge a possibilidade de diálogos: eles aparecem das ressonâncias, ou nuances, percebidas pelo sujeito dançante, consciente ou inconscientemente, durante o seu mover.

Essas nuances aparecem nos ciclos de receber e emitir sentidos durante um acontecimento relacional. Relembro aqui o exemplo do nuancear, degustar e cocriar cinestésico dado a partir do diálogo tônico e percebido a partir do toque-háptico. O conhecer em movimento nasce da relação que tenho com as nuances; essa minha relação de percepção (o degustar) com as nuances que aparecem durante o mover gera, por sua vez, novas nuances e possivelmente novos movimentos.

Eu posso simplesmente sentir nuances, por exemplo entre estar no ar ou no chão durante um salto. Dessa forma eu estarei sentindo o salto em movimento. Mas eu posso me relacionar sensorialmente com essas nuances e com elas cocriar um novo sentido, ou até um novo movimento. Dessa forma, eu estabeleço um ciclo entre mover (acontecimento), perceber ou sentir (nuances) e dar (cocriar) sentido (matizar nuances, cocriar, conhecer, interpretar...). Essa relação entre sentir e sentido mediado pela percepção gera uma riqueza de possibilidades para o sujeito dançante. Bois e Austry revelam esse mecanismo ao dizerem:

Enfim, pelo fato de remeter à noção de sentido, o termo sensível faz também referência à noção de *significação*. Isto representou uma de nossas grandes surpresas, ao nos dar conta de que os conteúdos de vivências em ligação com o movimento interno não eram apenas percepções do corpo, mas também *portadores de sentido* para o próprio sujeito, portadores de um novo tipo de conhecimento. (Bois & Austry, 2008, p.7).

O conhecer em movimento aponta o sujeito dançante ao centro do *mover, sentir e dar sentido*. Um processo criativo e em primeira pessoa. Quem encontra um novo sentido, ou conhecimento, é aquele que participa sensorialmente da experiência oferecida por seu mover.

CICLO DO CONHECER *em* MOVIMENTO

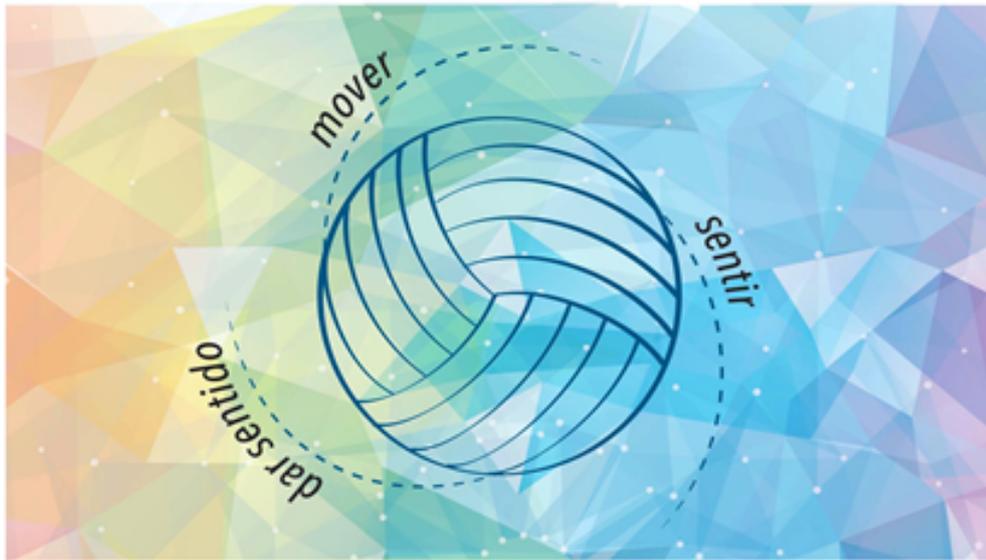


Figura 23 - Ciclo do conhecer em movimento
Arte: Erika Pacheco

O sujeito dançante, a partir dos canais da percepção, cocria, reflete ou escolhe um novo sentido baseado nos efeitos ou nuances encarnados e percebidos em sua matéria durante o movimento. Com base em todos os estudos que fizemos até aqui, compreendemos como o movimento atua como informante, como formador para o sujeito dançante que o percebe consciente ou inconscientemente.

A cocriação seria, em seu cerne, exatamente esse processo de “dar sentido”, ou cocriar sentido. Há um cocriar que acontece entre o sujeito dançante e o movimento. Um cocriar sensível, percebido, em que o movimento transformou e é transformado pelo sujeito dançante.

O princípio básico dos “retornos em ciclos” ou “respostas em ciclos” nos revela o funcionamento orgânico do conhecer em movimento. Ele tem a ver com como as vias aferentes e as vias eferentes de informação do movimento se comunicam entre si para gerir o movimento; seria o ciclo perpétuo entre sentir e agir a nível neuronal ou celular. A pesquisadora Candace Pert, em seu livro *Moléculas de Emoção* (1997), demonstra como esse processo acontece a nível celular. Não cabe aqui falar dessa pesquisa extraordinária sobre os processos da comunicação química no corpo, porém a imagem ilustrativa sobre os “retornos em ciclos” que a autora traz é útil para a Cocriação Sensível e faz parte da minha ação pedagógica há 17 anos. Eu a descrevo assim:

Figura 24 - Bianca Borges dança *Giselle* no parque Olhos d'Água



Foto: João Campello, 2017.

Um marinheiro conduz o barco dando constantes ajustes ao leme. Ele responde a informações dadas a ele pelo barco, pelo mar, pela resistência do vento, pela velocidade com que navega, pela sua leitura visual e pelas informações vindas de seus instrumentos de bordo. Sua mão computa todas as informações e dá uma direção ao leme. Um marinheiro inexperiente se apressa e ansiosamente reajusta as velas sem esperar pelas respostas vindas do vento, porém um navegador experiente espera até escutar a resposta vinda do barco e desta maneira saberá como e para onde ir em seguida. Esses reajustes dados pelo marinheiro, por sua vez, deformam a informação inicial, fazendo com que novas informações surjam em suas mãos. Estas são as resposta em ciclos.

Uma avaliação cinestésica diria que o marinheiro veleja a custa de vários ciclos de ressonância perceptiva entre o vento, a água, o ponto final do trajeto que está sendo percorrido e seu corpo sujeito. Trata-se de uma experiência em primeira pessoa: há o diálogo tônico entre suas mãos e o leme, entre o balançar do barco sentido por debaixo da planta de seus pés, entre o seu olhar percorrendo o horizonte e calculando distâncias, entre seu tônus muscular informando sobre a resistência e fluidez que o barco enfrenta e por fim seu sistema labiríntico de equilíbrio, ajudando-o a manter o prumo de si e do barco.

O sujeito dançante faz esse nuançar entre receber e emitir tendências durante o fluxo de seu movimento. Ele ou ela, ao sentir a informação sensorial, inicia uma série de mudanças somato-psíquicas em seu interior. Ele ou ela responderá ainda em movimento, mantendo, parando ou mudando a investida em uma determinada direção. Quanto mais eficiente for o diálogo entre o sujeito e os fatores por ele percebidos, mais enriquecedora será a experiência do conhecer em movimento, mais precisas serão suas escolhas, mais curiosa e motivada a sua criatividade será: “O Sensível designa a qualidade do conteúdo oferecido pela experiência do relacionamento (da pessoa) com o movimento interno, e a qualidade da receptividade destes conteúdos pelo próprio sujeito” (Bois & Austry, 2008, p.7).

No ensino tradicional da dança clássica, o sentir acontece parcialmente em primeira pessoa, pois o espelho e o professor têm um enorme peso no retorno ao bailarino sobre a sua experiência. O *dar sentido* também acontece em grande parte em terceira pessoa: um processo delegado ao professor, ou coreógrafo, que aprova ou desaprova a execução do movimento, impondo novas direções (ou correções) ao sujeito que dança.

Por se alicerçar em encontros, nuances, diálogos, o conhecer *em* movimento exige uma estrutura pedagógica também relacional, voltada para processos. Trata-se de um caminho baseado em ciclos que favorece o processo dinâmico do conhecer que aflora de uma experiência vivida (mover), e oportuniza a captação sensorial das nuances mediadas pelos elementos do movimento (sentir), os quais, por sua vez, se tornam recursos para que o sujeito dançante revele, crie ou conheça uma novidade informada para ele *em* movimento (dar sentido).

Foram muitas palavras, muitos olhares para falar de um acontecimento tão universal, disponível para qualquer ser humano a qualquer momento: Experienciar a vida em movimento. Proponho que, antes de prosseguirmos, você faça uma experiência de conhecer em movimento.

Do lugar onde você está

Pause



Escute



Deixe este texto de lado e ... dance lentamente...



Para a fenomenologia, uma experiência precisa acontecer para que possa ser descrita. Qual a primeira palavra que lhe vem? O que foi mais significativo?

Nos vemos daqui a pouco....

Movimento 2

Dança Clássica 1

Este movimento se inicia na sala 106 C do Instituto Federal de Brasília, para abordar questões fundamentais a cerca do curso Dança Clássica I: Onde aconteceu? A que se destina? Quem participou? Começo com uma reflexão contextual sobre Dança Educação, área onde o curso de Licenciatura em Dança se insere. Em seguida descrevo e analiso as bases e propostas de como eu trabalhei o conhecer em movimento no curso Dança Clássica 1.

2.1 Onde estamos

Em uma tarde de abril de 2015, eu estou de frente para um prédio de arquitetura moderna, envolto pelo céu e as nuvens do cerrado. Sua fachada de cores vibrantes - amarelo, laranja e vermelho -, faz um dueto com um espelho d'água azul, sinuoso e seco. O endereço é novo e cria expectativas em nós que, movidos pelo interesse em dança, o conheceremos pela primeira vez. Ao entrarmos por um saguão, notamos uma estrutura metálica e redonda que invade o espaço superior da sala. Pessoas passeiam pelo ambiente traçando rastros lineares e determinados. Passando esse foyer, entramos em uma área de jardins com redes penduradas e pilotis amplos, onde estruturas recicladas formam áreas de lazer e encontro. Passarelas em diagonal interligam prédios, e dentro deles as salas são amplas, bem equipadas, extremamente bem-mantidas. Temos a impressão de estarmos em um espaço de ensino tecnológico. Este conjunto arquitetônico, e os valores nele constituídos, são raramente associados ao fazer artístico. Porém, ele é o endereço dos 200 estudantes e 17 professores do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília. Após alguns corredores e escadas, estamos no bloco C, que aloja as 10 salas de dança do curso!! Entramos na sala 106, "Laboratório de Dança Clássica". Ela é ampla e retangular, seu chão é de madeira, próprio para a dança, coberto por um linóleo branco e irregular. A luz entra generosamente pelas janelas da sala, que vão até o teto de pé direito alto. A parede oposta é recoberta por espelhos que, ao refletirem a luz e o branco do chão, ampliam a nossa sensação de espaço. Barras móveis de ferro preto completam a fisicalidade do ambiente. É aqui, neste agradável "laboratório", que as aulas de Dança Clássica 1 acontecem duas vezes por semana, durante uma hora e quarenta minutos e com aproximadamente 20 participantes.

Foi nessa tarde de 8 de abril, na sala 106 C, que eu iniciei a função de professora do curso de Dança Clássica 1. Trouxe comigo a experiência herdada dos professores, coreógrafos e ex-alunos com quem dancei, as minhas vivências no palco – e fora dele –, a experiência dos 33 anos em que eu mesma me apoiei em barras de balé e outras tantas horas gastas em cursos especializados e pesquisas acadêmicas. Eu propus que o curso fosse uma oportunidade para que todos nós, seus participantes, experimentássemos a dança clássica a partir da experiência sensível e criativa. Agora eu quero levar você também para conhecer as experiências inéditas e em primeira pessoa que aconteceram neste laboratório de dança clássica!



Figura 25 – Sala 106 C, “Laboratório de Dança Clássica”. Deborah Dodd. 2º semestre de 2015
Foto: Arquivo pessoal da autora.

2.1.1 O que é uma Licenciatura em Dança?

Licenciatura em dança é uma área de conhecimento e formação artística dedicada a fomentar culturas de aprender e ensinar a dança, em dança e com dança. O curso do IFB é relativamente jovem, foi criado em 2010 para suprir uma necessidade de espaços profissionalizantes para a comunidade de dança de Brasília. Segundo o projeto pedagógico do Lidança,

[...] o objetivo geral do curso é formar professores de arte capazes de disseminar os conhecimentos da dança em prol de uma educação humanizadora e significativa, ampliando a oferta de profissionais assim capacitados para atender à demanda da educação básica brasileira, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases⁶¹. (PPC, 2010).

Assim, o estudante⁶² que se forma no curso estará apto a atuar nos espaços formais de ensino e a lecionar dança, nas salas de aulas das escolas brasileiras. Vale a pena ressaltar que

⁶¹ “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).
Fonte: <http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>. Acesso em: 16 ago. 2017.

⁶² O Lidança vem estimulando gradativamente a oferta de mercado de trabalho para a dança, e o interesse crescente da comunidade por ele é um dos indicativos de sua pertinência e necessidade em nossa sociedade contemporânea.

o curso não se compromete a capacitar seus estudantes a dançarem ou a darem aulas em nenhum estilo de dança específico. O propósito do curso é de formar profissionais capazes de ensinar a dança como área de conhecimento de múltiplos saberes, de caráter transdisciplinar, a partir de diversas formas de pedagogias, e centralizada na formação de cidadãos.

Ao conhecer o Lidança, senti de imediato que se tratava de um curso jovem. Sentia também que havia ali uma oportunidade concreta para que eu contribuísse com a proposta de arte educação que estava, e ainda está, sendo ali consolidada. Depois de anos atuando e pesquisando na área da dança educação, este contexto e estas perspectivas me estimularam, e me colocaram de imediato em um estado de participação e colaboração com tudo e todos que pertenciam a esse novo contexto.

Em um curso jovem dedicado à formação de professores de dança, devemos nos engajar a implantar métodos existentes e estabelecer práticas que já foram validadas por outras instituições? Ou, ao contrário, por não termos o peso determinante da tradição, será que não *deveríamos nos lançar para o futuro*, encorajando o desenvolvimento de novas abordagens, novas técnicas, novos meios de ensinar?

São perguntas interessantes tanto do ponto de vista da construção de um curso de licenciatura em dança, quanto se pensarmos especificamente na proposta de aulas de dança clássica. Eu, pessoalmente, me sinto mediadora desses dois polos. A questão tradição versus inovação espelha não só a realidade da dança clássica, mas também, um contexto ainda maior que é o da própria identidade cultural de Brasília. Por ser uma cidade jovem, e ainda sem muitas referências artísticas e culturais próprias, ela estimula e dá espaço para que artistas da dança criem novos caminhos e até mesmo novos espaços para a dança. Por outro lado, sinto a falta de uma tradição cultural que norteie, forme e dê qualidade nas propostas dos artistas da dança, que acabam, algumas vezes, por reinventar a roda.

Sou brasiliense e aos 19 anos fui passar três meses dançando em Washington, e só retornei para Brasília 22 anos depois! Esse hiato de tempo foi interessante. Antes de viajar, em 1991, fazia parte de uma cena cultural específica, determinada e intensa. Na época, estava cursando Licenciatura em Artes Cênicas na UnB, e dançava no grupo experimental de dança desta universidade, o GedUnB. Meus mestres na época eram a bailarina Yara de Cunto, o coreógrafo Luís Mendonça, e o coreógrafo e dramaturgo Hugo Rodas, os três ligados ao GedUnB. Além deles, o professor de teatro João Antônio e as bailarinas Adriana Guimarães e Gisele Santoro foram também centrais na minha formação inicial. Todos esses artistas se formaram e atuaram em tradições de dança e teatro em outros estados e vieram para Brasília para contribuir com o espírito pioneiro da nova capital. Eles lançaram sementes para a arte da

dança e do teatro que nascia na capital e foram, para mim, a fonte de minha formação de dança. Herdei deles não só a arte da dança, mas também seus espíritos engajados, motivados, empreendedores e colaborativos. Em meu dançar herdei de Brasília o olhar sempre no horizonte, a desejar nuvens e espaços abertos; os pés vivos de seu chão vermelho; o dançar de suas árvores sinuosas, secas, sempre vivas e deslumbrantemente floridas; o ressonar vibrátil do canto/corpo das cigarras no outono.

Ao voltar para Brasília em 2012, encontrei uma cena diferente, espalhada e certamente maior, incluindo hoje as cidades em torno de Brasília e não só o Plano Piloto. Gosto de pensar que a mistura de tradições e inovações permanecerá na maneira como se cria dança na jovem capital, influenciando-a no tecer de sua própria tradição, uma qualidade conquistada no fio a fio da história a partir da relação entre a os sujeito dançantes e a comunidade em que estão inseridos.

O Lidança está sendo um local acolhedor para estas questões. Desde sua criação, o curso vem enriquecendo o cenário artístico e cultural da cidade, promovendo o aprimoramento profissional nas bases do ensino, pesquisa e extensão, ampliando a área de contato entre a dança e a comunidade. O curso busca também fomentar a criação e apreciação estética de seus estudantes e da comunidade do Distrito Federal. Durante os dois anos que trabalhei lá, tive a alegria de participar dessa possibilidade de tecer um diálogo entre a dança e a comunidade do Distrito Federal, algo que continuo fazendo dentro das ações do Grupo de Pesquisa de Dança Educação do IFB.

Durante os anos de 2015 a 2017, coordenei a comissão Brasil-Dinamarca, que tem como missão promover ações em dança educação entre o IFB e a Escola Nacional Dinamarquesa de Artes Performáticas, escola onde eu havia lecionado antes de me mudar para o Brasil, mas com a qual ainda mantenho muitos laços de pesquisa em dança educação. Ao entrar para o IFB, promovi a aproximação das duas instituições, por achar que elas tinham muito a dialogar. Em 2016, elas selaram formalmente um acordo de cooperação acadêmica⁶³. Para promover este acordo, realizamos quatro grandes eventos chamados Encontro Brasil - Dinamarca de dança educação. Cada um deles centralizava-se em uma área específica, mas em comum eles tinham a integração de ações de ensino, pesquisa e extensão que pudessem alimentar a dança educação nos dois lados do atlântico. Eles mostraram ser uma forma importante de ampliar as parcerias do Lidança com outras instituições artísticas da própria

⁶³ Antes deste acordo, em 2015, um acordo parecido foi celebrado entre a Danish School of the Performing Arts e o Instituto de Artes da Universidade de Brasília, o que acabou facilitando uma ação interessante entre o IFB, a UNB e a DNSPA em quatro eventos que fizemos desde 2016.

cidade de Brasília e do Distrito Federal, assim como incentivaram ações em Copenhague (Dinamarca) e Bergen (Noruega). Isso me faz convicta de que a dança não se faz sozinha. Pequenas áreas como a da dança educação ganham uma força enorme quando conseguimos trabalhar em conexão.

Esses encontros foram também fundamentais para o desenvolvimento do trabalho que realizei em Dança Clássica 1 por dois motivos: primeiramente, por terem ajudado a introduzir, experimentar e implementar no Lidança os métodos e visões de arte e de dança educação com os quais eu já vinha trabalhando na Dinamarca há anos, tais como: **mediação** em dança, **cocriação** (parcerias) e **pedagogia por projetos**; depois, porque foi um trabalho que trouxe oportunidades específicas para as aulas de Dança Clássica 1, quando trabalhamos em parcerias com artistas da música e da dança clássica dinamarquesa, assim como com colegas do próprio Instituto Federal de Brasília.

Na foto abaixo, podemos ver o Músico Airan dos Santos, que acompanhou musicalmente o curso DC1 durante o segundo semestre de 2016, dando continuidade à parceria que fizemos durante o I e II encontros Brasil Dinamarca de Dança Educação, realizado em colaboração entre IFB, Universidade de Brasília, e DNSPA (Danish National School of Performing Arts).



Figura 26 - Parceiro Airan de Sousa, acompanhando musicalmente as aulas de dança clássica. Com Deborah Dodd e estudantes do curso
Foto: arquivo da autora, 2016.

2.1.2 Uma visão de dança educação

O meu empenho em criar e coordenar os Encontros Brasil - Dinamarca de dança educação indicam a relevância que eu dou para a área da dança educação. Antes de atuar

como professora no Lidança, eu havia lecionado em várias outras instituições de ensino tanto no Brasil quanto em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. Nas minhas andanças, venho observando que pedagogias criativas em dança, com o foco na autonomia do dançarino, vêm sendo fortemente desenvolvidas tanto na formação de profissionais da dança quanto na área da dança educação.

A pesquisadora dinamarquesa Charlotte Svendler Nielsen, uma das pessoas presentes na comunidade de dança educadores da DNSPA, afirma que a dança atua fomentando singularidades, afirmando culturas e compartilhando heranças histórico-culturais em um mundo onde as fronteiras estão cada vez mais finas, e que por isso a dança tem a força de transformar vidas. No prefácio do livro editado por ela, chamado *Dança Educação ao redor do mundo: Perspectivas em dança, jovens e mudança*, ela afirma que :

Pedagogias criativas e emancipadoras estão estimulando o desenvolvimento de currículos no mundo inteiro, onde o movimento de pessoas e de culturas gera novos desafios e possibilidades para a dança educação em múltiplos contextos.⁶⁴ (Svendler Nielsen, C. 2015, p xix.)

Me identifico com o pensamento da autora, tanto sobre a importância de uma pedagogia voltada para a emancipação e a criatividade, como também sobre a potência da diversidade cultural da qual me sinto duplamente participante: primeiro por ser brasileira, e também por ter vivido, produzido e compartilhado dança em diversos países.

Hoje é possível constatar um forte diálogo entre diferentes áreas da dança: as práticas artísticas (treino, processos criativos e performance), as práticas somáticas, a dança educação e a área da pesquisa acadêmica em dança. Essa integração é fundamental para o desenvolvimento de ferramentas, metodologias e saberes em dança. É graças a essa integração que é possível apontar para importância central do movimento na vida das pessoas. As pesquisas na área também têm sido responsáveis pelo grande avanço da participação da dança na construção da sociedade contemporânea, particularmente por meio da dança educação, incluindo nesse contexto as relativamente jovens instituições de ensino superior em dança.

Podemos enxergar essa mudança de interesse se observarmos a inserção e valorização gradual da dança nos sistemas educacionais e de pesquisa desde o final dos anos setenta (Svendler Nielsen, 2008). A dança, de fato, atua cada vez mais no ambiente escolar ao redor do mundo, tanto na rede de escolas primárias como em vários cursos de graduação e

⁶⁴ *Creative and empowering pedagogies are driving curriculum development worldwide where the movement of peoples and cultures generates new challenges and possibilities for dance education in multiple contexts.*

pós-graduação em dança que se alastram no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa. As pesquisas em dança, ainda que raras, cresceram muito se comparadas a algumas décadas atrás. A comunidade da dança no Brasil e no mundo está cada vez mais ciente da singularidade dessa arte e da importância de refletirmos sobre elas na academia. Eeva Anttila é a coordenadora de mestrado e doutorado em pedagogia da dança em Helsinki, Finlândia, uma das poucas instituições mundiais a oferecer um curso de pós-graduação nesta área. Seu questionamento realça questões centrais para essa presente pesquisa:

A pesquisa em dança educação é importante pois ela gera um aprofundamento sobre a vulnerabilidade e delicadeza das experiências em dança, especialmente para a dança em contextos educacionais [...] Sob quais condições a dança pode ser transformadora? Quais são as questões éticas conectadas a atividades corporalizadas potencialmente transformadoras como a dança?⁶⁵ (Anttila, 2015, p.79).

Há mudanças significativas acontecendo também no eixo artístico da dança, em que a dança tem saído dos palcos e artistas vêm interagindo cada vez mais com a comunidade e os espaços públicos. Essas mudanças tendem a afetar também os cursos de formação de bailarinos em escolas profissionalizantes. Muitas escolas, como por exemplo o bacharelado em dança da Escola Nacional Dinamarquesa de Artes Performáticas, têm questionado a ideia de que a formação destina-se *apenas* a formar dançarinos capazes de participar de audições e de dançar nos palcos de companhias de dança ao redor do mundo. Hoje, em várias dessas instituições, o foco está na autonomia do dançarino e na busca de uma diversidade de expressões.

No âmbito político, apesar de ainda frágil, nota-se o crescente interesse de governos em apoiar ações de dança educação⁶⁶. Trago mais um exemplo dinamarquês: durante os 15 anos em que morei nesse país escandinavo, pude acompanhar uma mudança gradual de apoio para a área da dança educação. Em 2005, fui chamada por um grupo de pesquisadores do *Laboratório de Aprendizagem*, criado pela Faculdade de Educação de Copenhague, para discutirmos sobre o papel do movimento no desenvolvimento cognitivo das crianças em idade escolar. Eles eram um grupo eclético, que tinha por incumbência pensar um novo plano nacional de ensino da Dinamarca. A experiência dos encontros com o grupo ampliou meu

⁶⁵ *Research in dance education is important in generating deeper understanding of the vulnerable and delicate qualities of dance experiences, especially in dance educational contexts (...) Under what conditions can dance be transformative? What kind of ethical issues are connected to embodied, potentially transformative activities like dance?*

⁶⁶ Basta observarmos a grande proliferação de cursos superiores na área da dança educação, e a mudança do foco dos artistas da dança para incluírem as escolas, ruas e ambientes formais e informais de ensino em seus meios de atuação.

olhar sobre a importância de observarmos as implicações sociais de nossas ações na área da dança. A reforma foi implementada, como previsto, em 2015 e trouxe a valorização do movimento na vida diária dos estudantes dinamarqueses.

No Brasil, em 2016, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.278/16, que inclui, de forma obrigatória, a linguagem de dança no ensino básico brasileiro e no currículo das escolas públicas e privadas de ensino fundamental no Brasil. A lei é um avanço considerável para a área. Porém, ela ainda está longe de ser uma realidade. As minhas questões, objetivos e reflexões convergem para pensar, promover e consolidar esta área de fazer artístico-pedagógico.

Diante deste contexto, surgem algumas perguntas preliminares com relação ao componente curricular de Dança Clássica 1. Quem participou do curso, e quais as habilidades e metodologias envolvidas no componente? Quais possíveis propostas dentro do curso seriam interessantes para formar dança educadores?

2.1.3 A perspectiva da artista educadora⁶⁷ sobre a formação em dança

A pesquisadora na área da dança e do ensino Isabel Marques, em seu livro *A Linguagem da Dança (2010)*, detecta que o desafio pedagógico não reside em uma ou outra técnica específica de dança, e sim em propor formas de ensinar danças (sejam elas tradicionais ou contemporâneas) condizentes com as propostas contemporâneas de educação. Para a autora, a visão do professor sobre o corpo, o movimento e a educação são mais determinantes do que o estilo que ele venha a ensinar. Seguindo este pensamento, é perfeitamente eloquente, e desejável, que uma professora de dança clássica encontre caminhos próprios para se ensinar essa técnica. O que está em jogo também é a metodologia de aprendizagem que se adequa melhor ao contexto em que a técnica será utilizada – no presente caso, o processo de formação de professores em dança voltado para a diversidade e autonomia.

Como uma dançarina contemporânea, formadora de professores de dança, e pesquisadora da dança e do movimento, eu me preocupo com o rumo do ensino da dança e o lugar da dança em nossa sociedade. Eu acredito que a dança é para todos, e que todos possam criar, expressar e aprender por ela. A partir deste entendimento, busco em sala de aula que os

⁶⁷ Artista Educadora é um termo que eu vim a conhecer e adotar a partir do convite das artistas educadoras Eliana e Naira Carneiro, fundadoras da Companhia Os Buriti de Teatro e Dança, para a participar **1º Encontro de Artistas Educadores de Brasília**, em maio de 2018.

estudantes, sejam eles profissionais ou crianças, consigam se relacionar com suas próprias experiências em movimento. E espero, ainda, que cada pessoa dê uma forma estética única e sensível para a sua experiência em movimento.

