

Entre o gesto e a palavra: a palavra

Socorro o passado e o meu futuro e digo à boca do tempo que os devore.

A poesia está nas palavras

Quero viver muitos minutos numa só minuto. Quero me multiplicar

A noite está tépida. O céu está salpicado de estrelas. Tu

Em meu rosot faz-se um tempo impercive, justo,

Do vouz dos passados quero ao menos a poesia das palavras.

Do vouz dos passados quero ao menos a poesia das palavras.

É no final, descontada a lágrima, resta uma única certeza: a

Nunca o tempo foi tão atual como hoje: por um triz é

Haverá um ano em que não haverá um mês, em que não haverá uma semana, em que não haverá um dia, em que não haverá um minuto.

E tanto em mim demoram as

A riqueza do homem está em sua incompletude

Degustando o êxito do agora, me vejo eternamente renascendo.

Quando pronuncio a palavra futuro, a primeira sílaba já ficou no passado. Quando pronuncio a palavra, por favor não me apressem. Quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, o osso, o





UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Belister Rocha Paulino

**AMPLIANDO O MOVIMENTO EXPRESSIVO:
ou sobre as poéticas para a criação da dança em contextos
artístico-educacionais**

Brasília
Junho/2023

Belister Rocha Paulino

**AMPLIANDO O MOVIMENTO EXPRESSIVO:
ou sobre as poéticas para a criação da dança em contextos
artístico-educacionais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Artes.

Área de concentração: Artes Cênicas.

Linha de pesquisa: Processos Compositivos para a Cena

Orientação: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

RP328Ro
chaa

Rocha Paulino, Belister
Ampliando o Movimento Expressivo: ou sobre as poéticas
para a criação da dança em contextos artístico-educacionais
Belister Rocha Paulino; orientador Paulo Sérgio de Andrade
Bareicha. -- Brasília, 2023.
321 p.

Tese (Doutorado em Arte) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Dança-educação. 2. Formação continuada de professores.
3. Processos de criação em dança. I. de Andrade Bareicha,
Paulo Sérgio, orient. II. Título.

Belister Rocha Paulino

AMPLIANDO O MOVIMENTO EXPRESSIVO:
ou sobre as poéticas para a criação da dança em contextos
artístico-educacionais

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Faculdade de Educação/Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES
Universidade de Brasília - UnB
Presidente

Prof. Dr. Alisson Araújo de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGCEN
Universidade de Brasília - UnB
Membro Externo ao Programa

Prof. Dr. Diego Pizarro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Membro Externo à Instituição

Prof. Dr. Marcos Ramon Gomes Ferreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB
Membro Externo à Instituição

Prof.^a Dr.^a. Patricia Lima Martins Pederiva
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - UnB
Membro Suplente

*Dedico este trabalho aos meus pais, (In Memoriam)
D. Francisca e Seu Raimundo.
A vida gerada na juventude ingênua,
caminha com sede e não esquece
sua fonte ancestral.*

Agradeço

Ao professor Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha pelo encantamento e sensibilidade diante das práticas educacionais; por enxergar nas metáforas desta pesquisa as formas que encontrei para expressar e compartilhar o que vivenciei na minha trajetória pedagógica. Obrigada pelo acolhimento na reta final deste trabalho. Poder contar com quem já trilhou um percurso conosco é algo que enche os dias de esperança; lembrarei com carinho da confiança que sempre teve nos devaneios e nos sonhos, anotados em cadernos e papéis da minha papelaria imaginária e sem fim.

À professora Soraia Maria Silva pela orientação e acompanhamento em grande parte desta trilha dançante; se você não tivesse acreditado, esta investigação seria um sonho distante e eu jamais saberia da força e simbologia da mulher borboleta, que dissemina esperança e sorrisos espontâneos em seus movimentos, ou mesmo tomaria conhecimento da mulher esqueleto, que dançou a vida-morte-vida e renasceu das dores com sua dança da resistência e da vida nova e que tanto ajudou-me a entender minhas próprias lutas.

Aos professores e alunos que participaram dos meus anseios investigativos para uma educação inovadora e transpassada pela arte do movimento. Quero continuar nesta trajetória até depois da aposentadoria, simplesmente porque quero esse mover inquietante de ideias e fazeres. Muitos mestres me inspiram, como o professor Diego Pizarro. A ele agradeço pela generosidade e olhar minucioso perante este estudo, cujos caminhos espiralados nos aproximaram depois de tanto tempo. Obrigada por compartilhar somatizações e conhecimentos poéticos, que agiram para suavizar o panorama deste estudo. A excelência de seu saber só não supera o carinho e a dedicação, dispensados a todos, sensivelmente. Sou agradecida a todos os professores e professoras do programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas com os quais tive a oportunidade de estudar nestes anos. Foi uma honra poder fazer parte da primeira turma de doutorado deste programa, nesta instituição de excelência no país e que já faz parte das minhas memórias mais marcantes.

Ao escritor Jonas Ribeiro, que encontrei um mês antes de começar este estudo, na Festa Literária de Paraty. Naquele instante não tinha ideia que a literatura faria parte da minha pesquisa, mas hoje percebo as coincidências literárias que me acompanharam daquele momento em diante. A sua poesia e de tantos outros autores, me seguiu e hoje está refletida nas palavras aqui deixadas. Obrigada por ler o meu rascunho para o

Voardança e responder prontamente ao meu flerte literário tardio-atrasado-adiado e ao meu ensaio de um voo dança embalado de encantos e de sonhos. O tempo da escrita e da fantasia são eternos, assim como a alegria com a qual você compartilha cada um dos seus livros-viagens de otimismo e cada sorriso atencioso que você, tão carinhosamente, oferece, como se já nos conhecesse a vida inteira.

Ao Leandro pelo amor, cuidado e companheirismo. No pulsar da vida, você é a pessoa em compasso e ritmo mais alinhados com as batidas suaves desta existência. Vamos tomar chá e remédios juntinhos até a velhice, rodeados de todos os seus gatos. Não falo a língua deles, mas você os traduz para mim. Ao Guilherme, minha única experiência de ser mãe. Sua sabedoria, juventude e inquietações me fazem sorrir e chorar; viver e aprender; amar, amar e amar... Que sua trilha investigativa que começam agora, fomenta as muitas descobertas que ainda farão parte da sua vida.

À natureza que canta, dança e celebra a vida em suas cores e brilhos, sempre disponíveis para quem olhar com um pouco mais de atenção ao que nos é refletido. Ao cheiro da terra e das flores, presentes em pequenos jardins e extensões infinitas que o meu olhar buscou. Às árvores que conversaram com os ventos, com o sol, com a terra e por vezes, até deixavam que eu participasse destes colóquios. Nosso encontro é sempre uma lembrança da vida e dos ciclos que se renovam.

Agradeço aos livros que li, pois as palavras vieram como transportes para viagens além da realidade; e mesmo quando chegavam carregadas de silêncios e mistérios, muitas tinham a força de um grito ressonante. Agradeço a tudo que esta pesquisa reconheceu e aprendeu a amar; a todos os atravessamentos e metáforas que chegaram e transformaram os modos de ser-estar-no-mundo de professora, pesquisadora e mulher.

Resumo

Partindo da afirmação de que a experiência com o movimento transforma a experiência docente, o estudo pressupõe que, mesmo para docentes sem formação na área de dança, o trabalho com esta prática no contexto da educação pode desenvolver metodologias pedagógicas e de engajamento para que a dança seja uma experiência interdisciplinar vivenciada na amplitude das capacidades expressivas do sujeito que processa o mundo em sua corporeidade perceptiva, em interação com o mundo de coisas e de pessoas. Com o objetivo principal de propor/analisar/vivenciar/dançar processos de criação coreográfica, a partir da experiência e das poéticas expressivas do corpo, a pesquisa referenda-se na abordagem fenomenológica, estendida ao movimento, para focar nos sujeitos que vivenciam o fenômeno da dança. Articulando a experiência perceptiva e sensorial do movimento com a compreensão do corpo vivo, *o soma*, estruturam-se poéticas para dançar com foco na poética da experiência, cuja condição passa pela aquiescência dos sujeitos para vivenciarem práticas de intercorporeidade, na poética imaginação, que movimenta as imagens e as metáforas para transver o mundo e criar a dança, e na poética da palavra, que mescla o gesto com a linguagem verbal escrita através de interpretações coreográficas que o corpo-livro recita. Os elementos fundamentais da dança (corpo-espaço-movimento) são os núcleos para análise dos processos de criação da dança no contexto educacional. Iniciando (no período de pré-pandemia) com uma experiência de formação continuada para professores da Secretaria de Educação do DF, com o curso *Movimento, Arte e Expressividade na Escola - MAE*, o percurso espiralado da pesquisa se desenvolve (durante pós-pandemia) com o *Ampliando o Movimento Expressivo - AME*, proposta desenvolvida com alunos da disciplina de *Tópicos Experimentais em Artes Cênicas - TEAC*, da Universidade de Brasília - UnB e através de experimentações artísticas realizadas pela pesquisadora, cujo envolvimento prático a coloca junto aos sujeitos da pesquisa, baseada na experiência pedagógica com arte/dança. Elementos simbólicos como a árvore da vida (poética da experiência), o papel (poética da imaginação) e o livro (poética da palavra) se entrelaçam na figura de Möbius para traçar os percursos da criação para o movimento, que apesar de transitório e intangível, encontra nos objetos, nas artesanias e nas espacialidades, a materialidade da experiência com a dança. No encontro distante de corpos isolados pela pandemia, um jardim de possibilidades criativas cresceu e fez brotar outros sentidos da presença-ausência instaurada. O corpo que somos se volta para aquilo que desperta a sua atenção e descobre as asas para criar o seu *VoarDançar*.

Palavras-Chave: Dança-educação; Experiência; Fenomenologia; Práticas somáticas; Processos de criação

Abstract

Based on the assertion that the experience with movement transforms the teaching experience, the study assumes that, even for teachers without training in dance, working with this practice in the context of education can develop pedagogical and engagement methodologies so that dance is an interdisciplinary experience lived in the breadth of the expressive capacities of the subject who processes the world in his perceptive corporeality, in interaction with the world of things and people. With the main objective of proposing/analyzing/experiencing/dancing processes of choreographic creation, based on the experience and expressive poetics of the body, the research refers to the phenomenological approach, extended to movement, to focus on the subjects who experience the phenomenon of dance. Articulating the perceptual and sensorial experience of movement with the understanding of the living body, the soma, poetics for dancing are structured with a focus on the poetics of experience, whose condition involves the acquiescence of the subjects to experience practices of intercorporeality, in the poetic imagination, which moves images and metaphors to transverse the world and create dance, and in the poetics of the word, which mixes gesture with written verbal language through choreographic interpretations that the body-book recites. The fundamental elements of dance (body-space-movement) are the nuclei for analyzing the processes of dance creation in the educational context. Starting (in the pre-pandemic period) with an experience of continuing education for teachers of the Federal District's Department of Education, with the course *Movimento, Arte e Expressividade na Escola - MAE (Movement, Art and Expressiveness in School)*, the spiral path of research develops (during post-pandemic) with the *Ampliando o Movimento Expressivo - AME (Expanding the Expressive Movement)*, a proposal developed with students from the discipline of *Tópicos Experimentais em Artes Cênicas - TEAC (Experimental Topics in Performing Arts)*, at the University of Brasília - UnB and through artistic experimentations carried out by the researcher, whose practical involvement places her with the research subjects, based on pedagogical experience with art / dance. Symbolic elements such as the tree of life (poetics of experience), the paper (poetics of imagination) and the book (poetics of the word) are intertwined in the figure of Möbius to trace the paths of creation for movement, which, although transitory and intangible, finds in objects, crafts and spatialities, the materiality of the experience with dance. In the distant encounter of bodies isolated by the pandemic, a garden of creative possibilities grew and gave rise to other meanings of the presence-absence established. The body that we are turns to what awakens its attention and discovers the wings to create its *VoarDançar (FlyDance)*.

Keywords: Dance Education; Experience; Phenomenology; Somatic practices; Creation processes

Résumé

Partant de l'affirmation que l'expérience du mouvement transforme l'expérience de l'enseignement, l'étude suppose que, même pour les enseignants sans formation en danse, travailler avec cette pratique dans le contexte de l'éducation peut développer des méthodologies pédagogiques et d'engagement pour que la danse soit une expérience interdisciplinaire vécue dans l'étendue des capacités expressives du sujet qui traite le monde dans sa corporalité perceptive, en interaction avec le monde des choses et des personnes. Avec l'objectif principal de proposer/analyser/expérimenter/danser des processus de création chorégraphique, basés sur l'expérience et la poétique expressive du corps, la recherche se réfère à l'approche phénoménologique, étendue au mouvement, pour se concentrer sur les sujets qui font l'expérience du phénomène de la danse. Articulant l'expérience perceptive et sensorielle du mouvement avec la compréhension du corps vivant, le soma, la poétique de la danse est structurée en mettant l'accent sur la poétique de l'expérience, dont la condition est l'acquiescement des sujets à vivre des pratiques d'intercorporité, sur l'imagination poétique, qui déplace des images et des métaphores pour traverser le monde et créer de la danse, et sur la poétique de la parole, qui mêle le geste au langage verbal écrit par le biais d'interprétations chorégraphiques que le livre-corps récite. Les éléments fondamentaux de la danse (corps-espace-mouvement) sont les noyaux d'analyse des processus de création de la danse dans le contexte éducatif. Commencant (dans la période pré-pandémique) par une expérience de formation continue pour les enseignants du Département de l'Éducation du District Fédéral, avec le cours *Movimento, Arte e Expressividade na Escola - MAE (Mouvement, Art et Expressivité à l'École)*, le parcours en spirale de la recherche se développe (pendant la période post-pandémique) avec le cours *Movimento, Arte e Expressividade na Escola - MAE (Mouvement, Art et Expressivité à l'École)* une proposition élaborée avec des étudiants de la discipline *Tópicos Experimentais em Artes Cênicas - TEAC (Thème expérimentaux dans les arts de la scène)*, à l'Université de Brasília et par le biais d'expérimentations artistiques menées par la chercheuse, dont l'implication pratique la place auprès des sujets de recherche, sur la base d'une expérience pédagogique avec l'art / la danse. Des éléments symboliques tels que l'arbre de vie (poétique de l'expérience), le papier (poétique de l'imagination) et le livre (poétique du mot) sont entrelacés dans la figure de Möbius pour tracer les chemins de la création du mouvement, qui, bien que transitoire et intangible, trouve dans les objets, les métiers et les spatialités, la matérialité de l'expérience de la danse. Dans la rencontre à distance de corps isolés par la pandémie, un jardin de possibilités créatives a poussé et fait germer d'autres sens de la présence-absence établie. Le corps que nous sommes se tourne vers ce qui éveille son attention et se découvre des ailes pour créer son *VoarDançar (VolerDanser)*

Mots-clés: Éducation à la danse; Expérience; Phénoménologie; Pratiques somatiques; Processus de création

*“[...] cada começo é só continuação
e o livro dos eventos
está sempre aberto no meio.”
(Wisława Szymborska)*

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PRÓLOGO | 16 |
| Distribuidor de recomeços..... | 25 |
| 1. Percursos de uma Pesquisa em Dança-Educação | 28 |
| 1.1 Procedimentos metodológicos para o movimento..... | 31 |
| 1.2 Fenomenologia da dança | 37 |
| 1.3 Somática e as práticas de dança..... | 39 |
| 1.4 Articulações entre fenomenologia e somática..... | 51 |
| 1.5 Organização epistemológica para a pesquisa | 53 |
| PARTE I - AQUIESCER | 58 |
| 2. Movimento, Arte e expressividade: uma experiência em dança na educação..... | 63 |
| 2.1 Dança-educação: um binômio e muitas possibilidades expressivas..... | 67 |
| 1.1.1 Proposições para uma linguagem artística..... | 69 |
| 2.2 Interatividade e emancipação na experiência docente..... | 77 |
| 2.3 Reflexos de Laban na experiência formativa em dança | 80 |
| 2.4 Ressignificação de espaços: a dança para além do espaço de formação | 86 |
| 2.4.1 Tecendo o movimento expressivo | 86 |
| 2.4.2 Reverberações do movimento na prática docente | 89 |
| 2.4.3 Um espaço para além do espaço da formação..... | 91 |
| 2.5 Conexões expressivas registradas no corpo..... | 97 |
| 2.5.1 Sobre sementes e árvores..... | 101 |
| 3. Experiências de intercorporeidade em movimento | 105 |
| 3.1 Perspectivas do corpo: a complexidade da experiência perceptiva..... | 109 |
| 3.1.1 Os sentidos do sujeito da percepção | 113 |
| 3.1.2 Uma dança de corpo inteiro..... | 117 |
| 3.2 Espaço: percepções fenomenológicas do lugar da experiência | 122 |
| 3.2.1 Dance em casa: comparências à deriva | 124 |
| 3.2.2 O Jardim da pandemia: processos de florescimento da presença..... | 134 |
| 3.2.3 Epidemia de Dança..... | 138 |
| 3.2.4 TEAC - Espaço remoto de formação e de experimentações em dança... .. | 143 |
| 3.2.5 Horizontes ampliados de escuta: uns passos para além do jardim | 149 |
| PARTE II - TRANSVER | 158 |
| 4. Imaginar e Dançar | 162 |
| 4.1 Diálogos com a filosofia..... | 163 |
| 4.2 Um exercício de pesquisa com o corpo em movimento..... | 169 |
| 4.2.1 Uma linguagem para o movimento | 174 |
| 4.2.2 Dando asas à criação..... | 182 |
| 4.3 Dança de Papel | 186 |
| 4.3.1 Páginas em branco e caixas vazias | 189 |
| 4.3.2 Möbius: uma proposição estética | 195 |
| 4.4 Silhueta vazia..... | 206 |
| 4.4.1 Imagens e objetos tangíveis da experiência..... | 209 |
| 4.5 Simbolismo metafórico e processos de criação em dança..... | 214 |

| | |
|---|-----|
| PARTE III - RECITAR | 220 |
| 5. Palavras Dançadas | 224 |
| 5.1 A dança e o livro..... | 225 |
| 5.2 Dança e literatura..... | 229 |
| 5.2.1 A literatura..... | 231 |
| 5.3 Interpretação coreográfica | 233 |
| 5.3.1 Dançar os ciclos da vida | 240 |
| 5.4 Poemas dançados..... | 245 |
| 5.4.1 VoarDançar: o corpo recita o movimento | 247 |
| 5.4.2 Reverberações entre palavra e movimento na experiência docente | 255 |
| 5.5 Bibliotecas do corpo-livro | 265 |
| 5.5.1 Bibliodance: uma biblioteca interativa de dança e de livros | 273 |
| 5.6 Cadernos/Livros de Palavras Dançadas..... | 278 |
| 5.6.1 Manoel de Barros e os cadernos de esboço das Infâncias | 280 |
| 5.6.2 Livros dançados: um movimento em vias do fazer artístico | 284 |
| 5.7 A criação em dança com a poética da palavra..... | 288 |
| 6. Ampliando o Movimento Expressivo..... | 291 |
| 6.1 Poéticas para dançar - entrelaçamentos | 291 |
| 6.1.1 MAE e AME..... | 294 |
| 6.2 Experiência docente na dança-educação: olhares sobre a expressividade | 295 |
| 6.3 Artesanias e o fazer artístico em dança | 297 |
| 6.4 Expressividade e criatividade nas poéticas para dançar | 299 |
| EPÍLOGO | 302 |
| REFERÊNCIAS | 310 |

Lista de Imagens

| | |
|--|-----|
| Imagem 1: Diafragmas corporais | 40 |
| Imagem 2: Praça dos Orixás I..... | 50 |
| Imagem 3: Praça dos Orixás II | 51 |
| Imagem 4: Elementos da dança-educação..... | 57 |
| Imagem 5: Árvore da vida | 58 |
| Imagem 6: Relacionamento do corpo com o espaço | 83 |
| Imagem 7: Desenhos do corpo no espaço | 84 |
| Imagem 8: Ações corporais | 84 |
| Imagem 9: Criando sequências em duplas | 85 |
| Imagem 10: Ensaio | 88 |
| Imagem 11: Tecendo o movimento expressivo..... | 88 |
| Imagem 12: Guarda-chuva poético..... | 89 |
| Imagem 13: Asas para dançar..... | 90 |
| Imagem 14: Colagens MAE | 91 |
| Imagem 15: Dancing on the clock..... | 93 |
| Imagem 16: Dançando no relógio | 93 |
| Imagem 17: Interação com objetos 1..... | 94 |
| Imagem 18: Interação com objetos 2..... | 94 |
| Imagem 19: A cidade é nossa..... | 95 |
| Imagem 20: Parceria na comunidade..... | 97 |
| Imagem 21: Grupo 1 | 99 |
| Imagem 22: Grupo II | 99 |
| Imagem 23: Grupo III..... | 100 |
| Imagem 24: Macramê árvore da vida | 103 |
| Imagem 25: Dance em casa | 126 |
| Imagem 26: Pequena trajetória de memórias imaginárias..... | 128 |
| Imagem 27: Composição - Recolocar - Releitura | 129 |
| Imagem 28: Poéticas da casa | 131 |
| Imagem 29: Entre cômodos..... | 132 |
| Imagem 30: Comparências | 134 |
| Imagem 31: Um jardim..... | 137 |
| Imagem 32: Epidemia de dança..... | 140 |
| Imagem 33: TEAMS | 145 |
| Imagem 34: Sequências para o movimento 1 | 147 |
| Imagem 35: Sequências para o movimento 2 | 147 |
| Imagem 36: Sequências para o movimento 3 | 147 |
| Imagem 37: Sequências para o movimento 4..... | 148 |
| Imagem 38: Sequências para o movimento 5 | 148 |
| Imagem 39: Fatores do movimento | 151 |
| Imagem 40: Ensaaiando o voo - Praça dos Cristais | 153 |
| Imagem 41: Poética da experiência | 157 |
| Imagem 42: Papel | 158 |
| Imagem 43: Reflexos..... | 166 |
| Imagem 44: Momento Gaga I..... | 175 |
| Imagem 45: Momento Gaga II | 178 |
| Imagem 46: Momento Gaga III | 178 |
| Imagem 47: Momento Gaga IV..... | 179 |
| Imagem 48: Imaginar e dançar | 181 |

| | |
|--|-----|
| Imagem 49: Convite - Encontro cultural CEF 403 - Santa Maria - DF..... | 183 |
| Imagem 50: Dando asas à criação | 185 |
| Imagem 51: Aula do papel..... | 187 |
| Imagem 52: A folha e a caixa..... | 192 |
| Imagem 53: Fax conceitual..... | 193 |
| Imagem 54: Dança de papel | 195 |
| Imagem 55: Meu 'Caminhando' | 198 |
| Imagem 56: Möbius..... | 199 |
| Imagem 57: Fita de Möbius - MC Ester - 1963..... | 200 |
| Imagem 58: Dois de Ouros..... | 201 |
| Imagem 59: Caminho de papel..... | 203 |
| Imagem 60: Círculos de movimento | 204 |
| Imagem 61: Ciclos de dança..... | 205 |
| Imagem 62: Livro sanfonado..... | 206 |
| Imagem 63: Silhueta vazia | 207 |
| Imagem 64: Dança rupestre..... | 211 |
| Imagem 65: Poética da imaginação | 219 |
| Imagem 66: O livro, a dança | 220 |
| Imagem 67: Labanotation..... | 228 |
| Imagem 68: A mulher esqueleto..... | 243 |
| Imagem 69: Poesia no corpo | 246 |
| Imagem 70: Murmuração | 248 |
| Imagem 71: Voa passarinho, voa! | 250 |
| Imagem 72: Boneca de papel machê | 251 |
| Imagem 73: Um pássaro na mão... .. | 252 |
| Imagem 74: Praça dos Cristais | 254 |
| Imagem 75: Mensagem-dança das mãos | 256 |
| Imagem 76: Corpo lágrima-derretida | 257 |
| Imagem 77: Mensagem poética..... | 258 |
| Imagem 78: Roteiro de palavras para dançar | 260 |
| Imagem 79: Tristeza | 260 |
| Imagem 80: Destino..... | 261 |
| Imagem 81: Fio..... | 262 |
| Imagem 82: Vozes-Mulheres..... | 263 |
| Imagem 83: Degustar a palavra | 264 |
| Imagem 84: Representações da Biblioteca de Babel..... | 270 |
| Imagem 85: A Biblioteca de Babel - Espetáculo de dança..... | 272 |
| Imagem 86: Biblioteca do movimento | 272 |
| Imagem 87: Bibliodance I | 274 |
| Imagem 88: Bibliodance II..... | 275 |
| Imagem 89: Bibliodance III..... | 276 |
| Imagem 90: Oficina Palavras Dançadas..... | 277 |
| Imagem 91: Caderno Poéticas da Casa..... | 279 |
| Imagem 92: Páginas dançadas..... | 279 |
| Imagem 93: Encadernação..... | 280 |
| Imagem 94: Dicionário de passarinhos | 281 |
| Imagem 95: Livro-texto..... | 285 |
| Imagem 96: Poemas dançados..... | 287 |
| Imagem 97: Poética da palavra..... | 290 |
| Imagem 98: Corte de Möbius | 292 |

| | |
|--|-----|
| Imagem 99: Emaranhado da fita de Möbius..... | 292 |
| Imagem 100: Poéticas para Dançar | 293 |

Lista de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Abordagens, práticas e instrumentos pedagógicos..... | 56 |
| Quadro 2: Encontros MAE..... | 77 |
| Quadro 3: O corpo na história do pensamento | 111 |
| Quadro 4: Encontros - TEAC | 144 |

PRÓLOGO

A dança como prática inserida no contexto educacional é um tema amplo que permite um trabalho com inúmeras possibilidades investigativas. Dentre os vários caminhos, o processo de composição mostra-se como objeto a ser aprofundado neste estudo, que se preocupa com o itinerário corporal e expressivo proporcionado pela dança e evidenciado nas experiências que os sujeitos têm a partir deste aprendizado sensível e estético. Os processos de criação vão sublinhar as emoções e percepções da ação transitória de dançar, que dialoga com as estruturas internas e externas dos sujeitos para que esta composição dinamize a experiência da dança, no instante de sua realização.

Esta pesquisa se refere à dança como linguagem, que para Isabel Marques, uma das pioneiras da dança-educação no Brasil, é o diferencial que a educação pode abarcar no ensino e no aprendizado de dança nas escolas (MARQUES, 2015). A linguagem da dança, de acordo com esta autora, vai ajudar a compreender os repertórios de dança de outra forma, para além da cópia e reprodução de passos e com os alunos percebendo-se criadores da dança em experiências artísticas de composição. A dança como linguagem, portanto, é uma forma de comunicação que possibilita o conhecimento e transforma o espaço da aprendizagem. Esta forma de pensar a dança, assim como muitos professores e professoras que trabalham com a dança na educação, é influenciada pelas leituras e releituras de Rudolf Laban, pai da dança-teatro alemã (Tanztheater) e estudioso da sistematização da linguagem do movimento, cuja abordagem influenciou a dança ocidental do século XX e as práticas realizadas para esta pesquisa.

Sendo uma prática proposta por orientações curriculares oficiais, a dança exige mais que exercícios técnicos, ensaios e apresentações no contexto educacional. Esta investigação em dança-educação, portanto, evidencia os disparadores pedagógicos percebidos no trajeto profissional e acadêmico da pesquisadora, além daqueles que foram criados durante o estudo, que permitem uma continuidade das ações de aproximação com a arte e as possibilidades criativas a partir deste encontro.

A criação de experiências pedagógicas em dança para esta pesquisa se concretizou, principalmente, na vivência da dança como elemento da ação docente, cujos participantes poderiam compartilhar as percepções e proposições experimentadas com os seus alunos, pela via da subjetividade expressiva. A experiência de dançar, assim, abre espaço para a expressão artística, que é sublinhada pela espontaneidade criativa e

interação com o mundo de pessoas e de coisas que esta experiência perceptiva pode captar e ajudar a desenvolver. Na promoção destas experiências, o estudo reflete o fenômeno cinético que se insere nos modos relacionais e se estabelece no coexistir das apreensões e aprendizagens. Os processos criativos em dança, assim, envolvem tanto o que pode ser considerado como êxito, como o que achamos ser um fracasso, uma vez que toda experiência nos constitui, não só enquanto sujeitos estesiológicos, mas como agentes e reagentes na apreensão e formas relacionais de coexistir

Em trânsitos e atravessamentos, este percurso investigativo em dança se delinea com as poéticas e a organização dos capítulos da pesquisa. Buscou-se um diálogo com ideias que fomentassem as reflexões neste contexto e que permitissem uma conexão dos referenciais com as escolhas e encaminhamentos para os conceitos apresentados em cada etapa. O que percebi e traduzi das escutas simbólicas e pessoais, ecoou de forma única para que o desafio de se fazer uma pesquisa de doutorado refletisse as experiências e os aprendizados que serão compartilhados em leituras e releituras contínuas.

A pesquisa estrutura-se em três partes principais, nomeadas a partir de palavras relacionadas com as poéticas destacadas em cada uma. Três poéticas (da experiência, da imaginação e da palavra) e muitas proposições e experimentações vivenciadas em espaços formativos presenciais e remotos. A separação é meramente didática, pois a dinâmica da dança-educação, com os elementos essenciais destacados para analisá-la (corpo, espaço e movimento) é indissociável das extensões do corpo-mente de sensações e de percepções sensoriais na experiência com o mundo.

Antes da primeira parte, apresento um capítulo introdutório. O capítulo 1, *Percurso de uma pesquisa em dança-educação*, começa destacando a trajetória que percorri na atuação docente permeada pela arte/dança na última década, desde que resolvi cursar a licenciatura em Dança, que acontece vinte anos após a formação em Pedagogia. Deste encontro surgiram as bases para uma professora-pesquisadora instigada pela prática de dança no contexto da educação com a preocupação de desenvolver instrumentos para uma metodologia de engajamento centrada na espontaneidade expressiva e nos modos subjetivos para a criação do movimento. Além deste momento divisor na trajetória docente, apresento os aspectos metodológicos deste estudo em dança-educação que tem como objeto os processos de criação do movimento dançado a partir do curso de formação continuada *Movimento, Arte e Expressividade na Escola - MAE*, realizado com professores da Secretaria de estado de Educação, da experiência com a disciplina de *Prática Docente - Tópicos Experimentais em Artes Cênicas - TEAC*, ministrada durante

o doutorado na Universidade de Brasília e das próprias vivências e experimentações desenvolvidas por mim, enquanto pesquisadora e sujeito da pesquisa.

Em seguida, o capítulo destaca as abordagens fenomenológica e somática como os principais referenciais para o entendimento da experiência do corpo vivo, aberto à interação com o mundo por sua capacidade perceptiva e sensorial. Tanto a fenomenologia da dança, que percebe esta prática enquanto fenômeno da experiência humana, quanto às abordagens somáticas referentes às práticas corporais que focam no corpo vivo e sua relação com o exterior, permeiam o estudo e se articulam nas poéticas para dançar desta pesquisa, que entendo os sujeitos no entrelaçamento de suas experiências significativas. Finalizo o primeiro capítulo colocando o esquema geral da pesquisa em seus elementos, poéticas, simbologias, abordagens, práticas e instrumentos pedagógicos para dançar.

A primeira parte é o *Aquiescer* que compõe a poética da experiência. Começa por este verbo que é condição para que a experiência chegue até os sujeitos e não seja algo distante do que se passa em sua vida. (LARROSA, 2014). Esta poética traz as experiências próprias do corpo vivo, do ser-estar-no-mundo que conhece, sente e interage com o mundo. Sublinha experiências de formação, que aconteceram no momento de pré-pandemia e durante, assim como grande parte dos processos criativos desenvolvidos em situação de afastamento social provocada pelo vírus. As experimentações permitiram a criação de sequências e frases de dança, seja a partir da interação presencial em grupo ou a partir dos encontros remotos e vivências práticas com o movimento dançado em casa. Neste espaço da casa desenvolvemos novas percepções de presença e do próprio movimento, que seguia junto às incertezas e ao sofrimento em escala mundial.

No capítulo 2, *Movimento, arte e expressividade: uma experiência em dança na educação*, exploro a vivência no curso MAE, mencionado acima. Este curso marca o início do doutorado e acompanha as reflexões ao longo da pesquisa com relação à participação e abertura docente para uma formação com movimento na educação. Para Porpino (2018), o espaço da formação é alargado e ressignificado pela experiência de dançar; é o espaço de criação no qual ao nos mover, o atravessamos e somos por ele atravessados, bem como por aquele outro que dança ao nosso lado. Incluir a dança na minha atuação pedagógica transformou a forma que eu tinha para ensinar e para aprender na interação com alunos e professores no espaço da educação. A partir deste curso, faço uma análise das proposições para a dança na educação junto aos documentos educacionais oficiais e aos pioneiros desta prática no Brasil. A abordagem de Rudolf Laban sobre o movimento e a dança educativa reverberam nas práticas realizadas com o grupo de

professores, contribuindo na construção de um espaço para a formação, para o encontro e para novas conexões através da criação em grupo.

No capítulo 3, *Experiências de intercorporeidade em movimento*, corpo e espaço completam a poética da experiência com o movimento dançado. Enquanto elemento essencial para o movimento, o corpo não pode deixar de ser percebido em sua totalidade e complexidade expressivas e isso inclui a capacidade criadora dos sujeitos, também vivenciada através da dança no contexto da educação. Mais que uma condição de propriedade, ele é a nossa própria condição de existência; muito mais que ter, somos o corpo da experiência sensível com o mundo.

Com a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), este capítulo entrevê o movimento enquanto linguagem tácita do corpo que se percebe, coexiste no mundo e se configura em fenômeno macro cujos circuitos tocam e são tocados pelos elementos ao seu redor. Este enfoque filosófico contribui para analisar a dança como uma experiência estesiológica de coexistência e de intercorporeidade, que cria a expressão do ser. O sentir, nesta experiência merleau-pontyana, não está centrado no indivíduo, mas naquilo que é despertado pelo outro e pelo espaço em projeções nas quais o corpo já não cabe no esquema objetivista, mas é compreendido através do sensorial e dos desejos. O corpo, portanto, é percebido para além das dicotomias que o separam de suas instâncias constituintes e indissociáveis, e a dança ganha contornos de uma experiência perceptiva do corpo em sua integralidade e de abertura ao sensível.

Quanto à abordagem somática, o termo origina-se do grego *soma*, resgatado por Thomas Hanna em meados dos anos de 1970. Para Hanna, *soma* é o corpo subjetivo, percebido do ponto de vista do indivíduo, distinto do conceito de *corpo*, que para ele é aquele percebido de fora, por outra pessoa. Na abordagem somática, que se interessa pela consciência do corpo e do seu movimento, o conceito de corpo enquanto experiência preconiza o sujeito como um ser total com capacidade de buscar equilíbrio na sua relação com o meio, seja ele físico, social ou psíquico. Diferentes linhas somáticas são unânimes em afirmar que o corpo é um organismo vivo, indissociável da consciência. (BOLSANELLO, 2005)

A experiência do corpo vivo, atualmente muito utilizada tanto por pesquisadores como por iniciantes das práticas somáticas, pode apresentar limitações se esta experiência permanecer eternamente ensimesmada na noção do eu. A somática, desde suas origens com Hanna, não está neste campo do individualismo, pois percebe o corpo vivo em sua pulsão relacional que orienta o comportamento e responde aos estímulos externos. A

experiência somática coletiva, embora não tenha sido empregada por seus fundadores, é um desdobramento da proposta que não torna a teoria somática limitante ao individualismo. Uma consciência de si pode ajudar na dinâmica relacional com o mundo. (PIZARRO, 2020)

Na relação perceptível com o mundo, a fenomenologia ajuda a entender a arte, por conseguinte a dança, como uma abertura para o mundo da percepção e nos leva à experiência perceptiva com as conexões do corpo com o mundo através das sonoridades, espacialidades e gestualidades. (PORPINO, 2018). Ao refletir o potencial estesiológico na prática educacional e artística de sua experiência com o ensino de dança, Porpino buscou novas configurações para dança que foram deflagradas em práticas corporais que desenvolveu ao longo de sua trajetória docente. Refazendo o caminho percorrido em estados de atenção ao corpo que dança e aos gatilhos para os modos de percepção, Porpino se viu aberta para novas gestualidades e possibilidades dançantes que a filosofia, alinhada com a estética do movimento, ajudou também na sua escrita. As sensações de criar o movimento e de criar a escrita deste trabalho investigativo transitam, portanto, entre as práticas educativas e artísticas e se transmutam em conhecimento para os processos de composição coreográfica do corpo subjetivo, complexo e imerso nas ligações perceptivas que a experiência corpórea com o movimento expressa e comunica.

Com Nietzsche analisei uma dança de corpo inteiro. Ele viu uma potencialidade dionisíaca na dança a ponto de colocá-la como uma metáfora filosófica. Deu atenção particular a esta arte, que presentifica o corpo no momento que dança, pois acreditava que através desta prática os sujeitos passam a pertencer a uma comunidade mais elevada com força e leveza ao mesmo tempo. Dançar é, pois, interferir tanto na força da gravidade comum, como nas leis habituais da monotonia obediente. (TAVARES, 2019)

No capítulo 3 ainda, temos o momento mais complicado da pandemia, no qual a casa se torna o espaço por excelência dos encontros remotos e das experimentações em dança. As poéticas do espaço, pautadas nas reflexões de Gaston Bachelard, permitiram desenvolver uma aproximação fenomenológica de percepção espacial na relação do corpo com o movimento. Nesta perspectiva, percebemos a casa como um espaço de refúgio, de trabalho e de estudos, como o mundo inteiro estava vivenciando. Para além da estrutura física, a fenomenologia abarcou as experiências interativas vivenciadas pelo corpo que cria o movimento, nos atravessamentos dos cômodos e dos incômodos deste espaço. A experiência da metáfora com o jardim da pandemia ilustra os processos criativos e as experimentações em dança que este estudo buscava para resistir e continuar em meio às

incertezas. A percepção fenomenológica, assim como a somática, em relação ao espaço expandiu o lugar da casa para o campo das criações e anseios no período da pandemia. Os encontros remotos deste período estão aqui destacados como laboratórios cênicos do corpo que não quis parar de se mover e de procurar seus horizontes de escuta e de expressividade através da arte do movimento.

Especialmente neste período, percebemos a arte se voltando aos modos de existência e à construção de experiências para uma mudança qualitativa da realidade através de práticas de estado corpo-mente. De acordo com Pizarro (2020), cultivar este estado, seja por meditação, silêncios ou conhecimento de si, é considerado como sendo um campo expandido pela interdisciplinaridade destas práticas em contextos educativos e artísticos. Esta interdisciplinaridade na arte produz estados de percepção nos sujeitos disparados pela experimentação, que atua como um modo natural de interação pelo qual projetamos aquilo sobre o qual detemos nossa atenção. Por esta capacidade, os próprios sujeitos seriam um campo expandido diante de todas os atravessamentos experimentados.

No contato com a natureza restrita e expandida, ampliam-se os horizontes. Cada objeto de aproximação neste período foi potencializado pelas significações que eram incorporadas à pesquisa, permitindo a criação das poéticas, pautadas não somente em referenciais acadêmicos, mas no mundo simbólico de afetos, suscitados no momento de atenção ao interior e ao exterior. A presença se resignificou nas comparências remotas e no encontro de corpos que compartilhavam um espaço distante entre telas e plataformas virtuais.

Na segunda parte da pesquisa, os processos criativos em dança estão dispostos na poética da imaginação, que se apropria do verbo transver para construir suas metáforas, principalmente com o papel. Em páginas de papel exercitamos um olhar para além da visão e escrevemos nossa dança, criada primeiro dentro da mente, para depois desencadear as sensações de sua realização motora. Os devaneios do imaginário antecipam e criam o movimento. No capítulo *Imaginar e Dançar* esta poética também mantém um diálogo com a filosofia, principalmente sobre a imaginação simbólica de Gilbert Durand.

Pensar e mover é um exercício de pesquisa com corpo/mente em movimento. Neste caminho, a imaginação potencializa os processos cognitivos para que os sujeitos possam recriar estados e percepções do movimento dançado. Nos guiamos para o movimento através de todo sistema perceptivo e da nossa relação com o mundo. Somos corpo e com todos os seus atravessamentos realizamos as ações. Nesta pesquisa, o

pensamento/movimento é retroalimentado reciprocamente, criando uma linguagem cognitiva e corporal cuja qualidade dos gestos pontua as sensações e evocações das imagens.

A imaginação, estando nos limites da percepção interna e externa de nossa existência, ultrapassa a realidade para aprendermos a escutar o mundo pela simbologia poética que nos dá acesso à consciência e descoberta de significados e significações na experiência artística e cotidiana. Neste limite, atribuímos sentido a tudo que captamos, processando subjetivamente as experiências de aprendizagens, emoções e tudo que nos toca.

Esta poética traz a dança de papel, destacando as metáforas que este objeto permite na relação de nossas inscrições corporais no mundo. As texturas e formas do papel se transformam com o movimento e com os processos criativos imaginados para dançar. A figura de Möbius, obtida através do corte de uma folha de papel, se torna uma proposição estética para o movimento expressivo com suas torções, movimentos e transformações. Analiso a necessidade de complemento do corpo através dos incorpos, ou objetos que o corpo busca para se expandir e ser preenchido, diante do sentido da falta que sempre nos acompanha. Realizamos experimentações cênicas com o papel e com caixas, também confeccionadas com papel. Nestas superfícies, a imaginação é especializada na relação com as imagens e estes objetos (papel e caixa) potencializam as criações a partir do mundo percebido e das corporalidades descobertas.

A terceira parte da pesquisa, *Recitar* é o verbo da nossa relação com as palavras e com o movimento. Para esta poética da palavra, temos a simbologia do livro como forma de pensar e mover as palavras, as memórias e os registros do corpo-livro que dança e que compõe a imensa biblioteca humana em diversidade de formas, sentidos e significados latentes. Interpretamos as palavras e as recitamos no corpo, que tem suas maneiras gestuais próprias para se comunicar.

Nesta poética para dançar, o capítulo 5 das *Palavras Dançadas*, parte do pressuposto de que dança é uma forma de linguagem, já destacado no início deste estudo. Esta linguagem não-verbal se encontra com outra linguagem, a literatura (verbal) para perceber as interpretações entre a palavra escrita e o movimento dançado. Como as histórias e os poemas que encontramos nos livros reverberam no movimento? Como criamos a dança pela ativação da palavra? Estas são algumas questões para mais esta interação entre dança e outra linguagem artística.

Se a relação livro/dança surgiu de espetáculos cujos roteiros eram escritos especialmente para serem dançados, no caso dos balés de repertório, como a narrativa linear do texto se mostrava na dança? Atualmente ainda encontramos espetáculos de dança que mantêm a narrativa do texto, mas em muitos casos, como veremos nos exemplos apresentados, há uma ruptura da linearidade narrativa. A dança se baseia em histórias e poemas, mas cria seu próprio curso coreográfico pautado nas sensações e na criação do movimento expressivo, que as obras literárias e seus autores inspiram.

O capítulo 5 abarca ainda momentos híbridos de oficinas e atividades diversificadas com os participantes, para sublinhar a relação entre dança e literatura, com interpretações estéticas do movimento ativadas pela palavra de textos poéticos e/ou literários. Utilizamos técnicas e instrumentos pedagógicos como a Bibliodance, uma biblioteca virtual e itinerante para experiências do corpo com a palavra e os Cadernos de Palavras Dançadas, para registro das percepções e que também são produtos do processo criativo e do fazer manual para o movimento expressivo. O registro audiovisual completa os instrumentos para esta etapa e estão presentes em todas as poéticas da pesquisa.

Minha experiência docente é atravessada pela poética da palavra, assim como a experiência dos outros sujeitos da pesquisa (alunos e professores). Nos encontros e formações que preparam processos de criação em dança baseados nas palavras dançadas, nos movemos com a dança que pulsa e acompanha cada escolha poética que os sujeitos fazem para dançar. Sublinhando a presença do texto na dança e no corpo, esta poética ecoa as vozes e as histórias interpretadas em espetáculos contemporâneos e nas traduções próprias dos sujeitos da pesquisa.

Na simbologia do corpo-livro criamos asas para dançar. Na experiência com as proposições do *Voardançar*, a pesquisa mergulha em livros, poemas, esculturas e imagens para sublinhar os voos da criação iniciados no capítulo da imaginação. O *VoarDançar*, (poema, história, livro e dança) é a síntese da pesquisa do corpo, da imaginação e da palavra que expressa o desejo em cada movimento e em cada objeto de afeto que a pesquisa abraça. Não é um manual de como damos asas à criação ou começamos a dançar movidos pela percepção, imaginação ou as palavras, mas uma experiência de voo e de dança que transformou toda a pesquisa. Falo de pássaros e seus movimentos coletivos coreografados, mas as asas para este voo podem ser emprestadas das borboletas, dos insetos, dos aviões e até de coisas que não têm asas. O fato é que estas asas proporcionam um salto para a criação e ampliação expressiva, observada em cada poética. As asas estão

em algum lugar do corpo que dança. A educação pode ser o espaço de promoção de cada voo e de cada criação suscitada nos sujeitos que dela fazem parte.

No último capítulo, *Ampliando o Movimento expressivo*, todas as poéticas para dançar se entrelaçam para explicitar os sentidos das experiências vivenciadas com o fenômeno da dança na prática educacional. Um verbo no gerúndio encabeça este capítulo, o título da pesquisa e a sigla AME, (que abrevia as proposições elencadas ao longo da investigação), para sublinhar um processo contínuo de renovação das práticas pedagógicas e artísticas. A pesquisa se inicia com o MAE e se desenvolve no AME, que se transforma em poética, ou a junção de todas as poéticas. As simbologias contidas nestas siglas se entrelaçam à figura de Möbius, cuja representação sintetiza os trajetos coreográficos não-lineares desta experiência com a dança na educação.

Os pedaços da figura de Möbius, que transpassa cada poética, carregam os elementos espiralados da pesquisa que se aninham neste entrelaçamento das experiências, da imaginação e das palavras. A fita de papel que se move no emaranhado das ideias e dos pensamentos, desenha a cartografia do itinerário coreográfico da pesquisa, repleta de simbologias que são vivenciadas pelos sujeitos em seus modos interativos com o fazer artístico.

Com os atravessamentos do estudo, a tese se mostra em seus elementos essenciais de intercorporeidade, de metáforas, simbolismos e de interpretações para o movimento expressivo, que marcou a última década da minha atuação docente. A dança se constitui um modo de abertura docente para esta experiência pedagógica de corporeidade, que poderá ser compartilhada com os estudantes como um outro modo de estar nesta existência.

Os processos criativos desta poética são marcados por experimentações e improvisações, pois estão abertos aos insights e às percepções internas, como disparadores da criação cênica da dança. Neste percurso, as artesanias que os objetos da pesquisa evidenciaram, complementam o fazer artístico-educacional. Elas acompanham as poéticas e tocam os sujeitos, como elementos hápticos da percepção tátil no mover efêmero e transitório. A arte do movimento nesta pesquisa, relaciona-se, portanto, com os objetos e as artesanias que o corpo se aproximou e colheu no processo. Estes objetos funcionam como incorpos (Tavares, 2019), ou complementos do corpo, que ajudam a preencher o sentido de falta constantemente instaurado em nossa existência. Na dança, estes incorpos surgem como traços tangíveis da experiência com a arte. Destacar as artesanias como complementos do corpo, foi um dos grandes achados que esta pesquisa

trouxe para a minha experiência de pesquisadora, que certamente vou levar para as próximas experiências que ainda pretendo realizar no tempo que ainda tenho na educação e depois.

Distribuidor de recomeços

Começar uma pesquisa, entre tantas coisas, é também deixar uma janela aberta para a imaginação e para as possibilidades que veremos através deste olhar além da realidade. Os primeiros vislumbres são incertos, mas aos poucos as frestas e os desejos se alargam para depois de muito empenho, deixarem que as escolhas ganhem forma e organização através da escrita. Começamos onde marcamos que vamos iniciar, e assim um caminho inteiro se faz.

O caminho percorrido para esta investigação apresenta fragmentos de experiências docentes com a dança, marcadas por uma pandemia de grande duração. Neste trajeto percebi, assim como Tavares (2019), que nem sempre um percurso investigativo se apresenta nitidamente, mas está sempre envolto de recomeços necessários e imbuídos de erros, que ao final, têm a mesma importância dos acertos. Um estudo desenvolvido a partir de fragmentos de ideias que o atravessam, aponta lugares que marcam o início e o ponto que chamaremos ao final, pois um começo é sempre o ponto que acreditamos ter o poder de nos levar mais adiante; é uma máquina de produzir inícios. (TAVARES, 2019).

Mesmo representando uma fragilidade, os inícios tiveram importância para os resultados no contexto subjetivo de uma pesquisa sobre práticas pedagógicas para o engajamento com a arte/dança. Os começos ajudaram a organizar o trabalho, orientado por aspectos emocionais e evidenciados no processo criativo, com o qual objeto e pesquisadora se relacionaram através de um discurso tão conflituoso quanto amoroso. (ROYO, 2015). Neste relacionamento com o objeto de pesquisa que Royo destaca, muitos diálogos foram se estabelecendo na ânsia de obter respostas e assim desenvolver um trabalho investigativo com potencial transformador. Para Royo, isso revela o desejo de fazer a pesquisa, que é um valor essencial na trajetória de quem decide fazer um estudo. Os elementos essenciais para a pesquisa, assim, surgem a partir das sensações e vivências cotidianas para transformar os turbilhões de inquietações em matéria prima para o processo criativo que definirá o desenho cartográfico da pesquisa. Na pesquisa realizada, as fagulhas se acenderam como disparadores de recomeços e fizeram emergir inúmeras

possibilidades de diálogo, seja nas referências analisadas, nas visualidades, nas memórias da trajetória ou nos poemas colhidos pelo caminho.

Para Tavares (2019), tendo as hesitações e os avanços como métodos próprios da ação de quem quer encontrar as respostas e chegar ao final da investigação, percorre-se um caminho não linear, mas circular e hesitante em torno de algo que se deseja descobrir, pois avançar não é seguir em linha reta. Neste contexto hesitante, algumas mudanças marcaram as etapas iniciais do doutorado, cujos caminhos oscilaram na relação entre corpo e movimento da criança em seus espaços de interação, (família, escola e cidade), até chegarem ao contexto da formação continuada dos professores e das poéticas analisadas. Pesquisando na realidade e contexto formativo, a problemática foi se mostrando aos poucos, inserida na experiência docente para com as práticas e ensino de dança na educação. Assim, as vivências com a formação continuada em dança foram importantes para compreender as escolhas nas quais este trabalho se pauta e cujo sentido se alarga na análise da expressividade que a dança pode desenvolver neste contexto institucional.

A pesquisa se inicia no segundo semestre de 2019, quando a pandemia ainda não havia ditado os distanciamentos e cuidados com os quais convivemos fortemente, logo em seguida. Assim, o início do doutorado e o curso de formação continuada em dança, transcorreram presencialmente, e foram praticamente as únicas oportunidades de encontro neste formato durante os anos que se seguiram. O toque, a proximidade interativa e os deslocamentos eram aspectos normais do convívio cotidiano, mas entre 2020 e 2022, a pesquisa prossegue em plataformas virtuais de encontros e atravessamentos que as tele presenças propagadas tornaram possíveis naquele momento.

A familiarização com o formato virtual se estabeleceu gradualmente, quebrando barreiras geográficas ao unir sujeitos de diversas partes do mundo. As muitas viagens virtuais para congressos e seminários, o bombardeio de lives e transmissões ao vivo e os inúmeros cursos feitos à distância, transformaram radicalmente os modos de fazer esta pesquisa. Diante do grande número de encontros programados e webinários, a recepção se mostrou, à primeira vista, tumultuosa, mas se configurou meio de transformação das vivências e das experiências. Neste cenário atípico de informações, também houve uma transformação pessoal.

O impacto recente que a pandemia provocou na educação e na sociedade, ainda será analisado em estudos futuros, mas as notícias em torno das dificuldades de acesso à internet, ao desemprego e à fome, apontam para uma grande lacuna neste período em que

muitos foram excluídos e privados das aulas, do trabalho e até do mínimo para a subsistência. Entre desafios e estados pessimistas, esta pesquisa em arte e educação buscou espaços remotos de socialização e elos afetivos para além das telas. Ampliar o movimento em espaços e relações distanciadas e ainda provocar estados do corpo foram alguns dos aspectos latentes neste contexto de fragilidades e contratempos.

A grande pausa na interação provocou adequações ao tempo e ao espaço possíveis para o desenvolvimento desta pesquisa durante a pandemia, que seguiu procurando nos indícios e fragmentos, algo que fizesse sentido, que me fizesse sentir, insistir e que possibilitasse os recomeços e a finalização da escrita para este trabalho investigativo, mesmo sem a interação a que estava acostumada antes deste período. A experiência de dançar se delineou assim, entre o digital e o analógico; entre as páginas de cadernos e de livros; nas plataformas de encontros remotos; nos espaços da casa e nos pedaços de natureza que completaram esta vivência com a dança.

Rubem Alves comenta o prólogo de Nietzsche no livro de Zaratustra, quando este decide sair da montanha para compartilhar a felicidade da razão que acumulou por uma década, como se a taça que encheu de mel durante seu afastamento desejasse transbordar.

A felicidade solitária é dolorosa. Zaratustra percebe então que sua alma passa por uma metamorfose. Chegou a hora de uma alegria maior: a de compartilhar com os homens a felicidade que nele mora. Seus olhos procuram mãos estendidas que possam receber a sua riqueza. Zaratustra, o sábio, transforma-se em mestre.” (ALVES, 1994. p. 9)

Os recomeços também trazem o sabor das taças de mel e de tudo que guardamos por algum tempo apenas para nós mesmos. A escrita deste trabalho é a materialização do compartilhamento de conhecimentos, dificuldades e felicidades que transbordaram. Descer da montanha, como fez Zaratustra, representa a alegria de ensinar e de aprender com quem tiver que conviver nos limites e fronteiras entre arte e educação.

1. Percursos de uma Pesquisa em Dança-Educação

Em mais de vinte e cinco anos de atuação pedagógica, divididos entre a regência de sala de aula em turmas do 1º ao 5º ano, na educação especial e com a formação de professores, muitas vezes participei e presenciei a dança como uma atividade pontual, frequentemente difundida sem que a capacidade criativa ganhasse espaço para se expandir, como outras práticas artísticas realizadas na escola. Como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, com formação em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí - UFPI, um dos momentos disparadores para os percursos investigativos, primeiro no mestrado e agora no doutorado, foi a possibilidade de cursar a licenciatura em Dança, no Instituto Federal de Brasília - IFB.

Neste encontro educacional com a arte/dança, outras reflexões e formas de atuação docente se apresentaram e novas experiências pedagógicas foram construídas ao longo da última década. Percepções e aprendizados deste percurso híbrido, desde então, ajudaram a delinear a realidade educacional da qual faço parte como professora e pesquisadora. Entre as lacunas percebidas no ensino de dança e a construção de propostas com o movimento, a linguagem da dança ganhou contornos significativos e de significação para o desenvolvimento da percepção do corpo, em interação com o mundo e com os outros sujeitos, e para a construção de formas expressivas e comunicativas de ser.

Um encontro com a arte/dança pode representar uma pausa reflexiva e um auxílio no conjunto de encargos, obrigações e dificuldades observadas na educação. Acreditando que a interdisciplinaridade entre dança e outras linguagens artísticas, assim como outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, vai alargar ainda mais as experiências de aprendizagem, os referenciais filosóficos e/ou próprios da área da dança aqui destacados se conectam para um entendimento e apropriação estética do movimento e da expressividade pelos sujeitos participantes deste contexto.

Se este estudo fosse se deter nas dificuldades do ensino de dança, uma das primeiras percebidas seria justamente a ausência da dança enquanto componente curricular e linguagem artística orientada para o contexto da sala de aula. Juntam-se a esta realidade, a falta de preparação docente para atuar com a dança e a utilização desta prática, geralmente, para ensaio de passos e apresentações festivas do calendário letivo. Seja por desconhecimento de conteúdos que conectam a corporeidade e o movimento, seja pela praticidade de aproximação com repertórios amplamente divulgados pela mídia, o processo de desenvolvimento da dança no espaço escolar pode ter a duração de apenas

alguns ensaios e apresentações de repertórios aprendidos para marcar encontros educacionais pontuais.

Com mais frequência do que se possa imaginar, a dança na escola coloca em evidência aqueles que se destacam em habilidades e técnicas, além de privilegiar ritmos que estão em alta na mídia e nas redes sociais. O trabalho com a dança na educação precisa abarcar mais que reproduções descontextualizadas para que a expressividade dos estudantes seja expandida neste contexto. A imitação e a cópia são elementos essenciais para a aprendizagem, percebidos em todas as áreas de convívio, desde os primórdios da humanidade. No entanto, a reprodução de passos apenas por esta via não precisa ser o padrão para se ensinar e para se aprender sobre dança quando nos referimos à educação formal.

Grande parte das questões polêmicas que envolvem a dança na educação foram debatidas amplamente por Strazzacappa (2003), que se preocupa com os conteúdos próprios da dança, uma vez que se configura como atividade educacional. Entre os extremos que Strazzacappa observa no ensino de dança, estão a oferta sem crítica, de qualquer maneira e simplista desta prática e a concepção romântica da dança, enaltecida como salvadora dos males e ferramenta para desenvolvimento psicológico, motor e social. Este estudo enfatiza as contribuições desta prática na educação com um olhar poético e com foco na capacidade imaginativa e criadora dos sujeitos, que têm uma aproximação com a dança como uma experiência viva, que acredito se distanciar destes extremos apontados pela autora.

Esta pesquisa em dança-educação se justifica pelas reflexões e ações que colocam a dança no cotidiano escolar. O movimento dançado, entre benefícios e a legislação educacional vigente, contribui para o desenvolvimento da percepção do corpo e do mundo, para a expressividade comunicativa e para a descoberta de maneiras próprias de criar e se movimentar. A legislação do ensino¹ coloca a dança como uma linguagem artística de importância para o contexto educacional, assim como a música, o teatro e as artes visuais. Reiterando os aspectos orientadores oficiais e o conhecimento difundido pelo grande número de pesquisas voltadas para o campo específico da dança-educação,

¹ O ensino de Arte foi incluído no país pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, articulam-se propostas e reflexões sobre a prática de dança nas escolas, como uma linguagem relacionada ao desenvolvimento integral e à expressividade criadora dos estudantes. A atual Base Nacional Comum Curricular traz a dança como uma das unidades temáticas do componente curricular de Arte e como uma prática centrada naquilo que o corpo experimenta e vivencia na interação com o mundo.

esta pesquisa sublinha a prática de dançar como um instrumento de cultivo à imaginação criadora, que reafirma o caráter inventivo que a escola precisa promover em seus limites espaciais. Nesta ação, os processos de composição em dança envolvem o corpo em sua totalidade de emoções e de tudo que é impresso na relação com o outro e com os lugares nos quais convivemos.

No mestrado (ProfArtes - Universidade de Brasília - UnB), investiguei a dança com suas possibilidades expressivas, analisada junto aos alunos com deficiência intelectual de uma escola que atendia apenas estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência e que não podiam participar do ensino regular. Neste breve percurso investigativo, o movimento esteve em foco como objeto de estudo e como prática pedagógica sobre a qual detinha-me cada vez mais. Dançava com meus alunos, ao mesmo tempo em que procurava um caminho mais sistematizado e embasado para continuar planejando e apresentando propostas relacionadas à dança, para além das lacunas e ausência de perspectivas. Como professora-pesquisadora, juntei a experiência de dançar com a de investigar para propor uma relação de proximidade entre dança e educação em meio aos achados, as errâncias, as dúvidas e as inquietações, sempre presentes neste trajeto.

Depois do mestrado, o trabalho com a formação de professores permitiu que a experiência com o movimento expressivo fosse replicada também em espaços formativos, como os disponibilizados no acompanhamento dos professores da Coordenação Regional de Ensino - CRE, da cidade de Santa Maria - DF. O primeiro semestre no doutorado, iniciado em agosto de 2019, também foi o semestre do curso de formação em dança, *Movimento, Arte e Expressividade na Escola - MAE*, ofertado para professores da Secretaria de Estado de Educação - SEEDF.

O curso MAE foi uma proposta que apresentei junto à Subsecretaria de Formação Continuada e que ministrei para um grupo de professores das diversas etapas e modalidades de ensino. A experiência nesta formação será detalhada no capítulo 2 da primeira parte da pesquisa. Ao relatar esta experiência, analiso, dentre outros pontos, a importância de pesquisar e escrever a partir das vivências e das trocas estabelecidas em espaços de formação e para além destes. Esta experiência de formação continuada do MAE fomentou e ajudou a delinear as inquietações iniciais, assim como os desdobramentos para este estudo, que se ampliou do espaço de formação para as experiências de aprendizagens dos sujeitos participantes.

1.1 Procedimentos metodológicos para o movimento

Quando volto minha atenção para a dança-educação, a problemática que envolve as ações deste olhar aponta para os modos de como tornar a dança uma atividade cuja existência e frequência esteja para além das dificuldades, lacunas e desentendimentos que pude perceber ao longo dos anos de atuação no magistério. Não detendo-me sobre os descaminhos ou críticas ao que é realizado com a dança na educação, apresento proposições para um começo ou continuação do movimento dançado neste contexto, que se colocam como desafios para a superação do ensino da dança, comumente desvinculada da experiência vivida e da percepção do mundo dos alunos.

Desta forma, algumas questões ajudam a nortear as reflexões desta pesquisa, a saber: Como o corpo vivencia a experiência expressiva com o movimento dançado em percursos artísticos-educacionais? De que maneira os processos criativos se desenvolvem nesta experiência? E que aspectos podem ser destacados na relação entre a dança e outras áreas de conhecimento, tais como a filosofia e literatura? As questões referentes à natureza da experiência de dançar, segundo Sheets-Johnstone (2015), podem se configurar em provocações significativas para quem busca abordagens para uma formação e para o ensino de dança. Em torno destas questões, os objetivos para o estudo são formulados:

Objetivo Geral

- Propor/analisar/vivenciar/dançar processos de criação coreográfica a partir das experiências e das poéticas expressivas do corpo, evidenciadas em práticas educacionais.

Objetivos Específicos

- Destacar a importância da abertura para a experiência de dançar em espaços e contextos educacionais
- Identificar instrumentos mediadores no processo de criação do movimento/dança.
- Compreender as implicações epistemológicas das práticas de dança-educação a partir de atravessamentos e hibridismos interdisciplinares, como a relação entre movimento dançado, imaginação e a palavra.

- Investigar o corpo que dança na perspectiva da interação sensível com o outro e com o mundo.
- Refletir sobre os estados corporais, emocionais e perceptivos ativados nos processos de composição em dança.
- Analisar produções estéticas com o movimento dançado que foram desenvolvidas por meio de processos de criação sensíveis e de sensibilização.

Com a prática de dança na educação, este estudo pressupõe que mesmo com docentes que não tiveram formação inicial em dança é possível o desenvolvimento de metodologias pedagógicas e de engajamento para que esta prática deixe de ser um conceito distante ou ação inócua e torne-se experiência e modo de ser-estar-no mundo. Esta experiência multi e interdisciplinar com o movimento vai desenvolver a percepção sensorial e a consciência corporal, dentre tantas outras capacidades, pois apreendemos o mundo através do corpo, do movimento e das conexões estabelecidas com o entorno.

A partir destas premissas, a tese defendida nesta pesquisa leva em conta a dança enquanto fenômeno da experiência vivida (SHEETS-JOHNSTONE, 2015), para sublinhar que a experiência com o movimento transforma a experiência docente. Com isso quero destacar que a experiência sobrepõe-se às informações, às teorias e aos caminhos impostos na educação tidos como verdades, sem implicações diretas nos modos de pensar e dar sentido ao que se vive. (LARROSA, 2014)

Falando do lugar da docência, mas sem esquecer a relação com os estudantes, também sujeitos da experiência com a educação e com o movimento, a pesquisa se interessa pelas formas com que os sujeitos vivem as experiências, muito mais que em determinar conceitos sobre a experiência. A experiência envolve princípios como o da receptividade, da abertura e da disponibilidade. Há que se evitar transformá-la em um conceito, como pesquisadores tendem a fazê-lo apressadamente diante do que investiga. (LARROSA, 2014). Este autor tem a impressão de provar um certo desassossego em relação à experiência ao chamar tanto a atenção para ela, assinalando-a sem determinar um conceito que a defina. Muitos chegam a lhe perguntar diretamente sobre isso, mas ele se volta a refletir sobre os sujeitos da experiência, em especial, os alunos e os professores da experiência.

No contexto que tem o respaldo da educação formal, a dança encontra um vasto campo epistemológico para expandir seu diálogo, seja através de ações e reflexões

focadas nos aspectos da interação com o mundo, seja por meio da própria ação de dançar, cuja comunicação marca os processos nos quais esta experiência se desenvolve. Sheets-Johnstone se volta para a fenomenologia da dança acreditando que experiência vivida coloca o movimento criado e dançado como fenômeno desta experiência, que se apresenta aos sujeitos no instante em que eles criam e dançam. Configurando-se como uma experiência, a dança, para Sheets-Johnstone, vai gerar um quadro conceitual e perceptivo da fenomenologia da dança. Neste quadro, a dança não se preocupa com o que se tem propagado ao longo do tempo com relação às respostas sobre esta prática. A preocupação crucial é ver a dança como um movimento elusivo criado e que se apresenta aos sujeitos no instante em que é realizado. A dança, a partir de sua existência como experiência vivida, pode gerar novos encontros e percepções da experiência própria de dançar.

Para a organização metodológica, a pesquisa tem como sujeitos os professores e as professoras da educação básica que atuam em escolas públicas do DF e que participaram do curso de formação continuada em dança *Movimento, Arte e Expressividade na Escola - MAE* e outras vivências com o movimento e estudantes da graduação da UnB, que cursaram a disciplina de Prática Docente - *Tópicos Experimentais em Artes Cênicas - TEAC*, que ministrei por sugestão da minha então orientadora, a professora Soraia Maria Silva. Ao aceitar este desafio da disciplina de Prática Docente na segunda metade de 2021, muitos capítulos desta pesquisa ganharam corpo através da prática e da atuação neste contexto de ensino, que de certa maneira, prepara os futuros profissionais que poderão atuar na educação formal depois da licenciatura. Diante do trabalho investigativo baseado na prática artística e educacional, enquanto pesquisadora, coloco-me também como sujeito deste processo pelas inúmeras experimentações, criações e composição em dança, proporcionadas pelas oficinas e disciplinas cursadas durante a pesquisa e que serão analisadas em seus processos e composições.

As informações de uma pesquisa podem ser cotejadas em observações de cada etapa. Com estudos para o campo da dança, os modos e procedimentos de se pesquisar se organizam como ferramentas para a criação e a composição, cujos registros, lançados no papel (ou no meio digital), envolvem a narrativa do movimento, validada pelas metodologias que a revelam. (CASTRO, 2015). Desta maneira, os encontros para dançar ajudaram a consolidar os diálogos com as referências para este estudo e as ações aqui analisadas seguem um percurso metodológico permeado por experimentações e técnicas indutoras, organizadas para o engajamento e a participação docente e discente.

Continuar uma pesquisa que começou no modo presencial com o MAE e se estabeleceu em plataformas remotas de acesso com a TEAC e as diversas oficinas das quais participei, foi uma experiência de grandes desafios para a interação com a dança e para a coleta de dados. Diante das dificuldades e limitações impostas pela pandemia, a pesquisa sofreu adaptações, logo no segundo semestre, assim como tudo a que estávamos acostumados. Inicialmente, havia a previsão de continuidade dos encontros do MAE, de forma presencial com professores, mas algumas pausas e modificações foram necessárias. O que estava planejado foi sendo adaptado constantemente pela força do vírus e das reconfigurações próprias da pesquisa.

As formações em dança realizadas, portanto, são os instrumentos metodológicos essenciais para o processo investigativo, para a análise das experiências e dos conceitos construídos neste percurso, assim como outros procedimentos e recursos pedagógicos utilizados, como os exercícios cênicos de preparação e de criação para o movimento e objetos como papéis, caixas, cadernos/livros, textos literários e escritas poéticas autorais, como sugestões de engajamento para dançar. Os recursos da pesquisa destacaram os elementos do meu lugar de pertencimento e as coisas relevantes que foram se mostrando no desenvolvimento. Relacionar-me e buscar uma conexão, para além do objeto de pesquisa, revelou a espiral de coisas que crescem juntas no processo de pesquisar com a prática e com os atravessamentos do percurso.

A linguagem audiovisual, mais acessada no distanciamento social, foi outro meio metodológico bastante explorado neste estudo, para o registro da coreografia dos corpos e dos movimentos criados. Esta linguagem ficou em evidência com o recurso da videodança, que materializou o pensamento coreográfico, além de destacar como este foi construído em formatos remotos de encontro para a criação de danças, também remotas. Como recurso metodológico e também como produto artístico, a videodança em sua interface audiovisual, ajudou na compreensão dos processos de composição do movimento e se estabeleceu no compartilhamento de práticas artísticas na pandemia e depois dela, como já era vivenciado por muitos pesquisadores. De acordo com Castro (2015), as metodologias de pesquisa para os procedimentos de dança e escrita sobre esta prática se consolidam assim, não apenas a partir da prática de dançar, mas por estes polos estruturantes proporcionados por estes recursos e as áreas de conhecimento que esta pesquisa destaca.

Esta investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa. Algumas pesquisas em Artes Cênicas costumam apresentar, conforme Silva (2017), o emprego de

metodologias de outras áreas de conhecimento. Mas a coleta e análise das informações tradicionais parecem um tanto quanto estranhas às pesquisas cuja dinâmica não acompanha os processos que esta área específica demanda, exigindo ainda a construção de formas autônomas para a cena. Uma grande carga de subjetividade destas pesquisas teria o desafio de firmar concordância de uma objetividade tal, que os resultados não seriam adequados ao que foi observado neste contexto.

As informações desta pesquisa qualitativa são trabalhadas na perspectiva fenomenológica de verificação através da experiência vivida. Silva (2017) analisa esta perspectiva afirmando que no método fenomenológico, diferentes metodologias surgem para os diferentes participantes e situações vivenciadas na pesquisa. Os elementos principais deste tipo de pesquisa são as experiências vividas, a experiência como processo e as interpretações destas experiências. Com Merleau-Ponty, Silva afirma que aquilo que sabemos do mundo, sabemos a partir da nossa própria visão e experiência. A experiência, portanto, é o que orienta uma pesquisa qualitativa baseada em parâmetros fenomenológicos.

Paradoxalmente à objetividade dos fatos está a apreensão de mundo pelas experiências subjetivas, cuja introspecção e os sentidos se aliam. A fenomenologia defende, portanto, o conhecimento corporizado, sem nada a priori que a própria existência na qual o corpo, com suas informações perceptivas, já traz o saber. Mas se este não teve uma experiência de proximidade com qualquer fenômeno, não poderá refletir sobre o que nunca passou por sua capacidade perceptiva direta. Um desenvolvimento argumentativo para a construção do conhecimento passa pelo crivo da aceitabilidade, assim como o da negação da estrutura apresentada, dependendo dos sujeitos que avaliam uma pesquisa, dos seus gostos e afinidades epistemológicas. Uma pesquisa qualitativa, de acordo com parâmetros fenomenológicos, há de pautar pela própria fundamentação do saber, sem que entre em conflito a condição etária, social, racial ou de gênero de quem propõe este saber. Como e de onde surgem as informações coletadas e de que maneira são arranjadas, parece ser o ponto crucial para as pesquisas em artes. (SILVA, 2017)

Poupart et alii (2008), ao traçar o panorama da observação direta, esboça a cronologia das pesquisas qualitativas realizadas no campo da sociologia. Assim, em dois momentos da história, a observação sistematizada começa a ser elaborada. Entre os séculos XVI e XVIII as pesquisas com observação centram-se no objeto, ou *o quê* observar. No século XVIII há uma separação deste objeto a ser observado para olhar o sujeito que observa, ou *como* ele observa. O século XX se pauta pela dissociação entre

sujeito e objeto para a se produzir sentido aos questionamentos pesquisados. No meio universitário, o procedimento de observação começa a ser esboçado institucionalmente no fim do século XIX e início do século XX, período em que passam a combinar a entrevista aos modos de observação participante e logo em seguida, outras técnicas complementarizam essa observação, como utilização de fontes documentais e questionários. Atualmente as pesquisas qualitativas têm um caráter de observação mais complexo, pois observar designa um tipo de coleta de dados que o pesquisador emprega e o tipo de relação que ele estabelece com objetos e sujeitos da pesquisa. E as dimensões pessoais deste pesquisador (raça, idade, sexo, origem social, etc) influenciarão a sistematização da realidade observada, inscrevendo a pesquisa sob o signo de interferências, suposições e interpretações necessárias para a análise dos dados. O saber produzido da participação ativa do pesquisador é um produto da integração deste com os elementos que investiga. (POUPART et alii, 2008)

Para Demo (2012), na pesquisa qualitativa as estruturas da interpretação são mais flexíveis, apresentando a habilidade de reconstruir a realidade do ponto de vista do sujeito participativo, que não cabe em esquemas mentais reducionistas, pois: “De fato, não vemos as coisas como são, mas como somos. No entanto, como somos parte das coisas, não só vemos, como somos vistos.” (DEMO, 2012. p. 8). Toda interpretação é, pois, reinterpretada que será interpretada e reinterpretada.

A realização de uma pesquisa acadêmica em dança, segundo Fernandes (2013) ainda é dicotômica, pois a estrutura da escrita neste contexto, muitas vezes se opõe aos modos e processos artísticos da arte/dança. Como, então podemos escrever uma tese sobre dança diante deste quadro? *Escreverdançando* e *dançarescrevendo* tem o mesmo valor? A prática de dançar vem antes e durante o processo da reflexão e da escrita e quem dança e pesquisa vai refletir sobre sua própria prática. Esta autora aborda a dança afetada no meio acadêmico da escrita como um ponto nevrálgico de sua discussão, pois apesar de ser uma prática que existe desde os primórdios da civilização, a dança, arte do movimento, fica atrelada à traição de si mesma ao se constituir pesquisa acadêmica. Retomando Laban, afirma que precisamos descobrir modos e meios de integrar dança e escrita acadêmica para conquistar para a dança o campo da expressão escrita. A relação entre pensar a escrita da pesquisa e a experiência de dançar, que Fernandes se detém, se encontra em um dinamismo incessante entre as pausas e escutas da vibração do corpo para mover e ser movido, dançar e ser escrito, escrever e ser dançado.

Fernandes (2013) discute e compara modalidades de pesquisa relacionadas à prática artística de dança, desenvolvidas neste milênio e reconhecidas no âmbito acadêmico internacional. A partir da pergunta de André Lepecki² em como escrever com dança, ao invés de escrever sobre dança, a autora articula propostas que transformam a dança, de objeto a ser analisado e controlado por métodos a priori, em sujeito de sua própria investigação. Analisa as transformações da escrita acadêmica permeadas por abordagens coerentes com a dança, como a da Pesquisa Somático-Performativa, que ela desenvolveu ao longo de sua trajetória artística. Esta abordagem foi essencial para refletir a interação com o movimento e com o espaço, principalmente durante a pandemia.

No contexto geral das pesquisas acadêmicas em artes, e mais especificamente sobre dança, esta pesquisa se pauta pela prática como um espaço dinâmico entre as experiências e as formas de apresentá-las, para encontrar um caminho na construção do conhecimento. A linguagem da dança na educação, portanto vai encontrando formas de fortalecer os vínculos da experiência e do fazer com as reflexões teóricas estabelecidas neste estudo.

1.2 Fenomenologia da dança

A fenomenologia, segundo Sheets-Johnstone (2015), distingue a reflexão dos sistemas teóricos na relação sujeito-mundo e a reflexão das experiências deste sujeito no mundo. O estado de presença e de atenção ao fenômeno confere uma atitude fenomenológica que não é nem objetiva nem subjetiva, pois o fenômeno é descrito como ele se mostra à consciência e não sob aspectos de uma aparência induzida e dada antecipadamente. O que esta autora refina da fenomenologia de Merleau-Ponty é que o fenômeno existe quando a consciência percebe sua existência imediata na interação de coexistência entre sujeito e mundo.

As experiências com a dança nesta pesquisa foram as experiências do fenômeno que se colocou diante de sujeitos, resultando em criações próprias vivenciadas. A natureza da criação em dança, de acordo Sheets-Johnstone, é condição para que ela se torne esta experiência vivida, pois não se pode viver o que não foi criado. Criar a dança é um processo dinâmico de um fenômeno complexo e contínuo. O que foi criado neste período de pesquisa, ganhou vida, pois a consciência do movimento impulsionou para uma força

² Ciane Fernandes usou a referência de André Lepecki do livro escrito em 2004: *Of the presence of the body: Essays on dance and performance theory*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

vital, que se estabeleceu para além das técnicas, das habilidades e das formas de aprendizados em dança fora desta perspectiva fenomenológica.

Um fenômeno se constitui enquanto tal pela relação que podemos ter com o objeto da experiência, vivenciada pelo corpo e suas percepções interativas. A dança, assim, pode ser analisada enquanto fenômeno que se mostra à consciência dos sujeitos, que passam a criar os significados desta prática a partir da manifestação deste fenômeno em suas existências no espaço-mundo. Objeto de conhecimento, a dança ganha significados próprios na experiência educacional que o corpo vivenciou.

O processo de criar pressupõe a exploração da imprevisibilidade improvisada das sensações, que permeia todas as poéticas. O fator imprevisível da improvisação na criação em dança revela uma postura de abertura sempre renovada e expõe desafios no instante de dançar, como o de compor no vazio da evanescência da dança. A composição em dança agencia elementos corporais e externos ao corpo e está à mercê das sensações, concretizando-se no instante mesmo em que ocorre. A presença do instante do gesto dançado estabelece um vínculo com o momento presente e o ser-para-movimento da dança na atualidade se desloca para uma presença de quem cria a dança. (BARDET, 2014)

Os gestos e os deslocamentos se dão como percepções mais refinadas das intensidades do espaço, da arquitetura, seja da cenografia, seja do lugar de si mesmo. É possível, então, falar de um movimento dançado como uma leitura do espaço e do tempo, mais amplamente do contexto, uma leitura sensível, em curso, do espaço. (BARDET, 2014. p. 227)

Fraleigh (2015), aponta que no conceito fenomenológico de corpo vivo, qualquer ação de quem dança pode ser analisada como uma auto expressão do corpo. Este conceito fenomenológico descreve a dança como um fenômeno da experiência de ser-estar-no-mundo, relacionado a tudo que se torna parte da nossa existência.

Na experimentação de possibilidades gestuais diferentes e possíveis nos encontros práticos de dança, houve a construção da experiência do corpo que dança e improvisa seu movimento subjetivamente e em conexão com as percepções do espaço e das emoções, o que revela camadas e traços de sensibilidade, que, assim como Alves (2007) destaca, possibilita um encontro de visibilidade daquilo é efêmero e intangível. Os sentimentos que irrompem deste traço efêmero de dançar imprimem vida à experiência sensível da criação espontânea nos sujeitos que se dispõem a improvisar a dança. Uma análise mais aprofundada da abordagem fenomenológica para a dança será destacada ao longo da pesquisa, principalmente no capítulo 3 da poética da experiência, em cada etapa de

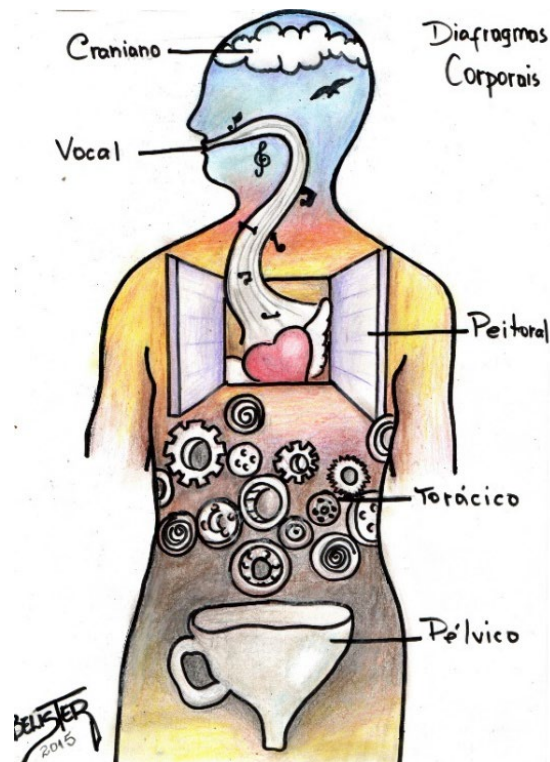
experimentação, processo de criação e na própria relação do corpo vivo com a experiência de dançar.

1.3 Somática e as práticas de dança

As experiências práticas realizadas nos processos para a criação em dança desta pesquisa encontram na abordagem somática um diálogo necessário para analisar a percepção do movimento, ampliada em tempos, espaços e ações pedagógicas desenvolvidas no estudo. O meu primeiro contato com a abordagem somática foi em 2015, na graduação em dança que cursei no IFB.

A disciplina de Educação Somática, ministrada pelo professor Diego Pizarro, tinha foco no aprendizado da anatomia e cinesiologia humanas, a partir de abordagens somáticas. Vivenciamos, assim, a pesquisa de uma anatomia sensível que investiga o sistema ósseo e as cadeias musculares e guia o corpo para escuta, percepção e fruição de movimento; analisamos, os sistemas articular e esquelético em suas classificações, funções e definições acerca da mecânica do movimento humano.

Percebeu-se uma infinidade de nomes, divisões ósseas e ligamentos indispensáveis para que se realizem movimentos anatomicamente articulados com toda a estrutura do corpo. No aprofundamento desta estrutura interna individual, que reverbera no movimento integrado, analisamos (no decorrer da disciplina de Educação Somática na graduação) os diafragmas corporais por meio de material didático próprio da anatomia e a partir de montagem de recortes, dobraduras, colagens e desenhos, como expressão artística livre. Diante da organização anatômica do corpo com a somática vivenciamos a poética da representação sensível das estruturas para o movimento, como na imagem a seguir:



*Imagem 1: Diafragmas corporais
Exercício somático
Fonte: A Autora*

Mesmo com foco na anatomia, a disciplina ofereceu bases para um entendimento inicial deste conceito que envolveu a dinâmica corporal nas aulas realizadas durante o semestre em que estudamos esta disciplina. Com uma atenção voltada para as estruturas internas, assim como para o mundo exterior, a somática na dança permite a realização de vivências práticas de percepção, por exemplo, das estruturas musculares acionadas na realização dos movimentos e da sensação de acomodação e relaxamento das escápulas e região lombar. As atividades com bolas de tamanhos variados e em contato com o corpo são um exemplo prático para essa vivência, e foram bastante exploradas nas atividades realizadas na licenciatura, em minhas pesquisas com alunos no mestrado e nos encontros de formação com os docentes.

Já naquele instante inicial de reflexão em torno das práticas somáticas, o trabalho com a dança na escola começou a se basear neste enfoque somático. Pela complexidade dos conteúdos, principalmente no que se refere à anatomia, não foi fácil organizar ou perceber que esta prática somática estava presente nas atividades pedagógicas realizadas na escola e eu sempre me questionava como poderia desenvolver um trabalho com o movimento baseado neste enfoque. Junto aos alunos da educação especial com os quais trabalhava na época, foi possível desenvolver uma prática em dança na qual a percepção

era o guia das ações corporais de interação com o outro e com o espaço/mundo. Perceber a diversidade de cada corpo que dança na escola ativou questionamentos para uma prática pedagógica que se ampliou nas pesquisas realizadas após a graduação em dança.

A palavra *soma* foi resgatada por Thomas Hanna, professor do Método Feldenkrais, que aborda o corpo percebido a partir do próprio indivíduo. (BOLSANELLO, 2011). A partir do interesse pelo movimento corporalista no início do século XX, pioneiros da dança moderna como Rudolf Laban e das práticas somáticas como Alexander e Feldenkrais, deram ênfase não a um estilo de arte, mas aos seres humanos compreendidos na totalidade de suas experiências. (FERNANDES, 2014)

No Brasil, as práticas somáticas parecem ter sido bastante apropriadas pela dança, talvez devido ao trabalho pioneiro da família Vianna na década de 1970, talvez pela incursão do Sistema Laban na primeira metade do século XX, ou ainda pela existência de cursos superiores de dança e sua proliferação em várias regiões na última década, além dos já mencionados profissionais que estudaram fora e começaram a compartilhar suas experiências e a disseminar tais práticas. (CUNHA, PIZARRO e VELLOZO, 2019)

Klauss Vianna foi um pioneiro da somática no Brasil e suas práticas em dança se caracterizaram pela análise do corpo que se dispõe a dançar. Para Klauss era importante focar no sujeito que dança, independente da formação que tenha recebido, pois cada pessoa tem um estímulo ao dançar e precisa pesquisar o próprio corpo na busca da expressividade para autonomia dos movimentos, que deve se distanciar, tanto quanto possível, da mecanização. (MILLER, 2012).

O professor Diego Pizarro, atualmente, é uma das referências da somática no país. Suas pesquisas na área permitiram a criação de uma abordagem somática para a dança, ao invés de apenas se inspirar em práticas somáticas para explicar sua prática artística e educacional com a dança. Sua abordagem se alinha metodologicamente com a prática como pesquisa para encontrar caminhos de uma escrita com a arte performativa, expressa no seu texto. Acreditando que o trabalho somático é uma forma de integração criativa, ele ressalta:

[...] a pesquisa com arte exige outros posicionamentos e procedimentos diferentes dos modelos tradicionais vigentes na pesquisa acadêmica, pois o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto ou ainda, sempre sujeito em sua atuação do devir-artista-pesquisador. [...] refletir dançando/escrever performando sobre o processo de composição das obras aqui discutidas parece ser um exercício performativo, em que já apontam no horizonte novas formas de lidar com a Anatomia Poética

Pizarro encontrou uma coerência para colocar seu fazer artístico e educacional como uma prática performativa, que desenvolveu na última década, ao juntar a somática com a dança. Para além de colocar a somática como uma prática em prol da dança, ele mostrou com ela, formas de preparação para os processos de composição que mesclava com técnicas da Dança e do Teatro. Embora percebesse a complexidade da relação entre dança e somática, ambas com sistemas autônomos, acreditou no encontro entre estas práticas para uma partilha do sensível.

