

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE ARTES – IdA

MESTRADO EM ARTES

LINA FRAZÃO DE CASTRO

**O CORPO EM ESTADO DE TRANSPARÊNCIA: ABORDAGENS
DIDÁTICAS EM DANÇA**

BRASÍLIA – DF

2014

LINA FRAZÃO DE CASTRO

**O CORPO EM ESTADO DE TRANSPARÊNCIA: ABORDAGENS
DIDÁTICAS EM DANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes, na Linha de Pesquisa Processos Composicionais para a Cena.

Orientadora: Dra. Luciana Hartmann

BRASÍLIA – DF

2014

AGRADECIMENTOS

À Luciana Hartmann pela liderança, assertividade e delicadeza na condução deste processo dissertativo. A seriedade de seu trabalho me inspirou muito e ao longo do tempo você se tornou um forte referencial pra mim, enquanto docente e artista. Obrigada pelas conversas desafiadoras e pelo brilhantismo em sua atuação como orientadora. Esse trabalho é dedicado a você! Obrigada, obrigada e obrigada, de coração.

Gê Orthof e Suselaine Martinelli: obrigada pela generosidade, precisão, bom humor e ótimas sugestões de ideias e textos!

Mário Resende: amigo de amor incondicional e parceiro das gargalhadas inevitáveis. Obrigada por me ensinar a recortar o mundo pelas poéticas daquilo que parece invisível mas é veemente: daquilo que parece ainda não ter voz. O mundo agradece.

Rousejanny Ferreira: parceira queridíssima que tanto me incentivou no encantamento pelo universo acadêmico. Obrigada pelos textos, trocas de ideias e por me fazer (sempre!) repensar estagnados códigos de pensamento.

Vancilea Porath: obrigada pela forte parceria! Obrigada pelos textos, livros, questionamentos, abraços e lanchinhos sempre deliciosos com guloseimas sem glúten ou lactose.

Elisa Teixeira e Glauber Coradesqui: por fazerem fomentar um diálogo acadêmico consistente, firme e também arejado. Direta ou indiretamente, vocês estão aqui presentes neste trabalho!

David Nogueira: obrigada amigo, por existir na minha vida e por me ensinar um pouco mais a dar permissão para os silêncios.

Giselle Rodrigues: obrigada pela amizade, pela intensíssima condução no processo criativo do “De Água e Sal” e pela habilidade de me provocar em direção daquilo que me faz o olho brilhar.

Márcia Almeida: obrigadíssima pela dedicada ajuda em fase interregna! Sua generosidade foi muito importante no processo. Merci Beaucoup!

Lívia Frazão, Virgínia Jardim, José Edvaldo Mendonça, Flávio Franco: obrigada pela lindeza daquilo que faz a família ser o que é.

Cecília Bona, Yana Tamayo, Ricardo Theodoro: integrantes do Coletivo Entrebloco que tanto me alimentam conceitualmente com arte, ideias, discussões, propostas e cervejas bem geladas. Nossos encontros são sempre muito férteis e desafiadores.

Mariana Escosteguy: obrigada querida pela gentileza na tradução deste trabalho!

Marília Paranhos: por sempre me lembrar da importância da visceralidade, da autenticidade, da exposição e daquilo que se faz de mais bonito em nós mesmos. Obrigada por me fazer lembrar daquilo que nos faz transparente.

Estamos à deriva em busca de uma paisagem, precária e fluida, que nos delineie?

Gê Orthof

Li em algum lugar, não me lembro de onde, que os conceitos são atemporais. Abertos; portanto duradouros, contínuos. Que não podem ser ditos, que são apenas encenáveis.

Francis Alÿs

Resumo

As inovações coreográficas do norte-americano Merce Cunningham provocaram um deslocamento no olhar sobre o movimento ao romper com alguns paradigmas básicos na transição entre a dança moderna e a dança contemporânea. Como intérprete-criadora, participei do processo criativo do espetáculo “De Água e Sal” que foi uma forte referência na sistematização de uma ampliação expressiva na atuação cênica do intérprete. Adotando a percepção sensorial abordada pela Educação Somática como eixo principal de reflexão, e também a partir de Cunningham e da experiência em “De Água e Sal”, esta dissertação pretende realizar uma discussão sobre uma experimentação prática em dança, realizada na unidade curricular Práticas Corporais II, ministrada por mim para discentes do segundo semestre no curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília. Nesta, aplicou-se com os alunos uma abordagem didática que visava a ampliação da percepção corporal e maiores possibilidades de exploração nas qualidades de movimento, provocando um repensar sobre a dança e promovendo uma ampliação na percepção do movimento corporal. Desenvolvido nesta dissertação, o conceito de corpo em estado de transparência surge então como um resultante situado pela evidência de um corpo que se move conectado pelas sensações e percepções, gerando um mover-se mais visceral e orgânico.