A palavra dinamarquesa *danseformidler* poderia ser traduzida como mediador *em* dança. Este termo nomeia, entre outras coisas, aquele que transmite a dança, que facilita a dança em situações nas quais ela normalmente não ocorre, e que cria circunstâncias para que a dança possa acontecer em colaboração com outros artistas e baseando-se em processos criativos nos quais a participação é o foco principal (Jara, 2016, p. 4). Me identifico com o termo principalmente por apontar para o artista da dança que produz aprendizagem a partir da sua própria prática criadora e da sua reflexão sobre a sua prática artística e de docência em relação a um contexto. Concordando com Isabel Marques, é imprescindível que as motivações e práticas da mediadora ou mediador em dança estejam coerentes com a sua forma de pensar a contemporaneidade de nossa sociedade.

Como uma mediadora em dança, e formadora de professores de dança, busco o movimento por diversos canais de percepção, diversos pontos de vista, abordagens artísticas e pedagógicas. Hoje não faço mais a distinção entre a prática sensorial e a prática de dança. Tampouco afasto a minha prática pedagógica da minha experiência artística. Vejo a enorme importância das experiências vividas em dança, mas ao mesmo tempo reconheço a importância de extrairmos sentidos de nossas experiências no mundo. Este campo entrelaçado de acontecimentos em dança vem estendendo as minhas possibilidades de compreensão e atuação na dança, expandindo, desta maneira, as situações onde a dança pode acontecer em mim e serem oferecidas por mim.



Figura 27 - Sujeito dançante, dançante docente, mediadora, artista educadora, professora-performer. Deborah Dodd durante a aula de Dança Clássica¹, em 01 ago. 2016
Foto: João Campelo.

Não nego os diversos termos que marcam nuanças de posicionamentos de uma formadora em dança: professora de dança, artista educadora, dança educadora ou ainda dançante docente e professora performer. Porém, em sala de aula, busco estar em um estado criativo, participativo e presente em meu mover e dessa forma vejo que os termos mediadora em dança, dançante docente ou professora-performer (Fabião, 2009) me aproximam dos processos de cocriação em minhas aulas. Durante os processos de formação que proponho, também me proponho a criar e aprender com eles.

Assim, ao dar aulas, pouso a atenção em diferentes esferas e qualidades do movimento, alargo a zona de contato com a dança e amplio os canais de comunicação com os estudantes e parceiros externos. Esses novos saberes atuam na minha prática pessoal, e cada novidade em movimento que descubro durante o processo de colaboração com os estudantes é uma nova parte de mim mesma que conheço. Conhecer em movimento é um processo para vida toda.

No caso dos estudantes em formação, é preciso ter no horizonte que cada um tem sua própria inclinação, sua própria maneira de conhecer a dança (é o que nos fala Izabel Marques também). Há pessoas que são extremamente funcionais em sua maneira de abordar o movimento; outras são extremamente sensoriais; outras encontram nas imagens, símbolos e poesia uma motivação forte para dançar. Fica claro que essas perspectivas diversas informam tanto sobre a pessoa quanto sobre o que a motiva a dançar, indicadores que não podem passar despercebidos durante a sua formação.

Vejo o processo de formação de um artista educador ou uma artista educadora em dança como algo complexo, único, contínuo e em primeira pessoa. O futuro artista educador ou da artista educadora precisará tornar perceptível, visível e audível aquilo que ele ou ela capta em si, durante a *imediatez das relações criativas e pedagógicas* que ele venha estabelecer com seus estudantes. Caminhos que possibilitem o autossentir e a empatia como fonte de informações importantes, favorecem tanto o(a) licenciando em dança quanto o(a) dançante docente. Estou me referindo, aqui, ao que creio ser uma forma potente de cocriação que acontece entre estudante e professor, e entre arte e educação. Um processo em eterna construção, que se alimenta dos encontros, por vezes ambíguos, entre criar ensinando e aprender criando; entre dançar conhecendo e conhecer dançando; dançar para ensinar e ensinar para dançar.

2.1.4 O perfil dos discentes de Dança Clássica 1

A diversidade cultural é uma característica marcante tanto nos professores quanto nos estudantes do Lidança. Se observarmos o perfil dos estudantes que participaram das aulas de Dança Clássica 1, veremos que é ele pluricultural. A professora do Lidança Lina Frazão descreve este contexto:

Os discentes da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília vêm de diferentes áreas da dança e as suas vivências corporais tendem a ser bastante heterogêneas. Dos quarenta ingressos que recebemos a cada semestre, temos alunos de classe média alta que cursaram balé clássico durante muitos anos, assim como alunos que se iniciaram na dança a partir de projetos sociais que ministravam aulas de break e hip hop. Há vários alunos provenientes da dança do ventre, dança de salão, danças religiosas e danças circulares. As percepções, os conceitos e preconceitos a respeito da dança são bastante diversificados (Frazão, 2014, p. 19).

Para os estudantes ingressarem no curso, eles passam por um teste de habilidades que é realizado em grupos de até 14 candidatos e com a duração de cinquenta minutos. O teste consiste em uma série de exercícios de improvisação. Os candidatos são avaliados tecnicamente (percepção espacial, percepção temporal, percepção de memória do movimento, domínio corporal) e criativamente (diversidade de movimento, fluência de movimento, precisão e originalidade). A seleção é feita, portanto, sem que um estilo de dança seja privilegiado. O que se busca é a qualidade com a qual o candidato se relaciona com as propostas, com seu movimento, enfim, com a dança. Esta forma de seleção assegura o contexto multicultural característico dos estudantes do Lidança.

O teste é necessário, porém, por ser curto demais, e por não oferecer possibilidades de diálogo entre o candidato e os professores do curso, ele se torna precário. Não é possível observar as diversas qualidades e habilidades de cada candidato, e muito menos qual a intenção que o candidato tem em participar do curso.

O corpo discente de Dança Clássica 1 é formado, portanto, por pessoas adultas que, em sua grande maioria, tiveram pouquíssimo ou nenhum contato com a dança clássica (dos questionários que fiz com 54 quatro participantes do curso durante três dos semestres que lecionei no IFB, 58% dos estudantes nunca haviam feito aulas de dança clássica; 7 % só até três meses; 16,5 % até dois anos e 18,5 % por mais de 3 anos). Vale a pena notar que o conjunto de estudantes que compõem a turma a cada semestre traz em seu conjunto uma bricolagem de habilidades, percursos e experiências únicas. Se, por um lado, os bailarinos deste estudo dividem a experiência de estarem no mesmo caminho profissional, por outro, eles também representam a diversidade de como o corpo dançante pode se expressar.

2.2 Dança Clássica 1

Após estudarmos o contexto em que se insere o curso de Dança Clássica 1 (DC1), proponho agora que vejamos concretamente em que ele consiste. Ele compõe a base curricular do terceiro semestre do programa de Licenciatura em Dança do IFB (Lidança). Dentro do currículo obrigatório do curso, existe apenas esta unidade curricular dedicada exclusivamente ao ensino da dança clássica. Não existe, como o nome sugere, a continuação do curso, ou seja, não existe Dança Clássica 2, apesar de existir uma optativa em Dança Clássica. Desta maneira, o estudante do Lidança, no decorrer dos 8 semestres de curso, contará com 80 horas, ou 40 encontros, para estudar esta técnica. Como abordá-la?

A princípio, esta carga horária pode parecer irrisória, especialmente se levarmos em consideração que a formação de um dançarino clássico leva oito anos de dedicação integral. Mas trata-se de outro contexto, o de formação de professores de dança para a rede pública, dentro de um perfil multicultural de estudantes. Para alargar essas 80 horas de curso, é preciso nos apoiarmos na formação integral que o estudante tem. Por isso, vou apresentar sucintamente o contexto de experiências com que o estudante chega em Dança Clássica 1, de acordo com o plano pedagógico do Lidança.

Durante os primeiros dois semestres os estudantes participaram de matérias teórico-teóricas como fundamentos da dança, da música, da educação, da arte-educação, anatomia, cinesiologia e introdução à estética e à história da arte e práticas integradoras, e práticas corporais 1 e 2. O conjunto dessas aulas têm como objetivo não só acolher os estudantes, mas também sugerir um caminho docente a percorrer por esses futuros professores de dança, ou seja: o início do estudo da dança a partir do conhecimento do corpo e suas possibilidades de movimento, a partir da dança como área de conhecimento e a partir de uma visão integradora e participativa da dança. Quando o estudante chega ao terceiro semestre, ele vai ter aulas de Dança Clássica 1 (DC1) que se intercalam com aulas de contato improvisação. Haverá também o curso de teoria e história da dança I, didática, cultura e sociedade I.

A escolha de introduzir a dança clássica por meio das práticas somáticas foi também uma maneira de dar seguimento aos estudos que os estudantes desenvolveram em Práticas Corporais 1 e 2. Fiz também parcerias com as aulas de contato improvisação, procurando me manter em conexão com o que eles estudavam por lá e abordando conceitos próximos nas aulas DC1. Por exemplo: se eles estudavam o empurrar o chão para expandirem-se no espaço, eu aproveitava esta mesma coordenação na barra e até mesmo em exercícios de aquecimento no solo. Também usava de meu próprio conhecimento e experiência em contato improvisação

para propor pontes; não dançamos o contato improvisação propriamente dito, mas sempre uso improvisação para trabalhar com a dança clássica.

Outra parceria importante foi com as aulas de Teoria e História da Dança 1. Nesta parceria dividimos textos, vídeos e aulas também, dando uma oportunidade de expansão para a reflexão daquilo que estudávamos e criávamos em DC1. Essas colaborações foram crescendo na medida em que lecionava e na medida em que conhecia meus colegas. No segundo semestre de 2016, por exemplo, Teoria e História da Dança 1 foi crucial para o andamento de DC1⁶⁸. Por fim, sempre levei em consideração que os estudantes, seguindo o fluxograma do curso, cursariam a disciplina Elementos do Movimento no semestre seguinte. Isso se mostrou um dado importante. Essa disciplina também foi ministrada por mim e foi nela que me interessei em aprofundar os estudos sobre os dois estudiosos do movimento - Danis Bois e Rudolf Laban -, discussão que tivemos no primeiro movimento da pesquisa. Durante o terceiro ciclo de DC1, estudávamos a dança clássica em relação aos estudos dos elementos do movimento desses dois autores.

2.2.1 Estruturas para Dança Clássica 1

Dança Clássica I – DC I		Carga horária: 80h
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
.Ser capaz de trabalhar a técnica de dança clássica de acordo com a realidade anatômica de cada pessoa; .Saber realizar exercícios da dança clássica de modo consciente; .Ter força, flexibilidade, fluência, coordenação motora e expressividade a partir dos princípios técnicos da dança clássica; .Compreender o desenvolvimento metodológico de uma aula de técnica de dança clássica.	.Equilibrar-se, girar, saltar, deslizar, centralizar; .Ter agilidade nos movimentos dos membros inferiores; .Coordenar braços e pernas; .Saber as diferenças e funções de cada exercício.	Fundamentos da técnica de dança clássica. Desenvolvimento das potencialidades de movimento na dança a partir da técnica clássica. Introdução à dinâmica e aos conceitos básicos de uma aula de técnica clássica, abordando questões relativas às formas de ensino e à função de seus exercícios. Trabalho de barra e de centro. Alongamento, exercícios de força, giros, adágios. Abordagem anatômico-cinesiológica da técnica de dança clássica.

Figura 28 - Ementa da unidade curricular Dança Clássica 1

Fonte: PPC, Lidança, IFB (2010, p. 89).

A ementa do componente está dividida em três categorias (competências, habilidades e bases tecnológicas), pelas quais me guiei para formar o meu plano de ensino. Me baseei também no Plano de Ensino que estava vigente quando entrei e que dividia o curso em cinco

⁶⁸ Nesse semestre, o contexto político do país estava muito intenso, o que trouxe um interesse do contexto político da dança clássica para a turma naquele semestre. Pudemos aprofundar sobre essa questão em parceria com a professora Larissa F. Barbosa nas aulas de THD 1.

unidades, estipulando uma divisão de um conteúdo pré-estabelecido de passos da dança clássica a serem abordados em cada uma dessas unidades (ver Anexo A).

A partir da análise da ementa, comecei a pensar na maneira como organizaria meu plano de ensino. A primeira coisa que fiz foi comparar a ementa com o plano que já seguia há uma década e que chamo de “Do Toque ao Palco”. Ele foi criado por mim em 2005 durante a minha pesquisa em Paris VIII, e que desde então eu utilizo para me orientar nos cursos que ensino. Eu gosto dele principalmente porque pelo seu senso de narrativa orgânica, uma narrativa estruturada em cinco temas e que tem como fio condutor o movimento sensível, ele é a base da Cocriação Sensível.

2º plano desenvolvido por mim em 2005 para o Ateliê/Laboratório do Toque ao Palco

1. O movimento Invisível
2. Do movimento invisível ao visível
3. Presença à estrutura
4. Criatividade
5. Expressividade e Apreciação

O terceiro plano que trago foi o meu plano de ensino de Dança Clássica 1. A estrutura que ofereci para os estudantes do Lidança incorporava a metodologia de cocriação e a metodologia de ensino por projetos, e ficou assim:

3º plano desenvolvido por mim, entre os anos de 2015-2016 para o curso Dança Clássica 1

- 1º Módulo : Estratégias somáticas para o trabalho de base em dança clássica.
- 2º Módulo : O encontro com o vocabulário da dança clássica.
- 3º Módulo : Dança Clássica e os parâmetros de movimento segundo Laban e Bois.
(A pedagogia da dança clássica e a dança educação)
- 4º Módulo : Cocriação e estudos sobre os coreógrafos clássicos e da atualidade.
- 5º Módulo : Estudo e apresentação de repertório.

O último plano que trago virá mais adiante, e é o que representa essa pesquisa. Ele nasceu dos demais planos acima e, no decorrer desses estudos, se aprofundou para o que hoje, a partir dessa investigação nomeio de Cocriação Sensível.

2.2.2 De que dança clássica falamos?

Não posso deixar, Senhor, de reprovar os mestres de balé cuja ridícula teimosia é de querer que os figurantes se modelem por eles e compassem,

exatamente, seus movimentos, seus gestos e suas atitudes com as deles. Esta singular pretensão não acabaria se opondo ao desenvolvimento das graças naturais dos executantes, asfixiando neles o sentimento próprio da expressão? (Noverre, carta 2, em Monteiro, p. 193, 1998).

As origens da dança clássica estão nas cortes europeias do século XVI. A nobreza de então criava suas regras e procedimentos para distinguir e valorizar os membros da corte. Essas regras corporais governavam desde os mais simples gestos e olhares até o modo de andar, de cumprimentar e de dançar. Tudo era meticulosamente estabelecido: as distâncias, os ângulos, os tempos, assim como eram dispostos milimetricamente os talheres e copos a serem usados nas mesas dos banquetes. Uma das maneiras de participar da corte foi criada na renascença italiana com o nome de *balletto*, ou dança pequena. Essas danças da corte tinham uma função social, presente nas festas e encontros da aristocracia, mas também eram coreografadas de maneira a estabelecer uma ordem de conduta e uma ordem hierárquica dentro das cortes europeias. Segundo a crítica norte americana Jennifer Tortorello⁶⁹, as coreografias eram uma maneira de controlar o que era socialmente aceitável.

O balé foi levado para a França no século XVI e foi gradualmente se elaborando, em formas mais e mais complexas. O desenvolvimento e o gosto da nobreza pelo balé exigia agora professores que garantissem uma forma unificada aos movimentos dos membros da corte. Segundo Tortorello, foi aí que o balé fez a transição de participação para performance. O foco passou a ser sua teatralidade; ele ganhou um palco, cenários e cortinas. Mas foi no século XVII que o rei francês Luís XIV veio a iniciar a formalização do balé que conhecemos hoje. Ele fundou a Academia Real de Dança (atualmente Ópera de Paris) em 1661, na França, e com ela toda uma tradição que conhecemos hoje como balé. Esse vocabulário sobreviveu séculos, ganhou o mundo e continua sendo uma forte expressão cultural da dança.

Concordo com a pesquisadora Neila Baldi, quando ela distingue:

Uma coisa é o alfabeto do balé clássico, outra é o modo como o mesmo é ensinado. (...) apesar das mudanças na nossa sociedade, nas descobertas a respeito de como a aprendizagem se dá, ainda reproduzimos – e não apenas no balé clássico – um tipo de ensino (Baldi, 2017, p.78).

Constatamos, justamente, que a maneira tradicionalmente estrita de ensinar a dança clássica vem sendo questionada por vários profissionais da dança e autores sobre sua

⁶⁹ Fonte: <https://ed.ted.com/lessons/the-origins-of-ballet-jennifer-tortorello-and-adrienne-westwood>. Acesso em: 13/01/2017

capacidade de preparar intérpretes-criadores no cenário coreográfico contemporâneo (Jaime, 2015; Autere 2013; Baldi, 2017; Marques, 2010; Salosaari 2003). Desde o final do século passado, esses profissionais vêm buscando novas estratégias pedagógicas visando a explorar a lacuna tradicionalmente presente na dança centenária: uma ênfase exacerbada na *forma* em detrimento de uma experiência sensível e *corporalizada* do bailarino. Ou seja, a ênfase dessas propostas recaem não na habilidade de executar o vocabulário tradicional, mas sim na interpretação e na autonomia.

Um processo pedagógico que envolva a dança clássica toca numa temporalidade complexa onde o passado, o presente e um futuro coexistem. Nos palcos, a dança clássica continua se renovando e evoluindo em pleno diálogo com a contemporaneidade. O coreógrafo norte-americano William Forsythe compara a dança clássica com uma língua, no sentido de que ela não envelhece ou fica inútil, somente a maneira de se expressar com ela é que muda (Salosaari, 2001). William Forsythe, Akram Khan e Wayne Mc Gregor são exemplos de coreógrafos que trabalham a dança clássica valorizando os processos criativos e de improvisação dos dançarinos. Por outro lado, vários coreógrafos contemporâneos baseiam a prática de seus dançarinos na dança clássica: Pina Bausch, Mats Ek, Jennifer Muller, Marc Moris, Bill T. Jones e Ohad Naharin são apenas alguns exemplos mais famosos. Tive o prazer de me encontrar no chão da dança com os quatro últimos nomes dessa lista, artistas que influenciam fortemente o meu entendimento de como ensinar a dança. Eles trouxeram algumas noções importantes, como: multiculturalismo, a ideia da dança clássica em ressonância com a dança contemporânea, e a necessidade de um diálogo entre a experiência codificada da dança clássica tradicional e a experiência vivida da qual tratamos ainda no prelúdio deste texto.



Figura 29 - Vitor Hamamoto dançando o balé *Serenade*, dezembro 2015, IFB
Foto: arquivo pessoal da autora.

2.2.3 Propostas iniciais para dança *Dança Clássica 1*

Antes de chegar no IFB, eu estava acostumada com o termo balé para nomear as aulas que dava. Morando fora do Brasil por duas décadas, o termo *classical dance* (dança clássica em inglês) me fazia pensar em outras modalidades de aula, como dança clássica indiana, ou dança clássica balinesa, mesmo sabendo que o termo também é utilizado para designar a dança clássica oriunda das cortes europeias. Fiquei intrigada, então, quando vi que iria dar aulas de Dança Clássica 1. Me veio de imediato a sensação de que iria estudar um livro cujo título era *Dança Clássica – volume 1*. Gostei dessa imagem: folhear o curso de dança clássica como se lêssemos sobre sua totalidade, capítulo por capítulo.

A ideia me pareceu extremamente apropriada para abordar um curso que acontece durante um só semestre na formação de professores de dança, e que conta com estudantes que, em sua maioria, têm pouco ou nenhum conhecimento desta tradição. Oitenta horas não são o suficiente para formar um dançarino clássico, mas, levando em consideração a ideia do livro *Dança clássica – volume 1*, o tempo me parecia suficiente para estudarmos na prática o que esta técnica poderia oferecer a futuros professores de dança.

Esse tipo de proposta (de transformar livro em dança), eu já fazia frequentemente com o trabalho com crianças. É uma metodologia de ensino que aprendi em Nova Iorque, no curso que fiz no *Dance Education Laboratory*, e que se intensificou na minha prática na Dinamarca, quando atuei em vários projetos de dança educação para os jardins de infância de Copenhague. Um deles se chamava “Dançar uma fábula” (*Dense et Eventyre*), um projeto específico de escolhermos um livro para “ler em movimento” no decorrer de um bimestre ou semestre. A diferença aqui era que o livro efetivamente não existia, e que o projeto era para adultos. Porém, se a proposta era formar futuros professores de dança, achei que essa seria uma excelente maneira de introduzir a pedagogia por projetos e a cocriação já na estrutura do curso.

Propus, então, essa estrutura guarda-chuva (a Cocriação Sensível) para o curso, oferecendo a experiência “como um todo” da dança clássica. Ao invés de centralizar na aquisição do vocabulário da dança clássica, busquei criar oportunidades para que os participantes se engajassem sensivelmente, fisicamente, criativamente e intelectualmente com esta dança. Todas estas habilidades deveriam se entrelaçar e acontecer, na medida do possível, simultaneamente. A prática sensorial em uníssono com a prática artística, pedagógica e crítica da dança clássica.

Para isso, propus que eles conhecessem a dança clássica à flor da pele. A dança clássica como experiência sensível voltada para a cena - do toque ao palco. Trouxe para isso técnicas de educação somática e de improvisação para o seio do trabalho corporal da dança clássica, e foquei no aspecto performativo da dança, ao nortear o curso para uma apresentação de um balé ao seu final. A partir daí, os estudantes entraram em contato com os conteúdos e princípios desta dança secular. Eles percorreram o vocabulário da dança clássica e a sua história; refletiram sobre sua pertinência no contexto da dança educação atual; conheceram, no campo da experiência cinestésica e criativamente, as grandes obras da dança clássica (O Quebra Nozes, Romeu e Julieta, Giselle, *Serenade*); assim como coreógrafos contemporâneos que vêm atualizando esta arte (Mats Ek, William Forsythe, Christopher Wheeldon, Akran Khan, Mark Moris); foram estimulados a trabalhar reflexivamente, a sós e em grupo, e finalmente apresentaram um estudo coreográfico feito em cocriação e parceria, mostrado publicamente no último dia de aula.

Busquei que todos estes elementos se unissem em círculo fenomenológico hermenêutico na experiência vivida corpo/mente do sujeito-dançante. O círculo hermenêutico (círculo da interpretação) acompanha e descreve o movimento da compreensão entre o sujeito e algo que o interpele (geralmente um texto, mas em nosso caso um movimento, a dança). Se a dança contém todos os sentidos e interpretações possíveis, somos nós que, ao nos relacionarmos com ela, buscamos, encontramos e conhecemos um sentido. Segundo a hermenêutica, esse sentido vai ser sempre transitório, restrito aos horizontes, contextos e mesmo ao espaço-tempo de vida que temos para desfrutar. Ou seja, não há uma verdade única, um sentido unívoco para os passos codificados da dança clássica, por exemplo. Entre a tradição do movimento da dança clássica, a experiência cinestésica e a interpretação do sujeito dançante, acontece um círculo de conhecimento, um fluir de compreensão. Assim, depreende-se que o círculo hermenêutico é a descrição do movimento circular (ou em espiral) que acontece entre a tradição – experiência – conhecimento (compreensão ou interpretação) do sujeito-dançante. Por isso, escreve Gadamer:

Quem quiser compreender um texto deve estar pronto a deixar que ele lhe diga alguma coisa. (...) Essa sensibilidade não pressupõe 'neutralidade' objetiva nem esquecimento de si mesmo, mas implica numa precisa tomada de consciência das próprias pressuposições e dos próprios pré-juízos". (GADAMER, 1998, p. 631).

Se o movimento pode levar o sujeito dançante a conhecer o mundo, como proposto por Sheets-Johnstone e Danis Bois, eu acredito que o círculo hermenêutico proposto pelo filósofo Hans-Georg Gadamer pode nos ajudar a compreender como tal fenômeno se dá. Se

substituímos a palavra texto pelo movimento na citação acima, podemos adotá-lo como estratégia para abordar a questão de como a Cocriação Sensível (movimentos sensíveis e processos de cocriação) acontece em dança clássica.

Conto com a participação e parceria contínua dos estudantes dançantes para a construção do conhecer e do conteúdo do curso, pois vejo que dessa maneira eles tendem a tornarem-se pessoas confiantes, criativas, desejosas e habilidosas também em sua relação com a dança. Ou seja, o conteúdo, quando mediado e compartilhado, é imprescindível para que todos cresçam. Os saberes e fazeres das danças que aprendemos e ensinamos têm como centralidade o estudante dançante, sem que a possibilidade de proporcionar uma vida profissional, no caso de estudantes em formação profissional, seja excluída no processo.

Ao contrário de outras metodologias e aplicações da dança clássica, em minhas aulas ela não é um fim em si mesma, e sim um meio para fomentar aprendizagem e criação através de experiências cinestésicas. Na formação de professores de dança tal como proposta no PPC da Lidança, esse foco é ainda mais relevante. Nesse contexto, o objetivo principal, ao meu ver, é o de desenvolver habilidades pedagógicas em dança a partir da prática de dança clássica. Diante dos desafios postos em ensinar dança clássica dentro do contexto de formação de professores, surgiu a necessidade de se experimentar uma nova abordagem e significação para essa linguagem secular. Concebi o ensino da dança clássica a partir do movimento sensível, contrapondo-me, desta forma, aos métodos tradicionalmente mecanicistas de se praticar e se aprender esta dança. Esta abordagem busca a *gênese* do sentido do movimento a partir da experiência do sujeito dançante, versus a via puramente mimética tradicional da Dança Clássica. Desta forma, propus sentidos e abordagens vindos da minha própria trajetória da dança. Em comum, elas têm o fato de buscarem conhecer o movimento em movimento. Descreverei alguma delas.

Primeiramente, trouxe a minha experiência como bailarina profissional nas linhas de dança em que me especializei (dança clássica e dança contemporânea), assim como meu trabalho como coreógrafa, e a pluralidade de culturas dancísticas dos países onde morei (Brasil, Estados Unidos, Dinamarca, França e Portugal) para alimentar os processos técnicos e composicionais, e as releituras dos repertórios clássicos que trouxe para o curso.

Trouxe também alguns caminhos pedagógicos ainda desconhecidos pelos alunos do curso. A começar pela Somato-psicopedagogia, uma técnica inédita em Brasília até a minha chegada ao curso. Danis Bois já visitou o Brasil uma vez, e existem planos para se abrir uma

pós-graduação em Somato-psicopedagogia na Faculdade Angel Vianna. Porém, hoje ainda temos poucos somato-psicopedagogos no Brasil.⁷⁰

Uso também a linguagem de movimento Gaga⁷¹, criada pelo coreógrafo Israelense Ohad Naharin, e ainda pouco conhecida em Brasília, principalmente quando cheguei em 2015, quando era quase desconhecida por professores e estudantes do IFB. Essa técnica é instigante por se basear no mover constante e improvisado do dançarino que explora dessa maneira diversas texturas e saberes sobre o corpo, o movimento e a dança, em um estado criativo privilegiado. O principal gol para o dançarino é o de escutar-se, não sendo permitido espelhos nem pessoas não dançantes durante essas aulas. Não sou formada nesta técnica, mas a pratiquei durante alguns anos com bailarinos da companhia de dança israelita Batsheva que moravam na Dinamarca. No segundo semestre de 2015, eu trouxe a parceria da minha ex-aluna e agora professora e coreógrafa norueguesa Natalia Vir para Dança Clássica 1, no estudo de repertório do balé *Serenade*. Ela é uma das raríssimas professoras certificadas desta técnica e, durante essa ocasião, ela deu o primeiro workshop Gaga em Brasília.

Desde 2004, incorporo em minhas aulas a Gyrokinesis®, um método criado pelo romeno Julio Horvath e que está se tornando cada vez mais conhecido no Brasil. Conheci esta técnica em 2001 quando dançava em Copenhague (*Danish Dance Theater*). O então diretor, Tim Rushton, usava essa abordagem nas aulas de dança clássica da companhia.⁷² Ela entra na minha pedagogia por se basear no movimento e não na postura como princípio regente, e principalmente pelo fato de se facilitar os padrões de movimento básico da coluna vertebral, me auxiliando a experimentar diversas abordagens da Somato-psicopedagogia na dança.