Intuição e percepção estão presentes em quem se aprofunda nas trocas de energia entre as pessoas e mudanças significativas são nítidas neste mergulho em si mesmo. As nuances do encontro consigo podem ter esse efeito de milagre ou mágica que aparecem nos relatos, mas são formas simples e sinceras de interação com o mundo a partir do seu corpo, de seus impulsos internos. (PIZARRO, 2020). Estes efeitos da terapia somática que o autor destaca, vieram da imersão nesta prática que teve desde que iniciou seus estudos epistemológicos do *soma*, defendido pelo criador da somática, Thomas Hanna. Pizarro apresenta Hanna como aquele que via no *soma* a tradução do eu, do ser corporal, do corpo vivo, pois o *soma* é vida que pulsa e é tudo que somos.

Práticas somáticas consideram os sujeitos na primeira pessoa e conforme a suas expressões e isto define o *corpus* dos métodos somáticos de acordo com os traços propostos por seu idealizador, Thomas Hanna. (GINOT, 2010). Para Pizarro (2020), este traço da vida em primeira pessoa evidencia a questão da experiência pois cada um processa o mundo pelo que é registrado em si mesmo e nas experiências que o atravessam. Os discursos somáticos estão ligados aos contextos nos quais estão inseridos visando uma eficiência mais precisa nas suas práticas integrantes. Por isso formam as técnicas do corpo e o conhecimento de onde estas se originam.

A dança, a cada época, procura intercâmbios com outras práticas, desde terapias corporais até a ginástica. A partir dos anos de 1970 a dança se encontra com um conjunto de práticas, tendo a somática como denominador comum. Hanna, além da evidente não separação entre corpo e mente, propõe princípios para estas práticas, enfatizando também a subjetividade e a experiência de quem realiza estas práticas. Culturas orientais como a ioga e as artes marciais apresentam o que pode ser colocado na categoria de *somatics*, e influenciando o que é realizado no ocidente atualmente. A dança reconhece esses saberes

do corpo e organiza uma pedagogia para integrar os princípios somáticos para a formação dos alunos. (GINOT, 2010)

Preocupada mais com o estatuto epistemológico da somática que com as questões da eficiência pedagógica ou terapêutica, Ginot destaca como os conhecimentos sobre o corpo são elaborados e transmitidos nesta perspectiva através de sistemas e formas de pensar o corpo que é marcado pela tradição oral, sem dissociá-la do *corpus* teórico elaborado sobre esta abordagem. Fundamentalmente, a somática fornece representações do corpo que alimenta a reflexão e a pedagogia dos métodos somáticos.

Pizarro (2020) analisa pesquisas somáticas como a de Ginot como discursos escritos associados a tradições orais e práticas. Muitos destes discursos operam, segundo Pizarro, como uma rede de histórias contadas para a criação de sentidos e presentificação da somática, o que desenvolve discursos inovadores e que se posicionam criticamente à homogeneização do corpo, difundida pelas ideologias fundadoras destas práticas.

A somática se apoia em abordagens e discursos teóricos e práticos que analisam a complexidade do corpo integrado ao lugar onde ele está inserido e discute práticas corporais como a Bartenieff (BF) e Body-Mind Centering (BMC) para analisar a interação corpo-mente e corpo-ambiente. Essas abordagens somáticas compreendem o corpo em suas dimensões motoras, afetivas e sensoriais. (CAETANO, 2015). Os BF de Irmgard Bartenieff, criados entre as décadas de 50 e 60, de acordo com este autor, veem o corpo em sua totalidade e em conexão com o movimento. Nesta abordagem, a complexidade do desenvolvimento humano é baseada no funcionamento do movimento a partir de princípios que dão suporte a exercícios associados a ações básicas como andar, levantar e sentar.

Muito mais que o significado de soma como ‘corpo vivo’, difundido por Thomas Hanna, Pizarro (2020) analisa o crescimento e as transformações pelas quais o corpo passa como aspectos importantes à preservação e sobrevivência deste corpo, que o próprio Hanna aprofundou em seus estudos e atuação terapêutica do movimento com o método Feldenkrais e depois com seu método somático próprio. O processo de desenvolvimento e mutação do corpo vivo do método de Hanna tem a premissa da integração corpo-mente, que na contemporaneidade vem se estabelecendo com estudos ampliados desta abordagem iniciada por Hanna para chegar a novos paradigmas e epistemologias que desafiem as dicotomias que tradicionalmente foram estabelecidas.

Baseado em Hanna, Pizarro afirma que corpos vivos integrados ao ambiente e aos outros seres “reagem a pulsões internas e externas constantemente, num atravessamento

incessante.” (PIZARRO, 2020. p. 166). Essa propriedade latente de pulsão dos *somas* é um todo singular, devido às formas de reação únicas de cada sujeito. Mas todos modificam e são modificados pela energia expressiva de cada um e do meio, pois: “Tudo é relação corpo meio-corpo.” (PIZARRO, 2020. p. 168)

A dança é um modo de expressão pedagogicamente estratégico por oportunizar uma observação do movimento humano através da improvisação e tantas dinâmicas que as ferramentas coreográficas oferecem. A dinâmica de processos somáticos, como a corporalização, é um processo com o movimento que independe de experiências prévias com a dança. Soma é o corpo vivo e somática é a conexão corpo-mente, o corpo percebido de dentro pelos sujeitos desta experiência proprioceptiva com o movimento. (EDDY, 2019)

Citando Davidson, em estudos que este havia realizado em 2013, Choinière (2018), se refere à inteligência somática considerando-a como outra forma de inteligência corporal, pois as práticas somáticas têm o objetivo, dentre outros, de desenvolver o autoconhecimento e a aplicação ativa de controle e desenvolvimento do corpo. Na dança, essa inteligência é uma forma de conhecimento corporizado, descrito como uma habilidade de percepção e interrelação. A somática, assim, contribui para a despertar autonomia, concentração, controle das partes do corpo próprio que estão em movimento e contato com o chão e o outro, o que foi trabalhado nas práticas formativas de dança para a realização desta pesquisa.

Entre dança e somática ainda precisa haver um acompanhamento das práticas realizadas, com questionamentos acerca dos processos de criação, para que a dança seja reconfigurada em se tratando desta abordagem, marcada pela difusão de muitos métodos, que nem sempre consideram a materialidade viva de quem dança. Enquanto prática transformadora, a somática pode abrir caminho na superação de modelos tradicionais arraigados na dança ocidental. (CUNHA, PIZARRO e VELLOZO, 2019)

Atualmente em minha trajetória, a somática se mostra como uma abordagem que explica a relação interativa corpo-espaco-movimento. O corpo em movimento e a escrita com dança desta investigação se depararam com abordagens como a somático-performativa, que a professora Ciane Fernandes elaborou em sua trajetória artística e profissional. No início de 2021, uma aula³ transmitida pela UFBA com esta professora, foi importante para que esta abordagem ganhasse força na minha pesquisa. Ciane

³ A aula: Trajetos e Pesquisas em Artes Performativas: Ecologias Anticoloniais e Somáticas foi transmitida em 25/02/2021 e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2PwaGYJZED8>

Fernandes coordenou, nesta aula, a apresentação de pesquisas em dança da UFBA, baseadas na abordagem somático-performativa. Entre elas estava a pesquisa de Pizarro, que a partir deste momento tive meu primeiro contato.

Os estudos apresentados não limitaram a dança a um objeto de pesquisa, mas ampliaram os olhares para os modos como pesquisamos, aprendemos, nos relacionamos e vivemos. A performatividade na qual se funda o movimento torna o processo de investigação algo vivo e nas palavras da professora Ciane na ocasião: ‘Performo, logo pesquiso’. As pesquisas somáticas sublinhadas por Fernandes demonstram que conhecimento deriva do fazer, dos sentidos, da experiência e da intuição, e que, portanto, esta nova espécie de pesquisa permite acessar particularidades marginalizadas ou não reconhecidas pelas práticas e discursos sociais estabelecidos. O interesse e o envolvimento do pesquisador são cruciais, e todo o processo se faz através de aprendizagens baseadas na ação. Ideias e teoria são resultado da prática, ao invés do contrário.

Antecipando a poética da experiência, que será destacada após este capítulo, em junho deste mesmo ano, tive um encontro com esta abordagem. Participei do II Encontro de Práticas Somáticas e Dança - Epistemologias Somáticas em Movimento⁴ - IFB. Para esta ocasião, realizei inscrição, além do eixo que apresentei o trabalho acadêmico, para algumas oficinas que foram ofertadas remotamente, como todo o encontro. Na oficina *Saberes Somáticos-Performativos: Dança como criação e configuração pulsional de conhecimento compartilhado*, ministrada pela professora Ciane Fernandes (UFBA), tive a oportunidade de vivenciar uma imersão na abordagem somática de uma maneira que até então não havia experimentado em nenhuma aula, seja presencial ou remota. Foi uma prática processual, que de acordo com a especificação do encontro, aconteceria em campo expandido e aproveitando as pulsações e vibrações do ambiente, dos elementos que se mostravam pelo caminho e inclusive, das nossas próprias pesquisas. Com Ciane

⁴ O trabalho apresentado no II Encontro de Práticas Somáticas e Dança foi “*Ampliando o Movimento Expressivo na Escola: do espaço da formação continuada às experiências subjetivas em dança*”, aprovado na modalidade Sessão de Compartilhamentos, Eixo III: Escritas Somáticas na confluência entre vida e arte. Neste eixo estavam pesquisas cujas escritas se relacionavam com a experiência e engajamento corporal para que se desenvolvessem e fossem validadas entre o processo de escrita e as práticas em dança. O trabalho está publicado nos anais do evento, disponível no link: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/167>

Fernandes, portanto, passei a perceber a minha pesquisa e a minha prática pedagógica atravessada pela arte sob outras lentes.

Ao passar tanto tempo realizando uma pesquisa, qualquer reflexão que eu fazia neste período girava em torno do objeto que estava estudando relacionado à dança-educação. Neste encontro somático, no entanto, o olhar investigativo se espalhava pelo ambiente e nas conexões entre as diversas materialidades percebidas e as sensações daquele instante introspectivo e coletivo ao mesmo tempo, compartilhado em telas e espaços diferenciados para cada sujeito que se reunia. A monotonia dos encontros remotos que aconteceram durante a pandemia estava sendo quebrada por este mergulho espacial sensível e cheio de intervenções improvisadas, de escritas poéticas e de movimentos.

Diante dos hábitos e costumes adquiridos nos modos de organização de encontros, inicialmente, tudo pareceu-me caótico e sem objetivo de ser, mas à medida que olhava o que cada um estava fazendo naquele encontro remoto e não apenas a professora, percebia uma unicidade nesta proposta em que todos performavam de acordo com impulsos internos, assim como a partir do modo multidimensional que este espaço de encontro proporcionava. Diante das câmeras ou não, o que se mostrava e se vivenciava nos deixava em estado de escuta, uma escuta somática, como a própria Ciane Fernandes se referiu.

Falar de uma imersão somática requer um trânsito espacial e movimento constantes e isto foi algo guiado pelas sensações e intuições da professora, que caminhava na praia. O vai e vem das ondas, os sons da água e do vento não eram aqueles que eu presenciava na minha sala, mas diferentes corporeidades foram ativadas, cada uma com seus volumes e texturas espaciais de cada lugar e de cada sujeito participante da imersão. Na condução, fomos orientados a perceber o ambiente, trazer a sensação para dentro, alongar, respirar e mostrar o que desta composição e interação quiséssemos mostrar.

Na contração/expansão do corpo, cada molécula se fazia presente para desenhar as percepções daquele momento. Como tínhamos que nos deixar mover por algo que nos comovesse, saí da sala onde estava e fui para o jardim, espaço que me atraía para esta interação. Ver as janelas, a rede, os pés, um objeto qualquer nas outras telas ou os comentários no chat, compôs com o meu momento e naquele instante percebi que o meu trajeto de pesquisa poderia ser e deveria incluir as coisas que considero mais relevantes para mim e não apenas para a pesquisa. Ao menos a pesquisa como eu tinha visto até esse momento; aquela que buscava algo fora de mim para se consolidar como conhecimento reconhecido e aceito academicamente.

O modo somático que permite escrever através da prática, e neste estudo, também através da experiência pedagógica, representa uma virada nos tipos de pesquisa, que neste contexto apresentado por Fernandes, são propostas de pesquisadores e comunidades criativas, conhecidas como prática como pesquisa, performance como pesquisa, pesquisa através da prática, pesquisa de estúdio ou pesquisa guiada pela prática. “[...]nas abordagens de pesquisa com prática artística, a realidade é dinâmica e permeada pela experiência criativa que move nossas percepções e afetos, questionando preconceitos e juízos de valor através da experiência sensível.” (FERNANDES, 2013. p. 22). A pesquisa em dança, assim, vai encontrar possibilidades de registro em escrita autobiográfica, diários, poesias e outros modos particulares de articulação com a arte para criar conhecimento. O conhecimento *com* dança é inovador e relevante para a dança ou para as artes e para o contexto da pesquisa num âmbito mais amplo. Assim, a dança reconquista um território de produção de conhecimento que lhe é próprio. (FERNANDES, 2013)

Inserir modos subjetivos de escrita na pesquisa é realizar uma escrita performática e trazer elementos das narrativas pessoais para a escrita do texto investigativo. Para Pizarro (2020), esse recurso é uma ferramenta de interação com os conteúdos analisados e performados no processo de pesquisa e uma porta de entrada para uma escrita poética que ressignifica as experiências em dança, pois “[...] o significado das experiências passa a ser corporalizado a cada novo ciclo narrativo, cabendo salientar que as etapas da narrativa não são lineares e que cada ciclo se inicia e finaliza de acordo com sua coerência interna, em camadas sobrepostas.” (PIZARRO, 2020. p. 135). Essas narrativas, que o autor chamou de corporalizadas, encontram na prática somática os procedimentos criativos essenciais para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Fernandes (2014) intensifica a performance em sua prática baseada em duas categorias exploradas por Laban: Eukinética (expressividade ou dinâmica) e Corêutica (formas visuais do movimento). Para expandir a capacidade de pulsão espacial do movimento e estimular a criatividade é preciso ir além da repetição limitante do dia a dia. Para Fernandes, a pulsão espacial é uma experiência de sentido que nos atravessa e nos conecta com o cosmo. O foco em como os estados intensos se processam na vida e na arte é mais importante que a presença e a efemeridade da obra artística. Entre pausas e ações, a pulsão define a própria arte e a pesquisa se caracteriza dentro deste escopo de estado pulsante.

Precisamos transferir a ênfase cognitiva e dualista do sistema educacional (da pré-escola à pós-graduação) para forças sensíveis integradoras, em sintonia com nossos ritmos internos, em conexão com pulsações ambientais orgânicas e inorgânicas, micro e macrocósmicas, para que possamos mudar a história de dominação do corpo e nos transformarmos em *somas*, aliás, somático-performativos. (FERNANDES, 2014. p. 67)

Numa aula inaugural com a professora Ciane Fernandes, durante sua participação no Após-Explorações do PPGCEN/UnB,⁵ ela estava na Ilha de Itaparica, em Salvador - BA e mais uma vez compartilhou sua abordagem somático-performativa. Caminhando na praia, com vento e com chuva, ela se emocionou ao olhar para o mar e pensar em quantos negros foram trazidos e em quantas etnias sofreram com a escravidão. Arrastou os pés na areia e lembrou das correntes e dos ancestrais; neste momento o azul do seu vestido esvoaçou perto das águas cinzentas daquele dia nublado e chuvoso.

Neste impulso vital com o ambiente, em contato com a água, a natureza e a ancestralidade, eu mesma tive uma experiência somática, quando realizei um trabalho audiovisual na 8ª Oficina do Núcleo de Produção e Pesquisa em Audiovisual NUPEPA - ImaRgens, entre 19/07 e 25/08/2021. A oficina faz parte de projetos realizados em parceria entre o Instituto de Comunicação da Universidade Nova de Lisboa (ICNOVA/NOVA) e o Laboratório de Pesquisa Social da Universidade de São Paulo (LAPS/USP). Por meio desta experiência, entrei em contato com conceitos e práticas audiovisuais que auxiliaram no desenvolvimento dos trabalhos e produções artísticas com os alunos da graduação e nas reflexões realizadas para a pesquisa no doutorado, que se aproximou deste tipo de produção no exercício e experimentação da prática educativa de dança-educação, no formato remoto.

Com esta oficina foi possível conciliar as transformações que a pandemia provocou nos trabalhos de campo, que exigiu maior contato com a produção de material audiovisual por meio de equipamentos simples, como câmeras de telefones celulares e câmeras portáteis e a manipulação digital de imagens e vídeos. O exercício de cinema

⁵ 109º aPós Explorações com Ciane Fernandes. Afinal, isto é ou não é um cachimbo? A prática artística na criação de pesquisas acadêmicas performativas. Encontros para a cena: Ciclo Permanente de Discussões do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGCEN) da Universidade de Brasília. Transmissão: 06/07/2022
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e_thFdHl7Z0

digital proporcionou aos participantes da oficina que realizassem atividades práticas em grupo, mesmo sendo de diferentes regiões do Brasil e de Portugal.

O trabalho final consistiu na realização de um filme, também em grupo, após inúmeros exercícios práticos com o uso de material audiovisual que pudesse ser aproveitado para pesquisas acadêmicas. Assim, produzi, junto a outros três integrantes da oficina, que residiam nos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo e Curitiba, o trabalho ***Orixás não Dormem***,⁶ que fez parte da mostra de filmes lançada no encerramento da oficina. Elaboramos juntos o roteiro de filmagem e a partir da sugestão de um dos participantes, escolhemos filmar o terreiro de candomblé do qual ele fazia parte, na cidade de Dourados (MS). Por sugestão do grupo, fiquei encarregada de realizar outra parte da filmagem, com os movimentos e com as imagens de dança e o local que escolhi foi a *Praça dos Orixás*, em Brasília (DF).

Para esta parte da filmagem, destaquei um roteiro no qual palavras e movimentos estivessem relacionados com a religião que seria mostrada na outra parte da filmagem em Mato Grosso. Foquei na beleza da natureza, escolhi músicas que remetiam a tribos e ao ritmo dos tambores, escrevi o poema *Casa de Dança* e coloquei trechos de áudio e da escrita no vídeo. Alternando entre o grande plano geral do céu azul, árvores, detalhes da água do lago e da praça, fiz uma panorâmica e um plano inteiro de cada uma das estátuas dos orixás, além de captar sons e imagens do ambiente.

Este projeto promoveu uma aproximação com o candomblé que ainda não tinha vivenciado. Os movimentos e cada gesto escolhido, envolveram respeito e identificação, pela herança afrodescendente que trago no corpo. Colocar os dispositivos eletrônicos para o registro das imagens e deixar o movimento acontecer foi uma experiência marcante de interação com o ambiente e um resgate da minha ancestralidade, presente nos tambores e na dança que foi acontecendo neste espaço expandido. As duas filmagens, do terreiro e da praça, foram editadas para o trabalho final desta oficina. Parte do material que fiz na Praça dos Orixás foi aproveitado para uma edição do Cometa Cenas, realizada em novembro de 2021, junto com o material gravado pelos alunos da TEAC. O trabalho

⁶ O material audiovisual *Orixás não Dormem* está disponível no canal do NUPEPA, no link abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=98lo22nYftE&list=PLeHeOeibOX-W8xpR8e-8vUOZej2yFyobC&index=3>

apresentado foi o *'Palavras Dançadas - traslados poéticos entre palavra e movimento'*⁷, que traz as interpretações entre dança e poemas que realizamos na disciplina. Abaixo, apresento o poema escrito para a filmagem e algumas imagens deste encontro de movimento ancestral.

Casa de Dança (Belister Paulino)

*Ouçó o som do tambor,
Sinto as batidas ecoando no peito, nos braços, nas pernas e na alma.
Reverbera o canto de um povo e de uma negritude sem fim.
Escuto as vozes ancestrais dizendo o mundo em sua natureza esplêndida.
Atendo aos gritos silenciados de um passado presente.
Trago presentes, levo esperanças,
Espalho a poesia de um corpo repleto de sonhos e de vida.
As casas-terreiros de danças e de movimentos
Se espalham e preenchem pequenos-grandes espaços de fé.
Uma resistência simbólica e real ergue-se diante dos muros da intolerância.
Bom dia para quem é do dia! Boa noite, para quem é da noite!
Paz pra quem é de paz!
Peço a benção dos ancestrais...*



*Imagem 2: Praça dos Orixás I
Fonte: Acervo pessoal*

⁷ O trabalho apresentado com os alunos no Cometa Cenas está disponível no canal do evento, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h5UYpeMkbPU&t=100s>



Imagem 3: Praça dos Orixás II
Fonte: Acervo pessoal (Prints da filmagem realizada)

1.4 Articulações entre fenomenologia e somática

Alguns pontos sobre as abordagens fenomenológica e somática foram apresentados até aqui. Mas estas duas abordagens se relacionam, principalmente, na concepção de corpo vivo que percebe o seu entorno e a partir desta interação elabora sua aprendizagem de mundo. A filosofia fenomenológica evidencia o corpo como referência central do processo perceptivo, coexistindo simultaneamente como sujeito e como objeto no espaço-tempo e com sensibilidade ao que é vivido. A linguagem sensível, expressa pela dimensão estética, encontra no movimento e na dança possibilidades visíveis de se configurar e a fenomenologia, principalmente a merleau-pontyana, vem afirmar a apreensão do sensível pelos sentidos na qual articulamos a percepção do que vem ao nosso encontro, para além da estimulação física imediata e das situações que nos são externas. (VIEIRA, 2015)

Bolsanello (2005), ao refletir sobre a abordagem somática, percebe o corpo enquanto experiência, influenciada pela filosofia, principalmente de Merleau-Ponty. Bolsanello introduz esta percepção tecendo um apanhado das concepções de corporeidade articuladas na história ocidental, que difundiram as noções de corpo-máquina e corpo-objeto, sustentadas pelo modelo de corpo independente das questões subjetivas que o constituem. Paralelamente a este modelo mecanicista e dualista, outra forma de perceber o corpo começa a ser difundida depois da revolução industrial, principalmente entre

filósofos da corrente conhecida como fenomenologia, que destaca a subjetividade na experiência corpórea.

Bolsanello destaca três aspectos da pedagogia empregada por professores que trabalham com a abordagem somática. A primeira delas é o aprendizado pela vivência, que preconiza o contato dos alunos com as sensações que têm sobre seus próprios corpos para despertar atenção em como são realizados os movimentos e exercícios corporais propostos. Para Varela (2000), esta investigação subjetiva de cada sujeito não se constitui em mera opinião, mas em fontes de dados para a experiência do corpo. O processo de aprendizado fundamentado na experiência, para a somática, valida a percepção de cada sujeito como fonte de conhecimento, que precisa ser guiado em suas descobertas sem a imposição de valores sobre a estética do seu corpo, nem de suas percepções.

Como uma segunda pedagogia da abordagem somática, Bolsanello apresenta a sensibilização da pele. “O que dizer dos outros sentidos, face à “onisciência” da visão em nossa sociedade contemporânea? (BOLSANELLO, 2005. p. 92). Voltar a atenção para outro sentido, além da forte influência que a visão desperta na sociedade em que a estética predomina, é sublinhar o impacto que outros órgãos sensoriais também exercem em nossas experiências corporais. A pele, sendo o maior órgão humano, é lugar fronteiro do desejo, dos afetos e da nossa identificação com e no mundo. A somática propõe movimentos para o equilíbrio corporal, e o toque e a estimulação tátil, muitas vezes sendo algo restrito em nossas experiências, são de fundamental importância para o desenvolvimento sensório-motor, pois o sistema proprioceptivo presente em cada articulação e receptores são responsáveis por oferecer ao cérebro informações sobre a orientação espacial, de acordo com o contato e pressão que chegam ao corpo. A experiência tátil também desperta a consciência e a redescoberta de si, para além das outras referências de corpo que possamos ter.

A terceira proposta pedagógica do campo da somática para o corpo enquanto experiência, apresentada por Bolsanello, é a flexibilidade da percepção, na qual exploramos maneiras diferentes de nos movimentar que podem modificar posturas habituais, reorganizar a percepção das sensações e possibilitar uma aberta maior a experimentações que não estamos acostumados. Os eixos para a realização de aulas com foco na abordagem somática pressupõem o corpo indissociável de sua consciência através de práticas que destacam a sensação, percepção e todas as conexões que possamos fazer na interação física e social, cuja dinâmica se baseia nas trocas de energia entre interior e exterior.

Choinière (2018) analisa a noção de performatividade que imprimiu uma mudança epistemológica fundamental nas artes, articulando aspectos da corporeidade entre a perspectiva fenomenológica e somática. No seu estudo, interpreta a corporeidade pela visão de corpo performativo como uma abertura às relações coletivas, ao que denominou de corpo mediado coletivamente. A fenomenologia explica o aspecto ontológico que questiona como os seres são e os modos de ser e a somática, pela prática que adotou da pesquisa-criação, serviu para organização do seu trabalho, que empregou técnicas corporais integradas ao seu processo criativo entre dança e tecnologia.

Tomando a referência grega da definição de estética, relacionada à capacidade de perceber, Choinière percebe que esta capacidade está ligada à criação artística. A dimensão somática na dança leva à transformação relacional dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo, promovendo novos comportamentos performativos do corpo na cena. “Antes da década de 1990, o termo somática já tinha ganhado reconhecimento generalizado, coincidindo com um ressurgimento do interesse filosófico e científico no papel do campo da somática no pensamento e da experiência humana.” (CHOINIÈRE, 2018. p. 53). O estudo da percepção e da noção somática de corporização começa a ser considerado tanto por teóricos, como por artistas da dança.

Para Choinière, o corpo carnal é um lugar de encontro e pertencimento no mundo compartilhado, o que fundamenta a dimensão da experiência. O corpo carnal reconfigura o sensorio-perceptivo modificando a corporeidade. Coletivamente, este corpo em movimento, nos encontros práticos realizados para a minha pesquisa, assim como descreve Choinière, tem a referência tátil e cinestésica enraizada na experimentação. O movimento individual, assim, reverbera aos outros sujeitos para intensificar o corpo que dança no coletivo.

1.5 Organização epistemológica para a pesquisa

As referências a respeito da dança e os conceitos que lhe foram atribuídos, ganham contornos subjetivos quando passamos pela experiência própria de dançar. A dança, assim, não acontece de acordo com conceitos difundidos sobre esta prática, mas a partir de como a dança se manifestava para cada um, na coletividade das propostas realizadas para grupos e pessoas vinculadas a um contexto institucional. As histórias sobre como deve ser a dança e de como ela tem evoluído na existência dos sujeitos serão comparadas àquelas que vamos contar a partir do que vivemos e experimentamos. Existindo na

experiência do corpo, a dança já não pode ser mais um conceito distante do qual ouvimos dizer para configurar-se objeto da percepção para o qual voltamos nossa atenção, seja na participação de cursos, oficinas ou na proposição docente de práticas com o movimento.

A experiência com a dança nesta pesquisa se organiza a partir de três elementos essenciais para que ela se desenvolva: corpo, espaço e movimento, que funcionam aqui como os núcleos para análise do movimento dançado. A partir destes elementos vamos refletir a relação que temos com nossa própria corporeidade, com as espacialidades e as gestualidades.

Somos corpo e o todo de nossa percepção e movimento provém da relação que temos com o mundo que nos rodeia. Esta relação se inicia onde tudo mais começa: no corpo. Nele, a percepção se processa através de um sistema sensorial de órgãos do sentido que se atém à superfície, por onde a percepção advém de informações decodificadas pelo corpo. Neste esquema apresentado por Merleau-Ponty (2000), há uma passagem do corpo mecanicista e estruturado em partes, para o corpo do desejo, cujos rastros o colocam no presente. O corpo estesiológico (carne) nos dá a capacidade de empatia das coisas a serem percebidas e Merleau-Ponty coloca essa empatia também como uma forma de desejo e de identificação, pois a estrutura do corpo se relaciona com estas instâncias. Não sendo um simples instrumento, o corpo deseja algo que não é ele mesmo, mas que é percebido por ele. Na fenomenologia do corpo próprio, que este filósofo chamou de meu, o esquema corporal tem um papel de mediador para a percepção e para o simbólico, pois aprofunda a compreensão de corporeidade. O espaço se situa no campo das sensações e percepções do movimento, ou da cinestesia, pois nele nós desenvolvemos uma relação de apropriação na qual os sentidos atuam em conjunto para apreensão do entorno que se mostra.

Estes elementos (corpo/espaço/movimento) são observados nesta pesquisa com foco em determinados critérios. Para a primeira parte do estudo, os critérios de observação se encontram na percepção e interatividade evidenciados na relação dos sujeitos com o mundo, na expressividade comunicada em estados performáticos do corpo e na fruição ressaltada na coletividade de quem dança e de quem aprecia o movimento estético. Na segunda parte, sobre a imaginação, os critérios centram-se na criação inventiva, na subjetividade dos participantes e nas metáforas criadas para a superação e entendimento da realidade. Para a terceira parte da pesquisa, temos o critério de observação focado na interpretação coreográfica, estabelecidos na relação entre o corpo em movimento e a escrita do texto literário e/ou poético.

Estes critérios basearam as informações coletadas nas práticas artísticas e pedagógicas dos encontros para dançar e dos processos de criação que foram destacados como relevantes na investigação da expressividade através da dança. O fazer manual (artesanaria) é um dos critérios observados que acompanha todas as partes da pesquisa, como uma forma de atenção àquilo que o corpo se volta e se relaciona na extensão com seus afetos e atravessamentos. Caracterizando a cartografia deste estudo, este critério transpõe e mescla as dimensões fronteiriças dos sujeitos para tecer um caminho investigativo não segmentado.

Didaticamente, esta análise será processada através das poéticas da experiência, da imaginação e da palavra, desenvolvidas para a criação do movimento dançado e na busca de conceitos para uma construção epistemológica que estruturasse as bases para o movimento expressivo na educação. Tais poéticas estruturam as três partes fundamentais da pesquisa que, em movimentos espiralados e não-lineares, conectam-se entre si, dialogam com as abordagens e as práticas artístico-educacionais para dançar, engendradas no processo. A experiência, que fomenta toda a pesquisa, nomeia a poética inicial da relação do corpo com o espaço da formação, com o espaço da casa e o espaço virtual, que mediou os encontros em grande parte do estudo. A etimologia do vocábulo experiência é explorada por muitos autores com o significado de ‘passar por’, que continua os estudos fenomenológicos de Husserl, Heidegger, dentre outros. O fenômeno da experiência transcende as aparências e fundamenta qualquer descrição que possamos fazer de um objeto. (DEMO, 2012)

Para esta poética temos a simbologia da árvore da vida, seja pelas sementes que queremos ver brotando, seja pela evocação dos ciclos de renovação das práticas educacionais escolhidas e defendidas nos processos de ensino e de aprendizagem. O *aquiescer*, com o qual os sujeitos se abrem à socialização e formação na coletividade, é o verbo que sintetiza as práticas pedagógicas em dança para esta poética da relação corporal com o espaço e com o movimento e se constitui em condição para que a experiência de intercorporeidade com o fenômeno da dança seja possível na vivência dos sujeitos.

Na segunda poética destacamos a imaginação, que dentre tantas qualidades humanas, nos distingue das outras espécies e nos coloca no campo cognitivo da existência e da relação simbólica que temos com o mundo. Esta poética é sublinhada nas formas subjetivas de expressividade e com ela, a pesquisa se volta para as construções mentais que impulsionam o movimento. O *transver*, nesta poética, é a capacidade de ver além das imagens que se mostram no cotidiano para a criação e invenção da dança e da nossa

realidade, a partir de simbolismos e metáforas que nossa mente constantemente produz. O papel é o objeto tangível desta experiência com a dança.

A poética da palavra destaca a comunicação do corpo que se move para dançar os modos de ver e de interpretar as experiências dos sujeitos. Esta poética, que tem o livro como imagem símbolo do corpo-livro de histórias, mergulha na interação entre movimento e palavra para aproximar os sujeitos dos seus modos de produção artística. Recitar é um verbo de ação para dançar no qual o corpo internaliza a palavra escrita e expande suas percepções através do movimento. Cada uma destas poéticas será aprofundada em cada etapa, relacionando os processos criativos e as proposições práticas em dança aqui experimentadas pelos sujeitos. Neste capítulo introdutório coloco apenas o resumo geral desta construção epistemológica em dança-educação, resumindo as abordagens e práticas pedagógicas no quadro abaixo, assim como todos os elementos que foram destacados neste tópico e que se ampliarão junto às reflexões e as experimentações vivenciadas na imagem 4.

Abordagens, Práticas e Instrumentos pedagógicos

| Poéticas | Abordagens | Práticas e instrumentos pedagógicos |
|-----------------|---|--|
| Experiência | <ul style="list-style-type: none"> - Fenomenologia (Merleau-Ponty) - Dança e filosofia (Bardet; Nóbrega; Sheet-Johnstone; Fraleigh) - Formação (Larrosa; Rancière) - Movimento e expressividade na educação (Laban; Isabel Marques; Strazzacappa PCN's; BNCC) - Poéticas do espaço (Gaston Bachelard) - Somática (Pizarro, Fernandes, Bolsanello; outros) | <ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada em dança - Oficinas e experimentações - Improvisação - Desenhos do corpo no espaço - Criação de sequências de dança - Artesanias - Videodanças |
| Imaginação | <ul style="list-style-type: none"> - Imaginação (Bachelard; Durand; Merleau-Ponty; Tavares) - Dança e imaginação (Rudolf Laban; Angel Vianna) | <ul style="list-style-type: none"> - Oficinas e experimentações - Dança de papel - Möbius - Páginas em branco e caixas vazias - Composição em dança - Imaginar e dançar - Dando asas à criação - Videodanças |
| Palavra | <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação coreográfica (Daniele Aguiar; Soraia Silva; Mariana Muniz; Inês Baldi; outros) - Bibliotecas do corpo (Neto Machado; Jorge Alencar; Luis Borges; Pedro Ivo) | <ul style="list-style-type: none"> - Oficinas e experimentações - Bibliodance - Cadernos/livros de Palavras Dançadas - Encadernação artesanal - Poemas Dançados - VoarDançar - Videodanças |

Quadro 1: Abordagens, práticas e instrumentos pedagógicos
Fonte: A Autora

Dança-Educação

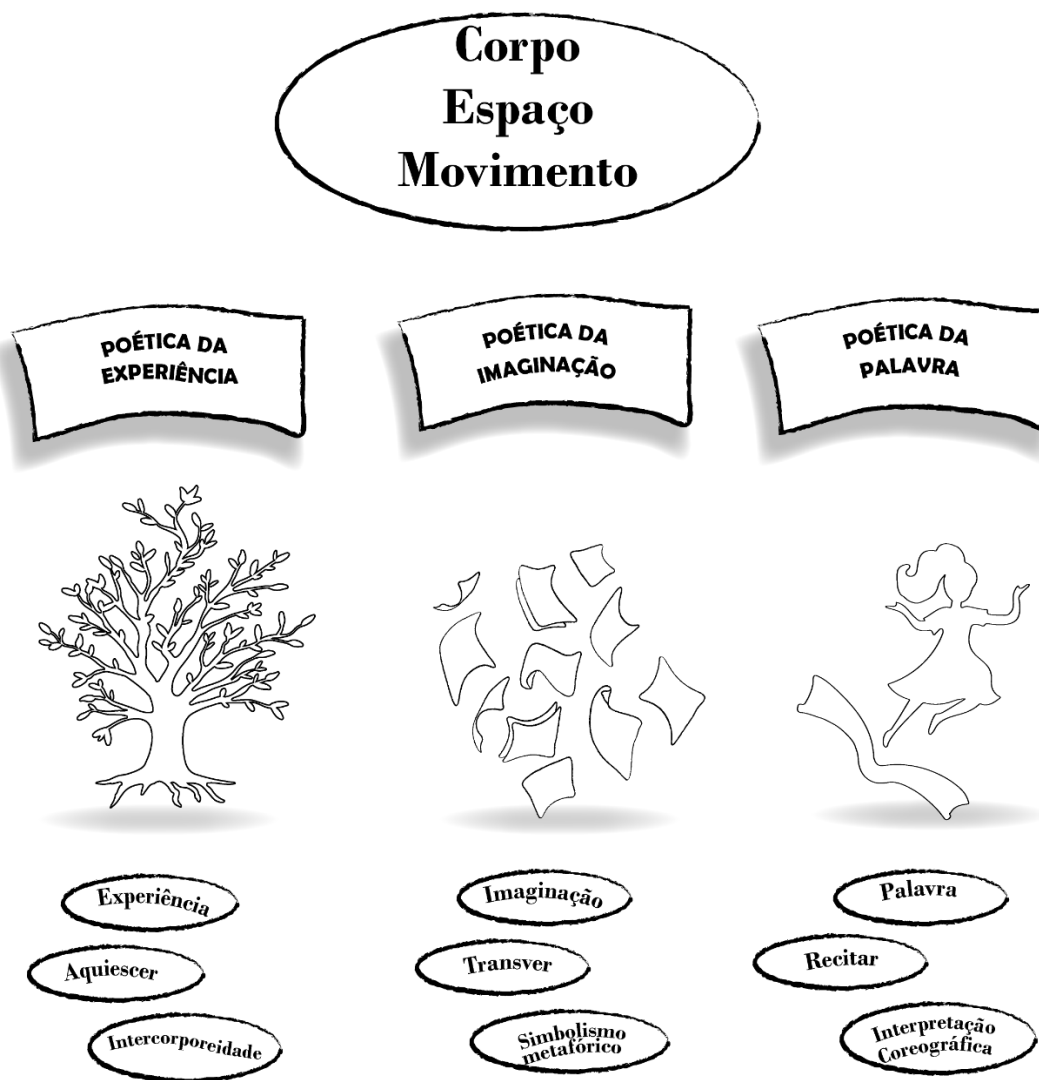


Imagem 4: Elementos da dança-educação
Ilustração digital
Fonte: A autora

PARTE I - QUIESCER



*Imagem 5: Árvore da vida
Aquarela
Fonte: A Autora*

*“A vida cresce quando o descompasso temporário é uma transição
para um equilíbrio mais amplo das energias do organismo
com as condições em que ele vive. [...] a vida continua e, ao continuar, se expande...”
(John Dewey)*

Nesta primeira parte da pesquisa enfatizo a experiência, embora ela seja norteadora de todo estudo. Esta experiência com a dança na educação tem início com um curso de formação continuada para professores, antes da pandemia e depois se estende às experiências vividas no espaço da casa, que além do convívio rotineiro abrigou, por um tempo relativamente longo, as formações, experimentações e modos de pensar e fazer esta pesquisa com o movimento.

Larrosa (2014) propõe que se pense a experiência como um modo de habitar o ser em sua existência corporal no tempo, no espaço e com o outro. A experiência, sendo mais que um conceito, nos apresenta o sentido do real em vez de apenas determinar a realidade, como fazem os conceitos. Mesmo resistindo em fazer da experiência um conceito para focar no sujeito da experiência, Larrosa apresenta o significado desta palavra como sendo aquilo que nos passa, o que nos acontece e que nos toca. Aqui ele não se refere ao que se passa, mas àquilo que incide na experiência direta do sujeito, o que acontece com ele, pois muitas coisas acontecem sem que isso implique algo que chega até nós. Experiência, portanto, implica em receptividade e abertura ao que acontece a partir do ser.

Aquiescer é o verbo desta experiência em dança, que precisa de uma abertura dos sujeitos para que seja, de fato, parte de suas experiências vividas. Nóbrega (2018) utiliza o termo aquiescência para relacionar o movimento e a dança com os conceitos da filosofia de Merleau-Ponty. Para ela, os estudos deste filósofo apontam para o entendimento de que a natureza precisa de uma linguagem e a arte se apresenta como uma experiência subjetiva, aberta e sempre relacionada com a faculdade criadora, na qual a abordagem estética exige novos olhares, tanto de artistas quanto de espectadores de uma obra. Nóbrega coloca que a aquiescência emerge como uma permissão e abertura ao devaneio de movimentar-se, não colocando obstáculos ao fluxo dos gestos que geram a dança. Assim como para esta autora, a aquiescência ecoa nas linhas da minha pesquisa como uma condição para que a experiência com o movimento faça parte das práticas de dança construídas no contexto educacional.

A árvore é o símbolo escolhido para esta primeira parte da pesquisa para sintetizar as experiências do corpo aquiescente que vive, dança e interage. A metáfora da árvore que se enraíza e se expande, acompanha os ciclos e as estações deste caminho investigativo. A simbologia da árvore da vida esteve presente no curso de formação continuada: 'Movimento, Arte e Expressividade na Escola', realizado no início do estudo e apresentado no capítulo 2 desta poética da experiência. Neste estudo, a árvore que pulsa

vida e o sentir, também simboliza trajetos, que encontram nesta metáfora a possibilidade para refletir o corpo e o movimento neste instante de pesquisa.

Todos os dias tenho um encontro com alguma árvore, mesmo que seja com aquelas que tenho em casa, ainda pequenas e no pouco espaço que disponibilizei para plantá-las. Em alguns dias este encontro ganha cores e brilhos diferenciados do cotidiano, mas sempre acontece um diálogo silencioso, uma experiência estética natural com este objeto de apreciação que coexiste comigo, dentre tantos outros seres e objetos. Para Dewey (2010), a vida que se repete na simbologia da árvore permite o abraço simbólico em seu tronco e nos atrai pela beleza que a natureza nos oferece. Para ele, a árvore, assim generalizada no singular, não é apenas um objeto do meu campo de visão, mas uma experiência de transformação. Eu e a árvore temos nossa existência transformada nesta experiência interativa e assim, continuamos a existir de modo diferente, uma para outra.

Esta experiência que Dewey apresenta se amplia em outros espaços maiores de verdes, em formatos de galhos diversos, que ao me deter com atenção, vejo outros contrastes, sombras e novas cores. Queria saber o nome de cada árvore que encontro, mas a generalização me obriga a escolher todas como as minhas preferidas. Cada uma com suas floradas e frutos, marcando o tempo e as estações, cabem dentro das experiências estéticas e pessoais mais significativas.

Na contemporaneidade, a árvore é tema para planejamentos sustentáveis dos espaços urbanos e muitos acreditam que elas podem estar associadas a melhorias de vida significativas. Estudos comprovam que as árvores podem contribuir para a diminuição do estresse, normalização da pressão arterial e da tensão muscular, sendo seu contato mais frequente indicado para bem estar geral das pessoas e o plantio incentivado para que as cidades sejam espaços melhor habitáveis e caminháveis. (SPECK, 2017)

Os benefícios parecem incontestáveis quando o assunto são as árvores. Durand (2012) nos mostra que a simbologia da árvore é a imaginação do esquema da verticalidade e da mitologia cíclica da produção vegetal. Pela fenomenologia da árvore, apreendemos a passagem de arquétipos que instauram mitos para o progresso e evolução histórica. A árvore coloca-se como símbolo vegetal de floração e frutificação para o qual até a queda de suas folhas incita a imaginação de um devir dramático.

O arquétipo da árvore e do ciclo da vida vegetal é de otimismo e sua verticalidade orienta para o devir da espécie humana. “[...] a imagem da árvore faz-nos passar da fantasia cíclica à fantasia progressista.” (DURAND, 2012. p. 338). Em algumas lendas de povos antigos, a árvore se localiza no mar ou perto de uma fonte, o que para Durand, passa uma

mensagem simbólica da verticalização, crescimento vital e representa o devir. Este filósofo analisa a simbologia da árvore em suas representações psicofisiológicas para os sujeitos em diferentes épocas e culturas. Para certas civilizações indianas, por exemplo, o tronco é a inteligência, os ramos são as impressões e os frutos e flores representam as ações. Esta humanização da árvore cria uma iconicidade da planta com a vida cósmica que metamorfoseia o prolongamento da vida. Já para os judeus, a árvore está associada às três fases da vida e à própria história do povo judeu. Na Bíblia, Set implora o resgate do pai indo ao paraíso e um anjo lhe dá a visão de três árvores: uma ressequida por cima de um rio; uma de tronco com uma serpente enrolada; e outra que cresce elevando-se até o céu. (DURAND, 2012)

O traço de árvores usado para representar as genealogias e a evolução das espécies, ainda de acordo com Durand, colocam a árvore neste campo imaginário da evolução progressiva, sem perder o vínculo com a simbologia cíclica. O símbolo da árvore reconduz à transcendência e fecha sobre si o inventário das simbologias positivas contra o tempo e leva-nos a colaborar com o devir, aliado de toda maturação e de todo progresso. No campo do imaginário ao qual este autor se detém, “[...] qualquer árvore é irrevogavelmente indicativa de um sentido único do tempo e da história que se tornará cada vez mais difícil inverter.” (DURAND, 2012. p. 345).

Numa árvore cabem todos os conceitos e subjetividades para uma pesquisa, assim como em determinadas partes que uma planta menor. A professora da UFMG, Marina Marcondes Machado, por exemplo, decidiu apresentar sua tese através da figura de uma flor da vida. Ela conseguiu sintetizar tudo na imagem de uma simples flor, que não estava isolada, mas crescia numa sementeira, em alusão ao jardim de infância, contextualizado em sua pesquisa fenomenológica. As pétalas da flor da vida representavam os conceitos existenciais, baseados no pensamento de Merleau-Ponty. (MACHADO, 2010). Pela proximidade com este filósofo, esta autora me oferece um entendimento e tradução das percepções estéticas do movimento que se estendem por todos os referenciais pesquisados e em cada parte do estudo.

Relacionando-me com um mundo de coisas e de pessoas, começo uma dança de corpo inteiro no sentir dos ventos, dos sopros da pele e do aroma dos espaços-lugares visitados. Em ciclos de uma fazer artístico-docente, a renovação das práticas e dos movimentos dançados anseia encontrar o outro em espaços expandidos para a criação. Neste percurso, não quero esquecer que a natureza é inspiração para os sonhos verdes das sementes ainda não plantadas e que a verticalidade das árvores traz os galhos travestidos

em varais de sonhos pendurados para que os desejos sejam alimentados de sol (e de chuva). Nas raízes, tronco e folhas desta árvore da vida, coloco as abordagens, os conceitos e as práticas educacionais que fomentam as reflexões da experiência aquiescente com a dança na educação.

2. Movimento, Arte e expressividade: uma experiência em dança na educação

O processo inicial para esta pesquisa encontra na prática e na experiência docente o estímulo e a condição para se concretizar, e começa a partir do curso de formação continuada, realizado no segundo semestre de 2019, o ‘*Movimento, Arte e Expressividade na Escola*’ - MAE. A experiência do MAE foi desenvolvida em espaços de formação da Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria - CRE - SEEDF, com professores da educação básica de diferentes etapas e modalidades do ensino. Este segundo capítulo é dedicado a esta experiência docente em dança, que dialoga com as proposições e abordagens já mencionadas no capítulo anterior. Para delinear a proposta para esta primeira parte do estudo, que será complementada no próximo capítulo que trata da relação corpo/espço/movimento, este momento foca na experiência docente como caminho para a prática de uma linguagem artística desenvolvida no contexto educacional.

Um olhar para minha trajetória na educação e na dança ofereceu algumas rotas possíveis para este instante de formação e de investigação, justificados pelo anseio de compreender o fenômeno da dança no traço das relações significativas com a educação. O vínculo e o envolvimento nesta vivência, sublinham as escolhas e a disponibilidade para um encontro com o movimento dançado, cujas implicações evidenciam uma aproximação com as potencialidades expressivas do corpo, tomado como essencial para a construção cênica da dança.

Enquanto experiência do corpo vivo e da interação com o mundo, este início de pesquisa e de formação, sublinham um recorte do nosso-ser-estar-no-mundo. Tendo uma experiência como resultado desta interação, a pesquisa não será escrita apenas *sobre* esta experiência, mas *a partir* dela, pois:

É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. (LARROSA, 2018. p. 23)

Minha experiência com a formação de professores começa logo após o mestrado. Trabalhando como coordenadora intermediária da Unidade de Educação Básica - UNIEB, na CRE de Santa Maria, tive a oportunidade de vivenciar outro instante, diferente dos mais de vinte anos de sala de aula. No acompanhamento das escolas, dos professores e

professoras, entre 2018 e 2020, tive a oportunidade de inserir, sempre que possível, uma aproximação com as práticas de dança na educação, como já havia realizado com os alunos da educação especial, com os quais iniciei minha trajetória com a dança em 2013.

Em 2019, atuando no Centro de Vivências Lúdicas da Oficina Pedagógica⁸, a prática de formação se intensificou com a participação em cursos via Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, que neste mesmo ano havia completado 30 anos e acabava de se tornar em Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF, com uma oferta anual de mais de cem cursos⁹ de formação continuada aos profissionais da rede pública de ensino do DF. Neste espaço de formação, após anos participando como cursista, iniciei meu trabalho como formadora no curso Rodas de Brincar, que já fazia parte do repertório de cursos ofertados pela Oficina Pedagógica/EAPE, desde 2014. Este curso, que tinha a ludicidade e o resgate de brincadeiras e cantigas de roda como ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem na escola, proporcionou um aprendizado na organização e implantação de uma proposta que reverberasse em práticas e estratégias a serem utilizadas nas escolas pelos cursistas inscritos. E assim, elaborei a proposta do MAE, tomando a minha pesquisa de mestrado¹⁰ como ponto de partida para a construção de estratégias interventivas com a dança, agora no contexto formativo. Dentro das orientações para os cursos ofertados pelo Centros de Vivências Lúdicas das Oficinas Pedagógicas, as atividades realizadas precisavam chegar aos cursistas como um incentivo para que desenvolvessem ações interventivas na realidade de sala de aula de cada um.

A transição para o trabalho com uma proposta própria de curso, em vez de uma já estruturada nos espaços de formação, foi um marco profissional e um dos grandes desafios enfrentados neste processo de investigação. Larrosa (2018), ao se debruçar sobre

⁸ As Oficinas Pedagógicas atuam nas Coordenações Regionais de Ensino de cada cidade do DF, mas têm acompanhamento da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais - GOET, que está inserida na Subsecretaria de Formação continuada - EAPE.

⁹ Conforme Diário Oficial n 244, de 30/12/2021, que anunciava o processo seletivo para formadores da EAPE, os cursos deste setor estão distribuídos em três grandes eixos formativos: I. Aprendizagens e Tecnologias; II. Planejamento e Prática de Gestão Pedagógica e III. Fundamentos, Política, Gestão Educacional e Qualidade de Vida no Trabalho. Cada eixo apresenta um vasto repertório de ciclos, sob os quais os formadores elaboram suas propostas de curso. Para o trabalho com o movimento dançado, o eixo correspondente é o das Aprendizagens e Tecnologias e o ciclo é o da Corporeidade e Dança.

¹⁰ A minha dissertação foi intitulada: *Movimento, Arte e Expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual*. A defesa do mestrado profissional - PROFARTES foi no 2º/2017, sob orientação do professor Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31354>

o ofício de professor na prática formativa, analisa que a decisão de criar um curso, em vez de repetir propostas já conhecidas, é uma forma de reinventar algo que conhecia em outro contexto e de fazer uma releitura dos textos e práticas para redesenhar um novo percurso investigativo.

O segundo semestre de 2019, portanto, começou com medos e incertezas, mas ao decidir por uma proposta própria de curso, apostei neste desafio. A proposta foi aceita ao mesmo tempo em que eu ingressei no doutorado. Dois começos que se concentraram em um mesmo caminho, o de analisar as práticas pedagógicas para sugerir ações interventivas com a dança. Sendo uma experiência, o curso MAE traduziu, como explicita Larrosa (2018), as percepções apreendidas *no* e *com* o contexto da realidade de cada sujeito envolvido. No espaço da formação e da experiência, analisado por este autor, essa tradução das percepções é uma forma de viver que se materializa, também, na ação de escrever sobre as marcas impressas e implícitas no ser-estar-no-mundo.

As estratégias interventivas e as atividades desenvolvidas no curso partiram de uma fundamentação teórica sobre dança-educação, que acompanhou a proposta enviada à EAPE. Nesta proposta, destaquei, dentre outros aspectos para o trabalho com a dança na escola, o papel da arte nos processos cognitivos e formativos que permite uma articulação entre o que o aluno conhece e os novos desafios apresentados, ao lado de uma atuação mediadora do professor na perspectiva de quem diz *'faça comigo'* em vez de *'faça como eu'*. (DUARTE JÚNIOR, 1981 e KASTRUP, 2001)

O curso ressaltou conceitos de Dança Educativa da abordagem de Laban (1989), que propõe o movimento na escola priorizando processos de experimentação criativa. Essa abordagem atua para despertar os alunos da imobilidade e para o aprimoramento da consciência corporal. O despertar do corpo para um mover expressivo permeia a metodologia do curso para que as experiências com o movimento sejam ampliadas em significados e descobertas nos espaços habituais da escola. A dança, nesta abordagem, procurou trabalhar o corpo na perspectiva interdisciplinar, ao percebê-lo como um organismo vivo que faz parte de um processo evolutivo da natureza e da cultura, suscetível às trocas e as relações que possibilitam seu aprendizado e desenvolvimento. (FALKEMBACH, 2012)

Entender o corpo como uma linguagem do indivíduo e sua existência no mundo é uma forma de construir as bases para uma aprendizagem que abarca a corporeidade. O espaço será uma expansão das experiências que o corpo vivencia. Quanto mais for

desnudado esse espaço, mais relações ressignificadas serão estabelecidas e a experiência será uma atividade de encontro frente aos estímulos do entorno. (PARAGUAI, 2008).

Os objetivos do MAE, portanto, estão ligados à corporeidade, que se relaciona com tudo que os sujeitos desenvolvem em seus corpos, num processamento das experiências que se acumulam a partir do movimento e são impressas subjetivamente, na interatividade que alicerça o vínculo com o mundo. (NASCIMENTO, 2013). Assim, a preocupação era promover experimentações significativas com o movimento no espaço escolar para desenvolvimento da expressividade, com foco na corporeidade e nos elementos cognitivos, afetivos e emocionais. A partir daí, seria possível refletir melhor sobre a inserção da dança como prática da escola e estimular a organização de ações pedagógicas centradas no movimento, além de indicar instrumentos mediadores para este processo criativo, oportunizado pela dança.

Ao ser inserida na escola, a dança revela desafios e indefinições em torno de questões como a formação e preparação dos professores, e a proposta do curso apresentada se justifica, também, pela necessidade de formação continuada de uma prática, já enfatizada no currículo e nas etapas de ensino, mas que constantemente é preterida no rol das prioridades ou desenvolvida, basicamente, em ações pontuais e festividades da escola.

Os encontros do MAE, inicialmente seriam com duas turmas em dias diferentes da semana, mas optei por prosseguir apenas com uma turma para cursar uma disciplina optativa no doutorado, cujo horário chocava com o curso. Assim, doze professores, de diversas modalidades do ensino, desde a Educação Especial e Infantil, Ensino Fundamental e Médio, participaram desta formação em dança, que teve duração de um semestre.

O momento da escrita para este estudo é uma maneira de reviver cada instante da experiência do MAE, que na sua constituição, carrega a síntese do compartilhamento de saberes e experiências, tão subjetivas quanto significativas. Os sentidos encontrados para uma atuação pedagógica em dança, circunscrita no encontro com o outro, se estabeleceram nas ações lúdicas e nos gestos de cada participante e de cada corpo que se dispôs a mover-se pela via expressiva da criação e da composição do movimento. Ao organizar um relato escrito a partir desta experiência, não apenas coloco-me diante de algo vivido e experimentado, mas proporciono-me analisar as ações para um entendimento das percepções e dos sentidos vivenciados. Mesmo que o tempo dilua as lembranças, o ato de escrever vai mergulhar na essência daqueles instantes, guardados

em imagens, frases, notas espalhadas ou comprimidas em um canto da página e no próprio corpo. Mas uma trajetória em dança-educação pode começar pela identificação das orientações para o ensino de dança e pelo entendimento de como e para que esta prática é construída e se desenvolve no contexto educacional.

2.1 Dança-educação: um binômio e muitas possibilidades expressivas

Os dois primeiros encontros do MAE preparam nossas reflexões sobre o que caracteriza a dança, quando esta se integra ao contexto educacional e às práticas artísticas e cotidianas da escola; a partir daí não foi difícil percebermos a mediação da arte entre as orientações legais para o ensino e a própria prática construída com o movimento dançado na escola. Escolhemos uma árvore com a qual tínhamos uma ligação de afeto, mas lembramos das sementes, que simbolizam os inícios e as esperanças de que algo cresça e se firme. Havia dúvidas e curiosidades a respeito do que seria trabalhado com o movimento e a expressividade do título do curso, mas a experiência de dançar com as propostas apresentadas foram movendo os corpos e as expectativas. Significados e referências do movimento de cada um, aliado às reflexões trazidas, proporcionaram uma aproximação com o binômio dança-educação.

Duas áreas distintas, mas que juntas formam um binômio, seja por conjunção, barra, ou hífen, mostra a formação de um campo de conhecimento híbrido no qual dança e educação se cruzam em inúmeros sentidos que as práticas de atuação profissionais possibilitam. A justaposição e o encontro entre dança e educação evidenciam abordagens e vivências que geram diferentes posicionamentos frente ao fenômeno do ensino e da aprendizagem em dança. (MARQUES, 2010)

Diante desta junção, Marques sugere uma relação de proximidade muito mais que um contato estático. Os conceitos de relação e de contato são resgatados de Paulo Freire por esta autora, para destacar as formas e posicionamentos diante do ato de conhecer, tido como interlocução entre os sujeitos e o mundo. Marques abraça o desafio de pensar os contatos e as relações entre a dança e a educação como polos possíveis de formação de redes não hierárquicas, e propõe o uso de dança-educação ou de dança e educação para costurar as múltiplas facetas de ambas linguagens, mesmo que de início isso possa soar como uma dicotomia ou fragmentação do tema. Qual o interesse de estabelecer esse elo plural? Uma resposta possível que Marques apresenta é a de considerar o potencial da

dança enquanto linguagem que passa pelo corpo na construção de metodologias para uma educação transformadora.

Nesta perspectiva de transformação, os métodos da dança-educação não podem se firmar apenas na reprodução e na cópia, mas buscar uma contextualização artístico-pedagógica. Haveria apenas um contato neste caso de uma não contextualização. “Os contatos são individuais, pontuais, autocentrados, passivos e reprodutores. Os contatos dificilmente transformam” (MARQUES, 2010. p. 30). Estabelecer um contato com o conhecimento não promove a criticidade nem uma consciência do ser estar no mundo.

Estabelecer relações entre dança e educação é criar diálogos plurais, participantes e criativos para uma experiência no campo da arte e do corpo para além das danças pontuais que priorizam o produto e não o processo. O potencial criativo, os diferentes corpos, as ideias e culturas dos alunos, quando não são levados em consideração e trabalhados na criação das coreografias apresentadas são inconsequentes: ingênuas, não transformadoras. A consequência é resultante da criação e da recriação. (MARQUES, 2010. p. 32)

Que dança, pois, cabe na escola para que este potencial criativo seja estimulado? O apelo sensual de movimentos diante das telas e a adultização das crianças é um fato recorrente quando o assunto é a dança na escola. A indiferenciação entre ser adulto e ser criança leva a uma reprodução e práticas a serem evitadas no contexto educacional. Aprendendo a respeitar as diferenças, cada aluno vai se atentar para suas próprias peculiaridades, sem almejar um modelo de corpo padronizado. Na escola se deve dançar todas as danças possíveis, sem deixar de lado uma visão crítica e reflexão contextualizada do que se faz em relação ao movimento dançado. A arte/dança não é matéria de apenas contemplação, mas de estudo e conhecimento sobre o qual os docentes vão se deter. Assim, a dança vai ser sentida nas práticas escolares e vai interferir no conceito que os alunos têm de corpo e de movimento, permitindo um trabalho de emancipação e construção de vocabulário corporal. (RENGEL, 2012)

Para Rengel, a dança na educação é feita de muitas danças e a escola tem o papel de possibilitar vivências com o movimento, estimulando a experiência, criação, produção e fruição artística. Uma leitura/atitude de abertura não será motivo de coerção do corpo, dos seus gestos e das suas expressividades inatas. Rengel acredita que diante da grande variedade de ritmos e expressões do corpo difundidos culturalmente, professores e alunos podem se apavorar ou tornarem-se avessos a esta prática, acreditando na excelência técnica

que possa exigir de cada um. O papel da dança na escola foge a esta premissa da especificidade técnica e profissional, sem deixar de perceber sua existência.

Com a ampliação das gestualidades do corpo na dança, a expressividade será uma experiência sensorial e motora que se articula também com os aspectos culturais e sociais, como coloca Isabel Marques. No texto e no contexto da dança que Marques (2010) propõe, vão entrar a problematização, a crítica e a transformação social, ancoradas pelo tripé arte/ensino/sociedade, que precisa perpassar as metodologias da dança. O curso MAE articulou estes elementos para que a linguagem da dança comunicasse o movimento através de conteúdos como a improvisação, os processos criativos e a fruição. Os docentes tiveram, assim, desde os primeiros encontros, a experiência do corpo que dança e que se descobre através de suas narrativas dançantes. Os documentos que orientam esta prática na educação não ficaram de lado nas reflexões de dança-educação realizadas.

1.1.1 Proposições para uma linguagem artística

Como já foi explicitado, a dança é analisada na educação como uma forma de linguagem. A linguagem na cultura, para Rengel (2012), compreende não apenas o verbal, mas o comportamento, os gestos, a maneira que nos vestimos, as imagens gráficas e as mídias. Na educação, todos estes sistemas têm significações e transformam a dança em uma linguagem múltipla inserida na cultura dos participantes da escola. As experiências com a linguagem da dança, portanto, vão envolver elementos próprios da existência e história dos sujeitos.

Documentos oficiais orientam a organização das linguagens artísticas na educação, mas estas linguagens, que se constituem componentes curriculares, precisam ser interpretadas na dinâmica da realidade das escolas, com seus docentes, discentes e toda a comunidade envolvida. Em diferentes graus de envolvimento, a prática de dança na educação vem suscitando ações propositivas, algumas de cunho pessoal e individual, mas que reverberam nos espaços da aprendizagem como pequenas sementes ou promessas de um devir mais amplo, dentro das propostas educacionais a serem desenvolvidas nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (13.278/2016), aprovada pela Câmara dos Deputados, prevê o ensino de arte como componente obrigatório para a educação básica, especificando as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituem este componente, principalmente em suas expressões regionais, para

promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Na proposta, o sistema de ensino terá o prazo máximo de cinco anos para oferecer formação docente para o trabalho com estas linguagens.¹¹ O MAE se constituiu uma ação formativa em dança para a educação básica no âmbito da SEEDF.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, circunscrevem a arte no âmbito educacional, focada na linguagem da dança, do teatro, da música e das artes visuais, para desenvolver experiências artísticas e ampliar a sensibilidade, reflexão e a imaginação. Basicamente, as propostas envolvem o fazer e o apreciar na produção artística individual e coletiva para a compreensão do significado da arte na educação. (BRASIL, 1997). O componente de Arte da atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC, também está centrado nestas linguagens artísticas, que se articulam como produtos e fenômenos e envolvem práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre as formas de expressão. Neste documento, vemos que a aprendizagem de arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social e criativa, não podendo ser reduzida às produções veiculadas pela mídia ou à mera aquisição de técnicas. (BRASIL, 2018)

Os PCNs apresentam a dança como um bem cultural e inerente à natureza humana. Sendo uma atividade corporal, como várias que integram as ações humanas, vemos esta prática representada como forma de buscar conhecimento de si e daquilo que nos rodeia, necessitando que, desde a infância, as ações corporais façam parte do cotidiano e da dinâmica de experimentar os domínios do corpo e sua autonomia. Estas ações do corpo são a primeira forma de aprendizagem e como estão ligadas à atividade mental, são guiadas, além da funcionalidade motora, pelo prazer e pela capacidade de expressão. (BRASIL, 1997). Com esta introdução, os PCNs destacam a dança na escola como uma atividade que pode desenvolver a compreensão da capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como o corpo funciona e de como podemos nos expressar com sensibilidade. O corpo, nesta perspectiva, é analisado na junção dos aspectos mentais e emocionais que o constituem.

Para inserir a linguagem da dança na escola, o planejamento das atividades precisa considerar, além do desenvolvimento motor, as habilidades naturais, a improvisação, o estímulo à pesquisa corporal e espacial, para ampliação do repertório gestual em criações

¹¹ Notícia disponibilizada pelo Senado Federal no link a seguir:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>

e sequências de movimento. O compartilhamento deste repertório no grupo vai promover a fruição, enquanto capacidade e sensibilidade analítica do olhar para a diversidade de expressões e qualidades estéticas. (BRASIL, 1997). De acordo com os PCNs ainda, a atividade de dançar na escola, assim como qualquer ação física, precisa ser permeada pelo desejo da descoberta, pela investigação e pela curiosidade. Desta forma, o gesto e o movimento se constroem enquanto manifestação pessoal e cultural, também através de jogos e brincadeiras, que são fontes de pesquisa para a dança e se constituem importante material a ser investigado na apreensão da riqueza cultural dos povos.

Os objetivos para a proposta de formação continuada em dança, apresentados no MAE, traziam em seu cerne, assim como os objetivos educacionais dos PCNs, correlação com a compreensão da estrutura, funcionamento e investigação do movimento humano, em articulação com a percepção do espaço e do tempo. Essa relação entre dança, corpo e espaço escolar contribui, entre outros aspectos, para a expressão individual e coletiva, para o desenvolvimento da percepção da imagem corporal e para a experimentação lúdica e exercício criativo da espontaneidade. (BRASIL, 1997).

Uma possível forma de avaliação da prática de dança na escola, apontada pelos PCNs, passa pela compreensão, por parte dos alunos, da estrutura e funcionamento do corpo, a partir dos elementos que compõem o seu movimento. Desta forma, os professores precisam analisar como acontece a pesquisa corporal, o uso do espaço e a articulação destes elementos com o tempo e a energia empregados na realização do movimento. Além destes conhecimentos, o interesse pela dança coletiva vai oferecer suporte para a improvisação e a criação de sequências, que também podem ser verificadas na avaliação de uma dança que privilegia a cooperação e respeita as diferenças.

Para a elaboração dos PCNs, o Ministério da educação contou com assessoria da professora e pesquisadora Isabel Marques, uma referência pioneira e ainda atuante há quase 30 anos no ensino de dança-educação no Brasil. Na época, com uma pesquisa do doutorado em educação recém concluída, na qual tratou de questões referentes à atuação do artista docente de dança nas escolas, ela representava uma autoridade na área para esses primeiros passos em que a dança, junto aos outros componentes de Artes, começava a engatinhar na educação.

Marques (2012) conta que já na graduação em Pedagogia (1987) e pela vivência com o balé clássico e a dança contemporânea que teve desde a infância, percebeu uma realidade escolar desamparada no tocante à arte/dança e toma para si a tarefa de continuar com propostas entre dança e educação para aprofundar os processos criativos deste

encontro. Nunca mais largou esta tarefa; fez mestrado em dança no Laban Centre (1989) e de volta ao Brasil, prestou assessoria a Paulo Freire, então secretário de educação municipal de São Paulo, para elaboração de propostas de formação em dança com os professores da rede. Trabalhou no curso de graduação em dança da UNICAMP entre 1994 e 1998 e desde 2001 se dedica ao Instituto Caleidos de Dança, que criou em 1996 e até hoje desenvolve ações para o ensino de dança e para a formação docente. Os espetáculos artísticos são interativos e as propostas se atualizam em contextos e releituras socioculturais.

Em entrevista à TV da UFPB em 2015¹², Isabel Marques reafirma o que vem repetindo ao longo dos anos sobre o ensino de dança nas escolas. Para ela, a dança como área de conhecimento ainda caminha a passos lentos, sendo uma atividade mais presente no calendário festivo das escolas. Diferencia o aprender a dançar de aprender dança, que envolve aspectos da criatividade e não apenas o da reprodução e cópia de passos. O aprendizado de repertórios é válido para corporificar as tradições e conhecimentos de forma contextualizada, mas a dança enquanto linguagem, para ela, vai além deste aprendizado de passos.

As proposições curriculares apresentadas nos PCNs representam uma abertura de caminho para as práticas de dança na escola. Embora Isabel Marques reconheça que, atualmente, estas proposições conversem mais com professores da licenciatura em dança, ela acredita que se a dança-educação dependesse apenas de quem fez esta licenciatura, não haveria esta prática nas escolas, que precisam dos pedagogos e de outras licenciaturas para se desenvolver no contexto educacional.

Para além do pioneirismo, a continuidade das propostas ainda é a marca referencial no legado em construção para as práticas de dança-educação que Isabel Marques dissemina em seus projetos. Juntar dois termos diferentes e duas áreas de conhecimento para deste encontro sublinhar aprendizagens significativas na escola é, como ela mesma destaca, uma maneira de analisar criticamente abordagens teórico-práticas para a transformação social.

Na perspectiva de Freire, Isabel Marques procura, em suas práticas de dança, impregnar a educação de sentidos, não a reduzindo a um ato de depositar as ideias de alguém para que os alunos sejam seus consumidores, pois a educação é dialógica e não

¹² Na entrevista à TV UFPB, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zKGJYuSSu10>, Isabel Marques apresenta seu ponto de vista sobre o ensino da dança no Brasil.

bancária. Assim, cria espetáculos e formações em dança junto com os integrantes do Instituto Caleidos, pois acredita que não se pode entender o desdobramento artístico apenas pela apresentação de coreografias propostas por um coreógrafo. As apresentações em si não são apenas apresentações, mas proposições interativas e lúdicas com os signos da linguagem da dança. (MARQUES, 2012).

Na possibilidade de diálogos que articulam conhecimentos, artistas e público podem recriar as cenas propostas, educando-se. Essa possibilidade faz com que também ressignifiquem suas cenas cotidianas pessoais. A dialogicidade cênica articulada a redes de conhecimento atravessa outras cenas sociais, articuladas entre si, abrindo espaços para que as interações sociais também sejam transformadoras. (MARQUES, 2012. p. 35)

Marques defende o conceito de artista docente implicado na ruptura dos processos coreográficos convencionais e na forma de compartilhamento da dança. O docente, assim, vai propor a dança em vez de apenas mostrar como se faz. “O artista/docente não se configura como um professor que dança, tão pouco como artista que ensina. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando.” (MARQUES, 2012. p. 31)

Na BNCC a dança é uma prática artística centrada naquilo que é sentido e vivido pelo corpo. Assim, discute os significados entre corporeidade e produção estética, articulando os processos cognitivos e as experiências sensíveis implicadas no movimento dançado, para problematizar e transformar a percepção pela epistemologia da dança. Neste sentido, o processo criativo pode permear as atividades artísticas no cotidiano da escola. (BRASIL, 2018).

Este documento aponta ainda seis dimensões do conhecimento na abordagem das linguagens artísticas: a *criação*, como atitude intencional e investigativa que materializa os processos e o que acontece durante o fazer artístico; a *crítica*, na qual a compreensão dos espaços e experiências se articula com ação e pensamentos estético, político, social e cultural; a *fruição*, que implica na abertura, disponibilidade e participação dos sujeitos em práticas artísticas e culturais; a *reflexão*, processo de construção de argumentos sobre as experiências e os processos artísticos; a *expressão*, como possibilidade de exteriorizar a criação subjetiva por meio da arte; e a dimensão da *estesia*, que articula a sensibilidade e a percepção para analisar o corpo em sua totalidade intelectual e emocional. (BRASIL, 2018). As dimensões da expressão e da estesia se incluem dentro do escopo teórico desta pesquisa como conceitos importantes, sendo a capacidade subjetiva de exteriorizar a

criação em dança como um fim e a articulação sensível entre corpo, movimento e espaço, como o meio para que a dança se torne uma experiência estética vinculada à existência dos sujeitos.

Muito mais que uma lista de atividades e direcionamentos para a prática de dança na escola, as dimensões de conhecimento da BNCC podem contribuir para que competências a respeito da produção artística, em diversos meios sociais e culturais, sejam identificadas, compreendidas, experimentadas e ressignificadas no âmbito educacional. Uma vez aproximados destes know-how, os estudantes vão desenvolver habilidades para criar nas relações de percepção e orientação, firmadas com o corpo e o espaço a partir dos elementos da dança. (BRASIL, 2018)

Embora PCNs e BNCC reconheçam a dança, dentre outras linguagens artísticas na escola, não há definições em torno da formação dos professores nestes documentos, nem na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, cabendo às escolas o papel de elaborar projetos políticos pedagógicos para as quatro linguagens artísticas. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o professor de artes é o profissional que vai lidar com estas linguagens e a qualificação de cada um pode determinar as preferências para incluir as propostas dos PCNs, ora limitadas na linguagem que domina, ora focadas no modismo e na mídia, como também podem ser esquecidas na rotina da escola. (VIEIRA, 2006). Os profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental podem ficar mais perdidos ainda diante da proposta deste documento para as linguagens artísticas.

Vieira sublinha ainda que a abrangência das orientações dos PCNs sugere uma formação específica ou especializada para habilitar os professores para trabalhar as linguagens artísticas nestas etapas da educação. Uma formação como a que o MAE promoveu é uma ação em direção às propostas em dança para a escola. Experiências formativas em dança para os professores e professoras que fazem parte da escola, vão ajudar na construção de práticas educativas, próprias da realidade de cada comunidade escolar.

Mesmo que algumas das orientações quanto ao ensino de arte pareçam antigas, o importante é que as leituras e releituras podem provocar entendimentos e adaptações, que cada comunidade escolar vai realizar sobre suas práticas artísticas. Para onde os professores e as professoras precisam voltar a sua atenção ao entrarem em contato com a legislação de ensino de Arte? No caso da dança, a realidade de muitas escolas ainda nem passou pela análise inicial ou implementação de atividades. Antes de uma reorganização, poderíamos discutir sobre redescobrir e ressignificar práticas com o movimento

implicadas no fazer artístico e estético. O curso MAE foi uma experiência de redescoberta e ressignificação do componente de dança, à medida que discutimos sobre esta prática, ao mesmo tempo colocávamos o corpo para mover as ideias e as sensações.

Um curso de formação pode oferecer elementos para que a linguagem da dança se mostre dentro de suas especificidades. As linguagens artísticas desenvolvem muitas habilidades, mas o que é próprio da dança?

A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Afinal, o que é exclusivo da dança?" (STRAZZACAPPA, 2003. p. 75)

Um das respostas possíveis ao questionamento de Strazzacappa sobre o ensino de dança está no engendramento de experiências desenvolvidas na atuação docente, mas que estas considerem a complexidade corporal que circunda o gesto dançado e a capacidade transformadora desta prática que pode renovar as habilidades cognitivas e artísticas na educação. Strazzacappa apresenta muitas questões em torno do ensino de dança e esta sobre o que a dança vai destacar e sobre o que é próprio desta prática nas escolas é uma das mais importantes. Para a superação de um analfabetismo teórico e metodológico, esta autora sugere que se aprimorem os discursos e as práticas em dança com projetos concisos, de acordo com a realidade da comunidade escolar. Nestes, os objetivos não precisam ser tão simples, nem tão amplos, evitando extremos entre a realização de qualquer maneira e a concepção salvadora dos males do mundo pela dança. A escola, nesta perspectiva, pode ser preparada para um encontro sensível e estético com dança, no qual o processo seja degustado em suas minúcias e não leve à exaustão alunos e professores, quando ficam sobrecarregados pela obrigação de fazer uma apresentação de dança. Que se possa aproveitar e apreciar cada momento de se criar e dançar junto.

O debate e as reflexões sobre dança-educação no curso MAE e as leituras e releituras para esta pesquisa, mostraram polos extremos que a relação entre dança e educação evidenciam. De um lado, vimos as imensas dificuldades de se trabalhar esta prática e de outro, a resistência e continuidade do ensino e da proposição formativa que pesquisadores ainda imprimem a esta temática. Não cabe se mostrar o pior e o melhor; as

críticas em si, sem apresentação de esperanças, apenas afastam e impedem que qualquer prática inovadora tenha apoio ou continuidade. Uma formação busca soluções práticas que encontramos na abertura e na experiência direta com a dança na educação. Mesmo que eu não tenha convivido com estas questões durante todo meu percurso profissional e acadêmico, uma década foi o suficiente para despertar interesse de pesquisa e de construção do fazer artístico em dança para o dia a dia da sala de aula e da formação continuada de professores. Temos a capacidade de juntar interesses e de mesclar as linguagens para tirar deste encontro a força vital de um trabalho que não se conforma com a rotina sem sentido ou com a superficialidade na atuação pedagógica.

As dúvidas crescem e as práticas se ampliam em respostas ao que o corpo nos impele e instiga na relação com o mundo. É assim que analiso a forma que o movimento dançado marca o espaço da formação docente. Isabel Marques conviveu com muitas críticas ao longo de sua trajetória e logo no início poderia ter esfriado e até desistido dessa luta. Em vez disso, ainda empreende e contribui com a formação docente para que esta prática se renove e cresça no contexto educacional. Diante de páginas e páginas de lacunas, invisibilidade e desentendimentos, a dança-educação ainda pode erguer hábitos e crenças para além do senso comum e da não promoção desta experiência na educação.

A realidade do ensino de dança no DF não tem a promoção de projetos abrangentes para a rede, mas é pontual e marcada por iniciativas pessoais e isoladas. Conheci a escola de dança de Salvador durante o mestrado e agora no doutorado, participei de cursos e oficinas sobre dança-educação com formadores de São Paulo. O nível de investimento e interesse destas cidades é tão grande que existem escolas públicas de dança que atendem desde a infância e os professores e professoras têm a possibilidade de uma formação continuada mais incisiva. Meu trabalho com a dança, desde que comecei a licenciatura nesta área, é uma proposta pessoal e isolada e isto não diminui a força desta atuação. Se a dança ainda não faz parte de uma política educacional e formativa por aqui, não vejo motivos para deixar de apresentar ideias e projetos, pois a experiência docente mostra uma interatividade e autonomia possíveis através da dança.

Cada encontro do MAE esteve voltado para uma pesquisa e experimentação corporal e lúdica através do movimento, conforme demonstrado no quadro de encontros abaixo:

| | |
|---|---|
|  <p>Encontro 1: Mediação da Arte Apresentação Caminhada pelo espaço Formações grupais Reflexão: O papel da Arte e a dança na escola</p> |  <p>Encontro 8: Desenhos do Corpo no Espaço Desenhando a música para dançar o desenho Formas corporais no espaço Dança e elástico Deslocamentos e trajetórias criativas</p> |
|  <p>Encontro 2: Dança - Gesto Subjetivo para a Expressividade Caminhada pelo espaço Repassando objetos durante a caminhada (normal, lenta e rápida). Dança dos nomes: Dizer o nome associado a um movimento; realizar o movimento do outro; dançar os nomes pelo espaço</p> |  <p>Encontro 9: Encontro com o Outro que Dança Dança: siga o mestre; Dança coral Caminhada pelo espaço Formações grupais (fila e roda) Movimentos ritmados com instrumentos sonoros Brincadeiras dançadas</p> |
|  <p>Encontro 3: O Corpo Sente e Dança Dança circular Reflexão sobre o corpo Bonecos articulados Preparação de coreografia para o encontro das oficinas</p> |  <p>Encontro 10: Espaços de Significação e Afeto Atividades com a dança realizadas nas escolas Exposição audiovisual dos encontros do MAE Poesias compartilhadas Guarda-chuva poético</p> |
|  <p>Encontro 4: Dança Educativa Caminhada excêntrica Dinâmica: O que você está fazendo? Reflexão: Dança Educativa de Laban Preparação de coreografia para o encontro das Oficinas</p> |  <p>Encontro 11: As Coisas Dançam Visita ao Espaço Cultural Moinho de Vento Reflexões sobre racismo Dança Afro (A partir do relógio) Interação com objetos na dança</p> |
|  <p>Encontro 5: Encontro na EAPE Participação no encontro das oficinas pedagógicas do DF Apresentação coreográfica: Tecendo o Movimento Expressivo Guarda-chuva poético</p> |  <p>Encontro 12: Corporeidade e Práticas Educativas Apresentação dos grupos: Sugestões de atividades de dança na escola com foco nas experimentações vivenciadas no curso</p> |
|  <p>Encontro 6: Dançar - Verbo de Ação Dançar com partes do corpo em contato Experimentação das ações corporais; planos e direções espaciais do corpo que dança Sequência de ações corporais em grupo Fruição</p> |  <p>Encontro 13: Criação Expressiva Construção de narrativas corporais em grupo Criação: Sombras de Dança (tecido e refletores) Reflexão sobre a criatividade expressiva e a improvisação na dança Amigo secreto do bem-querer Árvore da vida (Lembrança)</p> |
|  <p>Encontro 7: Brincadeiras e Jogos para Dançar Criação de sequências com bambolês Amarelinha Reflexão sobre jogo e movimento dançado</p> | |

Quadro 2: Encontros MAE

Fonte: A Autora

2.2 Interatividade e emancipação na experiência docente

A aquiescência em ter uma experiência de dançar com o MAE, marcou o caminho docente e outras histórias poderão ser contadas a partir daí, no percurso formativo de cada docente. “Conta-te a ti mesmo a tua própria história... Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira”. (LARROSA, 2016 p. 41). Incorporando a interatividade através do movimento, as percepções individuais e coletivas constituíram-se em aprendizado e exercício de escuta sobre a complexidade corporal e assim destacamos a percepção do outro que dança ao nosso lado e conosco, em cada proposição

de movimento. O encontro 9 do MAE frisou bem esta premissa ao propor a dança coral, criada no instante da interação e da participação do corpo no espaço e com o outro.

Ao participarem desta experiência coletiva com seus pares, professores e professoras anteciparam algo da vivência que poderiam ter com seus alunos. Afirmando suas preferências, ao mesmo tempo em que ampliam o vocabulário gestual, poderão promover autonomia na criação, quando as intervenções artísticas com a dança acontecerem com seus alunos.

O mover estético e coletivo, incluso nas atividades propostas do MAE, se apresentava diferentemente do senso comum percebido em relação à dança como prática educativa, conforme relatos dos participantes. As bases para uma dança interativa, como enfatiza Rengel (2017), se construíram em processos artísticos, de emancipação e de autonomia para a composição do movimento, que a formação evidenciou nos sujeitos. Uma formação pode suscitar elementos para refletir e compreender esta libertação, que a arte atualiza em contextos e práticas emancipatórias, permeados de significação. Para Rengel ainda: “Trabalhar processos artístico-educativos em dança sob a perspectiva da interatividade e da ampliação da relação entre os corpos, é pensar a dança com elementos do movimento que promovem ações emancipadoras”. (RENGEL, 2017. p. 66).

A ação mediadora da arte, para Rancière (2015), promove uma sociedade de emancipados “... na qual se reconheceriam apenas homens ativos que fazem, falam e transformam tudo o que fazem em meio de assimilar a humanidade que há em todos”. (Rancière, 2015, p. 104). Uma transformação só seria possível, para este autor, se os professores se distanciassem de métodos nos quais o aluno fosse percebido numa relação de inferioridade frente ao mestre do saber, pois:

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores”. (RANCIÈRE, 2015, p. 142)

Compartilhar práticas formativas com os docentes, como ocorreu no MAE, não implica numa relação passiva de imposição de conhecimentos para quem não conhece nada sobre um assunto que se dispõe a aprender. Uma formação emancipatória promoverá uma transformação no confronto com tudo que já foi vivenciado na relação interior/exterior. Larrosa (2016) percebe que uma das principais questões da formação

não é aprender algo que não sabíamos e ao final da formação passamos a saber numa relação exterior com aquilo que se aprende, pois:

[...] se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. (LARROSA, 2016. p. 52)

Os saberes estéticos do corpo e do movimento vivenciados numa formação, são resgatados nas experiências sensoriais vividas e estimulados neste contexto, o que não torna o objeto (movimento) algo externo e distante, mas elemento que transverte a relação do sujeito com o mundo. Cerceados pelo corpo em movimento, como vamos promover uma formação continuada em arte/dança para a autonomia e emancipação? Os encontros no MAE, por si só, não respondem a esta questão. Ao se pautar na interatividade como uma prática emancipadora e autônoma, o curso focou no registro corporal e sua articulação com a dança para que disparadores do movimento fossem ativados no espaço da formação e se estendessem para experiências além dele.

Em meio a tantas experiências, que aquelas promovidas em contextos formativos sejam alargadas nesta dimensão existencial, corpórea e emancipadora que a educação pode alcançar. Desta forma, como enfatiza Larrosa (2018), a própria experiência será entendida na relação com o mundo, pois ter experiência é estar imerso em ações e práticas; é dar vida e lugar ao corpo com suas histórias singulares e escritas em palavras, sentimentos e pensamentos que se manifestam nesta interação.

Andrade (2019) analisa a formação do professor em práticas de dança pela perspectiva que Larrosa escreve sobre o ofício de professor, que se apresenta quase como uma artesanaria, em tempos e ciclos próprios de desenvolvimento. Andrade entende que a experiência em dança é gerada na (in)corporação, na construção e na repetição de práticas e modos que escolhemos para nossa existência. Para ela, Larrosa nos faz pensar a educação a partir da experiência/sentido e da forma de ser e estar no mundo, frente ao que nos acontece.

As experiências situam-se na base da formação a ser construída a partir de vivências e daquilo que nos afeta no percurso. São como um sintoma de desejos e das necessidades pois ajudam a recuperar as dimensões espacial e corpórea da existência, devolvendo a sensação de estar no mundo. (GUMBRECHT, 2010). Que experiências queremos, então, compartilhar e mediar na atualização de práticas educativas advindas de

uma formação, na qual a dimensão do corpo, assim como destacou Gumbrecht, será a condição para nossa existência?