Por fim, trabalho com textos, vídeos, desenhos, música e rodas de conversa.

Procurei, com esta combinação de abordagens, dar aos estudantes do IFB a oportunidade de expandir suas habilidades corporais, autorais e criativas em dança clássica, assim como estender as abordagens pedagógicas para além do que se esperaria em um curso de dança clássica. Por mais particulares que pareçam, essas estratégias vão ao encontro com Parâmetros Curriculares Nacionais em Dança:

⁷⁰ Armand Angibaud, professor francês formado em Somato-psicopedagogia, oferece a formação de Fasciaterapia em São Paulo e no Rio de Janeiro para fisioterapeutas, educadores físicos e dançarinos.

⁷¹ Para saber mais sobre essa abordagem instigante, o filme Mr.Gaga é um bom começo: <http://www.mrgagathefilm.com/u-s-release>.

⁷² Em 2016, foi inaugurado um dos mais completos laboratórios de Gyroronic® do Brasil no Instituto Federal de Brasília, onde ensinei esta técnica para os estudantes do Lidança durante dois semestres. Portanto a Gyrokinesis não é inédita em Brasília, mas ainda pouco vinculada a aulas de dança clássica na cidade.

Nos parece que é justamente no espaço relacional existente entre o sujeito, a dança e o mundo que flui a criatividade, a potencialidade concreta de autoria em dança e a busca de sentidos inéditos para o sujeito dançante que nela se aventura. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

Além dessas abordagens, eu adotei algumas estratégias de mediação para trabalhar com a questão da diversidade, da autonomia e participação no seio da aprendizagem da dança clássica. São estratégias pedagógicas coerentes a uma formação em dança em primeira pessoa. Seguem aqui algumas delas:

Estimular a prática de dança clássica em primeira pessoa, centrada na experiência vivida por cada estudante. Alimentar um ambiente de trabalho que ajude a trazer o foco do bailarino em sua própria experiência, e a partir dela fomentar que o estudante interrogue durante as aulas como levar seus projetos pessoais de formação adiante; por isso é importante não trabalharmos com espelhos e sim com as percepções internas do movimento. Nas aulas que lecionava na Dinamarca, os estudantes tinham a opção de contarem ou não com o espelhos. Os espelhos não foram banidos das aulas no IFB, pois a estrutura física da sala de aula não o permite. Usei, então, diversas táticas para tirar o foco dos espelhos, como: trabalhar com os olhos fechados; dar as costas ao espelho; trabalhar em grande círculo; trabalhar com deslocamentos laterais; usara sala 107 C, no IFB, pois ela não tinha espelhos (e também não tinha barras); e, por fim, arranjar as barras em forma de estrela, tática que eu venho utilizando desde quando lecionava na Escola Superior de Artes Performáticas da Dinamarca. Nunca vi essa formação em uma outra aula, ela nasceu do ambiente experimental da escola dinamarquesa, que, com suas barras móveis e amplo espaço, nos permitia brincar com várias formas de disposição do espaço.



Figura 30 - Barras em formação de estrela. Estudantes de Dança Clássica 1, 2º semestre 2016
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As barras em formação de estrela (com as pontas se encontrando no meio da sala) mudam a paisagem da aula, e com elas muda também o ponto de vista do estudante e o sentimento de conjunto entre os praticantes. Nesta formação, os bailarinos têm acesso visual a todo o grupo, estabelecendo assim um canal de comunicação entre eles. Isso não acontece no posicionamento tradicional das barras, ou seja: as barras em paralelo I I I, ou em U. Propor novas paisagens ou pedir que os estudantes proponham outras paisagens dentro de sala de aula, é algo que trabalho com frequência, uma metodologia de criação e ensino.

Assim como com o uso do espelho, eu não defendo aqui que devamos usar unicamente a formação de estrela das barras (ou nunca usar os espelhos). A diversão está justamente na variedade e na novidade. Se oferecermos opções diversificadas e coerentes em sala de aula, criamos também novos caminhos para o estudante, fertilizando assim uma abordagem tridimensional da dança clássica.

Busquei que as aulas fossem uma experiência prazerosa e desafiadora ao mesmo tempo, para dessa forma os participantes desenvolverem suas habilidades naquilo que fosse importante para eles, numa atmosfera que inspirasse a participação espontânea, com uma motivação intrínseca e uma atitude autônoma nas aulas. A dança clássica, assim como qualquer forma de dança, é uma arte a ser desfrutada com prazer e com o foco na auto realização e autonomia de quem a pratica. Espero que dessa forma os participantes possam se sentir confortáveis e capazes sobre o conhecimento partilhado em DC1. É o que em sala de aula eu chamo de “*self-service*”: cada pessoa desenvolvendo o seu próprio trabalho, colhendo de minhas/nossas aulas aquilo que precisem para tal.

Trata-se de trabalhar uma presença plena e coletiva. Como observa Danis Bois, “a força da presença do grupo revela algo de nós mesmos”⁷³. Trata-se também de observar o que cada turma traz de único, buscando no grupo uma co-aprendizagem que apoie e se enriqueça o conhecimento gerado no curso, a partir das diferenças de cada pessoa, criando assim um ambiente de aula que reflita o mundo em que queremos viver.

Tradicionalmente, a dança clássica busca uma forma idealizada, que só pode ser atingida por uma forma física também ideal. O corpo do bailarino clássico ideal não existe em ninguém. O corpo de qualquer pessoa, por mais “talentosa” que seja, terá que ser adestrado, e se adequar aos mínimos detalhes exigidos pela técnica. O corpo do dançarino que escolhe a dança clássica como profissão é forjado, lapidado e por vezes maltratado para atingir os padrões de excelência desta expressão secular. Assim, o bailarino que inicia seu caminho na

⁷³ Site pessoal de Danis Bois: <http://danis-bois.fr/?p=1742>. Acesso em: 3/04/2017

dança clássica de forma tradicional passa por momentos angustiantes com relação à sua autoimagem. O espelho, o professor e o coreógrafo farão o papel de eternos “observadores” para este dançarino. O espelho faz o dançarino clássico (e de diversas outras técnicas como a dança moderna, o jazz e as danças de rua ensinadas nas academias) acreditar que sua imagem refletida e bidimensional é quem ele é. Conheço bailarinos que até para trocarem de roupa se guiam pelo espelho.

Hoje existem inúmeros estudos que criticam esse fenômeno. O “corpo ideal” muitas vezes é associado com o corpo como instrumento do sujeito, numa visão mecanicista que provoca o bailarino a ter uma visão dicotômica de si, onde corpo e mente se separam (Marques, 1998). Esta visão ainda é a mais recorrente nas salas de dança clássica espalhadas em Brasília (Martinelli, 2004). Ela afasta a pessoa que está dançando de seu próprio sentimento de existência em seu corpo.

Para muitos dos estudantes, este será o primeiro contato com a dança clássica, tanto física quanto visualmente. Para alguns, o momento é esperado com alegria, e para outros com angústia. A diversidade cultural, artística e social dos estudantes do Lidança me impressionou e veio a estimular várias das estratégias de ensino que adotei. O trabalho somático, por exemplo, veio criar uma base comum de experiências e linguagem capaz de tecer teias entre as diferenças que cada grupo trazia.

2.2.4 A Somato-psicopedagogia em aulas de dança clássica

A educação somática se diferencia do posicionamento pedagógico tradicionalmente adotado na dança clássica, onde os estímulos chegam ao bailarino em terceira pessoa, através de uma forma a ser copiada, uma lógica a ser compreendida, um rigor postural a ser introjetado. Tal abordagem suscita várias questões relevantes no ensino da dança na atualidade. A psicóloga e coreógrafa Suselaine Martinelli, em seu artigo *No ensino da dança, quem dança?*, defende que o ensino da dança deve passar por um processo reflexivo do professor sobre suas práticas e metodologias.

Nossas experiências anteriores com a prática da dança evidenciavam que as aulas de técnica de dança têm sido, normalmente, ministradas de maneira tradicional, sendo que ainda persistem no ensino desta arte, métodos e conteúdos originados na Europa, no século XV e que, importados, se afirmaram educacionalmente no Brasil. Percebe-se que, professores ministram aulas, baseados em sua experiência como aprendizes e tendem a repetir o que aprenderam quando estudantes. Processo que ocorre, na maioria das vezes, sem qualquer reflexão crítica sobre as implicações corporais e personológicas ao desenvolvimento do aluno, além da postura passiva que este tipo de formação pode lhes estimular. (Martinelli, 2004).

Nesse sentido, a proposta da Cocriação Sensível, ao se apoiar na educação somática oferecida pela Somato-psicopedagogia - SPP, é especialmente proveitosa para orientar o futuro professor. As práticas da SPP fazem com que o interesse do bailarino volte-se para o seu próprio corpo e movimento como uma fonte válida de informações e conhecimento. Retomando a perspectiva de que a experiência cinestésica é por si só criadora e informadora, aprender se torna integral ao ato de dançar. O futuro professor de dança, ao reconhecer a relevância do dançar no seu próprio processo pedagógico, encontra sentidos únicos ao se relacionar com os conteúdos da dança clássica e, assim, é de se esperar que transmita esse entendimento a seus próprios estudantes e suas vidas. O conhecimento que aprendem no processo de formação pela prática é dessa maneira disponibilizado diretamente em sua própria e futura ação pedagógica. Carina Santos, estudante de Dança de Clássica 1, expressa esse fenômeno ao dizer, de maneira poética, que: “O olhar sensível atravessou a minha sala de aula trazendo vida” (Santos, em entrevista no IFB, 2017).

A busca do movimento sensível como elemento norteador em aulas de dança clássica encontra ressonância na aproximação entre práticas da dança e práticas da Somato-psicopedagogia, por ser ela “uma disciplina que estuda os meios pelos quais aprendemos e crescemos em consciência, a partir de uma vivência corporal mais rica e melhor percebida.” (Berger, 2006). Para Marc Lefort e Grenier (2015), a SPP se insere no âmbito das práticas somáticas por ter em conta a pessoa como um todo. E Ginot (2014) relata ainda dois outros aspectos da SPP que a torna uma prática somática: as técnicas de toque específicas da Fasciaterapia e o lugar central atribuído à experiência subjetiva através do trabalho em profundidade sobre e percepção em geral, e particularmente a percepção cinestésica.

Para situarmos a relevância da SPP no desenvolvimento de aspectos formativos e expressivos da dança clássica, Berger nos traz outra pista importante. Segundo ela, a primeira coisa que essa metodologia nos convida a fazer é encontrar uma *intensidade criadora*, “retrouver une intensité créatrice” (Berger 2006). Essa intensidade criadora é interessante para o domínio das artes e para a formação de professores em artes.

Dessa forma, a Somato-psicopedagogia trouxe uma renovação no fazer da dança clássica, não só no que tange à saúde dos bailarinos, mas sobretudo na possibilidade de se criar, atuar e aprender a partir de uma perspectiva em primeira pessoa. A dançarina e estudante Bianca Borges reflete e exemplifica sobre como foi a experiência de se ter as práticas somática aplicadas na base do ensino da dança clássica:

Encontrei uma identificação com as aulas de balé somático porque este “estar” era mais completo, me sentia realmente presente com os aquecimentos compostos de alongamentos e exercícios em barra ancorados aos princípios da educação somática. O fato de realizar um cambré elevando meu coração ao teto e retornando pelo puxar das costelas (sentindo meus ossos dizendo volte para a terra Bianca) faz bem mais sentido pra mim do que apenas: realize um cambré curvando o tronco para trás. Acredito que todas as danças deveriam ser ensinadas em conjunto com a educação somática, afinal esta está em tudo, desde que estejamos também.
(Bianca Borges, em entrevista por escrito, Brasília 2018).

A fala de Borges revela no seu final a importância da presença da pessoa em seu próprio processo de experienciar a dança, pois é dessa participação que sentidos possíveis são encontrados pela pessoa que dança. Retornando essa perspectiva para a dança clássica, a elaboração do passo pelo sujeito dançante escapa do vocabulário concreto da dança clássica para desafiar a sensibilidade do bailarino, que se torna cocriador de um vocabulário centenário.

A dança clássica é uma arte que tradicionalmente não associaríamos com a prática de movimentos sensíveis, porém, ela oferece uma prática codificada (seja em suas aulas, ensaios ou no palco) voltada à repetição, o que para as minhas aulas, apesar de paradoxal, vem se mostrando essencial para o estudo sensível e criativo da dança: para cada sequência de passos pré-determinada, a pessoa experiencia algo novo de si em movimento. Por não se “distrair” em criar movimentos diferentes, ela pode se dedicar a alargar as frestas de sua percepção de si em movimento.

Vejo na dança clássica uma capacidade de se adaptar e até mesmo mediar outras práticas. Nesse sentido, através da repetição, da improvisação e da experimentação, proponho a elaboração de um espaço nas aulas de Dança Clássica que possibilite e estimule acontecimentos sensíveis, poéticos e artísticos. A atriz, diretora e minha orientadora Rita de Almeida Castro me ajuda a compreender esse processo ao se referir a Stiegler (2007), quando este diz que para fazer uma experiência do sensível artístico, é preciso ter práticas de repetição. Castro, completando esse pensamento, afirma que a liberdade poética vem da experimentação com a obra; “não há arte sem experimentação” (Castro, 2012, p. 218). Ou seja, a repetição como um ato de experimentação é muito reveladora e interessante – e não estou a falar aqui da repetição mecânica e passiva da qual Martinelli fala no início dessa discussão.

Para ilustrar esse processo, gostaria de trazer uma experiência que tive na Dinamarca em 2000. Estava ensaiando para uma produção chamada *Clavigo e Marie*, com a coreógrafa dinamarquesa Camilla Stage. Em um dos ensaios, nós passamos seis horas experimentando e

refinando uma qualidade/movimento na minha respiração durante esse movimento (Figura 31). Trabalhei quatro anos com Stage, e ensaios assim eram corriqueiros, o que a torna famosa pelo rigor com que cria suas imagens e pela fibra sensível que consegue trazer à tona em suas obras. Trabalhar com ela foi uma grande oportunidade de explorar o potencial do movimento sensível e a qualidade de presença performática, um exemplo do rigor na forma, abrindo as portas para o região selvagem da experiência vivida.



Figura 31 - Deborah Dodd dançando Marie, em *Clavigo og Marie*. Coreografia de Camilla Stage. 2000.

Foto: Arquivo pessoal da autora

Por acontecer no corpo tátil-cinestésico do dançarino, é da natureza da dança possibilitar o criar e expressar artístico em sincronicidade com o conhecer o mundo e a si. Essas possibilidades devem ser oferecidas, desfrutadas, refletidas e ampliadas quando estamos buscando a dança como um processo artístico de formação. Desta forma, desde o surgimento do primeiro movimento em uma aula de dança, seja ela de dança clássica ou outra linguagem, o sujeito dançante pode vir a ter consciência de que ele é simultaneamente autoexpressivo e expressivo para o outro. Essa dupla natureza da dança possibilita experiências únicas para o indivíduo e para a comunidade.

Um *tendu*⁷⁴, um *plié*, um *arabesque*: para cada um deles há uma pessoa que experimenta e sente-se no passo já inventado, trazendo de sua presença de si enquanto dança novos sentidos, novos tónus corporais e novas expressões. De outra forma (aquela

⁷⁴ Referência visual: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/06/a-adagio-do-italiano-agio-vontade.html>. Acesso em: 13/03/2017 *Tendu* em francês significa esticado, estendido.

tradicionalmente aceita em dança clássica), a pessoa se veste do passo clássico sem oferecer mais nada de novo, só o “correto”, e com o tempo o controle sobre seu corpo e expressões. Trago o relato de Angela Mugnatto, de como experiência de *um port de bras* revela sentidos únicos para quem dança.



Figura 32 - Angela Mugnatto realiza um *port de bras* sensorial
Foto: João Campello. 2017

Quando danço um port de bras totalmente concentrada, a atenção esta do dedo mindinho a ponta do nariz que se posiciona e cada movimento me faz entender que estou dominando o espaço e o tempo. Eu sinto o espaço, o tempo e a música juntos. Sinto uma força de dentro que se irradia pelo ambiente. Uma sensação de total conectividade com o meu corpo e que consigo ir longe, além do habitual. As percepções cinestésicas que mais me formam são as do toque. Quando a professora segura meu ombro, meu corpo se transforma como se corresse um líquido ao qual sigo e me aponta onde devo chegar. A fala com metáforas faz a imaginação percorrer um outro chão de imaginação para levar meus movimentos dentro e fora. (...) Dançar pra mim é ir além, ou melhor, muito além. A cabeça, o tronco, os braços, as pernas, a pélvis, tudo em movimento em vários espaços direita, esquerda, em cima, em baixo, atrás, na frente, muito acima, muito em baixo, as mãos soltas no espaço, o olhar mais para o interior ou quando encontra o outro. Muitas sensações que vão fazendo da dança um mundo melhor. (Mugnatto, em entrevista por escrito, junho de 2018)

Ao entrar para o IFB, eu sabia, a partir de experiências anteriores, que a maneira tradicional de dar aulas de dança clássica não traria os resultados que eu gostaria. Eu já vinha trabalhando consideravelmente no entrelaçamento da Somato-psicopedagogia com a dança clássica. Já havia encontrado diversos obstáculos neste caminho, que me deram algumas ferramentas necessárias para introduzir o movimento sensível no vocabulário da dança clássica.

A mudança que implementei em minhas aulas foi passar de uma aprendizagem que tradicionalmente privilegia a reprodução e repetição do vocabulário codificado da dança clássica pelo bailarino para uma aprendizagem que busca a via somática como via

privilegiada de aprendizagem do mesmo vocabulário. Convidando o bailarino a agir em primeira pessoa, um sujeito dançante, capaz de experienciar o encontro com a dança clássica por meio do sensível.

Angela Mugnatto, no seu trabalho de conclusão de curso do Lidança, focou seus estudos na minha abordagem nas aulas de Dança Clássica 1. A partir de entrevistas feitas com alunos do curso ela considerou que:

Tanto os relatos dos participantes que tiveram um novo olhar para a técnica clássica anteriormente experimentada, como aqueles que, sem a conhecer, se surpreenderam a ponto de a incluir como parte no seu percurso na dança e a importância que atribuíram a essa pedagogia capaz de inovar a própria técnica, fazem do conhecimento sensível, da maneira que foi trabalhado, um caminho importante para ampliar as possibilidades da dança clássica num contexto mais amplo. Espera-se que os futuros professores venham incluí-lo nas suas aulas para a mudança de opiniões como a de uma professora, durante meu estágio em academia de dança clássica, sobre seus alunos, de que não eram propensos para tratar de emoção, improvisação etc. mas só se interessavam por copiarem os passos para a aprendizagem técnica. (Mugnatto, 2016, p.40).

Foi assim que, durante um semestre, os licenciandos puderam percorrer um caminho experiencial que nascia do movimento sensível em cocriação com os princípios e habilidades da dança clássica. À medida que os sujeitos-dançantes eram convidados a participar e se envolver com a Cocriação Sensível, foram desafiados a criar suas próprias experiências em sala de aula. A visão do que a dança clássica é, e do que ela pode, mudou para a maioria dos discentes à medida que lhes foram dadas oportunidades de investigar, de se aprofundar e de criar nesta linguagem artística. Os eventuais “pré-juízos” tenderam a se transformar em novos sentidos e a proposta foi abraçada com entusiasmo.

Para mim, a Dança Clássica 1 foi um laboratório, um espaço definido pelo contexto que aqui expus, onde eu pude apoiar as questões ligadas à experiência do ser, do sujeito dançante, que transforma e é transformado *pelo e em* movimento. O entendimento de como o sujeito dançante aprende e cria em dança, ou de como surgem saberes baseados na experiência vivida em movimento é o que entendo por conhecer em movimento, um caminho de conhecimento que se baseia na ideia de *phronesis*. Neste sentido, Gadelha, ao reconhecer o movimento como a materialidade da dança, nos fala sobre uma natureza de entendimento cabível somente a ele.

Pensar a materialidade na dança é de alguma maneira engendrar-se no ser da dança: um corpo-por-inventar, possível de entendimento somente em sua mobilidade, modificação e estrutura transitória. (...) O movimento, as imagens, os gestos e a temporalidade que atravessa o sujeito dançante, o faz colocar-se no seio da própria

mudança, tornando-se, ele próprio, mudança, auto-experimentação e transmutação. Ele acolhe o intensivo, trabalhando em si a dinâmica intempestiva dos acontecimentos. (Gadelha, 2014, p.1).

Sugerir que uma atividade chamada "conhecer em movimento" é possível, ou ao menos um conceito que vale a pena ser pesquisado, é por si só arriscado e pode inspirar algumas suposições e preconceitos. As objeções ao valor de discutir tal empreendimento podem variar desde o argumento conservador e positivista de que a questão já foi decidida (o conhecer depende de uma compreensão, e, portanto, de uma atividade mental anterior ao movimento); à afirmação radical (a experiência é um fim em si mesma, refletir sobre ela seria enfraquecê-la; tentar tirar dela um conhecimento durante a experiência artística seria ainda pior); à aceitação útil (o movimento inteligente é aquele adestrado e eficientemente de um atleta ou um bailarino). A posição de que o movimento, este fenômeno tão banal, possa ser uma via de conhecimento, incluindo o reflexivo, está presente nos pensamentos de Sheets-Johnstone e Danis Bois. Pensar que algo tão presente, tão fundamentalmente ontológico e pré-verbal como o movimento seja responsável por uma atividade tão nobre e cara à humanidade quando o conhecer, me faz lembrar da música de Caetano Veloso:

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio
(Caetano Veloso, letra *Um índio*, 1976)

Movimento 3

A Cocriação Sensível

Neste movimento, apresentarei a Cocriação Sensível como abordagem facilitadora do conhecer em movimento. Descrevo suas bases no movimento, na experiência vivida, na criatividade e no compartilhar. Discuto sobre o meu interesse em apoiar processos de formação em dança nas questões ligadas à experiência do ser, do sujeito dançante que transforma e é transformado *pele e em* movimento. Para isso proponho o estudo sobre a formação em dança a partir da participação performativa do artista educador e da *poiesis convivial*. Ao final, descrevo como se organizam os ciclos que compõem a Cocriação Sensível, exemplificados por práticas e relatos dos estudantes de Dança Clássica 1.

3.1 Região selvagem da experiência vivida

“Ele estava só. Estava abandonado, feliz, perto do selvagem coração da vida.”
James Joyce

Reconheço na afirmação “É dançando que encontramos a Dança”, da coreógrafa e pesquisadora Patricia Kuypers (2001, p.06)⁷⁵, a importância de privilegiar a *experiência da dança* como fenômeno irreduzível, fonte de todos os sabores e saberes possíveis em dança. A ideia de *encontrarmos* a dança é também fundamental, pois traz a noção de vínculo entre a dança e quem dança, estabelecendo um contato direto entre eles, sem interpretações e sem artifícios. A dança, o movimento e as sensações da pessoa que dança estarão sempre conectados à experiência dançante, como estarão também os sentidos e reflexões que deste encontro surgirem.

Por sua qualidade efêmera, observar a natureza das nossas experiências dançantes revela particularidades tanto da dança quanto de nós, seres humanos, que nos encontramos e nos envolvemos com ela. Sheets-Johnstone aponta para a experiência sendo a própria identidade da dança: “É somente retornando à experiência vivida em dança que alguém pode começar a descobrir sua singularidade e vitalidade (Sheets-Johnstone 2015, p.5)⁷⁶. A *experiência vivida* é, portanto, a esfera de passagem e de encontro do sujeito-dançante com a sua dança. Ela é fundamental para que o conhecimento *pelo* e *em* movimento venha a acontecer. A vivência da dança e dos elementos do movimento que a constituem são vivências cinestésicas e não processos puramente mentais.

Para Danis Bois, “penetrar o mundo da interioridade corporal é explorar uma ‘região selvagem’, sem referências conhecidas” (Bois, 2008, p.46). A propósito de uma presença à vida, a experiência de interioridade não se restringe ao pensamento, nem adquire sentido somente a partir do que é conhecido. Na língua alemã, existem duas palavras para o que denominamos experiência em português: 1) *Erlebnis* significa *experiência vivida*, seria a experiência imediata e vivida na qualidade de realidade plena, ou seja, a dança *sentindo* a dança, ou ainda, o sujeito *sentindo* a *observação* da percepção da sua dança; 2) *Erfahrung* seria a *experiência refletida*, um conhecimento, uma habilidade, ou ainda uma descoberta.

⁷⁵ *C’est en dansant qu’on retrouve la danse, par la mémoire kiesthésique, plus sûrement que par un processus purement mental.*

⁷⁶ *It is only by returning to the lived experience of dance that one can begin to discover its uniqueness and vitality.*

Algo que *ganhamos* após a experiência vivida, ou por meio da prática contínua de uma ação. Há, ainda, um outro significado para experiência, do latim *experientia*, que seria a prova, ensaio ou tentativa. Vejo, em todos esses sentidos, contribuições que tornam o campo da experiência algo fundamental nos processos artísticos e pedagógicos que envolvem a dança.

O filósofo espanhol Jorge Bondía propõe pensarmos a educação a partir do par *experiência/sentido*. Ele discute a noção de experiência a partir de Heidegger, definindo-a então, como sendo “aquilo que acontece em nós” (Bondía, 2002, p.21). A experiência da dança acontece em nós, em primeira pessoa, e nela experiência/sentir/sentido acontecem em sincronidade, por exemplo: durante a experiência de dobrar as pernas (o movimento do *plié*), meus sentidos me indicam que estou em descendência; ou eu sinto a modulação tônica durante um movimento de desequilíbrio.

Se retomarmos os termos de Vermersch (2008, p.17), ou seja, que a experiência vivida se situa em uma região selvagem, livre do controle consciente e aberta às informações sensoriais que nos chegam e são criadas por nós a todo instante, podemos considerar esta experiência um fenômeno que traz em si a natureza da criação. Quando o bailarino *cria a dança em si mesmo*, o movimento sensível age como uma espécie de experiência informante, criadora e inovadora, o *conhecer* e o *mover* na prática viva e atenta da dança. A experiência em dança revela a dança.

A dança, por ser uma forma teatral baseada no convívio real entre o artista e o público, acontece numa “zona de experiência e subjetivação singular (...), única em suas coordenadas e sua densidade de experiência. A excepcionalidade se funda, na realidade do singular, com o acontecimento teatral.” (Dubatti, 2016, p.165). A referência do crítico e dramaturgo Jorge Dubatti, dita de outra forma, reforça que as pessoas que dançam e as pessoas que assistem a dança estão vivendo experiências que só são possíveis através da dança em seu acontecimento vivo, encarnado.

Esta premissa da experiência viva, atenta, inventiva se torna ainda mais instigante e necessária diante do desafio posto em se ensinar dança clássica dentro do contexto de formação de professores de dança. Gosto muito de pensar que a aula clássica pode acontecer em um região selvagem e sem referências conhecidas. A imagem em si é instigante; ela metaforiza o encontro entre o movimento espontâneo e o movimento codificado, um potencializando o outro.

A proposta da Cocriação Sensível em aulas de dança clássica me provocou a pensar nos modos de transmissão da dança, e a encontrar novas maneiras para nomear, conduzir, acompanhar, dar sentidos e compartilhar a experiência corporal em dança clássica. Propus aos

estudantes uma gradualidade entre a aprendizagem baseada na mimese e no estímulo puramente exteroceptivo, para uma abordagem altamente criativa, inovadora e sensível.



Figura 33 - Vitor Hamamoto em processo de Cocriação Sensível do balé *Serenade*
Foto: Arquivo pessoal da autora: 2016

Na foto acima, é possível ver Hamamoto cocriando com as nuances de suas percepções cinestésicas. Ele está olhando para as suas mãos, interessado, atento; a perna direita parece também presente em seu olhar. O olhar nasce de trás, no diamante da nuca, e se apoia em suas fâscias até chegar nos dedos de suas mãos. Sua atenção está a perceber, a nuançar o fresco do seu mover juntamente com a composição que ele previamente estabeleceu. Há um sentido de novidade quando ele ao percorrer esses lugares pré estabelecidos. A experiência articular, tônica, temporal, amplitudinal do movimento, e várias outras, são elementos que podem ser novidades sensíveis nesse momento. Basta ele pousar, como revela estar fazendo, sua percepção sensível nelas. Hamamoto fez, a partir de seu conhecer em movimento, uma bela interpretação sensível do balé *Serenade*.⁷⁷

Pousar atenção não é a mesma coisa de nos ocuparmos mentalmente e mecanicamente com o movimento. Para que a experiência de tal atenção aconteça, temos que estar mais disponíveis, do que ativos. A reflexão de Bondía sobre a qualidade de presença do sujeito da experiência ilumina este estado de disponibilidade.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade,

⁷⁷ Eu convido você a assistir a cocriação feita por Vitor Hamamoto, em resposta ao exercício de composição coreográfica propostos em setembro de 2015, e que resultaram na apresentação de *Serenade*. Disponível no vídeo 1 que acompanha essa dissertação, cuja capa está presente no Apêndice E.

mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (Bondía 2002, p.24).

Estar disponível para a experiência permite a quem dança criar novas expressões, intuições e conexões em movimento vivo. Estas novidades sensíveis, presentes na experiência vivida pelo bailarino em movimento, transbordam em algo visível no espaço.



Figura 34 - Desenho de Jozzi Sijor de seu momento significativo ao dançar Giselle⁷⁸
Foto: Arquivo pessoal da autora, 2016

Acordada, meu movimento e minha atenção acordaram. Foi como iluminar cada parte do meu corpo e fazê-lo acordar, talvez despertar. Respirei fundo enchi meu corpo de luz pude perceber o início do movimento e para onde ele iria, sem ao menos que o meu consciente soubesse. Não é sobre esquerda ou direita, é sobre não fazer perguntas mas receber respostas através do movimento. (Jozzi Sijor, em entrevista no IFB, 2017).

A característica primária da receptividade e da não voluntariedade presente na experiência vivida engendra desafios artísticos-pedagógicos sobre o conhecer e o criar em movimento que são de grande importância para esta pesquisa. Neste sentido, Cristine Greiner vai nos apontar que: “Não se aplica o conhecimento sensório-motor à experiência. Ele é testado, o tempo todo, *como experiência*. A experiência perceptual é um modo de exploração do mundo” (Greiner, 2010, p.77).

⁷⁸ Este desenho, faz parte da entrevista multimodal (SVENDLER NIELSEN, 2009), sobre o momento de movimento significativo que fiz com os estudantes do segundo semestre de 2016.

Reivindicar a experiência sensório-motora como a forma de conhecer privilegiada, revela o caráter de ligação imediata da dança com a vida.

A dança não está fora da vida, mas é, ao contrário, compreendida por ela, no duplo sentido de estar contida nela e de ser por ela entendida. Ou seja, em última instância, é pela vida – movimento de desvio – que há em nós que compreendemos a dança, e, em sentido contrário, é a vida que lhe dá sentido: movimento de desvio no e pelo sensível. (Mendes, 2013, p.102).

As reflexões de Mendes e de Greiner soam como um eco do prelúdio dessa pesquisa, quando Sheets-Johnstone defende o movimento como via privilegiada de nos encontrarmos no mundo, ou com quando Bois afirma que o movimento sensível é a própria vida. Admitir a possibilidade de dançarmos em regiões selvagens da experiências vividas é vislumbrar que através da dança podemos escutar e participar da vida diretamente; é um significado sutil de que a dança não está fora do ser e nem da vida.

3.2 A criatividade enquanto estado criativo de percepção

Até que ponto podemos ser criativos durante os exercícios na barra em uma aula de dança clássica? Trago essa pergunta comigo desde 2006, após uma conversa com o meu então orientador de pesquisa, o professor Jean-Marie Pradier, nos corredores da universidade Paris VIII. Fui pega de surpresa, pois para mim as aulas de dança clássica sempre me proporcionaram momentos de *insights*, uma dinâmica de atenção em fluxo que sinto ser o cerne da criatividade. A pergunta e o estranhamento que ela me causou são interessantes e me provocaram a observar, de fato, as possibilidades de se cultivar a criatividade em aulas de dança clássica. Se sim, como seria se dançarinos, intérpretes, estudantes, coreógrafos e professores se apropriassem da técnica clássica de modo criativo, de modo singular, de modo único?

Me interessa pelo que acontece quando estamos experimentando a realização de uma sequência de dança em relação à uma música, e me interessa também como o estado criativo participa desse momento. Ou ainda, o que acontece quando dançamos um dueto que criamos juntos, durante uma experiência cênica? Como eu, enquanto professora-performer, proponho o diálogos entre sujeitos dançantes? Como se dá, no artista educador, a relação com seu estado criativo de percepção enquanto ele atua como facilitador do conhecer em movimento?

No meu trabalho em dança, me interessei em responder essas perguntas, aceitando a provocação feita pelo professor francês. Há mais de uma década, venho identificando em

minha prática momentos que poderiam ser tidos como criativos, e quais percursos se revelam mais ou menos propícios para esse estado criativo.

Não pretendo aqui revelar os mecanismos da criatividade, isso fugiria dos limites que a pesquisa se propõe. Mas é importante identificar o que eu entendo como criatividade. O meu interesse pelo tema vem primeiramente de minha experiência pessoal, quando eu identifico que o meu engajamento e motivação ao dançar parecem estar diretamente ligados com o sentir-me em fluxo criativo com a experiência que estou realizando em dança, ou em movimento. Junto à minha experiência, trarei agora a voz de outros artistas e pesquisadores que possam dialogar sobre o que nos inspira a fazer, sentir, criar algo novo.

A primeira pista que encontro está nas ideias do renomado físico David Bohm (1917-1992), que tece em seu livro “On Creativity”, a ideia de que a criatividade está presente em nossas experiências na medida que nos deixamos conectar, ou acordar, ao que ele chama de estado de espírito criativo. Algo parecido com o que Jozzi Sijor nos descreveu anteriormente e que aponta para o sentido de criatividade que trabalho nessa pesquisa. O que eu chamo de *fluxo criativo* Bohm parece nomear de “*creative state of mind*”, (traduzindo para o português, poderia ser “estado de espírito criativo”, ou “estado de mente criativa”), que para ele ocorre quando:

[...] Aquele cujo interesse pelo que está sendo feito é sincero e total, como o de uma criança pequena. Com este espírito, está sempre aberto para aprender o que é novo, para perceber novas diferenças e novas semelhanças, levando a novas ordens e estruturas, ao invés de sempre tender a impor ordens e estruturas familiares no campo do que é visto.⁷⁹ (Bohm, 2005, p.21).

Para o autor, os trabalhos criativos podem ser ou não só artísticos, (podem ser de pesquisa, por exemplo), mas dependem primeiramente desse estado de espírito criativo, cujas características seriam esse “estar disponível para a experiência” e o envolvimento por meio do “interesse intrínseco” da pessoa no que ela está realizando. Um estado de disponibilidade que tem profunda ressonância com o pensamento de Danis Bois, que como vimos também se interessa pelas “novidades” que surgem involuntariamente da percepção Sensível.

Outro ponto relevante na fala de Bohm é quando ele destaca que *perceber* as novas diferenças e novas similitudes faz parte tanto dos estados quanto das ações criativas. Essa

⁷⁹ *What is the creative state of mind, which so few have been able to be in? As indicated earlier, one whose interest in what is being done is wholehearted and total, like that of a young child. With this spirit, it is always open to learning what is new, to perceiving new differences and new similarities, leading to new orders and structures in the field of what is seen.*

relação percebida entre novas diferenças ou novas similitudes é o que venho chamando em minha prática de “nuançar”, ou seja quando trabalhamos cinestesticamente a amplitude dos elementos do movimento humano, como abordado no movimento 1 da pesquisa. Para haver diferenças ou similitudes, precisamos estar relacionando ao menos dois pontos de referência.

Bohm valoriza, tal como no conhecer em movimento, a participação da percepção dentro dos processos criativos, e considera *ato criativo de percepção* como algo que *se torna* consciente. Ou seja, para essa pesquisa seria plausível dizer que: o sujeito dançante *percebe* cinestesticamente as novas diferenças e novas semelhanças, as nuances sensoriais, vindas de seu ato criativo de perceber as amplitudes de elementos e texturas de seu mover. A pessoa que dança se abre para uma relação criativa e encarnada com o seu mover. A criatividade, esse conhecer em movimento, aparece durante a percepção dos efeitos do nuançar e degustar as percepções.

Gostaria de aproveitar aqui os pontos levantados Bohm e descrever o possível *estado criativo de percepção* que a dançarina Jéssica Versiani (Figura 35) elabora ao entrar em relação tátil-cinestésica com o exercício de *port de bras*. Ao dançar, ela está a realizar um ato criativo de percepção ao nuançar cinestesticamente as novas similitudes e novas diferenças percebidas durante o seu mover codificado.



Figura 35 - Um ato criativo de percepção. Jéssica Versiani
Foto: João Campello, 2016.

Jéssica pode ter dançado o mesmo movimento quatro vezes durante a mesma sequência, porém, em cada uma delas ela terá a oportunidade de cocriar com os elementos do seu movimento, percebendo as nuances entre novas similitudes e diferenças engendradas durante a sua relação criativa de percepção com padrão de movimento previamente estabelecido. Ao engajar-se, disponibilizando-se sensorialmente à escuta do diálogo tônico-cinestésico com o seu mover, Jéssica conseguirá aceder a um estado de criatividade onde ela

cria, cocria e recria sensações, imagens e *insights* originais. Tudo vai depender da qualidade da atenção dada por ela à sua percepção cinestésica e ao fluxo criativo que transbordará ao estabelecer um estado criativo de percepção com o seu mover.

Estamos falando de uma criatividade de perceber movimentos; de uma criatividade que cria com percepções cinestésicas; de um criar cinestésico; ou, usando os termos de Bohm, de “um ato criativo de percepção”. Aprofundando ainda mais essa questão, Bohm chega a um conceito similar que eu chamo de prazer, um dos sinais de que estamos em fluxo criativo. Vamos ver o que ele diz:

Em um ato criativo de percepção, a pessoa primeiramente se torna consciente (geralmente não-verbalmente) de um novo conjunto de diferenças relevantes, e começa a sentir ou a notar um novo conjunto de semelhanças, que não vêm apenas de conhecimentos prévios, seja no mesmo campo ou em um campo diferente. Isso leva a uma nova ordem, que então dá origem a uma hierarquia de novas ordens, que constitui um conjunto de novos tipos de estruturas. Todo o processo tende a formar totalidades harmoniosas e unificadas, sentidas como belas, assim como capazes de mover aqueles que as compreendem de maneira profundamente estimulante. (Bohm, 1969, p.20, grifo meu)⁸⁰

Não seria esse “compreender de maneira profundamente estimulante” um prazer semelhante a quando conhecemos um novo movimento, ou uma nova nuance em nosso mover? A criatividade não depende da ação realizada em si, mas da habilidade individual da pessoa de se colocar em uma dinâmica criativa e consciente que a possibilite descobrir essa totalidade harmônica no fundo de suas experiências. A atividade pode ser mecânica, mas o estado mental pode estar livre e em fluxo criativo. Por outro lado, a atividade pode ser extremamente livre, como em uma improvisação em dança, mas o seu fluxo criativo está preso a padrões motores e sensoriais condicionados.

Na foto a seguir, Anna Carolina Uchôa também está a fazer um movimento de *port de bras*, porém aqui estamos em um outro lugar. Anna Carolina cocria com as esferas da natureza e parece profundamente envolvida, em harmonia dinâmica, fluida e criativa com seu dançar e com o espaço que o parque lhe oferece. Na Figura 36, há um efeito visual onde linhas luminosas cruzam a imagem, percebemos uma textura conectiva, uma fásia luminosa e movente entre Anna Carolina e a natureza. Sua mão esquerda está a tocar essa fásia de luz,

⁸⁰ *In a creative act of perception, one first becomes aware (generally non-verbally) of a new set of relevant differences, and one begins to feel out or otherwise to note a new set of similarities, which do not come merely from past knowledge, either in the same field or in a different field. This leads to a new order, which then gives rise to a hierarchy of new orders, that constitutes a set of new kinds of structures. The whole process tends to form harmonious and unified totalities, felt to be beautiful, as well as capable of moving those who understand them in a profoundly stirring way.*

e seu olhar está em ressonância com a totalidade das forças e estados de presença deste acontecimento cênico.

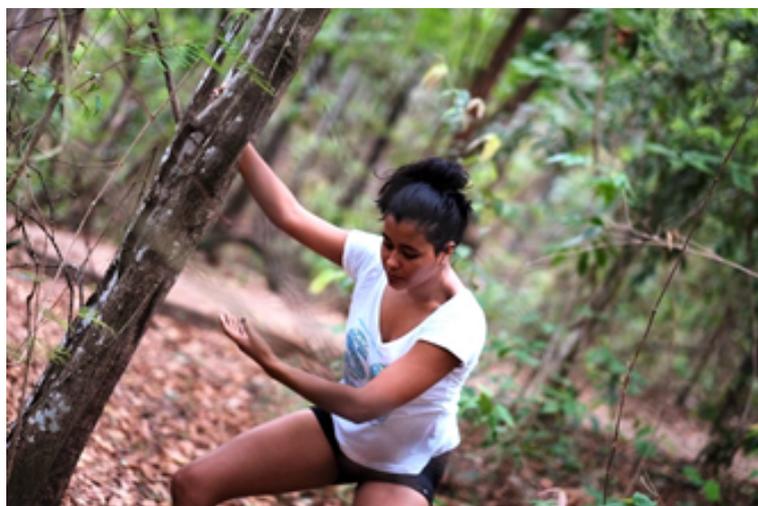


Figura 36 - Anna Carolina Uchôa e a Cocriação Sensível no movimento de *port de bras*
Foto: João Campello, 2017.

O olhar do fotógrafo desta vez captou as esferas de criatividade entre Anna Carolina e os elementos qualitativos do seu movimento, e de Anna Carolina e os elementos da natureza que a envolvem. Quem está a fazer essa cocriação? Anna Carolina, a natureza, o fotógrafo, eu ou você?

Bohm vai distinguir também a diferença entre os processos criativos e os processos puramente mecânicos, uma distinção muito apropriada quando buscamos falar de criatividade em dança clássica. A criatividade está ao alcance de todos e não é determinada pela atividade que exercemos, mas sim pela relação perceptiva que estabelecemos com a sua experiência.

O trabalho de criatividade requer, acima de tudo, um estado de espírito criativo. E, em geral, o que aprendemos como filhos, de pais, professores, amigos e da sociedade em geral, é ter um estado mental conformista, imitativo, mecânico, que não apresente o perigo perturbador de “perturbar o status quo”⁸¹ (Bohm, 1969, p.20).

Na minha prática, lido diariamente com essa realidade, tanto pessoalmente como quando acompanho estudantes e artistas em seus processos artísticos. E, ao contrário do que muitos possam pensar, esse estado mental imitativo, mecânico e conformista não está presente somente nas aulas de dança clássica. Meu interesse pelas possibilidades do “conhecer em

⁸¹ Creativity work requires, above all, a creative state of mind. And generally speaking, what we learn as children, from parents, teachers, friends, and society in general, is to have a conformist, imitative, mechanical state of mind, that does not present the disturbing danger of “upsetting the apple cart”.

movimento” ocorre precisamente porque ele parece ser uma questão tão onipresente, tão ligada à vida, à liberdade e à possibilidade de significação para a pessoa que sua constante omissão dos modos de conhecer oferecidos pela sociedade, e até mesmo pela dança, sugere a possibilidade de que um conjunto mais significativo de hesitações e inquietações por parte da sociedade esteja escondido nessa aparente negligência.

Na Cocriação Sensível é imprescindível, então, estabelecer um trabalho de temperar o que seria um estado de fluxo criativo e um estado mecânico e imitativo de experienciar o movimento. Ao trabalhar a nuance entre os dois estados, a Cocriação Sensível oferece para o sujeito dançante uma porta, para que ele próprio trace suas vias de acesso para o seu estado criativo perceptivo. Para isso uso diversas estratégias, cito aqui algumas:



Figura 37 - Trabalho de Cocriação Sensível nos exercícios da barra clássica. Estudantes do 2º semestre de 2016

Foto: Arquivo pessoal da autora

- Trabalho improvisações coletivas nas quais nós nos concentramos coletivamente no trabalho de nuanciar os elementos do movimento, como por exemplo o abrir e o fechar. Muitas vezes trabalho com essa estratégia na prática das improvisações Gaga, seja no período inicial da aula ou como na foto, entrelaçada com os exercícios codificados da dança clássica.

- Em duos ou em grupos, trabalhamos as percepções do estado de performar e o de apreciar, estimulando em ambos os posicionamentos um estado criativo de percepção, ou seja, tanto quem dança quanto quem contempla estão em fluxo criativo. Para isso, me utilizo da prática comum em aulas de dança clássica na qual se divide a turma em grupos para que somente um realize um determinado exercício. Eu aproveito esses momentos para fomentar

uma troca: quem dança cria e se oferece a ser observado e quem observa, contempla, cria e não julga. Como se estivéssemos ora apreciando um pôr-do-sol, ora sendo um pôr-do-sol.

- Durante os estudos de repertório, mesclo movimentos codificados com práticas de improvisação e com práticas de composição instantâneas⁸². A partir daí, pela via da empatia cinestésica e pela convivência, procuramos *encontrar e tecer* composições coreográficas .

Em todas essas estratégias, é essencial instalar os fatores sensíveis da atenção, da percepção cinestésica, da modulação tônica e da co-presença como esferas dinâmicas capazes de envolver o sujeito dançante em seu estado criativo de percepção.

A relação com o prazer em se perceber movendo e criando, por sua vez, também deve estar na base do trabalho. Há uma coragem peculiar que chega ao sujeito dançante quando esse está em estado criativo cinestésico. O corpo, quando abordado enquanto sujeito e não objeto, é parte inerente do todo ser dançante. Nasce daí um estado de confiança e de partilha que se estabelece entre o dançar- o sentir- o criar - o expressar no dançarino. Artistas da dança como como Ohad Naharin (em Gaga, o prazer é quase um método) e Janniffer Miller (para ela estado o criativo, “*the creative mind*”, é a verdadeira linguagem do movimento) identificam como o cerne da potência do sujeito dançante e colocam no centro de suas respectivas abordagens o entrelaçar entre prazer e criatividade.

Quando a criatividade é abordada como um estado criativo perceptivo, ela desdobra-se em novas estruturas e possibilidades para todos os envolvidos na experiência. Vejamos agora como acontecem esses desdobramentos dentro do tema da cocriação.

3.3 A cocriação como prática formativa em dança

Convívio remete a uma escala ancestral da humanidade, uma vez que ele nasce da primeira ocasião em que dois seres humanos se encontram.” (Dubatti, 2016, p. 129).

A cocriação traz em seu prefixo “Co – (latim, *cum*, com)” os aspectos conviviais, colaborativos e concomitantes necessários para que ela seja uma abordagem coerente com o conhecer em movimentos. Para Dubatti, a singularidade das artes da cena é o convívio humano, sem intermédio de tecnologias. O corpo a corpo oferecido pelo acontecimento

⁸² Para saber mais sobre composições instantâneas refira-se ao artigo de João Fiadeiro *If you don't know, why ask? An introduction to Real Time Composition*. Em: Knowledge in Motion: perspectives of Artistic and Scientific research in dance: Piscataway: Transaction publishers 2007

cênico. Uma perspectiva que vai de acordo com a natureza da experiência que tratamos nessa aqui. A criatividade é movida e construída por meio da relação direta da pessoa com a realidade de suas percepções cinestésicas, a partir dela é possível captar o ineditismo e originalidade constantes de seu mover. Entendo a cocriação como o acontecimento de ir ao encontro de algo ou alguém, para que a partir desse encontro o sujeito dançante, sem abandonar seu estado de criatividade cinestésica, possa escutar, encontrar e revelar uma nova direção, inédita e de autoria compartilhada, seja entre o sujeito dançante e os elementos de seu movimento numa cocriação individual, seja com uma outra pessoa numa cocriação coletiva. A Cocriação Sensível centraliza esse processo na presença do sujeito “com” e “em” movimento, seja em processos individuais, ou coletivos.

A pesquisadora do movimento na dança, Lenira Rengel (2017), recentemente se debruçou sobre o conceito de cocriação e trouxe uma reflexão que acentua a importância do ‘criar com’.

Quando dançamos, estamos em um **estado ininterrupto de cocriação**, de corresponsabilidade. Dançar é criar junto, criar com. E esse tipo de noção não se restringe apenas a danças a dois, em grupo ou a danças de contato tátil perceptível. Um solo, (...), também é criar com, no sentido em que é impossível se desvincular de quem você é, e de como se dão suas relações com o ambiente e com as outras pessoas. (Rengel et al, 2017, p. 61, grifo meu).

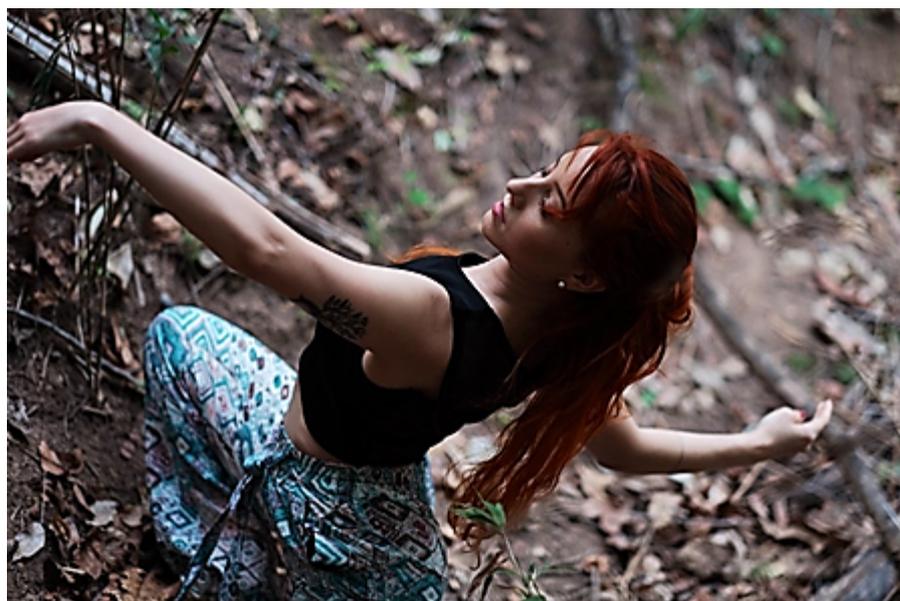


Figura 38 - Carina dos Santos da Silva dançando o solo de Julieta & Romeu. Olhos d' Água.
Foto: João Campello, 2017.

Cocriar é então valorizar a experiência do encontro e desse encontro revelar uma informação para si. O que a autora descreve como “criar com” venho denominando “de criar a

partir de encontros”. Identifico ressonâncias entre o pensamento de Rengel e a Cocriação Sensível quando ela enfatiza a importância dos encontros para que se estabeleça um estado ininterrupto de cocriação. Na Cocriação Sensível, como já vimos, os encontros nascem nas descobertas tátil cinestésicas do toque háptico para perpassar, em ciclos, por diversos processos em dança. A estudante de Dança Clássica I, Carina Silva, coloca em evidência esse aspecto ao descrever sua experiência com a Cocriação Sensível quando diz: “Meu corpo teve um encontro com o movimento onde eu me percebi dançando com ele.” (Silva, em entrevista, IFB, 2017). O Cocriar, de acordo com Rengel, valoriza a corresponsabilidade da pessoa perante as eventuais descobertas reveladas para si durante o seu dançar. A Figura 38 (na página anterior) busca ilustrar os aspectos da cocriação citados por Rengel, ela traz a imagem de Carina Silva durante seu trabalho solo de Cocriação Sensível no parque Olhos d’Água. Nela podemos vislumbrar momentos em que a dançarina descobre e revela em movimentos novos aspectos do solo que criou para o balé Julieta & Romeu.

Esse estado ininterrupto de cocriação poderia ser um estado compatível com o descrito por Bohm, um estado em fluxo de cocriação cinestésica. A arte de cocriar percepções cinestésicas em relação aos vários acontecimentos que o ser dançante atravessa. Rengel, assim como Martinelli (2000), aponta que este estado de cocriação em fluxo acontece em diversos fazeres da dança. O convívio e o compartilhar são dimensões essenciais da dança, arte das celebrações e dos encontros por natureza. Por depender do corpo a corpo para sua transmissão, inovação, e disseminação, e por sua vocação ao compartilhar convivial, será que, de fato, haveria algum momento em que a dança não se desse de forma cocriada? Nesse sentido, Rengel é enfática: “Se somos seres correlacionados, não existimos independente dos outros. Não existimos ‘em si’ mas sempre “em relação a” (Rengel, 2017, p. 59).

Para ela, a cocriação em dança acontece em uma tríade entre sujeito criadores, contexto e objetivo comum:

O processo cocriativo em Dança se dá em um espaço onde coabitam os sujeitos cocriadores com suas particularidades, o contexto da criação (social, político, entre outros) e o objetivo comum: produzir arte, em nosso caso, produzir Dança (Rengel, 2017, p. 59).

O termo “cocriação” também vem sendo abordado na dança pela pesquisadora inglesa Kerry Chappell dentro de um grupo de pesquisa chamado Dance Partners for Creativity (DPC). Parcerias criativas em dança acontecem quando se dá privilégio a práticas

de trabalhar em colaboração nos processos de aprendizagem e de criação em dança, dando ênfase no trabalho de comunidade e ao mesmo tempo reconhecendo o valor do indivíduo.

Em Dança Clássica 1 aconteceram diversas parcerias, em múltiplas esferas, muitas já citadas aqui. A figura abaixo mostra uma parceria entre os participantes do processo composicional de Giselle. Eles optaram por fazer seus próprios figurinos. Para isso, uma das participantes, a estudante Elismária Araújo ofereceu três dias de oficinas de costura para o grupo. Uma parceria fundamental referente ao valor da cocriatividade na dança educação.



Figura 39 - Oficina de figurino. Estudantes dançantes: Elismária Araújo, Anna Carolina Uchôa
Fonte: Arquivo pessoa da autora, 2015.

Processos como esse revelam dois aspectos epistemológicos da Cocriação Sensível. Primeiramente a imprevisibilidade do conteúdo a ser desenvolvido: por não se limitar a um conteúdo pré-estabelecido (uma estratégia de conteúdo fechado), ela possibilita infinitos desdobramentos, possibilitando ainda, a modificação do conteúdo por todos os sujeitos dançantes presentes. O outro aspecto da Cocriação Sensível revelado e ilustrado na Figura 39 diz respeito à *phronesis*, *aquilo* que está sendo aprendido pelo sujeito dançante, por contar com sua autorresponsabilidade, torna-se instantaneamente acionável em suas futuras prática docentes e criadoras. Se por um lado o conhecer em movimento diz respeito ao movimento que modifica e é modificado pelo sujeito dançante, na Cocriação Sensível o processo artístico-pedagógico transforma e é transformado pelo conjunto dos sujeitos dançantes envolvidos. Kerry Chappell, ao falar sobre o conceito de cocriatividade, diz:

Este conceito também se refere a como as atividades criativas geram mudanças nos fazedores ao mesmo tempo que geram mudanças pelos fazedores (um processo de

realizar pelo fazer e ser feito). Esta cocriatividade ética ou sabedoria humanamente criativa envolve, dentro dela, uma reflexão emocionalmente criativa.⁸³ (Chapell, 2013).