2.3 Reflexos de Laban na experiência formativa em dança

Como já coloquei no início deste capítulo, o curso MAE surgiu da pesquisa de mestrado que realizei quando atuava em sala de aula. A abordagem de Rudolf Laban, que permeou a metodologia de um estudo cujas propostas incidiam sobre os temas de movimento corporal que Laban destacou, também conduziu as intervenções práticas vivenciadas na formação continuada de professores. Ao propor esta ação, vejo-me refazendo caminhos de uma experiência pelos quais outra se constrói, algo novo se ergue e não se esgota em repetições vazias e descontextualizadas. Não revivo, com esta proposta, um círculo vicioso e apegado ao passado, mas descubro processos criativos renovados à luz de marcas e aprendizados, que se mostraram relevantes à minha trajetória docente.

Nos treze encontros, realizados nesta primeira etapa da pesquisa, os registros em fotos e vídeos deixaram rastros de uma experiência com o movimento, que mesmo efêmera, será conservada e revisitada no tempo que temos para ensinar e naqueles reservados às memórias de vida e de aprendizados. As atividades com o movimento, compartilhadas em cada dia de encontro, junto às leituras, reflexões e vivências do grupo, proporcionaram uma experiência de aproximação com a dança, na qual os participantes puderam vislumbrar algo das implicações dessa prática no ambiente da sala de aula. A abordagem de Rudolf Laban guiou este momento do MAE e os encontros buscaram uma aproximação com a pesquisa do movimento que ele desenvolveu.

No terceiro encontro, que teve a dança educativa de Laban como ponto central, discutimos as implicações de um aprender em movimento e em grande parte dos outros encontros (4, 6, 7, 8 e 11), vivenciamos algo da temática sobre o movimento que este artista desenvolveu. Laban (1989), analisa o movimento do corpo como algo instintivo e natural entre as pessoas, que vão perdendo a espontaneidade ao longo dos anos. Para ele, ensinar dança na escola passa pelo entendimento deste esforço instintivo, que pode ser resgatado e dominado com o passar do tempo em suas formas mais complexas, através da dança. O ensino e aprendizagem de dança na escola podem suprir uma possível carência de movimentos e impedir que o aluno perca essa espontaneidade. A dança na escola, proposta por este autor, favorece experiências com o movimento e pode se basear

em ações naturais e esquecidas para organizar estados de um prazer estético, que explica a sensação de alegria proporcionada por esta prática.

A proposta da abordagem de Laban (1989) para o ensino de dança na educação não requer habilidades complexas para quem pratica e os movimentos precisam incluir todo corpo e relacionar-se às necessidades práticas da existência humana, que a dança e o jogo possibilitam. As atividades voltadas para ações e expressões cotidianas dos alunos, ajudarão a equilibrar as atividades corporais, integradas com as cognitivas, emocionais e afetivas. Esta forma de se pensar o trabalho com a dança e com a arte como um todo na atualidade já se tornou uma reflexão mais embasada, pois muitos estudos e metodologias com arte se voltam para repensar as práticas educacionais desenvolvidas.

Com a proposta da dança educativa, Laban destaca que o movimento exerce poder estimulante sobre as atividades mentais e é resultado de uma dança livre, que se constitui de ações criadoras, resultantes do esforço interno. Esse movimento, que tem uma linguagem própria e é formado de elementos que estimulam a atividade mental, pode ser sugerido pelos professores para que músculos, nervos, articulações e membros do corpo sintam os impulsos para mover pelo espaço circundante. (LABAN, 1989)

O curso priorizou como ferramenta aos professores participantes, assim como enfatiza a abordagem de Laban, combinações de ações básicas do movimento nas quais os professores observam e facilitam os recursos para o movimento e de acordo com a necessidade da turma, em vez de realizar uma série de exercícios padronizados de dança. Laban indica, com isso, uma liberdade para experimentar, cada um ao seu modo, as combinações de esforço e as preferências individuais, definidas pelos traços da personalidade.

Os movimentos simples desta dança educativa têm efeito sobre a mente, tanto quanto os movimentos complexos. A observação e experimentação por parte dos professores vai permitir uma proposição mais assertiva aos alunos, pautada na experiência que o movimento provocou nos próprios professores. Um instante de formação vai favorecer a dança grupal, o relacionamento criativo entre os indivíduos e o valor educativo da prática de dançar, enquanto domínio saudável do movimento para harmonia pessoal e social. (LABAN, 1989)

Imaginar o movimento enquanto forma desenhada no espaço é um aspecto recorrente na análise do domínio de movimento que Laban (1978) desenvolveu. A sequência de ações corporais vai produzir alterações na posição do corpo ou em partes dele para compor a poesia do movimento. Durante a realização dos encontros com o MAE

experimentamos ações cotidianas como andar, sentar, levantar, correr, dentre outras, incorporando, junto aos professores do curso, as funções corporais básicas de torcer, dobrar e esticar.

Os professores tinham que perceber esse conjunto de ações analisando quais partes do corpo se moviam, em que direção, qual a velocidade e o quanto de energia era gasto para realizá-las. Imaginamos, desta forma, sequências de movimentos para compreender o significado destes nas ações escolhidas e transformá-las em expressões artísticas de gestos que se propagam em várias direções e perspectivas. (LABAN, 1978)

Vivenciamos a extensão máxima dos membros dentro de uma esfera imaginária ou um espaço pessoal, que Laban chamou de cinesfera e isso possibilitou recriar repertórios nos quais os movimentos ora contidos/restritos/expandidos, se apresentavam no espaço de interação da formação. O espaço individual, na análise do domínio do movimento que Laban descreveu, se move em direção ao outro ou em relação a um ponto ou objeto do espaço da sala e nele o corpo desenha fronteiras, limites e traçados, que são compartilhados com o entorno.

Para este desenho dos corpos no espaço, Laban (1978) especifica os relacionamentos mutáveis entre pessoas e objetos e as fases principais contidas nesta relação. A primeira delas é a de preparação, em que olhamos para um ponto de interesse, aguçamos os sentidos e percebemos os elementos reais e imaginários que o objeto/sujeito desperta naquele instante. Depois, vem a fase de contato propriamente dito. Nela, mãos e partes do corpo executam os mais diferentes gestos para a apreensão tangível do objeto. A terceira etapa é a de soltar, na qual nos distanciamos do objeto e ainda com atenção às sensações, realizamos os movimentos até chegar à pausa. Esta é uma atividade, que pode parecer simples, mas esse preparar-tocar-soltar-pausar, na perspectiva apresentada por Laban, apresenta um mundo de possibilidades gestuais que se configuram na criação e composição coreográfica com efeitos abrangentes, pois:

Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória. (LABAN, 1978, p. 49)



*Imagem 6: Relacionamento do corpo com o espaço
Fonte: Acervo pessoal*

O encadeamento de sensações envolvido na criação do movimento, portanto, é um aspecto abrangente que encerra elementos da vida cotidiana e coloca a dança como o pensamento pelo movimento, que permite aos sujeitos vivenciarem uma existência para além do corpo. Assim, o movimento passa pelo campo da espiritualidade, da necessidade de brincar e das tradições que se expandem em toda atividade da vida humana. Desde os tempos primitivos, a dança se apresenta na personificação de ações e de esforço que os sujeitos harmonizam em pensamentos-movimento, gestos deslizantes, figuras que flutuam e circularidades. Cada povo encontra maneiras diferentes de ensinar esse movimento, o que resulta numa íntima conexão entre dança, educação, religiosidade e ancestralidade. (LABAN, 1978)

Embora demande tempo para que se perceba esse pensamento-movimento na abrangência da vida, nos breves instantes de convívio semanal durante o curso, vivenciamos a dança por meio da brincadeira, do jogo e da improvisação. Os encontros poderiam acontecer sem nenhuma sequência pré-definida, não havendo, portanto, uma ordem rígida para que se desenvolvessem, mas a divisão de temas por encontro, ajudou na organização sistemática para análise e entendimento da apreensão da abordagem de Laban, que permeou cada momento de experimentação.



*Imagem 7: Desenhos do corpo no espaço
Fonte: Acervo pessoal*

O 7º encontro do MAE procurou resgatar práticas cotidianas e lúdicas da escola para a composição do movimento. Como nos outros dias do curso, iniciamos este encontro com um aquecimento corporal. A cada dia, a acolhida e este momento de aquecimento sempre estavam voltados para dinâmicas lúdicas com o movimento. Nas rodas de conversa, o tema do encontro anterior era revisado rapidamente e logo partíamos para mais experimentações. Dançamos com brincadeiras e jogos, transformando estas experiências pela dinâmica expressiva da criação coletiva, a partir de ações como torcer, rolar, esticar, parar, correr e dobrar e de caminhadas realizada pelo espaço. Os participantes realizavam estas ações alternando ritmo, energia e tempo ao se deslocarem. As ações eram realizadas coletivamente e depois individualmente, para que o grupo pudesse perceber as formas priorizadas pelos outros participantes e as repetissem em seus movimentos.



*Imagem 8: Ações corporais
Fonte: Acervo pessoal*

As ações corporais são um convite à dança e a movimentar-se e mesmo as mais simples, como as que realizamos neste dia, podem ser transformadas em dança. Elas estão relacionadas com as emoções e as linguagens, não se constituindo apenas pelo aspecto mecânico ou funcional que as impulsiona. Nas experiências artístico-educacionais em dança, ainda que as ações corporais façam parte dos repertórios de locomoção, como por exemplo andar e correr, na esfera coletiva e particular vão apresentar singularidades e padrões próprios de cada pessoa em relação ao outro, ao mundo e aos espaços. (RENGEL, 2017).

Embora sendo um padrão na vida diária, Rengel coloca que as ações não se repetem exatamente iguais, sendo construídas através da relação com o instante vivido. Na procura por outras maneiras de fazer dança, essas ações tornam-se mote em potencial para criações artísticas, passos ou sequências de movimento, derivadas do exercício perceptivo que elas possibilitam.

Além do diálogo corporal com as ações que, repetidas de diferentes maneiras, se transformavam pouco a pouco em dança, neste encontro, seguimos refletindo sobre o jogo. Huizinga (2000), analisa a função significativa do jogo pela perspectiva do divertimento, como preparação para as exigências da vida, que existe para além dos limites fisiológicos, psicológicos e culturais. Para este autor, sendo significativo, o jogo marca as atividades mais importantes da vida humana, como a linguagem e a capacidade de comunicar e conviver.



*Imagem 9: Criando sequências em duplas
Fonte: Acervo pessoal*

Huizinga descreve a dança, seja a dos rituais religiosos ou festivos, como uma forma lúdica de arte. Neste contexto, todas as danças, individuais ou coletivas e de qualquer época ou povo, apresentam ludicidade e são partes integrantes do jogo, tendo nele uma participação direta. O jogo é entendido aqui, no seu sentido imediato e nas suas características positivas e universalmente reconhecidas pelas civilizações, cuja existência não seria possível sem o lúdico enquanto força criadora da cultura. Tomando, pois, as características do jogo apresentadas por este autor, introduzimos a liberdade, o faz de conta, a limitação de um espaço e as regras, para criar o movimento lúdico da dança utilizando o bambolê neste encontro e tantos outros objetos ao longo do curso. Cada docente tem à sua disposição inúmeros objetos lúdicos que podem ser utilizados em suas escolas; junto à sua turma ele vai identificar aqueles mais representativos para uma criação que faça sentido na realidade dos alunos.

2.4 Resignificação de espaços: a dança para além do espaço de formação

Dentre tantos objetivos e metas educacionais que podem ser traçadas, a experiência de dançar no MAE convergiu para a resignificação dos espaços, a partir das vivências compartilhadas com a formação continuada dos docentes. Assim, para além do espaço da formação, vivenciamos outros nos quais a dança foi criada e transformada na dinâmica interativa com lugares da comunidade escolar. A criação em dança do grupo participante perfaz, assim, um itinerário mais alargado em extensão espacial e significados para o pertencimento e fortalecimento social.

2.4.1 Tecendo o movimento expressivo

Depois de poucos encontros realizados, um grande desafio foi apresentado ao grupo de cursistas, o de participar, com uma apresentação de dança, do Encontro Anual das Oficinas Pedagógicas, realizado em setembro de 2019, no auditório da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF). O desafio para mim veio em dobro; ao fazer esta proposta ao grupo, tive que convencê-los a participar, e depois desta etapa de convencimento e da própria composição coreográfica, mostrar um pouco do que era vivenciado no curso, diante da comunidade de professores e professoras de todas as regionais de ensino da rede do DF. Isso se

mostrou um instante de ousadia, uma vez que nenhum outro grupo de cursistas se apresentaria no evento, mas apenas os formadores.

A proposta era que eu apresentasse, sem os cursistas, algo da formação em curso, assim como todos formadores e formadoras fizeram. Para aquele momento, não pensei em nada que não contasse com os participantes do curso e assim apresentamos a coreografia ‘*Tecendo o Movimento Expressivo*’, recheada dos momentos que tivemos com a dança até aquele começo de curso. O roteiro para a composição se organizou a partir de sugestões, testes e adaptações em um tempo muito curto de apenas duas semanas, sem tempo para muitos retoques ou grandes mudanças. No choque do improvisado e da necessidade latente de experimentação estética, nossa apresentação foi desenhada neste modelo:

Parte I: Astronautas

- Balões e lanternas simulavam planetas e estrelas; os astronautas exploravam o espaço em movimento com estes objetos. No palco, eram projetadas imagens de planetas e espaço sideral, o que ajudava a compor este momento.

Parte II: Pêndulos

- Exploramos a formação grupal das filas e as várias direções espaciais, manuseando barangandãs de fitas coloridas. O movimento lembrava os pêndulos de um relógio antigo; a cada batida, os participantes se distanciavam ou convergiam entre si, até formar uma massa mais próxima em que todos ficaram no centro. O tempo que o relógio marcava era lento e culminou em uma pausa gradual.

Parte III: Trânsito

- Após uns instantes de pausa, rapidamente nos movimentamos; imagens da agitação de multidões pela cidade foram projetadas; a correria tomou o lugar do tempo espaçado e lento e cada um andou apressadamente, com atenção e cuidado para não se chocar com o outro. A batida rápida da música instrumental estimulava o movimento cada vez mais acelerado. A parada foi brusca, assim que a música cessou.

Parte IV: Teias

- Espalhados pelo espaço, dançamos livremente com tecidos; depois formamos duplas e trios, nos ligando uns aos outros por meio de tecidos; formamos teias cruzadas que eram levantadas e abaixadas; giradas e desmanchadas sucessivamente até o desfecho no centro, com os tecidos segurados no alto e na parte de baixo.



*Imagem 10: Ensaio
Fonte: Acervo pessoal*

A diferença entre a experimentação nos encontros e a apresentação estética na EAPE ficou evidente pela apreensão e adrenalina. Organizar tantos objetos em cena e com um tempo muito pequeno com cada um, foi um desafio cronometrado pela música. Experimentar o movimento com o grupo no curso e na apresentação, mostrou as possibilidades de atuação em espaços e configurações diversificadas. O espaço da formação transbordou no palco da apresentação em público e esse momento foi importante para superar receios e principalmente, para percebermos que as experimentações poderiam resultar num produto artístico. Muito mais que uma apresentação de dança, nos percebemos mergulhados numa prática cujo sentido foi percebido no processo e no instante mesmo de sua realização. O eco dessa ação se propagou como uma resposta às dúvidas que inquietam os caminhos a todo momento e nos fazem duvidar das descobertas e das construções coletivas na apreciação estética e fruição do movimento. Assim, voltamos para nossa rotina nos encontros seguintes, cheios de curiosidades e anseios desta expressão que o corpo descobria.



*Imagem 11: Tecendo o movimento expressivo
Encontro das Oficinas Pedagógicas - EAPE
Fonte: Acervo pessoal*

As várias experiências compartilhadas entre docentes de todas as regionais de ensino do DF neste dia, tiraram o peso da responsabilidade de uma apresentação apenas do nosso grupo. Os formadores das outras oficinas diversificaram as ações, apresentando detalhes lúdicos das práticas que realizavam com seus cursistas. Enquanto formadores, tínhamos que fazer a acolhida no dia do evento, antes das apresentações. Os cursistas chegavam e logo se deparavam com palhaços, cordas, balões, bolhas de sabão...

Eu levei um guarda-chuva poético e distribuí poesias para todos que quisessem desprender um papel escrito das fitas do guarda-chuva. A previsão do tempo não anunciava chuva no período de seca prolongada que ainda estávamos àquela altura de setembro, mas o clima estava propício para as palavras e para os poemas. Os ventos da pesquisa sopraram para que o encontro com as palavras se aproximasse, mais e mais, dos gestos e dos movimentos sentidos e espalhados na experiência de viver. A simbologia da poesia que chegava, como os ciclos da natureza, me acompanhou a partir de então, no MAE e na pesquisa. As palavras aventadas no espaço da formação, voaram, caíram, choveram... para além deste.



*Imagem 12: Guarda-chuva poético
Fonte: Acervo pessoal*

2.4.2 Reverberações do movimento na prática docente

Faltando poucos encontros para a finalização do curso, no décimo encontro realizamos uma exposição audiovisual para destacar os principais conceitos vivenciados e a abordagem de Laban, que prioriza o movimento expressivo, a criação em grupo e a relação do corpo com o espaço e com o outro, acompanhou cada instante que refletimos e nos movemos em níveis e direções espaciais; trajetórias e deslocamentos; relação e

diálogo do corpo com o espaço; interação com objetos na dança; ações corporais; criação de sequências; formações grupais; desenhos do corpo no espaço, além do compartilhamento das atividades que o grupo realizou com seus alunos, em cada escola de atuação.

Este momento ampliou a visão do que vivenciamos e mostrou um pouco do alcance e da reverberação desta experiência, para além do espaço da formação. Os cursistas apreciaram e reviveram os encontros realizados até então, em vídeos e imagens dispostas em uma exposição que evidenciava o diálogo corporal que tivemos. Parecia despedida, mas ainda teríamos mais três encontros. Os professores também trouxeram fotos e vídeos das atividades que realizaram com seus alunos. Elas foram inspiradas nas experiências que eles tiveram no curso e isso foi importante para perceber o alcance das práticas docentes quando reconfiguradas nas escolas de atuação de cada um. Mesmo com uma incumbência para o curso, este momento revelou as possibilidades interventivas em dança, realizadas em contextos e espaços diferentes da formação.

Propor o movimento dançado com adultos e depois ver como esse movimento aconteceu com crianças e adolescentes, mostra a diversidade das propostas em dança sendo mais diversificadas ainda em faixas etárias, nas salas de aula, nos corredores, pátio e em cada canto da escola. Os balões, os tecidos e os brinquedos se encontraram com os movimentos de cada estudante. Ouvia, nos vídeos que os cursistas fizeram de seus alunos, a voz dos docentes dizendo o que ouviram no curso e criando, eles mesmos, outros dizeres de dança no fluxo da atividade que realizavam. Porque é assim que o movimento faz girar conhecimentos e descobertas; com a nossa voz e nosso corpo, junto a outras vozes e outros corpos.



Imagem 13: Asas para dançar
Fonte: Acervo pessoal



Imagem 14: Colagens MAE
Cartazes da Exposição
Fonte: Acervo pessoal

2.4.3 Um espaço para além do espaço da formação

Conforme especificado no quadro dos encontros, visitamos o Espaço Cultural Moinho de Vento, situado na cidade de Santa Maria - DF. Eu queria uma aproximação com atividades culturais promovidas pela comunidade e ao buscar referências, conheci este espaço, organizado pelo Núcleo de Formação Popular Família Hip Hop¹³, que promove a participação da comunidade em práticas artísticas de dança, música, teatro e cursos de capacitação, desenvolvidos por voluntários. O espaço também está disponível para que a comunidade possa utilizá-lo em reuniões e ações diversas. Assim, marquei um horário e o encontro do MAE aconteceu em outro espaço, diferente da Oficina Pedagógica da CRE de Santa Maria. Conhecer esse espaço representou uma forma de pensar as parcerias com a comunidade e a disseminação da cultura local na construção da identidade e pertencimento dos moradores e dos profissionais que trabalham há muito tempo na cidade, como no meu caso e da maioria dos professores do curso.

Como era fim de novembro, debatemos sobre o racismo, a partir do relato de uma integrante da ONG responsável pelo espaço Moinho de Vento, e a partir de textos e vídeos

¹³ O Núcleo Família Hip Hop foi criado no ano de 2000, por jovens de Santa Maria - DF, para realização de oficinas de dança nas escolas (Hip Hop) e centros comunitários. O grupo se fortaleceu participando das lutas populares em torno das questões de gênero, raça e problemas sociais. No Espaço Moinho de Vento, o grupo realiza oficinas de teatro, dança, informática, grafite e muitas outras atividades propostas na comunidade, como incentivo à prática do ciclismo.
<https://www.facebook.com/FamiliaHipHopDF>

de Grada Kilomba.¹⁴ Para esta autora, cuja escrita escapa às construções coloniais, produzir conhecimento, sendo negra, é uma maneira de utilizar as palavras para adentrar um espaço que só a voz de línguas interrompidas ao longo da história, pode adentrar para descrever os silêncios e a si mesmo como sujeito e não como objeto determinado pelo projeto colonial.¹⁵ Perceber e discutir a relação marcada pelo racismo ao longo da história é uma ação que se faz necessária, tanto em espaços institucionais, assim como para os de representação não-governamental. Nas escolas e espaços educacionais formais que atuamos, esse debate está cada vez mais presente, não apenas neste período do ano. Após reflexões e debates em torno do racismo cotidiano, que os participantes já sofreram ou presenciaram, as atividades com o movimento neste dia buscaram referências do corpo e da herança cultural africana. Exercitamos a prática coletiva de dançar, como uma das potencialidades motoras e expressivas que favorece o reconhecimento das diferentes habilidades corporais e respeito às diferenças, percebidas no relacionamento com o outro, conforme disposições dos PCNs sobre as propostas pedagógicas para o ensino de dança na escola. (BRASIL, 1997)

Como arte, a história da dança não cita as contribuições africanas na construção desta prática pelo mundo, que se ancorou em referências europeias. Na antiguidade, foram atreladas às manifestações gregas e romanas e na modernidade, estava ligada à corte francesa e à Rússia, com seus balés, e ao expressionismo alemão. O que vemos na contemporaneidade é que os próprios países africanos e suas diásporas estão, cada vez mais, se manifestando com força significativa sobre suas experiências artísticas.¹⁶ Tomando como referência a cultura do Zimbábue, exercitamos a imaginação no movimento inspirado nos ponteiros do relógio, visualizado no chão. As horas, nesse relógio imaginário, indicavam as direções espaciais (frente, atrás e laterais), nas quais o movimento era realizado.

¹⁴ O livro Memórias da Plantação - episódios de racismo cotidiano é resultado do doutorado da pesquisadora e artista portuguesa Grada Kilomba, realizado na Alemanha em 2008. Ela debate o racismo estrutural a partir do relato de participantes negras que tiveram alguma experiência de vida relacionada à discriminação da cor da pele. A autora realiza constantes performances baseadas no livro da tese, disponibilizadas nos links do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ftRjL7E5Y94> e <https://www.youtube.com/watch?v=SzU0TQxLnZs>

¹⁵ While I Write é um rascunho para uma videoinstalação em três atos que a artista Grada Kilomba, intitulada "THE DESIRE PROJECT", apresentada no The Desire Project, apresentado na 32ª Bienal de São Paulo, em 2016. Está disponível no link abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>

¹⁶ Rui Moreira faz esta introdução no seu artigo 'Uma história de dança não Eurocêntrica', escrito em 2019 para o site da Portal MUD e disponibilizado no link: <https://portalmud.com.br/portal/ler/uma-historia-de-danca-nao-eurocentrica>



Imagem 15: Dancing on the clock¹⁷

Primeiro, nos acostumamos com as direções e a posição de cada número do relógio: 12 - frente; 6 - atrás; 3 - direita; 9 - esquerda. Com uma perna de cada vez, direcionamos para os números 12, 3, 6 e 9, com atenção ao ritmo das batidas de tambores, como som guia dos passos. Direcionamos a perna direita para o número 3 e a perna esquerda para o 9, com movimentos de abrir e fechar (braços e pernas); ao abrir as pernas em direção aos números, havia levantamento dos braços; ao se juntar as pernas no centro do relógio, os braços eram baixados.



*Imagem 16: Dançando no relógio
Fonte: Acervo pessoal*

¹⁷ Vídeo disponibilizado pelo canal do Kennedy Center Education Digital Learning no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ewqq-3xJFdI>

Em outro passo experimentado com o relógio, uma perna ia para frente (posição 12 do relógio), as duas se encontravam no centro do relógio e outra perna para trás (posição 6 do relógio), enquanto o movimento dos braços era alternado para cima e para baixo. Realizamos rotação em cada hora (de 1 a 12) nos sentidos horário e anti-horário com levantamento dos braços e balanço dos ombros; pulamos para esquerda/centro/direita e para frente/centro/atrás com os dois pés, batemos palmas às 3 e 9 e às 6 e 12 horas. Levamos um tempo neste conjunto de regras e sincronização dos movimentos do corpo com o desenho das horas, mas ao final, cada participante repetiu os gestos que mais memorizou ou gostou em todas as direções e espaços da sala. O relógio foi um objeto imaginado, mas interagimos na dança com objetos disponíveis na sala, como bolas, lenços e outros. A extensão do movimento ganha novos desenhos nesta interação com o espaço, com os objetos e atenção ao movimento do outro.

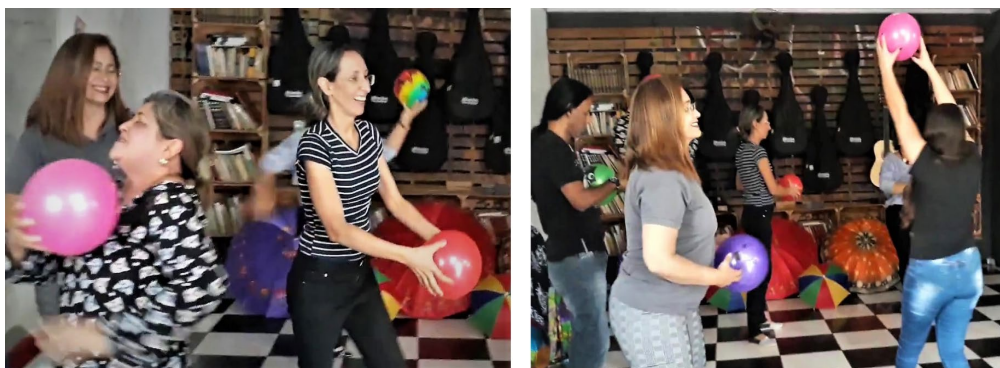


Imagem 17: Interação com objetos 1
Fonte: Acervo pessoal - Cursistas MAE



Imagem 18: Interação com objetos 2
Fonte: Acervo pessoal Cursistas MAE - MAE

Antes da realização deste encontro no espaço Cultural Moinho de Vento, visitei o lugar algumas vezes. Particpei do evento 'A Cidade é Nossa', um mês antes do início do MAE e do doutorado, ainda no recesso de julho de 2019. Embora tenha trabalhado na cidade de Santa Maria desde que ingressei na SEEDF, nunca tinha olhado para esta cidade como na ocasião deste evento. Conhecia as avenidas, os pontos de comércio, algumas escolas, a realidade da comunidade, com notícias de alto índice de criminalidade e pobreza; enfrentei as dificuldades de infraestrutura no fim da década de 1990, sem asfalto e muita poeira; com enchentes encaradas no caminho para o ponto de ônibus. Passava as manhãs e as tardes na Escola Classe 206 e voltava para casa no fim do dia, para a cidade de Valparaíso - GO, que fica na fronteira com o DF. Ainda hoje estou neste entre fronteiras - casa/trabalho, mas os dois espaços se completam no percurso de vida e de atuação pedagógica.

No evento *A Cidade é Nossa*, vi a arte como instrumento na comunicação dos anseios, das revoltas e dos sonhos, como nunca havia presenciado antes. Percebi uma pequena mostra de como a cultura das periferias pode ser construída nas lutas por igualdade de acesso e de representatividade. No início da pesquisa até ensaiei um aprofundamento do contexto urbano na relação do corpo/espço/movimento, o que não se concretizou enquanto objeto para este caminho investigativo. Este parêntese sobre a comunidade é importante para a contextualização da pesquisa e certamente vai repercutir nos anos que ainda tenho para trabalhar e após este período.



Imagem 19: A cidade é nossa
Fonte: Acervo pessoal

Naquele instante de encontro com atividades artísticas e sociais, e ainda, fora do ambiente escolar, participei de oficina de letreiros e grafite, palestras sobre diversidade de gênero e prestigiei a cultura pop do hip hop e das batalhas de movimento e de poesia, que uma nova geração construía e vivenciava. Tavares (2010), analisa a trajetória da cultura periférica do DF entre 1985 e 1994, a partir de notícias publicadas em jornais diários da cidade de Brasília, nas quais o rap e o hip hop foram as manifestações que ajudaram a criar os espaços de debate e de práticas emancipadoras e que funcionaram como abertura para mecanismos simbólicos de inserção nos quais a luta por reconhecimento, gênero e raça se mesclam às propostas políticas reivindicadas em um tipo de arte social.

Para este autor, junções de movimentos sociais e pequenos grupos de jovens da periferia, se articulam em relações estabelecidas nas demandas da vida cotidiana para compreensão mútua, identificação pessoal e afetividade, destacadas em práticas de inovação cultural. Os movimentos das periferias se organizam, pois, em reivindicações específicas, vinculados aos espaços geográficos locais.

O espaço Moinho de Vento surgiu dessa cultura periférica destacada por Tavares (2010). Participar da ação A Cidade é Nossa, proporcionou-me repensar a cidade e percebê-la sob uma ótica diferente, após anos de convivência e imersão, sem que me desse conta de que já fazia parte, há muito tempo, daquela comunidade. Profissionalmente, já havia trabalhado em duas escolas (Escola Classe 206 e Centro de Ensino Especial) e atualmente estava na CRE, mas uma vida se passou em experiências e aprendizados, que foram possíveis apenas por ter sido enviada para esta cidade, sem ter qualquer contato ou conhecimento prévio.

Os professores que visitaram o espaço no décimo primeiro encontro do MAE, não o conheciam e sentiram esta abertura para a comunidade. Alguns até ficaram motivados a manter um contato e a realizar alguma atividade com seus alunos, junto aos responsáveis pelo local. O espaço cultural recebe apoio de instituições e voluntários, mas se mantém, também, através de vendas de produtos personalizados, como camisetas, bottons, canecas e outros. Encomendei, por tanto, a impressão serigráfica de uma camiseta para o curso; vesti uma roupa para marcar a aposta naquele momento de desafio que se lançava com o MAE. Espero poder fazer parte de outros momentos deste espaço, talvez para propor oficinas e me engajar ainda mais com as questões da cidade, assim como foi com a educação formal, e mais uma vez, lembrar dos laços, dos afetos e das histórias que me conectam a este lugar.



*Imagem 20: Parceria na comunidade
Fonte: Acervo pessoal*

2.5 Conexões expressivas registradas no corpo

Para Dowbor (2008), cada pessoa tem diferentes encontros com o mundo (pessoas e coisas) e diferentes formas e referenciais para aprender. No processo de aprendizagem, vivenciamos a interatividade e adaptação à realidade para construir objetiva e subjetivamente as formas de apreensão da realidade. Assim, quem ensina não é um modelo a ser seguido, mas a ser superado pelo aluno na construção do conhecimento. Para que isso aconteça, este autor sugere que se eu tenho que ensinar algo a alguém, preciso saber mais sobre esse algo e ter no corpo, a experiência que quero transmitir, pois os registros das práticas que acredito serem necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, vão partir do que vivenciei no meu corpo.

As conexões que fazemos no processo de apreensão do mundo, se caracterizam pelos encontros com o outro. O corpo, segundo Dowbor, se vincula às formas de falar, de olhar e de ser, que envolvem as práticas educacionais que desenvolvemos, pois: “Educar é marcar o corpo do outro.” (DOWBOR, 2008. p. 66). Experiências como a do curso MAE permitem o registro de práticas com o movimento no corpo, que por sua vez vão marcar o corpo do outro que vamos encontrar na escola e nos espaços de aprendizagem.

As marcas aqui não se relacionam com os traumas ou a negatividade que se pode encontrar na educação. Refiro-me, assim como o autor, ao corpo marcado pela abertura ao outro e às experiências significativas. O desejo de cada docente do MAE era o de usar

marcar o corpo daqueles com os quais temos que interagir no contexto educacional, refletindo sobre a própria prática. Para Dowbor, isso é possível quando tomamos distância e nos reaproximamos, sem deixar que o cotidiano impeça uma postura amorosa na expectativa do encontro.

Os encontros do MAE proporcionaram a construção de conexões nas quais o corpo se expressou através do movimento e da dança, pois as atividades e práticas educativas, focadas na corporeidade, assim encaminharam. De maneira similar como aconteceu com os alunos e com a pesquisa que realizei no mestrado, houve uma leitura de mundo através daquilo que foi captado pelas corporalidades em movimento e os sujeitos articularam suas criações em dança, relacionando as percepções apreendidas na interação com os elementos da dança, que abarcam nossa própria constituição corporal.

No grupo, buscamos soluções e proposições do instante e para um devir próximo que estivesse relacionado com a dança nestes parâmetros da sensibilidade expressiva. Assim, no último encontro do MAE, os cursistas apresentaram propostas de intervenção prática com o movimento na escola, de acordo com a experiência que tiveram no curso. Três grupos se organizaram em torno das propostas e sugeriram à turma outras formas de trabalhar com a dança, a partir de temas que foram distribuídos entre os grupos, conforme disposto abaixo:

Grupo I: Interação com objetos na dança; Ações corporais

Grupo II: Trajetórias criativas; níveis (alto, médio, baixo) e direções (frente, atrás, direita, esquerda, diagonais espaciais)

Grupo II: Desenhos do corpo no espaço; Formações grupais (Roda)

O primeiro grupo, composto por professoras que trabalhavam na mesma escola, utilizou músicas lúdicas da educação infantil, etapa de ensino em que atuavam, para propor o movimento com tecidos. A cada rodada de cantigas, o tecido ajudava a criar uma situação/objeto, com o qual tinham que se mover. Transformar um tecido pela imaginação ajudou na expressividade proposta para crianças pequenas. A afinidade do grupo se refletiu nas ações compartilhadas e mesmo sendo uma atividade da educação infantil, poderia ser adaptada para alunos de outras etapas do ensino, mudando a música e buscando simbologias e ações mais complexas envolvendo o objeto escolhido.



*Imagem 21: Grupo 1
Criando movimento com tecido
Fonte: Acervo pessoal*

O segundo grupo usou fita adesiva no chão para criar trajetórias em ângulos diversos pelo espaço para que cada participante seguisse a trilha de diferentes maneiras de deslocamento, de níveis e direções. Primeiro individualmente, cada pessoa analisava como iria fazer a trajetória no caminho traçado pela fita adesiva, além de escolher os níveis e planos espaciais para esse deslocamento. Quando todos completaram as trajetórias, retornavam ao mesmo tempo, explorando mais uma vez as possibilidades que já haviam experimentado e criando outras na interação com o conjunto dos participantes.



*Imagem 22: Grupo II
Trajetórias
Fonte: Acervo pessoal*



*Imagem 23: Grupo III
Poesia de roda
Fonte: Acervo pessoal*

O terceiro grupo relembrou as experimentações com elástico do 8º encontro para propor a criação de letras individuais e palavras em grupo. Corpo e elástico desenharam formas, sugeridas pela narrativa de uma história que remetia às férias do final de ano, que já estavam próximas. Outra atividade proposta pelo grupo foi a roda de conto na qual um dos participantes puxava o coro e o grupo repetia em seguida:

*'Poesia de roda aê, quem chegou é bem chegado...
Aê, o poema vai contado...'*

No círculo, escolhemos um livro para manusear e depois ouvimos atentos a leitura do conto: *Velha História*, de Mário Quintana (1906-1994), sobre uma amizade improvável entre um pescador e um peixe, que preparou e antecipou o nosso movimento. Depois da leitura, tivemos uma dança de roda, na qual cada um realizava um movimento que era repetido por todos; ao final, todos os gestos escolhidos foram mais uma vez realizados, como uma coreografia que segue em fluxo de dança coral. Memorizando o

seu gesto e os dos outros, a fluência seguia em passos de uma ciranda que gira e movimentava a dança.

Neste momento final do curso e período inicial da pesquisa, ainda não havia me dado conta da importância que a literatura teria no estudo, mas os poemas de sementes do primeiro dia, o guarda-chuva poético do quinto e do décimo encontros e este instante em que um conto foi dispositivo inicial para dançar, tudo já acenava que o gesto se encontraria com a palavra, como veremos na terceira parte da pesquisa. O início e o fim do curso tiveram, portanto, a marca deste percurso que foi se alargando e crescendo em cada etapa da pesquisa. Rememorar os passos para a escrita mostrou as conexões que permitiram marcar o corpo do outro e repensar os próximos passos para a pesquisa.

2.5.1 Sobre sementes e árvores

A semente é um símbolo da vida. “Dispor das sementes significa ter o acesso à vida. Conhecer os ciclos da semente é dançar com a vida, dançar com a morte, dançar de volta à vida.” (Estés, 2018. p. 48). Estés destaca que o trabalho da psicanálise é dar força e vida àqueles que querem encontrar suas bases e sua natureza instintiva e que os ciclos da semente servem de metáfora para a vida, sempre em renovação. No engendramento de experiências, podemos criar simbologias capazes de fortalecer e imprimir sentidos e significados ao que nos dispomos a fazer, nos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados.

O MAE se constituiu em experiência pedagógica, que no ciclo do ofício docente, foi lançada como uma pequena semente, junto aos sonhos, o sentir e tudo aquilo que dançamos. Cada instante de formação e do próprio existir, pode ser marcado pela interação estabelecida com o mundo de possibilidades e simbologias que nos atravessam. E assim, desde o início até a finalização do curso, vivenciamos experiências cujos símbolos se aproximaram do ciclo da vida: “Semeia-se, cuida-se, colhe-se, volta-se a semear, a cuidar, a colher”. (LARROSA, 2018. p. 35).

As simbologias sempre estiveram presentes, e mesmo que ainda não pudéssemos ver o todo, elas foram tecidas no processo da análise desta experiência de formação. Para o primeiro encontro, trechos de um breve poema sobre sementes foram apresentados à turma: “Somente a semente semeada sente o abraço carinhoso da terra... Fala dos

encantos da semente... Semeia outras sementes poéticas.”¹⁸ Para destacar essa simbologia da semente, espalhamos pequenos regadores pela sala e o poema foi jogado pelos ventos dos começos para ser, ele mesmo, semente plantada nas reflexões daquele primeiro encontro.

Vislumbrando um florescer de esperança, em todas as imagens positivas que pudessem ser desenhadas e desejadas, a apresentação dos participantes para o primeiro encontro, pedia uma associação do nome com uma árvore. E todos tinham um relato em que cabia a lembrança de uma árvore, presente na memória afetuosa do passado distante ou numa lembrança recente da paisagem de uma janela enfeitada pelas flores e pela beleza colorida do verde. A partir desse ponto, começamos uma história de movimentos e de danças, bem diferente daquelas que meus colegas estavam acostumados a experimentar. As conexões expressivas do corpo em movimento e em formação foram sendo construídas nas práticas de dança vivenciadas no semestre em que tivemos esta experiência com a dança.

Tudo que sabíamos e tínhamos experimentado sobre dança até o instante do encontro com a dança influencia a maneira como vivenciamos esta experiência no presente. Se temos apenas as informações de outros com relação à dança, os seus significados serão desprovidos de sentido, pois necessitamos de uma experiência própria para que possamos alcançar uma significação subjetiva. À medida que alargamos a experiência de dançar, cada vivência servirá para as reflexões futuras, o que pode evitar preconceitos com aquilo que está por vir nesta experiência. A vitalidade da dança é celebrada no encontro imediato que temos com ela, seja como apreciadores do movimento, seja enquanto dançadores; em ambos os casos temos uma experiência vivida com o movimento que nos absorve, para além de qualquer conhecimento prévio que tenhamos com a dança. (SHEETS-JOHNSTONE, 2015)

Sheets-Johnstone entende a importância da experiência com a dança, pois os significados e a estrutura aparente sobre o que pensávamos a respeito, transforma-se por meio da recriação percebida na experiência vivida. Podemos tecer uma análise descritiva da dança, mas a perspectiva de abertura e sem suposições prévias é que vai gerar o

¹⁸ Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=322630>

conhecimento e as respostas para cada questão elencada inicialmente e para aquelas que vão continuar a estimular os sentidos desta prática.

A finalização da experiência com o MAE trouxe a sensação de que aquela semente do início dos encontros poderia se tornar árvore e mais uma simbologia de afeto. Uma árvore de macramê foi o símbolo que marcou o último encontro; em seus fios foram tecidas as experiências, que servirão para lembrar a semente como potencial da vida latente e forte, promovida a partir das ações pedagógicas e interativas. A árvore da vida desta vivência foi semente lançada nos inícios incertos e colhida na experiência de dançar construída pelo grupo.



*Imagem 24: Macramê árvore da vida
Lembrança MAE
Fonte: A autora*

Se “[...] nosso processo de humanização é marcado pelas relações de aprendizagem que vivenciamos ao longo de nossa história” [...] (DOWBOR, 2008. p. 61), as experiências nos permitem o ser-estar-no-mundo. No ser-estando, nos permitimos imaginar, criar, escrever, desenhar, dançar e tantas outras coisas. No contato com o mundo, somos marcados pelas formas como aprendemos. Que a aprendizagem da dança seja uma forma de conhecer, de olhar e de tocar o mundo. Cada fragmento desta experiência subjetiva

explicitou os desejos e a capacidade cíclica que carregamos para marcar o corpo dos alunos, com os quais vamos dividir e ampliar o que vivemos no momento da formação. Criamos a dança do encontro com a potência dos gestos, dos relatos e das percepções que atravessaram cada participante:

*“...Somos capazes de tanto por meio do corpo!
Às vezes esquecemos das nossas possibilidades...”*

*“O corpo vai criando formas no espaço...
Chamamos isso de dança...”*

“Braços e pernas vão riscando o espaço e criando ângulos, pontos e retas...”

*“Como pensar o espaço sem pensar em gente?
Aqui tem improviso, afeto e muito movimento...”*

*“Cada um do seu jeito, no seu tempo e emoção...
Quantas experiências!”*

3. Experiências de intercorporeidade em movimento

Embora a existência humana não se restrinja aos movimentos do corpo e aos seus deslocamentos, Tavares (2019) destaca que a partir deles alargamos nossas experiências corporais e nossas atividades relacionais no mundo. A arte, segundo este autor, vai proporcionar transformações criativas nos sujeitos e nas comunidades, uma vez que os movimentos e os percursos impostos ao corpo perpassam essas mudanças. O mais importante desta reflexão de Tavares para este estudo é que compreendemos o mundo pelas experiências que vivenciamos e comunicamos de forma autoral e concreta.

A experiência, enquanto um dos elementos essenciais de nossa coexistência com o mundo, se estabelece nesse estudo como a base para uma investigação do corpo em movimento. O enfoque da experiência com a dança encontra implicações diretas em duas abordagens principais, a fenomenológica e a somática, que serão analisadas a partir da relação corpo/espaco/movimento.

A fenomenologia, de acordo com Fraleigh (1987), incide tanto na dança como na arte em geral, por ser um método de sistematização da consciência que explica o ser corporal e suas percepções de corpo vivido. Para esta autora, o método de análise fenomenológica se desenvolveu com o pensamento existencial de Husserl, Merleau-Ponty e Sartre, e a partir de teorias sobre o corpo, o que valida sua utilização em um estudo em dança fundado na experiência vivida. Para as experiências de intercorporeidade apresentadas nesta pesquisa em dança-educação, a perspectiva fenomenológica de Fraleigh ajuda a compreender o corpo vivo da experiência na sua indissociação com a mente, que assume uma unidade da consciência dos sujeitos. A fenomenologia, portanto, oferece uma visão positiva do corpo na dança e em suas projeções de movimento no espaço, resgatando o próprio conceito de corpo e de experiência vivida.

Para analisar a experiência vivida, Sheets-Johnstone (2015) também propõe uma abordagem fenomenológica da dança, cuja implicação de fenômeno a coloca nesta relação direta com a experiência. O estudo desta autora objetiva descobrir o que é a dança enquanto fenômeno em suas estruturas intrínsecas, e em sua totalidade artística vital. A abordagem fenomenológica, tida como promissora pela autora, é a possibilidade de trazer conceitos como movimento, filosofia, criação e performance para a relação entre dança e educação e assim perceber as contribuições desta relação para o ensino de dança, além de determinar o valor e o lugar da dança neste contexto. A fenomenologia é um método de descrição dos fenômenos que reflete e elucida suas estruturas. Na dança, preocupa-se com

o que ocorre enquanto acontece o movimento e com os estados de uma totalidade não apenas aparente, nem implicada em uma natureza objetiva de verificação. O fenômeno cinético da dança é descrito, portanto, dentro da experiência vivida com este fenômeno. (SHEETS-JOHNSTONE, 2015)

O termo fenomenologia foi usado pela primeira vez em 1901, por Edmund Husserl, que rejeitava a ideia de que a lógica do conhecimento tivesse maior influência da psicologia no início do século XX. Com a fenomenologia, Husserl acreditava que a consciência funda a compreensão de algo, desde que exista uma orientação de intencionalidade para o sentido do ser, pois tudo que está no espaço-tempo do mundo se mostra a cada sujeito à medida que este vivencia, percebe, lembra, julga, pensa, deseja, etc... Com a fenomenologia, os objetos do mundo dependem de como o sujeito os percebe e tematiza; são algo da consciência, ou fenômenos. (ZILLES, 2007). A filosofia de Husserl, portanto, destaca a consciência dos objetos enquanto fenômenos para a compreensão da própria existência humana. Nesta perspectiva fenomenológica, tudo que os sentidos informam se transforma em objetos da consciência e da experiência através da corporeidade, que é a forma como nos percebemos na interação com o mundo.

Zilles, que se aprofunda no pensamento filosófico de Husserl, afirma que o eu se manifesta na intencionalidade da consciência, o que torna a subjetividade elemento essencial da fenomenologia; algo como se, transcendentemente, o conhecimento do mundo fosse o conhecimento de si mesmo. A tentativa de descrever o que se mostra à consciência, portanto, é o princípio metodológico de intencionalidade que a fenomenologia constrói.

Só os fenômenos são verdadeiramente objetos cognoscentes, que jamais vão além da conexão com as vivências que a consciência elaborou. Todo o não-eu é simples fenômeno e pode ser explicado de forma subjetiva na apreensão do mundo. Na percepção fenomenológica de um objeto, tem-se uma vivência intelectual que nos distancia de opiniões vagas e vazias a respeito deste. Ao refletir sobre ele, detenho-me com mais atenção à sua representação enquanto fenômeno da existência. (HUSSERL, 1986)

A fenomenologia na dança traz, como indica Fraleigh (1987), reflexões importantes para a identificação dos objetivos e motivações dos sujeitos para a realização de suas práticas, pois, uma vez conscientes dos nossos propósitos, poderemos então olhar para nossas experiências com mais atenção, em vez de apenas sermos levados pelos momentos. A autora assume, para a dança, a postura que Merleau-Ponty tem sobre o corpo, considerado um dos principais problemas de estudo e um aspecto essencial de

interpretação, significação e expressividade. Desta forma mais próxima de Merleau-Ponty, a fenomenologia na dança é conteúdo que descreve o que se apresenta para nós e não apenas nos é suposto e predisposto culturalmente. A dança enquanto fenômeno será descrita e compreendida de forma perspicaz a partir do que vivenciamos conscientemente pelo olhar da inspeção fenomenológica sobre o essencial do fenômeno. (FRALEIGH, 1987)

Na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), vemos a existência humana compreendida nas implicações do corpo na natureza, nas essências da percepção e da consciência. A fenomenologia é uma parte da filosofia que vai repor essas essências na experiência do corpo em interação com o mundo, pois:

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 3)

Os escritos de Merleau-Ponty, baseados em Edmund Husserl, destacam a importância da experiência na tradição filosófica ocidental. Para ele, o papel do mundo na experiência humana tinha perdido espaço para concepção objetivista da ciência e a fenomenologia seria uma forma de expandir a noção de ciência para incluir a experiência do mundo na vida dos sujeitos. (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003). Sheets-Johnstone (2015) considera a fenomenologia de Husserl, que está relacionada com as descrições dos sujeitos e de mundo e de como estes sujeitos vivem no mundo, como um método que permite chegar ao coração da experiência imediata. Desta maneira, uma descrição não tem a ver com padrões de comportamento observado, nem com lógicas pré-concebidas, porque nem sujeitos, nem o mundo que os cerca, são postos como definidos à parte de uma relação interativa entre ambos.

Husserl insistiu que a fenomenologia era o estudo das essências. O mundo da vida era um conjunto de pré-compreensões ou suposições sedimentadas e a fenomenologia poderia explicar as representações. Mas a fenomenologia pura de Husserl não se sustentou nos estudos que se seguiram, causando o seu colapso. O interesse de Husserl pelas experiência e pelas coisas em si era basicamente teórico, o que não foi suficiente para diminuir o abismo entre experiência e ciência. A fenomenologia da experiência de vida

de Merleau-Ponty criticava tanto a ciência quanto a própria fenomenologia, o que o colocava um passo à frente da fenomenologia de Husserl. (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003). Para estes autores, a tradição fenomenológica precisa superar a reflexão teórica sobre a própria experiência e incluir a relação corpo-mente sem especulações investigativas sobre algo que não faça parte das experiências dos sujeitos.

No entrelaçamento entre corpo e mente, tudo além do corpo é um significado evolutivo dele mesmo; são caminhos que constituem e formam o corpo integral que somos. O conceito de corpo vivo e dialético que Merleau-Ponty apresenta permeia a reflexão da dança, sendo ela mesma dialética em seus processos criativos. Da preparação para o movimento à dança realizada, o corpo se insere na dialética dos significados e na formulação e descrição dos fenômenos. (FRALEIGH, 1987)

Fraleigh não considera passiva a relação dos sujeitos na interação com o mundo e a fenomenologia é uma forma de analisar a espontaneidade do corpo e a liberdade de intenção de suas ações. Assim, ordenamos e organizamos os estímulos do corpo em nossa consciência perceptiva, que pela fenomenologia, se torna ação perspicaz na experiência com o movimento. O mundo vivido é percebido, então, pela minha ação corporal e no significado que faço mover no meu próprio mundo de sensações e sentimentos.

Além do enfoque do corpo na dança, incluindo sua complexidade perceptiva e dos sentidos, esta investigação reflete a relação de intercorporeidade com o outro e com o espaço. A experiência estética com o movimento dançado, portanto, abarca os modos de ser/sentir/fazer para responder que dança criamos nesta relação interativa e nas experiências estabelecidas entre corpo, espaço, movimento e expressividade.

Na natureza fenomenológica do espaço, o sujeito incorpora uma consciência de espacialidade através do esquema corporal com o qual o corpo se sabe presente espacialmente no mundo. Aprender sobre a totalidade do corpo não é refleti-lo em partes, mas vivê-lo em sua totalidade presente espacialmente. A espacialidade é entendida através do mundo e nossa referência corporal na experiência vivida. Qualquer movimento cotidiano, é reflexo de uma consciência espacial em relação aos objetos e pessoas de nossa interação espacial. Apreendo o meu corpo pela presença espacial intuitiva e pelos significados conferidos ao ambiente e às experiências. (SHEETS-JOHNSTONE, 2015)

O espaço da casa ganhou destaque nesta pesquisa pelo momento vivenciado com a pandemia. A espacialidade que a dança encontrou e ressignificou se aproximou da análise fenomenológica de Gaston Bachelard. Para Bachelard (1978), no estudo fenomenológico dos valores do espaço, a casa se apresenta como uma unidade complexa,

cuja descrição e percepção precisa ser superada para que se compreenda a função primeira de habitar um espaço no mundo. Se a casa é nosso canto no mundo, argumenta Bachelard, é importante percebermos como habitamos nosso espaço vital e como nos enraizamos no mundo. A casa e os espaços, para Bachelard, não se constituem em meros objetos ao quais simplesmente se possa descrever detalhadamente sobre aspectos pitorescos, seja em relação ao conforto ou aos julgamentos e devaneios que ela possa despertar. Em termos fenomenológicos ou psicológicos, a descrição precisa ser superada para que se chegue à adesão da função primeira de habitar como centro e concha inicial de sua compreensão. “...todo espaço verdadeiramente habitado traz a essência da noção de casa.” (BACHELARD, 1978. p. 200)

Uma fenomenologia da dança vai se preocupar com a experiência estesiológica e perceptiva na existência corpo/espaço para uma apreensão sensível de mundo na qual possamos reaprender, como nos mostra Porpino (2018), a ver-nos, conhecer os corpos e o que os move para que a dança seja compartilhada e o gestos modificados a cada instante. Porpino, que refletiu toda a sua prática com a dança na educação através da fenomenologia, destaca a experiência com a dança marcada pelos rastros da interatividade do corpo com o mundo, não a partir de enquadramentos estéticos alheios à diversidade dos corpos, mas em suas deambulações estéticas e sensíveis.

3.1 Perspectivas do corpo: a complexidade da experiência perceptiva

Tomando a dança como uma experiência do corpo, o caminho investigativo passa pela via estesiológica e perceptiva dos sujeitos em movimento, sensações e estímulos apreendidos na existência no e com o mundo. Visto em sua abrangência, complexidade e diversidade múltipla, o corpo desta experiência desenvolve seu gesto/dança em espacialidades e gestualidades próprias, endossando sua relação estética com o movimento, para além da dicotomia que o pensamento científico ajudou a consolidar.

As conexões do corpo que somos circuitam entre os relacionamentos e formas que escolhemos e passamos a nos relacionar. Neste ser-estando, temos a multiplicidade de experiências cotidianas para as quais voltamos nossa atenção, ou delas nos afastamos. Pintamos, escrevemos, dançamos e nos expressamos de maneiras incontáveis e o corpo, que está à frente de qualquer ação e experiência interativa, é o visível no invisível, é o que sente e se conecta com o todo, não se diluindo, mas se transformando para se distanciar das concepções que o separam das emoções e dos sentimentos que lhe são

próprios. (MERLEAU-PONTY, 2004). A perspectiva do pensamento cartesiano, cuja objetificação do sujeito pela ciência separou corpo e mente, dificulta a compreensão da percepção que temos do mundo. MERLEAU-PONTY (1999). Não se pode decompor o corpo em suas funções, pois existimos como um esboço de um ser total e não de um objeto; somos o nosso corpo. (FERNANDES, 2006)

Na história, o corpo é fonte de teorias que o questionam, explicam e o representam, conforme os pensamentos que orientam os contextos sociais, políticos e culturais. As diferentes concepções nos colocam frente a frente com as transformações pelas quais o mundo passou e continua passando. Cada época e lugar têm suas características próprias e desde a revolução industrial, o corpo é moldado pela mobilização do capitalismo ainda vigente. (DUMOND E PRETO, 2005). O quadro abaixo sintetiza as concepções e reflexões do corpo, (nascidas praticamente com a filosofia), cujas representações sofreram transformações em diferentes épocas e estudos.

Quadro: O corpo na história do pensamento¹⁹

| Estudiosos/Épocas | Corpo |
|--------------------------------------|---|
| *Sócrates (470-399 a.C.) | Instrumento a serviço da alma e da sabedoria; a filosofia deve levar o homem a conhecer seus limites e possibilidades |
| Platão (428-347 a.C.) | Dimensão inferior, limitada; contraposto à alma. As atividades do intelecto eram consideradas nobres, reservadas à aristocracia e o trabalho braçal, relegado às classes inferiores |
| Aristóteles (384-322 a.C.) | Tem a forma da alma e que interage com o mundo a partir das percepções sensoriais. (Sentidos, consciência e intuição) |
| Santo Agostinho (354-430 d.C.) | Instrumento para o pecado e para o mal; influenciado por Platão, destaca a alma |
| Idade Média (476 d.C. -1431) | Precisa ser combatido e negado em seus desejos pela penitência e sacrifício |
| Idade Moderna (1453 a 1789) | Dessacralização da corporeidade; nova visão de homem; culto ao prazer (Hedonismo) |
| Descartes (1596-1650) | Cartesiano: fragmentação da percepção corpórea; dualismo psicofísico; dicotomizado pelo racionalismo científico |
| Darwin (1809-1882) | Produto de uma evolução biológica influenciada pelo contexto histórico e geográfico |
| Revolução industrial (1760 -1840) | Está a serviço do capitalismo; tem a condição de máquina |

¹⁹ O quadro foi feito a partir das informações do artigo A Visão Filosófica do Corpo (DUMOND e PRETO, 2005), publicado na revista Escritos sobre Educação de 2005, com exceção das informações referentes a

* Sócrates: Revista Só Filosofia. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2022.

Disponível em: http://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=23

* Nietzsche (2002)

* Merleau-Ponty (1999)

O artigo está disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200002.

Acesso: 01/07/2022

| | |
|-------------------------------|--|
| Marx (1818-1883) | Percebido na perspectiva histórica e social e na sua capacidade de produção intelectual, contrapondo ao capitalismo |
| *Nietzsche (1844-1900) | É tudo; a alma é qualquer coisa do corpo |
| Freud (1856-1938) | Sofre e adocece; a cura está no inconsciente |
| Husserl (1859-1938) | É o ser da consciência |
| *Merleau-Ponty (1908-1961) | É estesiológico, voltado ao sensível; contrapõe o cartesiano; mantém a experiência viva com o mundo e se expressa ao se mover e ao perceber o seu entorno ao longo de sua existência |

*Quadro 3: O corpo na história do pensamento
Fonte: a autora*

Culturalmente, o corpo responde de maneiras diferentes ao gesto, mesmo em constituições fisiológicas semelhantes. O gesto se organiza no corpo em circunstâncias apreendidas socialmente, para além de convenções físicas e institucionalizações sociais. Gestos, portanto, são inventados para traduzirem emoções, assim como as palavras. Eles mesclam o natural e o fabricado na experiência de viver. O sentido do gesto, assim, se confunde com a estrutura do mundo e se desenha na experiência perceptiva e no próprio gesto. O meu olhar e os meus movimentos encontram o mundo na experiência perceptiva. (MERLEAU-PONTY, 1999)

Johnson (1990) analisa os aspectos sociais que colocam o corpo numa perspectiva indissociável, tanto da história pessoal dos sujeitos, quanto nas ideologias que nos cercam. Para este autor, estamos envolvidos socialmente na dinâmica espacial e cultural da comunidade da qual fazemos parte e desta forma, até os movimentos cotidianos e simples que realizamos podem ser influenciados pelas percepções do meio. A dança, que envolve muitas destas ações do cotidiano, é uma prática que pode ser utilizada como uma técnica do corpo para essa percepção e cuidado, argumenta o autor. Os gestos deste corpo social apresentado por Johnson se relacionam com espaços, objetos e pessoas ao nosso redor. Uma forma de desenvolvermos uma consciência amplificada desta interação estaria nas possibilidades de descobertas e autonomia de nosso corpo, focadas nos impulsos sensoriais e nas formas de percepções da corporeidade desenvolvidas social e culturalmente. A fenomenologia da dança pode alcançar os domínios mais amplos desta corporeidade e nos auxiliar na compreensão da experiência vivida com a expressividade.

A percepção, enquanto experiência da existência humana, é uma condição do corpo sensível em seu mover e expressar de sensações neste ser-estar-no-mundo transitório e efêmero, que o registro do corpo traduz e recria através do movimento. Esta

percepção atravessa um trajeto de transmissão e recepção através dos sentidos que a decifram. Redefinimos o ver/ouvir/sentir/agir quando nos voltamos atentamente para nossas experiências e assim modelam-se os contextos e as condições nas quais elas se estabelecem. (MERLEAU-PONTY, 1999).

A dança, nesta perceptiva, não será uma experiência consciente objetivamente e de imediato se os sujeitos não a vivenciarem atentamente e como um estímulo exterior que possa favorecer esta experiência. Fazer uma pesquisa em dança-educação tendo a experiência perceptiva como um dos aspectos considerados no trajeto, para Porpino (2018), é uma forma de promover a experiência sensorial de dançar, debatida como abertura para o mundo das sensações em intensa comunicação com os sentidos e, por conseguinte, uma forma de coexistência no espaço da experiência. O mundo da percepção que se revela à nossa vista é muitas vezes ignorado. A arte é uma forma de desnudar e redescobrir este mundo e a experiência vivida não pode ser esquecida, nem verificada pelo rigor científico. (MERLEAU-PONTY, 2004).

Para analisar aspectos do corpo cênico na dança, Pedroso (2007) discute a percepção a partir dos sentidos orgânicos dos sujeitos, que geram as sensações decodificáveis como sentimentos e emoções, visíveis através dos tónus musculares e das expressões de quem dança. Pedroso faz uma distinção entre a percepção de um objeto e a percepção do corpo próprio. Um objeto é a síntese da visão que temos dele sob todos os ângulos, mas o corpo não pode ser observado nesta perspectiva de objeto, pois ele também existe dentro de cada sujeito. Bauman e Carvalho (2005) também se voltam para este aspecto do corpo cênico na dança pela ótica da fenomenologia, afirmando que o corpo-sujeito da percepção é visto na totalidade de sua existência e esta totalidade o conduz para a totalidade da experiência, que move o corpo que dança com suas histórias corporificadas, ou seja, materializadas em nossa própria existência.

Na experiência de sentir o entorno, as configurações gestuais se ampliam e a dança ultrapassa a fronteira do contato para criar outras fronteiras. Sentir a dança em interlocução com as sensações, cria diferentes modos de dançar em cada instante que dançamos. (PORPINO, 2018). As experiências ocorrem na relação com algo exterior a nós mesmos e criam uma energia vital que se expande em todos os órgãos e sentidos, mesmo que nem todos sejam processados conscientemente, ou identificados.

3.1.1 Os sentidos do sujeito da percepção

Para Tavares (2019), o corpo dos sentidos, dos órgãos, dos músculos e dos ossos que realiza movimentos funcionais, é o mesmo que realiza a ação de dançar, mas coordenando tudo de outra forma. Dançar é, pois, um entendimento de movimentos com o inesperado e o imprevisível; é acelerar nos volteios; é retardar nas pausas; é não perder de vista os pés naquilo que não tem limites tangíveis aos pés; é andar a velocidade desconcertante do imprevisível.

Porpino (2018) coloca a experiência subjetiva com o movimento como algo que dialoga com a dança sensível do outro e do espaço. E esta experiência, para ela, se faz no instante mesmo de dançar, não existindo uma dança antes da dança, mas um movimento que se configura no agora e que não se fixa na junção de passos ou escuta musical, mas em ver/ouvir/sentir o mundo. O que podemos resgatar desta dança do presente e do movimento do sujeito da percepção a partir dos nossos sentidos?

Para Plaza (1987), a visão é o sentido dominante pelo qual a percepção recebe informações e as registra pela exploração do campo visual. Ela não só registra, mas organiza as informações a partir da sua própria constituição de signo. Formamos o olhar e os objetos da percepção imediata pelo olho, que não é passivo receptor das imagens, mas é o que seleciona e sintetiza o que percebemos. O movimento do corpo e o olhar para o mundo visível, se completam na abordagem que Merleau-Ponty (2013) defende, pois, o que seria da visão se ela não se antecipasse ao corpo móvel e ao mundo visível?

|...| Todos os meus deslocamentos, por princípio, figuram num canto de minha paisagem, estão reportados ao mapa do visível. Tudo o que vejo por princípio está ao meu alcance, pelo menos ao alcance do meu olhar, assinalado no mapa do "eu posso". Cada um dos dois mapas é completo. O mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser. (MERLEAU-PONTY, 2013. p. 16)

Na dança, ver é um modo de ser do corpo que transforma o movimento, pois o olhar cria as experiências visíveis de mundo. Não vejo o meu corpo que dança, mas vejo o corpo do outro, que é espelho e visibilidade para o meu movimento. Pela visão, então, percebemos o espaço e fundamentamos os movimentos a partir das sensações que o corpo recruta na relação com o outro e com o espaço. Transformamos em dança, pelo olhar, tudo que reconhecemos como extensão do nosso corpo. As implicações da sensorialidade da visão, portanto, resultam numa incorporação como passagem ao mundo exterior, o mesmo ocorre com as sonoridades. (PORPINO 2018)

Porpino analisa o ouvir como o ver: um sentido que desperta para o movimento. O dançar, assim, também é interpelado por este sentido, pois quando ouvimos o espaço, a música, os sons ao redor, o silêncio e tudo isso gera escolhas para a dança, que se faz neste instante de sensações em que percebemos, sentimos, escutamos, indagamos e respondemos com o corpo em movimento, reitera.

Na relação entre ouvir e dançar, a música é facilmente percebida como um elemento importante e, às vezes, indispensável. Para o senso comum das práticas de dança, principalmente as que são apresentadas como um espetáculo em diversos espaços e contextos, a possibilidade de se realizar movimentos sem música é mínima. Historicamente, vemos nos grandes espetáculos da dança cênica, que a música tem tanto ou maior destaque na apresentação. As composições dos balés do Lago dos Cisnes e de Romeu e Julieta, por exemplo, tiveram à frente de suas companhias grandes compositores como os russos Tchaikovsky (1840 - 1893) e Prokofiev (1891 - 1953), respectivamente. Em alguns casos, as composições musicais eram mais lembradas e aclamadas pela crítica e pelo público que os espetáculos de dança em si. Para os processos de criação em dança, que nem sempre serão um produto artístico pensado para a fruição estética, cada som (e até o silêncio) vai ajudar a compor o movimento no instante da experimentação dançante.

Uma das grandes referências em educação musical, o austríaco Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), desenvolveu um método em que relacionava música e movimento do corpo, para que o aprendizado musical não estivesse centrado no intelecto, mas que passasse também pela experiência corporal. Ele acreditava ser importante a fusão entre a música e o gesto para que se rompesse com a dicotomia corpo-mente. Seu sistema de educação musical ficou conhecido como Rythmique (Rítmica), cujo objetivo é criar uma comunicação regular e constante entre cérebro e corpo, através do ritmo, para que a experiência da música seja física.²⁰

A abordagem de Dalcroze, que explora a maneira como o corpo reage e interpreta os estímulos musicais, influenciou o balé e a dança moderna, sendo utilizada como recurso na criação coreográfica na primeira metade do século XX. Rudolf Laban foi um dos responsáveis pela difusão do movimento rítmico na dança moderna europeia, pois interessava-se também pelo ritmo como fator da expressividade corporal. Embora muitos pontos em comum pudessem ser observados na abordagem de Dalcroze e Laban, como a unidade indissociável entre corpo e mente e a partitura corporal, a principal diferença

²⁰ Pedagogia Musical: Dalcroze e a interação mente-corpo, por Rosângela Lambert - 01/06/2016. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/dalcroze/> Acesso: 06/07/2022

entre eles era que para Laban, uma investigação corporal se baseia, fundamentalmente, no ritmo interior e na criatividade do dançarino e a música teria uma função acidental. (SOUZA, 2011)

Entre tantas definições que Tavares (2019) apresenta para a dança em seu estudo do corpo e da imaginação, ele a descreve também como uma ação musical do corpo que prescindem da música, podendo a própria dança ser o som que guia o corpo. Retoma o músico Stockhausen, que acredita que dançar é tudo que o corpo humano tem condições de fazer, musicalmente, com qualquer parte do corpo. Mas essa dança que o corpo ‘ouve’, se mescla também aos outros sentidos. Assim, através da análise do artista Vergílio Ferreira, na qual pés e pernas são ainda mãos à sua maneira, este autor vê uma belíssima imagem sobre a qual podemos dizer que os pés moldam e manipulam o chão na dança, assim como as mãos modelam as massas. Damos forma ao solo ao tocá-lo na dança.

Em 2022, participei de alguns encontros de Biodanza²¹, que destacaram a percepção e interação com a natureza e o contato com outro a partir de músicas escolhidas pela formadora, especialmente, para os encontros. O acolhimento sensível para tudo que estava à vista, imprimia expressão aos gestos realizados e eu queria seguir com os movimentos sem esperar pela continuidade sonora das músicas. O fluxo dos movimentos era interrompido com o fim de cada faixa musical da playlist preparada para o dia, com letras que evocavam temáticas semelhantes (alegria de viver, paz, superação...) e com ritmos lentos e mais acelerados, para um aquecimento e um envolvimento mais efusivo, respectivamente. Entendia a mensagem positiva do que ouvia e que cantar as letras conhecidas, além de dançá-las, era um modo de integração com o outro, mas o todo que se mostrava dessa interação era algo que exigia mais que uma atenção às músicas. Mas essa influência dos sons musicais marcava o movimento naquele espaço-lugar do mover.

Com as práticas que envolvem movimento na escola, as músicas, frequentemente, são as legendas para os movimentos dos estudantes e a dança, muitas vezes, fica presa nos gestos que as letras comandam. Alguns gestos são clássicos, como colocar a mão no peito quando se ouve a palavra amor ou coração. A mímica da letra segue padronizando

²¹ A Biodanza é um sistema de estímulos integrados através da dança e da música, criado pelo psicólogo chileno Rolando Toro em 1966; inicialmente era chamada de psicodanza e desenvolvida com pacientes de instituições psiquiátricas. Entre 1979 e 1989 Rolando trabalhou com a Biodanza no Brasil e depois viajou para a Europa onde esta prática foi difundida. Esta prática tem por objetivo elevar a qualidade da saúde, desenvolver a comunicação e estimular a criatividade como forma de renovação da expressão artística e existencial. <https://www.biodanza-fernanda.pt/aboutbio.htm>
<https://www.biodanza.org/pt/rolando-toro-araneda-3/biografia/>

cada parte da dança, mas acredito no movimento para além das músicas com mensagens, que podem ser apenas instrumentais.

Outros sons podem disparar o movimento, até aqueles vindos de instrumentos improvisados, feitos pelos alunos, por seus corpos e por suas vozes. Para as práticas educativas de dança realizada no curso de formação em dança já apresentado no capítulo anterior desta pesquisa, além das músicas, utilizamos o som do próprio corpo, como palmas, passos fortes e voz, de instrumentos sonoros diversos e aqueles que surgiam na interação do corpo com o espaço real ou imaginado - que certas paisagens sonoras traziam - para impulsionar o ritmo do movimento e a expressão cênica.

O silêncio e as pausas também foram explorados na experiência de dançar, que nem sempre se guiou pela referência musical e o movimento percebido exteriormente. Uma escuta do interior conecta o corpo individual ao coletivo e aos movimentos que fluirão em improvisações e sensações. A experiência de ouvir se conectou, assim como a experiência de ver, às sensações do espaço e do instante em que as intervenções e proposições em dança eram vivenciadas pelos participantes. Em situações de atenção para o interior, para a respiração e batidas do coração e para a composição muscular e óssea, nos encontramos com a experiência sensível de percepção sensorial que a dança proporcionou.

Para Tavares (2019), o sentido da visão explica, de certa maneira, os objetos para nosso corpo, mas o corpo se afeta por aquilo que consome, toca e vê tocando. Estes sentidos que se sentem a si mesmos (paladar e tato), atuam como um sistema de defesa que marca a fronteira entre exterior e interior; entre corpo e mundo. O paladar recusa aquilo que lhe desagrada na boca; o tato toca o mundo, mas aquilo que possui não é comido pelo tato; não desaparece quando o tocamos, como acontece quando ingerimos algo e sentimos seu gosto. A propriedade do sentido do paladar é sobre algo ingerido que passa a fazer parte do corpo.

Aquilo que é propriedade do tato não se torna parte do corpo, mas lhe damos o nome de nosso, se o compramos ou ganhamos, por exemplo. O toque é muitas vezes uma manifestação pública e social que reconhece que posso tocar em determinado objeto. Tocar o que não me pertence e que não é propriedade do corpo, é como tornar esse objeto em algo que possuo. Ver com as mãos é o toque estesiológico da percepção e apropriação do mundo que nos cerca. Na dança, nos apropriamos do espaço, do outro e de nossas instâncias corporais, que são sublinhadas pelo movimento e a percepção consciente de sua realização. (TAVARES, 2019). A parcela do mundo percebida pelo tato e pelo

paladar, para Tavares, ultrapassa a marca limite entre nós e o mundo percebido das coisas. Assim, não é só a mão que toca um objeto, mas ela percebe o objeto tocado. Tocamos um objeto para sentir o nosso corpo neste objeto e no mundo e não para simplesmente tocar o objeto. Queremos, na verdade, que o mundo nos toque como um ato de voltar para dentro de nós mesmos, virar-nos para nosso interior, pois: “A intensidade da sensibilidade virada para dentro define a importância do mundo para o indivíduo.” (TAVARES, 2019. p. 341)

O tato confirma a realidade percebida pelo campo da visão; é a forma de exploração tátil do mundo. Na experiência espacial, visão e tato se contêm mutuamente. Na cultura ocidental existe o que é proibido tocar, mas é difícil separar estes dois sentidos na percepção espacial. Os sentidos tátil e visual se dão no espaço; o auditivo acontece no tempo por meio de sinais temporais: sons, música. O canal acústico não escolhe para onde se voltar, como o sentido visual. (PLAZA, 1987)

Através da reflexão sobre a experiência da percepção, vimos os sentidos atuando nas formas pelas quais o corpo percebe e interage no mundo das experiências vividas. Ver, ouvir, tocar, sentir o gosto e sentir o mundo se tornam, portanto, qualidades do corpo perceptivo, aberto ao mundo de formas, sons e cores e às experiências interativas com o mundo, o que não pode ser ignorado ou separado das instâncias do corpo em sua complexidade.

3.1.2 Uma dança de corpo inteiro

A arte na modernidade, para Fernandes (2006), repensa o corpo e lhe confere o poder da expressividade pelos sentidos e sensações que o atravessam no mundo percebido. Para esta autora, abordagens focadas no corpo e em sua totalidade não o separam dos aspectos mentais e emocionais, pois a conectividade acontece primeiro entre corpo e mente para reverberar na interatividade com o meio. Ela analisa que a dualidade corpo/mente, comumente destacada pela ciência ou pela educação pode ser superada ao se focar nos indivíduos e em sua totalidade emocional e física.

No enfoque sobre o movimento do corpo e a dança que esta autora sugere, a arte tem um papel importante na desobjetificação do corpo, analisado pela ciência como objeto em separado dos aspectos mentais que o compõem. A ciência difundiu o conhecimento lógico como verdadeiro e dominante e o corpo foi percebido como mudo, fraco e dominado. Mesmo diante da atual flexibilização das ciências exatas, a arte sempre

teve um discurso no qual o corpo tem importância e não precisa recorrer às ciências para se respaldar. “Talvez caiba exatamente às artes [...] questionar os métodos das demais áreas, reinventado abordagens realmente criativas e transgressoras. (FERNANDES, 2006. p. 07)

Cada lembrança ou sensação arquivada no corpo, portanto, vai ser processada como conhecimento e como uma experiência viva de superação de si mesmo, das limitações e dissonâncias percebidas na intercorporeidade com o mundo. Mosé (2009), ao refletir sobre o que o corpo pode na dança, retoma Nietzsche para destacar que dançar é se superar e esta ação está ligada à produção do super-homem que se refaz eternamente. A doutrina do super-homem que vemos em Nietzsche (2002), é a de que o homem é uma ponte e não o fim; ele precisa ser superado se tornando criador do seu futuro e transformador de tudo que foi.

Mas tu, Zaratustra, que precisas ver todas as razões e o fundo das coisas, precisas passar por cima de ti mesmo, e ascender, ascender até as tuas próprias estrelas ficarem abaixo de ti. Sim! Ver-me a mim próprio, e até às minhas estrelas, olhando para baixo! Só isso chamo o meu cume; é esse o último cume que me falta escalar. (NIETZSCHE, 2002. p. 240)

Nietzsche inverte a lógica platônica de valorização do pensamento, afirmando que há mais razão no corpo que em qualquer sabedoria. Para ele, corpo e o movimento são importantes para a linguagem, pois acredita que nossa primeira relação com o conhecimento é física. Nesta relação, o pensamento não é mais importante que as sensações, às quais precisamos nos demorar e valorizar mais. (MOSÉ, 2009). Ao responder como a dança nos leva à superação, Viviane Mosé diz que quando dançamos, subimos acima de nós mesmos e dos nossos sentimentos para abrir outras possibilidades de perceber o Eu e o si mesmo de uma forma que ele não pode ser dito com palavras. A dança, elemento fundamental para a transvaloração, afasta a prisão do eu e abre o si mesmo, numa experiência real de si. “Eu só poderia crer num Deus que soubesse dançar.” (NIETZSCHE, 2002. p. 59)

Nietzsche transmitiu, através do personagem de Zaratustra, os conceitos sobre esse super-homem e o pensamento do eterno retorno, que para ele, são formas elevadas a se atingir. A dança, no caminho deste profeta entre sua caverna e a experiência com aqueles que encontrava pelas estradas e cidades, era uma metáfora da vida e das formas de responder, com o corpo, ao ritmo de tudo que aprendia e sentia. O corpo não podia ser desprezado e permanecer mudo, em nome de algo supraterrrestre, pois: “[...]Eu sou corpo

e alma. [...] Tudo é corpo e nada mais; a alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo. (NIETZSCHE, 2002. p. 47)

Zaratustra aprendeu a dançar, a perceber a vida ao seu redor, compreendendo a cadência da existência que pode ser codificada e sentida em cada célula, em harmonia ou desarmonia com o ritmo e movimento do mundo. Nietzsche nos ensina a dizer sim à dança o máximo possível e a colocar a força reativa e o instinto a serviço da transformação, mesmo que isso signifique sair do lugar comum, do conforto e se arriscar por outros caminhos. Para ele, quem dança, se move agilmente para encontrar seus espaços de criação; tudo dança e tem seu próprio ritmo: a semente dança na terra, o nadador na água... A despeito das dificuldades da correnteza, dos temporais, precisamos aprender e continuar a dançar. Zaratustra nos ensina a dançar de forma leve, de corpo inteiro, com todo espírito.²² “Eu aprendi a andar, por conseguinte corro. Eu aprendi a voar; por conseguinte não quero que me empurrem para mudar de sítio. Agora sou leve, agora voo; agora vejo por baixo de mim mesmo, agora salta em mim um Deus. (NIETZSCHE, 2002. p. 60)

Mas essa dança de Zaratustra não era conformista ou se adaptava a uma realidade fora de suas crenças e preceitos. Os passos teriam que transformar tudo à sua volta, fazê-lo recuar, apressar, mudar o ritmo e dançar até no silêncio. Isso é aprender a dançar:

Perguntei ao meu pé se lhe agrada essa maneira de elogiar e de atrair! Verdadeiramente não quer bailar nem estar quieto a esse som e compasso. Procuram elogiar-me a sua modesta virtude e atrair-me para ela; quiseram arrastar o meu pé ao som da modesta felicidade. (NIETZSCHE, 2002. p. 265)

O corpo todo movido pela dança e uma vida de inquietudes moventes faziam com que Zaratustra não se cansasse de seguir as pisadas da vida. “A vida dirigia um olhar aos pés de Zaratustra e eles, querendo dançar pulavam ébrios; os calcanhares se levantavam, os dedos escutavam... “[...] não tem o dançarino os ouvidos nos dedos dos pés?” (NIETZSCHE, 2002. p. 358). No encontro com as muitas pessoas que cruzavam o seu caminho, Zaratustra se declarava dançarino, o leve, sempre pronto para voar, para além das dificuldades que encontrava:

²² A Revista Razão Inadequada traz ao artigo Zaratustra e a Dança. Disponível em: <https://razaoinequada.com/2015/05/27/zaratustra-e-a-danca/#:~:text=com%20os%20p%C3%A9s!-%E2%80%9C.,para%20fluxos%20nunca%20antes%20sentidos>

...| E embora haja na terra atoleiros e denso nevoeiro, aquele que tem os pés leves corre e dança por cima da lama como sobre o liso. Elevai; elevai cada vez mais os vossos corações ...| não vos esqueçais das pernas também. Alçai também as pernas, bons bailarinos, e erguei também a cabeça!” (NIETZSCHE, 2002. p. 463)

Fernandes (2006), tomou como desafio para sua trajetória como artista da dança cênica e como professora da UFBA, fazer arte a partir do corpo. O corpo é refletido por ela, a partir da sua capacidade de ser livre e de articular uma linguagem própria de registro do seu movimento, que pode gerar a dança de suas memórias e dos seus sentimentos. Assim, aquele que dança vai transformar o seu cotidiano e pensar o corpo a partir dele mesmo. Dançar, nesta perspectiva, seria mais que o pensamento do corpo, mas a memória corporal do que somos. “Deixo de ser um corpo para ser quem sou”. O corpo que somos dança e o seu movimento, mesmo que efêmero, imprime um registro corporal de quem somos. (FERNANDES, 2006. p. 03).

Fernandes destaca com esta afirmação, que a presença cênica do corpo se amplia ao ativarmos sua expressividade interativa de mover, comunicar e transmitir sentimentos através do gesto. Nos expressamos e aprendemos através do corpo, pois:

...| É o corpo que formata o que conhecemos ...| que nos mostra as cores e as formas, que nos faz tocar em algo para poder conhecê-lo, que ensina que o fogo queima, que a tomada dá choque, que nos faz conhecer o calor da mão de um amigo ou de um querido professor, que nos move na cadeira lendo um livro. (RENGEL, 2016. p. 19)

O corpo configura a apreensão do mundo e a dança entra nesta organização e interação que ele faz. Na dança de corpo inteiro, que nos eleva acima de nós mesmos e nos deixa leves, interessa-me a potência de uma prática que se reflete no cotidiano das pessoas e no movimento do corpo em que qualquer ação, pode ser experimentada como dança. Para Lima (2009), o que importa é a poética do mover que as situações da vida cotidiana podem despertar para a criação em dança. Assim, os passos na rua, as pausas no semáforo e posições do corpo no cotidiano, tudo se transforma em sequência e composição de coreografias. Na escola, os espaços e os movimentos do dia a dia também podem ser percebidos por este olhar do cotidiano que dança e pode ser ressignificado pela estética e expressividade que imprimimos a esta experiência.

Dani Lima segue seu pensamento, acreditando que a experiência da dança, neste contexto do mundo que nos cerca, nos afeta e nós a transformamos em algo novo e que nos move. Para além dos espetáculos virtuosos de dança, o movimento cotidiano,

transformado em gesto expressivo, vai ser uma experiência de prazer que pode nos fazer perceber como nos relacionamos e existimos neste mundo. A dança, portanto, vai corporificar e ampliar nossa experiência de proximidade com o outro e com as coisas percebidas. Com a dança, seremos capazes de recriar o mundo, à nossa maneira, através do movimento articulado pelos vários impulsos, acionados na vivência para a qual nos abrimos. Se na escola houver uma abertura para a formação da pessoa, já não sairemos de lá fragmentados, mas com o corpo total, aptos a analisar o mundo em que vivemos pela ótica sensível, aptos a decidir sobre e como reinterpretar nossas próprias memórias, conclui.

Uma vez que se percebe nesta experiência e se abre a ela, como este corpo se insere na dança? Ou como Miller (2012) indaga: Qual é o corpo que dança? Ora, na própria experiência de dançar, a percepção da consciência se desenvolve e se amplia e o corpo que se disponibiliza e aquiesce para esta experiência com o movimento é o sujeito que dança. Na cena contemporânea, permeada por transformações e transitoriedades, este corpo que dança se insere também neste cenário de mudanças. Suas escolhas coreográficas têm enfoque na improvisação, na ação investigadora e na criação do movimento. Ao corpo que dança na atualidade, são incluídos fatores como a percepção, sensação, tempo e espaço, elementos que nenhuma técnica precisa eliminar. (MILLER, 2012).

Contrapondo às desigualdades sociais, de gêneros e de raça, destacamos a existência de corpos múltiplos, sem que exista um modelo ideal de corpo, pois: “Qualquer corpo que dança deve ter seu espaço de representação e empoderamento, e assim romper com posições que se dizem autorizadas a apontar quem pode se manifestar e ou dançar.” (RENGEL, 2017. p. 49). Para Bauman e Carvalho (2005), o corpo que dança a partir da manifestação do sensível é o corpo que elabora as formas de sentir e de fazer que o transformam em corpo-arte, produto do gesto expressivo apreendido na relação com o mundo percebido e nas suas sensações. Na atualidade, pensar o corpo isolado de suas sensações e apreensões de mundo constitui-se impedimento para que seus gestos e movimentos se tornem parte da comunicação expressiva dos sujeitos. Em sua totalidade, cabem as experiências de intercorporeidade, assim como a dança do instante e de corpo inteiro, criada nas relações e nos vínculos que estabelecemos com o mundo.

3.2 Espaço: percepções fenomenológicas do lugar da experiência

Ao refletir sobre as experiências de criação para o movimento dançado nestes primeiros capítulos da pesquisa, o espaço se configura como um dos elementos fundamentais da dança, assim como o corpo, o movimento e as diversas paisagens sonoras que podem fazer parte desta prática. A experiência fenomenológica com a dança se estende ao espaço, lugar desta e de todas as experiências do corpo. Neste tópico analiso como o espaço interfere na criação e realização da dança, sublinhando a potência deste elemento para a experiência vivida e a própria existência relacional com o mundo.

A criação de espacialidades para a experiência com a dança revela modos pelos quais nos expressamos e organizamos nossa comunicação com o outro e com o próprio lugar de pertencimento, seja familiar, profissional ou comunitário. As percepções do espaço ganharam destaque com a casa, lugar de maior convívio pelo contexto pandêmico vivenciado em grande parte desta pesquisa e no qual aconteceram os vários encontros remotos e as experimentações para o movimento e a dança.

Tuan (1983) coloca a experiência com o espaço como um aspecto que envolve as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade, a partir dos sentidos que se voltam para o mundo exterior. Esta relação com o espaço, segundo o autor, implica na capacidade de aprender, mas sem uma conotação de passividade, uma vez que somos impelidos a atuar e responder de forma criativa. O espaço assim, se organiza centrado no eu e nas experiências sensoriais que vivenciamos ao nos movimentar.