Ao identificar processos de transformação pelos fazedores e *nos* fazedores, ela esbarra no conceito de *phornesis*, uma sabedoria humanamente criativa que nasce no fazer, iluminando assim uma faceta importantíssima das práticas em cocriação e como ela se torna fundamental nos processos de formação de professores de dança.

Para a professora inglesa Suzie West (2017)⁸⁴, a cocriação é o processo em que as pessoas “formam sentido e constroem conhecimentos sobre o mundo uns com os outros.” Rengel chega a conclusões semelhantes usando o termo cocondução ao invés de cocriação:

A cocondução é um modo de agir, portanto de fazer Dança, na qual os corpos envolvidos cooperam entre si em assimetria, independentemente do nível de participação e proposição durante o processo artístico-educativo ou cênico. Na cocondução, não importa qual lugar cada um está ocupando, importa é que eles estão sempre cooperando para que a dança aconteça. (Rengel, 2017, p. 59)

As reflexões de Rengel e West trazem pontos-chaves para compreendermos mais um processo epistemológico envolvidos no cocriar. A ideia de cooperar ou compartilhar conhecimentos nos instiga a entender que, em processos colaborativos, cada sujeito dançante, seja ele um professor dançante ou um estudante dançante, mantém sua individualidade, suas potências, seus desafios e também sua forma de participação autônoma. A necessidade de se estabelecer um campo de experiências que reflita a presença compartilhada do grupo, não significa que não haja a necessidade das pessoas se posicionarem de maneiras distintas dentro dos processos artísticos educativos. Me interessa agora, identificar o posicionamento do sujeito dançante docente em particular.

Para mim, ser artista educadora, ou sujeito dançante docente, me permite desenvolver experiências artísticas em dança. Isso é algo fundamental. A Cocriação Sensível tanto facilita quanto depende da ação artística do professor. Por isso, este posicionamento é o que me interessa quando penso em processos de formação de artistas educadores. Percebo que esta posição está presente na prática de outras pessoas que se interessam pela cocriatividade e pela formação de professores. Como dito no segundo movimento da pesquisa, ela é a base para os

⁸³ *This ethically framed creativity therefore foregrounds the role of values in generating fundamental small-scale creative change (quiet revolutions). This conceptualisation also attends to how creative activity generates change in the makers as well as change by the makers (a process of becoming through making and being made). This ethically framed co-creativity or wise, humanizing creativity involves within it, creative emotional reasoning.* Chappell, K. (2013). Tradução livre.

⁸⁴ Nota de curso dado pela autora para o curso de mediação em dança da Escola Nacional Dinamarquesa de Artes Performáticas em Copenhague, 2017.

estudos da pós graduação em “Dance and Partnership” da Escola Nacional Dinamarquesa de Artes Performáticas. Suzie West (2017), em um curso nesta instituição, também destacou a importância de professores de dança serem antes de tudo artistas durante o seu educar.

Em um artigo recente, intitulado *Por uma pedagogia performativa: A escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers*, (2017), os pesquisadores Gilberto Icle e Mônica Bonatto nos transportam para dentro das escolas, que para eles seria um espaço performativo”. No texto, eles discutem a possibilidade de professores e estudantes se encontrem em um entrelugar onde a definição de seus posicionamentos “se dão em ação, em performance”, e não de forma tradicionalmente hierárquica. Nesse entregar, que identifico como espaço de cocriação, “professores e estudantes se colocam como performers, trabalhando colaborativamente, pode gerar o momento de suspensão em que o tempo-espaço escolar é reinventado a partir da subjetividade e da ação dos participantes. (Icle & Bonatto, 2017, p.24). Nesse contexto eles defendem educação "(...) como ato performativo, possibilitando o desenvolvimento de processos de ensino-criação. Tais processos trariam a marca da colaboração entre professores e estudantes, imbuídos de características dos participantes de uma *performance*. (Icle & Bonatto, 2017, p.22).

[...] ser professora é parte do meu projeto artístico. [...] Como professora-performer meu trabalho é propor e vivenciar experiências. Tais experiências visam o desenvolvimento e a integração das capacidades orgânicas, criativas e comunicacionais do atuante (performer, cidadão, sujeito histórico, vivente) e visam seu fortalecimento por meio do aumento da agilidade, flexibilidade e disponibilidade. Considero a sala de aula um dos mais interessantes espaços performativos, pois que estabelecemos, de antemão, um pacto colaborativo. Trata-se de um espaço de criação e experimentação, um microcosmo político a ser poeticamente e pedagogicamente explorado (FABIÃO, 2009, p. 66).

Fabião, Icle, Rengel e West apontam para a importância dos processos colaborativos e para a importância do processo cocriador do professor-performer sobre si mesmo. Ele assume e valoriza a sua potência artística e performativa em sua mediação dançante. Vivenciar subjetivamente, sensivelmente, expressivamente e criativamente o dançar é uma tarefa intransponível, porém partilhável. A partir dessa pesquisa, compreendo que os processos de formação em dança devem habilitar o formador dançante a criar condições propícias a seus próprios estados criativos, para dessa forma sua ação *formativa de cocriação* seja possível e disponibilizada para ele ou ela compartilhar com outros. A qualidade do seu estado de presença e do diálogo com o coletivo vai influenciar diretamente as formulações e feedbacks necessários para que ele ou ela conduza experiências formativas e artísticas em dança. Dessa forma, o grupo poderá aceder a este estado também, numa espécie de contágio cocriativo. As

maneiras de se trabalhar essa ressonância performativa vão dialogar profundamente com a prática, com o conteúdo e com a qualidade de presença em si do ou da professor-performer. Descrevo a seguir uma prática que desenvolvo desde 2015, inspirada pela minha parceria com a professora de Gaga, Nathalia Vik, e que identifico como sendo potente para que se estabeleça uma relação ente professora-performer e estudante-performer nas aulas.

	<p align="center">Ponto de apoio como espaço de afinação do estado criativo cinestésico do professor-performer</p>
<p>Figura 40 - Ponto de Apoio. Deborah Dodd</p>  <p>Fonte: Arquivo autora</p>	<p>Essa é uma prática voltada para afinação da co-presença pela professora-performer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estamos em grupo, talvez em círculo, talvez espalhados pelo espaço. • Podemos estar em silêncio ou com acompanhamento musical. • Eu me dirijo em silêncio para o lugar onde gostaria de trabalhar. • Estou em pé e de olhos abertos. Pés levemente separados. • Não dou nenhuma indicação verbal para o grupo, permaneço em silêncio. Simplesmente me apoio ali, me movendo suavemente enquanto percebo o diálogo tônico entre eu e a gravidade. • Aos poucos, sempre transferindo meu peso de um pé para outro, vou despertando as percepções do meu corpo, em movimentos tranquilos, como se estivesse dentro d'água, flutuando. • Escaneio meu corpo em um processo de harmonização entre a percepção cinestésica que afloram da minha relação com a respiração, peso, as direções e as informações que recebo de todos os meus canais de percepção. • Faço aqui, na presença de todos os participantes do grupo, o nuançar entre meu estado de introspecção sensorial e extroversão sensorial. Os participantes podem vir ao meu encontro e eu ao encontro deles <i>diretamente em movimento</i>. <p>Essa prática é contagiante. Não leva muito tempo para que todos na sala entrem em seus processos de Cocriação Sensível, se aquecerem e criarem em sintonia com si e com o grupo.</p> <p>OBS: Muitas vezes o ponto de encontro <i>em movimento</i> evolui para uma improvisação, ou para andadas no espaço. Ele frequentemente acontece no primeiro exercício da barra, ou ainda no final da aula.</p>

3.4 A sabedoria-em-ação na prática do professor

Se em processos de formação em dança oferecemos formas de conhecer em movimento, Van Manen traz uma questão interessante a se pensar, do ponto de vista do formador: “O pensar *a* ou *sobre* a experiência de ensinar, e o pensar *durante a* experiência de ensinar parecem ser estruturalmente diferentes” (Van Manen, 2008, p.7)⁸⁵.

Van Manen defende que as formas de conhecimento *prático* que o professor usufrui em situações de interação com seus estudantes tem uma natureza e significância pedagógica específica. Interessa para o autor a *sabedoria-em-ação* que está disponível na prática do professor. Para acessá-la, é necessário ter uma sensibilidade pedagógica que o autor descreve em termos de uma reflexão e uma *compreensão tátil e encarnada*. Assim, no dia a dia dentro da sala de aula, tudo o que o professor é, fala, faz ou não faz tem uma participação pedagógica (Van Manen, 2008).

Segue exemplo visual de minha presença em estado criativo perceptivo enquanto trabalho o movimento da extensão da coluna a partir das fâscias, compartilhando em ressonância com um grupo de estudantes dançantes do IFB esse conhecer em movimento.



Figura 41 - Estudo das fâscias com toque háptico. Olga Brigitte, Deborah Dodd, Bianca Borges, Lisiane Quiroz, Carina dos Santos da Silva
Foto: João Campello, 2017.

Seria interessante, e realmente fundamental, que tais sentidos participassem também do mundo da reflexão, completando assim o círculo fenomenológico-hermenêutico de experiência-sentido-reflexão-experiência. Se, por um lado, o conceito de *phronesis* é a sabedoria que nasce na prática, ele também indica que esta sabedoria é de outra natureza, ela

⁸⁵ *The thinking on or about the experience of teaching and the thinking in the experience of teaching seem to be differently structured.*

tem como uma das características estar disponível para uma nova prática. Ou seja, a sabedoria se torna acionável, pois é um conhecimento que foi forjado no real, no corpo, na prática do movimento dançado.

Phronesis implica uma tríade: de um lado a experiência (o movimento, ou a cocriação), do outro lado a reflexão sobre esta prática, e ao centro, entre estes dois polos, a *phronesis*, essencial tanto para o conhecer em movimento, quanto para a Cocriação Sensível.

Com o tempo, esta prática concedida ao sujeito dançante forma uma sabedoria acionável. Um conhecimento que ele filtra do movimento e que pode trazer de volta para a ação. Um conhecimento baseado na prática e na reflexão. Com mais um pouco de tempo, o sujeito dançante pode tornar este conhecimento acionável para outras pessoas. Ele se torna capaz de desenvolver uma metodologia para mover e trazer a dança para outras pessoas. Olga Brigitte descreve que esse processo aconteceu para ela.

Sinto-me mais criativa e sinto outras possibilidades de experimentação de didáticas e práticas em que os estudante se apropriam do seu próprio movimento, experimentam o cocriar a partir dos estímulos dados por mim em sala de aula. Eu vejo que ampliou sim o meu repertório do que eu posso fazer em sala de aula. Não fica no mero movimento pelo movimento em si, mas trazer essa parte da criação e possibilitar que os estudantes sejam sujeito desse processo de cocriação. Eles não so espectadores de meu movimento mas que eles cocriem com os movimentos. (Olga Brigitte, em entrevista no IFB, 2017).

3.5 Da dança como acontecimento do ser, à *poiesis* convivial

Antes de examinarmos a estrutura da Cocriação Sensível, preciso observar os acontecimentos do sujeito dançante para o momento da cena, ou da *poiesis* convivial, visto que, nessa abordagem, o momento da ação poética age como catalisador de todo o processo de formação em dança. Neste sentido, o pensamento do crítico e dramaturgo Jorge Dubatti (2016) aponta para uma definição ontológica de teatro que nos permite identificar, para além das diversidades de suas expressões, uma estrutura de acontecimento e de poética teatral comum não só à dança e ao teatro, mas a todas as manifestações artísticas que aconteçam entre o acontecimento convivial o corpo *vivente* dos sujeitos dançantes e na contemplação, ao vivo, dos espectadores.

A compreensão do teatro como acontecimento ontológico levou Dubatti a desenvolver uma ampla articulação entre o acontecimento teatral e o ente poético, ou corpo poético. Ele se lança na difícil tarefa teórica de estudar este acontecimento e ilumina vários aspectos que ligam o teatro à problemática do ser, colocando-a no centro das considerações sobre o teatro:

Vamos ao teatro, em suma, para ter contato com o acontecimento do ser: a vontade de ser do artista, a aparição efêmera do ser do corpo poético, a construção da subjetividade da produção e da expectativa, o atrito entre diversas ordens ontológicas. (Dubatti, 2016, p.40).

A compreensão do teatro como acontecimento do ser no campo da dança está ligada com a seguinte questão: na dança, o movimento e as sensações do corpo que dança estarão sempre conectados à experiência de um sujeito-dançante, como estarão também os sentidos, as expressões e as reflexões que surgirem desta experiência.

A dança oferece um território amplo, não domesticado e imprevisível para os encontros e os atravessamentos entre o ente poético e o acontecimento teatral. Ela se apresenta na correspondência entre o sujeito-dançante e seu movimento, ou seja, o ser sensível que percebe e sente os elementos constituintes do seu próprio movimento. Este acontecimento poético-corporal, ou micropoético⁸⁶, é facilitado principalmente pela via da percepção cinestésica. O acontecimento poético-convivial, por sua vez, e ainda segundo Dubatti, se relaciona com as macropoéticas, as poéticas de conjunto, ou, ainda, os acontecimentos conviviais, nos quais, segundo Dubatti (2017, p.38), “por divisão do trabalho, os integrantes do convívio produzem e expectam acontecimentos poéticos-corporais (físicos e físico-verbais)”. Esta correspondência faz com que o ente poético reflita o acontecimento teatral. O sujeito-dançante se move sensorialmente conectado às suas percepções internas (tátil-cinestésicas) e em diálogo convivial aurático (ou seja, em presença real) com os seres e materialidades ao seu redor. É justamente deste ritmo entre acontecimentos internos e externos ao corpo poético que são criadas novas formas, sentidos e expressões contemporâneas no instante dançante.

A dança, enquanto um acontecimento do ser, revela, então, a sua vocação: a expressão de si mesma e do corpo poético que dança, em sua conexão com o mundo, com o outro e com si próprio. Essa vocação de dialogar com a essência e a natureza do ente que dança é tão inerente aos processos do fazer dança que não pode permanecer ignoradas pelos processos de ensino, aprendizagem e criação em dança. Dubatti nos ajuda a definir melhor esta dimensão do ser engendradora no acontecimento poético:

O acontecimento poético caracteriza-se por sua dimensão ontológica⁸⁷ complexa e por transformar-se em via de percepção ontológica, em um ‘mirante ontológico’, uma vez que nele se mostram à expectativa diversos níveis e estados do ser (Dubatti, 2016, p.52).

⁸⁶ Dubatti, (2017, p. 68), define a micropoética como sendo a poética de indivíduos poéticos, e a macropoética como sendo poéticas de conjunto.

⁸⁷ Para Dubatti, esta função ontológica remete ao ser um mundo, mais que a representá-lo ou pré-senta-lo, no acontecimento teatral.

A dança acontece dançando, e daí surge a relação do bailarino com seu dançar, com o espaço, com o tempo, com a luz, com os elementos do seu movimento e do mundo cotidiano. O acontecimento dançante é multifacetado, imprevisível e efêmero. Nele, a zona de contato entre a experiência do corpo poético dançante e a sua interação em convívio com uma ou mais pessoas acontece de forma ampliada: “o Convívio multiplica a atividade de dar e receber a partir do encontro, do diálogo e do mútuo estímulo e condicionamento” (Dubatti, 2016, p. 32). O território convivial do movimento engendra assim infinitas possibilidades de cocriação e de coprodução de sentidos em dança. Dubatti (2016, p.38) nos ajuda a compreender e a distinguir os acontecimentos poético-corporais (que eu identifico como poética do sujeito-dançante) dos acontecimentos conviviais, assim como a correspondência entre os dois. Essas categorias e as correspondências entre elas me ajudam a observar melhor a prática do aprender, ensinar e criar em dança.

Em meus estudos, me interessa especificamente a hipótese de que a experiência do movimento sensível, de natureza cinestésica, torna a aprendizagem da dança um campo de explorações e vivências poéticas onde cada sujeito-dançante seja presente e participante em sua evolução. Sendo assim, ao me aproximar dos conceitos de convívio, *poiesis* e *expectação* levantados por Dubatti, e na intenção de compreendê-los melhor, encontrei uma grande ressonância entre as ideias sustentadas pelo autor e vários aspectos do meu próprio pensamento em construção.

Durante a leitura das teorias de Dubatti, vem à frente o conceito de *poiesis convivial*, pois este unifica aspectos importantes estudados até aqui. Para compreender a construção do conceito de *poiesis convivial*, busquei a definição de *poiesis* que identifiquei como sendo um entrelaçamento entre o ser, a ação de criar (a fabricação) e o objeto criado (fabricado). Os três atuam simultaneamente no acontecimento teatral. Ele diz:

A poiesis é acontecimento e no acontecimento; e, ao mesmo tempo, ente produzido pelo acontecimento. (...) Sua duração fugaz não lhe subtrai entidade ontológica. A sua função primária não é comunicar e sim a instauração ontológica: fazer um acontecimento e um objeto existirem no mundo (2016, p. 34).

Essa proposta ilumina e defende a valorização da experiência ontológica e criadora em artes cênicas. Ela aponta também para a importância da prática como base dos diversos processos, fazeres e saberes em dança. Nós aprendemos a dançar dançando, costurando movimentos, acontecimentos e sentidos os quais relacionamos, simultaneamente, com os seres e elementos da materialidade do mundo em nossa prática dançante.

Identifico um encontro do pensamento do autor com a fenomenologia quando ele, ainda na citação acima, nos fala sobre a comunicação não sendo a finalidade do acontecimento poético, e sim a intenção de trazer o acontecimento poético à tona a partir de uma *instauração ontológica*. A ênfase está, portanto, na experiência existir no mundo. É a partir da ação corporal que envolve o sujeito-dançante e a relação dele com o que está acontecendo, com o que está aparecendo de sua experiência, que vejo uma prática pedagógica, onde nós, professores de dança, acentuamos que a natureza da qualidade do movimento é dinâmica, cinestésica e sensível. Desta forma, criamos bases para uma coreografia de percepções, disponível a todo instante ao sujeito-dançante, abrindo espaço tanto para a aprendizagem, quanto para a criação de processos estéticos em ressonância com acontecimentos poéticos do ser.

Buscar o processo de criação de significados a partir daquilo que aparece em determinados momentos se oferece (para lembrar o sentido de receptividade de que nos fala Bondía) em um amplo leque de atividades corporais. Aquilo que se revela no acontecimento poético norteia, desta forma, novas possibilidades de aprendizagem e de cocriação para o sujeito dançante. Entendo essa origem de sentidos na presença do corpo poético quando Dubatti (2016, p. 48) diz que “A origem e o meio da *poiesis* teatral é a ação do corpo presente, vivo, sem intermediação tecnológica que permita a subtração do corpo presente em sua dimensão aurática. O ator a produz”. Essa *poiesis* produzida pela presença ontológica, única, aurática do ator-dançarino, ganha, por sua vez, sentido por sua necessidade de ser partilhada, destinada a ser “contemplada, testemunhada e depois imediatamente cocriada pelo espectador e multiplicada na zona da experiência do convívio” (Dubatti, 2016, p. 48)⁸⁸. É enriquecedor dialogar com Dubatti sobre o conceito de *acontecimento do ser*, e de enxergá-lo como princípio fundamental da *poiesis convivial*. Seu pensamento me ajuda a fundamentar que o acontecimento poético teatral convivial, em que a dança se inscreve, tem dois elementos indissociáveis: por um lado, sua origem em uma experiência singular, no corpo poético de um artista da cena; por outro lado, sua finalidade e meio de existência está no compartilhar desta experiência pelo convívio, e no encontro com o outro: no corpo a corpo (Mendonça, 2011)⁸⁹.

⁸⁸ Eu convido você a assistir a cocriação feita pelos estudantes do primeiro semestre de 2016. No vídeo 2 que acompanha essa dissertação, cuja capa está no Apêndice F, você poderá ver a ação poética *Julieta & Romeu*.

⁸⁹ Mendonça entrevista Jorge Dubatti.



Figura 42 - Apresentação do balé *Serenade*. Olivia Rocha, Elismaria de Oliveira, Anna Carolina Uchôa, Tascio Andrade Tavares e estudantes dançantes do curso
Foto: Angela Mugnatto, 2015.

3.6 A Cocriação Sensível, uma abordagem baseada no movimento

Depois de todos os detalhes que compõem a Cocriação Sensível terem sido discutidos ao longo dessa pesquisa, vamos agora adentrar sua estrutura. A Cocriação Sensível vem sendo forjada desde 2005, com o plano de pesquisa do toque ao palco, como abordamos no segundo movimento da pesquisa. No entanto, durante essa pesquisa, ela revelou-se central para os processos de conhecer em movimento e de formação de professores. Se o conhecer em movimento é um processo importante para formação em dança, como o próprio movimento pode guiar uma abordagem de formação em dança? Temos que levar em conta que, na formação em dança, movimento é voltado para o aspecto da *poiesis* convivial. Dessa forma, a Cocriação Sensível busca facilitar não só o laço vivo com o momento criativo e expressivo do artista, mas também a compreensão de fenômenos complexos de natureza interdisciplinar que acontecem e facilitam processos artísticos para a cena.

Inspirada nas características das fâscias e nos estudos da Somato-psicopedagogia acerca dos diferentes estados do movimento abordados durante o primeiro movimento da pesquisa, e relacionando-os com diferentes aspectos de fazeres em dançar, a estrutura orgânica da Cocriação Sensível se divide em cinco momentos. São cinco ciclos de movimento que vão desde sua sensibilização sensorial até sua experiência cênica. Tendo o percurso espaço-temporal do movimento como fio condutor, o conhecer em movimento como

propósito e a experiência do dançarino, presente de si, como centro, esta é a atual estrutura da Cocriação Sensível:

OS CINCO CICLOS DA COCRIAÇÃO SENSÍVEL



Figura 43 - Os 5 ciclos da Cocriação Sensível
Arte: Erika Pacheco.

Cada ciclo se estabelece em ressonância e sincronicidade direta com conhecer em movimento, que está presente durante toda a trajetória dos processos de formação em dança.

A organização desses cinco campos de experiências da Cocriação Sensível se dá de forma aberta entre um ciclo e outro. Cada ciclo engendra momentos significativos específicos de conhecer em movimento, mas em cada ciclo é possível recuperar a noção do todo. Entre as partes há o todo, tudo é relacional, e os fins dos processos são abertos e maleáveis – características que vêm da própria estrutura orgânica das fâscias. Por fim, os ciclos da Cocriação Sensível têm um movimento espiralado, e mantém a centralidade no sujeito dançante e sua relação somático-performativa com o seu conhecer em movimento.

Durante a pesquisa, busquei uma imagem que pudesse transmitir a abordagem Cocriação Sensível que pudesse estimular um acesso sensível, quase tridimensional dessa abordagem (uma imagem que se sente). Durante essa busca, a professora Mariana Duarte Motta me mostrou uma imagem em seu diário de bordo referente às “Esferas de Conectividade”, registradas durante uma aula ministrada pela professora e pesquisadora

Regina Miranda⁹⁰. A imagem de ciclos abertos ficou gravada em minha memória, e, apesar de descontextualizada, foi o ponto inicial de onde a Figura 44 derivou-se.



Figura 44 - O conhecer em movimento e os cinco ciclos da Cocriação Sensível
Arte: Erika Pacheco

Nela podemos ver os cinco ciclos da Cocriação Sensível, com seus limites abertos e comunicantes entre si, revelados a partir de um efeito pontilhista. Também podemos ver a presença do conhecer em movimento (círculo em lilás) que espirala-se durante todos os momentos da Cocriação Sensível. Podemos ainda vislumbrar o sujeito dançante no centro de todos esses acontecimentos.

Estruturas cíclicas vêm nos acompanhando desde o início da dissertação. A primeira delas foi movimento- pausa- movimento; em seguida vimos também o ciclo do conhecer em movimento, para chegarmos nos ciclos da Cocriação Sensível. Durante todos esses ciclos o foco está no sujeito dançante, que experimenta em primeira pessoa o nuançar entre os múltiplos acontecimentos de sua dança. A Cocriação Sensível, por facilitar o conhecer em movimento, vai além das polaridades pausa/movimento, dentro/fora, visível/invisível, perto/longe, e busca meios para facilitar a relação dessas amplitudes. Ela oferece caminhos para que o sujeito dançante desfrute, crie e conheça, a partir do conhecer em movimento; ou seja, a partir do gosto que se desprende durante o nuançar das micro tonalidades em quaisquer dessas amplitudes, e captadas na tríade atenção-sensação-movimento pela pessoa que dança.

⁹⁰ Imagem registrada no dia 21/07/2016, como parte do Iº Módulo da Pós graduação em Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento, na Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, do qual Regina Miranda é coordenadora.

Segue uma descrição de cada um desses ciclos. O título do ciclo (em negrito) faz referência ao aspecto do movimento a ser vivenciado naquele ciclo; em seguida, descrevo suas características; e por fim enumero protocolos da Somato-psicopedagogia (SPP), nele abordados.

Os ciclos têm percurso espaço-temporal do movimento como fio condutor, o conhecer em movimento como propósito e a experiência do dançarino, presente de si, como centro. Esta é a estrutura da Cocriação Sensível que proponho:

1º ciclo: Movimentos Invisíveis e Precoces

Eu conheço em movimento o meu mover sensível.

A Cocriação Sensível com os elementos do movimento

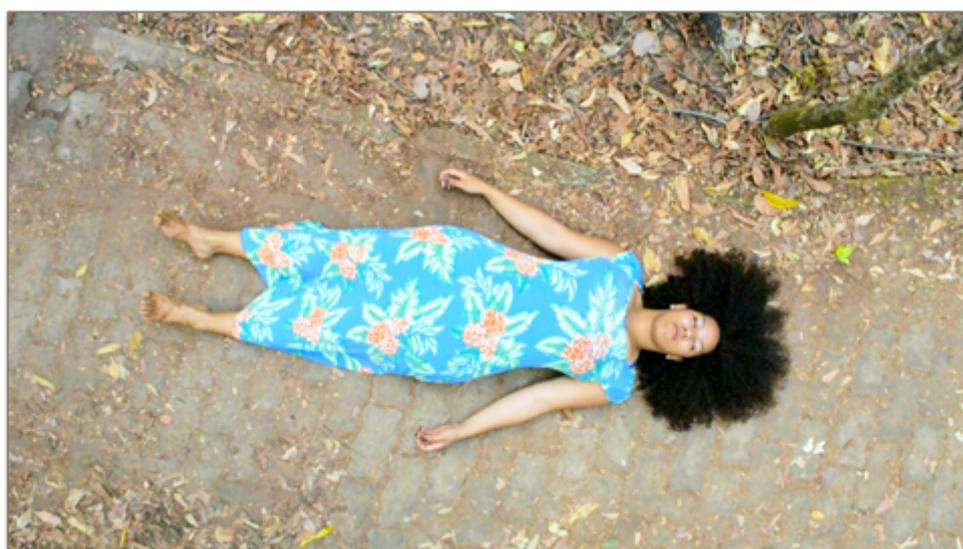


Figura 45 - Jozzi Sijor dançando Giselle na região selvagem das experiências vividas
Foto: Iago Gabriel, 2017

Este ciclo ilumina o instante da eclosão do movimento interno, encarnando-se precocemente e de forma invisível na matéria viva do sujeito dançante. Estabelece-se para isso uma via criativa, somática e participativa de sensibilização para e em movimento. Os elementos da SPP abordados nesse ciclo são: atenção, ponto de apoio (ou pausa), a lentidão, movimento sensorial interno; tecido conjuntivo (fâscias); instrumentos internos de criação e aprendizagem; percepção táctil-cinestésica; e o perceber, nuançar, degustar e cocriar.

Em sala de aula, durante este ciclo, busco maneiras de tecer a união entre práticas proprioceptivas e a da dança, como por exemplo os exercícios sobre os diferentes apoios. Na Figura 46, trabalho de maneira a criar informações proprioceptivas nas fâscias plantares e o

princípio de “atravessar” o chão. Ao tirarem as bolas dos pés, os estudantes terão a sensação proprioceptiva de estarem entrando no chão, e expandindo as fâscias plantares. Também posso trabalhar várias cadeias de fâscia a partir da instabilidade da bola; trabalhamos o nuançar entre diferentes amplitudes de movimentos da coluna e das pernas, construindo um o *aplomb*, o sentido de verticalidade, de maneira tridimensional, fluida e sensorial. O trabalho dos pés é levado para o toque na barra também, um toque que atravessa a barra e que pode informar o sujeito dançante sobre uma variedade de graduações tônicas que ele mesmo realiza ao dançar. O toque de relação com a barra a transforma em um suporte proprioceptivo e não só um lugar para se segurar.



Figura 46 - Trabalho com os apoios dos pés
Fotos de João Campello, 2017.

Para isso, também usei exercícios sobre o toque: trabalhamos o toque direcionado ao outro, como sugerem os protocolos da fasciaterapia, o toque na barra (como interagir com esta forma de parceria em dança clássica), o toque de si mesmo, ou explorando, por exemplo, como se dá o movimento do tecido conjuntivo da fâscia antes, durante e ao final de um movimento de flexão e extensão do torso (como visto ao longo da dissertação).



Figura 47 - Trabalho do apoio das mãos
Fotos de João Campello, 2016.

2º ciclo: Nuançar entre os movimentos invisíveis e visíveis

Eu conheço em movimento ao cocriar com fisicalidades específicas de movimento da dança.

A Cocriação Sensível com o vocabulário e a técnica de dança clássica, por exemplo.



Figura 48 - O pé em sintonia direcional com a árvore. Deborah Dodd, Anna Carolina Uchôa e Lisiane Queiroz

Foto: Iago Gabriel, 2017.

Neste ciclo, vivencia-se o desenrolar do movimento interno (sem deslocamento no espaço), observando o momento em que ele se torna visível (com deslocamento no espaço). Busca-se harmonizar as dinâmicas sensório-motoras e qualitativas do movimento interno, com as dinâmicas do movimento maior (visível). Os elementos da SPP abordados nesse ciclo são: o micro-jogo articular; os elementos do movimento; modulação tônica; a relação entre o movimento codificado e o movimento improvisado; movimento e contramovimento; ginástica sensorial⁹¹.

Na foto acima, estou trabalhando o elemento do movimento de direcionalidade, durante o exercício de balé chamado *frapé en croix*, que consiste em executar movimentos diretos e lineares com o pé que parte do centro do corpo e estica-se indo para fora nas 3 direções: frente, lado e trás. Na foto, nota-se especificamente a *frapé devant*. O “gosto” de cada uma dessas direções é muito diferente: ir à frente com o pé implica em uma relação dentro e fora, cima e baixo, globalmente diferente do que quando invisto-me no movimento ao lado. Algo que conseguimos perceber claramente se temperamos cinestesticamente essa experiência. Ao levar os estudantes do IFB para o parque Olhos d’Água, essas elementaridades ficam ainda mais acentuadas. Na mata, o meu horizonte é outro, eu tenho

⁹¹ Sequências de movimentos codificados “coreografadas” por Danis Bois.

uma espacialidade que me implica profundamente em meu mover. A espacialidade viva da mata reverbera na minha espacialidade interna. Minhas fâscias plantares atravessam o tronco da árvore e com ela cocriam sensações e imagens que reverberam e transbordam em minha ação de professora performer. Na foto acima, o tronco da árvore que está logo acima de meu pé direito cocria com meu mover, as duas linhas juntas acentuam a dinâmica frontal. Vemos que a árvore também estica o peito do pé para frente, em sincronicidade com o meu mover.⁹²

3º ciclo: O mover que acontece entre o sujeito dançante e o meio

Eu conheço em movimento a partir do co-mover, do co-conhecer, e do cocriar.

A Cocriação Sensível e empática com as outras pessoas e contextos em que se inserem, compartilhando conhecimentos para juntos encontrarmos um projeto comum a ser executado.



Figura 49 - Compartilhando presenças
Foto: Iago Gabriel, 2017

Nesse ciclo, o movimento se torna uma experiência compartilhada, um campo de acontecimentos e de encontros. A pessoa, sem perder seu vínculo sensorial com seu próprio mover, se relaciona, compartilha e cria uma presença em conjunto, em movimento. Busca-se multiplicar o sentir e dar sentido a partir do co-mover, ou mover compartilhado (uníssonos ou não), do trocar de ideias e de recursos e projetos artísticos. Os elementos da SPP abordados nesse ciclo são: sintonia sensorial, empatia, presença e entrevistas (como rodas de conversa ou práticas de desenhos de momentos significativos como o desenho da Jozzi que vimos acima).

⁹² Essa sincronicidade entre o tronco e pé, foi cocriada a partir do olhar sensível de Suselaine Martinelli.

4º ciclo: O movimento e seu potencial criador em dança

Eu conheço em movimento ao tecer um acontecimento cênico.

A Cocriação Sensível no desenvolvimento de um acontecimento cênico



Figura 50 - Releitura de coreografias de William Forsythe. Porta de Lucas Emanuel, Rômulo, Rômulo Gonçalves, Luig Ernani Jesus da Silva
Foto: arquivo da autora, 2016.

Nesse ciclo, privilegia-se o co-mover em processos composicionais em que a experiência interativa e implicativa do sujeito dançante vivencia uma criação compartilhada. Propõe-se uma experiência cênica, a ser criada a partir da dualidade fenomenológica da pessoa que experiencia a relação entre movimentos sensíveis e o outro. Desdobra-se, daí, uma composição coreográfica que se constitui durante a experiência compartilhada daquilo que motiva o co-mover. Os aspectos da SPP abordados aqui são: a implicação, a ressonância, a potencialidade criadora e a empatia.

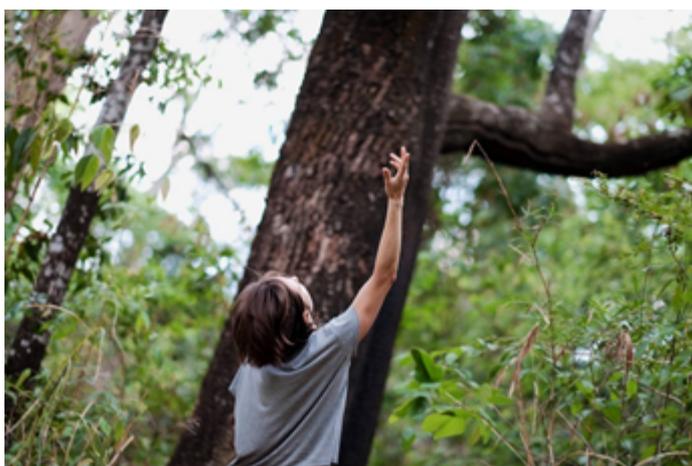


Figura 51 - Bianca Borges em Cocriação Sensível com a árvore
Foto: João Campello. 2017.

5º ciclo: O movimento que aparece no compartilhar de uma experiência cênica

Eu compartilho o conhecer em movimento ao fazer um acontecimento cênico existir no mundo.

Cocriação sensível e a poiesis convivial

Aqui, o conhecer acontece no movimento sensorial, mediado por uma experiência cênica entre o sujeito dançante, a cena e a experiência de apreciação feita pelo espectador. Os aspectos da SPP abordados aqui são: ação orgânica do performer; expressividade; relação entre a presença de si e a presença cênica; o criar de uma presença compartilhada⁹³. Também trabalho o método de “performance skills”, ou habilidades performáticas, que aprendi com a coreógrafa americana, Jennifer Muller, e abordado brevemente nessa dissertação. (Ver p.64).



Figura 52 - Dançarinos Estudantes do curso de Dança Clássica I durante o acontecimento cênico *Serenade*. Segundo semestre de 2015.

Foto: Angela Mugnatto.

Da cena para a cena. A dança enquanto acontecimento do ser em conexão com o mundo, - enquanto *poiesis convivial* -, é o foco do quinto ciclo, e está no coração do que move a Cocriação Sensível, sendo imprescindível para que todo o seu processo se crie e se revele. Os estudantes, consideraram especial e motivador aprender a dança clássica a partir da jornada de criarmos um repertório clássico. Porém, a maioria dos estudantes, mesmo aqueles que inicialmente resistiram a ideia, acabaram por apontar o acontecimento cênico um dos momentos mais

⁹³ Eu convido você a assistir a cocriação de *Serenade*, feita pelos estudantes do segundo semestre de 2015. Disponível no vídeo 3 que acompanha essa dissertação e cuja capa está no Apêndice G.

valiosos do curso⁹⁴. Na apresentação, todo o percurso feito durante o curso ganhava brilho e significado. Jozzi Sijor relata: *“Pude ter a relação com o todo, quando estava trabalhando em um determinado movimento, frequentemente tinha acesso a informações que vieram do início do curso, das fâscias, informações que vieram lá do início para me ajudar no processo final”* (Sijor em entrevista no IFB, 2017).

O co-mover proporcionado pelas coreografias desses balés fez aparecer de maneira belíssima a diversidade de corpos e técnicas de dança característicos do Lidança. Cada pessoa revelava uma linguagem, uma história, uma presença. Mas todos dançavam juntos, compondo espacialmente suas diferenças. Para mim, isso foi impactante.

Como pensar o conhecer em movimento do ponto de vista do espectador? Uma das maneiras de explicarmos esse conhecer, seria a partir da experiência feita pelo espectador a partir daquilo que a Somato-psicopedagogia nomeia de empatia cinestésica ou “contágio neuronal”. (Leao, 2003, p.140). Seria o colocar-se no lugar do outro baseado na teoria dos neurônios espelhos, e nos estudos sobre a simulação versus realização da ação estudada pela neurologia (Berthoze, 2001), na qual ao ver um movimento feito pelo sujeito dançante, o espectador simula o mesmo movimento em sua própria rede neuronal, sem que de fato realize o movimento. Ou seja, quando o sujeito dançante realiza um movimento, uma determinada cartografia neuronal é ativada para a preparação e realização do movimento, porém, quem vê (simula ou imagina) o mesmo movimento, ativa uma rede neuronal muito parecida em si, mesmo não executando o movimento no espaço. É a partir desse mecanismo que o espectador reconhece o movimento, pois, a nível neuronal, há a necessidade de uma identificação para que ele consiga “ler” o movimento do outro. Mendes descreve como isso se dá na dança:

A cinestesia só se dá no ato de mover, daí ser mais estimulada em algumas pessoas (os dançarinos por exemplo) que outra. No entanto, pode-se pensá-la do ponto de vista do observador. Este não sente, no sentido cinestésico, o movimento do outro, uma vez que não o está executando, mas o reconhece em si mesmo, reproduz internamente seus caminhos, mesmo sem executá-los, visto constituir-se da mesma materialidade – corpo movente – também capaz desse sentido cinestésico (Mendes, 20 p. 100).

Fazer um acontecimento cênico existir no mundo alarga as margens do conhecer em movimento para além do sujeito dançante, para além da sala de aula, ou para além das paredes de um teatro. Para concluir esse movimento e preparar o olhar para o próximo, gostaria de propor uma experiência de expectativa sensorial cinestésica, a partir de uma imagem

⁹⁴ Me refiro aqui as avaliações de final de curso feitas por meio de rodas de conversa, questionários e textos, mas que acabaram por não participarem como dados de análise desse presente pesquisa.

somático-performativa, de que nos fala Fernandes. “imagem como integração entre movimento e escrita, sensação e cognição (...)” (Fernandes, 2014, p. 91). Na Figura 53, a estudante-performer, Anna Carolina Uchôa, revela o deslocamento da coreografia *Serenade* (ela está na mesma posição ilustrada na Figura 52), que partiu da sala 106C para acontecer no parque Olhos d’Água. A partir desse deslocamento, prevemos o próximo movimento dessa dissertação e segunda fase empírica dessa pesquisa. A imagem da Figura 53 contém, para mim, todos os ciclos tratados nessa até aqui: PA- movimento - PA; Conhecer em movimento; 5 ciclos da Cocriação Sensível.

Será que podemos cocriar sensivelmente com a imagem? Ela que por sua vez foi concriada pelo olhar fenomenológico e cinestésico fotógrafo (as linhas conectivas de movimento-luz)? Será que há empatia cinestésica entre você, caro leitor ou leitora, e o mover de Uchôa?



Figura 53 - *Serenade* em parque Olhos d’Água. Anna Carolina Uchôa
Foto: João Campello, 2017

O acontecimento cênico, por ser território selvagem de experiências vividas, tem desdobramentos e sentidos múltiplos vividos tanto pelo sujeito dançante quanto para o espectador, o que faz do momento experiência cênica a fonte e coração das artes da cena. A Cocriação Sensível, por ser destinada aos fazeres da dança, encontra nele seu ápice.

É essa estrutura em cinco ciclos, que tem o sujeito dançante como centro; o acontecimento cênico como norte e a Somato-psicopedagogia e os fazeres da dança como meio, que chamo de Cocriação Sensível. Por apoiar-se nessa base, ela está disponível a todas as pessoas, abraçando todas as novas diferenças e novas similitudes que cada sujeito dançante traz e descobre em sua vivência de criar e conhecer em movimento.

*A experiência está no centro
intimamente conectada com a sensação
no momento
e aquilo que vem a expressar-se*

*a experiência tem significado
para aqueles
todos e cada um
por quem eles são e serão
por a sua participações
relações
para seus aprendizados
sobre si mesmo, os outros
e o conteúdo⁹⁵*

Charlotte Svendler Nielsen

Movimento 4

Dançando na região selvagem da experiência vivida

Neste capítulo, vou abordar, a partir da voz dos participantes de Dança Clássica 1, o conhecer em movimento como dimensão constitutiva do processo de formação em dança. Farei isso observando dois estudos de casos, com o foco em momentos de cocriação feitos durante estudos coreográficos do balé *Giselle*.

⁹⁵ Tradução minha: *Oplevelsen er i centrum / helt tæt forbundet til følelsen / i øjeblikket / og det der kommer til udtryk / oplevelsen har betydning / for dem / hver især / for hvem de er og bliver / for deres / deltagelse / relationer / for deres læring / om sig selv, de andre / og faget.*



Figura 54 - Deborah realizando um *grand plié*. Parque Olhos d'Água
Foto: João Campello, 2017.

Em Olhos d'Água, as percepções e movimentos se dilatam. A fâscia de mim penetra na fâscia do mundo, carne com carne, corpo a corpo, elemento a elemento. Uma paisagem nova percorre o corpo e o céu. Entre os galhos das árvores e entre dedos das mãos está o meu conhecer. Oriento-me com essa bússola, sou guia entre céu e chão, entrelaçando-me em fâscia floresta mundo. Danço e compartilho todas as nossas nuanças cocriadas.

Essa foto foi tirada durante uma aula de dança clássica que dei no parque Olhos d'Água em Brasília, em outubro de 2017. Até então, eu nunca havia dado uma aula de dança clássica na natureza, ou mesmo participado de uma aula de dança clássica ao ar livre. Foi, portanto, um momento inédito para mim e para as seis estudantes que haviam estudado comigo no curso Dança Clássica 1, e que me acompanharam nessa aventura. A experiência que propus foi a de dar uma aula de dança clássica passeando pelo parque. Ou, para usar um termo do balé, propus um *promenade* no parque Olhos d'Água.

Durante o *promenade*, nós passamos por todos os cinco ciclos da Cocriação Sensível, assim escolhendo um novo lugar para cada ciclo. As estudantes dançantes que me acompanharam e os respectivos balés que dançaram no parque foram: Anna Carolina Uchôa (*Serenade*, 2015), Angela Mugnatto (iniciou suas aulas comigo em 2015, e desde então esteve sempre presente em minhas aulas, e fez, inclusive, o seu TCC sobre as minhas aulas de dança clássica⁹⁶); Carina dos Santos da Silva (Julieta & Romeu, 2016); Bianca Borges (Giselle,

⁹⁶ MUGNATTO, Angela Maria. **O sensível em aulas de dança clássica**: uma observação sistemática das aulas ministradas pela professora Deborah Dodd Macedo. 2016. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Dança), Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2016.

2016); Lisiane Queiroz (Giselle, 2016 e ação poética da UNB, 2017); Jozzi Sijor (Quebra Nozes, 2015; Julieta & Romeu, Giselle, Ação poética UNB, 2017); Iago Gabriel (Julieta & Romeu 2016, e a ação poética em 2017. Além disso, veio fazer a filmagem). O fotógrafo brasileiro João Campelo⁹⁷ veio em parceria e cocriação (ele já havia fotografado uma de minhas aulas no IFB, 2016).

Ir para a natureza foi uma ação que partiu de um *insight* que tive durante o processo dessa pesquisa. Se nascemos em movimento, se o movimento é tão onipresente em nossa existência (assim como a natureza), se o que nos move é a vida e se somos nós mesmos constituídos de natureza, como seria então alinhar o que move nosso estado criativo de percepção com o que move e cria a natureza? Dessa maneira, pareceu-me potente a ideia do dançarino conhecer a natureza diretamente em movimento e experienciar estar disponível a mover-se em ressonância com ela. Por outro lado, ir para a natureza também acentuou meu interesse nas esferas elementares: a elementaridade das fâscias; a elementaridade dos elementos do movimento; e agora teríamos a possibilidade de cocriar diretamente com os elementos da natureza. Por fim, a eminente necessidade da pesquisa de aprofundar-se no conceito de região selvagem de experiências vividas (onde todos os movimentos se disponibilizam) encontrou em Olhos d'Água a possibilidade poética e física de se expandir.⁹⁸

O que a dança ao ar livre traria para o processo de formação dos estudantes de Dança Clássica 1? Quando rompemos as paredes do IFB, rompemos também com a tradição do linóleo, barra e espelho onde essa dança é mundialmente praticada. Esse deslocamento trouxe a possibilidade de uma experimentação inovadora, a potencialidade de renovar o “ponto de vista” dos estudantes sobre seus próprios processos de formação. Nas minhas aulas, busco transformar a paisagem interna das salas tradicionais de dança (nessa pesquisa mostrei o exemplo das barras num formato de estrela). Gosto de inventar novas perspectivas sensoriais, e isso passa pela espacialidade geográfica e como nos relacionamos com ela. Então, ir para natureza foi um atrevimento de levar esse exercício de perspectiva um tanto quanto além.

No decorrer dessa pesquisa, identificou-se que a percepção necessita de encontros para poder revelar novos sabores, saberes e criações para o sujeito dançante. De acordo com a Cocriação Sensível, nos processos em dança o sujeito dançante dialoga sensorialmente e sensivelmente com si mesmo, com os elementos do movimento, com a elementaridade das fâscias, com o movimento codificado, com a improvisação, com o processo de se materializar

⁹⁷ Cf. <http://www.joãocampello.com>

⁹⁸ Eu convido você a assistir a cocriação feita em Olhos D'Água, em setembro de 2017. Disponível no vídeo 4 que acompanha esta dissertação.

uma composição coreográfica ou ainda na *poiesis* convivial. Quando a percepção (estados criativos cinestésicos) se relaciona sensivelmente, ou seja, de maneira ao mesmo tempo consciente, sensorial e criativa com a materialidade de todos os fatores acima citados, ela revela nuança, micro tonalidades, *insights*, emoções, intuições para/no sujeito dançante. Essas dinâmicas qualitativas transformam e são transformadas pelo mover do sujeito dançante.

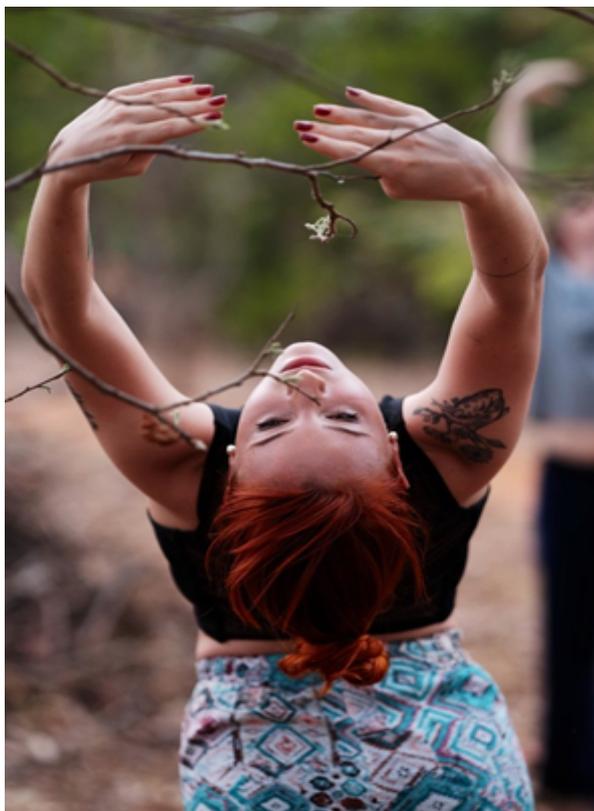


Figura 55 - Carina dos Santos da Silva em *cambré*
Foto: João Campello, 2017.

Os elementos são os apoios para os processos cinestésicos, é a eles que a percepção cinestésica se conecta, criando nuança e dinâmicas qualitativas no sujeito dançante. Na pesquisa, busquei dar força e coerência aos estudos sobre as elementaridades presentes no movimento correlacionando a metodologia de Bois com os estudos dos fatores do elemento de Laban e a visão abrangente sobre os elementos do movimento de Rengel.

A pesquisadora Rosa Primo Gadelha aponta ainda, para a existência de uma *materialidade da dança* engendrada no movimento: “Um corpo em estado de dança parece não ser comandado, mas atento às dobras que o próprio movimento propõe. Seria o movimento a materialidade mesma da dança?” (Gadelha, p.11, 2013). A elementaridade do movimento levou a formação de professores de dança para a natureza, onde eu e os estudantes

de Dança Clássica 1 cocriamos nossas formações na materialidade da dança (eu o mestrado e eles a licenciatura).



Figura 56 - Os elementos ar, terra e movimento. Deborah Dodd
Foto: João Campello, 2017

A materialidade da dança, pode inspirar pessoas a conhecer em movimento. Da imagem somático-performativa presente na Figura 56, desprendem-se texturas presentes no encontro movimento, madeira e ar. Ela revela a experiência feita por mim, ao dançar com a árvore. Eu descrevo assim esse momento significativo: *Os pés porosos, a pele se dilata e respira, cocriando, nesse corpo a corpo, nuanças de texturas verdadeiras.*

4.1 Uma maneira pontilhista de se observar experiências do conhecer em movimento

Para encontrar as respostas à minha pergunta principal de pesquisa – “Em quê e como o conhecer que aflora durante o mover do sujeito dançante, modifica o processo de formação artística e pedagógica em dança?” – vou agora descrever e analisar situações que aconteceram na prática de duas estudantes de Dança Clássica 1: Lisiane Quiroz e Bianca Borges. Encontro dois desafios nessa empreitada: capturar em palavras o conhecer em movimento, ou o conhecer cinestésico, e observar essa experiência em uma outra pessoa.

A partir de ciclos de conhecer em movimento – onde o sentido engendra-se e expressa-se em contato direto com a experiência (mover e sentir) –, proponho uma prática pontilhista de observação, ou seja, temperar informações de diversas fontes vindas das estudantes, para nos ajudar a identificar de maneira multifatorial como se dá o conhecer que aflora em movimento. Para balizar a observação identifico como elementos categóricos os fenômenos do **mover** (semovente, qualitativo e humano), do **sentir** (percepção cinestésica e sensível) e do cocriar ou **dar sentido** (nuança, micro tonalidades, palavras, imagens,

pensamentos, memórias espontâneas) que compõem o ciclo do movimento.

Desenvolverei aqui um estudo centrado nas percepções corporais das estudantes de DC1. Para isso me baseio na prática fenomenológica performativa de observação, análise e discussão criada pela pesquisadora dinamarquesa Charlotte Svendler Nielsen, assim como abordado em sua tese de doutorado (2008)⁹⁹. Dessa forma adoto três estratégias utilizadas pela pesquisadora dinamarquesa: 1. a entrevista multimodal sobre momentos significativos dos solos das estudantes; 2. destacar possíveis descrições sensoriais nos relatos das estudantes; 3. estruturar a minha interpretação e análise destacando *o quê, o como e o por quê* dos acontecimentos observados em suas experiências. Para a realizar a entrevista multimodal, pedi que os estudantes de Dança Clássica 1 do segundo semestre de 2016, (durante o quarto ciclo da Cocriação Sensível), identificassem em suas coreografias um momento significativo e os desenhasse, para em seguida compartilhar o desenho e o movimento com o grupo, em um terceiro momento os estudantes voltaram a seus desenhos onde os descreveram em texto. Por coincidência, Lisiane Queiroz e Bianca Borges escolheram o mesmo momento do balé Giselle, a cena de sua loucura e morte. Porém suas composições partiram de fontes muito diferentes: a primeira baseou-se na versão tradicional e a segunda baseou-se em uma releitura contemporânea desse clássico.

A descrição fenomenológica leva em consideração que nós temos um conhecimento encarnado do mundo pois vivemos e somos inerente ao mundo, ou à carne do mundo como aponta Merleau-Ponty. Portanto, quando eu busco compreender a experiência das estudantes uso meu próprio conhecimento corporal para descrever e entender suas experiências. Ao fazer isso uso a minha habilidade de conhecer e compreender as pessoas em movimento, a partir da empatia cinestésica, que como dito antes, é uma capacidade de me colocar nas experiências e sensações cinestésicas de outra pessoa. Sendo assim, me coloco na experiência delas para entender melhor sua prática, para poder criar uma análise melhor e mais profunda de seu trabalho, ao mesmo tempo que observo, descrevo e comparo me colocando como observadora de suas experiências a partir de minhas próprias experiências.

O ato de conhecer em movimento a partir das informações cinéticas e cinestésicas é importante pois a linguagem verbal não transmite movimentos corporais com sensibilidade da experiência vivida, porém como passá-la para a escrita? Isso é o que busquei solucionar com a estratégia pontilhista de pesquisa, como já visto, e que também trouxe para o trabalho de

⁹⁹ Ela utiliza esse método para ter acesso à experiência corporal e de movimento de estudantes de uma turma segundo ano de uma escola de ensino fundamental na Dinamarca, com quem ela trabalhou durante sua pesquisa de Doutorado em 2008.

entrevistar e escrever sobre a experiência das estudantes. O pontilhismo acontece tanto no colher de informações a partir de diversos canais: da observação cinestésica de seus movimentos (ao vivo e em vídeos), de fotos, de seus relatos em entrevistas e dos desenhos que fizeram a partir da entrevista multimodal e dos momentos significativos das estudantes; como também buscar traços de múltiplos canais perceptivos (cinestesia, som, imagem, tato, paladar, e cheiros) em cada uma dessas fontes. A partir dessas informações busco uma coesão multidimensional para descrever a experiência que as estudantes dançantes estabelecem com sua cinestesia e com mundo ao seu redor.

Primeiramente, eu irei transcrever as narrativas das estudantes, pois julgo serem úteis como forma possível de aceder uma materialidade de suas experiências. Em seguida adoto um ponto de vista hermenêutico e observando as transcrições em sincronia com as imagens de seus desenhos e suas fotos em movimento, vou buscar *o quê* apareceu em seus relatos , ou seja vou buscar identificar e destacar declarações que possam indicar algo sobre *como* o mover, o sentir e o dar sentido aconteceram em suas experiências; em seguida, e por vezes simultaneamente, busco interpretar como os fenômenos destacados acontecem nos processos de conhecer em movimento das estudantes; para concluir, entro no processo didático da pergunta *por quê?*, para questionar e descobrir o que ficou visível sobre as potencialidades do conhecer em movimento e sobre as possibilidades da abordagem da Cocriação Sensível nos processos de formação em dança.

O material que estaremos analisando aqui são abordados primordialmente no quarto e no quinto ciclos da Cocriação Sensível, pois adotei como ponto de partida o momento significativo das participantes (quando elas desenham o movimento que lhes era mais significativo em suas cenas). Porém, durante a fala delas, é possível detectar todos os ciclos da Cocriação Sensível, reforçando assim que essa abordagem, apesar de ter uma cronologia baseada nos estados do movimento, deve ser entendida em uma temporalidade única, ou seja , seus ciclos estão sempre à disposição do sujeito dançante.