No tópico anterior quando sublinhei o corpo, vimos com Merleau-Ponty (1999), como o corpo próprio mantém a experiência viva com o mundo, alimentando-a interiormente. Desta forma, a experiência corporal com o movimento é condição para a nossa relação com o espaço, que se torna objeto e um dos polos desta experiência. No espaço, podemos retirar e recriar aspectos da objetividade através da percepção sensível daquilo que se apresenta diante de nós.

Enquanto conceito complexo e abstrato, o espaço se organiza de diferentes modos, em diferentes culturas, de acordo com as necessidades biológicas e sociais de cada lugar. Os princípios fundamentais da organização espacial se baseiam na estrutura do corpo humano e nas relações estabelecidas por ele. Mesmo apresentando maneiras diversas de organização, o ponto de convergência para todas as culturas é a relação direta do espaço com o corpo, que é a medida e a direção de todas as coisas. Assim, medidas populares de

comprimento derivam de partes do corpo, como polegadas (dedo); côvado (do dedo médio até o cotovelo); braçada (braços estendidos); jarda (passada larga); milha (mil passos); punhado (medida de capacidade da concha da mão). (TUAN, 1983). Tuan nos oferece uma ótica na qual corpo e espaço são termos que dão origem aos conceitos de sujeito e de lugar. O sujeito não apenas ocupa um espaço, mas o dirige e ordena de acordo com sua vontade. O corpo, portanto, é vivo e habita o espaço com a capacidade criadora e o espaço é, por conseguinte, um constructo com sentido de lugar, que precisamos como proteção e refúgio da vastidão que é o mundo. O poeta Fernando Pessoa, usando o heterônimo de Alberto Caeiro, escreveu sobre esta relação de medida do corpo com o espaço:

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo,
e não, do tamanho da minha altura...
Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte,
Empurram o nosso olhar para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos
Porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.²³*

Embora no olhar de cima do cume, que o poema de Alberto Caeiro mostra, tenha-se a visão da grandeza do espaço, este é percebido limitadamente, pois, conforme Merleau-Ponty (2004), o consideramos a partir da nossa própria perspectiva. Ele destaca ainda que esse espaço é também aquele que nos relacionamos e encontramos nele o espelho de nossas condutas. O espaço e as coisas, portanto, se estabelecem diante de nós por meio do aspecto humano que lhes damos, pois, qualquer coisa adquire características humanas (dóceis, rudes...) pelo olhar humano.

O lugar do movimento traz a ideia de mundo, de interação e relacionamentos que nele estabelecemos. Nessa interação com o espaço, fazemos reconfigurações, atribuindo

²³ Trecho do poema O Guardador de rebanhos, disponível em: <https://medium.com/ormando/o-guardador-de-rebanhos-v-4f654260024e>

significados aos lugares com os quais estabelecemos uma relação para construir as diferentes espacialidades, não apenas físicas, mas vividas e percebidas nesta interação. O corpo que dança vai organizar o movimento, fazendo-o em diferentes direções (frente, atrás, laterais) e níveis (alto, médio e baixo) espaciais. (RENGEL, 2017). A experiência perceptiva e sensorial com o espaço promove um encontro com ele e a arte vai perpassar esta experiência para transformá-la na intercorporeidade e na maneira única como vivenciamos o espaço, para além das singularidades e estruturas percebidas a princípio. (MERLEAU-PONTY, 2004). Vejamos como esta experiência com o espaço foi vivenciada na realização deste estudo.

3.2.1 Dance em casa: comparências à deriva

Por um período relativamente grande durante a pandemia, esta pesquisa se desenvolveu no espaço da casa. Perceber o corpo imerso numa rotina de confinamento e distanciamento social, disparou reflexões e inspirou movimentos dançados que transformaram todo o processo investigativo. O espaço analisado e vivido ganhou singularidades na percepção e nos afetos encontrados no percurso. As poéticas do espaço de Bachelard (1978) permitiram a sensibilização de pensar os limites do espaço imaginado e do lugar que verdadeiramente habitamos e as casas imaginadas e a da realidade concreta se misturaram neste período de criações e de estudos com o movimento.

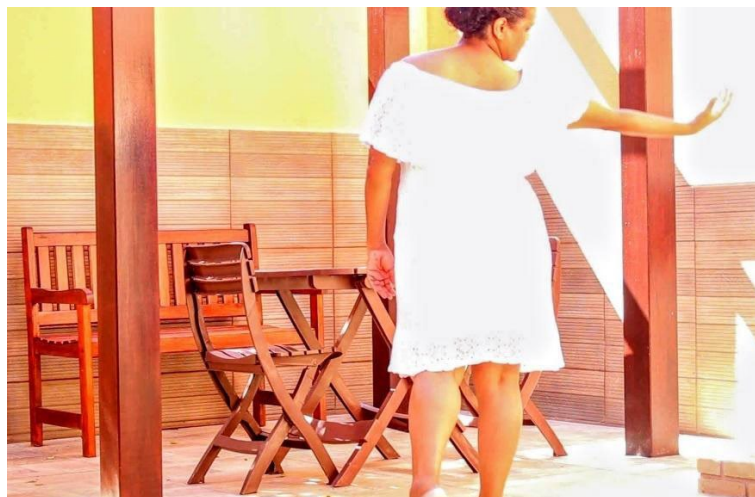
Tendo o espaço da casa como um exercício fenomenológico de percepção, nos voltamos às formas subjetivas, nas quais agimos e reagimos ao cotidiano vivenciado neste espaço. Machado (2006), em sua trajetória na psicologia e na graduação de Artes Cênicas, reflete como a fenomenologia impacta o desenvolvimento dos seus alunos, que no início do curso se mostram limitados e até perdidos, mas que ao longo dos estudos desenvolvem uma capacidade de percepção subjetiva de sua existência e de tudo que os cercam. Em um dos depoimentos dos alunos que esta professora pesquisadora apresenta, vemos uma descrição fenomenológica da casa na qual uma aluna coloca seu entendimento de espacialidade de forma sensível e não apenas descritível sobre este espaço. Para além das medidas e aspectos da arquitetura, o relato compreende percepções da infância e das relações que tinha com os parentes dentro de casa. Descrever, fenomenologicamente, o espaço do cotidiano, revelou os afetos, as memórias e as sensações que emergiram desta experiência. Antes de uma imersão na fenomenologia, os alunos desta professora e os

sujeitos desta pesquisa, tinham apenas uma descrição estrutural dos cômodos e da funcionalidade básica da casa e dos espaços analisados.

Na pandemia, a pesquisa e a vida se amontoaram dentro de casa. Sempre me preocupei com a disposição dos móveis, com a funcionalidade de tudo que se mostra neste espaço e com a organização deste estudo. A casa, como sugere Bachelard (1978), tem os seus valores e neles me apeguei. Assim, aos poucos, fui encontrando a poesia perdida nos cômodos, a luz que entrava pelas portas e janelas, os cantos de silêncios desejados e apreciados. Espacializei as experiências íntimas no tempo e no espaço para expressá-las através da dança. Na perspectiva deste autor, deixei que as sensações percebidas entre os cômodos me ajudassem a ‘dizer o quarto’, ‘ler a casa’ e a encontrar uma abertura poética para repensar a moradia.

A casa, o espaço remoto dos encontros e o espaço das sensações (corpo), marcaram este estudo e as criações em dança realizadas durante a pandemia. No início, houve a incerteza da espera e enquanto as aulas e as atividades normais da vida não retornavam, havia a preocupação em como continuar a pesquisa neste período. Na TV e nas redes sociais, o que se via era um caminho crescente da vida através das telas. Nem os filmes, nem os shows ficaram de fora; tudo refletiu este momento de isolamento e segui com o que era possível. Na primeira tentativa audiovisual com a dança no espaço da casa, ainda não havia definido os critérios dessa interação pelos dispositivos eletrônicos, nem sabia ao certo onde deter o olhar da câmera e do corpo.

Eu estava acostumada a registrar os encontros e oficinas realizadas com alunos e professores e de repente tinha que voltar a câmera para o meu próprio movimento, nas muitas oficinas e cursos que ia realizando de forma remota. Inicialmente, destaquei objetos da casa e as plantas do jardim recém-inaugurado, muito mais que a dança em si. Resistia em focar no único corpo que dançava só em casa, o meu, mas aos poucos a dança se ampliava dentro deste espaço restrito e modo de fazer pesquisa. Os poucos segundos de movimento dançado no primeiro vídeo foram aumentando, de acordo com as proposições e inspirações das experiências vivenciadas nesta realidade atípica.



*Imagem 25: Dance em casa
1º exercício de vídeo: Abri/2020
Disponível no link: https://youtu.be/L9f5h_b56Ts*

Como a imagem acima mostra, o espaço reservado para o jardim já estava pronto, (só faltavam as plantas), mas já era palco de uma vivência que floria. Com o passar do tempo e pela necessidade iminente da presença em espaços que não habitava (e ainda não habito), a prática remota do encontro e das filmagens foi se tornando mais cotidiana. O jardim cresceu e com ele as experiências com a dança se alargavam neste espaço restrito, cuja percepção se ampliou a cada nova vivência. Interagi com os cômodos, com os incômodos e as dúvidas neste processo de compor e dançar em casa, mas os poemas e as palavras, os objetos e as coisas ao meu redor, tudo se revelou importante nesta interação de escuta e descobertas investigativas, mediada pela tecnologia. Depois de alguns meses de lockdown, muitos cursos foram surgindo no formato remoto e a presença nas telas tornou-se cada vez mais constante. Depois desta primeira tentativa, as outras experiências com a dança em casa se tornaram cada vez mais frequentes e aos poucos, a base para os próximos dois anos se estabelecia nesta interação com o espaço.

Com a *Residência Artística 'Poéticas da Casa'*,²⁴ mergulhei em práticas de sensibilização e escuta dos sentidos no espaço cotidiano da casa, para uma vazão criativa

²⁴ A residência artística Poéticas da Casa foi iniciativa da Cia de dança Damas em Trânsito e os Bucaneiros, realizada entre 08/06/20 a 17/07/20. A residência fez parte do projeto Cidade Temporal, contemplado na 27ª edição do edital de fomento à dança da cidade de São Paulo. Inicialmente, iria ocorrer presencialmente, mas com a pandemia passou para o formato remoto. Ao longo da residência, que aconteceu em etapas por faixas etárias (adultos, crianças e idosos), foram realizados vários vídeos com as experimentações cênicas propostas. Um ano depois, a Cia disponibilizou o videodança Poéticas da Casa, com trechos dos vídeos dos participantes da residência artística. O resultado da mostra está disponível no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=3KLLiCJ-rEo>

ao momento singular da pandemia. Esta residência artística se baseou no livro *Poéticas do Espaço*, de Gaston Bachelard (também presente nos referenciais desta pesquisa), para provocar investigações poéticas e sensíveis nos cômodos da casa do confinamento. Embora focada no processo de experimentação a partir de exercícios cênicos, a residência chegou a um produto, com mostra de videodanças dos participantes, que realizaram movimentos improvisados e inspirados nas relações entre corpo e casa, durante o isolamento social. Entre caminhadas pelos cômodos e áreas externas da casa e paradas em algum ponto, que antes não tinha sido observado ainda, novos olhares e percepções foram ativados na exploração à deriva do espaço da casa. A escrita sempre acompanhou estes momentos, como neste trecho escrito numa das primeiras atividades da Residência Artística:

“Eu paro em um canto/esquina à espreita desta área aberta; o novo jardim. É um lugar que me escondo de tudo que quero ver; olho de relance e vejo o tão sonhado pergolado, pronto para uma planta trepadeira se espalhar. Orgulho e satisfação, após anos e anos imaginando o jardim [...] Quase noite, só um resto do claro do dia sem sol. Me deito debaixo de uns galhos secos da planta que coloquei aos pés do pergolado para um dia crescer e chegar ao topo. Por enquanto nenhuma folha nova depois que tirei do vaso e plantei no chão, junto a mais de trinta mudas diversas. A maioria já despontou com novas folhagens, mas essa Três Marias, nada! Há um mês espero um verde novo brotar. Será que ainda vai demorar? Será que vai pegar? Contemplo a minha casa, lugar de confinamento, de segurança, de descanso e tranquilidade [...] Vejo meu filho que agora mora na sala, em frente ao computador. Depois do ensino médio sofreu um choque. Acostumado com a interação na escola, agora nem pode sair de casa; espero que entre logo numa faculdade. [...] Chego ao pequeno depósito, quente, bagunçado e o lugar que menos quero ficar nessa casa. Por que guardo tantas coisas aqui dentro? Elas vão ser mesmo necessárias um dia? Já pratico o desapego e tenho mania de organização, mas ainda não consegui realizar muita coisa nesse espaço. Não vou me demorar por aqui; os gatos já estão curiosos e ansiosos para demarcar este território da casa. [...] Não vou me alongar nesta escrita, terei mais oportunidades no resto do curso e nos outros dias que vou viver por aqui...” (À Deriva - 08/06/2020)

As imagens desta experiência ficaram arquivadas como especiais e agora são incorporadas a esta pesquisa. Ao exercício corporal juntei o audiovisual que, mesmo já sendo uma prática cotidiana, foi se intensificando neste período. Outro momento marcante desta formação remota foi escrever uma carta para alguém que conhecia e depois dançar a carta que outro participante escreveu. Dancei uma carta de alguém que caminhava pelo jardim e rememorava os encontros com uma amiga especial, para quem a carta se destinava.



Imagem 26: Pequena trajetória de memórias imaginárias
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ZrzIWp3-8I&t=36s>

A carta que eu escrevi não foi destinada para ‘alguém’. Resolvi personificar o Tempo, elemento com o qual tenho me preocupado muito; sempre com pressa de chegar a algum lugar. (Talvez a maior pressa seja a de finalizar esta pesquisa). Eis a carta ao Tempo:

Valparaíso, Go - 17/06/2020

(E)Terno Tempo,

Reconheço que a ansiedade é uma qualidade marcante em mim e da qual não me orgulho em nada. Talvez ela tenha haver também com suas qualidades temporais. Você, Tempo, no seu ritmo sem pausas, imprime uma imediatez urgente nas coisas que quero conquistar. Às vezes, parece que tenho sempre que me adiantar aos ponteiros e pêndulos dos acontecimentos. Vivo, internamente, em tempos corridos de ser e de pensar, embora isso nem sempre seja algo perceptível aos olhos de outras pessoas, que por vezes só veem uma lentidão de gestos contidos no corpo e nas intenções. Esta ‘aparência’ esconde um turbilhão constante que me impulsiona. Mas hoje, antes de escrever esta carta, vivenciei um momento de pausas e de escuta, quase uma meditação guiada, que exigiu um pouco mais de degustar o tempo presente para sentir o espaço da casa, perceber os sons, os cheiros, as luzes... e grande parte da experiência aconteceu de olhos fechados! O clima estava frio, assim como o chão em que me deitei algumas vezes. Sentia doer um cantinho da unha do dedo indicador, mas o toque e a imaginação trouxeram sensações de quietude, solitude e de uma percepção diferente do habitual para este lugar de moradia. Me peguei fazendo coisas que não posso dizer que já tenha feito antes, como abraçar minha cômoda, como se fosse alguém com quem eu tivesse alguma afinidade ou semelhança. Percebi mesmo que somos parecidas, ao menos em algumas funcionalidades. Assim como ela, tenho muitas gavetas nas quais guardo imagens e memórias arquivadas desta existência. Mas estou aprendendo, com o tempo, a perceber que não adianta acumular tantos objetos e deixá-los em espaços esquecidos que mal são acessados depois. Estou aprendendo que não é possível guardar cada pensamento e vivência e que a imaterialidade das saudades só cabe mesmo em gavetas invisíveis da

memória, que posso revisitar de tempos em tempos, em pequenos lampejos e viagens rápidas de pensamento. Tudo correu bem neste momento, mas tinha medo que alguém chegasse e me visse assim tão próxima de um móvel, como se fosse alguém da família que não via há muito tempo. Ah!!! O tempo... Você está em tudo, não é mesmo? O tempo foi passando e eu brincava de vai e volta em algumas lembranças guardadas! No silêncio, escutei os sons desta casa e dos vizinhos do lado. Esperei ardentemente que eles não ligassem a música tão alto, como costumam fazer! Ouvi sons do meu corpo também. Este momento do curso foi incrível!!! Dancei às cegas, senti o vento, experimentei o tempo de parar e escutar silêncios e sons. Hoje eu não quero brigar com você, Tempo; apenas dizer que deixei os minutos passarem um pouco mais devagar do que costumo fazer nos meus dias. Ou seria melhor dizer que me deixei sentir o tempo desacelerado? Afinal, eu não consigo ter controle sobre o tempo... (Quando vejo, a semana já acabou e ainda nem terminei de escrever o que tinha para a minha pesquisa...). Mas como eu disse, hoje não quero discutir com você.

Até breve! Até o nosso sempre... (Seja lá o tempo que isso possa representar...)

Durante a formação, os vídeos realizados pelos participantes eram compartilhados em um drive da Residência Artística. Com mais de 40 participantes, era difícil acompanhar o que todo mundo estava produzindo visualmente, uma vez que praticamente, fazíamos um vídeo para cada nova experimentação. Mas com uma atividade realizada em trio, houve uma interação maior, além deste momento com a carta. Fizemos um vídeo que seria continuado por outro participante do trio, na posição que era finalizado e depois tivemos que realizar uma releitura do movimento/dança de um dos colegas, em outro vídeo. Imaginar uma pequena sequência de movimentos e compartilhar para que outras pessoas componham a partir dela, se mostrou um desafio de escolher o que se quer mostrar para o outro e de como vamos continuar o que alguém começou.



*Imagem 27: Composição - Recolocar - Releitura
Residência Artística Poéticas da Casa - julho/2020
Fonte: Acervo pessoal*

A criação e fruição do movimento exigiram uma reflexão dos espaços que se mesclaram no processo de composição em dança. O trabalho em trio teve um resultado de referências e contextos espaciais diversificados, que extrapolaram as individualidades para circundar espacialidades coletivas, partilhadas em contextos remotos. Diante desta dança, enquanto prática de encontro distante, um grande desafio se colocou no formato remoto. Foi necessária uma reflexão em torno da expressividade do gesto dançado no espaço-mundo da convivência virtual neste período de afastamento social, embora este modo de dançar e de comunicar não fosse uma novidade.

Na dança à distância, os corpos se multiplicam e são projetados em outros espaços e percepções sensório-motoras para se comunicarem, em processos criativos mediados pela tecnologia, cujos rastros marcam possibilidades de compreensão desta dança telemática que se desenvolve a partir da simbiose com os dispositivos tecnológicos. A criação da dança em rede, ressalta a dimensão da acessibilidade tecnológica nos seus modos de fazer e a quem se destina. (SANTANA, 2014).

A arte em rede possibilita [...] compreender outras (talvez novas) noções de presença, distância, espaço e tempo. A Dança Telemática como artefato cognitivo deve ser maturada no nosso nicho cultural de forma a apreendermos seus potenciais e, então, conseguirmos processar essas novas informações. É uma questão de tempo. (SANTANA, 2014. p. 142)

A dança telemática que Santana apresenta, embora aconteça entre os artistas da dança desde os anos de 1990, ganhou novos contornos e olhares neste período de afastamento imposto pelo contexto da pandemia. Junto com a dança, a vida se organizou em tele presenças furtivas, tanto quanto ela se desenvolvia no próprio movimento presencial. Na espera por uma continuidade, esse foi o modo possível para que algumas atividades não ficassem de todo estagnadas.

A experiência com a dança telemática foi sendo vivenciada dia após dia, ano após ano de pandemia. O período de aprendizados e trocas na Residência Artística foi essencial para as outras experiências que viriam neste formato distante. Para o encerramento da Residência, outras imagens, geradas a partir das filmagens, foram compartilhadas com a turma e acompanham a minha trajetória no doutorado. Filmar e compartilhar o meu próprio movimento, após esta experiência dançante e distante, já não era algo tão sem critérios ou definições como no primeiro vídeo; a casa e o jardim se tornaram os novos

espaços das criações, que antes eram os espaços institucionais das escolas e dos encontros de formação.



Imagem 28: Poéticas da casa
Vídeo final - Residência Artística - Poéticas da Casa (Jul/2020)
Disponível em: https://youtu.be/uDczHWH_cTQ

O primeiro semestre de 2020 na UnB retornou remotamente só em agosto, após um único encontro presencial, pouco antes da suspensão das atividades acadêmicas. Neste momento, as primeiras impressões do contato com as pessoas, conteúdos que teríamos pela frente e as expectativas, ficaram perdidas no início do ano, cheio de surpresas desagradáveis para o Brasil e para o mundo. A participação em cursos e congressos online já havia se instalado e os encontros para esta pesquisa seguiam em fluxos vertiginosos, ao alcance de um clique, em diversas plataformas de encontro.

A disciplina de **Laboratório de Criação em Artes Cênicas (LCAC)**, ministrada pela professora Soraia Maria Silva, exigiu outras formas de interação e relação com o espaço, como quase todas as atividades realizadas no tempo do distanciamento. A experiência do corpo em processos criativos e investigativos com o movimento/dança, foi ancorada em metodologias, materiais de apoio e referenciais teórico-práticos diversificados, disponibilizados na plataforma ‘*Aprender*’, que todos os alunos tiveram que se familiarizar na UnB. Navegar nas atividades demandou doses de empenho e dedicação daqueles que se dispuseram a seguir nesse caminho de experimentação.

O grande leque de informações tornou-se material de pesquisa importante no resgate e construção de uma análise da história da dança, em conceitos e vivências

percebidos como essenciais para uma aproximação com a expressividade do movimento, através das possibilidades do gesto e dos processos subjetivos de cada participante. Tendo o espaço da casa por excelência na criação do movimento, o corpo foi encontrando campo possível para se mover e uma rotina de movimentos corporais da disciplina aguçou e estimulou tanto a composição em dança, como o desenvolvimento de escritas poéticas deste instante. Assim, escrevi o texto abaixo, depois de anos sem ter esta experiência e exercício poético com a palavra.

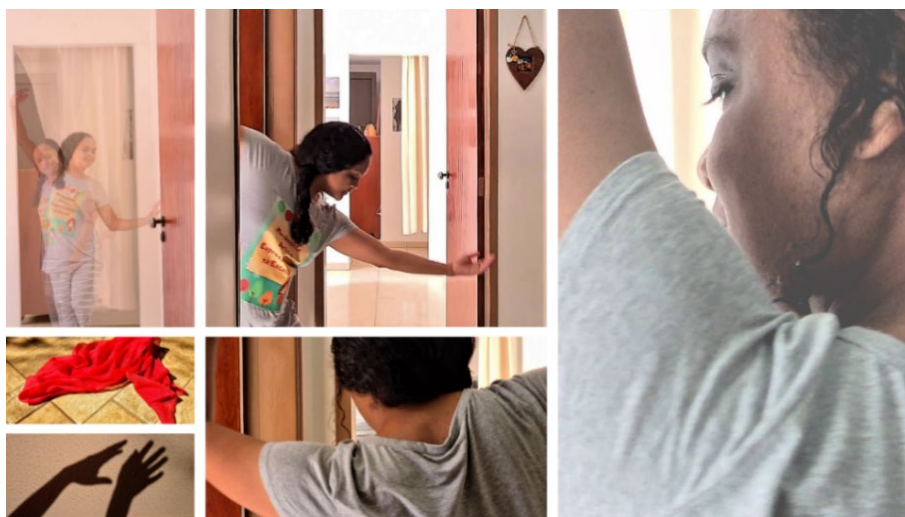


Imagem 29: Entre cômodos

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uANqPS8u5Lg&t=3s>

Fonte: A autora

Entre Cômodos

*Entre espaços e reflexos cotidianos,
realidades e sonhos se misturam.
Preso nesse nó, dentro de nós,
Um fio de resistência se move.
Sinto sua força e sua existência
nesse espaço-mundo carregado de pausas.
Ouço suas tensões dissonantes,
vibrando em por enquanto de espera.
Telas, saberes e desejos
habitam cantos estratégicos da casa.
Pequenos refúgios demarcam devires incertos.
Imperceptível, quase invisível ali no canto,
descansa uma cadeira de experimentar devaneios.
Os sonhos se escondem nos quartos
e em espaços imaginados e imaginários.
Danças que atraem asas de pensamentos rasantes
são criadas nesse mover de nuvem sonhada,
Improviso o gesto, o sentido e as presenças ausentes.*

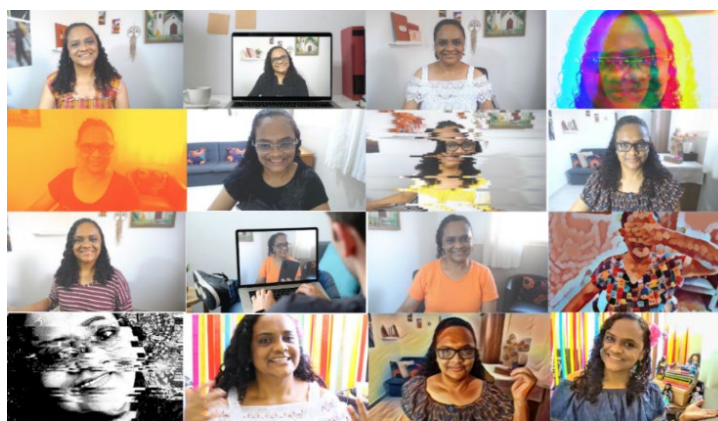
*Entre incômodos me encontro.
Entre cômodos, os dias se movem
carregando os tempos que insisto em agarrar.
Soltam-se gritos inaudíveis:
Só mais um dia sem dor!
Só mais um instante do calor da pele!
Só mais um pouco de tudo para esquecer os vazios.*

No processo de criação, as palavras deste poema se tornaram gestos e dança e resultaram no videodança homônimo, do qual as imagens abaixo foram retiradas. Essa foi uma das primeiras atividades da disciplina LCAC no modo virtual. Tanto o poema quanto o videodança, foram apresentados no 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, no qual participei com o relato da experiência com a formação continuada em dança para professores e a apresentação da pesquisa em andamento, com esta interação em casa e nos espaços remotos de encontro.

O exercício de composição marcou a cartografia do processo de experimentação vivenciado no decorrer da disciplina LCAC. Os laboratórios cênicos e corporais realizados se estenderam no caminho da pesquisa para ampliar as possibilidades expressivas do corpo, que em interação com as espacialidades da casa, encontrou uma qualidade do gesto improvisado ao se voltar atentamente para esta interação. Nesta experiência de formação remota, a dança ganhou visibilidade ao apresentar os sentimentos de cada participante, que improvisando o movimento, construíram frases definidas organicamente para comunicar as ações do corpo. Compor na improvisação deste gesto efêmero deixa rastros de um entrelaçamento expressivo do corpo no qual a dança, ao participar do campo expressivo, torna-se experiência sensível e atuante da criação para organizar uma linguagem para o corpo. A coreografia, para além de registros dos movimentos escolhidos, suscita possibilidades de sentidos articulados para dançar, a partir de algo que nos instiga. (ALVES, 2007)

Foram muitos encontros remotos e lives. A recepção pode parecer, à primeira vista, tumultuosa, mas enquanto experiência, configurou-se como mote de transformação das vivências, pois de acordo com Tavares (2019), o organismo não é apenas uma estação de recepção do mundo; algo sucede nele diante da recepção, que significa mudança e transformação desse organismo que vê e que sente. Neste instante de maior proximidade com a casa, o corpo ressignificou o cotidiano, se demorou mais em lugares pouco habituais da convivência e ativou sensações articulando cada parte do corpo e cada sistema que o integra para criar e compor o movimento, a partir da relação com o

espaço. A experiência com a disciplina LCAC, portanto, assim como todas pelas quais passei neste período, permitiu desdobramentos do corpo criativo que improvisa e dança em casa. Outras experimentações corporais desta disciplina e da disciplina de Seminário Avançado, que também aconteceu no formato remoto, serão analisadas nos capítulos sobre a imaginação e sobre a relação da palavra com o movimento.



*Imagem 30: Comparências
Fonte: Acervo pessoal*

Os encontros acessados de casa em tele presenças síncronas e assíncronas provocaram questionamentos em torno do sentido da presença nestas comparências remotas. De uma hora para outra, ouvia, em casa, os professores, os formadores de dança e os colegas de curso, cujo contato até o momento, só havia acontecido em outros espaços. Como percebemos o encontro dos corpos em movimento? De que maneiras estes reverberam na dinâmica dos relacionamentos e na formação que queremos para construir e ter a experiência com uma linguagem do movimento e da dança? As percepções destes encontros marcaram os processos criativos no espaço da casa. Do espaço do habitar, passando pelo espaço virtual, outras formações e encontros se materializaram em nossas experiências. As várias oficinas e disciplinas cursadas remotamente neste período, exigiram, portanto, uma aproximação diferente com a casa e com os modos para a criação da dança.

3.2.2 O Jardim da pandemia: processos de florescimento da presença

No emaranhado de objetos, criados e recriados, e junto às pessoas da casa, o processo investigativo para esta pesquisa foi forjando modos para encontrar significados

nos percursos artísticos que se configuravam em incertezas e um pano de fundo viral, impossível de ser ignorado. Depois de muitos anos de espera, em 2020, a eterna reforma da casa chegou ao quintal. Já não cabiam em mim tantas imagens do jardim que poderia plantar, após o serviço com tijolos, cimento e madeira e tantos imprevistos pelo caminho. Enquanto essa parte, que não dependia das minhas mãos, estava em andamento, pesquisei sobre as plantas que podiam ficar em pleno sol, as que tinham raízes que não se espalhavam para todo lado e é claro, aquelas mais resistentes e fáceis de cuidar.

Um jardim pode ser resultado de algo planejado por alguém que deseja muito cultivar plantas em casa, a despeito do enorme trabalho que envolve esta decisão, antes e depois de plantado. No período em que mais pessoas permaneceram em casa por conta da pandemia, muitos jardins cresceram em meio às perdas e medos constantes, assim como reformas, pinturas e as diversas atividades manuais, esquecidas e desaprendidas na modernidade apressada e na inquietude de viver o cotidiano. Vasos se multiplicaram em cada canto de pequenos apartamentos e moradias, sem lugar para um jardim de terras e extensões mais adequadas. Vi reportagens de números impressionantes, que chegavam a mais de duas mil mudas plantadas e cultivadas em espaços bem pequenos. Espero que neste instante em que a vida volta ao normal, estes novos jardins não sejam deixados de lado, mas jardim é transformação e segue as mudanças temporais, estados e disposições para serem cultivados, mantidos ou não.

Monty Don apresentou uma série sobre os jardins famosos na Europa²⁵. Os três episódios sobre os Jardins Franceses, lançados em 2013, mostram diferentes aspectos sobre os quais alguns jardins foram erguidos. No primeiro episódio, vemos as faces do poder e da paixão, que nobres e realeza imprimiram aos seus jardins suntuosos para mostrar a riqueza e impressionar os convidados; assim, quanto mais exótico, grande e deslumbrante fosse o jardim, mais rico era o seu dono. A segunda parte traz os jardins especializados na produção de vegetais e frutas, que expressam o amor dos franceses pela comida. No terceiro episódio, temos os jardins de artistas como Claude Monet e Paul Cézanne, que influenciaram suas obras e ainda hoje são apreciados pelos turistas. Como parte da história e das tradições culturais e artísticas, estes jardins expressam os propósitos para existirem, mesmo que refletindo períodos de opressão ao povo, como o jardim do palácio de Versalhes, e toda a estrutura do palácio, construído ao longo de anos com gastos

²⁵ A série da BBC *Os Jardins*, com o jardineiro e radialista Monty Don, faz parte do catálogo da Netflix, que não está mais disponível no Brasil. Assisti a alguns episódios entre 2019 e 2020.

exorbitantes, que dependiam mais e mais de aumento de impostos e falta de atendimento e assistência ao povo faminto.

Muitos outros jardins fazem parte da história mundial, como os jardins suspensos da Babilônia, cuja obra arquitetônica é considerada uma das sete maravilhas do mundo antigo. Não existem provas de que um jardim assim tenha realmente existido, além daquelas descritas pelos historiadores, principalmente gregos, sobre o reino de Nabucodonosor (605-562 a.C). Talvez eles tenham viajado nas palavras bonitas e até exagerado na dose de elogios e descrição da grandeza de um jardim, que o rei mandou fazer para agradar sua esposa Amitis. O fato é que este jardim vem sendo representado pela imaginação de muitos pintores mundo afora e reivindicado por historiadores que estudam outros jardins que talvez tenham sido os verdadeiros jardins suspensos, não da Babilônia, mas de outros impérios como o da Assíria e o de Nínive.²⁶

Estes jardins famosos são um recorte dos efeitos percebidos sobre esta prática milenar de cultivo. Em cada época e lugar, muitas histórias e curiosidades ajudam a compreender as motivações para que um jardim comece a ser plantado. Atualmente, seja pelo gosto da mãe ou da avó, seja pela beleza que enfeita as casas e espaços diversos ou alguma curiosidade botânica, os jardins continuam a se proliferar. Em ciclos vitais, eles se transformam ou desaparecem, são deslocados ou arrancados, mas sempre se renovam nas paisagens como ação e criação humana.

Alguns dias após o início da reforma, começou o lockdown; e mesmo que o meu jardim tenha sido planejado antes desses eventos de caos, sua materialização coincidiu com os outros jardins e criações manuais que eclodiram durante este período. Nem a obra, nem a vida planejada de trabalhos, estudos, viagens e tudo ao nosso redor, contava com estes eventos. Quando a reforma acabou, plantei uma variedade das plantas que pesquisei, aprendi os nomes, reguei e esperei tudo ganhar vida e cor.

Desde antes de ser plantado, quase às vésperas de ser, este foi um espaço em que outras pesquisas, além dos tipos ideais de plantas, ganharam forma. O corpo pedia movimento e a dança se expandia em processos de experimentações pela casa, entre verdes e em algumas flores do quintal/jardim/criança, que brincava e se desenvolvia.

²⁶ O site Aventuras na História apresenta outros lugares onde poderiam ter existido os verdadeiros jardins suspensos. Disponível no link a seguir:
<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/voce-sabia-que-os-jardins-suspensos-da-babilonia-na-verdade-ficavam-na-assiria.phtml>

Buscava lugares para estar e experimentar algum gesto dançante de ser e sempre recorria aos ares deste novo espaço preferido da casa, que só deixei de apreciá-lo por um mês, quando fiquei de cama por causa do COVID-19, um ano depois de tê-lo plantando.

Quando músculos e pulmões estavam se restabelecendo, contemplava o jardim, mas não sentia os cheiros fortes da dama-da-noite e dos jasmims. Os sentidos do olfato e do paladar foram afetados, mas a lembrança dos cheiros e sabores, de alguma forma, permanecia em algum lugar do cérebro. As dores nas articulações e o cansaço constante passaram a ser companheiros indesejados, mas sempre por perto. As notícias ainda eram de indefinições quanto à duração destes efeitos longos que o vírus deflagraria e o mundo segue por entender toda a complexidade e as marcas que a pandemia vai deixar no corpo e na experiência vivida das pessoas. Como continuar a experiência de sentir e criar o movimento dançante neste corpo, cujas limitações aumentaram desde o início da pesquisa? Esperei os sentidos acordarem (embora depois de um ano ainda não estejam tão vívidos); me apoiei no que o corpo-pele podia captar, naquilo que via e ouvia... e os sentidos guiavam a vivência neste mundo.

Três anos após começar o jardim, os galhos das mudas, que um dia foram pequenas, cobrem de sombra boa parte do quintal. Chegando ao final do percurso no doutorado, percebo que este espaço desejado de verdes, com um pouco de céu aberto nos fundos da casa, ainda é ponto de inspiração e respiração, lugar de imaginar danças e encontrar as palavras que vão ser ditas e escritas pelo corpo e no corpo em movimento.



*Imagem 31: Um jardim
Fonte: Acervo pessoal*

3.2.3 Epidemia de Dança

Com quase todas as atividades externas à casa suspensas, as pessoas se preocupavam cada vez mais com os rumos da pandemia, que provocou estados de alerta, assim como um voltar para si e para processos relacionais diferentes do habitual. Sem carnaval, sem shows e sem espaços coletivos para extravasar, um desejo coletivo de movimentar o corpo foi tomando conta das pessoas. Os vídeos com danças rápidas, também viralizaram pelo mundo, a ponto de se tornarem um mote para pesquisas que já estão em andamento, mas que não posso deixar de mencionar neste instante, mesmo não sendo o foco deste estudo. Mais próximos dos recursos audiovisuais, embora as desigualdades de acesso sejam gritantes, e com muito tempo de sobra, artistas e comunidades em geral começaram a dançar diante das câmeras.

Allemand e Bonfim (2021) destacaram as danças compartilhadas em aplicativos como o Tik Tok em suas proposições de atividades remotas para o componente curricular de Dança, em escolas de Pernambuco e do Rio Grande do Sul, em experiências para a construção de conhecimentos e possíveis diálogos na área de dança-educação. Sendo este um dos aplicativos mais baixados durante a pandemia, assim como colocam as autoras, aumentou o interesse e o imaginário dos alunos pela dança. As novas danças produzidas em contextos remotos influenciaram as práticas educativas destas professoras, que buscaram compreender o processo de ensino e aprendizagem a partir dos eventos marcantes para a comunidade escolar.

O desgaste das atividades pedagógicas síncronas e assíncronas ao longo da pandemia foi uma realidade para professores e alunos. O impacto do distanciamento social tem gerado problemas à educação e à saúde mental de muitas pessoas, sendo indispensável ter sensibilidade para que as atividades educacionais se adequem da melhor forma neste período. A criação de um perfil em aplicativo de compartilhamento de vídeo, percebido inicialmente com modos simplistas e reprodutivos, não se configurou em um abandono aos conceitos criativos da dança e às preferências estéticas das professoras. Antes, sinalizou abertura para um diálogo com os discentes e suscitou uma empreitada de desafios para aproveitar os recursos e as ferramentas deste aplicativo nas aulas. (ALLEMAND e BONFIM, 2021)

A possibilidade de interagir virtualmente, a partir do material compartilhado por alguém e desenvolver diálogos não apenas de cópia, mas de diversos modos por oposição ou complementaridade, despertou,

como os recursos anteriores, a elaboração de procedimentos de Dança para as aulas. (ALLEMAND e BONFIM, 2021. p. 9)

Várias aprendizagens foram tecidas por esta abertura das pesquisadoras, como novas formas de se aprender dança e novos jeitos de acessar dança e experimentá-la, tendo a mídia como dispositivo pedagógico para a dança. Dentro deste contexto remoto em que a educação e a dança se inserem, as emoções, que já são complexas presencialmente, requerem uma retomada com a reflexão inicial desta pesquisa sobre o corpo em movimento. O uso de aplicativos e plataformas de vídeos foi intensificado durante a pandemia, mas o uso e a proliferação ainda são e serão uma realidade, mesmo após o momento de maior distanciamento.

Em outros momentos da história, o movimento e a dança fizeram parte de eventos que até os dias atuais permanecem inexplicáveis. A dor e a angústia poderiam deflagrar momentos extremos de manifestação motora? Como podemos entender a sensação, o sentimento do corpo e seus modos de externar o que sentimos? Muitas questões podem surgir a partir das percepções do corpo frente a instantes de grande sofrimento, nem sempre com narrativas ou declarações plausíveis, como o caso da epidemia de dança que acometeu várias partes da Europa, em sua maioria, na Idade Média.

Um dos episódios data de julho de 1518 e ocorreu na França, em Estrasburgo. Uma mulher chamada Frau Troffea saiu de casa e se dirigiu até uma praça do vilarejo e começou a dançar. A dança continuou pelas ruas da cidade e mesmo com os pés ensanguentados e o corpo com sinais de exaustão, ela não conseguia parar de dançar. Durante seis dias Frau Troffea dançou, até cair de cansaço. Para autoridades e moradores da cidade, esse fato seria mais um caso isolado de loucura individual ou possessão demoníaca, se não fosse pelo fato de que centenas de pessoas, por volta de 400, também comessem a apresentar sinais de contágio da doença dançante, cujos sintomas duraram por mais quatro meses, até diminuir e desaparecer, tão misteriosamente como começou.²⁷

²⁷ O artigo: A maldição de São Vito: outras epidemias de dança na história, foi escrito em 2020 por Natália Becattini e está disponível no link abaixo:

<https://www.360meridianos.com/especial/epidemia-de-danca-de-1518>

O artigo de Becattini sugere o livro *A Time to Dance, a Time to Die: the extraordinary story of the dance plague of 1518*, de John Waller, como um relato minucioso sobre a epidemia de dança de 1518.



Imagem 32: Epidemia de dança
Pintura retratando a epidemia de dança de Estrasburgo.
Fonte: <https://emusic4all.com.br/saiba-como-foi-a-epidemia-de-danca-em-1518/>

Continuando com o artigo de Natália Becattini que retrata o episódio de Estrasburgo, este não foi o primeiro nem o último caso de epidemia de dança registrado na história, pois outros momentos da coreomania, como ficou conhecida mais tarde esta epidemia, aconteceram ao longo de séculos. Um dos últimos surtos da dança interminável e involuntária de que se tem notícia, aconteceu com os moradores de uma ilha de Madagascar, em 1863. Nos casos relatados por quem presenciou ou passou pelo ‘contágio’, a dança era apressada e com passos que variavam entre pulos, giros, gritos, movimentos agitados de braços, pernas e espasmos corporais. Esta dança incontrolável também causava medo e angústia. Diferente de uma epidemia de vírus, as causas deste acontecimento ainda são um grande mistério e rendem muitas especulações sobre este evento de coreomania, que para muitos estudiosos foi desencadeado por motivos sociais, muito mais que biológicos, uma vez que os surtos de dança aconteceram em períodos de grande influência religiosa, pragas, fome, guerras e muita miséria.

Em 2022, o grupo Florence and the Machine lançou o álbum *Fever Dance*, que trata do tema da coreomania, ressaltando a ansiedade causada pela pandemia e os conflitos internos deflagrados. A intenção talvez tenha sido a de promover uma libertação por meio do movimento/arte e os vídeos lançados para as músicas *Choreomania*, *King e Haven is here*, mostram mulheres acometidas pela febre de dança, o movimento descontrolado, como aquele manifestado na epidemia de dança de Estrasburgo.²⁸

²⁸ Uma resenha sobre o álbum musical está disponível em:
<https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2022/05/13/resenha-florence-the-machine-dance-fever/>

No Brasil, após a pandemia da gripe espanhola, uma manifestação de dança marcou o carnaval de 1919. Embora não tenha sofrido tanto como o resto do mundo, que registrou em torno de 50 milhões de mortes, por aqui muitos eventos foram cancelados e locais fechados por causa da pandemia, como a realidade que vivemos nestes dois anos da COVID-19. A festa triunfante que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro ficou conhecida como a celebração do fim do mundo, para a qual acorreram cerca de 400 mil pessoas, numa época em não havia blocos carnavalescos de rua. Relatos e imagens de jornais da época mostram uma comemoração sem igual.²⁹

O carnaval de 2022 pode ser colocado com uma experiência similar à de 1919. Após dois anos sem a folia no país, muitas escolas de samba lembraram as perdas que o vírus causou e as pessoas que gostam desta manifestação comemoraram o fim das restrições e a possibilidade de se aglomerarem outra vez. A dança, tanto em 1919 como em 2022 foi uma forma de extravasar o sofrimento e a privação do encontro, semelhante às manifestações que aconteceram pelo mundo, mesmo no período mais crítico da pandemia recente. A entrega ao movimento por várias faixas etárias, seja nos shows ou em festas nas quais muitos querem ‘dançar até se acabarem’, pode ser entendida como uma resposta do corpo à dor e à incerteza generalizada que se instaurou; a dança foi usada por muitos como uma forma de protesto ou até mesmo grito de liberdade, como aconteceu em diferentes momentos e gerações.

O aumento da produção audiovisual e das manifestações de dança, paralelo ao crescimento das vítimas nos anos de maior contágio da COVID, abre espaço para reflexões sobre a dor e o movimento. Diante de eventos dolorosos, como no caso da pandemia, podemos guardar emoções e sentimentos dentro de silêncios estáticos ou podemos, por uma necessidade de comunicação estética, expressá-los em forma de arte e de movimento. Tavares (2019) retoma reflexões de Arendt³⁰ sobre a experiência sensorial na qual o corpo com dor volta-se para dentro de si mesmo, como se fosse ejetado do mundo para seu próprio interior. “No corpo com dor insuportável, o mundo, como vimos, não existe.” (TAVARES, 2019. p. 341). Este autor destaca que a atenção se volta mais ao interior, pois a dor suspende o pensamento e neste momento é o instante em que menos sei do mundo, mesmo do objeto que me causou a dor. Se a dor fosse ininterrupta o ser

²⁹ O Jornal da BBC News fala do carnaval marcante de 1919, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil61195179#:~:text=Assim%20como%20vimos%20em%202020,poucos%2C%20os%20casos%20foram%20diminuindo>.

³⁰ Tavares cita: Arendt, Hannah - *Homens em Tempos Sombrios*, 1991, p. 96, Relógio d'Água.

humano não perceberia o mundo ao seu redor, apenas a sua própria dor; seria um ser irracional.

Com Wittgenstein³¹, Tavares analisa a dor e a sensação do movimento e se pergunta qual sensação entendemos internamente melhor, a do movimento ou a da dor? Antes, com Arendt, o autor falava que quanto maior a dor, menor a capacidade de pensamento ou raciocínio; quanto maior a dor, menor também é a capacidade da sensação do movimento. Agora, com Wittgenstein afirma que os atos interiores não modificam o mundo que rodeia o corpo, mas apenas o corpo e que as ações-sensações não visíveis; ações corporais imperceptíveis aos outros ou verbos psicológicos, não podem ser percebidos nas ações de acreditar, pensar, desejar...

Qual o espaço da sensação? Onde sentimos alegria? As sensações acontecem em determinadas variações de tempo em um espaço único, o interior do corpo. Sentimos o movimento do corpo ou de algumas de suas partes, no espaço exterior ao corpo, mas as sensações não estão em um espaço além do próprio corpo. A dor, por exemplo, é uma sensação que pode ser limitada a uma parte do corpo, mas existem sensações que não ocupam espaço específico no corpo. A alegria está no peito? Na cabeça? No rosto? Por que não podemos localizar a sensação da alegria? Ela está dividida pelo corpo todo. (TAVARES, 2019)

O corpo todo sente a dor e as alegrias, mas, como coloca Tavares, existe a dificuldade de descrever as sensações, assim como a de expressá-las através do movimento. Os sentimentos podem ser entendidos com palavras? Quais palavras são necessárias para que o outro me perceba? Nesta comunicação, existe a possibilidade de um entendimento tal qual sentimos as sensações? O estudo do corpo, para Tavares, pressupõe algo muito discutível em torno do que é possível falar/escrever sobre o corpo, e sobre a possibilidade de se explicar o movimento e as sensações privadas, através de palavras. “Digamos que há em todo o discurso sobre o corpo um passo de magia que se aceita: algo que existe fisicamente numa linguagem própria é expresso num outro mundo de linguagem de letras [...]” (TAVARES, 2019. p. 346)

O movimento, por vezes, acompanha a narrativa explicativa de uma sensação. Seria o gesto uma forma de maior entendimento junto às palavras? Se determinadas sensações não são possíveis de descrever através de palavras, elas o seriam por meio de movimentos? Nunca saberemos a medida do entendimento do outro frente às nossas

³¹ Tavares cita: Wittgenstein, Ludwig - Da Certeza, 1998, p. 49, Edições 70.

palavras. Se estou alegre ou ansioso, posso dizer o mesmo da sensação do outro? A linguagem dá o mesmo nome, mas essa palavra descreve a minha sensação e a sensação do outro? O grito é uma forma sonora menos verbal da própria sensação. Ele é a descrição em si, nossa forma animal para descrever uma dor, raiva ou alegria. Às vezes não nos fazemos entender com palavras que descrevem uma dor, mas o grito o faz sem palavras e a comunicação é melhor entendida pelo outro. (TAVARES, 2019).

Que manifestações individuais ou coletivas possam surgir expressando, não histerias ou flagelos, mas as sensações e as emoções positivas, a celebração da vida e da esperança para superação dos momentos difíceis vivenciados. Os processos para a composição do movimento foram influenciados pela pandemia e todas as sensações que vieram com o confinamento, seja no espaço da casa ou nos modos remotos de encontro que o espaço virtual proporcionou.

3.2.4 TEAC - Espaço remoto de formação e de experimentações em dança

Entre cursos e encontros remotos, a disciplina de Prática Docente foi um dos grandes desafios para a realização desta pesquisa. Com supervisão da professora Soraia Maria Silva, ministrei esta disciplina para alunos da graduação da UnB entre julho e novembro de 2021. A disciplina foi oferecida como Tópicos Experimentais em Artes Cênicas - TEAC, com o subtítulo de *Palavras Dançadas: Traduções entre dança e literatura*. Embora o título focasse na relação entre as linguagens artísticas da dança e da literatura, esta TEAC abarcou as abordagens e os temas desta pesquisa como um todo, mesclando assim, processos criativos em dança que sublinharam experiências com o movimento dançado, com a imaginação e a com a palavra. Distribuída entre encontros síncronos e assíncronos, as 60 horas da disciplina seguiram o cronograma abaixo:

Encontros - TEAC

| Encontros | Atividades | Datas |
|--|--|------------|
| 1. Introdução - Chegança (síncrono) | - Apresentação da disciplina - Dinâmica corporal de afeto com o espaço e objetos | 23/07/2021 |
| 2. Poéticas da casa (síncrono) | - Apresentação a partir de uma imagem/foto na casa - Caminhadas e pausas pelo espaço da casa - Reflexão fenomenológica da casa | 30/07/2021 |
| 3. Interação corpo, espaço e movimento (assíncrono) | - Vídeos e leituras de textos no AVA; Escrita de poema e sequência de movimento em vídeo | 06/08/2021 |
| 4. Dança e expressividade (síncrono) | - Compartilhamento dos poemas e dos vídeos - Reflexão sobre dança e expressividade - Sequências com ações corporais | 13/08/2021 |
| 5. Corpo e imaginação (assíncrono) | - Criação e interação com página em branco e caixa vazia | 20/08/2021 |
| 6. Imaginar e dançar (síncrono) | - Dança de papel; Fita de Möbius | 27/08/2021 |
| 7. Movimento, palavra e imaginação I (assíncrono) | - Método Gaga de movimento: experimentação e vídeo | 03/09/2021 |
| 8. Movimento, palavra e imaginação II (síncrono) | - Escrita e dança automáticas; - Debate sobre dança e literatura; VoarDançar | 10/09/2021 |
| 9. Relação dança e literatura (assíncrono) | - Vídeos e leituras de textos no AVA sobre traduções intersemióticas - Poemas perdidos (PADLET) - Bibliodance (CANVA) | 17/09/2021 |
| 10. Palavra e movimento: traduções contemporâneas (síncrono) | - Análise de espetáculos contemporâneos: traduções de obras literárias para a dança | 24/09/2021 |
| 11. Processos criativos (assíncrono) | - Escolha de poemas para o trabalho final - Reflexão de texto: Processos criativos e improvisação | 01/10/2021 |
| 12. Caderno/livro de palavras dançadas (Síncrono) | - Encadernação - Os cadernos de Carolina e de Manoel | 08/10/2021 |
| 13. Videodança e audiovisual (assíncrono) | - Textos sobre dança e audiovisual - Dicas de filmagem para o trabalho final | 22/10/2021 |
| 14. (assíncrono) | - Finalização do caderno e da videodança | 29/10/2021 |
| 15. (síncrono) | - Mostra das videodanças e dos cadernos de palavras dançadas; avaliação da disciplina | 05/11/2021 |

Quadro 4: Encontros - TEAC
Fonte: a autora

Ao contrário da experiência com o MAE, que foi um curso de formação presencial e teve um capítulo inteiro para sublinhar as descobertas e trocas com os professores, as atividades desenvolvidas com a TEAC estão diluídas ao longo deste tópico e dos próximos capítulos, uma vez que percorre o caminho das reflexões que cada parte da pesquisa compreende. Após mais de um ano com aulas remotas, a turma e a pesquisadora já estavam acostumados com o formato das plataformas. O espaço de encontro era o TEAMS, bem diferente das amplas salas da UnB, nas quais o movimento coletivo ganhava formas interativas mais próximas e dinâmicas.

Grande parte do texto para a qualificação no doutorado surgiu desta experiência com a TEAC, que promoveu uma organização dos capítulos e das ideias, que depois foram aprofundadas ou modificadas no estudo. Além dos encontros síncronos no TEAMS, nesta plataforma também foram anexados textos, vídeos e outras atividades interativas que viabilizaram os encontros assíncronos para a turma e com a turma, conforme demonstra a imagem a seguir:

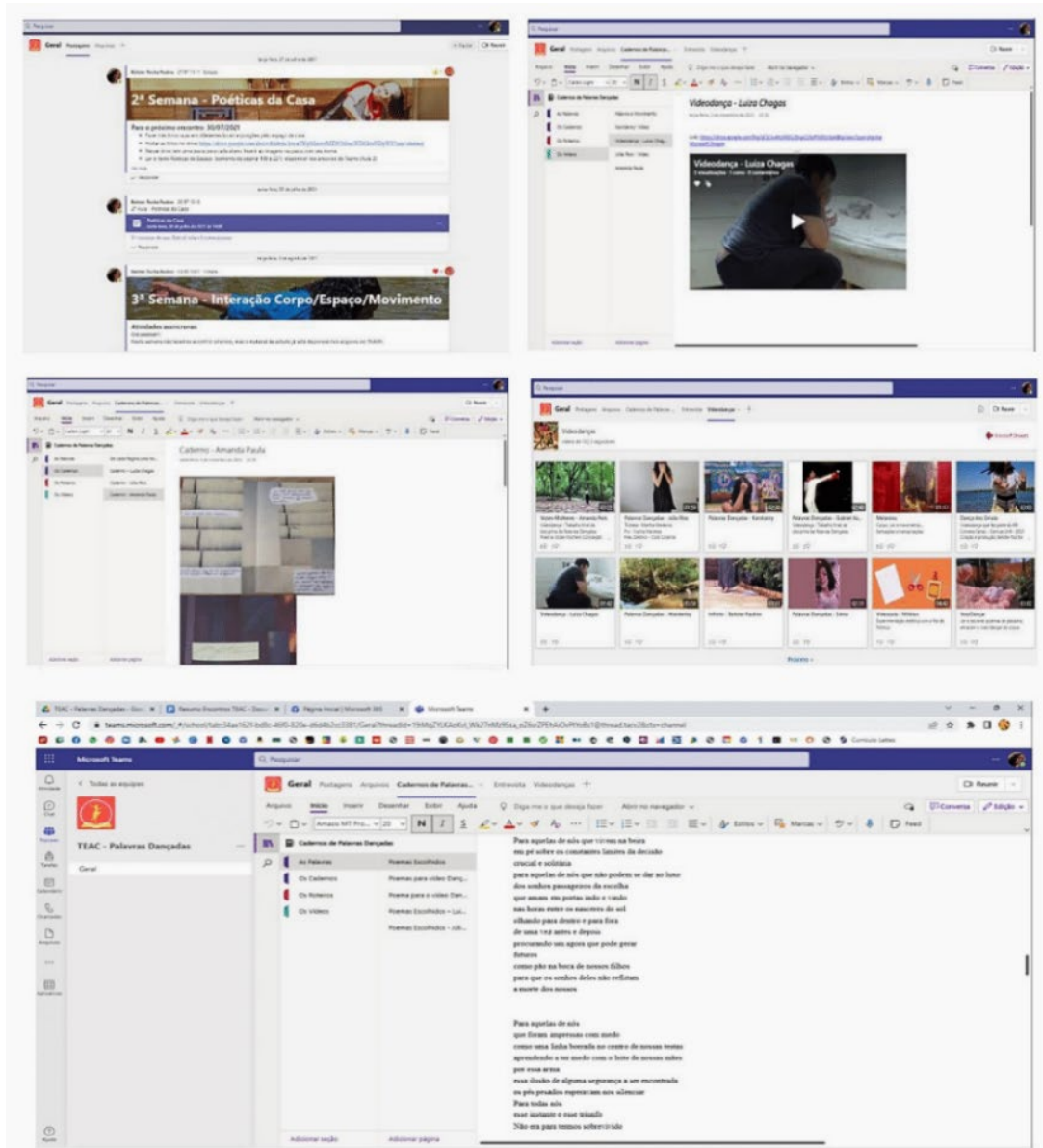


Imagem 33: TEAMS

Fonte:

https://teams.microsoft.com/l/team/19%3aMqZYLKAoKvL_Wk27nMz9Ssa_oZ6srZPEhAiOvPtYoBs1%40thread.tacv2/conversations?groupId=8c9ab534-410f-4e8d-bb64-8c1dc9d5fd66&tenantId=ec359ba1-630b-4d2b-b833-c8e6d48f8059

Desde os primeiros encontros com a turma de TEAC, experimentamos as criações e os diálogos corporais no espaço da casa. Para o 2º e o 3º encontros, os alunos fizeram 3 fotos no espaço da casa, destacando lugares significativos ou aqueles que ainda não tiveram uma interação; criaram sequências de movimentos a partir de suas imagens e as de um dos colegas da turma e escreveram sobre o espaço de confinamento, tendo as poéticas da casa de Bachelard como texto reflexivo. Cada aluno falou sobre as imagens que fez em casa, destacando o porquê da escolha de cada canto e das posições do corpo para serem registradas. Uma atenção ao espaço do cotidiano é olhar através de outras lentes. O olhar fenomenológico ajudaria a pensar como habitamos o espaço que residimos e permanecemos por mais tempo na pandemia.

Qual a casa dos devaneios e da experiência com o movimento proposto a partir das imagens e da interação com este espaço? Em cada percepção e escolha de movimento, havia um relato de angústia e incômodo geral com as demoras que o vírus provocou, junto a sentimentos variados. Uma aluna estava ajudando na reforma da casa nova que se mudaram recentemente; reboco, massa e pintura... a casa era construída e vivenciada no sabor das novidades e da esperança. Outros alunos queriam estar na UnB, entre horários e corredores cheios, ao invés do convívio tão intenso com a família, da qual já queriam ter autonomia e independência, ao menos no período das aulas. Já estamos no segundo ano enquanto muitos pensaram que a pausa seria bem menor, de apenas alguns dias.

A pandemia desencadeou um processo de aproximação inesperado com a casa e com a família. Entre corredores, portas, armários, seus próprios quartos e pontos de grande passagem de todos da casa, a saudade da energia fora de casa já ecoava forte. Mas os jovens alunos buscavam uma renovação e uma conexão sensível com o espaço. Das janelas viam as outras casas, ficavam próximos às grades e contorciam o corpo com a vontade de sair. Escondidos debaixo dos lençóis, olhando a si mesmo demoradamente no espelho, a perda de familiares e amigos... Muitas reticências. A interação corpo/espaço/movimento foi ressaltada neste contexto subjetivo e os alunos escolheram os lugares e a forma do corpo se colocar, para criarem suas sequências de movimentos. Três imagens em casa, mais três imagens de um dos colegas seriam transformadas em sequência de dança. Eles numeram de 1 a 6, de acordo com a sequência de movimentos que seriam encadeados na experimentação, conforme as imagens abaixo:

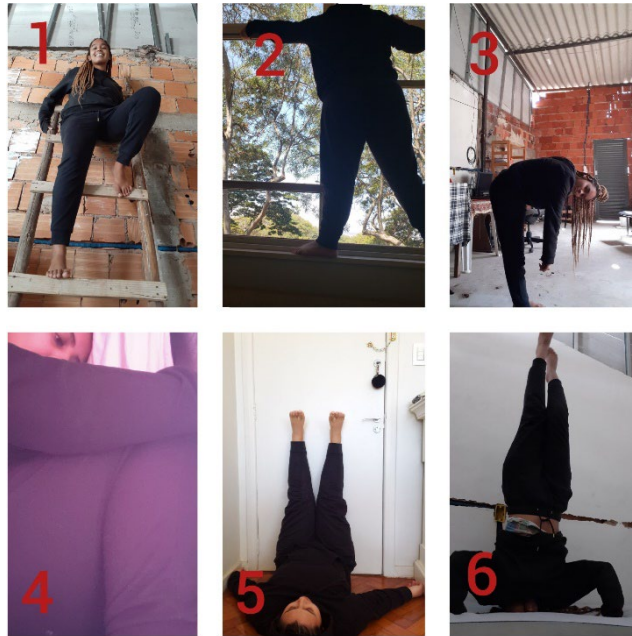


Imagem 34: Sequências para o movimento 1
 Alunas TEAC - Amanda Reis e Amanda Borges



Imagem 35: Sequências para o movimento 2
 Alunas TEAC- Júlia Rios e Giovanna Vieira



Imagem 36: Sequências para o movimento 3
 Alunos TEAC - Gabriel Menezes e Walison Mendes



*Imagem 37: Sequências para o movimento 4
Alunas TEAC - Karolanny Magalhães e Júlia Rios*



*Imagem 38: Sequências para o movimento 5
Alunos TEAC - Ygor Campos e Luiza Chagas*

Como já mencionei, outras experimentações vivenciadas pela turma de TEAC serão colocadas ao longo dos capítulos. Algumas das sequências registradas pelos alunos para este encontro com as poéticas da casa estão disponíveis no QRcode e no link abaixo:



Playlist - Sequência de movimentos - TEAC
https://youtube.com/playlist?list=PLn01bCSIWjAPcNkxLIJyzgFI7akvdpt_e

Experiências de sensibilização espacial e corporal com o movimento encontram, na educação, um vasto campo para que os alunos possam vivenciar proposições estéticas com a dança, que se insere neste contexto. Cada corpo anseia por expandir suas emoções e com elas comunicar estados e formas de apreender o mundo, mesmos em espaços remotos ou no espaço da casa, que durante muito tempo foram os únicos acessados para uma experiência de interação. Se existem limitações e obstáculos diversos para o encontro estético presencial neste contexto, elas não diminuíram quando o corpo precisou buscar um sentido para a presença remota. Os processos de criação para esta pesquisa cresceram entre paredes, telas e um jardim que se tornou a metáfora da composição do corpo em situação de confinamento.

3.2.5 Horizontes ampliados de escuta: uns passos para além do jardim

A experiência de criação nos espaços digitais, no espaço da casa e do pequeno jardim, aos poucos passou a figurar como uma ludicidade, algo próximo às palavras e mundos que o poeta Manoel de Barros criava dentro do quintal da sua infância. (BARROS, 2015). Assim como ele, ficava nestes espaços procurando os gestos poéticos que estavam guardados em cada ponto de mover, em cada momento de parar e ouvir-sentir algo do instante. No improviso destes encontros, acreditava que uma criação seria ouvida pelos pés, braços e coração. Este lócus da poesia, que recebia mensagens trazidas pelo vento, ou pelo cochicho dos pássaros, se expandia até o limite entre o pensar/mover com as palavras registradas para esta pesquisa. Entre sussurros e descobertas, os gestos também contavam segredos no ouvido das palavras.

Um pouco de cada movimento e palavra e um misto de todas essas possibilidades de escuta e mergulho nas poéticas da casa, faziam crescer o desejo de estar em outros espaços para criar e vivenciar a dança. Não só os espaços fechados ficaram restritos durante a pandemia, mas o acesso aos parques e áreas verdes da cidade permaneceram indisponíveis por um tempo também. Queria algo mais que o meu quintal poético e o jardim que crescia verticalmente; horizontes mais amplos de uma natureza expandida me convidavam para experimentar movimento. A paisagem do pequeno jardim se comunicava com campos maiores para as voltas do pensamento e os giros do corpo. A experiência do espaço foi, aos poucos, se ampliando e assim que parques e áreas maiores foram abertas após um período de restrições, um reencontro com outros horizontes renovou a pesquisa e os movimentos, embora os cuidados com o vírus ainda fossem necessários.

Dentro das limitações da casa e do jardim, não é difícil se imaginar em outros espaços para expandir o que foi vivenciado quando não era possível a presença e convívio em outros locais. A dança, dialogando com outras linguagens artísticas e com as percepções sensoriais, foi se estruturando nos modos de fazer pesquisa e de fazer a própria arte. Pizarro (2020), se referindo à projeção que somos impelidos a fazer de nossas emoções e percepções, toma o termo de campo expandido para mostrar uma abertura e afrouxamento das fronteiras entre as linguagens artísticas. Aos campos expandidos levamos as nossas memórias e sensações para compor as criações estéticas de um fazer artístico que permeia a poética do sentir. Dada a complexidade da manifestação artística contemporânea, cujas transições e hibridismos se situam através de diferentes suportes e mídias, este autor coloca que o campo expandido na arte possibilita que os processos de criação tenham tanta importância quanto um espetáculo acabado ou sua recepção.

Com campos expandidos da subjetividade e da espacialidade, assim que foi possível, busquei espaços de encontro maior com a natureza para alargar meus espaços particulares de movimento. O primeiro contato fora da casa foi com o parque ecológico da cidade de Valparaíso-GO, onde resido. O Reserva Parque Paraíso foi inaugurado no final de 2018 com uma área verde rodeada de grande loteamento residencial em expansão. Os primeiros passos para fora do jardim de casa foram experimentações corporais para a disciplina LCAC, que destacavam os fatores de movimento, conforme a abordagem de Laban. Os fatores do movimento foram analisados pelo espaço da cinesfera de Laban, ou o nosso espaço pessoal durante o movimento, em todas as extensões e direções alcançadas por braços e pernas. Estes conceitos são introdutórios para a compreensão do movimento

e da expressividade do gesto, que para Laban pode ser desenvolvida por qualquer pessoa, assim como a dança educativa que difundiu e que serviu de base para a realização do curso de formação do MAE, apresentado no capítulo 2 desta pesquisa.

Laban contribuiu de maneira significativa para o entendimento dos fatores fundamentais presentes nas ações corporais. Graças às suas descobertas, abriram-se novas possibilidades de reflexão sobre o processo de criação e realização técnica eficiente para a criação de uma frase de movimento expressivo na arte da composição coreográfica. (SILVA, 2017. p. 24)

Para Laban (1989), assim como a linguagem oral é formada de palavras, a linguagem do movimento é formada de elementos ou fatores (fluência, espaço, peso e tempo). Com a fluência, teremos consciência da transição e de como continuamos cada ação corporal que dançamos; conscientes do espaço pessoal e/ou geográfico, nos movemos de maneira ampla ou restrita em relação ao percebido no entorno; com o peso, temos a intensidade e a força ativada na execução do movimento e no fator do tempo, percebemos o ritmo e a duração das ações na dança.

A partir da combinação destes elementos do movimento, surge um grande número de variação de gestos para quem realiza a dança. Os movimentos precisam relacionar-se às necessidades práticas da vida cotidiana e da existência humana, para que exerçam poder estimulante sobre as ações dançadas. A dança, enquanto linguagem do movimento, vai estimular a atividade mental, os impulsos internos, os músculos e as articulações para que o corpo comunique através de seus gestos, e a dança apresente a qualidade de expressividade. (LABAN, 1989).



Imagem 39: Fatores do movimento

*Fonte: Playlist fatores do movimento
Disponível nos links abaixo:*



<https://youtube.com/playlist?list=PLn01bCSlWjAPuZKjMlxqb7Nu5ei2T2NB4>

Para realizar o trabalho final da jornada que fiz com o Itaú Cultural, mais uma vez quis sair para além do jardim e da casa. Depois de escrever o roteiro, escolhi a Praça dos Cristais e o Zoológico de Brasília para realizar as filmagens, em busca do movimento e do contato com a natureza. A Jornada Infâncias Plurais, aconteceu no formato remoto, de 16/10 a 20/11/2020. Neste curso sobre produção de material audiovisual voltado para crianças, os encontros estavam focados nas trocas de experiências com profissionais que produzem conteúdo cultural e artístico para a infância, em diversos contextos e experiências pelo Brasil afora. As referências de cada um que compartilhou seu trabalho, inspiraram temáticas para um trabalho que tinha o audiovisual como linguagem. Tivemos laboratórios de criação para organização do conteúdo a ser gravado no vídeo.

Os encontros da jornada foram momentos de ouvir e conhecer os processos e as experiências de quem atua com crianças e adolescentes. Quando se fala a partir do que foi experimentado ao longo de um percurso formador e formativo, podemos perceber as nuances de uma prática voltada à escuta dos sujeitos participantes e protagonistas de sua própria aprendizagem. Cada troca encheu o coração de algo bom e transformador em sua essência, além de possibilitar uma análise da minha atuação pedagógica nas escolas e todas as descobertas realizadas no próprio fazer-fazendo.

Neste revisitar das práticas, percebi a importância de um olhar atento, o que vai me distanciar de metodologias descontextualizadas e que não aguçam a crítica, nem ajudam a perceber a diversidade dos alunos com os quais trabalhamos. Desta forma, nada se repete igual e da mesma maneira sempre, pois cada planejamento vai se adequar às transformações de cada momento. Estas trocas e partilhas de práticas importam àqueles que não se conformam com uma rotina pedagógica sem inovação e renovação de ideias. O diálogo com outras experiências, por certo, vai influenciar as maneiras de ensinar e de aprender, pois as nossas trilhas seguem sendo renovadas por tudo aquilo que nos toca e nos inspira em cada instante de abertura.

A jornada representou mergulhar nas muitas possibilidades de expressões em cada troca compartilhada, que nos atravessou e nos constituiu pessoas diferentes. Dentro de uma extensa gama de experiência, não podemos, contudo, querer abarcar o mundo de possibilidades, mas escolher aquilo que podemos vivenciar e não apenas admirar. Não se pode ter tudo, mas o contato com a diversidade artística e cultural acende luzes, desperta fomes e desejos de algo mais. Na ideia para o meu trabalho final da Jornada, destaquei a relação corpo, imaginação e literatura, despertada no encontro cultural com uma escola de Santa Maria, que mostrarei no próximo capítulo. Nesta aproximação, a interpretação da linguagem escrita para a linguagem do movimento se estabeleceu pela poética das palavras, seja poema, prosa ou escrita pessoal. A intenção, conforme direcionamento da jornada, era que o material produzido pudesse estimular criações nas quais o movimento corporal seria ampliado em processos imaginativos de cognição e compreensão do mundo que nos cerca. Selecionei livros com poemas e histórias de passarinho e criei meu próprio poema e o roteiro de filmagem, que realizei em lugares que acreditei pudessem facilitar a interação lúdica para comunicar e expressar esse diálogo de intercorporeidade.

O trabalho audiovisual para a jornada foi o VoarDançar, que reverberou em escritas, danças, registros, histórias e livro. Pela relação entre dança e as palavras do poema, voltarei com este material no capítulo 5, com a poética da palavra. A imagem abaixo traz um pouco da experiência do VoarDançar, realizada na Praça dos Cristais - DF.



*Imagem 40: Ensaaiando o voo - Praça dos Cristais
Fonte: Acervo pessoal*

Esta proposição, assim como as outras experimentações para esta pesquisa pela casa e fora dela, possibilitaram uma experiência do corpo vivo no ambiente. Para Pizarro (2020), uma imersão do corpo vivo no ambiente é uma forma de atravessamento, de reação e às pulsões internas que desperta a consciência e favorece o aprendizado. Nóbrega (2018) sublinha a importância de se perceber esta sensação do corpo vivo em suas nuances subjetivas, seja no domínio da arte ou da educação, em composições sensíveis a novos espaços, que contribuem para uma experiência corporal e outras perspectivas da expressão artística e cultural.

As experimentações práticas em dança, elencadas aqui na interação com o espaço, destacam a fenomenologia de uma dança criada a partir da experiência mesma de dançar e delineiam a pesquisa baseada nas experiências pedagógicas atravessadas pela prática do movimento estético. Este mergulho nas experiências vividas em espaços e espacialidades criadas, marcam os processos para a composição e desenvolvimento da dança, que acompanham os estados percebidos neste encontro de intercorporeidade e transformação das experiências, articuladas com a narrativa pessoal e as descobertas investigativas da pesquisa. A ampliação dos espaços e da criação que o corpo encontrou para se expressar e dançar vai se estabelecendo nesta dinâmica interativa na qual sentimos, percebemos e construímos, imaginativamente, os significados expressivos através do movimento, conforme será analisado na segunda parte da pesquisa em seguida.

A interatividade na dança com os espaços virtuais e na presença-ausência dos encontros, caracterizou boa parte das vivências em dança para esta primeira parte da pesquisa. Outras leituras e compreensões de mundo e de si estiveram nas trilhas desse percurso investigativo, que se delineou nas transformações e nos impedimentos causados pela pandemia. Depois da experiência com o curso de formação MAE, a expectativa era de continuar com encontros potencializados pela presença, pelo estar junto para que a criação e a interação na dança acontecessem de forma direta com o outro e com um espaço em comum para o grupo. No modo distante, procuramos um afeto como aquele que temos ou tínhamos quando escrevamos cartas. Ainda que a comunicação entre quem escreve e quem recebe uma carta seja à distância, o calor das palavras aproxima e promove um encontro. Entre telas síncronas e assíncronas, um pouco do outro foi sentido e percebido

nas comparências remotas e uma esperança se manteve nas criações e ressignificações daquele por enquanto de dúvidas e incertezas.

Durante o período de isolamento social, as disciplinas cursadas/ministradas e os cursos realizados, serviram como laboratórios cênicos, nos quais o corpo foi descobrindo caminhos no espaço e nas poéticas da casa, para se expressar através do movimento. Essa espacialidade familiar foi reconfigurada e ressignificada para que um novo tipo de interação fosse possível. A qualidade dos gestos dançados encontrou, na improvisação, a base para que o movimento ganhasse visibilidade e apresentasse os sentimentos de cada participante nas frases comunicadas organicamente pelas ações corporais que se juntaram em sequências para dançar.

O processo criativo para o movimento expressivo que os alunos de Prática Docente vivenciaram à distância, de acordo com avaliação que realizaram da disciplina, se baseou nos sentimentos e naquilo que os afetava interna e externamente. A dificuldade de interação com o outro no encontro remoto, principal interferência deste formato, foi facilitada com uso de algumas ferramentas da plataforma de ensino que a UnB utiliza (TEAMS, da Microsoft). A familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem, as salas de grupos, o compartilhamento de vídeos e telas, tudo foi sendo incorporado ao dia a dia das aulas para que as distâncias fossem minimizadas. Estes recursos favoreceram as aulas remotas, possibilitando um investimento interativo em torno do movimento e da dança, mesmo à distância. Para alguns, a expressividade era percebida no outro; em casa e sem esse contato direto, vivenciaram sua própria expressividade.

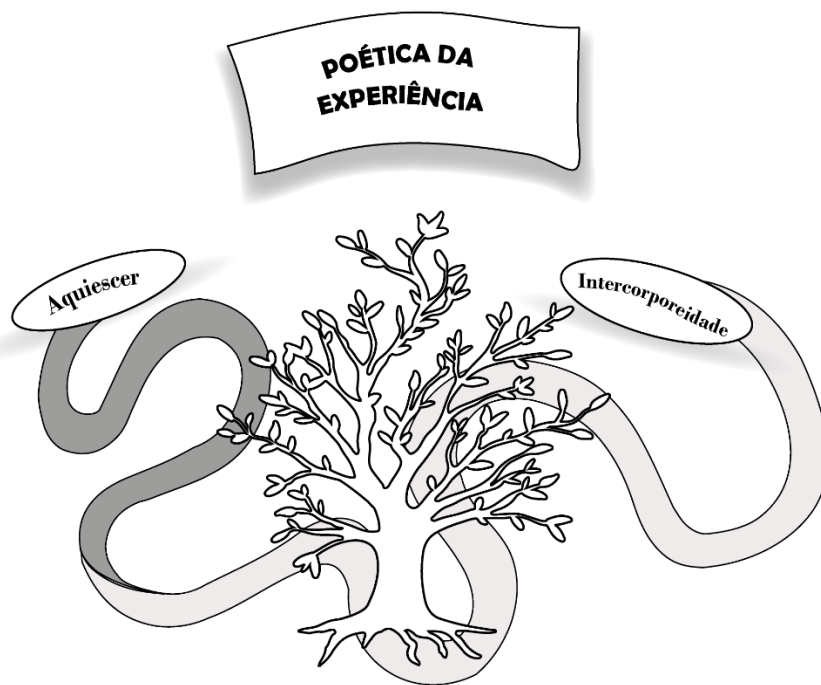
Os processos que foram destacados nestas experiências em dança, mostram que as experimentações se constituíram elementos estratégicos para a criação expressiva, que esteve envolvida na percepção da casa como um lugar para além do habitar. A composição de sequências de movimento a partir de imagens e registros feitos no lugar de confinamento, colocou o corpo diante dos complementos que ele mesmo busca para continuar a se mover e existir. Entre vazios e faltas sentidas, a criação artística preencheu espaços individuais e coletivos com as possibilidades interativas que o corpo encontrou.

Enfatizar a experiência de coexistir com o espaço e com o mundo, é como se uma projeção de nós se estendesse para o exterior. A intercorporeidade neste trajeto funciona como mais uma noção de presença, deflagrada pelas percepções que os sujeitos tiveram a partir do sistema sensorial. O corpo desenvolve uma linguagem tácita ao se mover e ao perceber o mundo ao longo de toda sua existência. Dada a subjetividade desta linguagem, o corpo da percepção não é apenas um organismo biológico, um fenômeno invólucro ou

algo que pertença a uma realidade isolada. Sendo um fenômeno macro, não se constitui uma ideia, mas, pensado estesiologicamente, se apresenta como um corpo vivido, ser sensível e aberto para o mundo por meio de circuitos que veem e tocam o mundo e pelo mundo é visto e tocado. Nos tornamos sensíveis ao mundo e às experiências pela nossa própria condição orgânica. (MERLEAU-PONTY, 2000). A intercorporeidade no pensamento fenomenológico é a relação que temos com outros corpos, incluindo a dimensão simbólica, as vivências sensíveis e a copercepção do mundo. Nesta corporeidade que se forma também pelo outro, as coisas percebidas são réplicas do movimento de sentir e se relacionam com o sujeito carnal. (NÓBREGA, 2018). “A carne do corpo nos faz compreender a carne do mundo.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 351).

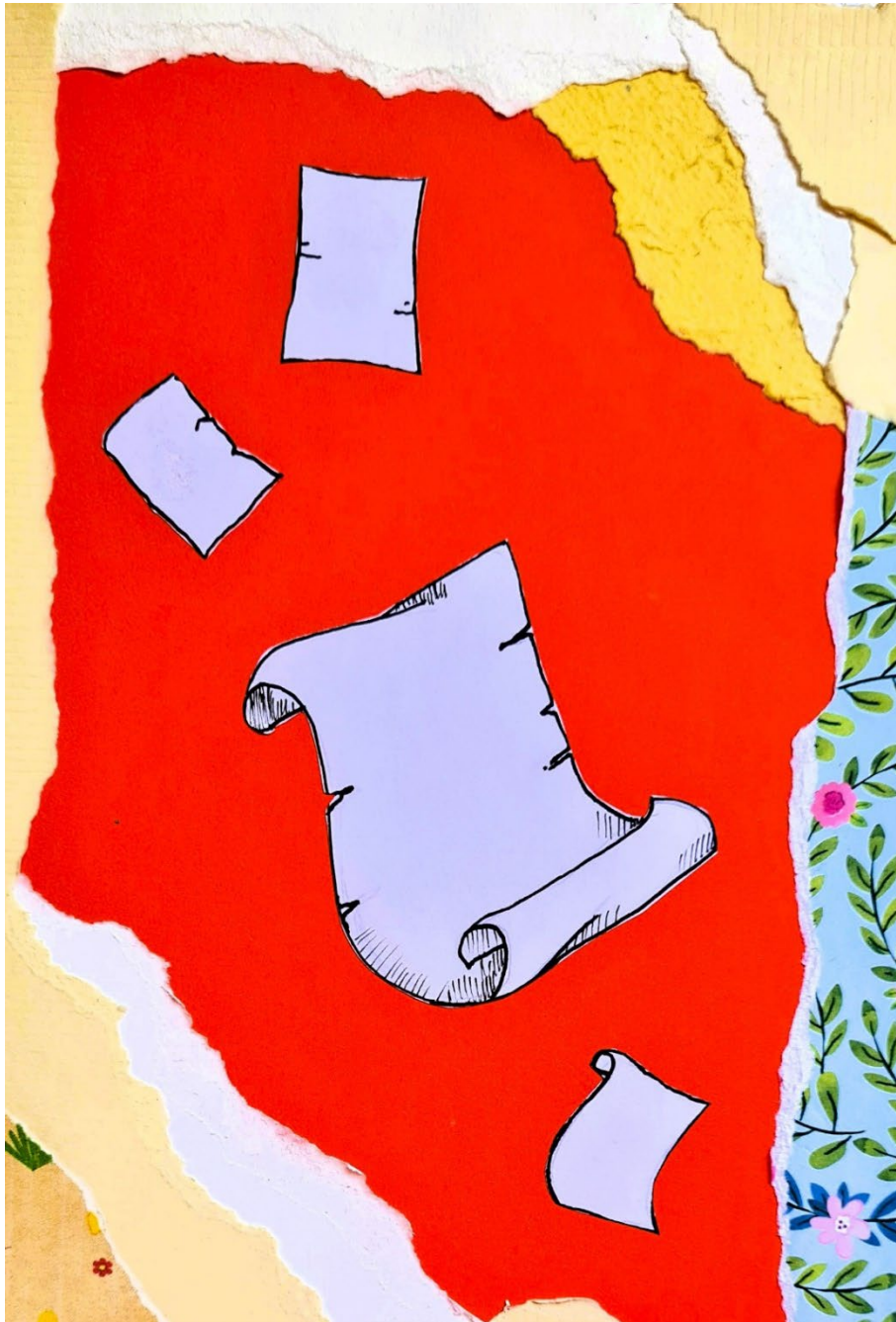
A dança, ao fazer parte de nossas experiências artísticas e educacionais, coexiste na intercorporeidade de sensações que este movimento imprevisível tangencia no corpo. Esta dança da interação, é parte da experiência e das criações desencadeadas na vivência estética do corpo vivido e nas percepções e sentimentos que não se desligam dele. A árvore da vida, que simboliza a poética da experiência, ilustra desejos de crescimento nesta experiência de intercorporeidade. As sementes foram lançadas; espera-se uma ascensão crescente em ciclos constantes do corpo aquiescente em movimento.

O fechamento para esta poética da experiência, como ocorrerá com todas as outras nesta pesquisa, traz um fio de papel por trás de cada ilustração. As palavras destacadas, verbos e substantivos, se apresentam com suas simbologias representativas na condução espiralada da fita de Möbius. Esta figura será incorporada à imaginação da próxima poética, mas desde já se mostra em pedaços e formas crescentes, para formar o todo da pesquisa que se esboça em cada parte analisada.



*Imagem 41: Poética da experiência
Ilustração digital
Fonte: A Autora*

PARTE II - TRANSVER



*Imagem 42: Papel
Colagem e desenho
Fonte: A Autora*

*“O olho vê, a lembrança revê
e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”
(BARROS, 2016. p. 55)*

O trecho do poema do poeta Manoel de Barros em destaque, inspira esta segunda parte do estudo. **Transver** apresenta a poética da imaginação relacionando as experiências do corpo em movimento com a capacidade inventiva de ver além da realidade que se mostra. Uma investigação atravessada pelo transver, se atenta aos estímulos visuais criados na interação com o mundo que despertam a imaginação. Assim, muitas imagens podem permitir que esse olhar seja despertado, ao mesmo tempo em que as experiências com a dança ganham páginas e páginas para voar. Se imaginar é voar, que imagens podemos acessar para dar asas à criação? Ou colocando de outra forma, que asas escolhemos para tornar possível esse voo da imaginação?

Seja através de asas imaginárias em nossos próprios corpos ou mesmo asas emprestadas de pássaros e outros seres alados, o diálogo corporal estabelecido foi permeado das histórias que vivemos e dançamos. Mas o voo pode ser despertado por qualquer imagem, tenha asas ou não. Um balão de ar, um cheiro da infância, um lugar de afetos, um som que nos chega perto do coração... O movimento, desta maneira lembrada e reinventada, tem a forma dos sonhos e lembranças latentes que trazemos. Mesmo neste caráter diversificado pelas experiências individuais, coletivamente as ações são transformadas e as imagens passam a ter o simbolismo das criações que os sujeitos construíram ao dançar.

Transver o mundo através da imaginação é acionar um olhar poético e subjetivo sobre a realidade, aceitando o convite para outras formas de ver o cotidiano.³² Se transver tem a ver com transversal³³, que as reflexões aqui apresentadas possam cruzar nossas percepções mais íntimas e talvez aquelas esquecidas no fundo da mente, desde que estas tenham a força de promover um fazer artístico-educacional relevante e significativo aos envolvidos no processo. Que vasculhar as lembranças e inventar outras tantas, como este poeta das infâncias e do transver citado nos ajuda a fazer facilmente, ajude na imaginação criadora para o movimento dançado e para a transformação de nossas individualidades. Ao transver, criamos mundos, como Manoel de Barros sugere em diversos poemas que escreveu, assim como as danças que esse olhar transversal permitiu mover, como forma de compensação da realidade, principalmente a vivenciada durante a pandemia.

Uma das asas simbólicas deste trajeto imaginativo é o papel, sempre presente nas histórias mais afetuosas, na organização do pensamento e na escrita deste estudo. A

³² Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/e-preciso-transver-o-mundo/>

³³ Disponível em: <https://afontedeinformacao.com/biblioteca/artigo/read/64438-o-que-significa-transver>

imagem do papel provocou a imaginação refletida em visualidades, palavras e sons, percebidos não só pelos sentidos, mas pela capacidade cognitiva de criar formas mentais a respeito deste mover. O papel é o objeto que ganha asas e se torna a metáfora da criação que agora ilustra os processos de composição em dança destacados nesta parte da pesquisa.

Embora seja muito comum na contemporaneidade, nem sempre o papel foi o material utilizado para a escrita e outras finalidades da vida cotidiana, como hoje o fazemos. A necessidade de comunicação e de registro escrito impulsionou a sua invenção, mas outros materiais eram utilizados inicialmente para esse fim. Desde os tempos primitivos, a linguagem escrita vem se desenvolvendo e evoluindo com a humanidade, assim como as formas utilizadas para este registro, que foram se transformando diante da necessidade, disponibilidade e cultura de cada povo. A depender da localização e da época, as informações eram registradas em pedras, lajotas de barro, couro, conchas, metais, ossos, madeira, cascas de árvores e outras plantas. Cada povo e lugar encontrava seus próprios meios e materiais para que a escrita fosse guardada e a evolução destes materiais mostra uma preocupação com os custos, com a facilidade de produção, manuseio e com a durabilidade. (ROCHA e ROTH, 1993).

De suportes para a escrita como o papiro, mais comum no Egito, cuja planta do mesmo nome era encontrada em grandes quantidades; passando pelo couro de animais como bezerras e cabras para a confecção do pergaminho na Europa, chegamos à fabricação do papel pelos chineses. Diferentemente da escrita do resto do mundo, que usava materiais pontiagudos em superfícies duras, na China, a escrita evoluiu de forma mais fluida por meio de pincéis de pelos, que encontravam na seda a superfície adequada para o manuseio com tinta. Como a fabricação da seda era cara, os chineses, que dominavam a utilização das fibras para a confecção de tecidos, encontraram formas menos dispendiosas para este fim. No ano 105 D.C, T'sai Lun, ao realizar experimentos com fibras maceradas esticadas no bambu, descobriu o papel como um suporte que melhor absorvia a tinta. Mas esta descoberta ficou em segredo para o resto do mundo por quase 600 anos, até chegar na Arábia e depois se difundir pela Europa.³⁴

Na atualidade, o papel é fabricado a partir da celulose, cujas fibras são retiradas de folhas e outras partes da planta. Talvez por isso popularizou-se chamar uma página de

³⁴ Histórias sobre o papel estão disponíveis no Espaço do Conhecimento, da UFMG: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-sobre-papel/#:~:text=No%20ano%20105%20d.C%2C%20o,chineses%2C%20por%20quase%20600%20anos.>

papel de folha de papel. (ROCHA e ROTH, 1993). Segundo o site da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA³⁵, 100% do papel produzido no Brasil vem de florestas de cultivo, principalmente de eucalipto, o que poupa as árvores de florestas nativas. O papel, para uso mais comum de impressão e fabricação de incontáveis produtos do dia a dia, é feito a partir desta matéria prima vegetal, extraída das árvores e processada industrialmente.

A difusão do papel por outras culturas desde o século XII, possibilitou outra invenção, a do livro, mas este objeto-símbolo será analisado na terceira e última parte desta pesquisa. O papel, portanto, se relaciona aqui através de modos para a criação do movimento dançado e metaforicamente, como uma possibilidade de imaginar e inventar a partir do que, em princípio, pode ser considerado o vazio e o nada. A metáfora é o ingrediente para que as janelas da imaginação sejam desenhadas no papel e nas histórias de quem participou desta experiência de transver o mundo.

³⁵ Disponível em: <https://www.embrapa.br/contando-ciencia/arvores>

4. Imaginar e Dançar

Antes de criar, imaginamos aquilo que nos dê segurança, porque ver é uma recepção que nos coloca neste espaço seguro das coisas vistas. A imaginação, portanto, é uma forma de sobrevivência diante dos medos e novidades que se colocam diante de nós. (TAVARES, 2019). Se imaginamos para ter alguma vantagem diante do desconhecido, esta não é uma tarefa simples. Para Rengel (2009), construir imagens é uma ação complexa de percepção, memórias e raciocínio e desta construção provêm pensamentos constituídos de formas, cores, movimentos, sons e projeções. Na dança, esta autora destaca que há uma operacionalização de mapas e representações de padrões sensoriais nos quais as informações de fora do corpo são processadas dentro dele para criar códigos de movimentos e sequências coreográficas. A este mapeamento do movimento que está sendo coreografado e experimentado multidimensionalmente, Rengel chamou de corpoconectivo.

A imaginação é um meio movente que está entre e no limite da percepção. O corpo como imagem é um corte transversal do devir universal e pode alcançar, dançando, a dinâmica da corporeidade que se articula entre a percepção e a composição. As imagens nos situam no ponto de efetuar a ação de mover. A imaginação, portanto, força o movimento intuitivo na articulação com a realidade. (BARDET, 2014). Para esta autora, a imaginação está no cerne da materialização da percepção. Como exemplo, cita o imaginar uma janela e ver de fato esta janela. Em ambos os casos, existe uma produção de imagens que interfere nas fronteiras entre a ação e a passividade.

Na composição em dança, a imaginação atua na formação e criação do movimento, que não se limita apenas à imitação. Diferentemente da prática de imitação, em vez de mostrar um movimento, são apresentadas sensações pelas palavras, para que estas reverberem diretamente no corpo, com o ritmo das corporeidades em curso. Na corporeidade da imaginação, o corpo distancia-se de ser uma mera embalagem para se constituir em meio perceptivo e sensível de abertura ao mundo. (BARDET, 2014)

Como um dos grandes representantes da sistematização do movimento humano, Rudolf Laban, que baseou parte das experimentações para esta pesquisa, desenvolveu conceitos em torno da imaginação como um elemento de atualização e ampliação das formas de mover-se na perspectiva da expressividade dos sujeitos que dançam. Na imaginação espacial e corporal de Laban, imaginar um itinerário antes que ele aconteça e criar a partir dessa visão, engloba eventos do passado, mas que permanecem na memória,

eventos do presente e do futuro na criação de sequências criativas em dança. (LACERDA, 2018)

Nas muitas experiências remotas vivenciadas com a dança para este estudo, essa relação imaginativa do corpo com o espaço ficou evidente quando, por exemplo, havia a possibilidade de escolher uma parte do corpo, imaginar um movimento e a partir da sensação dessa imaginação, realizar esse movimento. Os sujeitos da pesquisa, incluindo esta pesquisadora, realizavam o movimento imaginado e podiam, assim, fazer um comparativo entre a sensação de imaginar e a sensação de realizar o movimento. A imaginação, portanto, imprime uma qualidade expressiva e consciente em relação ao espaço, objetos e pessoas ao nosso redor, e nessa relação, a dança se desenvolve. Imaginar o movimento faz parte do processo de criação, acompanha a dança em sua realização imediata de percepção e se constitui um conceito tão complexo quanto necessário para o corpo, em todas suas dimensões.

Antes e durante a vivência deste movimento coreográfico do corpo em conexão com o mundo e com o outro, proponho pensar a imaginação como uma forma mesmo de preparação e de continuidade para o movimento. Nesta poética, destaco a imaginação como elemento que antecede e que acompanha a criação e um estado de alerta criativo para dançar, ou como coloca Tavares (2019), quase como um sentar-se diante de uma tela para pensar as cores e formas. Sem negar a condição de movimento que a dança exprime, este sentar-se que Tavares destaca é uma metáfora para imaginar a dança na qual o primeiro momento em que a imaginação se revela, uma disponibilidade aquiescente para dançar se instaura. Assim, diante da dança, ou qualquer outro movimento, podemos primeiramente sentar, como um modo de preparação. “O sentar-se é, pois, o símbolo do aprendizado, do ver e ver e ver, do estar disponível. Do absorver. Sento-me longamente para depois poder dançar.” (TAVARES, 2019. p. 272).

Vejo este momento de sentar/imaginar quase como uma meditação. Esta pausa de atenção ao interior vai anteciper a qualidade do movimento imaginado e criado na mente e sentido no corpo inteiro. A dança se transforma por estas ações de sentar, levantar e mover em um espiral de pausas e continuações que marcou o processo para esta pesquisa espiralada que se organiza na atuação pedagógica e nas práticas em dança construídas.

4.1 Diálogos com a filosofia

O capítulo anterior destacou a influência do pensamento filosófico para a dança, principalmente por meio da fenomenologia. Refletir a prática de dançar a partir desta

perspectiva é uma tendência observada em alguns referenciais e pesquisas sobre dança na pós-graduação, destacados neste estudo. Não obstante o fato de a filosofia não apresentar um arcabouço prático para o movimento, constantemente a colocamos em nosso fazer em arte/dança, assim como o fazemos também com outras áreas do conhecimento. Neste capítulo, continuo com a reflexão filosófica, agora focada no que a imaginação pode contribuir para a experiência com a dança. Para Bardet (2014), que analisa a relação entre dança e filosofia, a filosofia cruza, na dança, a experiência concreta da imaginação, intensificada com o movimento.

O corpo é visto como lugar de encontro teórico-prático, muito mais que um objeto de estudo sistemático da filosofia. Desta forma, a dança, enquanto arte, não é mero objeto estético para a filosofia. Muitos filósofos, para falar da arte, preferem se remeter à pintura, à literatura ou à música; mas a dança inspira a filosofia como um reflexo de abstração no qual ela mesma se vê. A leveza do corpo na dança evocaria uma libertação do peso do corpo, o que a filosofia deseja. A dança, mesmo sendo a mais física das artes, explicaria, assim, as metáforas do pensamento filosófico. (BARDET, 2014)

Ao longo da história, a filosofia considerou a imaginação como uma representação das imagens, sem as quais não seria possível o conhecimento. A filosofia considera a evocação das imagens e a recriação destas como faculdades mentais nas quais a imaginação se desenvolve. Ao evocar imagens temos a representação, ou imaginação reprodutora; ao recriar imagens temos a imaginação produtora, em sua essência criadora. A imaginação abarca, portanto, aspectos criativos e ficcionais da experiência subjetiva. (AMARAL, 2014)

Amaral (2014) traz a etimologia da palavra imaginação como originária do termo latino *imago*, que significa representação ou imitação; capacidade de imitar ou representar imagens. Mas o conceito de imaginação ao qual a autora se detém, transcende o da reprodução ou da repetição. Apoiada nas ciências da cognição, a autora afirma que as imagens sempre fizeram parte dos processos de conhecimento da humanidade e que elas permitem um mergulho na realidade através da imaginação para recriar mundos sempre novos.

Conforme Bachelard (1997) destaca, ao se considerar a realidade, a imaginação não é apenas uma faculdade de formar imagens a respeito desta realidade, mas formar imagens que a ultrapassam. O poder criador da imaginação surge, assim, da curiosidade, que dinamiza o ato do sujeito conhecer um objeto, colocando em movimento ideias e imagens. Na imaginação simbólica que este filósofo apresenta, a vida floresce em

metáforas, pois: “A vida real caminha melhor se lhe dermos suas justas férias de irrealidade.” (BACHELARD, 1997. p. 25). Essas metáforas nos atravessam e fazem da imaginação um veículo sob o qual podemos imaginar o que quisermos, para além do que a visão ou a simples contemplação da materialidade nos apresenta no cotidiano.

No estudo da imaginação de Bachelard, temos a água como símbolo da consciência. Na superfície da água, vemos o que nos é mostrado e na profundidade, imaginamos para além do que é visto. Bachelard cita o escritor inglês William Wordsworth para ilustrar a imaginação refletida no espelho das águas e para além da sua superfície: “Quem se inclina por cima da borda de um barco lento sobre a água tranquila, a comprazer-se nas descobertas que seu olhar faz no fundo das águas, vê mil coisas belas - ervas, peixes, flores, grutas, seixos, raízes de árvores - e imagina muitas outras.” (BACHELARD, 1997. p. 55). A imaginação é esse mergulho nas imagens e reflexos do eu e do mundo que podemos transver.

Tavares (2019) afirma que na materialização da imaginação pela água que Bachelard faz, os reflexos da água simbolizam as fronteiras entre a superfície e o fundo; exterior e interior. Essas fronteiras são espaços não visíveis e áreas onde a imaginação se estabelece. O que vemos refletido em superfícies pelos olhos da imaginação? Para Bachelard, o que quisermos ver, pois a imaginação reflete o que está dentro demais, fundo demais, em nosso interior. “Diante da água profunda, escolhes tua visão; podes ver à vontade, o fundo imóvel ou a corrente, a margem ou o infinito.” (BACHELARD, 1997. p. 53).

Na disciplina de Laboratório de Criação e Artes Cênicas - 1/2020, ministrada pela professora Soraia Maria Silva, um exercício cênico possibilitou esta experiência da imaginação com o movimento. Na videodança *Reflexos*, o objeto espelho foi utilizado para remeter a esta simbologia da água e da imaginação de Bachelard. A leitura de Bachelard provocou o movimento e a relação com este reflexo da imaginação. Para Durand (2012), o espelho é um símbolo duplicado da consciência, um processo de desdobramento das imagens do eu e a água, em Bachelard, pode representar tanto epifania do tempo e isomorfismo de feminização, como aspectos sombrios de dor e de lágrimas. Estávamos no auge da pandemia e o espelho das emoções mostrou a solidão do isolamento e o desejo de não parar de imaginar, nem de dançar.



Imagem 43: Reflexos

Fonte: Acervo pessoal - Videodança disponível no link abaixo:



Durand (1993 e 2012), discípulo de Bachelard, aponta a imaginação como um conceito sobre o qual paira um estado de confusão, ao que ele atribui a uma desvalorização dos termos relativos ao imaginário na antiguidade e no contexto ocidental. Segundo este estudioso do imaginário e dos mitos, a representação do mundo pela consciência acontece de forma direta, quando vemos algo que está à nossa frente e pode ser captado pela percepção ou sensação, e de forma indireta, quando algo não é visível e presencial à nossa sensibilidade tangível. Neste caso da consciência indireta, o objeto ausente é representado por uma imagem, em diferentes graus, chegando mesmo a se tornar um símbolo. Durand nos apresenta a imaginação simbólica, que para a dança, nos ajuda a entender as metáforas e conexões do corpo em movimento. Ele se volta aos estudos fenomenológicos de Bachelard para estruturar a sua teoria da imaginação simbólica, pois acredita que esta perspectiva fenomenologia é uma ressonância poética e receptáculo fecundo das imagens, como sementes de criação. No caráter dinâmico e amplificador de Bachelard, que coloca a fenomenologia como uma experiência da consciência, o imaginário confunde-se com a criação poética da realidade concreta.

Para Durand (1993), a fenomenologia, ao explorar o universo do imaginário, permite um reexame e um novo olhar sobre as imagens, pois esta consiste “[...] Em acentuar a virtude de origem das imagens, em captar o próprio ser da sua originalidade e em beneficiar assim do título *produtividade psíquica* que é a da imaginação. (DURAND, 1993. p. 63). O campo de aplicação da fenomenologia de Bachelard, para Durand, é

precisamente a ingenuidade da linguagem poética, do espírito da infância e do imaginário, que nos dá acesso à experiência da consciência através da poesia, dos mitos e dos ritos. Neste campo de símbolos poéticos da fantasia, somos levados para além de uma reconciliação com o mundo, a um encontro com os cheiros, evocados no florilégio da infância, que tem um significado fenomenológico próprio de descoberta e espanto.

Em 2016, a tese de Gilbert Durand sobre as estruturas antropológicas do imaginário completou 50 anos. A teoria da imaginação de Durand não é popular, mas é bastante complexa. Encontramos pesquisas que destacam essa teoria fazendo apropriações estapafúrdias, esquemas com estruturas pobres e impressionismos infantilizados e sem crítica. Um retorno à fonte de Durand se mostra como remédio aos descaminhos nas pesquisas sobre imaginação. Em sua tese, resposta ao estruturalismo de Lévi-Strauss, baseado em Descartes, Hegel, Marx e Freud, Durand propõe um estruturalismo figurativo de formas dinâmicas como maneira de mostrar que a imaginação organiza as imagens simbólicas (arquétipos), culturalmente determinadas. (BARROS, 2017). As simbologias culturais analisadas por Durand, ainda de acordo com Barros, se situam nos polos extremos do imaginário, não sendo, portanto, determinações fixas, mas parte de uma consciência antropológica que busca sentidos das imagens em estruturas figurativas.

Esta base antropológica é o centro da pesquisa de Durand. A imaginação, nesta perspectiva, serve para a construção da significação histórica. Nesse contexto, as sociedades se perpetuam nas crenças coletivas nas quais a imaginação é fator importante no equilíbrio biológico e psicossocial de indivíduos e civilizações. O imaginário é identificado com o mito que se perpetua na cultura e a imaginação se insere nesse trajeto antropológico, que se estende dos aspectos biológicos aos culturais. Durand faz desse trajeto a base da sua análise da imaginação, que é produzida pelas impressões do sujeito na assimilação entre subjetividade e estímulos do meio. (ARAÚJO, 2009)

Na pedagogia do imaginário de Durand, que Araújo analisa, a imaginação funciona como uma justificação eufêmica que se impõe ao lado da cultura e do raciocínio para compensar a realidade das imagens, tendo mesmo a vocação de equilibrar os regimes das imagens e inventariar os recursos imaginários para uma educação estética e fantástica, colocada no centro do psiquismo de forma transcendental. Esta pedagogia auxilia nas metáforas vivas e nas imagens poéticas. A eufemização da realidade com base antropológica, para Durand (1993), é uma prospecção dos sujeitos no mundo, assim como sugere todas as formas de arte.

A imaginação, como Durand (2012) coloca, pode parecer um estudo extenso, principalmente pela desvalorização desta ‘senhora de erros e falsidades’, mas ela se vale da mitologia, magia, alquimia, da retórica e de tantas outras formas e manifestações do pensamento para reabilitar as discussões em torno do imaginário. Isso tudo não é como refletir, metaforicamente, sobre nuvens vãs, que para ele, até estas têm seu poder, pois, podem esconder o sol, trazer chuvas fertilizantes, assim como tempestades devastadoras. Ele deu um lugar poético e de importância à imaginação porque acreditava que a verdadeira liberdade das pessoas repousa na espontaneidade e expressão criadora que constitui o imaginário.

Durand (1993) conclui seu estudo sobre a imaginação simbólica apontando para benefícios que, pedagogicamente, restabelecem os equilíbrios vital, psicossocial, antropológico e universal. A imaginação, que depende não apenas de fatores biológicos e psicológicos, busca no aspecto antropológico o alicerce para se constituir como símbolos das civilizações e suas histórias. Durand deseja que o exame da imaginação simbólica que faz ao longo do seu estudo, seja um iniciador do humanismo aberto ao amanhã através da psicologia, religião, mitos, literatura, sociologia... toda a cultura humana. Ele espera que possamos ser sonhadores de palavras, de poemas e de mitos para que a realidade vital e antropológica possa instalar-se não como uma verdade objetiva, mas como uma possibilidade para o destino de felicidade dos sujeitos e como uma esperança que impediria o declínio da nossa civilização.

Para a fenomenologia de Merleau-Ponty, a imaginação é uma maneira de ser-estar-no-mundo e de permitir a experiência de si mesmo e do mundo compartilhado. (MACHADO, 2010). Este filósofo destaca o poder da imaginação como forma de persistir no mundo ao nosso redor, quando, por exemplo, afirma que ao imaginarmos algo ou alguém de quem nos lembramos, este algo imaginado se torna uma pseudo presença desencadeada pela modalidade do mundo real. As lacunas da imagem do corpo próprio, aquele da experiência vivida nesta relação de ser-estar-no-mundo, serão compensadas pelas imagens da totalidade exterior e pelo lugar imaginário do ver, que vai inaugurar um espaço interior e exterior na relação do ser para integrar o que se vê ao que se faz. (MERLEAU-PONTY, 2000)

Amaral (2014), analisa a imaginação enquanto ação corporificada nos processos de composição em dança para o entendimento da relação corpo-ambiente, embasada em pensadores contemporâneos que colocam a imaginação como um elemento da cognição humana. Colocando estas reflexões para o campo epistemológico da dança, esta autora

percebe uma relação específica entre corpo e ambiente na qual a imaginação é o processo que vai intermediar nossa relação perceptiva com o mundo.

A produção de imagens mentais a partir das experiências sensório-motoras na relação corpo e ambiente, quando experienciada em processos artísticos distintos, pode criar qualidades de relação entre corpo e ambiente que foge aos padrões estabilizados de funcionabilidade do objeto. (AMARAL, 2014, p. 22).

Materializada nas experiências corporais, a imaginação, assim, se constitui como ação potencializadora dos processos cognitivos, que para Amaral, resultam em diferentes qualidades de encontros e produções de afeto para a dança e para a produção estética do corpo que cria. Nessas composições exploradas, o corpo afeta e é afetado, nunca sendo passivo em relação ao meio, pois, nessa relação, o estado do corpo experimenta mudanças ao recriar os significados e as imagens mentais.

Uma análise filosófica da imaginação compreende as abordagens fenomenológica e simbólica para as significações e sentidos da interação que estabelecemos em ser-estando sujeitos da percepção e das sensações. As diferentes abordagens que analisam a imaginação, traçam a linha tênue existente entre este processo cognitivo e a percepção dos sujeitos em relação ao mundo e ao outro. Na dança, a imaginação não pode ser desvinculada do corpo sensível e aberto, que cria seu mover a partir desta relação de interação intrínseca com o ambiente. Imaginando e coexistindo com o outro e no espaço, dançamos as metáforas percebidas desta interação. No coletivo, a imaginação mistura as visões para além do ver que cada corpo cria e compartilha na realização do movimento dançado.

4.2 Um exercício de pesquisa com o corpo em movimento

Entrevendo, de acordo com Bardet (2014), que a imaginação é um tipo de ação que corre lado a lado com o pensamento e que este fazer se articula entre os fragmentos sensíveis que forjam o movimento e a dança, este tópico emerge para colaborar no entendimento dos processos de composição em dança considerando que quanto mais o movimento se relaciona com a escrita, mais se intensificam os modos de fazer uma pesquisa e que o pensamento e a imaginação são acionados naquilo que o corpo expressa em seus movimentos.

Uma pesquisa em dança não se estrutura apenas em leituras e escritas nas quais o corpo, estagnado, vai pensar e elaborar o conhecimento acadêmico. A prática de dançar não se configura em experiência se esta não puder, efetivamente, se tornar uma vivência do corpo que se move e sente esse mover em todas as dimensões. Se parar e imaginar ajuda na elaboração de um estudo ou planejamento, com a mesma ou maior carga de intensidade, o movimento vem preparar a escrita e a pesquisa. O mover enquanto inspiração, a escrita com a dança e a linguagem comunicativa do movimento que foi imaginado, são três caminhos possíveis com os quais a poética desta segunda parte do estudo foi se estabelecendo para refletir sobre a estreita relação entre pensamento, movimento e imaginação.

O cuidado com o corpo, em qualquer momento da vida, é uma ação necessária, embora nem sempre eu tenha vivenciado esse cuidado no período de afastamento para estudo e mesmo durante a pandemia. No início da pesquisa, havia uma preocupação maior em escrever e participar de encontros remotos que pudessem contribuir para o desenvolvimento de cada etapa. Nos momentos de grande cansaço mental, que nem sempre podiam ser evitados, caminhar se mostrou uma ação de efeitos positivos, já tão comprovados e anunciados desde sempre junto aos benefícios óbvios para o funcionamento e condicionamento corporal. Aos poucos, esse momento foi se tornando abertura para imaginar e criar, por mais que isso representasse apenas um instante de tranquilidade e relaxamento. Algo acontecia e ainda acontece, quando me coloco à disposição para pensar, em movimento.

Andar, pensar, imaginar... O corpo se move e também reflete sobre as práticas em escalas quase tangíveis. Percepções são desenhadas neste exercício de motricidade, que também favorece a apreensão espacial. Os passos-movimentos não precisavam ser acelerados ou realizados em um grande espaço de tempo. A engrenagem do pensamento era aquecida, tão logo o mover começava; sem esforços ou palavras mágicas para acionar qualquer imaginação. Conceitos e particularidades da pesquisa, assim como da vida, podiam ser repensados nestes instantes longe da cadeira e do computador.

O movimento e a escrita se desenvolvendo juntos numa pesquisa com a arte do movimento, são colocados nas reflexões de Fernandes (2015) e no desenvolvimento de sua abordagem somático-performativa. Uma interação performativa, assim, como ela mesmo destaca, vai nos tirar do pensamento sentado para um mover constante de ideias e do próprio corpo. O fluxo para a escrita, portanto, não vai se separar daquele ditado pelo movimento, necessidades vitais e sensações percebidas no entorno. No momento

influenciado pela tecnologia, o corpo permanece em grande parte, paralisado em meio aos fluxos constantes de informações e a abordagem somático-performativa nos convida:

...[a] estar lá onde não estamos, em cenários, paisagens e ambientes distantes e virtuais. O lugar onde estamos de fato - sempre sentados - é o lugar inóspito, que não deixa habitar porque está invadido pela ventania das imagens visuais e sonoras da mídia. [...] a nova 'mobilidade' ou o novo 'nomadismo' são uma reunião paradoxal de imobilidade com fluidez. As imagens fluem celeremente e nós surfamos virtualmente nelas enquanto o corpo, em torpor, está sentado em alguma cadeira, sem alma ambos, corpo e cadeira." (BAITELLO, 2012. p. 27-28 apud FERNANDES, 2015, p. 15)

A desincorporação permanente deste assentamento compulsório ao longo da vida, seja na escola ou no cotidiano, dificulta uma pesquisa em dança, que precisa reconquistar e ativar a sensação-sentimento-ação na pulsão das energias vitais e o conhecimento. A experiência prática da pesquisa somática vai possibilitar uma inteligência orgânica baseada em premissas que podem ser aplicadas em qualquer instância para que a dança possa se desenvolver. (FERNANDES, 2015)

Para esta pesquisadora, a proposta de abordagens somáticas vai deslocar os modos limitantes de expressão para expandir a possibilidade de movimento e para que sejam reavivadas conexões que revertam o sedentarismo, a apatia expressiva e a aceleração coerciva que vivemos na contemporaneidade, uma vez que as práticas somáticas se desenvolvem pela experiência sensorial sensível em um modelo de aprendizagem aberto e não em um adestramento do corpo para uma forma ideal. Reaprender o movimento relacional, portanto, é a chave para crescer com autonomia criativa com e no todo. Os processos de aprendizagem vivenciados na educação, serão, desta forma, espiralados em revivências, descobertas e uma interatividade não-linear. Na educação, o processo de aprendizado, portanto, é espiralado em experiências próprias nas quais cada sujeito vai realizar descobertas a partir de suas aptidões e preferências.

Ao me distanciar um pouco do modo sentado de fazer pesquisa, (mesmo que ainda permaneça muito tempo nesta posição), continuo o estudo em outras camadas e processos, que se expandem na conexão e percepção do mundo. Lembro de pessoas, imagens, um filme, uma música, um livro e as memórias de um passado distante ou recente são transportadas para o instante desse mover/refletir. O efeito percebido durante as caminhadas, assim como no instante mesmo da dança, foi uma das descobertas deste tempo de estudo, que antes ainda não tinha sido vivenciado de forma tão intensa, ou ao menos parado para pensar a respeito.

Tem momentos que primeiro vivenciamos e depois encontramos respaldo para o que havíamos experimentado. Isso aconteceu ao entrar em contato com as aulas remotas da professora Ciane Fernandes, no início de 2021. Ela se movia a todo instante; caminhava pela areia da praia enquanto refletia sobre os princípios somático-performativos, que embasam suas pesquisas baseadas na prática e com o movimento. Quando o movimento era em casa mesmo, procurava anotar as inspirações que vinham desta escuta dos lugares, dos gestos e do fazer do corpo. De acordo com Fernandes, as instalações espaço-tempo da pesquisa podiam revelar, assim, os presentes que o processo investigativo trazia. Passei a me perguntar, seja nas caminhadas ou nos movimentos mais restritos em casa, quais presentes eu estava recebendo com esta pesquisa, para além dos conflitos e preocupações instaladas.

A surpresa em constatar o quanto de presente já tinha recebido, se misturou à alegria de reconhecer, nas coisas que sempre estiveram comigo, os presentes recebidos neste processo de investigar. Eram coisas singelas que me alegravam; objetos simples, mas que tinham uma força enorme sobre o meu fazer artístico e pedagógico. Tudo foi se revelando com mais força, ganhando mais a minha atenção, também dentro do contexto da pesquisa em curso. Bem a tempo de falarem e de serem ouvidos no espaço-tempo que ainda tinha para realizar o estudo! Descobri que aquilo que buscava para minha pesquisa não estava apenas nas leituras e referenciais, mas estava presente, também, nas coisas que considerava fundamentais e que ajudariam a pesquisa a crescer. Tudo passou a ser degustado como preparação para a escrita, que a partir deste momento se tornou experiência guiada pelo *soma*. “Toda experiência é assim, enquanto tal, nos atravessa e continua recriando/suscitando significados, especialmente conforme vamos nos conectando com novos acontecimentos.” (PIZARRO, 2020. p. 126).

Tavares (2019), ao apoiar sua reflexão do pensamento e do movimento em Paul Valéry, mostra que este autor pensa o movimento e a dança como uma função poética sobre o espírito e que o mover dançado no solo é um afastamento gravitacional necessário para que se abram espaços para imaginar. “A manipulação da linguagem é, portanto, também uma dança onde o par indivíduo-língua procura o novo, o surpreendente.” (TAVARES, 2019. p. 273).

Bardet (2014), também ao se referir a Paul Valéry, discute o peso do pensamento para a dança. Assim, o pe(n)sar o corpo que dança, confere peso ao pensamento através da dança. O agenciamento do corpo que pesa gravitacionalmente no espaço ao se mover e nas pausas da dança, se alinha ao pensar/refletir filosoficamente que, de certa maneira,

nos permite a experiência da realidade. A presença do corpo ocorre, como nos mostra Bardet, na relação com o pensamento. Esta autora, que reflete a relação entre dança e filosofia, acredita numa filosofia sobre a dança não apenas como aumento de repertório sobre dança, pois: “A imagem da dança como leveza diz [...] alguma coisa do pensamento e alguma coisa do corpo.” (BARDET, 2014. p. 26).

Lembrando José Gil, Tavares (2019) afirma que alguns movimentos do corpo, como a cambalhota, só podem ser compreendidos se o pensamento, de alguma forma, a puder reproduzir. Dois mundos se cruzam, o do pensamento e do movimento e se misturam de tal forma, que uma distinção entre eles seria pura formalidade. O pensamento, na relação com o movimento, precisa fazer uma cambalhota, ir para direita e para a esquerda, para que o corpo possa fazer estes movimentos, quase como uma fórmula em que a consciência do corpo é o movimento do pensamento. Quando se fala de um pensamento que dança, se fala da execução de um pensamento que dá cambalhotas dentro da cabeça. Este pensamento que dança, não é o pensamento habitual, acostumado, do senso comum, mas aquele sobre o qual podemos fazer dançar e se formar de maneiras diferentes dentro de nós. O pensamento é o movimento mais especial; é aquele que nos distingue dos outros animais; o mais de dentro, o mais consequente e o menos visível. Para José Gil, este pensamento acompanhado de gesto dançado exprime uma relação afetiva com a criação em dança. (TAVARES, 2019)

A expressão da linguagem imaginativa que Tavares analisa, gera o movimento da imaginação corporal em processos circulares entre o axioma da linguagem imaginativa e o movimento criado. Linguagem imaginativa gera o movimento que gera a linguagem, que gera o movimento...Tavares sublinha, neste jogo de circularidade imaginativa, que a linguagem não representava uma limitação ou resistência ao movimento, mas faz emergir as sensações e as emoções corporais com mais intensidade e rapidez no instante de dançar, diferentemente das emoções cotidianas, que se mostram em processos mais lentos e degustados nos quais as experiências acontecem. Na dança, portanto, o movimento não se constitui em algo apenas mecânico e muscular, mas algo em torno comunicação e da imaginação que liga corpo, movimento e pensamento. As muitas experimentações entre pensamento, imaginação e movimento realizadas nesta pesquisa, seja em momentos de criação da pesquisadora ou nos encontros para imaginar e dançar com outros sujeitos da pesquisa, ajudaram a perceber essa característica da linguagem comunicativa do movimento, conforme veremos em seguida.

4.2.1 Uma linguagem para o movimento

Em dezembro de 2020 participei de uma oficina remota ministrada por Ohad Naharin e outros formadores da sua escola, Gaga Movement, com sede em Israel. Dentro desta pesquisa, algumas práticas corporais com foco na imaginação, foram experimentadas por apresentarem estrutura e organização que podem servir de guia e entendimento para o movimento e pela reflexão pertinente à expressividade que oferecem. Mesmo que remotamente, o método experimentado nesta experiência com o Gaga influenciou os processos e as práticas criativas dançadas.

O método Gaga, utilizado em algumas cias de dança mundo afora, foi criado por Naharin em 1990. Este coreógrafo e dançarino é considerado um dos grandes representantes da dança contemporânea, tendo desenvolvido esta metodologia nos processos criativos ao longo de sua carreira e influenciado outras áreas artísticas, como as artes cênicas. Após sofrer uma lesão nas costas, Naharin buscou formas de se reconectar à sua dança, voltando-se para as sensações e percepções corporais, com foco nos aspectos mentais e subjetivos. No documentário *'Gaga - o Amor pela Dança'*, acompanhamos a trajetória de Naharin, que iniciou sua carreira na Cia de dança Batsheva, onde dançou e foi diretor artístico até 2018. A Batsheva foi fundada em 1964 por Martha Graham, dançarina e coreógrafa que revolucionou a dança moderna, com a qual Naharin, também, atuou nos EUA.³⁶

Gaga, defendida por seu criador muito mais como uma linguagem que uma técnica, destina-se tanto a dançarinos, que anseiam por uma reconexão com a dança, quanto ao público em geral, ao dispensar qualquer treinamento e preparação específica. Como objetivos principais, o Gaga apresenta o cuidado e a atenção ao corpo, além do prazer de explorar o movimento e o ritmo que as imagens vão criando naqueles que entram em contato com essa linguagem da imaginação e da improvisação. O método Gaga se tornou a principal atividade de Naharin e o nome da sua atual escola de dança. O termo Gaga, mesmo após anos de vivência na prática de Naharin, passou a ser utilizado a partir de 2003. Pessoas de diversas partes do mundo vivenciam o Gaga todos os anos. Gaga, segundo Naharin, não tem significado, mas pode ser entendido como um balbuciar de criança tentando se comunicar com o mundo que descobre a cada instante.³⁷

³⁶ Disponível em: www.agendadedanca.com.br/documentario-sobre-criador-do-metodo-gaga-de-danca-estreia-com-exclusividade-no-curta/

³⁷ Disponível em: <https://www.gagapeople.com/en/about-gaga/>

Durante a pandemia, os encontros continuaram a reunir grandes quantidades de interessados nesta prática. Nos quatro dias em que participei desta experiência, a sala contava com quase quatrocentos participantes, que juntos, descobriam sua maneira própria de imaginar e dançar, neste formato de encontro à distância. Nas quatro horas de movimento, quase ininterrupto, para cada encontro, Naharin e sua equipe conduziam pessoas de várias nacionalidades, por meio de uma linguagem, a do corpo em movimento que expressa as sensações conduzidas através de processos imaginativos.



*Imagem 44: Momento Gaga I
Fonte: Acervo pessoal*

Nestes dias pude experimentar esta metodologia de forma intensa e expressiva, o que representou uma oportunidade de descobertas pessoais, proporcionadas pela escuta do corpo, mesmo em condições e conduções remotas. A cada dia, um professor diferente iniciava os movimentos com instruções e comandos, conduzindo as improvisações ativadas pela imaginação. Ohad Naharin finalizava os encontros criando e estimulando espacialidades e corporalidades imaginativas. Como nos moveríamos na areia do deserto, na floresta ou imersos na água? Criar a imagem destes espaços e lugares ajudava na improvisação e realização do movimento, que gradativamente ia sendo aprofundado e intensificado para que cada parte do corpo pudesse estar sempre ativa, de alguma forma, nesta pesquisa e experimentação.

A qualidade do movimento era guiada pelas sensações que as informações iam imprimindo nas formas de movimentação de cada um dos participantes presentes na plataforma dos encontros. Em meio à exaustão, percebia que o Gaga me ajudava a ampliar a confiança e a desenvolver a habilidade de improvisar com mais fluência. O suor que predomina depois de um tempo, indica o esforço do corpo na ação constante de mover e

pensar como cada parte do corpo irá se manifestar frente às palavras do professor e às sensações próprias evocadas.

Para a realização da aula, que é uma sessão sem pausas, mas com instruções contínuas que se acumulam em camadas, destacam-se instruções como: *‘Estar disponível à escuta do corpo’*; *‘Atenção aos outros na sala (telas)’*; *‘Trabalhar silenciosamente’*; *‘Nunca parar’*; *‘Frente ao cansaço, diminuir, mas não parar’*; *‘não perder a sensação despertada até o regresso ao estado corporal inicial’*. Durante a aula, que ativa o movimento através da imaginação, alguns termos, imagens e estímulos se repetem, com algumas variações: *Flutuar*; *Sacudir*; *Inclinar*; *Balançar*; *Elevar os braços nas laterais*; *Conectar-se ao prazer e ao groove*; *Desenhar círculos com diferentes partes do corpo*; *Expandir o corpo*; *alcançar áreas mais distantes desta extensão*; *Deixar partes do corpo despencar rapidamente ou deslizar suavemente*; *Explorar rotações do tronco e das articulações*; *Sentir como se estivesse agarrando/lançando algo com as mãos*; *Empurrar/puxar com os braços e pernas*; *Imaginar pequenas explosões dentro do seu corpo*; *Imaginar um ponto dentro de alguma parte do corpo*; *Imaginar-se num espaço apertado/amplo*; *Imaginar...*

No processo de escuta corporal, o método destaca a sequência, sem pausas, no movimento até que a aula termine. Acredita-se que a forma sequencial constrói um mover que acumula novas informações e instruções, sendo importante continuar, mesmo diante do cansaço e da diminuição do ritmo do trabalho corporal. É um desafio encontrar o prazer e o *groove*, tão estimulados ao longo da aula, mas que são aos poucos incorporados na experiência de atenção interior, na qual o professor vai conduzir a experiência através das palavras. Em certos momentos, a voz dos participantes pode ser adicionada ao movimento, se assim o ritmo e a condução nos levarem a esta forma de extrapolar, juntamente com os gestos contínuos.

Como uma ferramenta da pesquisa corporal de cada participante, o Gaga, de acordo com Saab (2015), exige disposição e percepção intuitiva na dança, não se configurando uma técnica de aprendizagem de passos e coreografias específicas e sim um encontro consigo mesmo e uma forma de aumentar a consciência do corpo e do espaço. “Gaga explora o processo de formação e elaboração do movimento ao invés da posição final em si.” (SAAB, 2015. p. 14)

Para Naharin, as ações rápidas ou lentas percebidas na dinâmica do Gaga acontecem simultaneamente no corpo. Ao experimentar o Gaga, deixamos a mente observar e analisar muita coisa ao mesmo tempo, sempre buscando uma conexão entre

esforço e prazer e a consciência das partes do corpo. Somos estimulados a nos soltar ao que nos traz vida e movimento, a brincar e rir das sensações que cada estímulo conduz. Encontrando novos movimentos nesta experiência, podemos mudar e ampliar estados de atenção e de alerta aos limites e às possibilidades da expressão.³⁸

Gaga, conforme disponibilizado no site da escola de Naharin,³⁹ é uma forma de autoconhecimento através do corpo, que se fortalece na resistência e agilidade, ao mesmo tempo que desenvolve os sentidos e a imaginação. Possibilita a consciência das limitações físicas e o despertar para áreas do corpo adormecidas. Elevando o movimento instintivo, liga o consciente e o subconsciente.

Pesquisas que abordam este método, de acordo com Saab (2015), podem contribuir com os processos da dança contemporânea e na abertura de novas possibilidades para as práticas de artes cênicas. Para além de descrever o Gaga, que seus idealizadores e professores evitam fazer, esta autora quer elaborar novas conexões com o seu ponto de vista a respeito do processo no Gaga, cuja movimentação preocupa-se com a estrutura do corpo, tanto na composição elementar quanto na sua subjetividade. Embora tenha popularidade, esta metodologia não tem muitos registros, ao menos no campo acadêmico, reitera Saab.

Baseada nesta experiência com o Gaga e nas reflexões aqui elencadas, nas quais o movimento se relaciona com a imaginação, desenvolvi algumas atividades com os alunos da TEAC, que tiveram a oportunidade de conhecer, mesmo sem participar da vivência com o Gaga, alguns princípios desta linguagem do movimento⁴⁰ e de outros atravessamentos. Assim, dentro do módulo ‘Transver a Imaginação’, destacado para esta disciplina, os alunos puderam experimentar momentos para *imaginar e dançar*, indo além das informações sobre estas experiências apresentadas.

Numa das atividades realizadas, os alunos ouviram um áudio que enviei para disparar o movimento em uma experimentação antes da aula remota. Ouvir frases neste formato à distância não se compara ao momento compartilhado presencialmente, ou ao menos realizado no tempo presente, todos juntos e unidos pelas telas. Mas esta experiência foi importante para que os alunos investissem em suas próprias construções

³⁸ Disponível em: <https://www.danceinisrael.com/2008/12/gaga-ohad-naharins-movement-language-in-his-own-words/>

³⁹ Disponível em: <https://www.gagapeople.com/en/>

⁴⁰ Para a turma de TEAC foi apresentado um mural informativo sobre o Gaga e seu criador, com vídeos, textos e muitas dicas. O mural está disponibilizado no link: <https://padlet.com/belisterrpaulino/gaga-uma-linguagem-para-o-movimento-ubvav080281pm5zd>

imaginativas, sem a visualização da ação dos outros participantes. O áudio⁴¹, de aproximadamente 14 minutos, foi baseado nos dias que tive com o Gaga. Os alunos teriam que gravar esse momento e editar um vídeo de até 3 minutos para compartilhar com a turma.

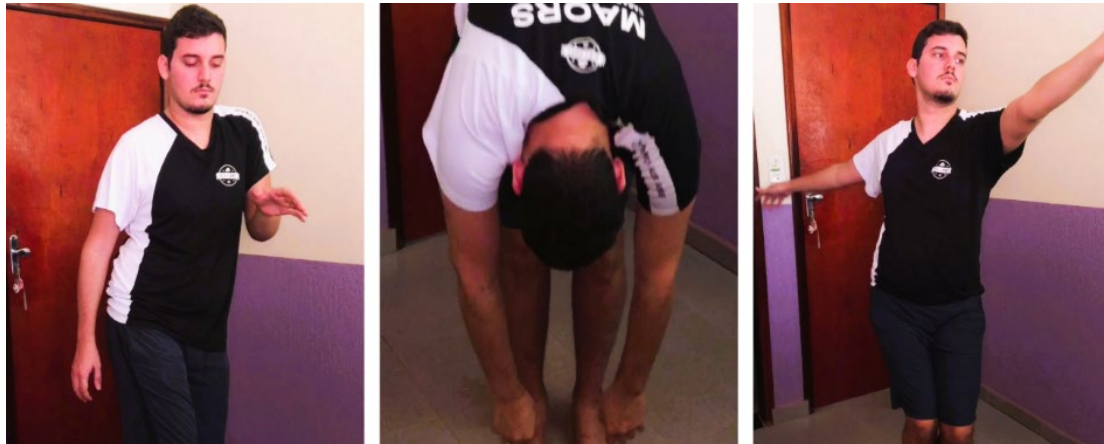


Imagem 45: Momento Gaga II
Fonte: Amanda Reis - TEAC



Imagem 46: Momento Gaga III
Fonte: Júlia Rios - TEAC

⁴¹ O áudio *Meu Momento Gaga* está disponível em: <https://youtu.be/PkAbCKaWZ3o>



*Imagem 47: Momento Gaga IV
Fonte: Gabriel Menezes - TEAC*

*Os vídeos compartilhados pelos alunos estão disponíveis em:
https://youtube.com/playlist?list=PLn01bCSIWjAMIBRHtvI-Tk_i-NOL40QTK*

No escopo das vivências para imaginar e dançar, realizamos ainda a atividade de escrita e movimento automático, ambos com tempo marcado para sua realização. Para a escrita automática, os alunos levaram dois minutos para o exercício de colocarem no papel aquilo que pudesse ser captado pelo pensamento em fluxo constante, até o encerramento do tempo estabelecido. Finalizado o tempo, os alunos leram para si o que escreveram, procurando perceber como este impulso, dito como automático, influenciou este momento de escrita. O que produzimos pensando e escrevendo sem o crivo da censura e da correção? Como podemos analisar a conectividade e a coerência resultantes deste processo? Alguns alunos relataram que este momento de escrita ativou a sensação de não se criar uma expectativa, mas que uma liberdade, leveza e autonomia foram acionadas sem pressão, a não ser a limitação do tempo. Um aluno viu suas palavras escritas ganhando rimas e ativando um desejo de fazer o que ele estava escrevendo.

A criação espontânea não é linear e a coerência não depende de uma estrutura textual pré-estabelecida, nem gramaticalmente, ortograficamente, ou na forma apresentada. Elementos que a princípio pareciam sem conexão na escrita, mostravam-se como escolhas estéticas na invenção de palavras e contextos. A caneta escreve sobre o tempo para em seguida chegar numa nuvem de poeira e gás que nos leva para uma viagem intergaláctica de segundos. A criação dos mundos e dos sentimentos se mescla às fantasias e aos desejos mais inconscientes, trazidos à tona neste momento. Esta atividade foi uma preparação para o movimento automático, no qual os alunos deveriam se movimentar por um minuto, ao som de uma música instrumental, escrevendo com o corpo

as sensações e diálogos internos que iam sendo imaginados nesta dança com o pensamento.

Escrever e mover o que vier ao pensamento foi uma maneira de praticar a imaginação motora e as prévias que o cérebro realiza antes e durante o movimento. Não havia o tempo para um processamento mais lento e decisões motoras mais elaboradas; era um pensar-mover criado em paralelo, uma improvisação da imaginação latente evocada para aquele instante de dançar. As palavras-pensamentos ganhavam formas e ações do corpo numa antecipação das traduções/interpretações que faríamos ao relacionar dança e literatura, que veremos na poética da palavra. Similar à escrita, o movimento apontou a não-linearidade do pensamento e a criação atravessada pela imaginação que corria e se antecipava ao mover e permanecia em cada gesto improvisado que pude ver pelas telas de cada aluno que se deixou ser visto à distância.

Fechando este ciclo de experimentações, os alunos ouviram frases que eu dizia e criaram movimentos do corpo para tradução destas palavras. A interpretação deveria durar e ser repetida até que outra frase fosse ouvida. O corpo respondia ao que ouvia, tanto quanto ao que o pensamento processava para as palavras ditas, tornando esse processo intuitivo, orgânico e subjetivo em cada frase. Alguns comandos pediam movimentos literais, outros deixavam os corpos livres para escolherem que parte seria colocada nas respostas-traduições e como estas aconteceriam. Não houve repetições das frases/comandos abaixo relacionadas e as pausas para se pensar no fluxo deveriam ser evitadas ao máximo.

- *Levantar um braço enquanto risca círculos com o pé no chão*
- *Virar a cabeça para a esquerda e levantar o ombro esquerdo ao mesmo tempo*
- *Movimentar os joelhos para dentro e para fora enquanto abre a boca*
- *A cada dois passos para os lados, inspire profundamente, na ida e na volta.*
- *Colocar a mão na cintura ao mesmo que balança um braço em várias direções*
- *Colocar um pé na frente do outro, enquanto balança a cabeça para baixo e para cima*
- *Colocar o queixo contra o peito enquanto bate as asas*
- *Virar um espiral*
- *Alcançar uma estrela cadente enquanto faz um pedido a esta estrela*
- *Realizar pequenas explosões internas e externas*
- *Pendurar sonhos num varal de nuvens*

- *Segurar o vento enquanto pega água com uma peneira*
- *Contemplar uma janela de desver o mundo*
- *Abrir a porta da imaginação*
- *Festejar o nada*
- *Voar*
- *Voar/Dançar*

Uma variação para esta atividade poderia ser a seleção de frases/comandos dos próprios alunos e a escolha daquelas que mais impactaram cada um para ser exploradas em seqüências de movimentos em grupo. Na aula remota, a realização simultânea do movimento para as frases trazia o delay da comunicação remota e os instantes que cada aluno levava para decidir se mover de acordo com o que ouviu. A minha atenção se voltava ao todo do movimento percebido no computador, assim como em cada aluno por vez.

As experiências vivenciadas com a dança e a imaginação permitiram reflexões sobre o movimento expressivo para a poética da imaginação que abarcaram emoções, sentimentos e a constituição biológica e cognitiva dos sujeitos da pesquisa. Essa mescla ativou estados de um corpo aberto à estética artística do movimento e do mover e cujas produções poderão ser verificadas ainda na continuação deste capítulo, que encontra objetos, percepções e metáforas para seguir criando mundos e movimentos.



Imagem 48: Imaginar e dançar
Disponível em:



4.2.2 Dando asas à criação

Outra experiência remota com dança e imaginação aconteceu em outubro de 2020, quando participei de um momento cultural com os alunos do Centro de Ensino Fundamental 403 de Santa Maria - DF. Sobre a temática, pensei em juntar as impressões da minha pesquisa, colhidas após a primeira etapa de estudo com o curso de formação presencial MAE, realizado com os docentes. Os atravessamentos deste grande período em casa influenciaram os movimentos e os rumos da pesquisa e este momento cultural, ao qual chamei de *'Dando asas à criação: corpo imaginação e leitura*, refletiu os anseios de voos e de liberdade diante das incertezas da pandemia.

As escolas ainda estavam se familiarizando com o ensino remoto e todos ainda tinham muitas dúvidas sobre as formas de acesso e sobre a participação nas plataformas de aprendizagem. Como estava afastada para estudo, neste instante tive uma ideia de como a dinâmica do ensino remoto estava acontecendo na prática, com todas as dificuldades técnicas que professores e alunos enfrentavam. Sendo uma novidade, tudo parecia mais caótico em se tratando de sala de aula com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Até então, eu havia participado de aulas, oficinas e seminários com adultos da pós-graduação e pesquisadores da área de dança; agora no encontro com os alunos, tudo mostrou-se ainda por ser organizado e intuitivamente incorporado. A familiaridade com os celulares, grande meio de acesso às aulas remotas, parece ficar distante quando os alunos e as famílias tiveram que acessar as plataformas das aulas online.

A sala virtual contava com mais de cinquenta participantes, mas demorou um pouco até que os alunos parassem de entrar e a atividade planejada tivesse início. Os alunos deixavam os microfones ligados; conversavam, como nos encontros presenciais; queriam adivinhar e antecipar o que seria realizado; buscavam alguma interação neste formato. Das telas que estavam ligadas, via rostos ávidos e neles eu procurava uma motivação e as respostas do corpo para os movimentos propostos. Propor presencialmente e transitar entre as pessoas durante a aula, nos oferece a visão do todo e de cada um, o que as aulas remotas pelo computador limitavam ou impediam de ser observado. As

limitações estavam postas de todos os lados e em todas as janelas ligadas e desligadas naquele momento, mas o que ficou marcado a partir deste recomeço de contato com as escolas, durou por algum tempo e influenciou outras ações para a pesquisa, que serão ainda destacadas.



*Imagem 49: Convite - Encontro cultural CEF 403 - Santa Maria - DF
Imagem feita pela escola e compartilhada com os alunos para o momento cultural
Fonte: Acervo pessoal*

O livro ‘*A Gaiola*’, de Adriana Falcão, que tinha acabado de adquirir, influenciou toda a organização da atividade, que foi a primeira chance que tive de exercitar o que eu ainda estava esboçando sobre a relação entre movimento, imaginação e as palavras. O voo da imaginação com este momento foi um disparador de recomeços que foi estruturando um viés investigativo, cujo escopo se delineava baseado nestes elementos destacados no momento com o CEF 403. A história de amor e amizade entre um pássaro e uma menina, contada no livro, foi adaptada para os alunos e contada, cantada e dançada com objetos e materiais diversificados. Algumas sugestões práticas daquela tarde foram realizadas no instante da transmissão, como a história em si, as músicas e as danças; outras ficaram como possibilidades para experimentações após o encontro, como dobraduras, registros audiovisuais de pássaros e a escrita de histórias próprias sobre pássaros e sobre amizade. Houve uma interação com as imagens, a leitura e o movimento no qual as asas metafóricas e imaginadas ajudaram a mover o corpo e as palavras.

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”. (ALVES, 2002. p. 29). Este aforismo que veio para Rubem Alves, após dialogar com alguns professores, como uma

forma de analisar a função da escola, ajuda muito bem a ilustrar as metáforas do voo que fiz para a dança. Com Alves, vemos que a escola pode tanto impedir o voo dos alunos, como alimentá-lo em suas formas de apresentação do conhecimento. Tendo o voo como algo que não é aprendido pelos pássaros, vemos uma analogia da capacidade criativa que não pode ser ensinada nas escolas, mas incentivada.

As escolas gaiolas, para Alves (2002), são como prisões que retiram dos alunos a arte própria dos seus voos, ao tentar controlá-los neste espaço, sem oferecer as condições para uma aprendizagem, para além das normas curriculares que não observam a diversidade dos corpos e dos sonhos. O autor lembra com tristeza de quando pegava passarinho na infância usando armadilhas. Os pássaros se debatiam a ponto de sangrar. Não é o pássaro que é violento, mas a gaiola que o imobiliza. Não seria o mesmo que ocorre com os alunos presos nas escolas gaiolas? Reflete o autor.

Por outro lado, Alves coloca as escolas asas como as que amam o voo e existem para encorajar os pássaros a voarem. O que uma escola asa pode oferecer? O que está implícito quando se fala em uma boa educação para os alunos? Que eles precisam aprender os programas oficiais e serem bem avaliados dentro deste sistema? Os professores e professoras, também engaiolados, conseguiriam vencer as barreiras de se ensinar coisas que não farão diferença na vida dos estudantes? Diante do caos e do debater de asas e corpos presos, a ordem é seguir com o programa e deixar as gaiolas fechadas. No primeiro capítulo deste estudo, vimos o corpo como elemento da interação de aprendizagem com e no mundo. Para ALVES, 2002. p. 31:

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que aprende para poder viver, é ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era a “ferramenta” e o “brinquedo” do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo; aprender ferramentas, aprender brinquedos.

Os conhecimentos-ferramentas são aqueles que vão nos ajudar a resolver os problemas essenciais do dia a dia e os conhecimentos-brinquedos vão dar alegria e prazer ao corpo-mente dos estudantes. Uma boa educação, pela perspectiva de Alves, estaria relacionada com a escolha das ferramentas e dos brinquedos. A dança neste sentido, seja pela apreciação e fruição do movimento ou pela sua realização, não tem a função de uma ferramenta, mas de brinquedo que pode encher o corpo de alegria, um aspecto considerado nas escolas que são asas. Alves conclui sua reflexão falando das estatísticas oficiais que dão conta do aumento das escolas e das matrículas, mas que estes dados não

dizem se as escolas são gaiolas ou asas. Em meio à propagação das dificuldades encerradas nestes cadeados ou na superação deles, a minha resposta, enquanto docente que não se contenta com as gaiolas, é que continuo, sempre amei e vou continuar amando o voo dos pássaros.



*Imagem 50: Dando asas à criação
Momento Cultural com o CEF 403 - Santa Maria - Out/2020
Fonte: Acervo pessoal*

O voo-dança de gente reverberou nos corpos daquele encontro no CEF 403 e na minha pesquisa deste momento em diante. Da gaiola em que foi colocado e depois libertado aquele pássaro da história, ainda voam poemas, outras danças e expressões do corpo. Uma fâsca de leitura foi projetada poeticamente no corpo, influenciando os próximos movimentos e as palavras da minha própria história e por conseguinte, da pesquisa. Poemas e danças, leituras e releituras, um mundo de palavras e de gestos dançados que pousaram no estudo a partir deste dia, dispararam o *VoarDançar* desta pesquisa, sobre o qual me deterei mais nos capítulos em que vou aprofundar a relação entre movimento e palavra, como uma ampliação deste encontro realizado com os alunos com o livro de Adriana Falcão e com meus próprios poemas e danças com asas.

4.3 Dança de Papel

A materialização do pensamento coreográfico no papel, com o papel e através dele, vem instigando uma pesquisa permeada de sensações e de emoções próprias que transformaram e ajudaram a construir uma prática de dançar cujos processos mais significativos foram sendo analisados no percurso. Este capítulo destaca práticas realizadas com o papel e com o movimento e que deram origem à proposta da Dança de Papel, que posso afirmar ter influência de um encontro que tive com Angel Vianna, um ano antes de começar esta pesquisa.

Angel Vianna ministrou sua famosa Aula do Papel na Caixa Cultura de Brasília em julho de 2018. Participei deste momento que antecedia a instalação performática *Ferida Sábia*⁴², realizada entre 27 e 29 de julho. O espetáculo concebido pela bailarina e coreógrafa Ana Vitória, também teve participação especial de Angel Vianna. Nesta mini oficina, fomos conduzidos por Angel a sentir e improvisar o movimento, utilizando uma folha de papel A4. As texturas e as formas que o papel foram ganhando ao ser balançado, dobrado, amassado e por fim, rasgado, ajudaram a perceber a dança como uma investigação do próprio corpo e como um processo em que a imaginação ganha espaço nas escolhas dos movimentos a serem realizados individualmente e coletivamente.

A folha de papel em branco utilizada na aula, segundo Ana Vitória, é a metáfora da relação do corpo com suas inscricas no mundo. Esta aula é uma mostra de como a arte na contemporaneidade se revela inesgotável, mesmo a partir de elementos do cotidiano. A trajetória de Angel Vianna com a dança, que desde a década de 1940 investe na consciência reflexiva, nos mostra os modos em que a expressividade artística se torna investigação prática e contínua. Desestabilizando crenças e certezas nas formas de se fazer arte, ela expõe criações em dança a partir de suportes singulares e que ajudam na composição do movimento. A folha de papel, no jogo corporal durante as três horas da aula, se mostra como reflexo do livro da vida, cujas inscrições instauradas no corpo exploram e colocam os sentidos em ação. Em atenção voltada para dentro e para o espaço exterior do corpo, a composição resultante, orientada pela experiência multissensorial a que Angel conduz, é impregnada de gestualidades e intenções entre os participantes e suas folhas de papel.⁴³

⁴² As informações da instalação *Ferida Sábia* estão disponíveis em:

<http://www.achabrasilia.com/instalacao-performatica-ferida-sabia-estrela-na-caixa-cultural/>

⁴³ Ana Vitória, que coordena o programa de pós-graduação da Faculdade de Dança Angel Vianna, descreve a Aula do Papel, realizada em diversas mostras culturais pelo Brasil. O relato completo está disponível em:

Para a coreógrafa Ana Vitória, cuja análise que fez acima da aula destaca a essência desta experiência, o momento desta atividade com o papel é um simbolismo do ritual da vida, materializado pelo toque e toda a manipulação que fazemos com o papel. A aula se constitui, também, em um ato performativo, no qual os desdobramentos desvelam nossas experiências e marcas individuais, que o encantamento com o objeto do papel vai disparando. Improvisar com outros participantes foi uma partilha do início ao fim da aula, cujo desfecho da experiência, como a própria Angel Vianna nos leva a perceber, se insere na ritualística grupal e na cerimônia descoberta na coletividade. Uma folha de papel possibilitou o encontro e a realização de um instante coreográfico de beleza e simplicidade.



*Imagem 51: Aula do papel
Oficina com Angel Vianna - Caixa Cultural
Fonte: Acervo pessoal*

Dos pedaços rasgados e jogados ao chão, fizemos leituras próprias das imagens que se mostraram diante de nós. A mais significativa para mim, foi o chão de estrelas, sob o qual dançamos nosso encontro tribal festivo e sonhamos outros movimentos e outros encontros dançantes, como estes que chegaram e que de alguma forma, dialogam com esta pesquisa.

https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/angel-vianna/as-aulas/?content_link=2

Refletindo uma folha de papel em branco pela perspectiva filosófica, podemos afirmar que ela nos permite apurar o olhar para percebermos as cores e as formas que ela tem. A existência desta folha não depende de quem a vê; é algo que está diante de mim e não sou eu. Não depende de uma consciência para existir, ela é real e não um pensamento. Mas se o olhar é desviado desta folha em branco, ela se torna uma lembrança e outros objetos vão chamar a atenção. Aquela folha de papel vai existir também na consciência, mesmo deixando de existir e se perdendo de alguma forma. (SARTRE, 2008).

Sartre, com estas afirmações, explica a diferença entre existência e imagem. Aquilo que vejo, existe e o que eu lembro ou imagino é uma imagem. Para ele, surge daí a existência da coisa e a existência da imagem. Podemos ver um objeto de forma física e em imagem e uma simples folha de papel se torna objeto de estudo da imaginação. “O ato da imaginação [...] é um ato mágico. É um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto no qual pensamos, a coisa que desejamos, de modo que dela possamos tomar posse.” (SARTRE, 1996. p. 165)

Tavares (2019), sublinha, de diversas formas, o poder da imaginação. Quando relembra o livro *A Lição de Alemão*, do jornalista Siegfried Lenz, por exemplo, vemos a ilustração deste poder. Na história, um pintor foi impedido de expressar suas ideias nas telas, porque pintava temáticas proibidas pelo governo. Ele insistiu em continuar pintando e foi preso. Na prisão, o artista pediu folhas em branco e deixou todo mundo confuso ao mostrá-las, depois de um tempo, dizendo que via um pôr do sol maravilhoso ou outras coisas que ninguém mais conseguia ver. O pintor, impedido de pintar o visível, expressou sua arte através do invisível, como forma imaginária de continuar criando. O chefe de polícia se irritou com o pintor e tomou as folhas em branco das suas pinturas imaginárias. O pintor respondeu que o confisco de suas folhas não poderia representar a proibição ou extinção do que estava na sua cabeça, pois o que estava dentro dele, estava engolido de mais no seu interior para ser lhe tirado.

Seja imaginando sobre o objeto ausente ou sobre a imagem inexistente, na superfície de uma folha de papel cabe um mundo imaginário que se abre para a criação artística. No contexto educacional, elementos, que a princípio se mostram vazios, podem ganhar cores, formas e pensamentos tão grandes e palpáveis quanto cada sujeito assim o desejar transformar e preencher com aquilo que enxerga pelos olhos da imaginação.

4.3.1 Páginas em branco e caixas vazias

Na disciplina de Prática Docente - TEAC que ministrei em 2021 na UnB, realizei uma atividade com os alunos utilizando páginas em branco e caixas vazias. A sugestão inicial era a de que, antes do encontro remoto semanal, cada um pudesse experimentar o movimento e a imaginação com estes dois objetos, com uma abertura pra a reflexão sobre o vazio e o nada que, a priori, se percebia diante destes objetos.

A utilização da caixa foi inspirada na sugestão de Marina Marcondes Machado⁴⁴, que em 2020, no início da pandemia no Brasil, realizou um trabalho com caixas de sapato para reflexão da importância do vazio e do nada nas aulas de Artes Cênicas, que ministrou nesses tempos de isolamento e nos quais estávamos privados do espaço físico de encontro. Ela buscou, com essa atividade, criar outras espacialidades na educação que se mantém à distância. Desejou que cada aluno pudesse refletir, diante de uma caixa de sapatos vazia, sobre questões do tipo: Tem ar dentro da caixa? O que pode sair de dentro dela? O que pode existir dentro dessa caixa que tem um não-sapato? O que tem fora da caixa e o que poderia existir entre o dentro e o fora dela?

A caixa de sapato vazia representava, para essa autora, o elo com o mundo de pensamentos compartilhados, no qual é possível espacializar imaginações. No vazio, propõe a liberdade para criar, mesmo que dentro de alguns vazios exista apenas o ar. Para além de ‘fazer algo’ com a caixa vazia, a proposição era a de habitar esse espaço de forma imaginativa, promovendo leituras e releituras artísticas dentro da arte, que chamou de espaço. Se a arte é um lugar, como poderemos ocupá-la imaginativamente? Tudo que os alunos da professora Marina prepararam em torno desta caixa, foi direcionado por eles mesmos para ocupação do vazio. Nesse ‘algo a fazer’, corporalidades e espacialidades cresceram a partir dos desejos, descobertas e alegrias das criações de cada um, mesmo que essas criações representassem o momento crítico de dor causado pelo vírus. Quantas ideias podem existir dentro de caixas vazias de papelão? Arriscar é um caminho que Marina aponta para responder a essa e tantas outras perguntas em artes, enquanto

⁴⁴ Marina Marcondes Machado, no seu blog Agachamento, propôs reflexões com um grupo de pesquisadores convidados e com leitores que quisessem acompanhá-los neste trajeto. Eu participei como leitora com comentários de cada aula, que constituiu o início do pós-doutorado que Marina estava fazendo. Infelizmente o Blog foi infectado por um vírus que afetava a navegação nas páginas e ao constatar com todos os participantes esta falha, a professora Marina resolveu desativar o blog. Até a finalização desta pesquisa, não houve mais nenhuma ação e reflexão deste grupo de estudos, pois o espaço não foi reativado pela autora.

linguagem que não se acomoda nos lugares comuns que insistem em defini-la sem experimentá-la por vias pouco percorridas.

A esta atividade da caixa, acrescentei para os alunos da TEAC, a folha de papel em branco. Partindo do imaginar sobre o vazio, os alunos puderam refletir sobre os processos para o movimento artístico. Aparência e funcionalidade do papel e da caixa ativaram um fazer criativo, que foi compartilhado depois, durante a aula na plataforma remota de encontro, disponibilizada pela UnB. O que se segue traça um panorama das experiências partilhadas, nas quais os alunos buscaram referências em episódios de desenhos animados, músicas, livros e materiais diversos, disponíveis nos espaços que convivem, para imaginar e criar a partir do vazio e do nada que os objetos propostos, de início, remetiam.

Conforme relatado pelos alunos durante conversa sobre a experimentação que fizeram antes da aula, o desejo de caber dentro das caixas foi quase unânime, seja para se esconder e refugiar do cansaço e das dificuldades enfrentadas na pandemia e na vida, seja para estabelecer um diálogo entre a fantasia e a realidade. Amassar a folha de papel e rasgá-la, também foi algo recorrente na fala dos estudantes, que deixaram emoções e sensações entrarem neste momento de reflexão. A folha ‘morreu’ em diversos momentos e ressuscitou em outros neste diálogo imaginativo e turbinado pelas experiências de cada um. O mundo que o Bob Esponja criou dentro de uma caixa e apresentou aos seus amigos em um dos episódios do desenho animado, falou alto na experiência de um dos alunos. Cada um, ao seu modo, buscou dentro de sua própria caixa, um mundo de imaginação, que transformou a caixa e o papel em objetos diversos nesta interação.

Da caixa e da folha brotaram cores, tintas, desenhos, palavras e movimentos. Tudo misturado aos acontecimentos que impactavam cada aluno naquele instante. Uma aluna, por exemplo, se fixou nas cores e nos movimentos indígenas neste diálogo com a caixa e a folha, para logo em seguida se admirar da coincidência, pois naquele mesmo dia, os jornais davam conta do movimento indígena que estava se formando no país contra o marco regulatório. O que ela criou na conversa com o vazio e o nada, se materializou nos protestos de um povo que quer viver em território livre das ameaças daqueles que usam cada pedaço de chão para ter mais lucro. Revolta, indignação e solidariedade também cabem em caixas e papéis.

Para alguns alunos, as primeiras ações com a caixa e com a folha de papel surgiram instintivamente e remeteram ao imaginário do figurino e dos cenários. Assim, a caixa se transformou em chapéu e sapato e a folha virou roupa, adereços e formas diversas

do origami, espalhados na decoração da casa e na lembrança de alguém da família que gostava de fazer dobraduras.

Em meio ao cansaço das atividades remotas e da rotina da casa, os alunos procuraram música para relaxar e despertar o corpo durante este momento com a caixa e o papel. Refletiram a respeito do que caberia na caixa e começaram a querer caber dentro dela também. Colocaram as mãos, os pés e guardaram objetos dentro. Brincaram como se fossem crianças diante de um mundo fantástico que se revelaria para cada um. Diante da folha de papel em branco, depararam-se com a curiosidade em torno do que ela poderia se transformar. A folha funcionou, muitas vezes, como objeto de esconder e mostrar o rosto, brincar com o dentro e o fora e revelar emoções, seja na ação de amassá-la, ou de juntar os pedaços com cuidado na interação com os movimentos fluidos, rápidos ou até mesmo na lentidão e nas demoras percebidas no corpo.

Para um dos alunos, que começou a atividade correndo no mesmo lugar, a sensação de que os pensamentos começaram a girar em espiral de ideias, foi crescendo junto com o movimento corporal. A folha de papel em branco ganhou os desenhos desta sensação espiralada de palavras e imaginação, na qual os sentimentos vinham à tona e ganhavam contorno no papel. A espiral de movimentos era o próprio aluno sublimado no papel, que foi guardado na caixa, assim como ele mesmo queria se esconder e ficar na casa-mundo-particular, no refúgio de sossegos imaginados e alívios desejados. Observei com os relatos, que escondidos em caixas, explodimos vivacidade, como se nestes instantes de fuga fôssemos recarregados, transformados ou forjados dentro daquele espaço real e imaginário. Para este aluno, foi como ser um coelho que saiu de dentro da cartola do mágico.

Uma sensação similar aconteceu com outro aluno, que se sentiu moldado e fabricado dentro da caixa. A que tinha em casa, lhe permitiu que ele ficasse de pé dentro dela. Deste espaço, olhava o mundo ao redor e tinha um pouco de receio de sair. Simulou uma estranheza do mundo e das coisas que conhecia. Mais uma vez o jogo do esconde-esconde com a folha de papel aconteceu. Tomada como ser vivo e alguém preso na caixa junto com ele, a folha ficou com a mesma temperatura corporal, depois de tanta proximidade. Quando saiu da caixa, conversou com suas vozes e colóquios que ficaram lá dentro, como se conversasse com velhos conhecidos, dele e da folha de papel. De um modo geral, a folha se tornou este ser próximo para cada aluno, quando sentiram sua textura pelo corpo, na ação de friccioná-la. Virou complemento e reforçou a relação intrínseca entre sujeito e objeto.



*Imagem 52: A folha e a caixa
Fonte: Wanderley Mendes - TEAC*

Uma aluna organizou um híbrido entre a caixa, o papel e as palavras, acreditando que estivessem ligados, dentro dela, enquanto artista visual e poeta. Olhou para fora de si e buscou elementos com os quais pudesse criar e imaginou uma caixa que cospe palavras no papel, como uma impressora e então, pintou a caixa para tirar o rótulo da marca e deixá-la apenas como caixa. Viu a caixa, pouco a pouco, se reciclando e ficando cheia de imaginação que girava palavras em um rolo de papel. Um fax conceitual, como ela mesma

definiu, surgiu de dentro da caixa com uma folha contínua de palavras e interações cheias de significados para ela.



Imagem 53: Fax conceitual
Fonte: Rayza Rodrigues - TEAC

As palavras ‘cuspidas’ pelo fax da aluna foram:

*A caixa é o que ela é.
Desenhei, pintei, pensei em dobrá-la, fechá-la,
escrever sobre a caixa ou escrever na caixa.
Objeto oco, não é objeto vazio,
objeto liso, não é objeto vazio.
Estar vazio é mais preenchido do que estar cheio.
Cheio não cabe mais nada. O corpo é a caixa.
A mente é chamada de caixola,
e a vida é associada a um livro escrito pela vivência,
um aglomerado de papéis “vazios”, lisos.
Um fax é uma caixa de preenchimento de papéis.
Os papéis são os papéis e o fax é o fax,
um organismo de preenchimento e comunicação.
Prefiro me esvaziar, carrego pouco e
às vezes meu maior conteúdo é o silêncio.
Não preencho palavras. Pode alguém ler no vazio?*

Alguns alunos queriam, de alguma forma, justificar o que iam mostrar aos outros, talvez com medo que destoassem do que achavam ter entendido da atividade. O fato é que cada um se revelou de forma única na experiência que teve com os objetos sugeridos.

Havia uma preocupação em não errar, mas a maneira que cada um entendia, tentava e experimentava já validava a proposta interativa, que, dentre outros questionamentos a respeito do vazio e do nada, buscava um encontro com aquilo que pudesse ativar a imaginação diante daqueles objetos. Cada compartilhamento revelava a diversidade de interpretações nas quais não existe o certo, nem o errado, mas diferentes escutas e compreensões em diálogos tão subjetivos e com vozes tão pessoais que ecoavam das caixas e das folhas, que eu jamais poderia pensar que alguém não conseguiu realizar, satisfatoriamente, a atividade. A imaginação que cabe dentro de uma caixa vazia e numa folha de papel preencheu todo o espaço da interação corporal e criativa que os alunos tiveram com estes objetos.

O que cada um compartilhou naquela tarde representou uma identificação com o tema proposto para o encontro e expressou um diálogo amplificado diante das possibilidades criativas com os elementos dos quais cada um se aproximou nas experimentações. Medos, sonhos e criatividade conversaram pela via da imaginação; foram expostos em palavras e gestos nas significações e descobertas que os colóquios revelaram. Cada depoimento soou como um cochicho, quase segredo, que já não podia mais ser guardado.

Refletir sobre o vazio e o nada despertou a imaginação destes alunos. Se uma definição de arte emerge das experiências, como nos mostrou Marina, a imaginação também pode trilhar este percurso e encontrar abordagens consistentes que lhe imprimam reflexões e sentidos. Tanto a página como a caixa podem remeter a inúmeras possibilidades do fazer pedagógico em arte, representando uma ação pensada nesta espacialidade (remota) aberta à imaginação e às respostas do outro.

O vazio se reconfigura neste pensamento imaginativo e se revela nas escritas, desenhos e criações compartilhadas. O vazio e o nada foram espaços para as proposições artísticas com o movimento e representaram territórios simbólicos neste período trilhado na pesquisa. Neste instante, preencher os espaços com ideias, pensamentos, diálogos e referenciais diversos, favoreceu a construção de uma interação expressiva através do movimento e da imaginação.

Neste mesmo dia, após o compartilhamento sobre a página e a caixa, experimentamos, juntos, a nossa aula do papel e o corte com a fita de Möbius. Uma experiência remota, mas que diminuiu distâncias e dificuldades naquele instante de encontro em que nossa dança de papel se materializou no movimento e nas formas de criar que cada aluno se permitiu vivenciar.



*Imagem 54: Dança de papel
Alunos TEAC - Prints da aula
Fonte: Acervo pessoal*

A folha de papel se encheu com as palavras que estiveram à espreita do vazio da página e que foram ditas pelos movimentos do corpo, ativados pela imaginação e pela expressividade de cada aluno. Sentimos as texturas e os sonhos que esse pensamento coreográfico permitiu. Descobrimos espacialidades e corporalidades que cabiam dentro das caixas e nas páginas, objetos usados nas proposições estéticas com o movimento na poética da imaginação. Diante do que poderia representar o vazio, brotaram experiências subjetivas que foram alargadas através da dança, que revelou, para além do movimento, escritas, desenhos e expressões diversas. O papel foi um convite para mover a dança com invenção, uma larga folha de possibilidades para criações e artesanias poéticas.

4.3.2 Möbius: uma proposição estética

Na aula de Seminário Avançado, cursada no doutorado em 2020, utilizei uma folha de papel para realizar o corte da fita de Möbius, numa apresentação poética que cada aluno teve que desenvolver ao longo do semestre. No início da minha incursão em

torno do movimento e da imaginação, a folha de papel em branco impulsionou a criação e o pensamento artístico e se mostrou cheia de simbologias e significados especiais, que foram se mostrando mais nitidamente no decorrer das leituras e das experiências que atravessavam-me. Ora preenchendo páginas e mais páginas com as minhas dúvidas e alguns achados, ora experimentado as possibilidades gestuais com o objeto do papel, encontrei ressonâncias para o universo do imaginário que me ajudaram a delinear as etapas da pesquisa e as escolhas realizadas ao longo deste trajeto.

A apresentação poética para a disciplina de Seminário foi influenciada pela leitura do livro de Suely Rolnik, *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*, realizada nesta disciplina. Esta autora apresenta proposições práticas que favorecem o acesso às potências de criação para driblar o inconsciente capitalista, como a proposição artística de Lygia Clark, *Caminhando*⁴⁵, de 1963. Essa obra explora a fita de Möbius, propondo que cada pessoa crie seu próprio caminhar ao realizar sucessivos cortes longitudinais na superfície da fita, feita de papel. Rolnik analisa esta experiência de cortar a fita como uma abertura para sentir o tempo (sem antes e depois) e o espaço (sem frente e verso, dentro e fora). “Em síntese: vivido dessa perspectiva, o espaço surgiria dos devires das formas que vão sendo criadas na superfície topológica da tira, produtos das ações de cortá-la”. (ROLNIK, 2019. p. 31)

Essa experiência artística, como enfatiza Rolnik, relaciona-se com o deslocar-se da política de produção da subjetividade que está sob o domínio do capitalismo. Na fita de Möbius, um lado corresponde às formas do mundo e o outro, às forças que o agitam. Essas faces são indissociáveis, constituindo-se numa mesma superfície. Antes de chegar a esta proposição artística, Rolnik imprime uma escrita que surge ou insurge como um nó na garganta que influencia o leitor a também desatar nós criados por teorias do inconsciente que se firmaram na exclusão de reflexões essenciais à transformação dos sujeitos. Aborda o capitalismo colonial como ativador da expropriação da força vital, cuja cafetinagem é o dispositivo desse movimento. Propõe, assim, um devir descolonizado no qual âmbitos da vida privada se constituem uma micropolítica a ser percebida para uma mudança das estruturas sociais. O capitalismo se alimentou bem mais do que de fontes econômicas, mas da própria cultura e da subjetividade dos sujeitos. No entanto, práticas

⁴⁵ Em 2014, o Itaú Cultural reproduziu a experimentação estética *Caminhando*, de Lygia Clark. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3sP-uT5DQLM>

ativistas de resistência surgem como esforço de reapropriação coletiva na qual o comum é definido como um campo da pulsão vital de um corpo social. (ROLNIK, 2019)

[...] não basta resistir macropoliticamente ao atual regime ... é preciso agir igualmente para reapropriar-se da força de criação e cooperação - ou seja, atuar micropoliticamente -, reconhecê-lo racionalmente não garante ações eficazes nessa direção”. [...] a reapropriação do impulso de criação só se efetua ao incidir sobre ações de desejo, de modo a imprimir-lhe sua direção e seu modo de relação com o outro. (ROLNIK, 2019. p. 27)

Rolnik nos conduz ao entendimento de que a libertação da condição de cafetinagem instituída por um inconsciente colonial-capitalístico dominante se materializa na insurreição para uma reapropriação coletiva. Mesmo acontecendo no âmbito de cada existência, essa insurreição não acontece dissociada do coletivo, pois o motor da experiência subjetiva é detonado pelas forças que habitam o indivíduo e alimentado pelos esforços coletivos. Neles, um corpo coletivo se ergue como potência criadora e inventiva para frear a força que cafetina a pulsão vital. “Com essas sinergias, abrem-se caminhos para desviar tal potência de seu destino destruidor”. (ROLNIK, 2019. p. 29).

As potências criadoras, que Rolnik apresenta como uma ferramenta de enfrentamento e libertação da cafetinagem do capitalismo, se revelam, também através da arte e a proposição de Lygia Clark é um exemplo de prática que favorece e dá acesso a este enfrentamento. A proposição *Caminhando*, portanto, para Rolnik, é uma resposta para ativar a potência clínico-política da arte.

A proposição de Clark com a fita de Möbius, na perspectiva apresentada por Rolnik, não resulta em uma obra de arte, mas a própria ação de cortar o papel se constitui em uma experiência estética. Na proposição, o público recebia tiras de papel para fazer o seu próprio *Caminhando* e tinha instruções para a montagem da fita: Fazer uma torção no papel antes de colar as pontas; começar o corte a partir de um furo no ponto inicial, que precisa ser desviado da tesoura a cada volta; continuar o corte até não ser mais possível. Se não desviar do ponto inicial, tem-se uma repetição da fita em tamanho maior; se esse ponto for desviado a figura se transforma em círculos e anéis interligados. Desta relação paradoxal de formas e forças na superfície topológica-relacional do mundo, é que resulta a subjetividade, tenhamos ou não consciência dessa capacidade.

A autora associou esta experiência de Clark aos conceitos de percepto e afeto, analisados por Deleuze e Guattari. Para estes filósofos, percepto é distinto de percepção,

pois excede as situações vividas e representações e afeto não é o mesmo que afeição, carinho, ternura ou emoção psicológica, mas uma emoção vital, do verbo afetar, tocar, perturbar, abalar, atingir. Perceptos e afetos, portanto, dizem respeito ao que está vivo dentro e fora de nós. Rolnik chama isso de saber-corpo, que se constitui na capacidade que temos para produzir experiências do mundo e que compõem a subjetividade. Este saber pulsa e nos atravessa nas forças e relações do mundo: “A pulsação desses mundos larvares em nosso corpo nos lança num estado de estranhamento”. (ROLNIK, 2019. p. 40)

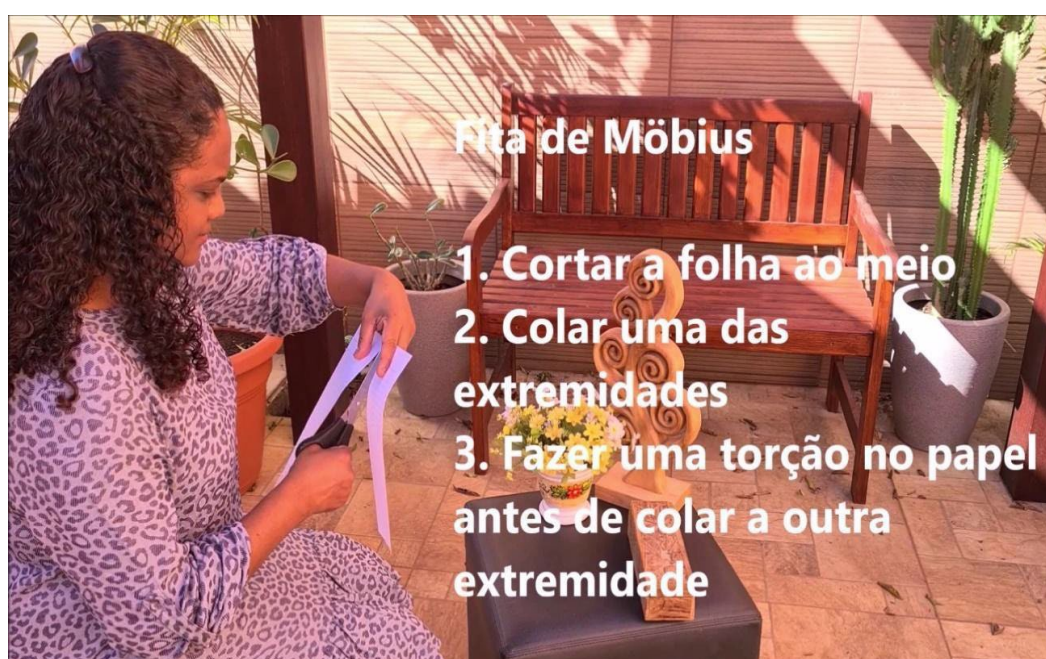


Imagem 55: Meu 'Caminhando'
Disponível em:



No vídeo da apresentação poética para a disciplina, destaquei a figura de Möbius repetindo a proposição estética de Clark, sublinhada por Rolnik. Aprendi a realizar o corte e fiz tutorial, mas sempre destacando que cada pessoa teria uma experiência diferente da minha, que relacionei com o corte da fita, com o movimento dançado e com a minha relação com o papel, que se estreitava a cada dia. O papel, assim, foi ganhando profundidade nos processos de composição em dança e se tornando símbolo para juntar os conceitos da pesquisa. Fiz o meu *Caminhando* com páginas do meu caderno, o mesmo que estava se enchendo de anotações para esta pesquisa. Queria que representasse uma

escrita iminente, potencializada pelos atravessamentos deste período de pesquisa; um devir de coisas e acontecimentos à espreita da escrita e da experiência, com fome e com sede de palavras e de gestos que comunicassem estados e processos.



*Imagem 56: Möbius
Fonte: Acervo pessoal*

Möbius, uma figura aparentemente simples, despertou minha curiosidade e atenção no contexto da pesquisa. Esta figura tem o nome do astrônomo e matemático que ajudou a popularizá-la. August Ferdinand Möbius, utilizou a fita para analisar superfícies topológicas e sua orientabilidade, em um estudo realizado em 1858. A fita de Möbius é um exemplo de objeto com superfície não orientável, ou seja, possui apenas um lado, não sendo possível determinar o lado de dentro ou de fora, nem a parte de cima ou de baixo.⁴⁶ O estudo topológico, que o matemático realizou com a fita de Möbius, revela diversas propriedades desta figura, como os exemplos a seguir:⁴⁷

- Se fizer um traço com um lápis, partindo do meio, esse traço vai contornar toda a superfície do papel, mesmo aquela parte dobrada. Com a dobra da fita, temos a impressão que a linha chega ao outro lado da figura, mas esta fita só tem um lado.

⁴⁶ Disponível em:

<http://engenharialivre.com/o-que-e-a-fita-de-mobius-que-tony-stark-fala-em-vingadores-ultimato/>

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SQJdhkrXX7I>

- Se realizar um corte com tesoura na fita, partindo de um ponto no centro da figura, a fita ficará com o dobro do tamanho original quando chegar ao ponto de início do corte.
- Cortando uma fita de Möbius ao longo da linha de centro e desviando do ponto inicial, vão se criando outras fitas em torno de si, até não ser mais possível desviar e continuar.
- Uma fita com três meias-voltas, quando dividida longitudinalmente, torna-se um trançado de fitas amarradas em um trevo de nó.
- A fita de Möbius representa um caminho sem início e sem fim; infinito, onde se pode percorrer toda a superfície da fita que aparenta ter dois lados, mas tem apenas um.