4.2 Sobre aquilo que se apresenta na fala das participantes de Dança Clássica 1

4.2.1 A voz de Lisiane Queiroz

1º Relato: Lisiane descreve seu momento significativo durante a cena da morte de Giselle (final do primeiro ato do balé Giselle), quando ela primeiro faz a brincadeira do despetalar a margarida dizendo “bem me quer, mal me quer”, e em seguida se mata com uma

espada. O desenho foi feito durante o processo de Cocriação Sensível, e continha um texto na mesma folha, transcrito ao lado do desenho.

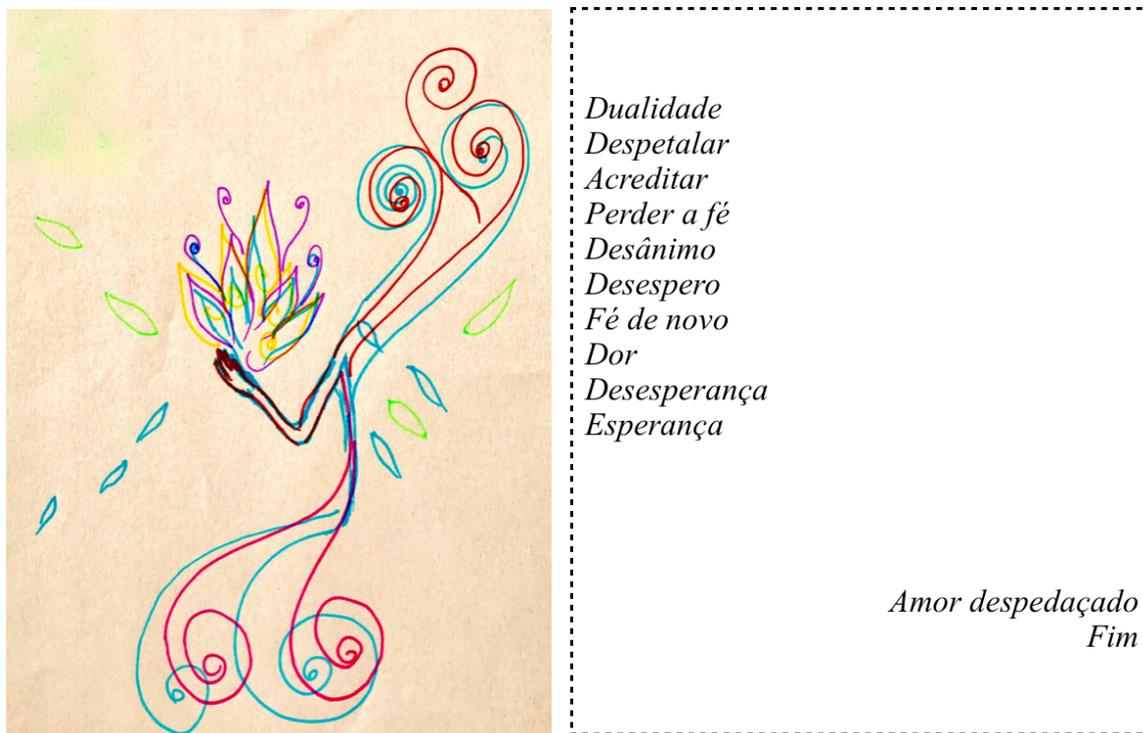


Figura 57 - Desenho do momento significativo de Lisiane Quieroz e texto descrevendo o momento vivido por Giselle

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O que se apresenta: Espiralar

Em relação aos momentos significativos, eu desenhei a flor sendo despetalada e algo como uma espiral, não faço uma interpretação racional deste desenho pois foi intuitivo e foi a primeira imagem que me ocorreu quando pedido para eu desenhar, foi uma prática gostosa e ajuda na hora de realizar os movimentos, pois eu espiralo em direção ao chão antes de despetalar a flor.”

A descrição de como Lisiane se espirala para o chão revela algo de sua percepção durante a experiência corporal. Ela usa uma palavra que indica uma presença de si em movimento “eu espiralo para o chão”. O relato, juntamente com o desenho e o poema, ilustra várias dimensões corpóreas, qualidades tátil-cinestésicas e a presença sensível que do conhecer em movimento naquele instante: dualidade, despetalar, acreditar, desânimo, desespero, fé, dor, desesperança, esperança, despedaçar. Mas não só as palavras temperaram sua dança. Eu vislumbro a sensação cinestésica que ela tem do seu mover, ao perceber na

imagem corpo-flor protagonista de seu desenho os movimentos espiralados que parecem partir do centro do corpo para fora; as linhas que se duplicam acentuam esse aspecto vivo e movente do desenho; as linhas contrastam cores quentes e frias, e revelam assim um vibrar, ou ressoar sensível da experiência (indicando categorias, ou tonalidades do sensível). Seu desenho nos inclina a uma dinâmica sensível, para a presença de um sentimento poético, e uma sutileza que é marcante no seu solo também. O corpo-flor-movimento ilustrado entrelaça linhas em movimentos espirais, mãos que vão ao rosto e o despetalar de pequenas e delicadas formas de folhas-lágrimas. A flor se toca.

2º relato: Lisiane relata o processo de cocriação com o material coreográfico do balé Giselle, ainda durante o processo do curso.

O que se apresenta: Golpear

Eu li sobre o Ballet Giselle e vi um vídeo do clássico Bolshoi inteiro e gostei da intensidade da cena da loucura e da morte, então fiquei procurando outras versões desse mesmo trecho e procurando analisar os movimentos e expressões. Encontrei a versão da Rússia, e fiz uma pequena montagem, que se dá do momento que Giselle cai aos pés da mãe até a hora que ela se golpeia com a espada, porém pensei em elementos de movimento que dialogassem com a espada, e usasse o corpo como cenário, então estiquei o braço direito e segurei-o com a mão esquerda para girar direcionando-o para o chão, como nas cenas dos vídeos, então, na minha composição direciono a “espada” pra cima e golpeio o estômago com o cotovelo num fluxo direto, contínuo e muito rápido.



Figura 58 - Lisiane Queiroz. Golpe. Local: sala 106 C, IFB. Segundo semestre de 2016
Foto: arquivo pessoal da autora.

Lisiane, nesse relato, descreve várias etapas da Cocriação Sensível, pontuando aspectos de como ela trabalhou com o conteúdo dos vídeos analisados, encontrando neles o que lhe parecia significativo para trabalhar a sua cena: “a **intensidade** do momento da morte de Gisele”. Ela narra o processo que a levou a transformar seu braço direito em uma espada,

utilizando a si mesma como um “cenário”, uma forma singular de cocriar consigo mesma. Há uma maneira de relatar concretamente e cronologicamente os seus movimentos: “estiquei o braço direito e segurei-o com a mão esquerda **para girar** direcionando-o para o chão.”



Figura 59 - Lisiane Queiroz. Giros espiralados. Local: sala 106 C, IFB. Segundo semestre de 2016.
Foto: Arquivo pessoal da autora.

Com essa espada corporalizada em sua mão, Lisiane defere o golpe fatal em si mesma; ela destaca cinesteticamente as qualidades do golpe, que aconteceu “num fluxo direto, contínuo e muito rápido”. Essa descrição aprofunda o entendimento do sentido que se desprende de sua experiência em movimento. A clareza de detalhes nos elementos de movimento de sua cena permitiu que ela interagisse em um estado criativo de percepção sensível, ou seja, os detalhes contidos na codificação que ela estabeleceu ofereceram a ela uma estrutura para ela cocriar sensivelmente.

Identifico três elementos marcantes: os elementos qualitativos de movimento; a clareza da imagem da espada sendo corporizada por Lisiane; e por fim a **intensidade** da cena. Juntos, eles dão estofo, uma materialidade que, a partir da temperança entre ela e esses elementos, faz surgir nuances sensíveis durante o seu acontecimento cênico. Conteúdos expressivos engendrados de seu movimento interno cocriando com a espada, com movimento em fluxo direto, contínuo e rápido, e com uma narrativa intensa de um suicídio.

3º relato: Em entrevista escrita, Lisiane relata a sua experiência de dançar no parque Olhos d’Água.

O que se apresenta: a dança respirada que preenche e é preenchida pelo espaço a cada instante.

Para mim seu trabalho foi um encontro que dialogou muito com minha prática de yoga. Com movimentos que se manifestam sempre na esfera do sensível, de dentro pra fora, profundamente respirado, sentido e vivenciado até o fim. No parque olhos d'água houve um processo em que percebi essa dança acontecer de dentro pra fora e de fora pra dentro, uma vez que o contato com a natureza me forçava a buscar novos caminhos pra expressar a mesma dança, no caso a morte da Giselle. Lembro que o desnível e as irregularidades do solo, traziam desequilíbrios e quedas inesperadas e me levavam a buscar outras formas de adaptação. No parque, as danças anteriores a apresentação do solo foram fundamentais pro resgate da memória cinestésica das suas aulas. Nunca me senti uma dançarina de balé clássico mas, acredito que com suas aulas consegui acessar tanto o lugar sensível quanto o formal dessa dança. Mas o que ficou mais presente pra mim, foi essa dança respirada que preenche e é preenchida pelo espaço a cada instante. Esse reconhecimento da presentificação da dança, em que tempo e espaço me invadem pra que meu corpo os transforme, me acompanha na pesquisa do EntreTrânsito, por exemplo, onde permito que os encontros com as pessoas e suas Corpográfica EntreTrânsito e os lugares de passagem e suas arquiteturas, modifiquem a corpografia da minha dança.

Nesse relato, Lisiane diz que em minhas aulas ela encontrou espaço para dialogar em sua própria prática. E de imediato se conecta com a expressão do Sensível, localizando-o como algo que acontece de dentro para fora, e expressando fisicamente um conhecer que nasce da vivência da respiração. (o nuançar com elemento de movimento espacial dentro-fora, e a ação de *respiração*). Ela revela, que os movimentos são “vivenciados até o fim”, o que traduz-se que ela está profundamente e completamente envolvida com sua experiência, com o seu mover. O deslocamento da aula de dança para o parque trouxe a Lisiane novos *insights*. Isso se revela quando ela destaca que sentiu receber um contramovimento da natureza, um retorno dado pela natureza ao movimento sensível que Lisiane sente sair de dentro para fora de si. Aqui a Cocriação Sensível empática do co-mover com o meio.

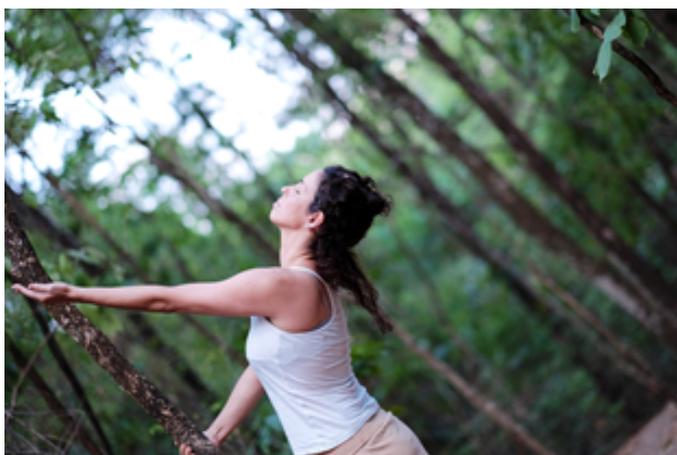


Figura 60 - Lisiane Queiroz, dançando Giselle parque Olhos d'Água, 2018
Foto: João Campello.

Posso identificar a importância do nuançar entre as formas codificadas e improvisadas de trabalharmos em Dança Clássica 1 quando Lisiane diz que “No parque as danças anteriores a apresentação do solo foram fundamentais pro resgate da memória cinestésica das suas aulas. (...) consegui acessar tanto o lugar sensível quanto o formal dessa dança”. A fala revela a importância que a experiência cênica teve para, de certa forma, imprimir cinestésicamente a “memória cinestésica” das aulas. A foto acima (Figura 60) exemplifica isso: ela ilustra o mesmo momento que vimos no primeiro relato, quando no estúdio de dança o braço-espada de Lisiane está prestes a deferir o golpe. Nela, sua intenção foi de “usar meu corpo um cenário”, cocriando sensivelmente com a imagem da espada-braço; aqui ela revisa e toma a natureza como sendo si mesma, pois ambas estão sendo “cenários”. Lisiane consegue se aprofundar em sua pesquisa sobre a “intensidade”, sua motivação inicial de pesquisa, por estabelecer uma relação sensível e nuançada com os elementos de sua composição.

Lisiane descreve “desequilíbrios e quedas”, nuanças cinéticas que a levaram a adaptar-se com o meio. Ela não interrompeu seu estado criativo cinestésico com esses desequilíbrios ao fazer tais adaptações (e isso fica mais claro no vídeo¹⁰⁰ do que na sua fala), mas co-cria sensivelmente com os estímulos que surgem de sua parceria com a natureza. Ela exemplifica assim a composição que nasce “ involuntariamente”, ou seja, sua presença dançante está em estado criativo cinestésico e isso permite que ela faça nuanças (adaptações, diz Lisiane) durante a construção de um acontecimento cênico, ou seja, durante a improvisação no processo de criar sua cena, ou ainda ao compartilhar a cena com o público que passava aleatoriamente no parque.

A síntese de todos os conhecimentos que Lisiane aponta em sua narrativa é dada por ela como “essa dança respirada que preenche e é preenchida pelo espaço a cada instante”. Nessa fala, ela e a dança se entrelaçam em um só ser, o que se confirma na sua frase seguinte “Esse reconhecimento da presentificação da dança, em que tempo e espaço me invadem pra que meu corpo os transforme”. Lisiane usa aqui uma descrição reflexiva de sua experiência de movimento para conseguir acessar natureza ontológica de sua experiência. Dessa forma ela dialoga diretamente com a noção de movimento como sendo tempo, espaço, força e suas dinâmicas qualitativas, como uso na construção dessa pesquisa.

¹⁰⁰ Conferir o vídeo 4 que acompanha esta dissertação, cuja capa está no Apêndice H.

4.2.2 A voz de Bianca Borges

1º Relato: Bianca descreve seu momento significativo que foi justamente a cena da morte da Giselle. Ela teve dois momentos coreográficos, um onde fez a morte, mas seguindo outra versão do balé Giselle, uma releitura contemporânea do coreógrafo sueco, Mats Ek.

O que emerge: leva, levanta, e leva e destrói e causa um caos e destrói tudo



Figura 61 - O desenho do momento significativo de Bianca Borges ao dançar Giselle
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Quando eu pintei esse desenho eu pensei nesses pontos, que são as linhas horizontais verticais, como aquilo que são leis. As leis do universo e que não tem como escapar a isso. O meu corpo de vermelho, né, eu acredito que seja o calor - tum, tum, tum - do centro - tum tum tum (ela se bate no coração). Esse calor que pode ser amor que pode ser raiva, que são os sentimos, as emoções muito forte, né? A cabeça pequena, porque a razão é pequena ela não interfere muito. tanto é que tem um pouco de círculos dentro da cabeça... porque a cabeça também entrou nesse movimento que é um movimento centrípeto, circular e espiralado que leva para outros lugares. Talvez a contradição, como uma tempestade, como ela se forma? Com a diferença do frio e do calor... e aí forma os grandes ventos, ... então isso leva, levanta, e leva e destrói e causa um caos e destrói tudo. Essa foi a sensação que me trouxe nesse momento da Giselle. Eu desenhei o momento da morte dela. É como isso, como acabou, acabou e agora está tudo uma bagunça e vai acontecer algo novo, porque sempre acontece. E aí esse algo novo é o que eu dancei na mata.. essa cena onde ela se encontra um pouco perdida, e aí vem essa sensação de algo maior, de que ela não tem o controle e que é preciso pisar devagarinho, nesse chão novo. Eu achei incrível!

Aqui, Bianca descreve com clareza as linhas verticais e horizontais, eixos primários e fundadores do mover, como se fossem leis a reger o corpo da dançarina. Ela expõe sua sensação proprioceptiva de calor no centro do desenho. O calor é uma das características do movimento interno, de nosso estado criativo em percepções, e ao descrever o vermelho,

Bianca faz aparecer esse termômetro interno. Ela o localiza corporalmente e diz que calor vem do coração, e ao dizer isso, bate o com o punho em seu torso, simulando a batida de seu coração. Bianca relata a experiência a partir de diversos canais cinestésicos: de maneira tátil-cinestésica (calor e as batidas no peito); de maneira visual (vermelha); ao fazer sons com o corpo ela acrescenta uma percepção auditiva; proprioceptivamente, ao nomear e tocar o coração; e, verbalmente, ela ainda descreve em emoções. Todos esses elementos nos permitem acessar a intensidade da experiência vivida por Bianca.

Interessante que ela justapõe a estrutura primordial dos eixos vertical e horizontal, com uma fluidez quase caótica de emoções. As espirais no interior do corpo se refletem em movimentos exteriores. As grandes espirais parecem se revelar como sendo o movimento da qualidade de experiência selvagem, inconsciente e total, quando ela diz que a cabeça era pequena por ser racional, e mesmo sendo pequena ainda tinha espirais (ou seja, irracionalidades) dentro dela. Eu vejo nas cores e movimentos gerados para fazer o desenho a presença marcante de um estado de criatividade cinestésica.

Apesar de no desenho e em sua coreografia os braços serem muito importantes para “causar um grande caos e destruir tudo”, ela não os menciona em seu relato. Eu trago aqui a imagem do dia que fizemos o estudo dos momentos significativos. Neste dia, os estudantes compartilharam seus momentos com o grupo, e ali nós trabalhávamos o estado de empatia em nós e em grupo para perceber as dinâmicas qualitativas de cada um do grupo. No caso de Bianca, o movimento espiralado dos dois braços girando para frente foi feito por todos, e fizeram os nossos torços se flexionarem com a força da movimentação. O feedback que ela recebeu dos estudantes após eles experimentarem seu movimento foi loucura, vento e desordem.



Figura 62 - Momento significativo de Bianca sendo compartilhado pelo grupo de estudantes do IFB
Foto Arquivo pessoal da autora.

2º relato: Bianca Borges descreve sua experiência na mata. O solo que dançou no parque não foi o mesmo do desenho. Durante o processo de cocriação de Giselle, a cena que fez de início não foi a que de fato dançou no final.

O que emerge: devagarinho, respeito

Essa peça, que nós estudamos naquele semestre, Giselle, e aquela forma de ser dançada, que é do coreógrafo Mats Ek. Eu achei impressionante, assim ... a forma... me chamou muito atenção. A cena escolhida para eu dançar é acena depois da morte dela, quando ela entra em contato com o mundo escuro, aquele mundo misterioso, quando ela entra em contato com esse mundo é como se existisse um grande respeito. E foi essa sensação que eu tive dançando os meus movimento lá naquela trilha que dava para o lago e que tinha aquela árvore maravilhosa. Árvore fantástica , que para mim era como uma identidade. Então a minha relação com ela era de muito respeito, era uma honra para mim estar ali. O que eu quis fazer ali foi transmitir um pouco, através dos meus movimento, dessa sensação de estar nesse ambiente onde eu não sou nada, eu sou muito pequena. Ao mesmo tempo eu estou muito vulnerável ali. E ao mesmo tempo que estou vulnerável eu estou me adaptando. Então eu sinto o peso, a humidade, o vento. E também aquela luz , que eu acho que foi muito legal ter feito no final do dia. Para mim o final do dia é muito especial. Eu tenho muitos sonhos, ... eu acho a luz incrível. Então tanto a dança com a árvore, depois quando dancei lá em cima quando eu dancei com aquele solo cheio de folhas, ali também foi muito especial. Eu achei incrível a sensação de dançar na natureza. Por mais que já fui para mata muitas vezes, eu nunca tinha tido a experiência de dançar na mata.



Figura 63 - Bianca Borges e a árvore maravilhosa. Olhos D'Água
Olhar João Campello.

Me chama atenção no relato de Bianca esse estado de respeito e sua sensação e relação muito envolventes com árvore. A descrição de Bianca de sua experiência como sendo “honra em estar ali”, expressa a relevância de sua vivência corporal. Ela sente o espaço à sua volta, se relaciona com o caminho, o lago e a árvore. Ela está situada, e por isso o seu conhecer em movimento acontece em relação com o seu redor. Antes de prosseguir, gostaria de realçar o olhar que o fotógrafo João Campello fez desse momento de Bianca. Vejo no cocriar de Campello mais um conhecer em movimento, a partir de encontros sensíveis. A foto parece a imagem visual do que Bianca descreve como

A torção das raízes e dos galhos que traz a espiral, a subida e a descida. Vivenciar a dançar com e para a natureza foi uma experiência sensorial muito rica, que me trouxe muitos “comos” sentir a execução de um plié.

Ela destaca, assim como Lisiane, o estado de adaptação que se colocou ao dançar em Olhos d’Água, e cita ainda outros canais de percepção cinestésica, como o peso, a humidade, o vento e luz.

Em seu relato Bianca nos descreve exatamente o que acontece com a Gisele na dramaturgia original do balé. Ela morre e vira uma alma, um fenômeno, uma entidade da natureza; para encontrá-la, seu príncipe precisou ir para a floresta. Ao ler o relato de Bianca, a coincidência ficou marcante para mim...o “pisar devagarinho”, com respeito nesse novo mundo, mundo pós-morte e natural, cocriando sensivelmente com a dramaturgia da peça Giselle. Pensando em tudo isso, eu consigo perceber como a ida ao parque acentuou o processo de sala de aula e como o processo de sala de aula também realçou a experiência em Olhos d’Água.

Da experiência das duas dançarinas, podemos identificar elementos de participação tátil-cinestésica mediando o conhecer em movimento. Ambas reportam diversas camadas de percepção e de significação captadas durante o mover e ao se relacionarem com as nuances dos elementos que com os quais elas cocriaram. Fica claro também que a natureza intensificou o processo de estar no mundo, de dançar *em relação a*, de que nos fala Rengel. A partir desses dois relatos, posso entender melhor as reverberações do conhecer em movimento, como ele se revela como sendo um conhecimento de natureza profundamente significativa. A fala Bianca Borges revela isso: “*A minha relação com a dança é uma descoberta a cada instante , é como se eu fosse **descobrimdo** a viver*”. Um descobrir a viver em dança, a cada instante.

Termino esse movimento retornando à última cena do segundo ato do balé *Giselle*¹⁰¹, quando em um momento de delírio Giselle faz gestos rememorando uma brincadeira de despetalar uma margarida, e intercala as frases “bem me quer” “mal me quer” a cada pétala. Lisiane Queiroz descreveu esse momento em desenho e texto (Figura 57). Repito o texto aqui:

“dualidade, despetalar, acreditar, perder fé, desânimo, fé de novo, dor, desesperança, esperança, amor despetalado. Fim.”



Figura 64 - Despetalar. Lisiane Queiroz
Foto: João Campelo.

¹⁰¹ Balé *Giselle* é um balé em dois atos e teve sua première em 1841, em Paris França. Foi coreografado por Jean Coralli e Jules Perrot. Música de Adolphe Adam.

Pausa

À escuta de movimentos futuros

À escuta de movimentos futuros

Como no ciclo do conhecer em movimento, uma pesquisa também encontra seus momentos de pausa. Nesses momentos, nos atemos a perceber, a cocriar e a expressar seus possíveis sentidos, e, simultaneamente, nos colocamos à escuta de movimentos futuros. Pesquisas a partir de temas fenomenológicos não encontram respostas absolutas, elas também não dizem tudo o que poderia ser dito sobre a experiência vivida (fenômeno) abordada pelo tema. Nesse tipo de investigação em que nos aproximamos da experiência humana, não se pode falar em conclusões de uma forma fechada (Nielsen, 2008). Dessa forma, para essa pesquisas, por investigar o movimento semovente, humano e sensível como cocriador de sentidos e conhecimentos, é coerente afirmar que esses sentidos são *provisórios* (Bois & Austry, 2008). Isso não significa dizer que eles são irrelevantes. Como foi apontado pelo ciclo do conhecer em movimento, “dar sentido”, mesmo que provisoriamente, é fundamental para o aprofundamento, criação e descobertas de novos sentidos.

Me aprumo então; respiro; sinto a conexão, a nível das fâscias, entre a minha nuca e o meu olhar; percebo o meu peso atravessando a cadeira e o chão e, a partir da percepção cinestésica e da minha modulação tônica, percebo as nuances do meu peso ao dedilhar essas palavras com danças. Faz silêncio, e com o conhecer do meu corpo sensível, busco comunicar as reverberações causadas por essa trajetória de pesquisa. Esse movimento se iniciou no prelúdio da pesquisa, atravessou diversas estruturas de experiência (Van Manen, 1990, p.77), e agora encontra sua pausa.

O meu esforço de compreender o conhecer engendrado no mover partiu da minha paixão pelo movimento, do meu engajamento e da minha história de vida. Dessa forma, eu, enquanto sujeito dançante, estou ao centro dos encontros entre os diversos elementos constitutivos dessa pesquisa. A partir das provocações da minha orientadora Rita de Almeida Castro, do aprofundamento no trabalho empírico com os estudantes e do apoio que encontrei nos autores e pesquisadores do movimento com quem cocriei essa empreitada, consegui perceber que o meu mover é imprescindível para o conhecimento desse tema. O conhecer que trago, então, não é um conhecer neutro ou pré-estabelecido. Ele é um conhecer cocriado, suado e percebido por mim, um conhecer que se desprende do movimento. Assim, ele é completamente dependente da motivação, da imaginação, da sensibilidade e da biografia da pessoa que realiza o movimento. Essas revelações indicam-me que as contribuições do conhecer em movimento em processos de formação em dança dependerão de quem está a realizar, imaginar e criar esse conhecer; de quem está a dançar.

Eu espero que tenha conseguido, com esse trabalho, compartilhar uma maneira possível de se pesquisar experiências vividas em movimento, e talvez assim, contribuir para o diálogo entre as práticas acadêmicas, performativas e formativas nessa área. Procurei a todo tempo ser fiel ao caminho epistemológico, de natureza artística, somática (corpo/mente em unicidade) e ontológica, do conhecer em movimento. “O movimento é quem traz o novo conhecimento”¹⁰², disse Ciane Fernandes em ressonância com esse trabalho. O movimento que cria, que é arte, que é dança. O movimento como epistemologia da dança. Esse caminho valoriza a experiência humana, levando em conta seus processos de transformação. Assim, é necessário investiga-lo e valorizá-lo não só na área da dança, mas, face aos desafios que se colocam para o ser na vida contemporânea, nas demais áreas de conhecimento também.

As bases da abordagem fenomenológica performativa (Svendler Nielsen) e da pesquisa somático-performativa (Ciane Fernandes) trouxeram meios para que eu construísse um conhecer acadêmico baseados nas minhas práticas em dança. Assim, foi possível detectar que eu havia desenvolvido uma abordagem a partir do encontro das práticas da dança com as práticas da Somato-psicopedagogia, a qual nomeei de “Cocriação Sensível”. Ela, por sua vez, atende meu interesse em facilitar o “conhecer em movimento”, experiência também nomeada por mim ao longo do processo de pesquisa como sendo um fenômeno de sentir e cocriar a partir das nuances cinestésicas, micro tonalidades e dinâmicas qualitativas que afloram do movimento, enquanto dançamos. Essas identificações, assim como a sistematização da Cocriação Sensível são, portanto, resultados diretos dessa pesquisa, e influenciaram também os rumos da própria pesquisa que as identificou.