O artista plástico holandês Maurits Cornelis Escher, conhecido por suas imagens do impossível, immortalizou a figura de Möbius em 1963, com a gravura bidimensional abaixo, na qual a fita é representada como uma espécie de trama metálica, percorrida por formigas. Muitas animações deste projeto podem ser acessadas hoje em dia e nelas podemos perceber que as formigas transitam dos dois lados da fita, o que comprova a principal característica de não orientabilidade deste objeto.⁴⁸

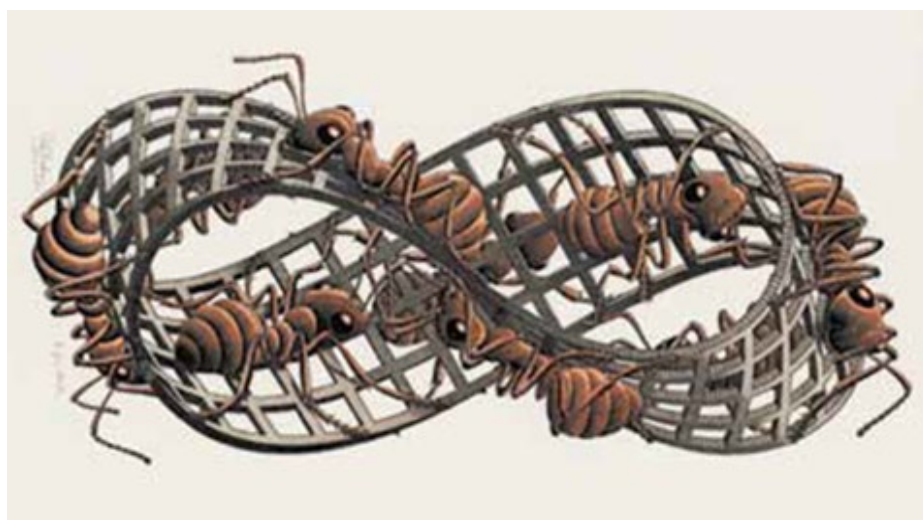


Imagem 57: Fita de Möbius - MC Ester - 1963

Fonte: Catálogo Banco do Brasil - <https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/img/EscherCatalogo.pdf>

⁴⁸ Disponível em: <https://marciomariguela.com.br/banda-de-mobius>

O caminho sem fim demonstrado nesta gravura de Escher e a forma enigmática desta figura, contribuem para que a fita de Möbius seja associada com o símbolo do infinito. A figura de Möbius continua influenciando diversas expressões e áreas de conhecimento mundo afora, mesmo após mais de 160 anos do estudo realizado na Alemanha. No tarô, por exemplo, a ‘mensagem’ dessa figura relaciona-se com a expressão da evolução individual nas áreas materiais, espirituais, sentimentais e mentais. Esse processo evolutivo encontra equilíbrio entre o ‘eu’ interno e o ‘eu’ externo, que precisa conciliar suas escolhas e atitudes.⁴⁹



*Imagem 58: Dois de Ouros
Carta do Tarô*

Fonte: <https://www.rosanetarot.com.br/2018/03/2-de-ouros-aprendendo-rebolar.html>

Na carta de Dois de Ouros vemos um homem que equilibra duas moedas dentro de um arco na forma do símbolo do infinito. No site em que esta imagem estava disponível, a taróloga Rosane Kurzhals vê este equilíbrio como uma dança de destreza para a qual devemos dirigir nossa atenção se não quisermos que as ondas das dificuldades (representadas ao fundo da carta pelo mar), não nos desestabilizem. O equilíbrio

⁴⁹ Disponível em:

<https://trilhas.diogenesjunior.com.br/a-fita-de-m%C3%B6bius-e-a-evolu%C3%A7%C3%A3o-individual-65a684860742>

financeiro depende, portanto, da agilidade para este movimento de equilíbrio, comparado ao movimento dançante.

Fernandes (2006) explora a figura de Möbius para relacioná-la com o movimento e as dualidades opostas. Nela, a anatomia dinâmica do corpo está relacionada com as torções, conexões e organizações em espirais cujas trajetórias históricas, não só da dança, mas em percursos científicos e tecnológicos, apresentam oposições e conflitos. Um dos grandes desafios na trajetória desta autora reside em como fazer arte a partir do corpo. Mesmo tendo caráter efêmero, o movimento, para ela, não é algo que só existe no decorrer do tempo, de forma linear. No movimento do corpo, assim como no tempo e no espaço que a figura de Möbius supõe, existe uma inter-relação retroativa tridimensional que recria o novo. Dentro e fora fazem parte de um mesmo percurso do anel e concretizam a metáfora da coexistência dos opostos. Nessa perspectiva, na efemeridade da dança encontra-se também, sua capacidade de registro. Fernandes lembra que Laban chamou esse registro de rastros do movimento. Neles, a coreografia do tempo é o avesso da coreografia do movimento.

Com as reflexões e com a apresentação poética para a disciplina já mencionada, a figura de Möbius permanece na pesquisa. Ao juntar várias figuras cortadas, vejo-me diante do emaranhado de papel e de possibilidades estéticas e artísticas. Interajo com esses papéis, pendurados ou espalhados pelo chão, como alguém que se relaciona com os sonhos e as expectativas, que facilmente podem ser colocados lado a lado com a imaginação.

A figura de Möbius esteve presente na videodança *Infinito*, que desenvolvi em junho de 2021, para a disciplina de Arte e Tecnologia e que fez parte da web-exposição *EmMeio#13: Contaminações*, promovida pelo MediaLab - Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional, do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Com um trabalho coletivo de projeção e sobreposições de imagens, o vídeo está na performance *Ciclicidades*⁵⁰, realizada para essa exposição virtual.

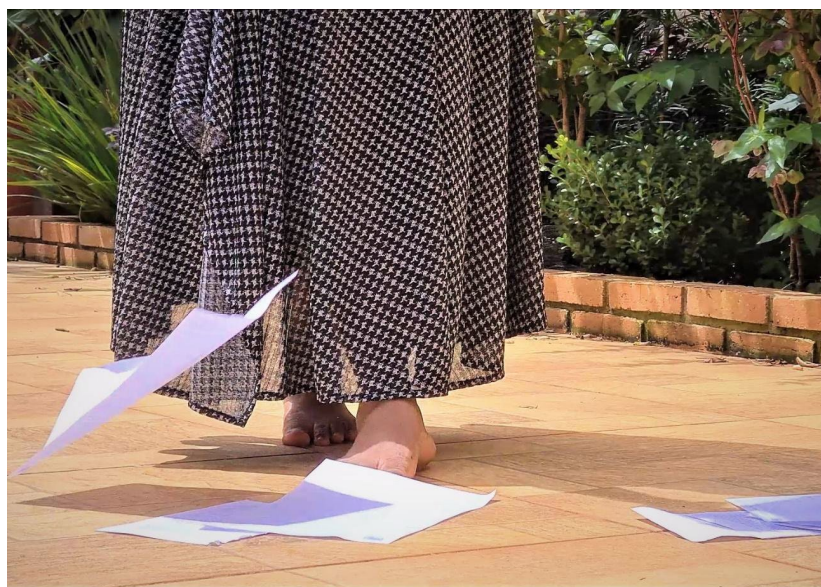
O processo de composição foi influenciado pelo aumento do número de mortes no auge da pandemia de COVID. As vidas interrompidas nesse ciclo de dor, as expectativas pela cura e restabelecimento do que tínhamos antes da pandemia, tudo

⁵⁰ A performance projeção está disponível no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=C7tuJ4IZ8eM&t=144s>

reverberou nos movimentos e nas palavras dos poemas escolhidos: *Aprendiz de Ausências* (de Mia Couto) e *Meia Lágrima* (de Conceição Evaristo). Esta videodança se configura numa espécie de epitáfio ou epígrafe, dançada na circularidade da vida, da morte e do infinito caminhar/recomeçar, que a fita de Möbius ajudou a representar.

A ideia do ciclo da vida que se renova constantemente, infinitamente, é uma maneira de cultivar a esperança. O tempo, presente nestes ciclos, se funde às espacialidades e emoções vivenciadas. “A experiência de espaço e de tempo é principalmente subconsciente. Temos um sentido de espaço porque podemos nos mover e de tempo porque, como seres biológicos, passamos fases recorrentes de tensão e calma.” (TUAN, 1983. p. 132).

O tempo é uma convenção humana para organizar as atividades no espaço e de acordo com Tuan, ele pode ser percebido repetitivamente, como uma oscilação do pêndulo regulado pelo ritmo biológico interno e pelas mudanças periódicas da natureza. Espaço e tempo, portanto, ganham contornos subjetivos ao serem projetados para o homem. Nesta projeção, o espaço tem significado temporal no nível das experiências pessoais. Há uma íntima conexão entre pessoa/espaço/tempo. Nas atividades intencionais e propositais, tempo e espaço são orientados pelo eu pensante, que os controla através de planejamentos. “A intenção de ir a um lugar cria um tempo histórico: o lugar é um objetivo no futuro.” (TUAN, 1983. p. 145). A dança se organizou neste espaço/tempo de sentir o contexto da pesquisa e da vida que se mesclam nos processos artísticos.



*Imagem 59: Caminho de papel
Videodança - Infinito
Disponível em:*



Dançar entre as figuras recortadas de Möbius foi um momento do meu *Caminhando* que marcou a relação com o papel e com esta figura simbólica. Enquanto proposição estética a ser realizada no contexto educacional, esta experimentação com papel e movimento vai se adequar aos espaços e aos sujeitos envolvidos e terá as características subjetivas das histórias e anseios colocados no papel e nos gestos criados.



Imagem 60: Círculos de movimento
Fonte: Videodança - Infinito

O papel se estende nas proposições estéticas e nas reflexões da pesquisa como em ciclos evolutivos de presença, estados e percepções. Das futuras ideias penduradas nas folhas em branco de caderno a serem preenchidas; das páginas dos livros com os quais busco as fontes para um entendimento dos processos de composição para o movimento expressivo; da maçaroca de papel após os vários cortes nas fitas de Möbius que realizei e nas danças imaginadas entre trânsitos e cortes sucessivos desta superfície topológica de

papel e de sonhos... Os ciclos do papel transcendem as experimentações e se inscrevem simbolicamente nos trajetos artísticos.



Imagem 61: Ciclos de dança
Fonte: Acervo pessoal

Trechos da videodança *Infinito* também fizeram parte da videoaula⁵¹ desenvolvida para o curso *Mídias: Criatividade e Inovação na Educação*, oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), de 15/04 a 08/07. Nesta videoaula proponho uma experimentação estética através do corte da figura de Möbius, apresentado de forma didática. Esta dança de papel está guardada no livro sanfonado, criado para a aula de Prática Docente que ministrei para os alunos de TEAC. A dança de papel com a fita de Möbius, como já mencionado neste capítulo, foi uma das atividades desenvolvidas com os graduandos, na maioria de Artes Cênicas da UnB, que cursaram esta disciplina. Com esta turma foi possível vivenciar, mesmo que remotamente, experiências dançantes com o papel. Vimos o itinerário desta dança de papel, desde o momento com a folha, passando pela figura do Möbius e chegando às caixas de papel.

⁵¹ A videoaula: Möbius - uma proposição estética, está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=TbgWKTW6e6Q&t=216s>

Como mostra a imagem abaixo, de dentro da minha caixa saíram estas imagens de um porvir de papel e de movimentos.



*Imagem 62: Livro sanfonado
Atividade TEAC
Fonte: Acervo pessoal*

4.4 Silhueta vazia

As reflexões sobre a imaginação, o vazio das caixas e das páginas realizadas com os alunos de TEAC foram marcadas pelo início das aulas do primeiro semestre de 2020. No segundo semestre do doutorado, tivemos apenas um único dia de aula presencial, antes do afastamento social ser decretado nas instituições de ensino pelo país. Iria cursar apenas duas disciplinas, que seriam ministradas no mesmo dia. Aquele instante único de experiências e trocas, agora é revisitado neste momento em que analiso a imaginação pelo encontro com o papel.

Cheios de expectativas, iniciamos o que acreditávamos ser apenas o primeiro dia letivo do semestre na pós-graduação de Artes Cênicas na UnB. Na disciplina de Seminário Avançado, fizemos uma atividade com o contorno de nossa silhueta desenhada numa folha de papel pardo. Explorando a criatividade e os diversos materiais

disponibilizados e trazidos de casa pelos alunos e professores, cada aluno compôs com o desenho de seu corpo, que foi traçado numa posição escolhida sobre o papel. Levei um pouco dos vários materiais que tinha em casa: fitas, tintas, pincéis, papéis coloridos, carimbos e imagens diversas para colagem e com eles fui pintando, escrevendo e colando tudo ao redor da minha silhueta. Não preenchi a parte interna do contorno desenhado. Depois que todos haviam terminado, fizemos uma exposição e nos colocamos diante de cada produção. O professor Garça Veloso pediu que falássemos palavras que cada trabalho fazia emergir nesta fruição e que fôssemos anotando aquelas dirigidas para o nosso desenho. Na imagem abaixo, destaco as palavras que ouvi sobre a minha produção.



*Imagem 63: Silhueta vazia
Reprodução da atividade - Montagem no Canva
Fonte: Acervo pessoal*

Cada uma das palavras repercutiu naquele primeiro (e único) dia de aula presencial que tivemos, servindo de fomento para aquele ano atípico que começava. Tive muito tempo para pensar nestas palavras enquanto aguardava o retorno das aulas, que aconteceu quase seis meses depois e apenas no formato remoto. Hoje percebo que naquele momento, o desenho do meu corpo interagiu com objetos e cores para, de alguma forma se completar, assim como acontece nos espaços e na vida.

Para Tavares (2019), o corpo se aproxima de tudo o que lhe desperta a atenção e se afasta daquilo que lhe causa repulsa e que as coisas servem como uma espécie de extensão do corpo, sempre em busca de preencher os vazios e os vários sentimentos de falta, tão comuns nas diversas fases e momentos da vida. O olhar, segundo este autor, se

detêm na livre atenção daquilo que se coloca diante de nós. Os objetos da percepção que se tornam extensões de nosso corpo, um corpo onírico, um corpo aumentado, que temporariamente ocupa espaços e responde imaginativamente às percepções pelas quais se voltam nossa atenção. Como esse autor, vivenciei no desenho da minha silhueta vazia no papel, o conceito da imaginação como projeção, salto temporal da imprevisibilidade e como um exercício do presente e do agora.

Meses depois daquela silhueta vazia no papel pardo, adquiri o livro imagético *Vazio*, de Catarina Sobral, e novamente me lembrei da atividade. A princípio, o livro me pareceu ser de uma temática infantil, mas logo percebi um mundo de possibilidades de traduções e percepções em torno das imagens, colagens e texturas, que poderiam fazer parte da leitura de várias faixas etárias. Ao narrar o dia-a-dia de alguém que se sentia vazio em meio a tudo que o cotidiano trazia, - consultas, idas ao mercado, passeio no parque, espera pelo ônibus, - o livro sugere que nada demorava tempo suficiente para imprimir uma identificação no personagem, ou fizesse realmente sentido para sua existência, de maneira afetuosa. O canto dos pássaros, as comidas, as flores e o verde, logo ficavam transparentes e se dissolviam rapidamente dentro da silhueta vazia da pessoa cabisbaixa que andava pelas páginas daquele livro. Ao menos até o encontro com algo ou alguém que lhe inspirou a vida pulsante nas batidas ressuscitadas no seu coração.

Assim como no livro de Sobral (2020), tentamos, de diversas formas, desenhar a nossa existência e o contorno de nosso ser nesse mundo, no qual muitas vezes nos sentimos invisíveis, apagados ou descabidos no meio de tanta gente e acontecimentos diários. Mas, o que pode o vazio mostrar a respeito da imaginação? Neste contexto de encontros e busca de sentidos e diante do que parece vazio e sem vida, muitas faces e histórias se desenrolam cheias de significados e de pequenos grandes detalhes conferidos pelo imaginário. Não seria exagero afirmar, portanto, que cabem formas de expressividade imaginativa e tudo mais que quisermos colocar dentro de todos os vazios sentidos emocionalmente ou percebidos concretamente em espaços físicos habitados ou visitados de vez em quando pela imaginação criativa. A minha silhueta desenhada no papel e este livro de Sobral trazem a reflexão sobre a necessidade de complemento que o corpo busca.

A falta instaurada na insatisfação da humanidade é um aspecto refletido psicológica e filosoficamente de forma contundente através da história. Nascemos com uma falta, analisada como um dos nossos sentidos latentes e sobre o qual construímos nossas experiências. Essas experiências se assentam em vazios e o movimento de avançar

nos impede de cair e nos ajuda a equilibrar nesses vazios. (TAVARES, 2019). Com este autor, pensamos que o sentimento de falta, que temos desde a infância, vai se resolver na idade adulta, então o desejo de ter cada vez mais coisas pode explicar essa tentativa de compensar a falta. Ao comprar muitas coisas, queremos suprir ausências e vazios da realidade percebida e a arte, para muitos, é uma compensação dessa incompletude. O leque desta área é muito abrangente e cada uma das linguagens e expressões artísticas, (música, dança, pintura, literatura...) vai reforçar, de alguma maneira, a sua importância. A arte, além da necessidade de expressão, seria uma forma de compensar o sentido da falta e da realidade vivenciada? Questiona Tavares. As espacialidades reais e imaginadas criadas para esta pesquisa forjam o lugar da expressão artística e da necessidade comunicativa que a arte veio preencher, em suas diversas facetas e modos de se apresentar aos sujeitos.

4.4.1 Imagens e objetos tangíveis da experiência

Na pesquisa e na vida, a busca incessante por preenchimento de vazios leva-me a reconhecer a força que os objetos como o papel, (destacado neste capítulo) os cadernos e os livros, (que serão analisados no próximo capítulo), sem esquecer das imagens (presentes em toda a pesquisa), têm exercido sobre mim ao longo desta investigação. Nesta relação de proximidade com as coisas, encontro os resquícios desse sentido de falta instaurada que Tavares tanto argumenta para sublinhar que somos afetados e afetamos tudo aquilo que se aproxima de nós, pois é desta maneira que o corpo desenvolve seu aprendizado. Aos objetos desta ligação estabelecida, Tavares chamou de incorpo.

Ao afirmar que o corpo se liga ao que o atrai, Tavares nos traz a reflexão de Sartre, na qual o corpo não seria um corpo sem as ligações instrumentais que estabelece com as posses que abarca, e que seu tamanho depende das ligações construídas com estes elementos exteriores a ele. Coisas e lugares funcionariam como próteses do corpo na sua interação com o mundo, ou incorpos, parte do corpo constituída pelas ligações que estabelece com o mundo. O corpo, portanto, seria a junção da carne com o incorpo. Quanto mais o corpo se reduz apenas à carne, menos poder tem; quanto mais ligações estabelecidas, maior será esse corpo. À importância dos objetos que nos complementam, Tavares exemplifica, ainda com Sartre, colocando o valor dos objetos para certos povos primitivos. Ele conta sobre rituais primitivos nos quais os mortos eram enterrados com objetos que tiveram alguma significação, pois formavam um todo com este corpo durante

a vida e assim continuariam a formar depois da morte. Em religiões como o budismo, por exemplo, Tavares ressalta que esta ligação com objetos e pessoas é algo que precisa ser superado como um sinônimo de liberdade, mas que toda ligação tem uma vantagem, seja física, psicológica ou amorosa, uma vez que acalma o animal solitário que vive em cada um. Não esquecendo o viés capitalista do consumo desenfreado ou da posse como prova de riqueza, uma aproximação afetiva com objetos pode ser significativa em termos afetivos e emocionais, marcando as fases e os momentos de nossa interação com o mundo.

Porque buscamos nas coisas este complemento para o corpo? Desde a infância nos sentimos incompletos, pois é próprio da natureza humana sentir que sempre nos falta algo. A falta é quase como outro sentido que temos, talvez o sétimo ou oitavo. O sentimento da falta é um buraco sem forma no qual o corpo se sente incompleto. Nós vencemos essa falta permanecendo em movimento, porque não se pode passar a vida em busca de um corpo utópico, sem o sentido dessa falta. Precisamos continuar a nos mover para que esse corpo não caia. Vencemos a falta agindo, mas como agir no vazio? Através das experiências, que são como tijolos colocados sobre os espaços vazios e funcionam como camadas que vão formar a nossa identidade. Esses tijolos é que vão nos segurar da queda e nos ajudar a equilibrar nos vazios. Estar vivo é estar em movimento, distraído com o que vivo e tenho, me esqueço daquilo que me falta. (TAVARES, 2019).

Com relação às imagens, minhas pesquisas se deparam com a grande influência que elas têm na história da humanidade. Para Nigel Spivey, arqueólogo e professor de arte clássica da universidade de Cambridge, Inglaterra, as imagens foram de grande importância para a formação do mundo, embora os primeiros registros de imagens sejam de apenas 30 mil anos atrás e a cronologia da humanidade de 150 mil anos. Este tempo sem registro teria sido apagado pelo tempo ou apenas o homem ainda não tinha dominado o significado das imagens? Este é apenas um dos inúmeros questionamentos em torno das imagens que Spivey analisa através dos vestígios arqueológicos deixados pelos antepassados.

No documentário apresentado por Spivey⁵², vemos que as pinturas das cavernas já demonstravam o fascínio que as imagens exercem sobre os homens. Os nossos

⁵² O Dr. Nigel Spivey apresentou o documentário da BBC *“How Art Made the World”* em 2005. Neste documentário, vemos o poder que as imagens têm na evolução da humanidade e como elas povoam o imaginário deste os tempos primitivos. Sem obter respostas para os inúmeros questionamentos, dentre os quais sobre quando as imagens passaram a representar o cotidiano, Spivey analisa objetos e pistas que os antepassados deixaram para tentar traçar o caminho percorrido até à modernidade, em que as imagens continuam a influenciar os modos como percebemos o mundo.

ancestrais nos deixaram um legado de imagens que ajudaram a moldar o mundo tal como o conhecemos. Mas as imagens e pinturas das cavernas não surgiram de um dia para o outro. As pessoas começaram a reproduzir imagens que tinham na cabeça e projetá-las nas paredes das cavernas, talvez como uma forma de reter os seus pensamentos. Os arqueólogos não sabem explicar porque eles faziam isso e nem porque pararam de fazer. Os últimos registros de pinturas em cavernas datam de 12 mil anos atrás. Temos o conhecimento das várias escavações realizadas pelo mundo afora que nos mostram que as imagens se tornaram cada vez mais poderosas na mente humana e que levaram a definir e moldar o mundo. O que é intrigante nestas descobertas arqueológicas é a capacidade que a humanidade encontrou para criar formas de se comunicar e perpetuar, de alguma forma, seu modo de pensar.

De acordo com o documentário, as imagens das cavernas traziam caçadas e outras atividades realizadas pelos povos da era paleolítica, assim como a dança. Esta prática retratada nas pinturas rupestres, junto com atividades importantes e de sobrevivência, mostra que a dança estava presente como um ritual de força, celebração e de preparação para cada etapa da vida. As imagens são, por excelência, simbólicas e são representações que fazemos sobre o que vemos e sobre aquilo que imaginamos.



Imagem 64: Dança rupestre
Serra da Capivara - São Raimundo Nonato - PI
Fonte: <https://fotonatural.photoshelter.com/image/I0000H31EIZJtC6E>

O fechamento do documentário de Spivey mostra que na atualidade não se pode imaginar um mundo sem a presença das imagens. Em qualquer direção que olhamos, mesmo que não possamos perceber racionalmente, existe a influência, força e o poder que elas exercem no cotidiano das pessoas. As imagens dominam o mundo. Elas são persuasivas, contam histórias e influenciam a opinião de quem as vê. As imagens vão moldando a maneira como as pessoas vivem e se comportam. O ser humano vai evoluindo e aos poucos modificando o seu modo de pensar e agir.

Hoje, como em outras épocas da humanidade, a figura do corpo humano predomina nas representações das imagens disseminadas nas mídias sociais. Os padrões estéticos, por vezes, fogem à realidade e a valorização da imagem se ancora na manipulação digital para representações irreais, mas idealizadas por muitos. Num mundo digitalizado em que a imagem pode ter a forma que quisermos, é preciso encontrar a imagem que temos de nós mesmos e do mundo, aquela em que a imaginação mostra uma representação simbólica e poética daquilo que nos atravessa e instiga. As imagens continuarão a influenciar o mundo, mas espero que possam refletir escolhas centradas na arte e na beleza de ver e imaginar as cores e formas da nossa história no mundo.

Depois de muitos anos desenhando em casa e na escola, na última década, a imagem se estabelece na minha experiência como um hobby, através da fotografia. Há bem pouco tempo, os álbuns fotográficos eram uma prática analógica comum. Guardava imagens de momentos com a família e atividades pedagógicas, mas o interesse mais evidente estava, principalmente, nas paisagens naturais. Com a possibilidade de armazenamento digital, esta prática de álbuns foi transformada, com o acúmulo cada vez maior de imagens, primeiro em mídias de CD, que logo ficaram obsoletas, depois com os espaços virtuais disponibilizados online.

Nos registros que fazemos (fotográficos ou de vídeos), as imagens ganham valor por testemunharem momentos que consideramos especiais, como se atestassem o que aconteceu ou espelhassem o contexto visível capturado. Eles não apenas representam o visível, mas captam os sentimentos e as lembranças dos momentos, que podem ser, em parte, revividos sempre que olhamos as imagens guardadas. A relação entre imagem e memória mistura as percepções imediatas do passado para reinventar os sentidos do presente. Neste exercício de memória, o corpo redimensiona as histórias vivenciadas e as imagens ganham novas significações. A percepção se apropria das imagens para que possamos entender como os afetos que nos ligam a elas e às pessoas perduram. As imagens transcendem o real pois estabelecem mundos sensíveis, numa espécie de

simbiose entre a ilusão e a imaginação. (QUINTAS, 2014). Quintas destaca que as imagens, mesmo aquelas que não foram registradas por nós ou que fazem parte de outro tempo, nos colocam em espaços e épocas que não vivenciamos, instaurando nossa experiência subjetiva com as imagens entre o real e o imaginado, e entre o visível e o invisível. As percepções do mundo simbólico que esta linguagem artística proporciona vão ajudar, portanto, na construção de novos valores culturais e sociais, transcodificados em nossa realidade e perspectivas.

Em 2022, já acostumada a guardar imagens no espaço ilimitado que era fornecido pela Secretaria de Estado de Educação aos seus servidores, tive que me adaptar a mudanças mais uma vez. Este serviço eletrônico ilimitado do e-mail institucional, foi reduzido a apenas 4 Giga. Depois do choque inicial, tive que encontrar outra forma de armazenar parte dos 100 Giga acumulados por anos. Contratei um serviço de armazenamento pago, deletei muitas imagens, reduzi a produção fotográfica e de vídeo e ainda estou aprendendo a priorizar o que vai ficar guardado neste espaço virtual limitado. As imagens e vídeos para esta pesquisa e para a vida, constantemente passam pelo filtro da necessidade. Sintetizo os momentos mais marcantes e questiono-me sobre o futuro, quando não fizer mais parte desta existência e não tiver quem gerencie estes arquivos por mim. Às vezes, nem faço mais registros fotográficos, apenas guardo na lembrança a imagem das experiências que vivencio e pouco a pouco estou voltando ao desenho e à pintura, quase já esquecidos e quem sabe também volte a ter álbuns impressos? A fome de imagens está associada, conforme Machado (2012), à capacidade de libertação do mundo real para ultrapassar a realidade, pois a experiência imagética nos permite repensar a primazia do aspecto visual para o surgimento de uma imaginação encarnada no corpo.

A experiência da dança com as imagens, com o papel e vários objetos que se relacionam estes elementos, destacam as artesanias colhidas no processo investigativo. Estes incorpos, complementos do corpo, são a parte tangível desta experiência investigativa com a arte; a percepção tátil que busca estes objetos para tocar o mundo e ser tocada por ele, como vimos com Tavares (2019) no tópico dos sentidos do capítulo anterior. A experiência estética de tocar e ser tocado, para Kastrup (2015), envolve a dimensão cinestésica, pois o corpo se volta para o objeto, estica o braço, se inclina e se move para tocar, agarrar, segurar e sentir. O tato mobiliza o esforço da atenção ao que é tocado ao combinar sentidos e sensações e amplia, junto à sensibilidade do movimento, nossa capacidade perceptiva e o nosso contato com o mundo.

A prática de dança, embora fugaz e presente apenas no instante em que o corpo realiza o movimento, encontra vazão para materializar-se também, através destes dispositivos sensoriais e objetos tangíveis da experiência com os sujeitos da educação. A dança é uma ação concreta do corpo e a necessidade de complementos traz objetos e artesanias, que o corpo imaginou e se aproximou para um aprofundamento desta experiência com o movimento.

4.5 Simbolismo metafórico e processos de criação em dança

As proposições desenvolvidas entre imaginar e dançar, cuja dinâmica de sensibilização do movimento se articula com os sentidos e as percepções, operam também em dimensões simbólica e metafórica, as quais permitem uma junção entre sentidos, movimento e imaginação, no território e no tempo em que esta pesquisa é realizada. As simbologias e os objetos da imaginação para dançar da pesquisa, agiram metaforicamente no corpo e na experiência que tivemos com a dança. As metáforas foram surgindo dos instantes e colocaram significados poéticos naquilo que estava sendo vivenciado pelos sujeitos participantes. Usamos das metáforas quando, por exemplo, colocamos nossas esperanças penduradas nos papéis das fitas de Möbius cortadas; no voo com as asas dos pássaros e com asas imaginadas para nosso próprio corpo na dança, que desenhou seus sentimentos com o movimento. As metáforas não se restringem a este capítulo da imaginação, mas acompanham as reflexões em torno da biblioteca de corpos-livros que dançam a partir da palavra, como veremos no próximo capítulo.

Canhada (2009) analisa a metáfora pela utilização que Merleau-Ponty fez em seus textos, que se assemelha às metáforas usadas na literatura. Assim, a linguagem utilizada modifica os referentes, funcionando para produzir novas significações ao que é usual. Na arte contemporânea, segundo Canhada, não há uma obrigação de uma representação da realidade e a metáfora vem suspender a referência da realidade para criar, ela mesma, outro estatuto de referência. O corpo sujeito da percepção e do movimento, o corpo tocante-tocado se torna presente pela trégua de metáforas que o entrelaçam em si mesmo, como um sobrevoos deste corpo interposto no mundo pela consciência. As metáforas colaboram conosco nas respostas que apresentamos ao mundo que se mostra diante de nós. (MERLEAU-PONTY, 1999 e 1991)

Semelhante ao observado por Canhada, Góes (2009) percebe as metáforas utilizadas, agora no pensamento filosófico de Bachelard, como forma de descortinar as

imagens e a imaginação humana, que são alimentadas para revelar algo para além da realidade que se apresenta diante de nós. As metáforas da água, dos sonhos e da casa que Bachelard utilizou, analisam a constituição profunda dos sujeitos e remetem para uma habitação simbólica do mundo e explicam, fenomenologicamente, o mundo aos sujeitos. Os simbolismos e as metáforas criadas pelos sujeitos, de acordo com Durand (1993), animam o espírito com uma energia vital. Para além de um acúmulo de imagens, as metáforas da imaginação funcionam mesmo na elaboração do quadro das esperanças e dos receios humanos, para que cada pessoa possa reconhecer-se e firma-se no mundo.

A imaginação simbólica sublinhada por Durand em sua teoria geral do imaginário e destacada no início deste capítulo, expurga, como ele mesmo mostra, reduções simplistas e equívocos em torno do consciente/inconsciente, pois somos mais que essas funções e a nossa imaginação se consolida na formação dos símbolos, estabelecidos cultural e socialmente pelos sujeitos. Cada mente que, individualmente imagina, cria e dança e portanto, vai mesclar-se coletivamente ao que o outro imagina, cria e dança. Os ambientes educacional e social interferem, assim, nas formas imaginativas e nas pulsões individuais. Nos processos de composição em dança, a capacidade de criar é ação cognitiva afetada por este contexto antropológico, social e cultural, como também ressaltam Zavadil, Silva e Tschimmel (2016). A dança, assim, se desenvolve a partir de estímulos e conexões simbólicas estabelecidas com o meio.

Rengel (2009. p. 12) afirma que: “Somos espécies corpoconectivas metaforicamente simbólicas”. Esta conexão que ocorre no instante do contato com o outro, para Rengel, não se constitui em fusão, como muitos textos de dança destacam, mas um amálgama ou unificação em que mesclas e marcas comunicam alteridade. Rengel descreve os procedimentos metafóricos, emprestados da linguística para o corpo conectado na dança, analisando o significado de metáfora, desde os radicais que dão origem a esta palavra; assim, do grego: *meta* = mistura, participação, intermediação; *phora* = levar, carregar. Um procedimento metafórico, para esta autora, portanto, é a comunidade permanente de conexões sensoriais que ocorre no corpo que dança. É uma intermediação entre o perceber/sentir/mover/abstrair e a experiência subjetiva, marcada pelas relações de afeto.

Para Rengel, os gestos, assim como outras manifestações artísticas, são formas de metáforas não verbais ou linguísticas nas quais o corpo na dança tem múltiplas formas de linguagens; é lugar de transdisciplinaridade e de metáforas que atuam na comunicação que extrapola o verbal, para chegar ao não verbal. A linguagem simbólica do corpo está

vinculada às espacialidades construídas a partir de textos, visualidades, gestos e dos sentidos. A ação de dançar, segundo Rengel, é materializada e personificada nos modos integrados do corpo/mente que dança, mas esse aspecto comumente não é observado ou desenvolvido no contexto educacional. Em dança, os procedimentos metafóricos acontecem quando criamos semelhanças com algo que nos relacionamos, numa correspondência de trocas e não colocando ideias de uma experiência generalizada. Esta relação de semelhança, portanto, não é uma homogeneização ou fusão de coisas, mas uma mescla entre os trânsitos comuns das relações, na qual o corpo age como ele é, percebendo as diferenças e as parecenças na relação com o outro que dança. O corpo procede de maneira metafórica, pois a comunicação prescinde das metáforas, sejam elas linguísticas ou gestuais. (RENGEL, 2009). Mais que transferir qualidades de um nome para outra coisa que realizamos com nossas danças, as metáforas canalizaram a comunicação criativa e artística de nossas percepções do mundo e das experiências ativadas pela imaginação motora e afetiva, combustíveis para esta experiência. A metáfora, que Rangel coloca como um modo de pensar e de agir do corpo, é uma ação de comunicar que possibilita o exercício dos sentidos na criação em dança.

A capacidade de simbolizar está ligada aos enunciados e narrativas que fazemos sobre nossas experiências. Processar informações simbólicas depende do que a memória representar acerca dos conhecimentos elaborados nas experiências sensoriais, gestuais e perceptivas. O simbolismo e a metáfora não são aspectos restritos de áreas do pensamento, mas fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos. Imersos neste contexto da rotina de nossas experiências mais comuns, esses conceitos nos permitem mesmo pensar e agir. (SILVA, 2017)

Pedagogicamente, esta parte da pesquisa se preocupa em como promover a capacidade imaginativa dos sujeitos pela interferência do movimento e da dança, observando os processos pelos quais essa capacidade se desenvolve. Sem procurar respostas definitivas, mas transitando entre algumas certezas provisórias, este estudo analisou caminhos e simbologias desse processo que vão oferecer pistas da dimensão da imaginação para as práticas de dança na educação.

As significações que construímos a partir dos objetos do mundo percebido, de acordo com Merleau-Ponty (2004), reiteram que esses objetos falam ao corpo vivo, se revestindo, eles mesmos, de características humanas. Entre pessoas e coisas, portanto, não haveria uma relação de dominação e distância, mas uma aproximação vertiginosa que promove uma apreensão de mundo, pois “[...] todo ser exterior só nos é acessível por meio

de nosso corpo e é revestido de atributos humanos que fazem dele também uma mescla de espírito e de corpo.” (MERLEAU-PONTY, 2004. p. 18). A imaginação, nesta pesquisa, assim como para este filósofo, orienta a vida e nossos desejos através de elementos diversos e objetos catalisadores.

O que surge de um processo criativo baseado na imaginação não é algo que pode ser mensurado e disposto como dado a ser alcançado por quaisquer outros participantes que venham a utilizar dispositivos semelhantes ou iguais aos que este estudo se apoiou ou criou. Ao imaginar e dançar, pessoas e grupos experimentarão maneiras próprias da dinâmica relacional que desenvolvem e o que vier será único nesta experiência coletiva ou individual de ver além. Somos corpo, mente, emoção, imaginação, movimento e muito mais que o transver trouxe para a dança.

A arte existe para expressar o imaginário dos sujeitos, assim se posiciona Bernardo (2003), relacionando seu modo de pensar com os de Márcia Strazzacappa e de Klaus Vianna. As imagens, de acordo com Bernardo, estimulam a explorar as metáforas na relação possível e imaginada com o espaço, com a palavra e com os sons escolhidos para o movimento, que se prolonga nas interpretações e nas extensões rítmicas do corpo. Depois que imaginamos e improvisamos a dança, inicia-se a composição coreográfica construída em trajetórias e desenhos corporais no espaço.

Por intermédio da imaginação, a composição em dança não se limita à mostra de movimentos, mas envolve sensações que reverberam diretamente no corpo, com o ritmo das corporeidades em curso. O olhar e ver imaginativo, para além da visão, vai centrar-se na pele, órgão limite entre interior e exterior na experiência gravitária com o mundo, que se refina nas dobras entre pensamento e ação. O corpo que imaginou a dança, portanto, não é mera embalagem e receptáculo, mas meio perceptivo e sensível de abertura para o mundo. (BARDET, 2014). Bardet contribuiu para sublinhar o fenômeno da dança relacionando-a com a imaginação, pois imaginar e dançar não requerem tempos separados para existirem, o da sensação e o da dança propriamente dita. Antes, a imaginação é o motor para a dança que nos deu acesso aos sentidos e às transformações das imagens. Bardet ainda frisa o aspecto da efemeridade da dança, constantemente reportado neste estudo, o que coloca a dança entre sua existência e sua evanescência como composição variável em lugares e modos de agenciamentos possíveis para esse mover criativo. Compor, para Bardet, é o próprio trabalho da arte e desta forma, a dança se insere neste plano de composição estética do movimento entre corpos diferentes e suas sensações e percepções imprevisíveis e improvisadas na ação de dançar.

Obviamente, muito do que imaginamos permanece apenas neste nível invisível da mente, mas parte do que realizamos após imaginar o movimento, de certa forma, antecipa as sensações e a própria dança do instante. Nossas leituras de espaços e de tempos imaginados criaram a dança em trajetos que o corpo seguiria concretamente, em configurações e contrapontos reais. O processo de olhar-ver e realizar-dançar foi marcado por ações motoras improvisadas e propagadas nas articulações e partes do corpo envolvidas no movimento em arranjos e configurações imaginadas que delinearam os processos criativos para a construção cênica e os itinerários corporais do movimento, o qual simbolismos e metáforas ajudaram a criar.

A poética da imaginação, assim como as outras poéticas deste estudo, busca refletir sobre os estados emocionais e cognitivos, cada vez mais considerados no contexto da dança-educação, para entender como organizamos estes aspectos na elaboração do movimento. As contribuições e diálogos com outras áreas de conhecimento, como a filosofia e a psicologia, destacam conexões nas quais os gestos dançantes poderão ser vistos e revistos sob outras lentes e áreas de conhecimento e assim se tornarem campo de pesquisa ampliado sobre a dança, sobre a expressividade do corpo e sobre outros modos de ser-estar na dança e na educação.

Relacionando-se com as formas de ver e entender os processos criativos, cognitivos e estéticos do corpo, a imaginação ativa o olhar atento, assim como a percepção sensorial, para uma compreensão do movimento do corpo que se expressa e se comunica através da dança. Imaginar e dançar para transver possibilidades expressivas, faz desta poética um dos procedimentos metodológicos da pesquisa em que dançar se aproxima dos símbolos e metáforas para desenvolver seus processos criativos.



Imagem 65: Poética da imaginação

Ilustração digital

Fonte: A Autora

PARTE III - RECITAR



Imagem 66: O livro, a dança
Aquarela com caneta pigmentada
Fonte: A Autora

Fechamos o corpo como quem fecha um livro por já sabê-lo de cor. Fechando o corpo como quem fecha um livro em língua desconhecida e desconhecido o corpo desconhecemos tudo. (LEMINSKI, 2013. p. 9)

Depois de exercitar a imaginação e sem abandoná-la no processo, a poética da palavra contempla as interpretações subjetivas dos participantes na experiência de dançar, alargando as descobertas criativas do corpo que cria e recria o seu movimento. No caminho para a ampliação do movimento expressivo, a terceira parte deste estudo segue buscando diálogo com a linguagem verbal escrita, a palavra colocada no papel e nos livros. O foco de interesse neste instante recai sobre a dança que utiliza o recurso literário e a palavra escrita para ativar sua criação e o seu desenvolvimento. Em outras palavras, quero uma aproximação com livros que foram dançados e com as palavras que se transformaram em movimento dançado.

As palavras têm o poder de criar a realidade e de produzirem sentido, funcionando como mecanismo de subjetividade. Criamos coisas com as palavras e estas também fazem coisas conosco. Elas determinam o que pensamos, sendo o nosso próprio pensamento. Pensar é dar sentido ao que nos acontece, muito mais que raciocinar ou argumentar. Sócrates nos define como seres vivos dotados de palavra, muito mais que seres da razão. A palavra não se constitui algo que tenhamos, mas somos a palavra, nosso modo próprio de viver. Assim, por exemplo, quando inventamos palavras, jogamos com elas, criticamos as palavras, fazemos algo com as palavras, estamos dando sentido ao que se passa conosco. Na educação, nomear com palavras o que fazemos é uma experiência de sentido e uma prática reflexiva. (LARROSA, 2014)

O livro é o objeto que representa esta poética da palavra. Ele coloca-se numa espécie de linha evolutiva das poéticas, que começa com a imagem da árvore, que nos dá o papel, que sua vez popularizou o livro. Esta imagem ajuda a refletir a dança enquanto linguagem, pois esta arte do movimento se apropria das palavras que vemos nos livros para impregnar-se desta experiência com as palavras que dançam e nos fazem dançar.

Assim como papel o livro apresenta diferentes materiais em sua confecção, até o formato de codex, que difundiu a linguagem escrita como nunca antes. Desde que os mesopotâmios inventaram a escrita cuneiforme, o livro vem se adaptando às criações imaginativas de cada época e seus contextos culturais. Da fragilidade e dificuldade de armazenamento que se tinha com os livros de rolos de papiro ou pergaminho, o formato de páginas coladas ou costuradas e ainda com capas resistentes, facilitou a conservação e o manuseio do livro. A invenção da prensa no século XV, marcou uma das grandes revoluções para a circulação e difusão do livro pelo mundo. De lá pra cá, a propagação e aprimoramento da encadernação evoluiu em técnicas e ferramentas. Mesmo com a

tecnologia para impressão e encadernação, esta atividade ganha adeptos que mergulham nos mistérios e alegrias do fazer manual e artístico de cadernos e livros.⁵³

Citando Sartre, Merleau-Ponty (1974) afirma que iniciar a leitura de um livro é acender, preguiçosamente um fósforo diante da página; o fogo pega, se contribuo com o pensamento, se encontro sentido para que as palavras possam desencadear o fogo maior que o da chama do fósforo inicial. Se as palavras me despertam, o fogo queima meu pensamento, que se alimenta de cada palavra daí em diante. O livro se instala em nosso mundo e depois nos ajuda a criar um turbilhão de sentidos. Merleau-Ponty sente que o livro é uma máquina de criar significações e que sua relação com o livro parece a história de dominação de um sobre o outro; em princípio ele se vê como uma realeza imaginária, aquele que tem o poder sobre o que lê, mas que logo se vê dominado por aquele que o governa. A leitura é, pois, um corpo a corpo entre as palavras do autor e do leitor no qual somos atirados às significações intencionais, mas nossa própria percepção nos leva a outras perspectivas, pois o corpo tem o poder de ultrapassar a leitura.

Para Tavares (2019), os livros não têm que oferecer conteúdo, que é algo que hoje em dia se busca na internet, se descobre, se inventa. Eles precisam criar internamente um pássaro batendo asas, um movimento. Um livro que ensina a dançar e provoca a dança, isso é uma forma de transvaloração dos valores e esse movimento/dança é vida, ação.

O verbo recitar, que intitula esta reflexão, é conjugado juntamente com a ação de dançar para destacar o movimento que encontra, na palavra, uma fonte disparadora para acontecer. Entre o corpo e a palavra, segundo Tavares (2019), existem os movimentos, que são entendidos pela visibilidade conferida pela palavra dita e também escrita. Assim, quem lê ou escuta as palavras, visualiza a ação e o gesto como se fossem recitados pelo corpo. Somos autores de palavras “numa espécie de recitação de movimentos, talvez da mesma maneira que nos refiramos à recitação de poemas.” (TAVARES, 2019. p. 170). Este autor coloca que as palavras habituais designam o que se coloca diante de nós, mas a literatura tem o poder de transformar e reinventar as palavras.

A dança, assim como o teatro, o cinema e a música, por exemplo, também utiliza o texto literário em seus processos criativos. A interpretação coreográfica no contexto desta pesquisa se baseia em inúmeras contribuições nas quais o texto e a obra literária permitiram a composição criativa do movimento.

⁵³ Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/a-historia-do-livro-atraves-do-tempo/>

A literatura se apresenta na relação entre movimento e palavra como um mundo que se coloca diante de nós e que exige uma resposta física deste encontro. Diniz (2017) propõe o texto literário no espaço da imaginação, das sensações e emoções que nos oferecem estímulos para a dança. A fenomenologia presente em sua reflexão, coloca a dança na interação entre corpo, ambiente e existência, que depende da percepção para que o mundo diante de nós nos seja revelado. Dentro desta perspectiva de apreensão pela percepção, a experiência com o texto literário se insere na vida dos sujeitos como uma experiência de afeto cujos efeitos são presentificados no espaço onde essa interação intangível ocorre e se propaga em nós.

Nesta poética da palavra temos a metáfora do corpo-livro, que se abre para sentir o mundo e que interpreta subjetivamente a palavra através do gesto/dança, configurado como pulso, experiência vivida e história compartilhada. Um corpo de palavras dançadas está inserido na imensa biblioteca de corpos para escrever e recitar o seu movimento. Ele não está terminado como os livros que adquirimos nas livrarias, mas será dançado aos poucos em cada experiência compartilhada, em cada poema escolhido, em cada página que tem para continuar seu movimento de ser um corpo-livro dançador das palavras.

Neste caminho, a interpretação coreográfica extrapola contextos subjetivos para tornar a criação com o movimento algo que transcende objetos da nossa percepção imediata. As palavras, portanto, fomentam descobertas, percepções e recriações pela via da expressividade do corpo que dança, junto com as palavras que recolhe neste trajeto.

5. Palavras Dançadas

O portal MUD⁵⁴, ao se referir à dançarina e coreógrafa alemã Mary Wigman (1886-1973),⁵⁵ relembra uma de suas frases na qual ela afirma que se pudesse dizer com palavras o que sua dança expressava, ela não teria motivos para dançar. Talvez ela acreditasse que as palavras não poderiam explicar a dança, ou mesmo que esta seria indizível. Muitos até deixam registrado que a dança é uma forma de expressão quando as palavras já não bastam para fazê-lo, mas a dança pode ser uma outra maneira de interpretar as palavras, independente das palavras não ditas ou da ausência destas na comunicação.

A poética da palavra, sublinhada nesta terceira parte da pesquisa, se volta para o recitar de palavras que o corpo interpreta em seus gestos e em suas danças. No traslado entre a palavra e o movimento, criamos e interpretamos estados deste instante em que deixamos o texto ativar a dança. A composição em dança neste contexto interpretativo já não depende de alguém que vai direcionar os passos, mas da maneira que cada sujeito percebe o que lê ou escreve, como uma via possível de acesso às respostas dançadas do corpo frente à palavra escrita.

Para a natureza poética da dança, segundo Fraleigh (1987), o corpo é capaz de falar sem palavras. Ocorre uma tradução de nossa existência e encarnação no movimento expressivo da dança. Na poética da dança expressamos a poética do corpo. O corpo fala através da dança e somos levados por uma linguagem sem palavras e por uma força vital que atua para além das palavras. Na dança reside um nível pré-verbal de expressão e de comunicação do corpo. O corpo formula o que expressa em forma de pensamento ou sentimento captado pela dança. A dança reside entre as palavras, os pensamentos experimentados pelo movimento e só existe neste instante de ação corporal. “O corpo subentende a palavra e rodeia o pensamento”. (FRALEIGH, 1987. p. 71)

A dança projeta a poesia do corpo em movimento consciente para um fim estético cujo valor expressivo pode ser apreendido de diferentes maneiras e significados à medida que se torna experiência vivida. Formulamos, intencionalmente, os valores estéticos para o movimento na dança. Sentimos a palavra ruminando no movimento, que pode se

⁵⁴ MUD - Museu da Dança: <https://www.portalmud.com.br/museudadanca/>

⁵⁵ Reportagem sobre Mary Wigman, pioneira da dança expressiva moderna, disponível em: https://www.attitudefoundation.art/marywigman?fbclid=IwAR0UGZAZz7b88wfgNeEgVvA_2EUoytEor kTv1DI0Kq1YLVGV0TN7h9REQx4

aproximar de uma narrativa ou de um enunciado inevitável da lógica expressiva do corpo. (FRALEIGH, 1987)

Muito mais que uma linguagem, Fraleigh, que percebe a dança pela ótica fenomenológica, a coloca também como a poesia do movimento, cujas imagens que formula são pontes para a essência poética do gesto coreografado. Fraleigh vê a narrativa do corpo se aproximando das palavras para que os gestos possam substituí-las e assim, a dança vai produzir os significados próprios para os gestos, culturalmente entendidos e traduzidos na linguagem. Não existe um gesto correlato para cada palavra e Fraleigh nos mostra que a dança, assim, vai nomear estados e evocar símbolos abstratos para encarnar significações através da própria dança.

5.1 A dança e o livro

Curiosamente, quando menciono sobre a relação entre dança e o livro, presente nesta parte da pesquisa, normalmente me perguntam se o estudo vai abarcar histórias da literatura que contenham trechos sobre bailes e festas dançantes, ou mesmo se vou analisar produções literárias que abordam o tema da dança. Estas possibilidades, certamente, seriam objetos de estudo com larga amplitude para uma investigação em dança, junto a tantas outras em que livro e dança estariam próximos. Antes de definir o que eu realmente queria em se tratando deste núcleo da palavra, minhas pesquisas se depararam com enredos escritos especialmente para serem dançados, como no caso dos balés de repertório e dos livros de dança que traziam a notação do movimento a ser replicado por quem tivesse contato com estes registros.

Sobre a relação da dança com o livro, Aguiar (2013) e Baldi (2017) ressaltam que a dança, enquanto arte autônoma, surgiu como fenômeno aristocrático das cortes renascentistas, primeiro a italiana e depois a francesa. Nesse percurso, para ser concebida como arte, precisou incorporar elementos de outras artes, como fez com a literatura, para dançar narrativas lineares nos clássicos do balé. Nos espetáculos de balé, as apresentações artísticas de dança usavam de vários artifícios como pantomimas, gestos de mãos e expressões faciais, tudo para traduzir uma história contada em livros, o mais próximo possível que uma narrativa literária pudesse ter através do movimento. A dança, ao utilizar este recurso da pantomima, começa a mostrar-se capaz de traduzir uma história através do movimento. Os chamados balés de repertório, seguiam a narrativa das histórias e se destacaram com mais força entre os séculos XVIII e XIX. A produção de livretos era

um recurso que Aguiar e Baldi destacam na relação entre dança e literatura. Estes continham roteiros das histórias que seriam dançadas nos palcos e com os quais a dança cênica se distinguiu da ópera para realizar narrativas.

Escritores criavam os libretos, ou livretos, e por algum tempo eram considerados os autores dos balés. “Na grande maioria das vezes, estes livretos eram baseados em obras literárias de vários gêneros, bastante conhecidas. O uso de textos como fonte para composição se torna a maneira mais conhecida de interferência exercida pela literatura na criação da dança.” (AGUIAR, 2013. p. 27). Os repertórios dançados em séculos de proximidade entre dança e literatura ainda hoje fazem parte dos espetáculos de muitas companhias de dança ao redor do mundo, que remontam obras de clássicos literários.

Os escritos sobre dança ou as notações do movimento eram outra forma em que esta relação dança-livro se materializava. Estes livros de dança apresentavam os passos de várias montagens de balé entre 1655 e 1807. Trindade e Valle (2007) analisam esta grafia e a apresentação gráfica da dança, afirmando que alguns livros traziam notações que serviam para apresentar uma espécie de partitura do movimento, na qual gráficos e desenhos registravam a maneira que a dança poderia ser ‘lida’ e reproduzida. Com as notações de passos que pudessem ser reproduzidos pela corte e por outras companhias de dança, tinha-se um sistema de registro do movimento, assim como a matemática, a química e muitas outras áreas utilizam para representar seus símbolos e sinais convencionais.

Trindade e Valle destacam pioneiros que contribuíram para a difusão dos passos e modos de dançar, apresentados nos chamados livros de dança, como Charles-Louis-Pierre Beauchamp (1631-1707), que codificou a dança clássica e definiu as principais posições do balé, até hoje praticadas. A pretensão de Beauchamp era a de codificar uma dança que pudesse ser reconhecida universalmente. Outro coreógrafo destacado por Trindade e Valle, também representante da dança francesa, foi Raoul-Auger Feuillet (1660-1710). Para divulgar o sistema de notação gráfica da coreografia desenvolvido por Beauchamp, Feuillet escreveu *Coreografia - a arte da escrita da dança*, em 1700. A ele é atribuída a criação do termo coreografia, para se referir à escrita da dança.

Sobre o legado deixado por Feuillet, é possível afirmar também que as notações das danças foram seletivas e não deram conta da diversidade expressiva das danças, mas foi influente como regulação de danças. Este ato definitivamente funcionou como um modo de colonizar a dança dentro de um padrão e um conceito específico ditado por europeus brancos que tinham todo o poder e autoridade para fazê-lo naquele momento. (PIZARRO, 2020. p. 401)

No manual de coreografia de Feuillet, a escrita textual no papel para que as pessoas dançassem sozinhas, retirou as danças reproduzidas de seus contextos, criando a ilusão de uma universalização da dança. (PIZARRO, 2020)

Na perspectiva de Trindade e Valle (2007) ainda, temos Jean-Georges Noverre (1727-1810) como um articulador das várias artes e conhecimentos para o complemento da dança no livro *Cartas sobre Dança*, que escreveu entre 1760 e 1807. As cartas de Noverre constituem-se como obra teórica sobre dança em livretos onde se discute a dança em ação e uma forma interativa de se pensar e fazer dança. (MONTEIRO, 1998). Atualmente, os conhecimentos que Noverre ressaltou, que abordavam desde o figurino, cenários, coreografias, músicas e muito mais, ainda podem ser utilizados de forma significativa para que as composições em dança tenham um diálogo com as outras artes. Pesquisadores, educadores e dançarinos ainda veem suas práticas corporais renovadas e diversificadas com o acesso às experiências compartilhadas. O acesso à informação nos dias atuais é mais abrangente e as experiências são compartilhadas com muita rapidez. Cada contribuição artística e novas descobertas reforçam a importância da interação de conhecimentos, como Noverre propõe em suas cartas.

Em se falando de grafia da dança Rudolf Laban, além de realizar um trabalho voltado ao estudo do movimento humano na dança, desenvolveu um dos sistemas de notação mais conhecidos e difundidos no início do século XX, o *Labanotation*. Esse sistema, para além da função de registro, possibilitou uma análise do movimento pela via da inovação coreográfica e da ontologia do gesto. (ALMEIDA, 2017). Os registros em livros desta grafia do movimento de Laban ainda podem ser revisitados e adequados aos dias atuais das companhias, dos profissionais da dança e todos que querem dançar a partir destas partituras corporais. O desafio cognitivo de relacionar os sinais e as formas desenhadas para incorporá-las à dança se estende à criação de outras formas de registro e desenhos do movimento, adequados à faixa etária e etapa que os estudantes se encontram.

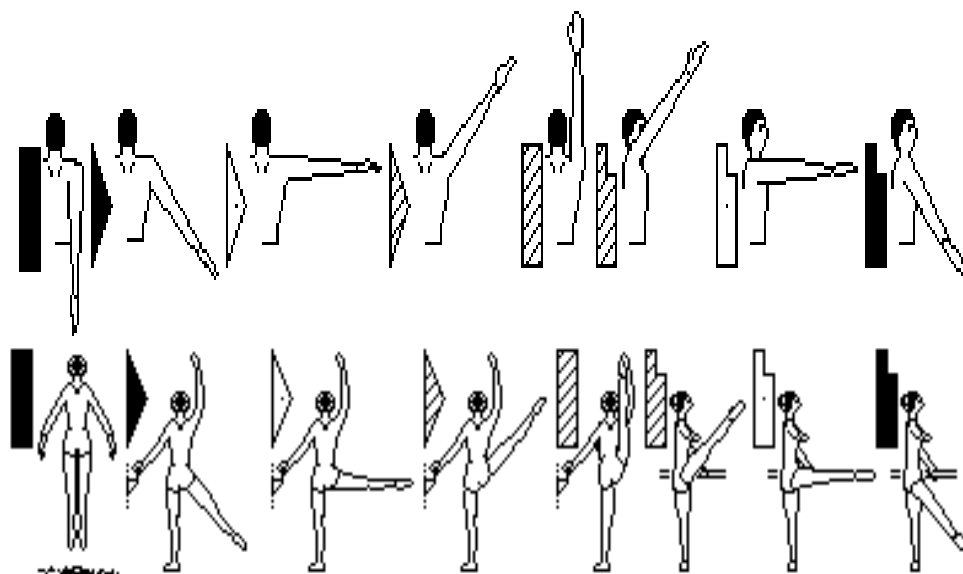


Imagem 67: Labanotation

Fonte: <https://user.uni-frankfurt.de/~griesbec/LABANE.HTML>

Para Trindade e Valle (2007), o registro e escrita da dança ajudaram na preservação das tradições culturais e na sobrevivência da história do movimento, enquanto trabalho artístico, que se modifica e se sobrepõe aos corpos e modos diferentes de dançar. Hoje temos mais recursos tecnológicos para um registro de informações dos trabalhos realizados em dança, mas antes da fotografia, do vídeo e da internet e de tantos meios digitais, a escrita se estabelecia na relação com o movimento pelo registro dos passos, seja pela escrita descritiva ou pela representação gráfica do movimento, imortalizadas nos livros.

Estes livros de dança, no entanto, como já frisado por Pizarro, não abarcaram a diversidade das danças presentes em diferentes culturas e povos, que não a do europeu. Partituras para a reprodução de danças, fora de seus contextos, não são uma forma de universalização da dança, mas reforçam uma hegemonia de padrões estéticos. O que vai ser referendado culturalmente e permanecer como herança serão as danças que cada povo escolher e tiver como parte de sua ancestralidade. O Brasil, cheio de manifestações artísticas em cada região, como tantos outros países que não entram nesta literatura difundida, vai ter o registro das danças vividas no tempo e no espaço da experiência vivenciada. Trindade e Valle (2007) concluem que nenhum registro escrito poderia nos fazer reproduzir um movimento tal qual foi realizado em diferentes épocas, pois a dança, em sua transitoriedade, não existe fora do seu tempo e de sua realização sem uma transmissão cultural que permita o acesso a diferentes maneiras de dançar. O que a poética

da palavra vai delinear em seus processos criativos, então, passa pelo diálogo entre dança e a escrita literária da qual nos aproximamos, constantemente, no contexto educacional

5.2 Dança e literatura

Nesta pesquisa em que a experiência baseia a escrita e a vivência com a dança, cursar a disciplina de Literatura, Artes e Mídias, fora do departamento de Artes Cênicas da UnB, favoreceu um contato reflexivo para esta pesquisa em dança-educação. Dança e literatura não são analisadas aqui na perspectiva de complemento entre estas linguagens. Embora o vasto campo de conhecimento que cada uma traz não esteja atrelado a esta condição, as formas expressivas do texto escrito e do movimento dançado mesclam-se nos processos de composição em dança. Assim como em muitas outras áreas artísticas, a literatura é algo recorrente na dança, que utiliza esta linguagem na composição do movimento, que colhe as palavras e os significados que o corpo lhe atribuir enquanto dança.

Bernardo (2003), que desenvolveu um trabalho pedagógico voltado para a relação entre dança e literatura em escolas de Campinas - SP, vê estas duas linguagens como formas de expressividade presentes em processos criativos estabelecidos entre elas. Bernardo coloca a imaginação como elo que age por meio de metáforas entre quem escreve as palavras e quem vai dançá-las. O anseio pedagógico para o projeto realizado por ele, buscava despertar, em seus alunos, um gosto pela arte, utilizando a confluência entre palavra e movimento. O projeto via as obras literárias como fruto da imaginação e como inspiração do mundo real para unir vários estilos literários e ritmos de dança e assim, focar na sensibilidade do movimento, na poesia das palavras e vice-versa.

A interdisciplinaridade entre dança e literatura, na experiência de Bernardo, tornou-se projeto pedagógico, para além de um período com encontros, ensaios e apresentações a serem apreciadas pela comunidade escolar e cujos resultados mostraram, dentre outros aspectos, um aumento de interesse pela literatura, assim como pela dança e outras artes que envolviam os docentes e discentes da comunidade. O projeto recriava obras literárias transformando as histórias em dança que, enquanto prática de interpretação, permitia o desenho de imagens com o corpo. Este caráter inter, multi e transdisciplinar da dança, enquanto linguagem que se codifica em muitas línguas, transpõe e hibridiza elementos da cultura para gerar outros códigos e mesclas que se comunicam. (RENGEL, 2009)

Aguiar (2013) percebe, assim como Bernardo (2003), uma relação de proximidade entre literatura e dança, na qual as criações do movimento podem ser consideradas como fenômenos artísticos que têm em comum o fato de produzirem uma experiência estética ou uma forma de interpretação de suas camadas ou textualidades, por parte do leitor/espectador. Mister frisar, com Jesus (1996), que a palavra e o gesto dançado necessitam ser conduzidos pela via da sensibilidade e do valor estético para impregnar de sentidos a palavra, cuja beleza é fundida e forjada a partir dela mesma. Para este autor, quando a palavra se torna dança, comunica o gesto entre as linguagens e mostra elementos que a transformam em ação expressiva. Toth (2020), que sublinha a presença do texto na dança e inserida no gênero da performance, fala que a necessidade de utilizar as palavras na dança não sugere que esta prática precise compensar seu vocabulário não-verbal; e que o texto, por sua vez, não precisa de uma tradução física para que seja compreendido.

A dança na atualidade, mesmo que ainda tenha grande parte de suas referências na herança do balé clássico e nas técnicas rígidas e formais da dança europeia, volta sua atenção ao sujeito comum, inserido no seu cotidiano, conforme a abordagem que Laban trouxe para o movimento e para a dança.⁵⁶ Se antes o texto literário presente na dança seguia uma linearidade, o século XX aponta para novas formas de expressão pelo movimento, distanciando a dança do caráter narrativo linear que as concepções do balé imprimiam aos espetáculos. Houve uma preocupação, entre coreógrafos e dançarinos, com a expressão livre do corpo em seus estados emocionais e subjetivos, o que transformou a dança cênica ocidental, cujo foco agora estava nas questões da expressividade e na percepção do movimento pelo movimento, sem que, necessariamente, houvesse uma história para contar. Certo é que as narrativas, principalmente a literária, vêm potencializando a dança e fazendo emergir processos criativos apoiados nesta referência. (AGUIAR, 2013 e BALDI, 2017)

Laban estava entre os que se voltavam para esse novo olhar e jeito de se dançar. Ele contribuiu para o desenvolvimento da teatralidade do corpo através de uma abordagem sobre o movimento, que compõe uma linguagem vinculada a uma significação, nas sequências de improvisações que ele incentivava. Laban considerava todo ser humano como um dançarino e procurava uma valorização das qualidades de movimento para se

⁵⁶ A reportagem sobre o sistema Laban está disponível em: <http://estudiolabandedanca.webnode.com.br/sistema-laban-de-analise-do-movimento/o>

chegar à expressão de emoções do homem interior. (SILVA, 2001). “Os métodos elaborados por Laban [...] priorizam um desenvolvimento integrado da personalidade e do corpo na sua singularidade, sem códigos de movimentos impostos como estilo definido.” (SILVA, 2002, p. 304).

Longe dos palcos, os movimentos cotidianos, as formas expressivas e esse voltar-se a si, também seguem atuais na composição e no desenvolvimento da dança e como alternativas para a comunicação do corpo e como um modo de ‘ler’ a realidade. Consolidando-se em práticas artístico-educacionais, a dança se torna uma atividade para todos e para qualquer corpo. Esta dança recitada nas percepções dos sujeitos não vai incentivar competições de habilidades neste contexto, tão pouco vai excluir quaisquer de seus participantes. Fazendo parte das experiências de fruição e de criação, a dança vai alavancar descobertas de mundo para docentes e alunos. A literatura permeia os processos coreográficos desenvolvidos na educação e ela, por si, tão instigante e necessária, vai nos ajudar a recriar mundos e nossa própria realidade.

5.2.1 A literatura

Nem sempre trabalhada de forma apropriada, a literatura está presente na educação desde os primeiros anos escolares. A educação formal deveria refletir sobre a importância da literatura e promover transições entre a leitura infantil e a juvenil, de forma que fosse assegurado o gosto pela leitura. A aceleração digital fragmenta o tempo disponibilizado para os livros e a educação precisa encontrar maneiras de apresentar os textos didáticos, preservando a essência da literatura. Diante do grande número de publicações, se instala o sentimento de indiferença crescente pela literatura. Talvez seja a hora de repensar a cultura literária, que está à míngua, e tentar responder à pergunta: Literatura para quê? Em defesa do conhecimento literário, há que se ressaltar o poder da literatura ao longo da história, que além de informar e instruir, promove o deleite e o desenvolvimento crítico dos sujeitos. (COMPAGNON, 2009)

Para a filosofia socrática, a literatura representava um oponente de peso diante de sua potência encantatória, que afastava o leitor da relação com o mundo real. Hoje o perigo é não representar poder algum para as novas gerações, que pouco ou nada leem dos grandes escritores da literatura mundial ou brasileira. Talvez o problema não esteja na escassez de bons escritores, mas na forma como a literatura tem sido apresentada nas escolas. Restabelecer a conexão com o texto literário na vida contemporânea é um dos

grandes desafios do processo educacional para colocar a literatura no centro dos debates e reflexões da atualidade. (TODOROV, 2014)

Perrone-Moisés (2006) diz que nos valem da literatura para refazer o real, pois ela permite “a reconstrução do mundo pelas palavras”. (PERRONE-MOISÉS, 2006. p. 104). A literatura, assim, é uma prática da qual nos valem para refazer a realidade, como se as palavras pudessem reconstruir o mundo partindo do real, mas assentando-se em uma falta sentida no mundo para, então, supri-la pela linguagem. Para Perrone-Moisés, de diferentes maneiras, os sujeitos encontram formas de reagir à insatisfação que sentem com o mundo, seja pela religião que vai destacar a vida após a morte, por ações sociais que pretendem consertar o real, ou pela imaginação, que funciona como um faz-de-conta para compensar o sentido de falta e de insatisfação.

Tal como a imaginação, destacada no capítulo anterior, aqui temos a literatura como essa forma de reinventar a realidade e completar os espaços vazios sentidos existencialmente. A própria literatura se vale da imaginação para a criação de outras realidades e ficções e vai colocar as palavras a serviço dos voos do pensamento e da criação. Como arte e linguagem, a literatura poderá chegar a este estágio interventivo de imaginações que comunicam histórias e mudam as experiências dos sujeitos leitores. Na educação, tanto a imaginação quanto a literatura precisam ser cultivadas como necessidades para uma autonomia de vida e de sonhos dos estudantes.

Na literatura, o escritor cria uma ilusão de vida, mas vivenciamos sentidos que as palavras despertam. A linguagem dos poetas cria uma imagem a nível de sentimento para imprimir uma carga de expressividade às palavras, pois a arte não é uma linguagem que comunica conceitos, mas sentimentos. (DUARTE JÚNIOR, 1981). O autor exemplifica a afirmação da expressão de sentimentos com o poema de Ferreira Gullar, também destacado a seguir e que pode muito bem fazer parte desta poética para dançar e recitar os gestos, apoiada na palavra.

*Traduzir-se*⁵⁷

Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém, fundo sem fundo.

Uma parte de mim é multidão: outra parte, estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa, pondera: Outra parte delira.

Uma parte de mim almoça e janta: Outra parte se espanta.

Uma parte de mim é permanente: Outra parte se sabe de repente.

Uma parte de mim é só vertigem: Outra parte, linguagem.

Traduzir uma parte na outra parte, que é uma questão de vida ou morte

- Ou será arte?

⁵⁷ Este poema faz parte do livro de Gullar, *Toda Poesia*, lançado em 1980.

Mesmo encontrando na criação literária um mundo preferível, Perrone-Moisés diz que a literatura não pode compensar as falhas do mundo real, pois isso seria uma visão idílica da literatura que nos levaria a pensar as narrativas de um mundo mais belo e mais prazeroso que o real. No entanto, acrescenta que, certas obras, nos mostram um mundo mais terrível; alguns poemas ou histórias destacam dores insuportáveis e que se apresentam em proporções nunca vivenciadas por seus leitores. Perrone-Moisés aborda a definição de literatura a partir de Flaubert, que vê a vida de forma tão horrenda que só a arte pode fazer que a suportamos, e a partir de Fernando Pessoa, ao dizer que a literatura, como toda arte, é prova de que a vida não basta. Arte e literatura, inseridas neste contexto de infelicidade, criam um mundo mais pleno ao sublinhar justamente aquilo que nos oprime e infringe: o sentido da falta e da incompletude, também já destacados aqui no capítulo da imaginação. “O mundo deixa a desejar, as palavras estão sempre em falta; a literatura o faz, insistente e plenamente.” (PERRONE-MOISÉS, 2006. p. 110)

Barbosa (2009) também percebe que o imaginário proporcionado pela literatura é como um resgate das situações opressoras, do tédio e da rotina que nos esmaga. Acrescenta que a literatura é uma arte escapatória das injunções temporais e pode ser um socorro à perplexidade diante do tempo, que nos devora sem remissão. A função poética da arte literária, assim, é instrumento de liberdade que envolve e reconforta a humanidade de forma subjetiva, para o entendimento da própria vida. Pois: [...] a literatura [...] leva-nos primeiro a refletir, a buscar algo de equilíbrio nessa loucura generalizada da nossa época e, em seguida, coloca-nos diante de nós mesmos, face a face com nossas fraquezas e limitações. (BARBOSA, 2009. p. 131)

5.3 Interpretação coreográfica

Das palavras escritas em poemas e textos literários diversos, surgem inúmeras adaptações realizadas por outras áreas, como o teatro, o cinema e até mesmo pela música e pintura. Há quem prefira o livro, mas não se pode negar a força da imagem cinematográfica ou o som de composições musicais que, nostalgicamente, se instalam na memória afetiva e nas histórias pessoais. Conhecemos livros e suas adaptações e às vezes é como se as palavras fossem pensadas justamente para se tornarem filmes, pinturas ou trechos de canções. A dança também toma emprestado as palavras e estas se unem ao movimento para criar itinerários coreográficos. Como ocorre em outras adaptações, o que é captado por quem dança é aquilo que vai ser mostrado, não se constituindo uma

representação exata das palavras literárias. As palavras aqui dançadas fazem parte de experimentações e aproximações entre dança e literatura, que esta parte da pesquisa busca para apresentar ao exterior o diálogo interior, suscitado nas ressonâncias e estados corporais e sustentado pelo sensível e pela imaginação.

A composição em dança instigada e estimulada com os sujeitos participantes do estudo está no foco das reflexões sobre os modos de ampliação da expressividade pelo movimento dançado. Os processos para a interpretação coreográfica desenvolvidos foram retroalimentados pelas experiências artísticas que se basearam em obras e autores da literatura brasileira e mundial.

Uma vasta produção artística entre literatura e dança tem se disseminado entre os anos de 1980 até os dias atuais. Trabalhos realizados por leis de incentivo à cultura e muitos outros disponibilizados em canais e plataformas, alimentam esse tipo de tradução a cada instante e merecem destaque no contexto da dança cênica atual. Diante do grande número de produções, reflexões acadêmicas em torno dessa relação se mostram apropriadas, não só para o campo epistemológico da dança, como para considerações focadas na área literária. Como veremos a seguir, algumas interpretações não se baseiam em um único texto como fonte inspiradora, mas no conjunto da obra ou na junção de textos dos autores.

Vamos começar esta explanação de espetáculos de dança e literatura com Mariana Muniz⁵⁸, que tem uma trajetória artística de mais de quarenta anos no teatro e na dança. Na experiência desta artista, sobre a qual não se pode traçar uma fronteira que separe a atriz da bailarina/coreógrafa, textos e obras literárias se mesclaram ao movimento cênico que ela construiu ao longo da carreira. Numa cronologia permeada pelo gesto dançado e pela palavra, destacam-se obras coreográficas como *A Dama das Camélias* (1983), encenando a obra literária homônima de Alexandre Duma (1824-1895), dirigida por Klauss Vianna e anunciada, na época da estreia no Teatro Municipal de São Paulo, como baile festivo de carnaval no qual o confete seria substituído por flores, como a camélia, que dá origem ao título do livro e do espetáculo de dança. Neste mesmo ano de estreia da *Dama das Camélias*, Mariana criou e interpretou o espetáculo *2 Reflexos*, que utilizou meios mistos de expressão (dança, música, teatro, artes visuais) para desvendar as impressões construídas nas relações com o espaço e consigo mesmo. Em 2006, Marina

⁵⁸ A trajetória desta artista, em imagens, textos e vídeos, foi analisada, principalmente a partir do vasto material disponibilizado no link: <http://www.museudadanca.com.br/mariana-muniz/#a-cena/32>

retoma este projeto fundamentando-o nos sentidos das palavras de Guimarães Rosa, com o conto *Espelhos*, de 1962. Aqui o corpo vivencia o caminho de busca por trás das máscaras que o escondem.

No espetáculo *Dantea*⁵⁹ (2000), Mariana Muniz se baseou na obra da poeta portuguesa Florbela Espanca (1894-1930) e no livro *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri (1265-1321). A produção combina dança, literatura e teatro ao buscar elementos para construir a dramaturgia cênica do movimento a partir da estrutura textual que Dante criou, dividindo o espetáculo em três partes que retratam o inferno, o purgatório e o paraíso para materializar uma escrita de solidão e tristeza, expressas nas palavras de Florbela Espanca. A narrativa fragmentada se desenvolve, assim, em diálogo com os gestos/dança de Muniz e as palavras da escritora portuguesa.⁶⁰ Embora com a vida (trágica) e a obra (melancólica) de Florbela, Mariana procurou um lado luminoso para abordar em sua coreografia. Sobre o processo para a criação de *Dantea* Mariana diz que:

Após meses de estudo dos poemas, entre leituras das obras completas e a seleção dos textos em poesia e prosa, comecei o trabalho de dar corpo a um material que, aparentemente, não sugeria a implicação do corpo em movimentos dançantes. Dança e literatura, corpo e palavra; mais uma vez, estava buscando uma nova forma de organização e investigação das tensões relevantes para a construção de uma síntese entre os meus conhecimentos do fazer teatral e a diversidade de linguagens gravadas no meu corpo-memória. (MUNIZ, 2021. p. 24)

Inspirada nos poemas ‘Inferno’ e ‘Muitas Vozes’, de Ferreira Gullar (1930-2016), *Tífuns* (2001)⁶¹, é outra obra coreográfica de Mariana que se aproxima da literatura. Nesse espetáculo, o corpo desconstrói as palavras pelo movimento de uma forma equivalente à que Gullar faz com seus poemas. Com sons em off da leitura de trechos dos poemas, a própria Mariana recita e dança as palavras. Ao assistir ao espetáculo, Gullar afirma que o alarido e o tumulto de sua escrita ecoam nos movimentos, mas um autor não pode esperar ver em cena exatamente o poema como foi escrito, pois trata-se de uma recriação a partir de significados e não uma interpretação *ipsis litteris* de sua obra.⁶²

⁵⁹ Acesso ao vídeo com trechos do espetáculo no link: <https://www.youtube.com/watch?v=2bZPVIcSSCs>

⁶⁰ Reportagem do jornal Folha de Londrina. Acesso em: 12/04/2021. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/espetaculo-dantea-combina-danca-literatura-e-teatro-272555.html>

⁶¹ Acesso a vídeo do espetáculo pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=c2Sd94FEIWA>

⁶² Reportagem do jornal Folha de São Paulo. Acesso em 02/04/2021. Disponível no link: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/acontece/ac3010200102.htm>

A poesia do poeta maranhense Ferreira Gullar serviu de base para uma pesquisa sobre as possibilidades de entrelaçamento cênico das linguagens da dança e da poesia. Nessa proposta, a reflexão sobre o sentido do fazer artístico se colocou, ganhou um espaço que eu não antevira quando de meus primeiros pensamentos sobre o sentido da montagem. Interessou-me, num primeiro instante, o fato de haver no pensamento do poeta um lugar especial para o corpo. Para Ferreira, o corpo é o lugar dos trânsitos criativos e também onde nascem e morrem todos os dramas, os atos e gestos de consciência. (MUNIZ, 2021. p. 25)

Na composição cênica deste trabalho, Mariana mergulhou no material poético de Gullar para encontrar uma linguagem que estivesse o mais perto possível da experiência sensorial captada na interação com o mundo. A palavra Túfuns representa o impasse na linguagem de Gullar: “Minha linguagem é a representação duma discórdia entre o que quero e a resistência do corpo.” (GULLAR, 2017. p. 107)

Em *Rimas do Corpo* (2004), Mariana trabalha a poética do movimento pela poesia de Arnaldo Antunes. O corpo e a voz da dançarina fazem inserções relacionadas às sonoridades que a escrita de Antunes faz ressoar, entrelaçando a construção cênica do espetáculo entre a agressividade da cidade e a delicadeza de uma flor. Mariana realizou este e outros trabalhos coreográficos a partir da Eúritmia⁶³, criada por Adolf Stein, na qual os movimentos, realizados em silêncio, relacionam-se e tornam-se visíveis com a linguagem.

Para mim foi algo realmente novo e enriquecedor do ponto de vista da criação coreográfica pensar a palavra de acordo com os movimentos da eúritmia e improvisar, a partir das direções que o corpo delineia no espaço, até encontrar os estados corporais que mais próximos estivessem de impressões colhidas, numa pesquisa de campo na qual estive absorvida durante muitos meses. (MUNIZ, 2021. p. 25)

Como um dos últimos trabalhos entre texto literário e coreografia na trajetória de Mariana Muniz temos o espetáculo *Umanoel* (2013), baseado na obra de Manoel de Barros (1916-1914), no qual palavra e movimento dão forma às invenções do poeta e dos dançarinos em cena. O livro que serve de base para esta dança é *Retrato do Artista quando Coisa* (1998).

Katz (2021), ao falar da trajetória de Mariana Muniz, explicita a relação entre movimento e palavra, na qual esta artista fala com o movimento em contrações e

⁶³ Eúritmia, segundo seus idealizadores, Rudolf e Marie Steiner, é uma forma expressiva na qual o corpo se movimenta a partir das ações de cantar e de falar. Poesia e música tornam a fala visível pelo corpo em fluxos permeados pelos sons e pelos sentimentos. Disponível em: <http://institutorudolfsteiner.org.br/antroposofia/euritmia/>

explosões sucessivas cujos ciclos possibilitam a reconstrução de si em afagos e entregas, não como um duplo do que já existe, mas para criar algo novo a partir de movimentos que vão se redesenhando. Em algum lugar entre o movimento e a palavra, temos um ponto que comunica, cria, conta e nos faz imaginar. O movimento fala porque se organiza com a palavra em um querer expressar o que precisamos neste caminhar em que um (movimento) não se separa do outro (palavra).

As palavras organizando o movimento parece-me ser a síntese do recitar poético do corpo que dança. A comunicação desta interpretação fica tão imbricada com as experiências que tivemos que ambas se preenchem e se transformam no movimento e nas leituras possíveis que fazemos das palavras. A bailarina e coreógrafa Vera Sala se apresentou com o seu *Estudo para Macabea* (1999), em coreografia criada após a leitura do livro *A Hora da Estrela* (1977), de Clarice Lispector (1920-1977).

Vera reconheceu na personagem de Lispector características em comum com seu trabalho, que se mescla entre as fronteiras do seu interior/exterior para apresentar um corpo fragmentado. Resolveu não contar a história de Macabea, mas partir deste viés do corpo fragmentado cuja fisicalidade buscou em seus estudos e desdobramentos corporais. Mesmo sem patrocínio, Vera seguiu pesquisando para atingir sua maturidade com Macabea, assim como considera necessário em todos os trabalhos e nos quais acredita criar conhecimento e uma maneira de dialogar com o mundo.⁶⁴

A leitura que realizei do livro *A Hora da Estrela* deixou um rastro de tantos rostos e corpos que andam pelas cidades, incluindo o meu, mulher nordestina, como a ‘estrela’ do livro. A invisibilidade da pessoa e a inconsciência de sua própria existência nos coloca diante de uma angústia existencial reflexiva de cada gesto e resposta ativada no caminhar, sem perspectivas, da protagonista. Esse poder de ser protagonista, a hora de ser a estrela da sua vida, Macabea só tem no instante final, que nem consegue perceber ao certo que chegou, tamanha a ilusão quanto ao seu destino. No último instante, acreditou em sonhos e desejou ter alguém que a amasse. Bem que ela poderia ter sonhado e desejado mais, talvez assim isso a teria livrado de sua quase não existência.

Dançar tamanho apagamento de si seria um grande desafio. Eu acredito que Vera Sala dançou a sua própria angústia diante da história de Macabea, ao menos era o que as

⁶⁴ Reportagem do Jornal Estadão disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,macabea-e-tema-de-coreografia,20000921p2243>

palavras desta história ecoariam em mim. Assim como os 13 títulos que Clarice Lispector deu para o livro em que narrou a breve vida de Macabea, existem muitas formas de se dançar a ignorância e a desolação de uma existência quase somente pela sobrevivência. O que há para além do pão de cada dia e da rotina maçante que enfrentamos para garanti-lo? A ingenuidade e o não saber nos livram da culpa por não tentar uma mudança ao menos interior? Macabea me deixou com uma ressaca literária e um estado paralisado de perplexidade. A interpretação desta história seria a imobilidade? “E nem uma palavra era ouvida. Então dançou num ato de absoluta coragem. [...] Dançava e rodopiava porque ao estar sozinha se tornava: l-i-v-r-e!” (LISPECTOR, 1977. p. 37). Bem que Macabea poderia ter dançado mais e enfeitado um pouco mais a sua realidade...

Ir além da realidade parece ser a proposta de quem escreve e deixa as suas palavras, como o escritor Fernando Pessoa (1888-1935). Em *Esses Pessoa*, espetáculo realizado em 2016 e com direção de Jamilton Melo, o grupo de dança de rua Diamond Crew, de Cuiabá - MT, fez uma montagem que propõe uma aproximação entre os movimentos dinâmicos da dança de rua e a literatura do escritor Fernando Pessoa. Em um encontro e olhar para dentro de si, o espetáculo promove uma reflexão das dores, frustrações e arrependimentos para enxergar a pessoa indivíduo e as pessoas da cidade. Nesse singular/plural de pessoas, destacam a multiplicidade, a partir da vida e da escrita do português. Os muitos fados da trilha sonora do espetáculo ajudam na contextualização com as raízes do autor e fazem o contraste com os movimentos da dança realizada pelo grupo.⁶⁵ “Sou somente o lugar onde se sente ou pensa. Tenho mais almas que uma. Há mais eus que eu mesmo. Existo, todavia, indiferente a todos. Faço-os calar: eu falo os impulsos cruzados do que sinto ou não sinto. Disputam em quem sou. Ignoro-os. Nada ditam a quem me sei: eu escrevo.” (PESSOA, 2020. p. 118)

O encontro improvável entre a escrita triste, evidenciada em cada poema de Fernando Pessoa e a dança de rua do grupo, é uma das faces que a interpretação coreográfica permite mostrar. O corpo, impregnado das palavras e da poesia do autor, articula uma recriação e recita as palavras com a força que o gesto descobre, na entrega e na disposição para a dança. Mesmo reconhecendo em sua poesia a incapacidade de ser

⁶⁵ Reportagem da TV Vila Real: Dança e literatura se misturam, realizada em outubro de 2016 e que está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r-oHk51_hQc
Informações sobre a divulgação do espetáculo *Esses Pessoa* estão disponíveis no link: <https://pensarcultura.com.br/espetaculo-esses-pessoa/>

alguma coisa, o poeta não descarta um vislumbre de esperança: “[...] tenho em mim todos os sonhos do mundo.” (PESSOA, 2020. p. 63). O sentido da diversidade e atravessamentos das palavras do poeta reverberam na proposta de pluralidade do grupo. “Chegando aqui onde estou, conheço que sou diverso no que informe estou. No meu próprio caminho me atravesso. [...] Serei eu vários trazidos de outros mundos, [...] um dilatado e múrmuro momento, de tempos-seres de quem sou o viver?” (PESSOA, 2020. p. 40-41)

Em um de seus poemas, Pessoa fala de um livro que achou durante uma viagem e no qual escreveu: “Não trago nada e não acharei nada. Tenho cansaço antecipado do que não acharei. E a saudade que sinto não é nem no passado, nem no futuro. Deixo escrita neste livro a imagem do meu desígnio morto: *Fui como erva e não me arrancaram.*” (PESSOA, 2020. p. 72). Vendo sua poesia ganhar espaço, a despeito de sua busca inócua pelo sentido de tudo que fazia, imagino este escritor numa ânsia contínua de escrever, mesmo em páginas de um livro esquecido em um ponto qualquer da cidade. Uma necessidade que não espera e se desenha no improviso dos sentimentos, onde quer que esteja. Escrever as palavras, recitar os movimentos... A imaginação entre um e outro é o espaço da criação espontânea para dançar que esta parte da pesquisa encontra.