De uma forma geral, quando penso em formação, penso também em um nuançar entre tradição e inovação. Nessa pesquisa, me apoiei na tradição centenária da dança clássica como referência empírica. Quando essa tradição foi colocada em relação sensível e criativa com o sujeito dançante, ela passou a agir como um elemento perceptível, assim como os outros elementos vistos na pesquisa, como: os elementos do movimento (tempo, espaço, força e dinâmicas qualitativas), as fâscias, as práticas da dança e da SPP, e por fim, da natureza. Quando as experiências, os saberes e os fazeres da dança clássica foram abordadas como campos elementais disponíveis para serem cocriados pelo sujeito dançante, a tradição tornou-se, na verdade, fundamental para o encontro com o Sensível (Bois 2008), nos proporcionando valiosos instrumentos de descoberta. A dança clássica cocriada em Dança Clássica 1, aconteceu quando “minhas” esferas de tradição disponibilizaram-se para os estudantes, e as

¹⁰² Conferência dada no dia 14/03/2018, no I Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança. IFB.

esferas de tradições deles, por sua vez, alargaram o meu/nosso conhecer em movimento. Por um lado os estudantes estavam em um processo de formação (enquanto licenciandos em dança), por outro lado eu também estava em um processo de formação que é essa pesquisa, juntos cocriamos caminhos de formação em dança. Juntos conhecemos, renovamos e inovamos a dança clássica durante as aulas de Dança Clássica 1, e juntos cocriamos a própria Cocriação Sensível.

Visto dessa forma, o conhecer em movimento, informante da Cocriação sensível, influenciou as pessoas dançantes que passaram pelo processo de formação que eu proporcionei e cocriei com eles. A prática que informa a prática, o movimento que informa o movimento foi um dos pilares dessa pesquisa. Esse aspecto do conhecer em movimento se potencializa quando acessamos o conceito de *phronesis*, a sabedoria que nasce da prática. A formação que surge a partir de uma prática agencia o conhecer e as descobertas obtidas por ela diretamente na prática de quem se forma. O relato das estudantes confirmam essa teoria.

Nessa pesquisa identificou-se que o conhecer em movimento implica um esforço (assim como um estado de espírito imersivo, perspicaz e criativo) de que quem está a dançar para que perceba nuances nas amplitudes existentes em seu mover, para perceber-se percebendo e cocriando enquanto dança. Os estudos apontam para o conhecer em movimento, e os estados criativos perceptivos necessários para acessar essa experiência, como sendo um dos principais processos da dança, permeando vários de seus fazeres e saberes. Por outro lado, a pesquisa não conseguiu discutir como seria a experiência estética engendrada no conhecer em movimento. Qual a forma estética do movimento sensível? Espero que estudos futuros possam abarcar esse tema.

Ficou claro no decorrer da pesquisa, que o sujeito dançante está no coração do conhecer em movimento e da estrutura da Cocriação Sensível, pois é ele quem busca ser cocriador do movimento e da percepção cinestésica, e assim se desenvolver na dança. A partir dos relatos e experiências dos estudantes do Lidança, alguns dos quais transcritos nessa pesquisa, percebo que a Cocriação Sensível oferece caminhos para que o sujeito dançante seja capazes de ser sensível, de observar sinais de adaptividade ao encontrar uma autenticidade, de cultivar a experiência criativa com o autoconhecer, de ser autônomos e participativos em suas práticas e processos criativos.

A partir do *promenade* em Olhos d'Água, foi possível evidenciar que, em todo o trabalho, o aspecto fundamental é que não existe a separação do eu e do outro, das esferas de dentro e de fora, mas sim o nuançar vivo evidenciado a partir de encontros e cocriações, a exemplo do dançarina e da barra, ou, da dançarina e do tronco da árvore que ela pisa e que se

tornam um todo integrado a partir de seu cocriar sensível. Em todos os elementos e seus diálogos tônicos sensoriais, é possível vislumbrar essa co-construção esse eco-balé ou eco-dança.

Em orientação com Rita de Almeida Castro, ela me indicou que a imagem é texto! Isso para mim foi uma descoberta importante e trouxe uma dinâmica própria para a pesquisa. Eu extrapolei essa ideia para pensar: será que experiências também podem ser texto? Daí me interessei em incluir propostas de movimento para o leitor no decorrer do texto, consolidando assim a pesquisa em forma pontilhista. No pontilhismo, as nuances entre contorno, cores e formas só revelam a visão do todo na experiência sensível de um olhar humano. O conhecer em movimento revela-se em movimento, e nessa dissertação revelou-se a partir da Cocriação Sensível com as imagens, descrições de experiências, das falas de autores, dos sujeitos dançantes e por fim pela sua experiência, caro leitor, que participou desse acontecimento, desse processo de cocriar essa dissertação, seja por mover-se pelas propostas de movimento aqui colocadas, seja por seu olhar ao ler esse trabalho. Agora nos encontramos nas últimas linhas, nos últimos instantes do conhecer movente, das palavras dançantes e da escuta sensível que formaram essa dissertação. Dessas considerações, ofereço aqui uma derradeira experiência para que juntos, eu e você, terminemos a pesquisa em uma pausa no acontecimento.

A partir da cocriação fotográfica de João Campello, vamos ao parque Olhos d'Água encontrar a região selvagem da experiência vivida, lá onde encontramos vivências extraordinárias. Convido então você a observar a imagem de Carina, que estará na próxima página (não vire a folha ainda!). Quando o momento chegar, estabeleça um olhar contemplador com o que se apresenta, as nuances entre forma, cor e fundo. Será que imagem ressoará em impulsos, nuances, microtonalidades ou movimentos em você?

A imagem pontilhista, pausará esse momento de pesquisa. Por mais estática que uma imagem possa parecer ela não é preestabelecida por nós que a observamos. Ela acontece diferente a cada vez que nos relacionarmos perceptivelmente com ela. A foto em questão ilumina e contém todo um caminho trilhado pela pesquisa até essa fresca constatação, esse novo olhar, um novo estado de presença, essa eco-dança que desponta no desejo de tocar, de dançar, de conhecer o mundo *em* movimentos.

*No final não encontramos fim
nenhum
Dudude Herman*



Figura 65 - Um novo olhar. Carina Santos, Parque Olhos d'Água
Foto: João Campello

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Antônio; SILVA, Edson. O conhecer e o conhecimento: comentários sobre o viver e o tempo. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, vol. 04 , p. 35-41. 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v04/m31530.pdf> . Acesso em: 3 jun. 2016.

ANTTILA, Eeva. Dance as embodied Dialogue: insights from a school project in Finland. In: SVENDLER NIELSEN, Charlotte; BURRIDGE, Stephanie (Eds.). **Dance Education around the world: Perspectives on dance, young people and change**. New York: Routledge, 2015. p.79-87.

APREA, Luca. O cenário pedagógico do sensível e a emergência criadora. In: BOIS, Danis; JOSS, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Orgs). **Sujeito Sensível e Renovação do Eu - As contribuições da Fasciaterapia e da Somato-psicoedagogia**. São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

BALDI, Neila. Por um balé somático: Cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff e do Construtivismo Pós-Piagetiano / Neila Cristina Baldi. Salvador, 2017. 340 f.

BERGER, Eve. Terapeutas-pesquisadores do Sensível. In: BOIS, D.; JOSSO, M.C; HUMPICH, M. (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu. As contribuições da fasciaterapia e da Somato-psicopedagogia**. São Paulo: Paulus - Centro Universitário São Camilo, 2008.

BERGER, Eve. **Le mouvement dans tous ses états: Les recherches de Danis Bois**. Paris: Editora Point d'appui, 1999.

BERTHOZ, Alain. **Le sens du mouvement**. Paris: Odile Jacob, 1997.

_____. Le sens du mouvement. Interview d'Alain Berthoz par Florence Corin. In: CORIN, Florence (Org.). **Vu du corps: Nouvelles de Danse**. Bruxelles: Contredanse, n. 48/49, 2001. 80-93.

BOHM, David. **On Creativity**. Nova Iorque: Routledge, 2005.

BOIS, Danis. **O Eu Renovado, introdução à Somato-psicopedagogia**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

_____. **Le sensible et le mouvement**. Essai philosophique. Paris: Ed. Point d'Appui, 2001.

_____. **Relation au corps sensible et potentialités de l'être humain**. Vers l'accomplissement de l'ête humain: soin, croissance et formation. Ivry-sur-Seine: Ed. Point d'Appui, 2009.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista @ambienteeducação**, Rio Grande, vol. 1, n. 1, p. 20, Jan/Jul. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/577/544>>. Acesso em: 16 out. 2016.

BOIS, Danis; JOSS, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Orgs.). **Sujeito Sensível e Renovação do Eu**: As contribuições da Fasciaterapia e da Somato-psicoeducação. São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARAKER, Cathie. Le body-Mind Centering en tant qu'approche de l'apprentissage de la danse, In: Dans Incorporer. **Nouvelles de danse**, Bruxelles, n. 46-47, p. 76-93, 2001.

CASTRO, Lina Frazão de. **O corpo em estado de transparência**: abordagens didáticas em dança. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CASTRO, Rita de Almeida. **Ser em cena, flor ao vento: etnografia de olhares híbridos**. Brasília: UnB, 2012.

CHAPPELL, K.; SCALTSAS, T., STENNING, K., ALEXOPOULOS, K., CRAFT, A.; WALSH, C. **Co-Creativity Assessment Methodology**. C2Learn. Project Deliverable n. D2.3.1. Disponível em: https://www.academia.edu/5667784/Co-Creativity_Assessment_Methodology. Acesso em: 26 abr. 2017.

COURRAUD-BOURHIS, Helene. **Biomecanique sensorielle et biorythmie**. Paris: Editions poit d'appui, 2005

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20/09/2016

CUNNINGHAM, Merce. Prefácio. In: SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. **The phenomenology of dance**. Pennsylvania: Temple University Press, 2015.

CUNTO, Yara; MARTINELLI, Susi. **A História que se Dança**. Brasília: [s.n.], 2005.

DESTUTT DE TRACY, Antoine. **Mémoire sur la faculté de penser**. Fayard: Corpus des Œuvres françaises., 1992.

DIEHL, Ingo; LAMPERT, Friederike (Eds.). **Dance techniques 2010** – Tanzplan Germany. Berlin: Henschel, 2010.

DUBATTI, Jorge. **O Teatro dos Mortos**: Introdução a uma filosofia do teatro. São Paulo: Edições SESC, 2016.

DUPOND, Pascal. **Le vocabulaire de Merleau- Ponty**. Paris: Ellipses Marketing, 2001.

FERNANDES, Ciane. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática analítica. **Dança**, Salvador, v.2, n.2, p.18-36, jul./dez.2013

_____. Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração. **Art Research Journal**, Brasil, vol. 1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014.

_____. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro**: repetição e transformação. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERREIRA, Aurélio. **Novo Dicionário Aurélio**. 11 ed. São Paulo: Impress.

GADAMER, Hans-Georg; FRUCHON, Pierre. **O problema da consciência histórica**. São Paulo: FGV Editora, 1998.

GADELHA, Rosa Cristina Primo. Um corpo-por-inventar. **Dança**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA, Salvador, v. 2, n. 2, p. 9-17, 2014.

GIL, José. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GONÇALVES, Thaís. Dança clássica no mundo contemporâneo? Paradoxos, dobras, extensões e invenções. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. **A dança clássica**: dobras e extensões. Joinville: Nova Letra, 2014. p.53-62.

GREINER, Christine. **O corpo em crise**: novas pistas e curto-circuitos das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

HERRMANN, Mara de Lurdes. **Caderno de Anotações**: a poética do movimento espaço de fora. Belo Horizonte: Edição da autora, 2011.

HUMPICH, Marc. **Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements**. Lisboa: Actes du, 2003.

JARA, Micaela. **From Two to One**: An exploration into the integration of artistic and pedagogical practices. Dissertação (Pós graduação em Dance e Parceria), Escola Nacional Dinamarquesa de Artes performáticas, Copenhague, 2016.

JOWITT, Deborah. **Time and the dancing image**. California: Univ. of California Press, 1989.

JOURDE Pierre. **La Littérature sans estomac**. Paris: L'esprit des péninsules, 2002.

KURYPERS, Patrice. Prefácio. In: **Dans Incorporer**. Nouvelles de danse n. 46 - 47, Bruxelles: Contredanse, 2001.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEÃO, Maria. **La présence totale au mouvement**. Paris: Point d'appui, 2003.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et Anthropologie**, Paris: PUF, 1966.

MARQUES, Isabel. **A Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTINELLI, Suselaine A.; BARBATO, Silviane; MITJÁNS, Albertina M. **No ensino da dança, quem dança**. Idança, 17 nov. 2004. Disponível em: <http://beta.idanca.net/no-ensino-da-danca-quem-danca/>. Acesso em: 6/10/2017

_____. **A criatividade no movimento: contribuições à partir da dança**. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2005.

_____. **No ensino, quem dança?** Uma análise crítica sobre a criatividade no ensino da dança no DF. Brasília: UNB, 2000.

MENDES, Ana Carolina de S.S.D. **Dança Contemporânea e o movimento tecnologicamente contaminado**. Brasília: Editora IFB, 2011.

MENDES, Ana Carolina de S.S.D. **Autonomia e conexões em dança: um diálogo com a tecnologia e o jogo**. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Instituto de Artes. Universidade de Brasília. Brasília. 2013.

MENDONÇA, Renato. Conexões: Entrevista com Jorge Dubatti. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 10, p. 1-9, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cena/article/view/26187>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Le Visible et l'Invisible**. Paris: Gallimard, 1964.

_____. **Phénoménologie de la perception**. Paris : Gallimard, 1945.

MUGNATTO, Angela Maria. **O sensível em aulas de dança clássica: uma observação sistemática das aulas ministradas pela professora Deborah Dodd Macedo**. 2016. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Dança), Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2016.

NA-YE, Kim. Identifying choreographic knowledge: choreographic techne and phronesis, **Research in Dance Education**, vol. 17, n. 1, 42-59, 2016.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre: cartas sobre a dança**. São Paulo: Edusp, 1998.

MYERS, Thomas. **Anatomy Trains: Myofascial meridians for manual and movement therapists**. Churchill Livingstone Elsevier, 2010.

NOË, Alva. **Action in perception**. Cambridge: The MIT Press, 2004.

PRENGE, Serge. **Maxine Sheets-Johnstone: Dance, philosophy & movement**. Entrevista com Maxine Sheets-Johnstone, Relational Implicit – Somatic Perspectives on Psychotherapy, maio 2010. Disponível em: <https://somaticperspectives.com/sheets-johnstone/>. Acesso em: 8/05/2017

ROLL, Jean- Piere; ROLL, Régine: **Le sixième sens**. Faculdade de Ciências da Universidade Aix Marseille, 2000. Disponível em: <https://sciences.univ-amu.fr/sites/sciences.univ-amu.fr/files/lesixiemesens.pdf> . Acesso em 12 mar. 2018.

ROSANA, Rosário Lobo. Dança e gyrokinesis®: respirando novos movimentos para a cena. In: **Anais do XXII CONFAEB**. São Paulo: UNESP, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/>. Acesso em: 04 jul. 2017

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. **The corporeal turn: an interdisciplinary reader**. Exeter: Imprint Academic, 2009.

_____. **The phenomenology of dance**. Pennsylvania: Temple University Press, 2015.

_____. **The Primacy of Movement**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2011.

_____. Thinking in movement. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, vol. 39, n. 4, p. 399-407, 1981.

SHERRINTON, C. **The integrative action of the nervous system**. New Haven: Yale University Press, 1906.

SVENDLER-NIELSEN, Charlotte. Children's Embodied Voices: Approaching Children's Experiences Through Multi-Modal Interviewing. **Phenomenology & Practice**, vol. 3, n. 1, p. 80-93, 2009. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19822> . Acesso em: 14/03/2017

_____. **Dance Education around the world: Perspectives on dance, young people and change**. New York: Routledge, 2015.

_____. **Ind i bevægelsen** – et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen. [Into the movement: a performative phenomenological field study about embodiment, meaning and creativity in children's learning processes in movement education in schools]. Department of Exercise and Sport Sciences, University of Copenhagen, Copenhagen, 2008.

STIEGLER, Bernard. **Reflexões(não) contemporâneas**. Org. e trad. Maria Beatriz Medeiros. Chapecó: Argos, 2007.

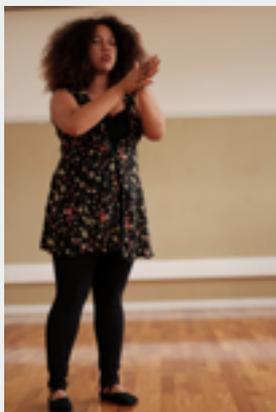
VAN MANEN, Max. Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. **Peking University Education Review**, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf>. Acesso em: 15/07/2018

_____. **Researching lived experience**. Albany: SUNY Press, 1990.

VERMERSCH, Pierre. Prefácio. In: BOIS, Danis. **O Eu Renovado: Introdução à Somatopsicopedagogia**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008. p. 17-21.

APÊNDICE A – Exercício Movimento Sensorial Involuntário

Exercício Movimento Sensorial Involuntário e o trabalho do abrir e fechar, ou *en dehors e en dedans*.



Jozzi Sijor

Um dos primeiros exercícios que acontece em meus cursos é na verdade uma brincadeira de criança que vou convidar você a experimentar também.

- Em pé, de olhos fechados e com os pés levemente separados, esfregue suas mãos vigorosamente por aproximadamente 10 segundos, ou até que o calor entre elas fique intenso.
- Separe suas mãos um pouquinho e pose sua atenção no espaço criado entre as duas.
- Sinta se existe uma ressonância entre as mãos.
- Sinta se existe uma tendência a aproximá-las e repulsá-las.
- Comece tudo outra vez.
- Aos poucos comece a expandir esse movimento sensorial de abrir e fechar até que ele se torne uma improvisação de abrir e fechar, porém temperando essa qualidade de movimento sensorial no interior de seu movimento.

Atenção: É dessa maneira que eu introduzo o trabalho básico da dança clássica chamado *en dehors*, em sintonia com o movimento sensível, com a criatividade e com o compartilhar. Na Figura 20, p. você pode ver o que seria a última etapa desse exercício. Quando exploramos o *en dehors* em uma improvisação.



Deborah Dodd

APÊNDICE B – Questionário Inicial Dança Clássica 1 -

Questionário Inicial Dança Clássica 1

Nome: _____

E-mail e telefone: _____

1. Qual a sua experiência ou forma de contato prévia com a Dança Clássica?

 Através de revistas ou livros. Vídeos. Apresentação ao vivo. Estudou em algum curso? Por quanto tempo _____ Se apresentou com alguma escola, grupo ou companhia .

2. Esta (s) experiência (s) foi positiva? _____ ? Por que?

3. O que você pretende adquirir em termos de conhecimentos ou habilidades durante este curso?

4. Você tem alguma dificuldade ou lesão física? Você toma alguma medicação de forma regular?
Se sim, descreva por favor.

5. De maneira geral, qual a qualidade de sua atenção?

 Péssima Ruim Ok Boa Excelente

6. Como você avalia os seus mecanismos de percepção? Enumere de acordo com as suas habilidades - 1 para pior e 6 para melhor (podendo ter valores repetidos também).

Visão

Audição

Paladar

Tátil

Olfato

Percepção Cinestésica (propriocepção)

7. Outros comentários ou questões?

APÊNDICE C –Conhecer em Movimento: mapa da trajetória de Deborah Dodd



APÊNDICE D – Vídeo 1: Cocriação Sensível



APÊNDICE E – Vídeo 2: Cocriação do Balé *Julieta & Romeu*



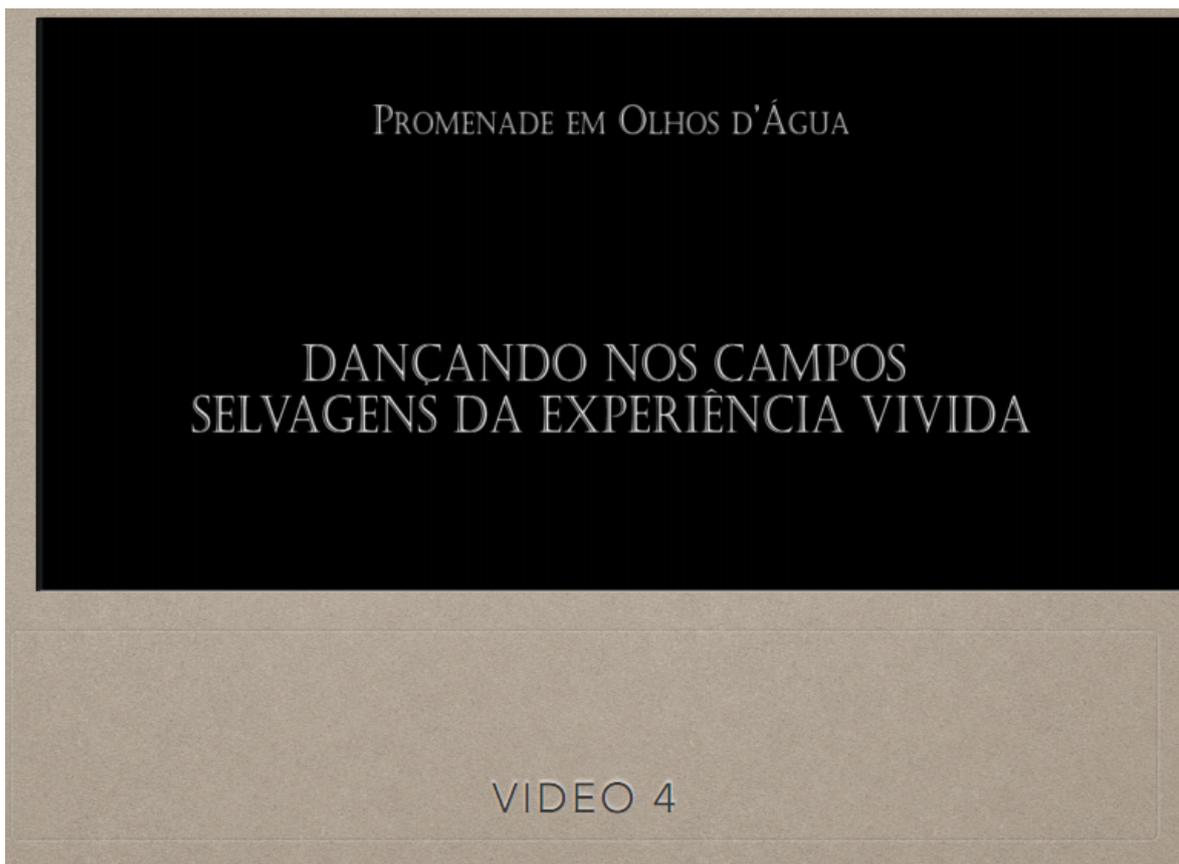
COCRIAÇÃO DO BALÉ JULIETA & ROMEU
VIDEO 2

APÊNDICE F – Vídeo 3: Cocriação Sensível de *Serenade*

**COCRIAÇÃO SENSÍVEL DE SERENADE
VIDEO 3**



APÊNDICE G – Vídeo 4: *Promenade* em Olhos D'Água



ANEXO A – Plano de Ensino Dança Clássica, IFB

Curso
Componente Curricular
Módulo, Período, Semestre, Ano
Docente
Coordenador
Dia e horário das aulas:
Carga Horária (H/A)

OBJETIVOS
<p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de trabalhar a técnica de dança clássica de acordo com a realidade anatômica de cada pessoa; • Saber realizar exercícios da dança clássica de modo consciente; • Ter força, flexibilidade, fluência, coordenação motora e expressividade a partir dos princípios técnicos da dança clássica; • Compreender o desenvolvimento metodológico. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equilibrar-se, girar, saltar, deslizar, centralizar; • Ter agilidade nos movimentos dos membros inferiores; • Coordenar braços e pernas; • Saber as diferenças e funções de cada exercício.

EMENTAS - Bases tecnológicas

Fundamentos da técnica de dança clássica. Desenvolvimento das potencialidades de movimento na dança a partir da técnica clássica. Introdução à dinâmica e aos conceitos básicos de uma aula de técnica clássica, abordando questões relativas às formas de ensino e à função de seus exercícios. Trabalho de barra e de centro. Alongamento, exercícios de força, giros, adágios. Abordagem anatômico-cinesiológica da técnica da dança clássica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Unidade I

- a. Introdução à Unidade Curricular.
- b. Estrutura de uma aula de dança clássica.
- c. Diferentes escolas da técnica clássica.
- d. Placement – posicionamento do corpo –o centro do corpo.
- e. Diagrama do espaço de A. Vaganova.
- f. Posições de braços e pernas: A técnica dos braços e mãos, a importância do posicionamento da cabeça.
- g. Os port de brás 1°, 2°, 3°.

2. Unidade II

- a. Análise de diferentes exercícios na barra e centro e suas funções. Através de abordagem anatômico-cinesiológica desenvolver consciência crítica para executar os exercícios de dança clássica.
- b. O Tronco – posicionamento – o eixo do corpo.

3. Unidade III

- a. As Poses, o corpo no espaço na dança clássica.
- b. Croisée, effacée, écartée.
- c. Os arabesques :1°, 2°, 3° e 4°.
- d. Os port de brás 4°, 5° e 6°

4. Unidade IV

- a. Importância da coordenação motora e coordenação motora fina.
- b. Técnica para desenvolver coordenação.
- c. A musicalidade e seu contexto no ensino de dança.
- d. O Temps lié e sua importância no aprendizado da técnica clássica.

5. Unidade V

- a. Técnica de saltos.
- b. Tipos de saltos.
- c. Grupo de saltos.
- d. Baterias.

METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas práticas/teóricas oferecendo espaço para análise metodológica para facilitar o aprendizado desta técnica.
- Através de exemplos audio-visual serão expostas e analisadas peculiaridades desta técnica, oferecendo assim ao aluno uma visão ampla para ele poder desenvolver capacidade analítica que o proporcione trabalhar com mais liberdade e confiança com esta técnica.
- A aula será estruturada com trabalho de barra, centro e saltos visando a formação completa do aluno.
- As atividades serão desenvolvidas em salas de aula próprias para a dança, com acompanhamento de música - CD.

Recursos Didáticos

- Aulas práticas.
- DVD's e livros sobre a dança.
- Cds e aparelho de som.
- Visita à espetáculo ou aula de dança.
- Repetição de exercícios com correções simultâneas.

Avaliação da Aprendizagem

- Os estudantes são avaliados pelo desenvolvimento e compreensão corporalizada da dança clássica.
- Será feita ao decorrer do curso tendo caráter formativo. Os exercícios serão adaptados dependendo do nível de desenvolvimento técnico dos alunos.
- O sistema de avaliação compreende avaliações parciais (vide quadro abaixo) sobre o conteúdo programático, das quais é obtida a média de aproveitamento do aluno quanto aos objetivos.
- A avaliação será de forma
 - o prática (produção artística do estudante, participação em aula de dança).
 - o oral (perguntas direcionadas diretamente ao estudante respondidas oralmente).
 - o escrita.
- Os resultados das avaliações serão retornados aos alunos e deverão servir como instrumento do processo de ensino e aprendizagem.

	Avaliações parciais	% Valor total da nota	Instrumento	Modo
1° Avaliação	2,0		Desempenho em processos de ensino aprendizagem.	Prova oral sobre a técnica de dança clássica.
2° Avaliação	3,0		Desempenho na prova escrita.	
3° Avaliação	3,0		Produção artística.	Apresentação de produção artística utilizando a técnica da dança clássica corporalmente.
		2,0	Atuação do aluno em sala de aula	Assiduidade, pontualidade, participação.
			Prática – participação nas aulas de dança.	

Bibliografia Básica

- BOGEA, Inês. **Primeira Estação Ensaio sobre a São Paulo Companhia de Dança**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.
- TOMAZZONI, Airton. **Seminários de Dança. Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.
- WOSNIAK, Cristiane. **Seminários de Dança. O que quer e o que pode [ess]a técnica?**. Joinville: Editora Letradágua, 2009.

Bibliografia Complementar

BOGEA, Inês. **Sala de Ensaio**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

KIRSTEIN, Lincoln. **The Classic Ballet: Basic Technique and Terminology**. New York: Alfred A. Knopf, 1979.

TARASOV, Nicholai. **Ballet Technique for the Male Dancer**. New York: Doubleday Books, 1985.

VAGANOVA, Agrippina. **Basic Principles of Classical Ballet**. New York: Dover Publications, 1969.

WARD WARREN, Gretchen. **Classical Ballet Technique**. Florida: University of South Florida Press, 1989.