Uma experiência entre a palavra e o movimento é a vida de Marília de Oswald de Andrade. Em fevereiro de 2022, participei de uma conversa que o Instituto de Apoio à Cultura de São Paulo, o Poiesis, realizou remotamente, com a filha de Oswald de Andrade. Na *Conversa de Marília para Oswald - memórias e encontros entre dança, teatro e literatura*, mediada por Cássia Navas, Marília falou da importância do texto do seu pai e da literatura e poesia brasileira em algumas montagens coreográficas⁶⁶ que realizou, como *Impressões Brasileiras*, *Sarará* e *Rastros*. Com movimentos inspirados na dançarina Isadora Duncan, sobre a qual realizou uma pesquisa minuciosa em sua trajetória como artista da dança, Marília acredita que a dança deve ser uma prática de expressão que vem do mundo mais profundo de quem dança, como uma escuta interna e uma dança natural e não imitativa. Fazia um mergulho nos textos, para depois iniciar o processo criativo junto aos dançarinos dos espetáculos, que buscavam uma chave de abertura de seus gestos na força das palavras para irem além do texto sobre o qual se debruçavam.

⁶⁶ A página do projeto de dança Espaço Aberto, dirigido por Marília de Oswald de Andrade, está disponível em: <https://mariliadeandrade.com.br/espaco-aberto>

Marília, que teve formação em balé clássico, voltou-se para a dança mais espontânea e livre depois que visitou o Xingu. Nesta visita, o contato com os indígenas e com a natureza a fez mudar seu modo de dançar e ensinar dança. Buscou métodos de preparação para dançar que primassem pela capacidade criativa e expressiva. A aproximação com a dança de movimentos naturais e de livre fluência de Isadora Duncan fez com que ela destacasse uma maneira de dançar mais acessível para pessoas com diferentes corpos e idades. Filha de um dos pioneiros do modernismo na literatura e que desde criança teve contato com a dança, Marília também foi uma pioneira, ao lutar pela implantação do curso de dança na UNICAMP, do qual fez parte. Assim como Marta Graham, compreende a dança a partir do entendimento de onde ela surge, ou seja, das memórias e emoções de quem dança, e para onde ela vai na experiência de quem frui a dança e a torna parte de suas memórias.

Esta dança com movimentos naturais e espontâneos é o que busca a poética da palavra e todas as poéticas elencadas nesta pesquisa. O corpo livre para dançar e imaginar, pesca as palavras soltas e oferecidas pelos escritores e as transforma ao longo de sua existência. Uma introspecção frente as muitas fases e modos de perceber a vida é uma oportunidade aberta para se refletir esteticamente essa dança da vida, da morte e da vida-morte-vida que a cada momento somos solicitados a repensar.

5.3.1 Dançar os ciclos da vida

Um mito em especial me ajudou neste mergulho de pensar as fases e os momentos da existência, principalmente durante os anos de pandemia pelos quais esta pesquisa passou. A Mulher Esqueleto é um conto do povo *inuit* (esquimós), contado e recontado de geração em geração para expressar a força do amor, que precisa encarar a morte e os medos para atingir sua plenitude. Esta parte da pesquisa adentra o recitar do corpo em movimento e este conto colabora pela insistência e resistência com o verbo ressuscitar, tomado pela simbologia dos ressignificados e do levantar em meio aos desafios e desalentos do processo investigativo. Estés (2018), que resgata contos e histórias de vários povos, reconta esta e tantas outras histórias para fazer evocar a voz interior dos pacientes que atende, em especial, as mulheres. Esta psicanalista realiza atendimento para que as mulheres se voltem à sua natureza primeira e instintos mais profundos e se encontrem com o arquétipo que ela chama de mulher selvagem.

De diversas maneiras, esta história impactou o meu trajeto de pesquisa, desde o começo do doutorado, quando tive o meu primeiro contato com estas palavras. O conto da Mulher Esqueleto é uma história de caça ao amor. Nas histórias do norte, segundo Estés (2018), o amor é a união entre dois seres que reúnem forças para que ambos entrem em comunhão com aspectos da alma e participem da dança do destino, a dança com a vida e com a morte. Amar não significa flerte e prazer, mas vínculo de resistência que passa pelos momentos difíceis e felizes. Para que este amor e união duradoura aconteça, é preciso que a mulher esqueleto esteja entre os dois, ou seja, a lembrança da morte e da vida-morte-vida, que precisa ser aceita no relacionamento.

Neste conto em particular, a mulher esqueleto foi uma jovem que foi jogada ao mar e passou uma eternidade debaixo d'água, até ficar presa na rede de um pescador. Por mais que o homem se apressasse em sair da água e do barco, o esqueleto não se desprendia de sua rede. Na correria e agitação, ele acaba levando o esqueleto para sua casa. Depois da incapacidade de olhar, pelo horror que lhe causava aquela imagem, aos poucos o pescador vai aceitando a presença dos ossos, que passam a ser sua companhia, mesmo que indesejada. Quando o pescador, enfim, pega no sono, a mulher esqueleto começa a cantar e a marcar o ritmo do seu coração, como se fosse um tambor cujo som pode criar a vida. Os tambores, em algumas culturas, são vistos como viajantes que transportam quem toca e quem ouve (seus passageiros) para outros lugares. E assim, a mulher chama o calor de volta ao seu corpo sem vida; o pescador verte uma lágrima e dela a mulher se alimenta para consolidar sua volta à carne. (ESTÉS, 2018)

Enquanto estudiosa da psicologia junguiana, Estés analisa o conto da Mulher Esqueleto como uma representação da falta de compreensão em torno dos ciclos da vida, que todos podemos carregar. Culturalmente, esquecemos destes ciclos e somos impelidos a jogar a mulher esqueleto penhasco abaixo, de tão horrível que ela, representação de nossos sentimentos e decepções, pode ser para nós. A mulher no fundo do mar é a forma inerte e inconsciente do instinto natural. O pescador, nosso consciente, tem o desafio de encarar o abraço da morte e mesmo sem ter a certeza de estar pronto para nada, precisa se arriscar em alguns momentos e simplesmente tentar e torcer para que tudo dê certo. O coração, como um dos órgãos mais importantes para a vida animal, é o nosso centro fisiológico e psicológico. Seria o coração que cria e sente? No conto, ao se apropriar do coração do pescador, a mulher esqueleto toca no centro motor da psique. A entrega do coração por inteiro é uma simbologia geralmente atribuída às mulheres, mas aqui é o pescador que tem seu coração nas mãos da mulher esqueleto. Os contos antigos falam que

todas as criações são precedidas por um som ou palavra proferida em voz alta ou sussurrada. A mulher esqueleto canta e deste canto brota a vida; a seiva misteriosa que anima a criação. Precisamos deste hino da criação e da transformação. Em quase todas as culturas, o canto faz parte do momento da criação e da cura. A música e o som do tambor criam uma consciência e um estado de transe e de oração. O som do coração e de cantos são atos místicos para despertar camadas da psique. (ESTÉS, 2018). Esta autora se aprofunda nas mitologias e nelas destaca as lágrimas, que representam a cura e a transformação. A água é um símbolo da criação e do caminho; chuvas de lágrimas são o remédio e a cura para os ferimentos da alma. Criamos nosso próprio remédio a partir das lágrimas; nos contos, as lágrimas transformam as pessoas e as fazem lembrar do que realmente importa em suas vidas, ressalta Estés.

Ao ler o capítulo do livro⁶⁷ que as professoras Soraia Silva e Luciana Hartmann (Artes Cênicas UnB) escreveram ao final do primeiro semestre letivo de 2019, e que foi baseado no conto da Mulher Esqueleto, as lágrimas foram um sinal de que as histórias mobilizam lembranças e nos fazem repensar os trajetos. Ampliando a experiência com o conto, ambas escreveram sobre as reverberações desta leitura em suas carreiras acadêmicas e artísticas. Falaram de suas dores e do processo de sublimação para criar um diálogo afetivo no qual expõem as emoções e as transformações corporais por elas vivenciadas. O fio condutor cênico para essa expressão, despertado pelo conto, sublinha a relação entre a palavra escrita e os estados corporais para continuar os processos de criação, nos quais há uma adaptação de mundos, com respeito aos limites e às limitações. (SILVA e HARTMANN, 2019)

Junto com o artigo, as professoras realizaram ainda uma performance do conto, com leitura feita pela professora Luciana e a dança pela professora Soraia. Os depoimentos das professoras, sem vitimizações, deixaram marcas pela beleza e força transmitidas ao chegarem até mim. Nesta experiência de encontro com as palavras escritas e tudo que vi e li em torno do conto, houve uma identificação com a dor e a limitação dos movimentos, revelados pelas autoras. Trazendo para a minha vivência com a dor física, assim como as autoras fizeram, refleti sobre um acidente sofrido na infância. Após muitos meses sem andar, um apego às palavras que encontrava nos livros foi se configurando na

⁶⁷ O livro *Diálogos - afetos compartilhados*, que traz dentre outros capítulos, o da Mulher Esqueleto, escrito por Soraia Silva e Luciana Hartmann, está disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34786>

minha trajetória de vida, que ficou marcada por esse episódio. Quando eu já estava acostumada a uma rotina profissional e acadêmica, na qual o movimento sempre foi limitado em consequência do acidente, a dança chega de surpresa e se apresenta como uma forma de expressão e mote para ampliar o caminho docente que encontra sentido nas pesquisas que se seguiram no contato e na relação com a dança.

No conto, a mulher que teve sua vida interrompida ao ser jogada no mar por algum erro cometido, retornou à superfície como um esqueleto-fantasma na rede de um pescador. Mas ao final, retorna à vida e se transforma na companheira de vida do pescador; o que era horror se torna amor e convivência mútua. As palavras que narram a história da mulher esqueleto se juntam aos movimentos para que a dança experimentada na amplitude do corpo que vive, sente, escreve, planeja e sonha continue a ser dançada, vivida, sentida, escrita, planejada e sonhada, nos ritmos que o coração-tambor puder tocar e fazer reviver todos os ossos imersos no fundo do esquecimento. A poética da palavra e do recitar de movimentos também se aproxima deste ressuscitar de ossos...



*Imagem 68: A mulher esqueleto
Soraia Maria Silva - 2019*

Vídeo do ensaio para a performance; (Soraia imprimiu em suas vestes, as radiografias de seus ossos com dores)
Fonte: <https://www.facebook.com/soraiamaria.silva.3/videos/10218318963343915/>

Não só a vida-morte-vida, que o conto da Mulher Esqueleto ajuda a refletir, pode ser considerada na aceitação e busca pela dança em harmonia com a vida. No entremeio viver/morrer/ressuscitar existe ainda uma fase pela qual grande parte das pessoas estão

passando ou um dia chegarão: A velhice. Enquanto escrevia este tópico (outubro/2022), tive que fazer uma pausa para me despedir do meu pai. O fim da vida depois de uma doença prolongada, a exumação dos restos mortais da minha mãe para que este outro corpo fosse adicionado à sepultura... A vida cotidiana conversa com a pesquisa e se mistura com as palavras e com os sentimentos, indissociáveis de qualquer reflexão que se relacione com o corpo que pulsa vida, mas não esquece os seus ciclos. Volto à escrita deste texto impregnada dos sentimentos sobre vida, envelhecimento, morte e busca pelos sentidos desta existência, tão comum em momentos de luto como o que vivencio agora.

No filme *Em Três Atos*⁶⁸ (2015), Angel Vianna e Maria Alice Poppe dançam as palavras de Simone de Beauvoir sobre o envelhecimento e a morte, narradas em forma de carta que uma mulher na faixa de cinquenta anos (Andrea Beltrão) escreve sobre a morte da sua mãe e nas palavras que uma mulher de oitenta anos (Nathália Timberg), escreve sobre seu próprio envelhecimento. Elas podem muito bem ser a mesma pessoa em diferentes épocas, assim como as mulheres que dançam. Assim como no confronto entre estas mulheres que revivem momentos cruciais de suas vidas, a força deste trabalho cinematográfico está tanto no vigor e capacidade técnica da dançarina Maria Alice Poppe, quanto na entrega sem intimidação de Angel Vianna, que travam um diálogo visceral sobre o corpo em sua crueza e expressão mais íntima e subjetiva. A palavra no filme, orienta os corpos que escrevem e os que se movem através da dança. A diretora Lúcia Murat, se baseou no livro de Beauvoir, *A Velhice*, que investiga a situação dos idosos na sociedade, e nas muitas entrevistas em que a escritora falou sobre este tema, para contrapor corpo e palavra pelas narrativas coreográfica e cinematográfica. O movimento na juventude parece algo sem data para acabar, infinito. Cheio de força, sonhos e das expectativas, inscrevem itinerários dinâmicos inspiradores, mas colocá-lo lado a lado com o seu destino, importa para que a certeza do que virá se encontre com a memória do que já foi vivido na forma afetuosa e de aceitação dos ciclos naturais da vida, como a própria morte que vimos com a mulher esqueleto. No filme de Murat, vozes e corpos do presente e do passado se juntam para ecoar e celebrar o movimento da vida, *ad aeternum*.⁶⁹

Beauvoir começa o seu livro sobre a velhice com um fato da vida de Buda, que fora do seu castelo protegido, encontrou um velho e nele viu o seu futuro. Preocupou-se por nunca ter visto ou ouvido falar de um velho, já que este é o caminho natural da vida

⁶⁸ O Filme em Três Atos teve direção e produção de Lúcia Murat. Em 2022, o filme passou a fazer parte do catálogo nacional da Netflix.

⁶⁹ Página de divulgação do filme: <http://www.taigafilmes.com/emtresatos/filme.html>

de quem vive mais. Em vez da serenidade e do exemplo que a sociedade exige dos velhos, o que parece ser uma espécie de autorização para o desinteresse pela infelicidade destes, a sociedade deveria ver as pessoas com mais de 65 anos, não como improdutivos ou condenados à solidão, mas em sua existência e desejos ainda presentes. A distância que nos separa da velhice às vezes é confundida com eternidade ou um futuro tão longínquo quanto irreal. Nos imaginarmos velhos é como imaginar um outro, que somos nós mesmos, pois a metamorfose amedronta. Assim como Buda, poderíamos ir nos habituando, ainda na juventude, para a nossa futura velhice. (BEAUVOIR, 1977)

As reflexões quanto à velhice se tornam mais frequentes quando chegamos a esta fase, que não começa de uma hora para outra. Simone de Beauvoir (1908-1986) quando escreveu suas memórias, depois dos cinquenta anos, percebeu que havia um ponto de interrogação ao final. Outro volume ainda caberia depois destas memórias. (BEAUVOIR, 1977). Ela se perguntava qual o sentido de tudo que escrevera e vivenciara até este momento em que vasculhou o que estava abandonado no fundo do tempo da criança e da jovem, que a adulta tomou emprestado para escrever. Percebeu que sua existência ainda não havia acabado, apenas se transformado, não só fisicamente. No filme, na dança e no livro cabem muitas reflexões sobre o corpo e sobre a vida. Cada pessoa pode encontrar seu diálogo consigo mesmo, o que importa é não seguir sem pensar nesta dialética do corpo que vive, envelhece e morre, sem que isso nos faça querer mais que apenas existir.

5.4 Poemas dançados

Começo mais este tópico da poética da palavra com a imagem da professora Ângela, já aposentada, com um dos primeiros materiais recebidos online para esta pesquisa durante a pandemia. Em um grupo nas redes sociais, solicitei que me enviassem danças e poemas e recebi um vídeo com um trecho do poema de Cora Coralina. Deste início da pandemia para cá, os poemas começaram a fazer parte do estudo e encaminhando outros olhares para a dança e para as palavras.



Imagem 69: Poesia no corpo

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Yp_jZ7F0xPE&t=12s

“Não te deixes destruir... Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas, recria tua vida sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.”
(Cora Coralina)⁷⁰

Silva (2007) pesquisou a inter-relação entre as obras literárias da poesia de Gilka Machado e a produção coreográfica de sua filha, Eros Volússia, que para além dos laços familiares mantinham um diálogo artístico. Silva partiu da relação entre dança e poesia para chegar à uma transposição criativa entre estas duas linguagens. Sua pesquisa serviu enquanto método híbrido de análise da transmutação de valores na criação poética que envolvia a interpretação entre as linguagens literária e da dança. Identificou a poesia dos passos de uma e a dança das palavras da outra.

A ideia da representação sensível, destacada em sua pesquisa, surge como uma das funções conciliadoras da arte. Ao juntar a linguagem escrita com o movimento, sublinha uma construção metodológica que possibilita estados performáticos do corpo na cena e na dança, afirma que: “[...] a função poética da linguagem, originalmente inerente à literatura, está ligada como um portal que cria imaginativamente sua própria realidade, um universo de ficção que não se identifica com a realidade empírica, e será analisada também do ponto de vista extraliterário.” (SILVA, 2007. p. 19). No traslado da estrutura poética para a composição coreográfica, quem dança pode selecionar gestos e movimentos em certa medida, construídos na proximidade com a poética literária.

[...] o gesto ou movimento na dança, equivale à palavra, só ganha valor como expressão de dança ou de dança/teatro quando se conecta com

⁷⁰ O trecho do poema de Cora Coralina está disponível em: <https://recantodopoeta.com/aninha-e-suas-pedras/>

uma sucessão de outros gestos ou movimentos, criando uma unidade estrutural, uma frase coreográfica articulada no tempo, no espaço, levando-se em conta o peso, a fluência e a intenção cênica da expressão realizada. (SILVA, 2007a. p. 21)

Na interpretação coreográfica de Silva, existe a presença de “[...] textos poéticos prenhes da metodologia do dançarino e [...] danças gestadas nas metáforas da poesia...” (SILVA, 2007. p. 92), o que revela o texto na ação de quem dança e o movimento nas palavras de quem escreve. Quase como uma simbiose artística, a dança das palavras se funde à poesia para que novas leituras sejam realizadas a partir de ambas. A contribuição do estudo de Silva é essencial para este momento de reflexão investigativa agregada ao entendimento da integração entre palavra e movimento. Transcender a continuidade da poesia dançada e da dança poética, resultado de estruturas independentes, mas não isoladas, como a autora mesmo frisa, é um desafio que se apresenta a cada pesquisador que se volta para o estudo entre o gesto e a palavra.

5.4.1 VoarDançar: o corpo recita o movimento

Alguns pássaros, como os estorninhos, realizam uma dança sincronizada ao entardecer, conhecida como murmuração. Este movimento da natureza, permeado de mistérios, mostra uma força gregária que protege contra predadores, mas também acontece mesmo quando não há perigo algum à vista. Os cientistas não sabem ao certo o que leva às formações inusitadas que mudam em segundos e levam o bando a voar numa dança sem que nenhum pássaro atinja outro ao se deslocar rapidamente.⁷¹ O que impulsiona este movimento/dança? A comunicação ou murmuração silenciosa dos pássaros para a realização destes movimentos em constante aceleração, resulta numa elaborada e complexa formação acrobática que se assemelha a coreografias ensaiadas. Mas o que os pássaros comunicam ao gastar tanta energia com esses voos danças? Essa murmuração pode chegar com diferentes mensagens àqueles que se deparam com este espetáculo da natureza.

⁷¹ A revista *National Geographic* publicou um artigo sobre os estorninhos, os bailarinos do céu, destacando suas murmurações como um evento ainda sem explicação pela comunidade de ornitólogos espalhadas pelo mundo. Disponível em: <https://www.natgeo.pt/animais/2021/04/estas-aves-voam-em-bandos-hipnotizantes-de-milhares-de-individuos-mas-e-um-misterio>



Imagem 70: Murmuração

Fonte: <https://societificacom.br/por-que-os-estorninhos-realizam-voo-em-bando/>

Individualmente ou em grupos nas escolas e espaços de formação, busco formações em dança que dialogam com o espaço e com o outro que vê ou que participa do movimento espontâneo de dançar. (Os peixes realizam movimentos parecidos nas águas ao nadarem em cardumes). Ao improvisarmos uma dança juntos, ficamos atentos ao movimento do outro e ao que todos realizam. Por vezes repetimos um gesto que achamos interessante, que é repetido por outro e por outro... Será que é assim nas murmurações dos pássaros? O fato é que mesmo voando sozinho ou em pequenos bandos, o voo em si já desperta atenção e admiradores por onde quer que as diversas espécies de pássaros circulem. Um único pássaro que voa já carrega o voo dança que me despertou durante esta pesquisa.

Para Durand (2012), os pássaros, assim como outros animais, são os símbolos das significações e dos sentidos que utilizamos em nossas assimilações e em nosso imaginário. O animal é, portanto, a síntese de suas características particulares que primamos. O pássaro, assim, simboliza os anseios de ascensão e de voo, por excelência. Pelo instrumento da imaginação, temos nos pássaros, a extrapolação da verticalização postural que facilita as fantasias voadoras, os desejos de angelismos e os anseios de atingir um ponto mais alto em nossas realizações. Durand se refere a Bachelard para dizer que a asa simboliza a purificação racional e o pássaro é um animal acessório desta asa. A função

de voar fica implícita na asa, tida como uma qualidade para o voo, para os anseios de elevação, sublimação e a vontade de transcendência.

A asa, que figura como elemento simbólico e de transcendência, agiliza os movimentos para a dança das palavras. Na mitologia, uma figura é representada com asas no capacete e nas sandálias. Para os romanos ele é Mercúrio, filho de Júpiter e para os gregos ele é Hermes, filho de Zeus. Como mensageiro dos deuses, ele precisava de agilidade, por isso ganhou essas asas do seu pai.⁷² Ganhamos asas da imaginação, que nos permitem vislumbrar os voos do corpo e da nossa natureza alada, nos poemas e nas danças recitadas. Escutamos o bater de asas no corpo, mesmo que estas não façam parte da nossa fisiologia, ao menos física. Metaforicamente elas cresceram nos pés, nas mãos e em todo corpo que dançava e escrevia. Elas voavam e dançavam.

No capítulo da imaginação já estão traçadas as bases para o VoarDançar, uma experiência estética com o movimento e com a palavra poética. Depois de alguns livros sobre pássaros e de imagens que pousaram na pesquisa, o voar foi ficando cada vez mais presente e deixando uma marca especial neste trajeto, difícil de ser ignorada ou deixada de lado na análise das experimentações coreográficas para este estudo. Quando um assunto rende e quase não quer parar de crescer, palavras e gestos-dança também se ampliam em tentativas e criações seguidas que se complementam e... voam longe. Talvez, como no fluxo natural da dança da murmuração daqueles pássaros migratórios, o VoarDançar encontrou outros pássaros para voar junto e sincronizar o movimento. Depois de ler o livro *A Gaiola*, já mencionado antes, muitos pássaros saíram livres de suas prisões, como a escultura de papel machê que fiz em uma oficina logo depois da leitura, no final de 2020. As asas simbólicas da imaginação se tornaram afetos e veículos para criações e anseios que surgiram no caminho desta pesquisa.

⁷² A página da *Infopédia* traz informações sobre a mitologia grega e romana, disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$mercurio-\(mitologia\)#:~:text=Merc%C3%BArio%20era%20filho%20de%20J%C3%BApiter,era%20grande%20conhecedor%20de%20m%C3%BAsica](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$mercurio-(mitologia)#:~:text=Merc%C3%BArio%20era%20filho%20de%20J%C3%BApiter,era%20grande%20conhecedor%20de%20m%C3%BAsica).



*Imagem 71: Voa passarinho, voa!
Escultura de papel machê
Fonte: A Autora*

Voa passarinho, voa! Parece ser o que a menina-mulher que surgiu depois do processo de cortar, moer e colar o papel nas diversas camadas da papietagem e das tintas usadas para esta escultura de papel machê. A história do livro *A Gaiola* ainda não havia saído de mim no instante que escolhi fazer esta boneca, dentre tantas opções que a oficina deixava para escolha dos participantes. Não dava para ter a exata medida e proporção, mas eu queria esse instante de libertação desde o início. *Voa passarinho, voa!* O sussurro-murmuração de um voo de dança insistia em ecoar.

O processo de criação de uma escultura de papel é lento. Exige-se paciência para secar a cola de cada camada aplicada e não adianta pular etapas, tem que esperar secar mesmo. Em dança os movimentos chegam depois de uma escuta do corpo e do espaço ao nosso redor. Esta escuta atenta, nem sempre depende de uma imobilidade, mas acontece no próprio mover improvisado de sensações e sugestões do entorno. Cada experiência apresentada aqui evidencia o resultado de uma escuta em movimento constante, não como uma agitação ou impaciência para pular etapas, mas como um pulsar movente que guia a criação. A dança pulsa e mesmo quando o corpo está estático por fora, por dentro as células, oxigênio e o sangue não param de se movimentar. A vida é movimento e cada

parte do corpo se mantém no fluxo de constantes movimentos, mínimos, quase imperceptíveis, mas presentes em todo seu ciclo. O pulsar⁷³ é algo que tem movimentos latejantes e que são ritmados por impulsos. A vida que pulsa a cada respiração/inspiração, a cada batimento e palpitar do coração, direciona o movimento, a dança e cada passo que damos.



*Imagem 72: Boneca de papel machê
Fonte: Acervo pessoal*

Nas imagens que mostrei da boneca de papel, o pássaro ainda era grande, um pouco desproporcional ao tamanho da boneca, mas um tempo depois troquei por outro menor. Um pássaro na mão e muitas ideias na cabeça... Os pássaros de verdade, eu prefiro ver livre e em bandos por aí, mas este pousou por alguns instantes na minha mão depois de moldá-lo até chegar a este tamanho, que considere mais adequado para a boneca de papel que havia feito antes. Mesmo sem as cores que vieram depois, ele carrega poesia e uma vontade imensa de caber aqui, em cada palavra da pesquisa e do ensaio poético para o voo-dança que ainda não terminou. O VoarDançar é escultura, poema, história que antecede o poema, dança e mais história. Depois de três anos nas asas deste sonho, não posso ignorar o material produzido em noites de insônia e dias de esperança. Neles exercitei um pouco do que deixei estagnado ainda na adolescência: minha vontade de escrever, desenhar e de criar histórias. Por algum motivo eu parei e agora, quando os anos

⁷³ O dicionário online Michaelis, disponível no link abaixo, apresenta as definições para o pulsar: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pulsar>

já dizem que tenho que ir com mais calma, um turbilhão de ideias me move, junto ao fluxo desta pesquisa.



*Imagem 73: Um pássaro na mão...
Escultura de papel machê
Fonte: Acervo pessoal*

As palavras desse voo já estão dispostas no papel e no movimento e o extenso material que brotou deste pensamento, está sendo preparado para se materializar na forma de um projeto literário independente. O livro, a dança, o poema e as histórias caminham lado a lado com esta pesquisa. Pelos anos que a ideia insistiu e ficou, se torna parte da composição coreográfica e da criação artística deste percurso. Uma espiral de pensamentos, palavras e gestos se formou no desenho e no itinerário desta pesquisa. O voo começou, para além de uma história lida de passarinho, com a escrita deste poema:

VoarDançar (Belister Paulino, 2020)

*Do voar de pássaro,
Desejo ao menos a poesia das palavras.
Desta leve ação arrebatadora,
sinto um vento que sopra pequenas batidas no coração.
Sejam calmas ou aceleradas,
Ecoam nas infinitudes do universo.*

Nos dizeres de passarinho

*e no embalo de suas cores e sons,
escuto poemas e cantigas de muitos ritmos e tons:
‘Voo, asa, abraço e galho. Canto, bico, beijo e árvore...’
Também ouço alguns segredos da natureza
que entram pela janela,
assim que o dia amanhece.*

*Mas asa não é privilégio de passarinho.
Borboletas, insetos e fadas
também fazem voos rasantes,
ou ficam perto da altura das nuvens.
Agora, no meu ensaio de voo,
Eu ganho asas nesta dança de faz-de-conta.
Alinhados com o pôr do sol,
Os movimentos e as silhuetas
conversam com o resto da paisagem.*

*Nesta trilha de asas, de livros e de papéis
Deixo as linhas deste poema enfeitado de dança.
No varal de sonhos do meu jardim particular,
agora coloco os encantos deste Voardançar!*

Tavares, que durante toda esta pesquisa foi citado por suas contribuições sobre corpo, imaginação e dança, no livro de 2019, neste instante é lembrado por outra obra que escreveu, *O Livro da Dança*. Nesta obra, de acordo com Júlia Studart que escreveu o prefácio, Tavares apresenta-se como um corpo-dançarino com um pensamento que se lança no presente. Ele faz uma escavação do texto no tempo presente, em repetições e ideias sobre o corpo que dança; como vemos no poema *Pássaro e Dança* abaixo, que faz parte deste livro. (TAVARES, 2008. p. 26):

A história da dança não é não pode ser
o Percurso dos Movimentos traçado no chão.
É (tem de ser) o Percurso dos Movimentos traçado no ar.
Acreditar que os pássaros são restos de COREOGRAFIAS.
Imagens do corpo que ficaram atrás, suspensas.
(As nuvens ainda, tudo o que é alto, o céu.)
Os pássaros são restos de COREOGRAFIAS.

Neste percurso dos movimentos traçados no ar, as palavras dançadas a partir do poema *VoarDançar* são resquícios das imagens que o corpo deixa, assim como todas as palavras que dançamos ao longo deste trajeto. Em repetições próprias das palavras e com as dissonâncias de tempos e pensamentos, a dança se faz nos ritmos do corpo e o recitar deste corpo que dança as palavras, é espiralado em recomeços e desfechos, como uma

escrita poética que pulsa com o corpo todo em movimento. As ações corporais que acompanharam os textos/poemas da pesquisa, evocaram escolhas representativas de gestos e estados dos sujeitos nos quais as palavras acionaram o movimento, como partituras para dançar que foram lidas na quadrangulação texto-gesto-pausa-outro e trasladadas dos livros para o corpo.

Na dança, reinventamos as palavras nos gestos do corpo para comunicar tanto as mesmas palavras e os sentimentos mais comuns que estamos acostumados, como o que acabamos de conhecer pela leitura e análise mais aprofundada dos textos. À experiência física de falar e de escrever, que Tavares (2019) destaca como uma experiência de mundo, relaciono com a experiência de dançar as palavras, como forma de experimentar mundos diferentes e de expressar uma linguagem e um dizer corporal de nuances e singularidades apreendidas no meio.



*Imagem 74: Praça dos Cristais
Print do vídeo VoarDançar
A primeira experimentação do VoarDançar, depois do poema, é uma videodança,
disponível no QR Code a seguir:*



5.4.2 Reverberações entre palavra e movimento na experiência docente

Enquanto estudante de doutorado, tenho destacado aspectos de algumas experiências estéticas com o movimento e com a palavra. Mas exercícios com a poética da palavra também foram vivenciados na minha experiência docente, seja com a formação de professores, ou com a disciplina de prática docente que ministrei na UnB.

No Centro de Educação da Primeira Infância - CEPI Araraúna, situado na cidade de Santa Maria - DF, a experiência aconteceu no retorno às atividades presenciais na SEEDF. Muito antes de toda a rede de ensino público voltar às aulas, em junho de 2021 as creches foram abertas. Estive nesta unidade escolar no primeiro dia da semana pedagógica, apenas com professores e outros funcionários, a convite da direção da escola. Era a primeira atividade presencial que eu participava em mais de um ano e o número de casos de COVID-19 ainda estava em alta. Com uma homenagem inicial às vítimas do vírus e para fortalecer a esperança para este retorno às aulas, começamos o encontro preparando um espaço especial com flores, varal de fitas, imagens representando as pessoas que faleceram, para além dos números que a cada dia só aumentava, como um relicário⁷⁴ de afeto e respeito. Na preparação do espaço, o corpo também se prepara e se dispõe a certos movimentos, que as espacialidades configuram nesta interação. Pendurar coisas, dispor a mesa, colocar flores, escolher objetos... O corpo se integra com o espaço e com os objetos de afeto que simbolizam estados e emoções.

Conversamos sobre a primeira mulher que morreu em São Paulo, vítima do vírus, noticiada apenas como uma doméstica que havia pegado COVID da patroa, depois que esta retornou de uma viagem à Itália. A notícia, dita desta forma, sobre uma mulher sem nome nem endereço, dava a ideia do quadro das desigualdades sociais no país, que foram acentuadas neste período pandêmico. Grupos preocupados com as pessoas, independente da condição de subalternos, averiguaram que esta primeira vítima era Cleonice Gonçalves, uma mulher de 63 anos, moradora do município Miguel Pereira - RJ, que trabalhou como doméstica desde os 13 anos de idade, cuidou de nove irmãos, depois dos filhos e sobrinhos. Pegou o vírus trabalhando em uma casa do Leblon; sua patroa ficou

⁷⁴ A antropóloga Débora Diniz criou o perfil @reliquia.rum para homenagear as vítimas da COVID-19 e para alertar sobre a posição do governo frente às medidas para combater esta doença. Mostrava o rosto e a história de mulheres, lhes oferecia um relicário de memórias deixados pela pandemia e a situação particular do Brasil. Conheci a história de D. Cleonice através deste perfil, que também inspirou a homenagem que fizemos na escola.

doente e não disse à Cleonice que estava com COVID. Ela não desenvolveu a forma grave da doença e se recuperou, mas Cleonice morreu no dia 19 de março de 2021.

Com esta história e as que cada um tinha guardado na memória recente, fizemos uma espécie de ritual humanitário, para os rostos conhecidos ou não desta tragédia. Eu estava receosa de sair de casa e também já desacostumada ao encontro presencial. Ainda sentia as dores de uma COVID prolongada, mas este momento foi de importância para pesquisa e para a minha vida, que renascia e se fortalecia aos poucos.

A proposta da poética da palavra é a interpretação das palavras pelo movimento dançado, mas depois da homenagem, lhes transmiti uma *mensagem-dança das mãos*, para que cada um tirasse as palavras que vissem deste gesto. Aqui o gesto dançado foi interpretado subjetivamente, e escrito em palavras, que alguns compartilharam oralmente depois. Algumas professoras se lembraram da linguagem brasileira de sinais, o que aproxima ainda mais o gesto dançado das mãos de uma forma de comunicação. O que os gestos das mãos falam? Os cuidados e os medos ainda estavam presentes, assim como a insistência nos recomeços.

Elas (as mãos) nos representam de tal maneira como se fôssemos mãos; as que abrem as portas, preparam os alimentos, acariciam, nos vestem, higienizam, descansam... Não seria exagero afirmar que, na intencionalidade do gesto, as mãos falam pelo corpo todo. Este querer-fazer-dançar se traduz em gestos que comunicam o que brotar diante dos olhares e das mentes que se abrem às pequenas grandes tensões e extensões do corpo. Em sua totalidade de apreensões e significados, o corpo vai realizar as leituras e releituras em conexão com aquilo que já foi vivenciado por ele e o que se mostra no presente. Esta mensagem das mãos foi adicionada às experimentações audiovisuais posteriormente.



Imagem 75: Mensagem-dança das mãos
Video disponível em: https://youtu.be/EUb_YBc9n_M

Poemas Presos, de Viviane Mosé, ajudou a amolecer o corpo, como a lágrima derretida que o poema destaca. Queríamos que o corpo pudesse arrancar os poemas

escondidos e endurecidos pela realidade cotidiana e pelas dores, para preparar a caminhada poética que faríamos. Aquecidas das palavras e do mover, uma fresta se mostra para o diálogo dos corpos em uma manhã de recomeços e dúvidas. No link abaixo da imagem, temos um apanhado deste momento.



*Imagem 76: Corpo lágrima-derretida
CEPI Araraúna - (2021)*

Disponível em:



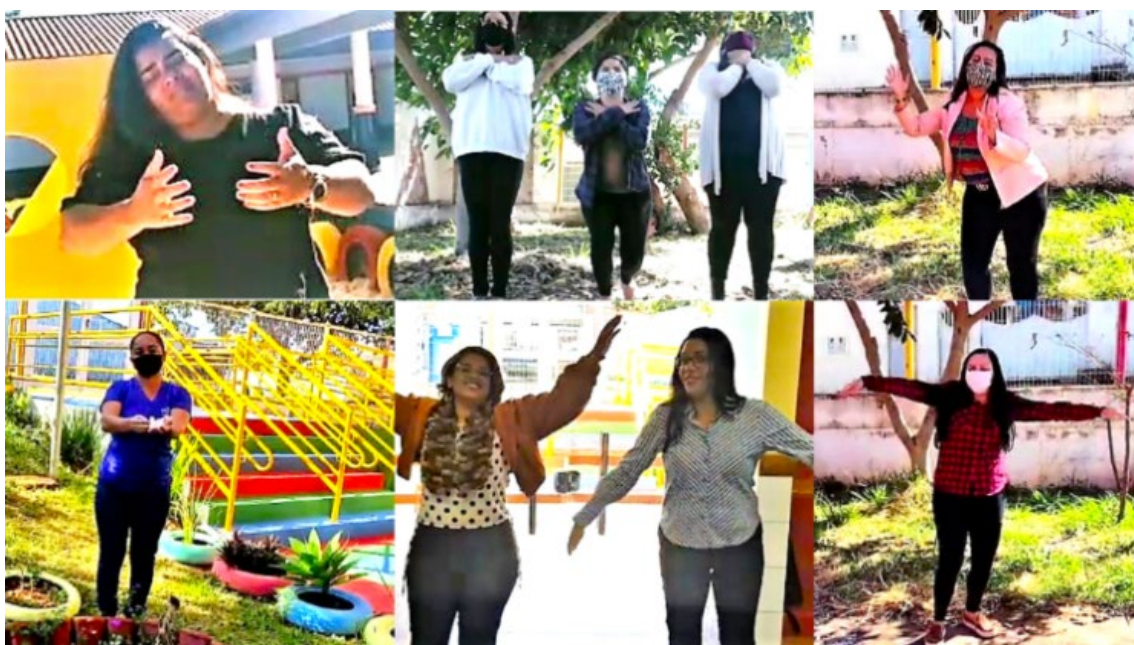
*“Em caso de poemas difíceis, use a dança.
A dança é uma forma de amolecer os
poemas endurecidos do corpo.
Uma forma de soltá-los das dobras dos
dedos dos pés, das vértebras, dos punhos,
das axilas, do quadril.” (Viviane Mosé⁷⁵)*

Com o corpo amolecido pelas palavras e pelo movimento, as professoras se reuniram em duplas ou trios, levando alguns poemas que distribuí para que elas mesmas fizessem a sua mensagem em vídeo, de até um minuto. Mas agora, o movimento/mensagem seria com o corpo todo e não só com as mãos, como na mensagem inicial, e baseada nos poemas que receberam.⁷⁶ Algumas professoras mimetizaram os gestos, como as palavras indicavam, mas todas procuraram os sentidos das palavras

⁷⁵ Viviane Mosé declamou este poema por ocasião do Congresso Pensar - 2009. O momento está registrado no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=4CrEFX4Bjns>

⁷⁶ Algumas das mensagens-movimentos tiradas dos poemas estão disponíveis no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=n8qIV6Q2y-o>

através do movimento dançado que criavam naquele instante. Trechos de poemas de escritores como Manoel de Barros e Cora Coralina encheram de poesia as danças de cada pequeno grupo. Impulsionadas pela emoção da conversa na caminhada poética, e das palavras que o momento suscitava, as professoras permitiram que o corpo respondesse ao ritmo e às direções improvisadas. Será que havia um certo temor pela proximidade? Era o que eu me perguntava, mas o sol e o jardim das áreas livres da escola encorajavam este estar junto novamente, como uma preparação emocional para o resto do ano atípico que teríamos pela frente. A manhã com aquelas professoras foi um presente que revigorou também a minha pesquisa, pois pela primeira vez podia ver como se desenvolvia na prática, a proposta para as palavras e os movimentos que começavam a despontar no estudo com mais intensidade.



*Imagem 77: Mensagem poética
CPEI Araraúna - 2021*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n8qIV6Q2y-o>

As aulas presenciais na rede pública do DF, para as outras etapas de ensino, foram retornando, de forma escalonada, a partir de em agosto de 2021. Ainda seguindo os protocolos de cuidado com o vírus, as aulas na UnB ainda continuaram no modo virtual e assim, eu tenho mais uma experiência docente para esta pesquisa que promoveu o encontro entre poemas e danças, palavras e movimentos.

Com a turma de Prática Docente - TEAC, cuja disciplina nomeei de Palavras Dançadas, o trabalho final para esta disciplina incluía a realização de uma videodança a

partir de poemas escolhidos pelos alunos. Tivemos um tempo de preparação para a escolha dos poemas e para sugestões relacionadas ao roteiro de gravação das palavras dançadas. Além da busca individual, foi disponibilizado um apanhado de mais de 40 poemas e escritas poéticas, organizados no livreto *Sugestões Poéticas para Dançar*⁷⁷, que foi compartilhado com a turma. Alguns alunos acrescentaram a esta lista, escritas autorais que os influenciaram no recitar/interpretar das palavras dançadas deste fim de semestre letivo.

Para os alunos, de acordo com avaliação da disciplina ao final do semestre, dançar as palavras, a partir das experimentações em dança vivenciadas na disciplina, significou traduzir em movimentos corporais os textos e os poemas, de acordo com suas próprias experiências pessoais. Não apenas as teorias, mas as práticas com o movimento, contribuíram para que eles pudessem tirar ideias e sentimentos do papel e os colocassem para fora, em execução através da dança. Descobrir ou parar para refletir que os textos lidos e escritos podem se transformar em dança, abriu possibilidades para que o corpo estivesse sensível ao que revê e transvê, através da memória e da imaginação. Repensar os textos poéticos pelo viés cênico da dança, se constituiu, portanto, prática essencial para as experimentações vivenciadas durante o semestre.

A disciplina de TEAC contribui de maneira significativa para uma aproximação entre as linguagens da dança e da literatura, provocando reflexões sobre as poéticas entre texto e dança, a criação do gesto expressivo, uma disposição para uma escrita autoral e sensível, além da prática e aproximação com o audiovisual, que os encontros remotos durante a pandemia ocasionaram. Em frases curtas e sequenciais, os alunos montaram o roteiro para os movimentos instigados pelas palavras, como no caso da aluna abaixo:

1. *Beira, beirada, ao limite à borda. Desequilíbrio. Muito cuidado.*
 2. *O medo. Conforto e segurança inexistentes. Cansaço. Desabar.*
 3. *Constância/inconstância. Insistência, instabilidade. Respiração. Repetição.*
 4. *A voz. As asas.*
- (Roteiro - Amanda Paula - TEAC)

⁷⁷ Além de ter sido confeccionado em formato impresso, o livreto *Sugestões Poéticas para Dançar* está disponível no link: https://www.canva.com/design/DAE_voMC700/qkHou5x3t1kU8IJT2SF70g/view?utm_content=DAE_voMC700&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

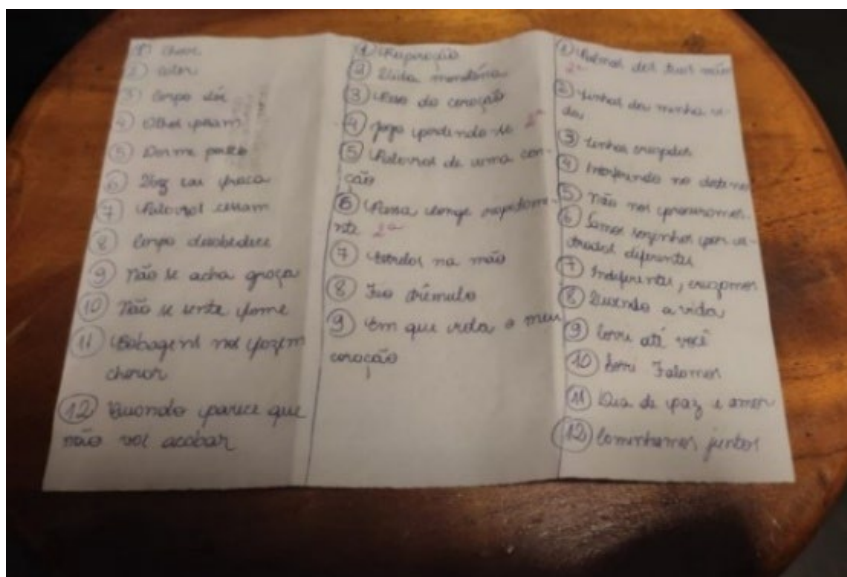


Imagem 78: Roteiro de palavras para dançar
 Fonte: Júlia Rios - TEAC (2021)

A figura 99 mostra três roteiros que serviram de guia para as palavras dançadas, um para cada poema que esta aluna escolheu: *Tristeza* (Martha Medeiros), *Fio* (Cecília Meireles) e *Meu Destino* (Cora Coralina). Algumas frases do roteiro são trechos dos poemas ou alguma palavra-chave que dispare uma lógica para o encadeamento dos movimentos que esta aluna decidiu realizar, de acordo com as percepções que a leitura detonou.



Imagem 79: Tristeza
 Fonte: print de vídeo - Júlia Rios - TEAC (2021)

“|...| *Tristeza é quando se dorme pouco
quando a voz sai fraca
quando as palavras cessam
e o corpo desobedece. |...|*”
(*Martha Medeiros*)

A escolha dos poemas para esta aluna veio de uma chuva de títulos e autores com os quais se identificava, até chegar na lista dos três poemas que interpretou. Três poemas, três mulheres e uma temática com possibilidade de criação narrativa e progressiva entre os três, que a aluna percebeu como uma forma de contar uma história em sua videodança compartilhada com a turma. Procurou um espaço com poucos objetos, que considerou mais apropriado à atmosfera de tristeza dos poemas. O relógio na parede compõe com a angústia do tempo monótono que não passa e pesa nas palavras dançadas.



Imagem 80: Destino
Fonte: print de vídeo - Júlia Rios - TEAC (2021)

*“[...] Nas palmas de tuas mãos
leio as linhas da minha vida.
Linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.”
(Cora Coralina)*



*Imagem 81: Fio
Fonte: acervo pessoal - print de vídeo - Júlia Rios - TEAC (2021)*

*“No fio da respiração,
rola a minha vida monótona,
rola o peso do meu coração.
Tu não vês o jogo perdendo-se
como as palavras de uma canção.”
(Cecília Meireles)*

A aluna Amanda Reis, em valorização de suas raízes, escolheu o poema *Vozes-Mulheres*, da escritora Conceição Evaristo, que ficou feliz em conhecer nesta disciplina. Dentre os poemas disponibilizados, ouviu nas palavras de Conceição o grito das mulheres negras ancestrais ecoando na sua realidade. A identificação com as palavras da autora, para esta aluna, veio mesclada de um desejo de também poder expressar sua voz e comunicar a força ancestral, assim como a insatisfação com o racismo e o silenciamento das vozes negras, percebido em sua trajetória pessoal e acadêmica. Minha aproximação com as palavras de Conceição Evaristo também aconteceu por meio desta pesquisa. O alcance de sua voz ressoa passado e presente, dor e esperança e a força da mulher pelo canto sonoro e contundente da ancestralidade.



*Imagem 82: Vozes-Mulheres
Fonte: print de vídeo - Amanda Reis - TEAC (2021)*

*“A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.”
(Conceição Evaristo)*

A aluna Luiza Chagas também escolheu um poema de Conceição Evaristo: *Da Calma e do Silêncio*. Em seu roteiro para a videodança, vemos a descrição em sequência de cada gesto realizado. Dez etapas, que de acordo com a aluna, a fariam delongar nas palavras, brincar com as palavras, sonhar com a escrita e ficar no silêncio rico de mundos.

- 1. Fique agachada, como se tivesse sentada*
- 2. Ainda nessa posição, levar as mãos a boca, como se estivesse comendo algo*
- 3. Vire de costas para a câmera, ainda na mesma posição agachada e continue se movimentando como se tivesse comendo*
- 4. Comece a virar de volta para a câmera*
- 5. Lamba os dedos, como se tivesse se deliciado com o que estava comendo*
- 6. Olhe para as mãos, como se tivesse percebido algo, está surpreendido com algo*
- 7. Olhe para o chão e comece a esfregar as mãos, como se estivesse limpando*
- 8. Começar a limpar os braços, as pernas, a boca*
- 9. Aparentar estar com medo e comece a se abraçar*
- 10. Se recolha no seu próprio abraço e termine embrulhada e pequena*



Imagem 83: Degustar a palavra
Fonte: print de vídeo - Luíza Chagas - Aluna de TEAC

*“Quando eu morder a palavra,
por favor, não me apressem,
quero mascar, rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano do verbo,
para assim versejar o âmago das coisas”
(Conceição Evaristo)*

A escritora Conceição Evaristo afirma, que embora não tenha nascido rodeada de livros, aprendeu cedo a colher as palavras que habitavam a sua casa. As histórias contadas por sua mãe, tios e vizinhos, toda a narrativa presente, se fazia prosa poética. De alguma forma, mesmo semianalfabeta, sua mãe incentiva a leitura e todos na casa eram seduzidos pelas palavras dos livros velhos, revista e jornais que conseguiam. Quando aprendeu a ler, fazia dos livros sua felicidade compartilhada em leituras que fazia para a família toda. A poesia sempre acompanhou os seus passos; desde cedo aprendeu a colher os vestígios da poesia, que a visitava não só nas palavras, mas na roupa pendurada no varal, no vento e no sol que as faziam secar.⁷⁸

As palavras desta autora trazem rastros de uma vivência, ou como ela mesma chama: escrevivência. A narrativa oral e a escrita se fundiram com a vida de lágrimas, conhecimento, ancestralidade e afeto. Na leitura destas alunas, os poemas de Conceição se transformaram em danças, que aqui também se configuram em rastros de suas experiências vividas e dançadas. Estamos rodeados de palavras e estas ficam no corpo,

⁷⁸ Entrevista ‘Conceição Evaristo por Conceição Evaristo’, concedida no I Colóquio de escritoras Mineiras, em 2009. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafrro/autoras/188-conceicao-evaristo>

no movimento e na própria existência compartilhada com o outro. As videodanças dos alunos da turma de TEAC podem ser conferidas na playlist disponível no QR Code abaixo:



Alguns alunos da TEAC enviaram seus vídeos para participação na 69ª edição do Cometa Cenas - UnB (Nov/2021). O trabalho apresentado está disponível no canal do evento,⁷⁹ que ocorreu ainda no formato remoto por conta da pandemia. Para a nossa participação nesta edição do Cometa Cenas, destaquei que as linguagens artísticas da literatura e da dança se encontram em traslados sensíveis, que potencializam os processos criativos para o movimento expressivo do corpo. Palavra escrita e movimento/dança irrompem poéticas corporais para comunicar estados performáticos e traduzir sensações. Em cada poema uma escolha, em cada gesto dançado uma tradução/interpretação entre as muitas possibilidades de interpretação das palavras e textos poéticos. O instante efêmero da dança tem seu rastro coreográfico registrado na linguagem audiovisual, que o ritmo das palavras imprimiu em escritas e leituras sublinhadas na infinita biblioteca de livros e de corpos moventes.

5.5 Bibliotecas do corpo-livro

A **Biblioteca Humana** é um projeto dinamarquês criado em 2000, no Festival de Música de Roskilde, e que já se espalhou por mais de 80 países pelo mundo. Este projeto tenta promover empatia e identificação com as diferenças, para desta forma de aproximação entre leitores e livros humanos, preconceitos sejam minimizados ou superados. Na Biblioteca Humana de Copenhague, quem se interessa por um dos oito ‘livros’ disponíveis, pode ouvir experiências da vida de um refugiado, mulçumano,

⁷⁹ Os alunos que já estavam com seus vídeos prontos até a data do evento participaram do Cometa Cenas com o trabalho ‘Palavras Dançadas - traslados poéticos entre palavra e movimento’, que dirigi e organizei. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h5UYpeMkbPU&t=100s>

pessoa com deficiência, ou homossexual, que estão entre os títulos desta biblioteca. É possível ‘pegar emprestado’ um destes ‘livros’ por 30 minutos, nos quais as pessoas perguntam o que quiserem, individualmente ou em pequenos grupos. Neste espaço, explora-se, com segurança, a diversidade para aprender a interagir com essas pessoas-livro. Segundo o idealizador do projeto, Ronni Abergel, existe aí a possibilidade de refletir e desafiar os preconceitos que fazem parte do nosso inconsciente. A leitura do livro é uma conversa aberta a perguntas sobre a vida da pessoa que vai ser ‘lida’. As histórias orais compartilham abusos, traumas e transtornos vivenciados por quem participa do projeto. Quem pega emprestado um livro é encorajado a fazer perguntas difíceis, por mais delicado que seja o assunto. Leitores e donos das histórias aprendem mais sobre si a cada conversa, que sempre é diferente, dependendo de como flui entre as partes.⁸⁰

A ideia deste projeto na Dinamarca, que acontece de duas a três vezes por mês em bibliotecas públicas ou instituições de ensino, é promover a tolerância dos ‘leitores’, para que não julguem um ‘livro pela capa’. Os participantes do projeto têm diversos títulos sobre sua história, como ‘solidão’, ‘bipolar’, ‘traumas’, ‘bissexual’... A cada vez que são retirados das prateleiras, os livros conversam sobre um, dentre tantos temas, que os leitores escolhem para conhecer. (ELIZARDO, 2020)

A Câmara dos Deputados de Brasília - DF organizou, no Salão de Leitura de 2017, um evento da Biblioteca Humana com voluntários selecionados dentre os próprios servidores, que narraram suas histórias para grupos de 5 ou 6 ‘leitores’. O evento queria que os usuários da biblioteca da Câmara pudessem aproveitar e participar deste projeto, para além do uso convencional do espaço e tivessem contato com histórias de superação que os ‘livros humanos’ contaram.⁸¹

Falar com estranhos sobre assuntos delicados, face a face, é uma forma corajosa de enfrentar os medos e as dificuldades. Se fossem apenas escritas num livro, como tantas histórias que lemos, poderiam soar como relatos distantes e imaginados por algum escritor, mas esta proximidade com o leitor/ouvinte ultrapassa as barreiras da distância e dos segredos a serem guardados. Os livros que se abrem a esta conversa escrevem suas

⁸⁰ As informações sobre a Biblioteca Humana, relatadas neste parágrafo, fazem parte da reportagem disponibilizada no link a seguir: <https://g1.globo.com/olha-que-legal/noticia/2021/10/30/conheca-a-biblioteca-que-empresta-pessoas-por-30-minutos-para-contarem-suas-historias.ghtml>
<https://g1.globo.com/olha-que-legal/noticia/2021/10/30/conheca-a-biblioteca-que-empresta-pessoas-por-30-minutos-para-contarem-suas-historias.ghtml>

⁸¹ O vídeo do evento está disponibilizado no link:

<https://www.facebook.com/BibliotecadaCamaradosDeputados/videos/1467115220031261>

páginas no instante em que decidem que serão lidos; revivem partes dolorosas que, convenientemente, poderiam ser deixadas bem no fundo da memória ou serem esquecidas à força.

A Biblioteca Humana mostra-se um desafio tanto de quem lê, como de quem se torna livro vivo e ao vivo, que improvisa e reescreve sua história a cada vez que alguém se interessa pelos assuntos que compõem sua existência. Nesta biblioteca Humana, ao que me parece, não interessa a quantidade dos livros que eles têm a oferecer aos seus leitores, mas a força por trás de cada relato. O cotidiano bem que poderia ser este espaço seguro das afrontas e falas amargas para quem sofre, cotidianamente, e precisa lutar contra a intolerância. A preservação destes livros, fora desta biblioteca de falantes e ouvintes curiosos, seria uma utopia sonhada, um mundo sem discriminação, preconceito ou racismo. Por todos os ângulos que olho, esta experiência se mostra um desafio maior para quem está na condição de livro. Na dança, somos como estes livros vivos, mas mostramos não o que nos perguntam, mas o que queremos mostrar de nossas emoções e apreensões. Reescrevemos os movimentos no instante da dança, impregnada da imprevisibilidade e dos instantes.

Uma experiência que pode ter se inspirado na Biblioteca Humana é o projeto de instalação coreográfica da **Biblioteca de Dança**. Os artistas⁸² da dança, do teatro, do audiovisual e da educação, Neto Machado e Jorge Alencar, criadores do projeto, contam e dançam as coreografias que marcaram suas trajetórias e incitam provocações, memórias e ressonâncias no público que se dispõem em volta das mesas, geralmente em espaços de bibliotecas, escolhendo quais livros/artistas querem acessar.

Durante a pandemia, teve uma versão online compacta, organizada pelo SESC da Avenida Paulista, diretamente da biblioteca da casa de Neto e Jorge, no bairro Candeal, em Salvador. Eles apresentaram três capítulos, escolhidos dentre os quais costumam disponibilizar na performance presencial. Tendo os livros que foram referências para a criação da apresentação ao fundo, os artistas se tornam livros-pessoas falantes em movimento, que dançam seus relatos para os leitores que os assistem.⁸³

⁸² Neto Machado e Jorge Alencar integram a Dimenti Produções Culturais, produtora cultural e ambiente de criação de Salvador - BA, em atividade desde 1998. A performance Biblioteca da Dança (2018) já foi executada em várias regiões do Brasil e fora. (Sérvia, Espanha e Alemanha)

⁸³ Na versão online os artistas dançam três das dez histórias da versão original da Biblioteca da Dança. O projeto apresentado pelo Sesc está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=pXJKACu02bo>

Em pouco mais de trinta minutos, os capítulos apresentados por Neto e Jorge são um convite à imaginação, dentro da biblioteca particular do confinamento. Os livros, as pessoas e as pessoas-livros, além de um gato que mia muito durante a transmissão, reverberam no imaginário de quem escuta e aceita as provocações lançadas a cada final de história compartilhada. Não temos a oportunidade de escolher o título, mas os que eles escolheram compartilhar ao vivo nos fazem mergulhar nas sensações de instantes que não vivenciamos, mas que nos permitem rememorar nossas próprias lembranças, seja com a dança, um livro, uma música, um fato ou pessoa com as quais tivemos momentos especiais.

A Biblioteca de Dança se mostra um exercício cênico que ultrapassa as fronteiras estéticas para chegar à essência das experiências vividas ao longo dos anos. Inconscientemente, me vejo vasculhando lembranças da infância ou de um momento marcante e isso transforma o olhar e reinventa o que foi experimentado. Já não importa se foi exatamente do jeito que nos lembramos, mas de como isso nos afeta no presente.

No instante da fruição de uma apresentação de dança talvez não sejam possíveis tantas conexões quanto as que reverberam depois. Minha história com a dança e com a arte tem capítulos borrados pela memória distante e entremeados pelo processo investigativo atual que se estende e se amplia a cada leitura e novo contato, mas certamente ganha cor e vividez com experiências como a que Neto e Jorge disponibilizam. Fazer inferências da dança com o amadurecimento, as lutas sociais, os sincretismos culturais e religiosos é uma ótima forma de realizar uma boa leitura dos contextos e situações a que estamos expostos.

Em trechos de uma das realizações presenciais da Biblioteca de Dança, disponibilizados no canal do Porto Iracema das Artes⁸⁴, temos um quadro geral de como a biblioteca acontece na prática. Diante dos sons, vozes e o burburinho da agitação em volta das mesas espalhadas num espaço de uma biblioteca, vários livros-pessoas são lidos/ouvidos ao mesmo tempo, numa espécie de rodízio de histórias, conforme a solicitação dos leitores, que esperam em filas pela sua vez de ouvir. Os ‘livros’ usam objetos e música para contarem sobre os encantos que certas coreografias provocaram. A descontração e o ambiente de amizade construídos nesse momento são perceptíveis pelos

⁸⁴ A live Anatomia de Dança - Biblioteca de Dança, transmitida em 05/11/2020, conversa com os artistas Jorge Alencar e Neto Machado e mostra muitos momentos da obra Biblioteca de Dança, sua construção e repercussão, com a mediação da pesquisadora de Dança e Artes da Cena, Thereza Rocha. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2tq5_kP9hYM

olhares atentos e sorrisos que se misturam aos relatos. Vemos capítulos sendo revividos corporalmente em movimentos vibrantes dos livros que ficam suados, riem e que se ofertam aos seus leitores. O início deste projeto, diferente da live na pandemia, destaca o amontoamento das pessoas em locais fechados e nos faz refletir sobre o período de transmissão mais vulnerável do vírus e o pós-pandemia. Assistir às duas formas de apresentação, presencial e remota, me lembrou o impacto da pandemia nos trabalhos artísticos e nas muitas atividades da vida que dependiam do encontro e da interação direta das pessoas.

A tradução dos sentimentos e das emoções na compactação das histórias e dos movimentos é um dos desafios lançados pelo projeto da Biblioteca de Dança. Depois da transmissão destes dois artistas, o SESC convidou outros dez ‘volumes’⁸⁵ desta biblioteca, que individualmente contaram um dos seus capítulos que fazem parte do projeto. Entre janeiro e fevereiro de 2021, artistas e profissionais da área de dança compartilharam suas histórias com a coreografia. Cada uma se mesclava às dúvidas e afirmações existenciais de cada pessoa-livro que se abria para entender os processos e os caminhos percorridos para o aprender sobre si e sobre o outro, além de construírem as bases para as trajetórias com a dança.

A **Biblioteca de Babel** (1941) é um conto do escritor argentino Jorge Luís Borges (1899-1986), que chegou neste percurso investigativo para compor a Bibliodance. Nele, o autor descreve uma biblioteca fantástica e surreal que pode muito bem ser comparada com a diversidade de corpos que há no mundo e com todas as demandas existenciais implícitas e explícitas na aventura de viver. Ao longo de décadas, muitas interpretações dos sentidos do conto têm povoado a imaginação daqueles que se aproximam das palavras de Borges.

A biblioteca interminável descrita por ele, intui a existência de um espaço, também, infundável e nos quais os livros, dispostos nas salas hexagonais e de câmaras circulares, adquirem uma vida cíclica própria dos desejos e das vontades humanas. Em seu caráter *aeterno*, cada linha razoavelmente escrita nos livros desta biblioteca, traz infinitas cacofonias de confusões verbais e incoerências. “Não há na vasta Biblioteca, dois livros idênticos.” (BORGES, 1999. p. 40)

⁸⁵ Abaixo, uma playlist com os outros dez capítulos da Biblioteca de Dança:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhm7vHypeZbFBeIX5TwQOBPC0zqywCMWZ>

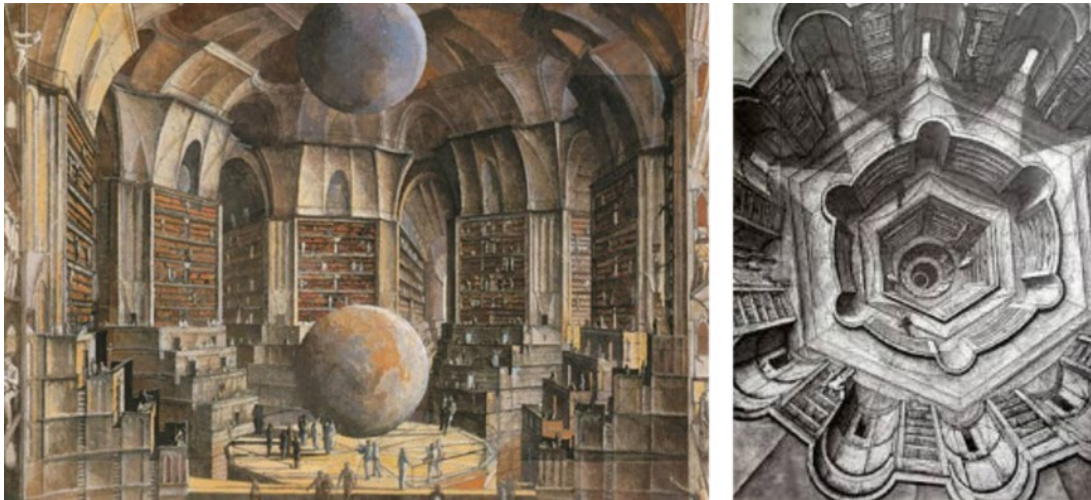


Imagem 84: Representações da Biblioteca de Babel
Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/babilonia/torre-babel.htm>

A busca incansável por vindicações imaginárias, por parte dos aventureiros e desbravadores da Biblioteca, que queriam as respostas para o tempo e para a própria existência, é a metáfora da vida real e imaginada. “A certeza de que em alguma prateleira, em algum hexágono, encerrava livros preciosos e de que esses livros preciosos eram inacessíveis, afigurou-se quase incontrolável.” (BORGES, 1999. p. 41)

A confusão desta biblioteca, associada ao mito da Torre de Babel,⁸⁶ designa a dificuldade de entendimento dos livros existentes e procurados insistentemente na esperança de que exista aquele que seria o livro perfeito. Se em algum lugar desta Biblioteca existe o livro perfeito, todos desejam encontrá-lo, mesmo sabendo que “[...] A certeza de que tudo está escrito nos anula ou nos fantasmagoriza.” (BORGES, 1999. p. 42). A forma metafórica de descrição da Biblioteca de Babel representa, assim como o mito bíblico, as muitas linguagens e línguas e as muitas formas de se compreender o que se apresenta diante de nós. As muitas vozes desta biblioteca ecoam na dança, mesmo quando não há uma compreensão do que esteja sendo dito.

Toth (2020) se apoia na polifonia de Bakhtin, na qual as palavras se firmam em expressões dialógicas com significados culturais e políticos, para reivindicar e questionar o movimento como parte da linguagem. Sua escrita se ancora em como tornar o

⁸⁶ No mito da Torre de Babel, que consta no livro do Gênesis, vemos um povo que resolve construir uma torre-cidade que chegue até o céu. Outro objetivo era o de concentrar o povo, que falava a mesma língua em um só lugar. Deus intervém na construção e nos planos deste povo, fazendo com que cada pessoa falasse uma língua desconhecida e assim inviabilizasse a continuidade do serviço. Como não se entendiam mais, as pessoas se dispersaram pelo mundo, dando origem aos diversos povos. As particularidades deste mito e o entendimento do contexto histórico por trás desta narrativa são analisados nos links a seguir:
<http://textualidadesbabelicas.blogspot.com/2016/07/a-biblioteca-de-babel-resenha.html>
<https://www.historiadomundo.com.br/babilonia/torre-babel.htm>

entendimento polifônico da literatura, ampliado para a dança. Uma dança polifônica, segundo a autora, também poderia contar uma história e dar conta de tradições culturais relevantes para um povo. Falar enquanto dança, usar áudios de fala na dança ou inserir a literatura na performance pode revelar as várias camadas do contexto político e cultural de quem dança. A polifonia de vocabulários traduz a cultura e se mistura à polifonia da dança, que se apoia nos gestos tradicionais da cultura para negociar e criar a dança da atualidade. A autora analisa espetáculos⁸⁷ de dança que utilizam as palavras e a história para aprofundar este conceito de dança polifônica. Neles, percebe o corpo contando os movimentos e as tradições ancestrais, que se diluem e misturam à contemporaneidade histórica e coreográfica. A polifonia está no conflito das tradições culturais e de desterritorialização causada pelos colonizadores. Os movimentos, ora enfatizam o que é dito ou lido, ora se relacionam ao sofrimento imposto ao povo colonizado e o diálogo entre quem dança e o texto é a mistura de vozes e de linguagens desta polifonia.

O coreógrafo Ismael Ivo, criou um espetáculo de dança baseado no conto de Borges e que leva o mesmo título. A narrativa não-linear e metafórica, destacada nas palavras do conto da Biblioteca de Babel, é interpretada na linguagem do corpo em movimento, na qual as subjetividades são sublinhadas nas muitas leituras possíveis, no instante em que a dança ocorre. Na apresentação de dança, cada corpo é único, mas está em diálogo com os livros, com o outro e com todos os acontecimentos e histórias que marcam as experiências. A Biblioteca de Babel estreou em junho de 2019 no Teatro Municipal de São Paulo⁸⁸ e se apresentou em uma temporada de 07 a 13/02 de 2020, no mesmo local. Uma enorme estante de livros-pessoas pode ser vista no espetáculo. Cada forma e posição corporal é a capa do livro mutante de movimentos e estados coreográficos incitados pelo conto e pelas palavras de Borges.

⁸⁷ Lucile Toth apresenta dois espetáculos para exemplificar a junção de palavras e danças no conceito de dança polifônica que desenvolve. Um deles é *Le Cargo*⁸⁷ (2011), no qual um dançarino congolês fala e dança ao som de tambores. A página do espetáculo *Le Cargo* está disponível em:

<https://mitsp.org/2016/portfolio/a-carga/>

Outro espetáculo que Toth mostra é *Le place du singe* (2005), no qual dançarina e escritora dobram suas vozes para explorar as relações emocionais e intelectuais da burguesia francesa. Trechos do espetáculo de Mathilde Monnier e Christine Angot, estão disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7XJyqz3dhI>

⁸⁸ O vídeo do espetáculo A Biblioteca de Babel, gravado em 22/06/2019 no Teatro Municipal de São Paulo, faz parte do projeto Reserva Municipal, que disponibiliza espetáculos completos em seu canal. Este espetáculo pode ser conferido no link: <https://www.youtube.com/watch?v=qimtUHWyB5w>



*Imagem 85: A Biblioteca de Babel - Espetáculo de dança
Disponível em: <https://portalmud.com.br/mural/evento/a-biblioteca-de-babel>*

As palavras, como as que se encontram neste conto e em diversos livros, e o movimento do corpo, destacado em espetáculos de dança que se baseiam em livros, percorrem o viés investigativo desta poética do recitar do corpo. Os corpos dos participantes e sujeitos da pesquisa também se colocam como livros na biblioteca para traduzirem em gestos aquilo que os textos evocam; mergulham no espaço, na literatura e dentro de si mesmos para criar e compartilhar o gesto. Na infinitude dos traslados corporais, imagino danças e um mundo de expressividade possível pela ativação da palavra, pois [...] “Não é ilógico pensar que o mundo é infinito [...] Minha solidão se alegra com essa esperança.” (BORGES, 1999. p. 42).



*Imagem 86: Biblioteca do movimento
Montagem feita no Canva - Alunos TEAC/PPGCEN/UNB - 2021
Fonte: Acervo pessoal*

O corpo fala e responde artisticamente a cada provocação entre as palavras e os seus movimentos mais expressivos. Os corpos-livros diversos apresentados neste capítulo, especialmente pela metáfora da Biblioteca de Babel, se constituem um eco da polifonia destacada por Toth (2020). Dança e literatura dialogam e gritam vozes, estilos, marcas e histórias de cada corpo que dança e a prática educacional pode se apropriar destas linguagens, juntas e separadas, para apresentar e refletir com os seus sujeitos os contextos históricos e culturais do passado e do presente.

Nas propostas de dança para esta pesquisa, instrumentos pedagógicos como a Bibliodance, que será mostrada a seguir, possibilitaram uma participação efetiva dos sujeitos do estudo e a minha própria, assim como poderá proporcionar a participação de outros que ainda virão. Somos corpos-livros abertos no meio e na continuidade dos caminhos e das experiências que são construídas com o movimento e a dança no contexto da educação. Com estas pessoas-livros que ocupam a biblioteca metafórica da existência, as histórias dançadas se entrelaçam com a poesia e as palavras pulsantes de emoções e sentimentos vivenciados. A imaginação nos coloca na estante de livros-pessoas que

5.5.1 Bibliodance: uma biblioteca interativa de dança e de livros

A ideia para uma biblioteca interativa de dança e de livros começou a surgir no final de 2020, depois de cursar as disciplinas de Arte e Tecnologia e de Artes (Departamento de Artes Visuais), Mídias e Literatura (Departamento de Literatura), na UnB. Inicialmente, diante do grande número de obras traduzidas para a dança que entrei em contato, queria criar um ambiente virtual que estivesse relacionado com obras literárias e as interpretações em dança que fui tomando conhecimento e criando no percurso desta investigação. Imaginava um passeio virtual entre livros e espetáculos de dança, ao alcance de um clique e com vários links para cada obra, fosse ela literária ou de dança. O universo virtual e tecnológico sonhado ainda vai ter que esperar um pouco para se materializar. Na realidade vivenciada para esta pesquisa, tem-se uma biblioteca de PDF interativo na qual obras literárias que deram origem a espetáculos de dança são apresentadas de forma dinâmica, que ferramentas de design me ajudaram a construir. A Bibliodance foi compartilhada com os alunos da TEAC nos formatos feitos no Canva e no mural interativo do Padlet.⁸⁹

⁸⁹ O modelo de mural interativo do Padlet está disponível em:
<https://padlet.com/belisterrpaulino/bibliodance-wsn87as2txb23363>

Como um instrumento na mediação entre dança e literatura, a proposta da Bibliodance aproxima os sujeitos destas duas linguagens artísticas de uma maneira que pode ser considerada lúdica, interativa e cheia de visualidades. Nessa biblioteca, o leitor/espectador pode escolher um dos livros selecionados para assistir a um vídeo com uma montagem de espetáculo de dança (balé ou dança contemporânea) inspirado nele. Pode-se simplesmente realizar a leitura da obra (somente aquelas de domínio público) ou ver o espetáculo, cujo link embutido nos títulos literários leva às plataformas que armazenam os vídeos correspondentes. A Bibliodance apresenta ainda, informações adicionais sobre autores, livros e coreógrafos, além de conter links de acesso a produções das palavras dançadas e outras videodanças realizadas para esta pesquisa, disponibilizadas no canal do AME⁹⁰.

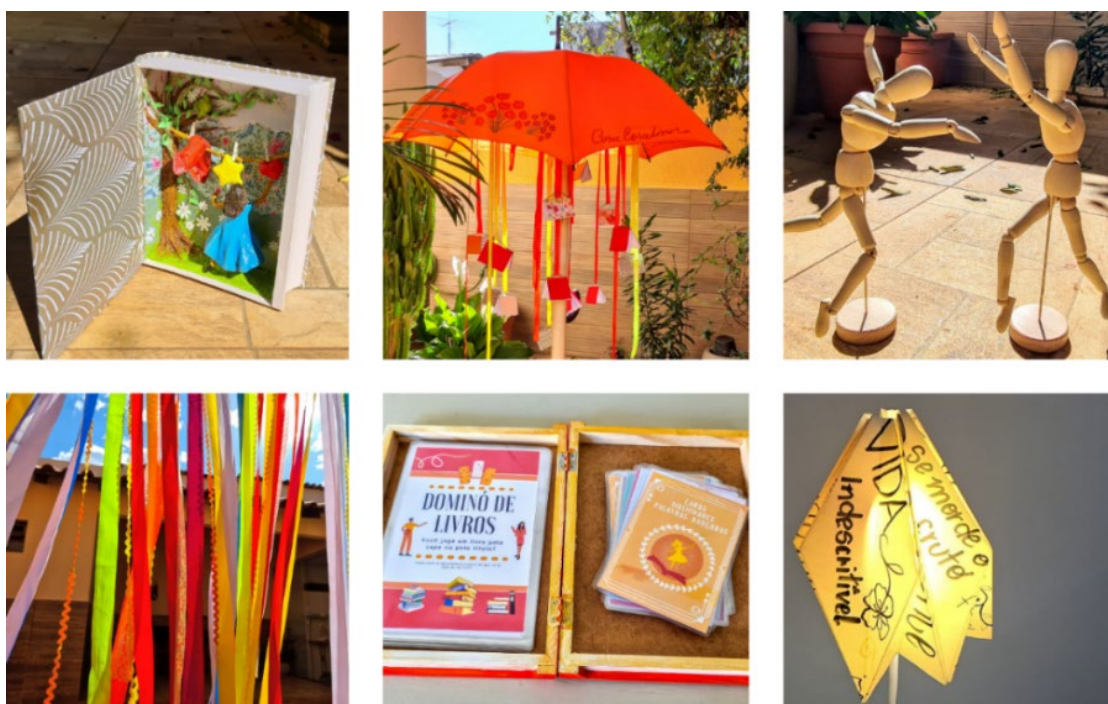


Imagem 87: Bibliodance I
Trechos do PDF Interativo

Fonte: <https://www.canva.com/design/DAFAfrDMyeQ/l->

⁹⁰ O canal do AME no Youtube está disponível no link:
<https://www.youtube.com/channel/UCpQ7YGphcSMLa-1vm3Fr5TQ>

Em 2022 a Bibliodance se transformou em uma ação para esta pesquisa, não existindo mais apenas no meio virtual de acesso. Adquiri alguns dos títulos da biblioteca de dança do formato virtual, montando também um acervo bibliográfico com títulos que podem ser sugestões poéticas para dançar. As informações das obras agora estão disponíveis também em cards, que podem ser utilizados em jogos e atividades diversas por docentes e discentes. A fisicalidade da Bibliodance permitiu a inserção de muitos materiais para esta biblioteca interativa, como o dominó de livros, que pode ser utilizado para introduzir obras literárias através de dinâmicas de apresentação em grupo; o guarda-chuva poético, presente desde o início com a formação em dança para docentes e que vem com trechos de poemas a serem compartilhados; a luminária literária, que se acende para, simbolicamente, marcar os começos de leituras e de danças realizadas; o varal de fitas, que representa um lugar para pendurar os sonhos e a imaginação, um espaço de visibilidade das ideias dançadas e outras possibilidades de compartilhamento de saberes e as esculturas e os dioramas de papel machê e de madeira, como os bonecos articulados que ajudam na criação do movimento. Com esta pesquisa foi possível a confecção de muitos materiais para que a prática de dança na educação tenha diversas possibilidades interventivas e participativas.



*Imagem 88: Bibliodance II
Materiais e jogos
Fonte: Acervo pessoal*

Os títulos adquiridos da Bibliodance, referentes aos balés e danças contemporâneas, possuem QR Codes para acessar os vídeos com espetáculos de dança, além de poderem ser manuseados pelos participantes das oficinas. Cadernos/livros confeccionados também fazem parte do acervo. A biblioteca itinerante, que se desloca para qualquer espaço de interação, é a materialização do encontro entre as linguagens da dança e da literatura. Onde ela chegar, não apenas vai disponibilizar os textos que os livros mostram, mas inspirar os movimentos que a dança encontra, assim como os cadernos e os livros de palavras dançadas, confeccionados durante a realização das oficinas e cursos para a esta pesquisa, e que serão destacados mais adiante neste capítulo.



*Imagem 89: Bibliodance III
Cadernos/Livros itinerantes
Fonte: Acervo pessoal*



*Imagem 90: Oficina Palavras Dançadas
V CONANE⁹¹ - UnB - 2023
Fonte: Acervo pessoal*

Os jogos, as brincadeiras e todas as danças criadas emergem da mescla entre palavra e movimento. Não há uma disputa entre as linguagens, como já foi colocado, nem mesmo complemento por qualquer lacuna que uma possa deixar. Como formas de expressão artística distintas, como toda arte, dança e literatura têm maneiras próprias de chegar e afetar a quem delas se aproxima. Os livros, as danças e todos os materiais aqui selecionados e agrupados na Bibliodance, tudo busca um diálogo estético com as formas de sentir, fazer e apreciar a arte/dança.

Para além desta coleção de livros e atividades que a Bibliodance apresenta, uma biblioteca de corpos-livros, na qual cada leitor-dançante, faz parte dela quando disponibilizada presencialmente. Como são criadas e experimentadas as danças e as palavras? De que forma os sujeitos podem se comunicar com o mundo por meio da literatura e da dança? Os participantes que entram nesta biblioteca movente descobrem, no coletivo e nas inspirações individuais, diferentes maneiras de dançar e de interagir com o outro. A Bibliodance é uma ação que se inspira nas muitas bibliotecas itinerantes espalhadas pelo mundo e pelos livros. “O processamento de informações da biblioteca humana é sempre reelaborado e reinterpretado. Cada imagem é reconstruída permanentemente, pois os corpos pessoas mudam com a idade, as experiências, os encontros, os relacionamentos [...]” (RENGEL, 2009; p. 14). Nas referências apresentadas

⁹¹ Participei da V Conferência Nacional de alternativas para uma Nova Educação, na UnB, nos dias 10, 11 e 12/03/2023. Para esta edição, apresentei o projeto Movimento, Arte e Expressividade na Escola e ministrei a Oficina Palavras Dançadas. Compartilhar as descobertas desta pesquisa, pouco antes de finalizar esta escrita, foi uma oportunidade de ver o meu estudo na prática, com educadores de várias partes do Brasil. Esse momento renova as intervenções e as intenções de continuidade com o MAE e com o AME, que este trajeto investigativo trouxe para a minha atuação pedagógica.

para a Bibliodance, enquanto ação compartilhada de dança, o movimento e as histórias se tornam parte comum no trajeto de quem busca conexões e significados entre arte e vida cotidiana.

5.6 Cadernos/Livros de Palavras Dançadas

Nos processos de composição coreográfica experimentados para esta pesquisa, exercitamos a potência da improvisação criadora nas interpretações entre textos e dança, cujas percepções foram registradas, por meio de cartas, poemas autorais e textos literários diversos, em cadernos de palavras dançadas. Para além de uma descrição/interpretação do processo de criação para o movimento, este recurso se mostrou como oportunidade artística, cujas imagens, palavras e atravessamentos, permearam o pensamento coreográfico para se constituírem numa experiência tangível deste processo de criação em dança, ativado pela palavra.

Os cadernos são objetos que estão presentes desde o início do percurso investigativo, mesmo com os recursos tecnológicos disponíveis neste instante. Por mais que eu tenha registrado o material de pesquisa utilizando o computador, a escrita manual buscou detalhes subjetivos em notas registradas nas muitas páginas e lembretes preenchidos durante a pesquisa. Ultrapassando o limite do registro, da escrita e da pesquisa de referenciais, os cadernos e os livros chegaram como elementos artísticos, também na forma física e modos de apresentação da pesquisa.

O caderno *Poéticas da Casa* foi a primeira experiência de encadernação que chegou e foi adicionado ao estudo. Entre erros e imperfeições do fazer manual, assim como os movimentos experimentais, os aprendizados iniciais esboçaram as criações em dança vivenciada no espaço de confinamento da casa durante a pandemia. No caderno que acabava de confeccionar, cabiam muito bem as imagens e as palavras dançadas das experimentações, cursos e oficinas realizadas neste período. Todas as imagens deste caderno foram retiradas de *screenshots* das primeiras videodanças realizadas. Os registros de movimento em frente à câmera do celular, se transformaram em sequências escolhidas para compor o material audiovisual desenvolvido em 2020.



Imagem 91: Caderno Poéticas da Casa
Fonte: Acervo pessoal

Cada imagem de dança se encontrou com o espaço e com as palavras. Escritas e visualidades suscitadas, colocaram este caderno no lugar das experiências afetivas que marcaram os limites e as potências das questões que foram se aprofundando no decorrer do estudo entre palavra e movimento. Este desencadear de gestos e de frases, esboçados neste e nos tantos cadernos que vieram depois, ajudou a visualizar as práticas pedagógicas que foram sendo construídas em torno das interpretações e traslados entre a palavra e o movimento. As imagens abaixo trazem trechos do caderno de uma aluna da turma de TEAC.



Imagem 92: Páginas dançadas
Fonte: Amanda Paula - TEAC 2021

O poema, as incertezas da pandemia e os desejos estão expressos nas páginas que foram dançadas. Muitos cadernos fazem parte da pesquisa e do fazer manual escolhido, dentre tantos ecos e reverberações corporais. Eles são como objetos que o corpo escolhe e volta a sua atenção para buscar minúcias de fazeres e pequenas descobertas de outros

gestos. Os meus cadernos encontraram inspirações, principalmente, nos gatilhos disparados para este estudo, em cada poética que ia se revelando.



*Imagem 93: Encadernação
Fonte: Acervo pessoal*

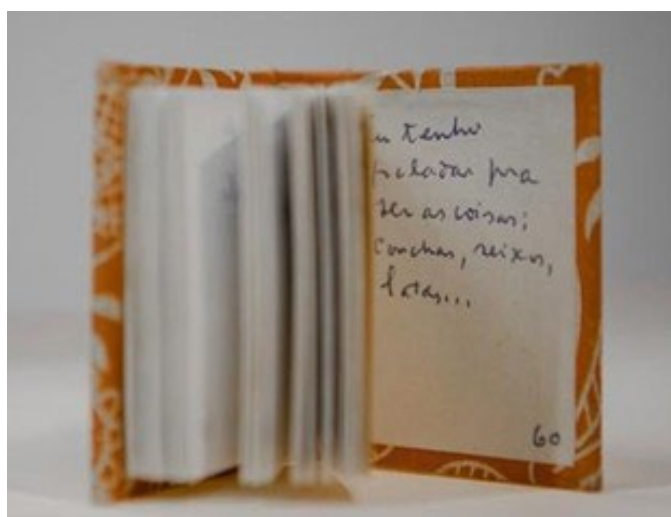
5.6.1 Manoel de Barros e os cadernos de esboço das Infâncias

Os cadernos de Manoel de Barros (1916-2014), cuja obra está presente em espetáculos de dança aqui destacados, foram um incentivo à parte para este fazer manual. Já mencionado em outros momentos desta pesquisa, seja ao refletir sobre a imaginação ou analisar a interpretação de suas palavras que se tornaram dança, Manoel de Barros sempre inspira pela simplicidade de seus poemas, que alcançam uma dimensão profunda e imensurável de inventividade, expressividade e percepções do cotidiano. Ele, que retirou lembranças de cofres inventados no quintal da sua infância e imaginou memórias desenhando imagens com palavras, também fazia seus próprios cadernos.

Voltando-me, assim como este poeta, a escutas silenciosas e desejos alados para ouvir a palavra que sirva na boca dos passarinhos, vejo cada itinerário que sigo, mesmo que a princípio tido como desimportante, essencial na ativação criadora que se mostra na paisagem de dizeres traduzidos na perspectiva do traço e da escrita corporal que o gesto

promove. Em uma de suas raras entrevistas⁹², Manoel declara que queria ver suas palavras registradas apenas nos livros que deixou: “Meu ser biológico é sem graça; detenham-se no meu ser letral”. Via a poesia como algo que não deve ser descrito, mas sim descoberto e achado. Seu encontro com as palavras permitiu que os poemas desabrochassem e fossem trabalhados na beleza do fazer artesanal e poético. Na artesanania da poesia com a palavra, confeccionou mais de duzentos cadernos ao longo da sua vida.

Uma ocupação sobre o poeta Manoel de Barros, que aconteceu na Avenida Paulista e foi aberta ao público de fevereiro a abril de 2019, mostra alguns destes cadernos, junto a outros objetos literários, fotos e cartas que representam um esboço do seu processo criativo em desenhos e palavras, que se espalharam pelo espaço da mostra e aproximavam o público do poeta. As coisas e os objetos de Manoel eram um convite para suas palavras. Ao longo da vida, olhou as coisas para libertá-las das suas funções básicas e salvá-las da pobreza do olhar que apenas as descreve. Voltou-se para o chão à procura de tesouros que foram jogados fora e chamou a atenção para o ínfimo, percebido ao alargar o olhar e a percepção de mundo. A invenção de utensílios como o esticador de horizontes e o abridor de amanhecer, revela a imaginação criadora do poeta, que abre o baú da infância para buscar as lembranças do tempo e escrever seus poemas.⁹³



*Imagem 94: Dicionário de passarinhos
Disponível na mostra do Itaú Cultural - 2019*

⁹² A entrevista analisada integra o documentário Só Dez por Cento é Mentira, do diretor Pedro César e que foi lançado em 2010. Está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0

⁹³ O Itaú Cultural organizou a mostra com objetos literários do poeta Manoel de Barros. A reportagem está disponível no link:

<https://revistacasaejardim.globo.com/Casa-e-Jardim/Arte/noticia/2019/02/rascunhos-desenhos-e-objetos-de-manoel-de-barros-sao-reunidos-em-exposicao.html>

Conforme declarou no documentário de 2010: “[...] noventa por cento do que escrevo é invenção, só dez por cento é mentira.”. Talvez isso seja reflexo do lugar em que viveu e como uma necessidade de quem fez parte de uma comunidade rural, remota e pacata. Para ele, inventar é uma forma de aumentar o mundo. Com ele vejo a possibilidade de transver o mundo pelo olhar enviesado das coisas que não existem.

Ao cuidar da terra que herdou do pai, passou anos afastado das cidades, em um processo que ele chamou de fertilização da palavra, descoberta no sol, nas águas do pantanal e nas lembranças da infância. Quando seus filhos eram crianças, observava e anotava as frases poéticas que diziam. Para ele, as crianças têm o poder de acertar na poesia quando, por exemplo, se referem às borboletas como uma cor que voa, quando escutam a cor dos passarinhos ou quando dizem que o menino caiu no rio e ficou todo molhado de peixe, pois a infância é a melhor fonte de poesia.

A casa que Manoel desenhou e ajudou a construir e na qual viveu por quarenta anos, está à venda. Deixando a biblioteca e quase todos os seus objetos pessoais, os familiares pretendem que a casa seja adquirida por uma instituição que a transforme em museu. O poeta se refugiava para ler e escrever no gabinete que chamava de ‘lugar de ser inútil’, provavelmente em alusão às críticas do seu pai quando soube que o filho queria ser um ‘fraseador’, coisa inútil para ele.⁹⁴

O poeta voava nas palavras do seu dia a dia, seu brinquedo favorito, para resgatar o invisível e transver o mundo através da sua poesia. Transvia as coisas pelo olhar, extraíndo o sumo de cada palavra, para falar de coisas desimportantes e desobjetos que nos deixavam silenciados em nós mesmos. Nos indica uma rota de terra à vista do invisível, de lugares onde encontramos as coisas recheadas das primeiras percepções que temos do mundo. Dividiu sua vida em primeira, segunda e terceira infâncias e nos ajuda a buscar a nossa própria, guardada, escondida bem no fundo das memórias. Viveu uma vida plena, virou passarinho e voou com a palavra, sua casa com asa. Escritores como Manoel, falam para os aspirantes encontrarem sua própria voz na escrita, seu jeito de buscar as palavras e dispô-las em prosa e versos.⁹⁵

⁹⁴ Entrevista com familiares de Manoel sobre A Casa da Poesia, que será um futuro museu.

<https://piaui.folha.uol.com.br/casa-da-poesia>

⁹⁵ Selma Maria escreveu no seu Blog das Letrinhas, em 2016, sobre a amizade que teve, nos últimos anos de vida do poeta Manoel de Barros. As dicas para encontrar as suas próprias palavras de escritora e as lembranças do seu encontro estão no link abaixo:

<https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Os-sem-anos-de-Manoel-de-Barros>

A poesia de Manoel de Barros inspira danças na atualidade, como a que já foi apresentada aqui e realizada por Mariana Muniz (Umanoel - 2013). Nuvens de Barro (2016) é outro espetáculo inspirado nas palavras deste poeta. Com a Cia Palácio das Artes, a montagem reflete o que o próprio poeta falou: ‘Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender, mas para incorporar’. A Cia de dança mergulha no universo de Manoel para transformar e inventar, com delicadeza e simplicidade, a poesia da coreografia. O imaginário de Manoel é fonte para as metáforas e humanização dos objetos do cotidiano e dos animais que os poemas dele nos apresentam de forma lírica.⁹⁶

A coreógrafa Clara Trigo criou e apresentou o espetáculo Ideias de Teto (2002), no qual eram recitados poemas de Manoel de Barros durante a coreografia, realizada dentro do aparelho 4-get-gravity, também criado por Clara Trigo. As dançarinas mantinham tronco e pernas pressionados neste aparelho, semelhante a uma caixa e no qual pareciam desafiar a gravidade. Trigo (2014), utilizou a poesia de Manoel, dentre outros artistas de áreas diferentes da dança, para analisar as estratégias de criação coreográfica da sua prática artístico-pedagógica, que chamou de instabilidade poética. Ideias de Teto foi parte do seu processo investigativo, no qual a invenção, tão aclamada nas palavras de Manoel, foi o eixo para as descobertas e para o movimento em suas instabilidades. O espetáculo surgiu, de acordo com a autora, do desejo de inverter os sentidos e os desprendimentos da lógica comum dos equilíbrios, e a poesia era um dos elementos que ela poderia usar para descrever a instabilidade do corpo. As histórias e lembranças da infância, junto à mistura e sentidos provocados pela escrita do poeta, a fizeram lançar mão dos seus poemas no espetáculo.

No encontro com palavras de simplicidade poética ecoam outras palavras e movimentos nesta pesquisa, que se aproxima da poesia de Barros. Assim como ele, faço meus próprios cadernos para enchê-los de rastros coloquiais que as palavras e os gestos vão imprimindo em cada página e proposição coreográfica imaginada. Para os meus cadernos de palavras dançadas, busco as palavras e os movimentos para combiná-los em poesia e gestos dentro desta perspectiva que o poeta anuncia de transver as coisas que a imaginação permitia. É um devaneio incerto, um vagar de desejo e uma aposta de sonho que move essa escrita com dança e as páginas dos cadernos/livros a serem

⁹⁶ O espetáculo Nuvens de Barro foi divulgado pela BH Eventos, no link abaixo: <https://bheventos.com.br/noticia/02-19-2018-cia-de-danca-palacio-das-artes-apresenta-nuvens-de-barro-na-44-campanha-de-popularizacao-teatro-danca>

confeccionados, manuseados, lidos e interpretados neste percurso coreográfico de criação. Quero aprender com Manoel a usar a palavra para escutar os silêncios e os passos da dança que vivencio e analiso neste momento.

5.6.2 Livros dançados: um movimento em vias do fazer artístico

Esta última parte da pesquisa termina com o livro, imagem que permeia toda a parte da poética da palavra. Assim como os cadernos, os livros também se inserem nas palavras dançadas para esta pesquisa como a materialização das possibilidades expressivas do gesto. Eles nos dão as palavras e as histórias que dançamos e eles próprios dançam nos movimentos de nosso corpo na dança. Pensando na existência do livro, do início ao fim, este estudo se apropria deste objeto que evoluiu na história e que mudou nossa forma de aprendizagem e comunicação.

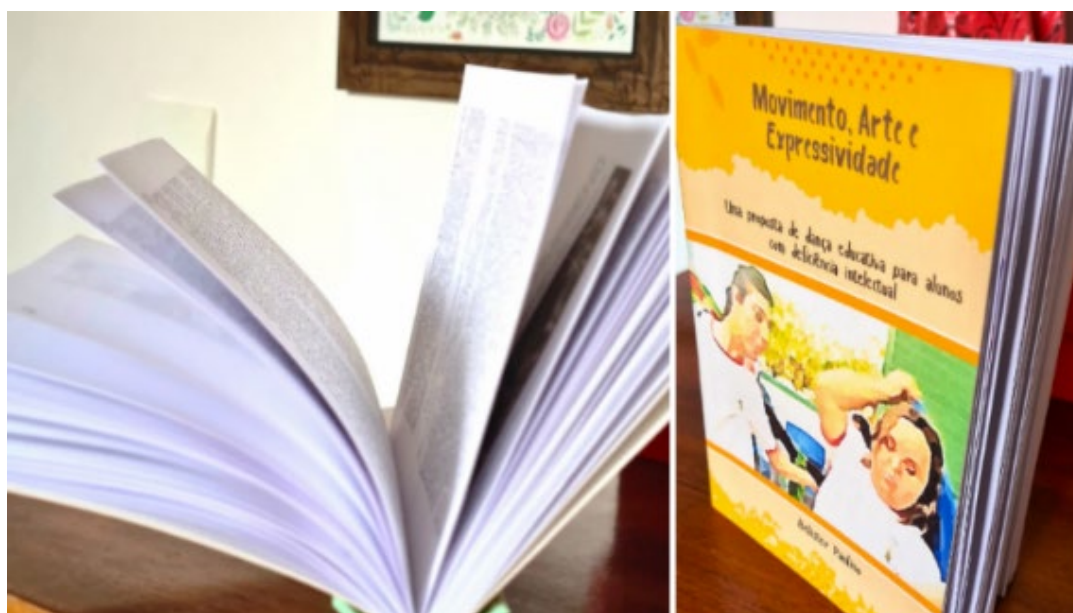
O livro, como um dos elementos essenciais neste trajeto, chega na reta final da análise dos passos percorridos até aqui para se tornar um dos símbolos ou imagens considerados fortes para a construção de uma tese instigada pelas formas artísticas de pensar e de mover. De uma maneira geral, os livros são vistos como veículos mesmo de conhecimento e de sabedoria e metaforicamente, são lembrados como formas de ascender degraus para que objetivos traçados e sonhados se concretizem. Nesta pesquisa, sob vários aspectos, a figura do livro ajudou a transver o mundo, seja pelos lugares aos quais pude visitar através dos muitos livros que li, seja pela forma física de objeto confeccionado e elaborado para o registro de escritas, pensamentos e histórias.

Pela facilidade dos registros e publicações da atualidade, o livro há muito já não é algo distante na realidade das escolas, nem de quem pretende deixar suas palavras guardadas em páginas impressas ou disponibilizadas em meios digitais de acesso. Trabalhos editoriais independentes fazem do mercado dos livros uma possibilidade cada vez mais acessível, mesmo que as publicações não se tornem uma produção literária de grande escala ou repercussão. Escrever um livro, fazer as ilustrações, organizar as imagens, diagramar e imprimir as páginas, são algumas das etapas que pude vivenciar durante este trajeto de pesquisa, além de todo acabamento que uma obra requer, da capa à finalização.

Conhecer o passo-a-passo e os caminhos do livro até chegar ao produto, foi uma experiência desafiadora que decidi incluir no processo em busca das palavras dançadas. Os projetos de encadernação e de produção literária, no modo artesanal e iniciante

realizados, não se comparam ao trabalho profissional que poderia contratar, mas o prazer do faça-você-mesmo já valeu a experiência de tentar. Alguns trabalhos produzidos, dentre os quais os que ficaram registrados apenas online, serão apresentados a seguir, acreditando na importância de cada um para o desenvolvimento desta pesquisa.

Como um dos primeiros exercícios práticos, tomei o texto da minha dissertação de mestrado para explorar o fazer do livro. O texto já existia e a partir dele os caminhos da diagramação foram sendo apresentados em ferramentas e atalhos, que até então desconhecia. Não transformei o texto acadêmico adequando-o para um livro, ficou igual defendi para economizar o tempo da reformulação. Mas o tempo gasto em cada etapa da edição, às vezes me fazia querer desistir desta ideia do livro do início ao fim. Sempre achei que, existindo algo em grande quantidade no mercado e que poderia ser adquirido facilmente, não tinha sentido em gastar tempo numa confecção própria e manual como as roupas, os pães, os produtos de higiene, os cadernos e tantos outros objetos do dia a dia. Hoje este pensamento mudou. Ainda faço uso de infinitos produtos adquiridos prontos, mas de vez em quando eu quero experimentar como se faz. Do corte e costura, passando pela magia dos fermentos, massas e diversas maneiras de desenhar e pintar, o livro chegou como um desafio aceito.



*Imagem 95: Livro-texto
Fonte: Acervo pessoal*

Sei que não posso dominar todas as técnicas e querer fazer tudo que gosto, mas esta experiência da encadernação artesanal e confecção do livro pode perdurar ainda mais

e tornar-se uma prática constante e até profissional depois desta pesquisa. Entre softwares de diagramação e cursos, me familiarizei com algumas ferramentas necessárias para que o livro aparecesse, não como num passe de mágica ou da noite para o dia, mas com certo afincamento e dedicação, tentativas e muitos erros.

Os livretos *Poemas*⁹⁷, um apanhado de escritas poéticas autorais realizadas durante a pesquisa e *Sugestões Poéticas para Dançar*⁹⁸, compartilhado com alunos e professores que participaram da pesquisa, completam os exercícios práticos de diagramação impressa e/ou online, junto ao foto-livro *Poemas Dançados*⁹⁹. Nele, dois poemas pequenos, inseridos logo após as imagens e que fazem parte das sugestões poéticas para dançar, se juntaram para compor com as imagens do corpo em movimento. Era para ser mais uma tarde sem pressa de olhar a natureza e de celebrar o meu aniversário, mas acabou se tornando uma oportunidade para dançar. Há tempos repetia os poemas e os gestos, colocava as palavras no corpo para que deste encontro uma frase coreográfica fosse sendo definida. O momento, o espaço, o vestido, o vento e as cores do dia só ajudaram para a realização das imagens para o livro, que também se tornaram uma videodança. Além da publicação online e da videodança, realizar a impressão do livro foi um passo a mais em direção ao encontro das palavras dançadas, do livro que dança e do corpo que experimenta as palavras. Recitar os poemas e a dança foi uma forma de celebrar a vida e um dos presentes de aniversário que recebi naquela tarde. Em espacialidades criadas no momento de interação, o corpo recitou os movimentos em gestos imaginados e nas formas expressivas que os poemas diziam em segredo.

⁹⁷ O livreto *Poemas* é um apanhado de escritas poéticas autorais realizadas durante a pesquisa, disponível em:

https://www.canva.com/design/DAFAa-6nf8g/OFUNZhxXfzIPnbh_wNZjrw/edit?utm_content=DAFAa-6nf8g&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

⁹⁸ O livreto *Sugestões Poéticas para Dançar* está disponível em:

<https://read.bookcreator.com/IyJAhDA1MUXEKmxg6ZRy7YVntzR2/aHoFfQzxRKCwyivx2iGYAw>

⁹⁹ Link da publicação online do livro *Poemas Dançados* no Adobe - Creative Cloud:

<https://indd.adobe.com/view/987555b8-c8a0-44ef-9a73-14c57ae10f32>



Imagem 96: Poemas dançados
 Fonte: <https://youtu.be/N0kS5tv3P8U>



*“Quando pronuncio a palavra futuro, a primeira sílaba já ficou no passado.
 Quando pronuncio a palavra silêncio, suprimo-o.
 Quando pronuncio a palavra nada, crio algo que já não cabe em nenhum não ser”¹⁰⁰*

...
*“Soergo o meu passado e meu futuro e digo à boca do tempo que os devore.
 E degustando o êxito do agora, a cada instante me vejo renascendo.
 E no meu rosto, faz-se um tempo imperecível, justo.
 Igual a hora primeira, nova hora menina.
 Translúcida me vejo na vida, sem olhar para trás, nem para frente:
 Indescritível, recortada, fixa.”¹⁰¹*

Os exercícios de materialização dos objetos do livro e dos cadernos se tornaram instrumentos pedagógicos de produção artística para esta pesquisa e podem se constituir em material pedagógico a ser utilizado no contexto educacional, seja nas atividades com a dança, seja na diversidade temática que a dinâmica da realidade escolar vai suscitar. As palavras que lemos ou escrevemos e todo o fazer manual deste exercício de construção, dá voz ao corpo e aos sentimentos espalhados em nós. A dança organiza todos estes elementos no movimento e na investigação coreológica da inventividade.

¹⁰⁰ Poema: As três palavras mais estranhas, de Wisława Szymborska

¹⁰¹ Adaptação do poema Do Amor XXXV, de Hilda Hilst.

5.7 A criação em dança com a poética da palavra

A interpretação é um dos conceitos que explicam a nossa relação com a palavra escrita e o movimento. Demo (2012) destaca que interpretamos a realidade numa dinâmica de interferências não-lineares e dissonantes, assim como se apresenta a nossa comunicação. Na aprendizagem do mundo, a interpretação é condição autopoiética, pois não vemos as coisas como são, mas como somos. Nisto consiste a arte de interpretar. As pessoas se reconstroem historicamente a partir de uma comunicação cujo discurso é uma expressão autoral. A mente humana mantém um comportamento ambíguo ou duplo diante da realidade. Se de um lado padroniza a complexidade pois consegue tratar mais com aquilo que ordena linearmente, de outro lado, não para de interpretar subjetivamente e de forma não linear. (DEMO, 2012)

O diálogo corporal em que interpretamos o mundo e com todas as palavras que nos deparamos no percurso desta poética é resultado do que deixamos que ficasse em nosso campo de atenção para a criação de nosso recitar de gestos e palavras. Quando o corpo vivo não apenas ouve falar sobre as experiências, mas tem em si mesmo as vivências que o constituirão nesta experiência de sensibilidade estética com o movimento, ele mesmo transcende das palavras e das sensações percebidas.

As palavras degustadas neste nível sensível e interpretativo revelam processos latentes de criação em dança, que foram apreendidos lentamente no encontro da palavra com o gesto dançado. Nesta relação de proximidade, interpretamos coreograficamente os sentidos captados pela sensibilidade do movimento e da palavra reciprocamente. O itinerário coreográfico neste trânsito promoveu um debate interartes no qual duas linguagens se alinharam para abrir caminhos de transformação da escrita/leitura/dançante dos sujeitos aquiescentes da experiência com o movimento.

O desenvolvimento da sensibilidade no processo criativo é uma forma de escutar o corpo e deixar que ele manifeste sua percepção sensorial e interpretativa frente à palavra escrita. Mariana Muniz (2021), instigada pelos processos criativos que dariam voz ao movimento, também se voltou às percepções internas como dispositivos ativadores dos seus trabalhos de criação cênica na dança e no teatro. O desenvolvimento da sensibilidade preparou as escolhas coreográficas e acompanhou seus processos criativos, que, assim como vimos anteriormente neste capítulo, foram marcados pela aproximação com obras literárias de diversos autores. Sobre a evolução da composição em dança a partir dessa ideia de sensibilidade ela afirma: “No meu corpo, se mantém viva e pulsante a ideia de

pensar e exercitar o movimento dançado pelo viés das sensações e percepções, bem como da observação das ações cotidianas”. (MUNIZ, 2021. p. 37)

Nas palavras dançadas, o movimento está imbuído dos significados que escolhemos para ele. Para Fraleigh (1987) isso é uma das capacidades que a palavra exerce sobre nós, pois operam como símbolo destes significados, que vão além de uma mera interpretação que realizamos. As palavras, assim, representam os fenômenos e são uma forma de pensar. Fraleigh sugere mesmo que as palavras dançam nos nomes e nos significados que são atribuídos ao movimento. Dançar é outra forma poética de nomear; é a expressão por meio do movimento corporal vivido, que pode estar sujeita a muitas interpretações igualmente válidas. Nesta experiência fenomenológica com a palavra: “Somos atraídos para a dança porque transporta para além da palavra literal e para dentro da poesia do corpo.” (FRALEIGH, 1987. p. 74)

No processo de composição, o corpo-livro de palavras, de movimento e de experiências, improvisa a dança e se mescla às frases criadas no instante em que dança. A dança acaba, mas as palavras continuam a existir em nós, incorporadas em nosso modo de ser-estar-no-mundo. A improvisação como processo de criação em tempo presente, de acordo com Rettore (2010), representa as eternas mudanças de estados e nuances criadas no espaço e no tempo vivenciados. Numa abertura dos sentidos, o corpo é provocado e influenciado externa e internamente para a criação que seleciona pensamentos, intuições e leituras das palavras com as quais improvisa e cria o movimento.

O corpo-livro, para Baldi (2017), não traz em si o caráter mecanicista do corpo que realiza movimentos virtuosos como um lápis que apenas escreve, mas este corpo também se inscreve na dança com suas próprias corpografias, pois não temos um corpo condicionado, mas somos corpo afetado pelas vivências e os significados que lhes damos. Na biblioteca do corpo das palavras dançadas, os sujeitos criam a dança e deixam que o gesto reverbere nas experiências que viveu.

A compreensão do corpo-livro que dança as palavras, a partir da sensibilidade e abertura ao movimento, está vinculada, nesta pesquisa, às artesanias que são formas produtivas dos atravessamentos abraçados no processo de investigação. Esta constatação não faz parte apenas desta poética, mas já foi relatada nas poéticas do espaço e da imaginação, junto às simbologias criadas, os objetos e as imagens que serviram de complemento do corpo em constante sentido da falta e em constante movimento de ressignificação da existência. Os cadernos/livros e os diversos materiais confeccionados para esta poética das palavras juntam-se ao movimento dançado e tornam-se parte das

criações em dança compartilhadas. A ilustração que sintetiza esta poética da palavra abarca o verbo recitar, a imagem-símbolo do livro e a interpretação coreográfica como o conceito para o entendimento dos processos de criação da dança.



*Imagem 97: Poética da palavra
Ilustração digital
Fonte: A Autora*

6. Ampliando o Movimento Expressivo

Ampliando o Movimento Expressivo aparece no título e neste capítulo final da pesquisa, mas dentre as contribuições que este estudo poderia oferecer para a educação, esta expressão se mostrou uma das que mais ganhou força, desde o início da pesquisa. A ampliação da expressividade através do movimento dançado nas propostas apresentadas, não significa um acúmulo de repertórios, passos ou práticas inócuas e descontextualizadas. Acreditando que o compartilhamento das experiências vividas, seja em espaços formativos ou pessoais, pode abrir portas e corpos para o movimento, as ações aqui destacadas servem de fomento para a realização de outros fazeres e práticas artísticas no espaço da aprendizagem formal. As escolhas conceituais e metodológicas desenvolvidas nesta pesquisa apresentaram as poéticas para dançar que a experiência corporal vivenciou *com* e *no* espaço, com a imaginação e com a palavra, elementos centrais para a análise dos processos de criação.

A partir de agora, vou me referir ao Ampliando o Movimento Expressivo pela sigla AME. Ao começar por uma forma verbal flexionada, que expressa continuidade e progressão,¹⁰² o AME implica práticas interventivas em dança em contínua renovação das experiências, que o estudo destacou para refletir esteticamente sobre as dimensões do corpo que sente, imagina, cria e dança. Permanecendo no cerne da investigação, o AME representa o encontro e a mescla das três poéticas (do espaço, da imaginação e da palavra), que não se dissociam segmentadas, mas se complementam em ações artístico-pedagógicas de engajamento.

6.1 Poéticas para dançar - entrelaçamentos

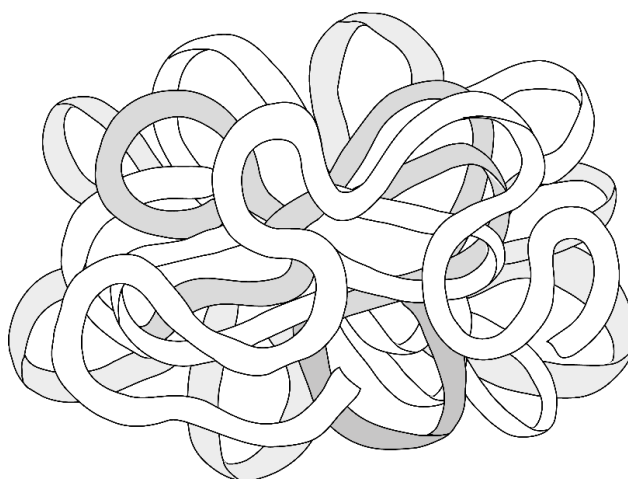
A criação do movimento atravessou cada parte da pesquisa como uma experiência vivida e como um convite caloroso para dançar e se expressar, percebendo o mundo ao tocá-lo e sendo tocado por ele. Neste caminho, uma figura perpassou cada poética, envolvendo os conceitos e as percepções colhidas e sublinhando os modos como cada sujeito respondeu a este convite. Esta figura foi se mostrando em partes, pouco a pouco, para formar um todo dos entrelaçamentos que cada proposição em dança despertou. Se

¹⁰² O gerúndio pode perder características de verbo para ganhar força como um nome, seja substantivo, adjetivo, ou advérbio, dependendo do papel que lhe seja atribuído. Deve-se evitar o abuso que torna o gerúndio dispensável na forma coloquial, como por exemplo: 'A empresa vai estar depositando os salários a partir de amanhã.' Esta e outras sugestões sobre o uso do gerúndio estão disponíveis em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/uso-gerundio.htm>

cada poética teve um símbolo (árvore da vida, papel e livro), o AME, enquanto junção destas poéticas, ganhou uma imagem representativa própria. Desta forma, os itinerários coreográficos estão registrados na figura de Möbius, aquela resultante dos sucessivos cortes e que marcou os processos criativos da Dança de Papel, explorada no capítulo 4. Para além das reflexões sobre a imaginação, esta figura reverberou no todo da pesquisa para dialogar com as imagens-símbolos, com os estados corporais e todo pensamento fenomenológico em torno da dança. Na foto abaixo, temos o resultado de várias figuras de Möbius, cortadas para a realização da videodança Infinito, já apresentada também no capítulo da imaginação. Logo em seguida está a ilustração desta figura, que foi utilizada em partes para cada poética e aqui se apresenta no seu todo emaranhado.

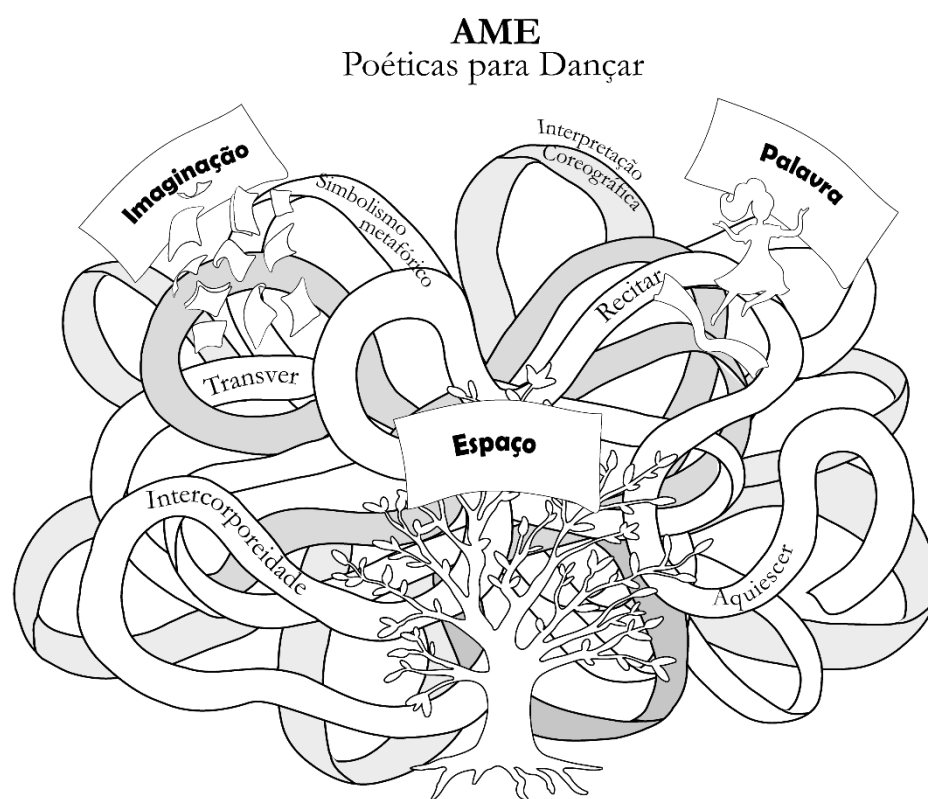


*Imagem 98: Corte de Möbius
Origem do símbolo do AME
Fonte: Acervo pessoal*



*Imagem 99: Emaranhado da fita de Möbius
Ilustração digital - Adobe Illustrator
Fonte: A Autora*

Esta figura assemelha-se a caminhos ou itinerários coreográficos que se inter cruzam e simbolicamente representa o entrelaçamento das poéticas abarcadas pelo AME. É como se esta simbologia fosse vista no emaranhado das experiências em dança, que integradas ao fazer artístico, se desenvolvem em percursos pedagógicos cuja metodologia percorre trilhas espiraladas, movimentos circulares, torções, voltas e reviravoltas, diante da própria instabilidade do movimento e da fluidez da dança. Juntando nesta figura todas as outras imagens e palavras de cada poética, já apresentadas ao longo dos capítulos, temos uma poética de criação em dança para o AME.



*Imagem 100: Poéticas para Dançar
Ilustração digital - Adobe Illustrator
Fonte: A Autora*

As experiências vividas com o fenômeno da dança, em espaços educacionais de formação, estão sintetizadas em cada verbo, substantivo, conceito e imagem desta poética integradora do AME. No acesso às práticas com o movimento, os sujeitos participantes redimensionaram sua relação com a dança e com a educação. O AME evidenciou processos marcados pela experiência receptiva e aquiescente, pela intercorporeidade das relações estabelecidas em espacialidades formativas próprias e pelos significados atribuídos ao movimento imaginado e recitado pelo corpo.

6.1.1 MAE e AME

O curso de formação em dança para professores, o *Movimento e Expressividade na Escola - MAE*, marcou o início desta pesquisa de doutorado. No decorrer deste trajeto, havia o desejo de que outro curso de formação desse continuidade às experiências vivenciadas no MAE e neste sentido, pudesse acrescentar elementos relacionados à imaginação e à interpretação entre movimento e palavra. Este caminho, que foi sendo construído a partir da análise e das experimentações artísticas desenvolvidas, ampliou-se frente aos atravessamentos em extensões e profundidades que ultrapassaram os limites de um curso de formação. Nesta natureza de continuidade das experiências, foram se estruturando as bases para o AME.

Como ponto inicial da pesquisa, o MAE foi uma oportunidade de ressignificação das experiências em dança. O espaço da formação em dança que o MAE ocupou, contribuiu para reformulação de nossas vivências sobre dança-educação e para redesenhar as espacialidades para o movimento no espaço institucional. As experimentações, conforme relatos dos cursistas, foram percebidas em suas formas pedagógicas e terapêuticas, pela interação prazerosa com o outro e consigo mesmo. Nesta relação, fomos motivados ao fortalecimento do percurso formativo, inclusive o da formadora-pesquisadora, pois, nesta breve experiência, teremos seus rastros percebidos por mais um tempo ainda, nas lembranças e nas histórias que se seguem. No limiar de uma perspectiva docente entre arte e educação, os relatos a partir desta experiência se estabelecem enquanto parte da metodologia que delineou as ações para este estudo. Os desdobramentos desta experiência se encaminharam paralelamente ao início do doutorado em Artes Cênicas na UnB.

Este curso de formação continuada, assim como outras formações realizadas na pesquisa, permitiu que os participantes percebessem o processo em uma dimensão de importância talvez até maior que a apresentação de um produto artístico finalizado. Esta é inclusive, uma das orientações presentes em documentos como os PCNs e a BNCC, dada a relevância de as atividades artísticas permearem as práticas pedagógicas durante todo o ano e não apenas em momentos pontuais. Os percursos de criação e de experimentação fazem parte da poética pessoal e a prática investigativa se tornou um modo de organização e produção do conhecimento em Arte. (BRASIL, 2018). Assim, as locomoções, deslocamentos, orientações espaciais, imitações e improvisações de gestos,

dentre tantas experimentações, conduziram à criação do movimento, direcionados para a dança, como comunicação e manifestação coletiva. (BRASIL, 1997)

Para além de pontos de partida e de chegada, MAE e AME expressam as simbologias e significações que foram sendo atribuídas no processo investigativo. Estes dois acrósticos, relacionados às propostas em dança no contexto educacional, fundiram-se para criar um anagrama entre eles e para referendar o percurso docente destacado nesta pesquisa.

6.2 Experiência docente na dança-educação: olhares sobre a expressividade

A experiência do encontro com o movimento dançado para esta pesquisa aconteceu, principalmente, pelos rastros que marcaram minha atuação pedagógica e minha prática docente ao longo da última década. Para uma pedagoga que resolve estudar licenciatura em dança, depois de vinte anos de formada, um trajeto de pesquisa em dança-educação é o ponto de partida para este caminho investigativo. Os gestos expressivos da dança, que estão nas linhas e nas entrelinhas desta pesquisa, foram construídos nas significações da experiência de ser-estar-professora, que ensina, aprende, dança e realiza pesquisa. As práticas de dança refletidas, compartilhadas e pretendidas nesse processo de investigação, destacam caminhos possíveis para que intervenções com o movimento se desenvolvam no contexto educacional, ampliem olhares e renovem ações nos espaços da aprendizagem.

Esta pesquisa em dança foi atravessada pelas subjetividades, devaneios e circularidades de um caminho não-linear de estudo. A arte, e suas fronteiras e limiares, ofereceu essa abertura e licença poética de produção e de escrita, cuja característica intrínseca está inserida no emaranhado que se formou no processo de composição em dança. As práticas docentes desenvolvidas nesta pesquisa são a base para a compreensão das experiências estabelecidas no processo de investigação, assim como os referenciais e as abordagens destacadas. A arte/dança deflagrou esta experiência.

Uma experiência, para Dewey (2010), seja ela pequena ou grande, trágica ou feliz, enfim, tudo que possamos lembrar como uma experiência, pode ser expressada através da arte, que detona um fazer ou criar estético a ser apreciado e vivenciado para nos proteger da monotonia e da repetição diária. O movimento da experiência assim, gera prazer e percepção estética. As experiências com a dança-educação podem ser construídas

de modo que se crie, também, uma aquiescência à essa prática entre os sujeitos participantes.

Em entrevista para o grupo de pesquisa Coletivo de Desenvolvimento de Pesquisas em Dança - CDPDan, destaquei esta relação entre dança e educação na minha prática pedagógica. Mesmo sem ter um contato mais próximo com o movimento dançado antes de fazer a graduação em dança, posso dizer que me identifiquei com suas propostas, enquanto linguagem artística de possibilidades expressivas. Desde 2013, de alguma forma, projetos de dança permeiam a minha atuação pedagógica, seja com alunos ou com a formação continuada de professores no âmbito da SEEDF. Mesmo recente, dentro da linha do tempo da minha atuação na educação, o encontro com a arte/dança foi algo que marcou a minha trajetória e me transformou em professora-pesquisadora.¹⁰³

Godoy (2012), que tem atuação formativa na graduação, pós-graduação e formação continuada de professores, analisa que nos processos de formação, seja inicial ou continuada, temos a socialização como elemento favorável à construção da aprendizagem e dos saberes. Dentro dessa perspectiva coletiva, há espaço para alternativas de descobertas, ampliação de experiências, fruição e criação. As relações estabelecidas nos espaços do conhecimento serão afetadas e reorganizadas na ótica da formação e da continuidade da busca de conhecimentos necessários para desenvolver as habilidades.

[...] a formação continuada apresenta-se como uma condição importante para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas". (GODOY, 2012, p. 5)

Nas relações estabelecidas nos espaços formativos para esta experiência pedagógica com a dança, percebemos que as práticas precisam estar centradas nos sujeitos em interação com sua corporeidade e maneiras de se relacionar com o mundo e que a expressividade do movimento pode fazer parte do cotidiano escolar. Assim como

¹⁰³ A entrevista para o CDPDan é uma ação para enfatizar as pesquisas deste grupo no PPGCEN-UnB. Marcou a despedida da criadora deste grupo de pesquisa, a professora Soraia Maria Silva, que se aposentou em 2022. A entrevista com as pesquisadoras e com a criadora do CDPDan está disponível no Link: <https://www.youtube.com/watch?v=p4AywoQeDhw>

Nascimento (2013), acreditamos que as atividades propostas para o corpo, em caráter educativo, integram experiências do movimento nas quais o sujeito que dança materializa sua corporeidade pela subjetividade e percepção do espaço que o rodeia. As artesanias entram como elementos físicos da nossa relação com o outro e com o mundo.

6.3 Artesanias e o fazer artístico em dança

Ampliar experiências muitas vezes significa este encontro com tátil que estabelecemos com o mundo de coisas e esta aproximação acompanhou as práticas de dança de uma maneira intensa e concomitante neste processo de pesquisar sobre a experiência de dançar. A composição em dança dentro das poéticas do AME, assim, foi marcada pelos cadernos/livros/objetos de dança com os quais o corpo se identificou e depositou sua atenção. Entre manualidades e espacialidades construídas, estes objetos de afeto conversaram com as ações motoras ativadas pela imaginação e pela palavra. O corpo foi tocado por estes incorpos/complementos para contar e dançar suas histórias, como se estes complementos incidissem mesmo em nossa existência e ser-estar-no-mundo, transformado por nossas criações.

Para as práticas baseadas na abordagem somática, de acordo com Pizarro (2020), a experiência da pessoa pode se concentrar em objetos e em outras pessoas, deixando de prevalecer a visão limitante do corpo como objeto analisado de fora pois o corpo é vivenciado pelas múltiplas dimensões que o conectam com suas emoções e espaços físicos. “O ponto de vista somático fundamenta-se em dados proprioceptivos singulares da experiência sensorial, que só podem existir do ponto de vista de nós mesmos. (PIZARRO, 200. p. 205). Essa atitude relacional com o mundo de coisas e de pessoas referenda a articulação dos objetos que estiveram presentes e que participaram dos estados e pulsões para criar e dançar.

O ato de criar, para Dewey, se constitui uma produção artística na qual as qualidades percebidas controlam a natureza do que foi produzido, pois: “O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada.” (DEWEY, 2010, p. 128). O que se faz na experiência artística, portanto, é instrumento recíproco, cumulativo e contínuo, destaca o autor.

Pizarro (2020) afirma que a arte não pode ser apenas uma intenção, pois limita-se a um propósito, assim como não pode permanecer no âmbito da pura execução, para não

se configurar como artesanato. O fazer artístico, para este autor, é uma práxis que representa pensar e fazer e saber-fazer, como expressa o radical grego *poiein* da palavra poética, que é a arte de fazer. As ações de fazer/produzir/conhecer, que Pizarro realiza em sua pesquisa, fazem parte do processo de criação, se complementam e retroalimentam entre si.

A qualidade do fazer é uma ação própria da arte, conforme apresentado por Dewey (2010). Implicada em ações, a arte transforma a dança, ou qualquer outra manifestação, em uma obra, a partir do momento em que ocorre uma interação entre produto e sujeito da recepção. Os sujeitos dançantes da pesquisa foram também sujeitos da experiência estética receptível neste processo investigativo, vivenciado pelas artesanias e pelo mover. Os processos criativos ora experimentados, atuaram como formas de saída para a energia vital, que Dewey acredita emanar da experiência com a arte. O mergulho em ações estéticas, portanto, provoca respostas e receptividade dos sujeitos, que vão (re)criar a partir dos estímulos captados nessa experiência.

A sucessão de feitura no ritmo da experiência confere variedade e movimento; protege o trabalho da monotonia e das repetições inúteis. As vivências experimentadas são os elementos correspondentes no ritmo e proporcionam unidade; protegem o trabalho da falta de propósito de uma mera sucessão de excitações. Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência singular se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos. (DEWEY, 2010, p. 140)

Fazer os meus próprios cadernos, entrar em contato com técnicas artesanais de confecção de livros e tantos outros fazeres nos quais o papel esteve presente, como mostrado na Dança de Papel, e compartilhar algo desta experiência nos encontros e oficinas de dança, contribuiu para conciliar os aspectos considerados essenciais para este estudo, como exercício da imaginação criadora para o movimento. “A arte denota um processo de fazer ou criar.” (DEWEY, 2010. p. 126). Mas Dewey acredita que a experiência pode ficar limitada pela diferença entre o ser e o fazer na qual o excesso do fazer, às vezes pode comprometer a receptividade:

O desequilíbrio em qualquer desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida, com um significado escasso ou falso. O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. (DEWEY, 2010, p. 123)

Não pretendendo sucumbir à superficialidade que Dewey aborda, mas apegando-me ao fazer artístico-estético e atrelado às dimensões do sistema háptico, as experiências compartilhadas nos processos de composição em dança não se limitaram a um acúmulo desenfreado, nem representaram uma precipitação cuja máxima estaria na escolha arriscada de quanto mais se fizer melhor, que para Dewey, seria uma maneira de empobrecimento das experiências. Cada experiência vivenciada nos processos de composição, foram amadurecidas pelos anos de pesquisa e degustadas no sentido de um fazer latente que impulsionava cada etapa e reflexão do estudo.

6.4 Expressividade e criatividade nas poéticas para dançar

A expressividade, como gesto desta abertura para a dança, é o resultado do encontro entre novas propostas e aquilo que trazemos de referências já vivenciadas. Dewey (2010) denomina de ato de expressão o encontro entre o novo e o velho no qual criamos novas situações e a vida se transforma. Experiências passadas ganham novos significados e são incorporadas ao presente. Ao pressionar ou espremer para fora algo destas experiências o ato expressivo atua para equilibrar os impulsos, as emoções e a absorção que fazemos destas experiências através da arte. A expressividade, nesta perspectiva filosófica de Dewey, é a manifestação das emoções e a própria experiência estética que traduz e remodela aquilo que foi vivenciado. Ao transformar nossas experiências, acionamos uma criatividade que se renova constantemente, pois somos seres criativos, mesmo que ainda não tenhamos os *insights* para agir de acordo com esta natureza inventiva.

Nachmanovitch (1993) sublinha a questão da criatividade ressaltando o poder da improvisação, que percorre o caminho da prática e experimentação, nas diversas áreas e momentos da vida. Este autor aborda um processo criativo que não pode ser ensinado, pois cada sujeito vai descobrir processos próprios e diferentes, como a diversidade das personalidades existentes, em cada etapa vivida e em cada momento experimentado. No entanto, ele coloca que a escola é o lugar onde a criatividade pode ser alimentada, mas neste espaço também, existe a possibilidade que ela seja destruída ao se impedir a recriação do aprendizado em processos nos quais os alunos expressem suas capacidades latentes e formas de entender a vida e pensar o futuro. A importância das atividades artísticas, neste contexto, ajuda na reflexão das ações criativas e na solução dos problemas da atualidade. Como ato recorrente nos processos criativos vivenciados nos momentos de

encontro, a improvisação sublinhou a construção de frases para o movimento expressivo dos sujeitos.

[...] como processo de criação em tempo presente é uma eterna mudança de estados. Diferentes nuances dão cor e criam espaços no presente, quando todos os sentidos estão abertos para o que o provoca, para o que influencia externamente, aliada a um espaço interno que se cria de seleção rápida de pensamentos e intuições, dando, assim, à criação vida, dentro da própria vida. (RETTORE, 2010. p. 3).

O ato de improvisar em dança, para Rettore, abre um intervalo de tempo, em espaço limitado, para uso da criatividade estabelecida em ações. O momento da improvisação ligado ao presente é essencial para o movimento que desaparece e aparece, existindo em rastros e se desenhando em corpos e espaços. Este desenho dançado do corpo é também sua maneira de dizer, de se comunicar expressivamente e performativamente.

Uma das principais características do ser criativo, segundo Nachmanovitch, é saber ouvir a voz interior ou a inspiração que direciona a ação criativa. Por esta inspiração fazer parte de um momento transitório, o autor propõe o hábito da escuta e da improvisação criativa para a sustentação dos *insights* da criatividade espontânea, ligada à capacidade de viver o presente e de perceber o mundo em constante movimento. Nessa transformação dos instantes, nada se repete e nenhum momento volta da mesma maneira. A criação, então, deve ser uma representação do prazer de cada momento vivenciado, com enfoque na alegria do fazer, maior que o prazer em ter algo.

As ações criativas são resultado do sujeito que brinca e se diverte em trabalhos improvisados e destacados na prática, que se aprende fazendo. Praticar vai trazer, portanto, uma visão da realidade, constantemente submetida ao poder dos limites e circunstâncias. É justamente nesta linha tênue de perceber as limitações que desenvolvemos o hábito de ouvir nossa voz interior, percebendo os erros como matéria prima para o aprendizado. Ser criativo, portanto, envolve a liberdade para viver e improvisar as inspirações que estão a ponto de transbordar, pois a cada momento encontramos algo que nos instiga e impulsiona para a transformação. (NACHMANOVITCH, 1993). A improvisação diante dos *insights*, é o ponto chave dos processos criativos em dança desenvolvidos para esta pesquisa. O que se juntou a este estudo foi resultado de momentos de escuta interior, assim como o olhar para fora, para aquilo que nos rodeia. Esta interação transbordou as criações, estruturando os processos criativos para a composição em dança vivenciados no percurso.

O ato de criar, para Nachmanovitch, não é algo que pode ser ensinado, pois cada sujeito vai descobrir processos próprios e diferentes, como a diversidade das personalidades existentes, em cada etapa vivida e em cada momento experimentado. A criatividade vai percorrer o caminho da prática e da experimentação em diversos momentos da vida, em caráter transitório que impele para *insights* ligados ao momento presente e às formas de perceber o mundo em constante movimento. Para este autor, no contexto educacional, a criatividade pode ser destruída ao se impedir a recriação do aprendizado em processos nos quais os alunos expressem suas capacidades latentes e formas de entender a vida e pensar o futuro. Para alimentar o ser criativo, há de se perceber a importância das atividades artísticas neste contexto, pois isto ajudaria na reflexão das ações criativas e na solução dos problemas da atualidade, reitera o autor.

As considerações para os processos da composição coreográfica vivenciados neste estudo, partiram do entendimento do ato criativo e da criatividade. Enquanto capacidade de manifestação de ideias, a criatividade veio ancorar as ações motoras criadas para dançar, não esquecendo a influência desta habilidade cognitiva para o contexto e realidade dos sujeitos, que necessitam das conexões com o meio para melhor desenvolverem esta capacidade criadora e inventiva. Não se constituindo elemento que pode ser ensinado, a criatividade não pode ser esquecida em nome de uma impossibilidade de incutir no outro a sua própria natureza criadora. Criar as oportunidades educativas e artísticas entram aqui como experiências construídas para o favorecimento da descoberta que cada sujeito fará de suas potencialidades criativas. Tavares (2019) traz o exemplo de Debord para falar da construção de experiências que altera a existência, que não se limita às condições momentâneas, mas engendra formas para que a vida aconteça, não apenas pela via da recepção, mas pela escolha de ser um emissor da própria existência. Criamos arte modificando as situações? É uma das reflexões que Tavares nos leva ao destacar a ação de construir experiências para além dos movimentos cotidianos impostos ao corpo.

Os esboços de propostas em dança realizadas, além de todas as vivências durante este percurso, são experiências construídas no contexto e na realidade educacional da qual não posso me distanciar, pois a prática baseia a pesquisa e a pesquisa ajuda na prática docente. Não haveria tema para esta pesquisa sem este lugar de pertencimento. Os cursos e oficinas realizados para o estudo foram situações construídas para que a experiência com o movimento dançado na educação fosse algo possível de ser experimentado e analisado fenomenologicamente.

EPÍLOGO

A pesquisa se desenvolveu a partir de inquietações entre a dança e a educação que surgiram na última década, em decorrência da formação nestas duas áreas de atuação. A dança no contexto educacional foi analisada na perspectiva de ampliação de práticas docentes que pudessem destacar mais que ações pontuais e um produto estético sem relação com as percepções e interações dos sujeitos.

As lembranças de uma trajetória educacional são essenciais para o processo e desenvolvimento de um estudo sobre dança-educação, que para esta conclusão, me levam a perguntar o que seriam dessas lembranças se elas não pudessem permanecer para além das memórias. Tudo o que foi vivenciado na pesquisa, se torna tangível pela forma escrita que a consolidou neste processo. (TAVARES, 2019). Chegar a este formato, permite um compartilhamento da experiência pedagógica com a arte/dança, que poderá ser revisitado e reformulado por aqueles que tiverem contato com estas palavras. Escrever e sistematizar as experiências com a dança, permitiu analisar o meu fazer pedagógico em dança e minha trajetória de pesquisadora. Ao revisitar o caminho percorrido e as histórias que me trouxeram até esse momento, destaquei, assim como Ostetto (2018), os indícios de tempos, lugares, acontecimentos e relações que marcaram a experimentação sensível que o encontro com a arte possibilitou.

A memória recente dos processos criativos para esta pesquisa se mistura às lembranças do meu percurso educativo com a dança, assim como às lembranças de grande parte deste trajeto sem a dança. No início da minha carreira no magistério e até nos tempos de escola, a experiência que tive com o movimento foi mínima. O encontro com a arte/dança, desde o tempo em que atuei na educação especial, foi ganhando cada vez mais espaço para se constituir lugar da percepção, da sensibilidade e experiência do corpo vivo. Se antes, no princípio da atuação nas escolas, não foi possível essa aproximação, hoje gostaria de voltar no tempo e dançar com meus primeiros alunos e de ser eu mesma uma aluna que dançava. Este anseio é particular, mas a experiência com a dança é coletiva e pode se tornar mais habitual no âmbito das escolas e das formações docentes, que são campos vastos para que esta prática possa ser contextualizada no fazer artístico discente e docente.

Incluir a dança na minha atuação docente transformou minha prática pedagógica, em interação com o espaço institucional e com os sujeitos que nele transitam. Para Porpino (2018), que também se apoiou na fenomenologia para analisar sua trajetória de

ensino, o espaço desta experiência é alargado e ressignificado pelo ato de dançar, que envolve a criação, atravessa o movimento e nos atravessa, juntamente com o outro que dança ao nosso lado.

Configurando-se como uma experiência vivida pelos participantes, a dança enquanto fenômeno, deixa de ser uma prática distante e descontextualizada, ou mesmo uma história contada a partir do que não foi vivenciado pelo corpo. Este, em sua capacidade perceptiva, apreende o mundo pelo movimento, que faz mover as experiências para a consciência de uma corporeidade construída nos modos de ser-estar-no mundo, pois numa concepção fenomenológica, estamos para o mundo, assim como este está para nós. A relação de interação estabelecida vai ampliar e destacar os elementos essenciais para a dança reflexiva do corpo/espço/movimento, sempre em mutação.

O fenômeno da dança na educação impulsionou uma reflexão para além dos descaminhos percorridos e percebidos. Faço coro ao grupo de pesquisadores que veem a dança como uma prática pedagógica de importância para a educação, mesmo que esta prática seja resultado de projetos pessoais ou pontuais por parte de docentes, que como eu, tiveram uma aproximação aquiescente com a dança. Enquanto fenômeno, a dança permitiu um trabalho relacionado à corporeidade, ou a imagem que construímos de nós mesmos, que é tão necessária para o desenvolvimento da percepção e para o entendimento de como o corpo interage com o mundo das coisas e das pessoas. A aprendizagem através do corpo em movimento permitiu estados estesiológicos do corpo, que se expressa também pelo gesto dançado. A dança, portanto, foi vivenciada como uma das formas pelas quais o corpo conhece e cria o seu próprio movimento estético.

A discussão sobre a abordagem somática na dança ajudou a compreender os estados de presença do corpo disponível e aberto à experiência com a dança. Este estado, conforme Pizarro (2020), dispara o desejo de dançar, sublinhando a capacidade transformadora e poética dos modos de estar no mundo. O corpo vivo está integrado (corpo-mente) e busca desenvolver-se a si mesmo no mundo e se o (soma) é movido pela propriedade latente da pulsão, cada sujeito vai ter um jeito próprio de se relacionar com o mundo.

O corpo na dança, entendido pela ótica da somática, deixa a condição de objeto para ser o sujeito que desenha seu espaço ao dançar, percebendo-se e sendo percebido; é presença que se constrói e é construída. As práticas de dança, assim, se estabelecem muito mais no como se executam os movimentos que na reprodução dos passos. (VIEIRA, 2015).

No contexto da pesquisa realizada em tempos de pandemia, um encontro com a abordagem somática, principalmente da abordagem somático-performativa de Ciane Fernandes, portanto, proporcionou entendimento dos processos e das experiências vivenciadas nos espaços da casa e no ambiente da natureza. Cada movimento realizado nestes espaços disponíveis e escolhidos tiveram mais sentido depois da aproximação com a professora que desenvolve esta abordagem. As pesquisas em dança com abordagem performativa se organizam através de imagens e da interação entre o ambiente e o nosso corpo. “As imagens somáticas criadas transformam a pesquisa em artes, em um processo criativo coerente, no qual o conteúdo é o próprio método - permeando e fundindo pesquisador e pesquisado, arte e vida.” (FERNANDES, 2018. p. 161 *apud* PIZARRO, 2020. p. 130)

Os encontros formativos para a criação da dança na educação, são premissas de que o movimento dançado ainda vai encontrar o seu espaço nos projetos e nas aprendizagens, para além das lacunas e das dificuldades e em meio às lutas constantes para que a dança não permaneça na invisibilidade neste contexto. De forma presencial, estes encontros parecem ser a condição para que a prática de dança aconteça, mas no período dedicado para esta investigação isso precisou ser revisto e ressignificado, diante da realidade pandêmica que se estendeu no percurso. Desta maneira, os encontros conosco e com os espaços da casa, forjaram as experiências em dança aqui analisadas.

A pandemia impediu a continuidade das oficinas presenciais e não foi possível a realização de nenhum outro encontro com docentes da SEEDF, além do curso Movimento, Arte e Expressividade na Escola - MAE. O fato de ter conseguido afastamento para estudos, de certa forma, tirou o respaldo do elo institucional, que aumenta os vínculos e as ações enquanto formadora de professores. De qualquer maneira, a dança ainda não é vista como uma atividade pedagógica do cotidiano das escolas e as redes de apoio e as conexões não se firmaram com pessoas que conhecia antes da pandemia. A participação remota como ministrante da disciplina de Prática Docente - TEAC na UnB e as várias formações que foram surgindo em plataformas de encontro, se tornaram outra base para a coleta de dados e para a vivência com o movimento expressivo.

Marina Marcondes Machado, no início da pandemia, escreveu em seu antigo blog (que já não existe mais), sobre o fato de estar fazendo um pós-doutorado à distância e uma das postagens trazia o título ‘*E se eu morresse amanhã?*’. Tantas mortes e a gente continuando a pesquisar; e se fôssemos as próximas? Certamente sairia desta existência

percebendo o mundo imerso em contradições, desmandos e dúvidas próprias do ser-estar-no-mundo, mas com alguma força ainda resistindo em meio ao caos.

Esta pesquisa em dança-educação destacou as poéticas para a criação em dança a partir da experiência, da imaginação e da palavra, que guiaram a busca pelos referenciais e exemplos de práticas na relação entre corpo/espço/movimento. As abordagens da fenomenologia e da somática foram articuladas para que estes elementos pudessem ser evidenciados em processos que destacaram a expressividade a partir do corpo vivo e das suas percepções em coexistência com o mundo. Tirar a dança do lugar da reprodução para o lugar da criação subjetiva se apresentou como um dos grandes desafios da pesquisa.

Com a poética da experiência, destacada na primeira parte do estudo, professores, alunos e esta pesquisadora, se abriram à vivência da dança pela aquiescência ao encontro com o movimento dançado. Quanto mais propostas e instrumentos forem criados, mais o aquiescer será necessário, como condição para que estas práticas aconteçam e sejam continuadas no cotidiano pedagógico. Talvez como uma oposição à quantidade de informações a que somos expostos, promover a experiência seja uma maneira de degustar os sentidos do que fazemos. Lembrando Walter Benjamin, Larrosa (2014) afirma que o mundo está cada vez mais cheio de acontecimentos, mas a experiência está cada vez mais rara. Mas as informações não deixam lugar para a experiência. Quem passa muito tempo buscando informações não é um sujeito da experiência, mas um sujeito que foi exposto ao excesso de informações que o privaram da experiência. Com a obsessão pela informação conseguimos que nada nos aconteça, pondera.

Os resultados vivenciados ultrapassaram os medos de ousar nos modos de ser e de estar na educação, falando de um modo mais particular. Em contextos mais amplos, as trocas de saberes no grupo de professores inscritos no curso MAE e de alunos na disciplina de TEAC apontaram caminhos para uma prática de dança acessível, na qual não se impõem técnicas, nem ritmos específicos, mas se ampliam as possibilidades da criação espontânea e da valorização cultural e artística, desencadeada através das ações propostas. Para além de um caráter terapêutico, a dança reformulou significativamente os encontros.

As intervenções com o movimento possibilitaram a construção de experiências compartilhadas em processos de socialização para o favorecimento da aprendizagem. Cada processo formativo em dança, pode indicar o surgimento de alternativas, descobertas, ampliação dos olhares e das experiências. (GODOY, 2014). Esta autora acredita que se na formação inicial, professores e professoras não tiveram um percurso

voltado para o trabalho com dança na escola, uma formação continuada pode suprir possíveis lacunas, identificadas em práticas comumente desenvolvidas no contexto das escolas. Refletir e identificar o que se pode fazer de imediato, vai contribuir para a construção de projetos mais amplos e que façam parte das propostas pedagógicas e específicas de cada escola. Essas propostas poderão destacar o movimento como um potencializador da percepção de si e do mundo, para todos os sujeitos que fazem parte desse contexto educativo.

O papel marcou o movimento na poética da imaginação, principalmente através da figura de Möbius, que surgiu em diversos momentos da pesquisa e nela permaneceu. Ao juntar várias destas figuras recortadas, nos percebíamos diante do emaranhado de papel e de possibilidades estéticas e artísticas. Interagimos com páginas de cadernos, com papéis pendurados ou espalhados pela casa e cada experiência relatada entre movimento e imaginação, ganhou forma na composição do movimento. Refletir sobre a imaginação e o imaginário que se constrói social e culturalmente, possibilitou uma assimilação subjetiva da realidade no encadeamento dos gestos e dos movimentos dançados. O papel, assim como todos os objetos que esta pesquisa se aproximou, serviu como disparador de desejos nos processos criativos e incentivo mesmo para a vida além deste momento investigativo. As metáforas e os simbolismos que emergiram neste processo, desafiaram os sujeitos a imaginar e criar o movimento em diálogo com a expansão inventiva que as experimentações propostas promoveram.

Na poética da imaginação, qualquer objeto ou ação se transforma na interação com o movimento do corpo para aumentar sua capacidade comunicativa por meio dos gestos imaginados e criados para a dança. As ideias colocadas no papel, símbolo desta poética, não permaneceram apenas nesta superfície de registro, mas se transformaram em movimento e elementos significativos para dançar as nossas experiências pessoais, anotadas também em algum lugar de nossas memórias afetivas mais intensas.

Existem muitos objetos que podem potencializar o fazer pedagógico em arte, mas estes só se mostrarão na construção das experiências estéticas de abertura à resposta do outro e do que percebemos do mundo. Neste estudo em que a criação e a imaginação estão juntas, todos os estímulos são fomento da composição coreográfica. A educação pode se valer dos objetos desta pesquisa e de muitos outros para desenvolver a imaginação criadora dentro de suas fronteiras e nos limites interativos com as linguagens artísticas.

Com a poética da palavra vimos que o movimento pode ser ativado pelas palavras escritas nos livros, nos cadernos e no corpo-livro de histórias. A palavra interpretada e

dançada foi também recitada pelo corpo, o que desencadeou processos que articularam os gestos, as linguagens expressivas e a própria capacidade de criação. Instrumentos pedagógicos desta poética, como a Bibliodance, serviram na mediação para o corpo-livro de movimentos. Esta biblioteca interativa de danças e de livros mescla duas linguagens artísticas e aproxima os sujeitos do estudo tanto da palavra como do movimento dançado, sem contrapor uma à outra, nem mesmo supor uma necessidade de complementaridade ou possíveis lacunas em ambas. A poética da palavra percebe estas linguagens em suas diferentes formas de expressão e modos que chegam em cada sujeito. Os livros, os cadernos, as danças e todos os materiais selecionados e agrupados na biblioteca interativa, assim como nas várias proposições pedagógicas para dançar criadas para a pesquisa, buscaram um diálogo estético com as formas de sentir, fazer e apreciar a arte.

Os resultados percebidos neste processo investigativo estão sintetizados nos aprendizados que cada poética suscitou, pois, a dança enquanto fenômeno, foi vivenciada através de metodologias práticas de intercorporeidade, de simbolismos e metáforas e na interpretação subjetiva do movimento. Buscando uma expressividade através da interação com o espaço-mundo, a pesquisa focou nas experiências vividas, na sensibilidade do corpo para a percepção do mundo, nas formas que imaginação atua para a criação do movimento e transformação da realidade, que prepararam e anteciparam as sensações do mover e nos mecanismos para uma interpretação subjetiva das palavras. A dança como prática educacional, portanto, encontrou nas dimensões corporais da experiência, da imaginação e da palavra, os itinerários coreográficos possíveis para que o processo de composição não ignorasse o corpo em sua totalidade expressiva.

Os processos de criação e as ações para o movimento expressivo vivenciadas nesta pesquisa, destacaram o que foi instigante na composição da dança. Objetos, sensações, espaços e lembranças, tudo possibilitou perceber que nas extensões do corpo, cabem descobertas não compartimentalizadas em métodos rígidos de observação, mas que são resultados de experimentações como via de acesso à criação. As práticas vivenciadas funcionaram como dispositivos pedagógicos de engajamento e não como receitas e fórmulas infalíveis a serem testadas na realidade docente e discente dos participantes. Cada movimento imaginado e realizado, assim, indicou a potencialidade de abraçar o novo no cotidiano pedagógico. O corpo se apropriou de estados e objetos, de sensações e de emoções para ativar um movimento estético acompanhado de artesanias e simbologias, que marcaram os processos criativos sobremaneira.

Diante da tese apresentada no estudo de que a experiência com o movimento transforma a experiência docente, o objetivo de promover processos de criação em dança a partir da experiência foi alcançado. O fenômeno da dança como experiência vivida foi observado em proposições e práticas educacionais. Assim, pressupondo inicialmente que a criação de experiências, mesmo relacionadas com docentes que não tinham vivência com a dança-educação, a pesquisa se deparou com as possibilidades expressivas destes sujeitos, frente aos instrumentos metodológicos pensados para que esse encontro não fosse apenas informativo ou expositivo, o que impediria a experiência. (LARROSA, 2014)

Depois de tantos encontros virtuais na pandemia, houve uma forte aproximação com o audiovisual. Este tema não foi aprofundado na pesquisa, mas se constitui em possibilidade de continuidade deste estudo em dança-educação. Os vários cursos sobre audiovisual, as várias filmagens de danças e encontros para esta pesquisa, deixaram portas e janelas abertas para que o pensamento coreográfico, presente nas criações e nos objetos cênicos escolhidos, seja a continuidade da pesquisa sobre o movimento e a expressividade. Não foi novidade este encontro entre vídeo e dança durante a pandemia e nem vai ser abandonado com o fim das restrições de encontro. As telas ainda vão contar histórias e danças e os sujeitos poderão ainda se perceberem nesta experiência entre o analógico e o digital.

O espaço da arte é um território sob o qual ancoramos as criações e os sonhos. Reconhecendo que as práticas e os pensamentos são construídos a partir das significações das nossas experiências neste contexto de ensino e de aprendizagens, não podemos perceber a arte/dança a partir do mero entretenimento, terapia ou mesmo apenas como uma atividade extra que a escola pode oferecer. Olhares ampliados em experiências compartilhadas nesse trajeto, somam possibilidades que não se esgotam com o fim de uma pesquisa.

Seja no início ou depois de um longo percurso de atuação no magistério, que as barreiras da desinformação ou da indiferença não privem os docentes de participarem da experiência artística com o movimento, junto aos estudantes e toda a comunidade escolar. Mesmo que às vezes tudo pareça um sonho solitário, ou mesmo uma luta de forças desiguais em relação às práticas sublinhadas na dança-educação, ainda assim, possamos buscar na arte algo além dos números, das notas e das reprovações. *Ampliando o movimento expressivo*, para depois desta pesquisa e do tempo de trabalho na educação

pública, vai significar a continuidade dos impulsos para a transformação das experiências cotidianas, sempre inventando asas para dançar itinerários de descobertas e criações.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Daniella. **Da Literatura para a Dança**: a prosa-poética de Gertrude Stein em tradução intersemiótica. Tese - Centro de Educação e Humanidades - Instituto de Letras - UERJ, 2013. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/6067>
Acesso: 5/07/2020
- ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. **Diálogos entre Dança na Escola e Dança no Tik Tok**: Propostas no ensino remoto. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, set. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20480>
Acesso: 25/11/2022
- ALMEIDA, Marcus Vinícius Machado de. **Reflexões sobre a Labanotation**. Revista Cena n 22, UFRGS, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/72628/42493>
Acesso: 29/10/2019
- ALVES, Flávio Soares. **Composição coreográfica**: traços furtivos da dança. Revista Territórios e Fronteiras da Cena, ed. 01, USP (Online). 2007.
- ALVES. Rubem. **A alegria de ensinar**. Ars Poética, 1994 p. 8-12
- _____. **Gaiolas ou Asas?** IN: Por uma Educação Romântica. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 29-32
- AMARAL, Ana Clara. **Dança e imaginação**. Dança, Salvador, v. 3, n. 1, p. 21-33, jan/jul. 2014.
- ARAÚJO, Alberto. TEIXEIRA, Maria Cecília. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out/dez. 2009
Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539/4746>
Acesso: 12/09/2020
- BACHELARD, Gaston. **A água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **A poética do Espaço**. Tradução: Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BALDI, Neila Cristina. **Es (Ins) critas do Corpo Dançante**: narrativas singulares e plurais. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 02, n. 04, p. 41-56, jan./abr. 2017. Disponível em:
<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3128/2307>
Acesso: 13/07/2021

BARBOSA, Sidney. **Escrituras e leituras do tempo literário**. In: PRIPAS, Sérgio (Org.). Cronos ensandecido: sobre a agitação no mundo contemporâneo. São Carlos: Ed. UFSCar, 2009, p. 117-134.

BARDET, Marie. **A Filosofia da Dança** - um encontro entre dança e filosofia. Tradução: Regina Shöpke e Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

_____. **Meu quintal é maior que o mundo** - Antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BAUMAN, CD. CARVALHO, JG. **Técnica e expressividade**: análise fenomenológica do corpo na dança. Motricidade, vol. 1, n. 1, p. 62-70 Desafio Singular - Unipessoal, Vila Real, Portugal, 2005. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.revistamotricidade.com/arquivo/2005_vol1_n1/v1n1a08.pdf

Acesso: 12/03/2022

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970

BERNARDO, Arlei José. **Literatura e dança**: Educação Sensível e Crítica. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596547>

Acesso: 15/03/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular: Artes. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes/Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **A Educação Somática e os Conceitos de Descondicionamento Gestual, Autenticidade Somática e Tecnologia Interna**. Motrivivência Ano XXIII, Nº 36, P. 306-322 Junho/2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2011v23n36p306/19656>

Acesso em: 14/09/2021

BORGES, Jorge Luís. **A Biblioteca de Babel**. In: BORGES, Jorge Luís. Ficções. Tradução de Carlos Nejar. São Paulo: Globo, 1999.

CAETANO, Patrícia de Lima. **Por uma Estética das Sensações**: o corpo intenso dos Bartenieff Fundamentals e do Body-Mind Centering. Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

Acesso: 27/08/2021

CANHADA, Júlio Miranda. **Figuras de Conceito** - sobre a linguagem em Merleau-Ponty. USP: Cadernos Espinosanos. nº 20, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epinosanos/article/view/89356/92227>
Acesso: 02/07/2022

CASTRO, Cássia Alves de. **Entrevistar e Escrever**: procedimento para palavras encarnadas de dança. Revista Estudos da Presença. Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 559-576, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/ZJVBSbk3Rrd9WDYXHnqb8F/?lang=pt>
Acesso: 18/06/2020

CHOINIÈRE, Isabelle. **Da mediação fenomenológica para a emergência de uma nova corporeidade** - O corpo coletivo como forma performativa do século XXI. Tradução: Cristina Miranda de Almeida. Revista VIS. Programa de Pós-Graduação em Artes. UnB. V. 17. N. 1 jan. 2018.
Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/20522>
Acesso: 07/10/2021

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

CUNHA, Sabrina. PIZARRO, Diego. VELLOZO, Marila. (Orgs). **Práticas Somáticas em Dança - Body-Mind Centering em Criação, Pesquisa e Performance**. Coleção Práticas somáticas em dança. V. 1. Brasília, DF: Editora IFB, 2019.
Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/104>
Acesso: 04/05/2021

DEMO, Pedro. **Não vemos as coisas como são, mas como somos**. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 1, 2012. ISSN: 2237-9703.
Disponível em: <https://docplayer.com.br/19942631-Nao-vemos-as-coisas-como-sao-mas-como-somos-pedro-demo.html>
Acesso: 20/01/2020

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução. Vera Ribeiro. SÃO PAULO: MARTINS, 2010, 646 p.

DINIZ, Lígia. **Uma alma que dança ou despenca**: corpo e presença na experiência literária. Ver. Bras. Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 477-504, dez/2017
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/JhsG8B6w6kC4Z3PRBxwDk9D/?lang=pt>
Acesso: 03/02/2023

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem Educa Marca o Corpo do Outro**. 2ª Edição. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1981.

_____ **O Sentido dos Sentidos.** Tese de Doutorado. Universidade estadual de Campinas. FE, 2000.

Disponível em:

https://www.academia.edu/36543362/Duarte_Junior_Joao_Francisco_O_SENTIDO_D_OS_SENTIDOS#:~:text=A%20Idade%20Moderna%20tem%2C%20como,dos%20sentidos%20e%20sentimentos%20humanos. Acesso em: 25/02/2021

DUMOND, Adilson. PRETO, Edison Luis de Oliveira. **A visão Filosófica do Corpo.** Revista Escritos sobre Educação, Ibirité, MG, 2005.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200002#end

Acesso: 13/05/2022

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica.** 6ª Edição - Tradução: Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Perspectivas do Homem, 1993.

_____ **As Estruturas Antropológicas do Imaginário** - introdução à arquetipologia geral. Tradução: Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

EDDY, Martha. **Corporalização dinâmica:** uma abordagem somática para a educação, as artes, a saúde e a interconectividade. IN: CUNHA, Sabrina. PIZARRO, Diego. VELLOZO, Marila. (Orgs). **Práticas Somáticas em Dança - Body-Mind Centering em Criação, Pesquisa e Performance.** Coleção Práticas somáticas em dança. V. 1. Brasília, DF: Editora IFB, 2019.

Disponível em: <http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/104>

Acesso: 04/05/2021

ELIZARDO, Marcelo. **Para promover a tolerância** - Biblioteca Humana transforma pessoas em livros na Dinamarca. Folha de São Paulo, 15 de fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/02/para-promover-a-tolerancia-biblioteca-humana-transforma-pessoas-em-livros-na-dinamarca.shtml>

Acesso: 22/10/2022

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com lobos:** histórias e mitos do arquétipo da mulher selvagem. Tradução: Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro - RJ: Rocco, 2018.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Quem Disse que não Tem Espaço para a Dança na Escola?** In: FERREIRA, Taís. FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos Anos Iniciais.** Porto Alegre: mediação, 2012.

FERNANDES, Ciane. **Como Fazer Arte a partir do Corpo?** TFC. Edição 01. Ano 03. UFBA, 2006. Disponível em:

<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1607/1728>

Acesso: 20/08/2019

_____ **Em Busca da Escrita com Dança:** Algumas abordagens de pesquisa com prática artística. UFBA, Dança, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9752/7475>
Acesso: 14/10/2019

Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração. ARJ | Brasil | Vol. 1/2 | p. 76-95 | Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5262/4239>. Acesso: 07/03/2021

Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso: 06/09/2021

FRALEIGH, Sondra Horton. **Dance and the lived body**. University of Pittsburgh, Pennsylvania, 1987 [1966]

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. Revista Percevejo. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - v. 02. n. 02. UNIRIO, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://univ-paris8.hal.science/hal-02293710/document>
Acesso; 23/10/2022

GÓES, Fernando. **A Metáfora do Mar**. Anais do Seta. Nº 3, 2009.

GODOY, Kathya M. Ayres de. **Marcas sobre a experiência na formação continuada na arte no projeto poéticas da dança na educação básica**. Anais do XII Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores. UNESP, 2014.
Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141581>
Acesso: 15/09/2020

GODOY, Kathya M. Ayres de. ANDRADE, Carolina de. SGARBI, Fernanda. **Multiplicando olhares sobre a Dança na escola: Construção de saberes experiências em curso de Formação Continuada para Professores**. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, 2012.
Disponível em:
<https://proceedings.science/anda/anda-2012/trabalhos/multiplicando-olhares-sobre-a-danca-na-escola-construcao-de-saberes-e-experienci?lang=pt-br>
Acesso: 07/08/2020

GULLAR, Ferreira. **A Luta Corporal**. São Paulo: Companhia das Letras. 2017 [1954]
Versão online disponível em:
https://visionvox.net/biblioteca/f/Ferreira_Gullar_A_luta_corporal.pdf
Acesso: 06/09/2022

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença** - o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Isabel Soares - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

JESUS, Adilson Nascimento de. **Literatura e dança**: duas traduções de obras literárias para a linguagem da dança-teatro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. UNICAMP. Campinas, SP, 1996.

JOHNSON, Don. **Corpo**. RJ: Nova Fronteira, 1990.

JUNG, Carl Gustav. **On Active Imagination**. Princeton University: UK, 1997.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá. v. 6, n. 1. p. 17-27, jan/jun. 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/49353048/Aprendizagem_arte_e_inven%C3%A7%C3%A3o
Acesso: 11/09/2019

_____ **O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira**. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência - 3º quadrimestre de 2015 - Vol. 8 - nº 3 - p. 69-85
Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/download/26831/14917>
Acesso: 19/10/2022

KATZ, Helena. **Movimento e palavra**: um fluxo de contações. IN: MUNIZ, Mariana. Trajetórias - Cia Mariana Muniz de Dança e Teatro 20 Anos. Org. Ana Terra e Talita Bretas. São Paulo, 2021
Disponível em: https://issuu.com/ciamarianamuniz/docs/ciamarianamuniz_web_pages
Acesso: 09/04/2022

LABAN, Rudolf. **Danza Educativa Moderna**. Traducción de Amanda Area Vidal. Paidós: México, 1989.

_____ **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LACERDA, Cláudio Marcelo Carneiro Leão. **Imaginação corporal, espacial e de movimento informando a criação em dança inspirada pela arquitetura de Zaha Hadid**. Repertório Livre, Salvador, ano 21, n. 31 p. 236-259, 2018.
Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26584/17293>
Acesso: 23/10/2020

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê** - sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

_____ **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
Disponível em: <https://seminarioeuraca.files.wordpress.com/2014/05/toda-poesia-paulo-leminski.pdf>
Acesso em: 27/10/2022

LIMA, Dani. **O que pode o corpo?** Café Filosófico. Direção: Sérgio Gleizer. Produção e pesquisa: Camila Saquietti. Edição: Thiago Faelli. Realização: CPFL Cultura. *Online* (47 m e 51 s), 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw>
Acesso em: 30/07/2022

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro - RJ: Rocco, 1977.

MACHADO, Marina Marcondes. **Exercícios em fenomenologia, ensino e pesquisa:** propor um pensar diferente. Revista Contrapontos - volume 6 - n. 1 - p. 171-175 - Itajaí, jan/abr. 2006. Disponível em:
https://www.academia.edu/46698656/Exerc%C3%ADcios_em_Fenomenologia_Ensino_e_Pesquisa_propor_um_pensar_diferente
Acesso: 04/08/2021

_____. **O Imaginário infantil**. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 2010. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/20547/14873>
Acesso: 04/08/2021

MARQUES, Isabel. **Artista às Avessas** - ação cultural e educação. Sala Preta. PPGAC, vol. 12, n. 1, jun 2012.
Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57544>
Acesso em: 20/01/2022

_____. **Dança-educação ou dança e educação?** IN: TOMAZZONI, Airton. WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, Nirvana (ORG). Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville SC: Nova Letra, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Conversas** - 1948. Organização: Stéphanie Ménasé. Tradução: Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____. **O Homem e a Comunicação** - a prosa do mundo. Tradução: Celina Luz. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1974.

_____. **Signos**. Tradução: Maria Ermentina Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª Edição, São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. **O Homem e a Comunicação** - A prosa do Mundo. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1974.

_____. **O Olho e o Espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

MILLER, Jussara. **Qual é o Corpo que Dança?** Dança e Educação Somática para Adultos e Crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MONTEIRO, Mariana. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo: Edusp. 1998.

MOSÉ, Viviane. **O que pode o corpo?** Café Filosófico. Direção: Sérgio Gleizer. Produção e pesquisa: Camila Saquietti. Edição: Thiago Faelli. Realização: CPFL Cultura. *Online* (47 m e 51 s), 2009. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw>
Acesso em: 30/07/2022

MUNIZ, Mariana. **Trajetórias** - Cia Mariana Muniz de Dança e Teatro 20 Anos. Org. Ana Terra e Talita Bretas. São Paulo, 2021. E-Book Disponível em:
<https://www.marianamuniz.com.br/c%C3%B3pia-sobre>. Acesso em: 27/10/2022

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo**: O Poder da Improvisação na Vida e na Arte. São Paulo: Summus, 1993.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. **Dança e Corporeidade** - Considerações fenomenológicas do espaço dançado e o corpo percebido. UFRGS: Cena, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/41142/28629>
Acesso: 29/07/2017

NETO, João Cabral de Melo. **O Cão sem Plumaz**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Tradução: José Mendes de Souza. Versão digital. e-books-Brasil, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>
Acesso: 24/09/2021

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma Estesiologia do Corpo...** IN: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. (Org.). Estesia: corpo, fenomenologia e movimento. São Paulo: LiberArs, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **No Novelo da Memória, atravessamentos do sensível**: tornar-se. In: Dossiê - Narrativas Afetivas de Professores de Arte: experiências poéticas e educação docente. Editorial Revista Digital do LAV - v. 11, n. 2, mai./ago. 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33904>
Acesso em: 15/05/2019.

PARAGUAI, Luísa. **Interfaces Multisensoriais**: espacialidades híbridas do corpospaço. Revista FAMECOS. Porto Alegre. Nº 37. Dezembro - 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/4955/495550193009.pdf>
Acesso: 30/10/2019

PEDROSO, Júnia César. **A percepção do corpo cênico em Klaus Vianna e Merleau-Ponty**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE - v. 8, n. 1, 2007. Disponível em:

<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/pesquisadanca/A%20percepcao%20do%20corpo%20cenico%20em%20Klauss%20Vianna%20e%20Merleau-Ponty%20-%20Junia%20Cesar%20Pedroso.pdf>

Acesso: 24/05/2021

PERRONE-MOISÉS, Leyla - **A Criação do Texto Literário**. In flores da Escrivantina. Companhia das letras, 2006.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Organização: Sueli Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2020.

PIZARRO, Diego. **Anatomia corpo ética em (de)composição: três corpus da práxis somática em dança**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Salvador, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32962#:~:text=A%20partir%20de%20um%20emaranhado,de%20mundos%20\(im\)poss%C3%ADveis.](https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32962#:~:text=A%20partir%20de%20um%20emaranhado,de%20mundos%20(im)poss%C3%ADveis.)

Acesso: 19/06/2022

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Circularidade e aquiescência do sentir** - para pensar a dança e a educação. IN: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. (Org.). Estesia: corpo, fenomenologia e movimento. São Paulo: LiberArs, 2018.

PUPART, Jean. et alii. **A Pesquisa Qualitativa** - enfoques epistemológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Editora Vozes, 2008.

QUINTAS, Georgia. **Inquietações fotográficas** - Narrativas poéticas e crítica visual. Ceará: Tempo d'Imagem, 2014.

Disponível em: <https://livrosdefotografia.org/publicacao/6915/inquietacoes-fotograficas-narrativas-poeticas-e-critica-visual>

Acesso em: 27/08/2022

RANCIÈRE, Jaques. **O Mestre Ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RENGEL, Lenira. **Corpo e dança como lugares de corpoconectividade metafórica**. Revista Científica FAP, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1595>. Acesso: 03/05/2021.

_____. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016. Disponível em:

<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educapes.capes.gov.br/bitstream/>

capas/174965/4/eBook_Danca_Corpo_e_Contemporaneidade-Licenciatura em Danca UFBA.pdf

Acesso: 09/11/2019

_____ **Elementos do Movimento na Dança.** UFBA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26148>

Acesso: 02/05/2020

_____ **Ler a Dança em todos os Sentidos.** UFBA, 2012. Disponível em:

Chrome-extension://efaidnbmnbbkqapcacgdjcecfhgjplkbmadif/https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/anexos/documentos/4200906301403531er%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf

Acesso: 19/08/2019

RETTORE, Paola. **A improvisação no processo de criação e composição da dança de Dudude Herrmann.** Escola de Belas Artes /UFMG. Mestrado em Artes, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/JSSS-8BNNJ4>

Acesso: 25/07/2021

ROCHA, Ruth. ROTH, Otávio. **O Livro do Papel.** São Paulo - SP: Editora melhoramentos, 1993.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição** - Notas para uma vida não cafetinada. N-1 Edições, 2019.

ROYO, Victoria Pérez. **Sobre a Pesquisa nas Artes:** um discurso amoroso. Rev. Bras. Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 533-558, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266052368>

Acesso: 05/09/2019

SAAB, Luiza Adi. **As coisas que viajam dentro de você** - um registro do processo de Gaga. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - Programa de Pós-Graduação em Artes. Brasília, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/20515?locale=en>

Acesso: 25/02/2021

SANTANA, Ivani. **De Corpo Presente na Dança Digital Distribuída em Rede.** Art Reseach Journal. Revista de Pesquisa em Arte. Brasil. Vol. 1/2. p. 125-143 Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5370>

Acesso:

SARTRE, Jean-Paul. **A Imaginação.** Tradução: Paulo Neves. Coleção L&PM Pocket, vol. 666, 2008.

_____ **O Imaginário:** psicologia fenomenológica da imaginação. Tradução: Duda Machado. São Paulo: Ática, 1996.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. **The Fenomenology of Dance.** University of Wisconsin, Madison, 2015 [1966]

SILVA, Carlos Alberto. **Parâmetros fenomenológicos para pesquisa qualitativa em artes cênicas**. Revista Aspás - PPGAC - USP. Vol. 7 n. 2 2017

SILVA, Soraia Maria. **O Expressionismo e a Dança**. In: GUINSBURG, Jacó. (Org.) O Expressionismo. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Poemadança**: Gilka Machado e Eros Volúcia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Profetas em Movimento**: Dansintersemiotização ou Metáfora Cênica dos Profetas do Aleijadinho Utilizando o Método Laban. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

SILVA, Soraia Maria. HARTMANN, Luciana. **Mulher Esqueleto**: dor e sublimação no processo criativo, um diálogo afetivo. IN: SILVA, Soraia Maria. (Org.) Diálogos - Afetos Compartilhados. Brasília: UnB/PPG-CEN, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34786>
Acesso: 25/10/2019

SOBRAL, Catarina. **Vazio**. São Paulo: Editora 34, 2014.

SOUZA, Elisa Teixeira de. **As contribuições de Jaques-Dalcroze para a dança cênica**. VI Reunião Científica da ABRACE v. 12, n. 1. Porto Alegre, 2011.
Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2967/3112>
Acesso: 06/07/2022

SPECK, Jeff. **Cidade Caminhável**. Tradução: Anita Dimarco e Anita Natividade. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dança na Educação**: discutindo questões básicas e polêmicas. Revista Pensar a Prática, Goiânia. v. 6, Jun/Jul 2002-2003.
Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55>.
Acesso: 15/12/2021

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do Corpo e da Imaginação**. Teoria, Fragmentos e Imagens. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2019.

_____. **Livro da Dança**. Florianópolis: Editores da Casa, 2008.

TAVARES, Breitner. **Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal**. Revista Sociedade e Estado nº 25. Dossiê: A Atualidade do Conceito de Gerações na Pesquisa Sociológica. Agosto, 2010
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200008>
Acesso: 06/04/2022

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em Perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TOTH, Lucille. **De palavra a Movimentos**. E de volta. Danças polifônicas para corpos políticos. IN: OLIVEIRA, Mickael de. A Presença do Texto na Dança e Teatro Contemporâneos. Centro de Estudos de Teatro - Universidade de Lisboa, 2020. Disponível em: <http://www.ceteatro.pt/E-book/a-presenca-do-texto>. Acesso: 24/02/2022

TRIGO, Clara Faria. **Instabilidade Poética**: síntese de uma prática de movimento. Dissertação de mestrado. UFBA - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15130> Acesso: 01/03/2023

TRINDADE, Ana Lúcia. VALLE, Flávia Pilla do. **A Escrita da Dança** - um histórico da notação do movimento. Revista Movimento, vol. 13, n. 3, set/dez, 2007. Escola de Educação Física - RS. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3579/6092> Acesso: 04/05/2021

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar - **A perspectiva da experiência**. Tradução de Lúcia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VARELA, Francisco J. THOMPSON, Evan. ROSCH, Eleanor. **Mente Incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Editora Artmed, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://filosofiaaufu.files.wordpress.com/2017/08/4-varela-mente-incorporada.pdf> Acesso: 11/10/2022

VIEIRA, Marcílio de Souza. **Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**: visões, expectativas e diálogos. Revista Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8060> Acesso: 29/07/2022

ZAVADIL, Priscila. SILVA Régio P. da. TSCHIMMEL, Katja. **Modelo Teórico do Pensamento e Processo Criativo em Indivíduos e em Grupos de Design**. Revista Design e Tecnologia. nº 12. UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/det/index.php/det/article/view/380> Acesso: 10/04/2021

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Rev. Abordagem Gestalt**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 216-221, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180968672007000200005&lng=pt&nrm=is. Acesso: 14/04/2022.