Palavras-chave: Dança, Movimento, Corpo-Transparência, Educação Somática, Merce Cunningham, Práticas Corporais.

Abstract

The innovations of the American choreographer Merce Cunningham led to a displacement on the perspective over movement while breaking some basic paradigms in the transition between modern and contemporary dance. As interpreter-creator I took part of the creative process in the show "*De Água e Sal*" (Of Water and Salt), which was a strong reference in the systematizing of an expressive broadening of the scenic work of the interpreter. By adopting the sensorial perception addressed by Somatic Education as the main axis of reflection, and also based on Cunningham and the experience with "*De Água e Sal*", this dissertation aims to discuss a practical experimentation in dance accomplished in the curricular class Bodily Practices II, taught by me to second semester students from the Dance Department at the Federal Institute of Brasilia. During the class a teaching approach was applied on the students aiming to widen bodily perception and provide greater possibilities in exploring the qualities of movement, leading to rethinking dance and promoting a deautomatization of bodily perception. The concept of body in a state of transparency is the result of the evidence of a body that moves connected by sensations and perceptions, generating an authentic, visceral, and organic movement.

Key words: Dance, Movement, Body-transparency, Somatic Education, Merce Cunningham, bodily practices.

Lista de Ilustrações

FIGURA 1: CENA DO ESPETÁCULO "DE ÁGUA E SAL" COM DIREÇÃO DE GISELLE RODRIGUES. FOTO: MILA PETRILLO.	14
FIGURA 2: CENA DO ESPETÁCULO "DE ÁGUA E SAL". FOTO: MILA PETRILLO.....	15
FIGURA 3: COREOGRAFIA INTITULADA "BEACH BIRDS" DE MERCE CUNNINGHAM DO ANO DE 1991. FOTO: HTTP://COLLABORATIVELEGACY.WEBHOST.UITS.ARIZONA.EDU/?PAGE_ID=71	18
FIGURA 4: FRANÇOIS DELSARTE. FONTE: HTTP://WWW.BUFFALOHISTORYGAZETTE.COM/2011/06/BUFFALOS- STEELE-MACKAYE-FATHER-OF.HTML	24
FIGURA 5: "LA PRIMAVERA" DE SANDRO BOTTICELLI. FONTE: HTTP://ARTHISTORYGALORE.WORDPRESS.COM/CATEGORY/SANDRO-BOTTICELLI/	27
FIGURA 6: ISADORA DUNCAN. FOTO: ARNOLD GENTHE.....	28
FIGURA 7: MARY WIGMAN EM SEU SOLO "HEXENTANZ", TAMBÉM CHAMADO DE "WITCH DANCE". FONTE: HTTP://WWW.WIKIDANCA.NET/WIKI/INDEX.PHP/DAN%C3%A7A_MODERNA	29
FIGURA 8: IMAGEM DE AULA DE DANÇA NA ESCOLA DENISHAWN EM 1917. FONTE: HTTP://DIGITALGALLERY.NYPL.ORG/NYPLDIGITAL/DGKEYSEARCHDETAIL.CFM?TRG=1&STRUCID=573381 &IMAGEID=DEN_1250V&TOTAL=937&NUM=0&WORD=DENISHAWN&S=1&NOTWORD=&D=&C=&F=&K=1 &LWORD=&LFIELD=&SSCOPE=&SLEVEL=&	32
FIGURA 9: RUTH ST DENIS E TED SHAWN. FONTE: HTTP://WWW.TUMBLR.COM/TAGGED/TED%20SHAWN?LANGUAGE=PT_PT	33
FIGURA 10: CARTAZ DO CIGARRO EGYPTIAN DEITIES E RUTH ST DENIS INTERPRETANDO A DEUSA ÍSIS. FONTE: HTTP://WWW.CATHOLICWORLDREPORT.COM/ITEM/1620/LORD_OF_THE_DANCE.ASPX#.URT8YMEFG8A	34
FIGURA 11: AULA DE VISUALIZAÇÃO MUSICAL. FONTE: HTTP://DIGITALGALLERY.NYPL.ORG/NYPLDIGITAL/DGKEYSEARCHDETAIL.CFM?TRG=1&STRUCID=573490 &IMAGEID=DEN_1408V&WORD=DENISHAWN&S=1&NOTWORD=&D=&C=&F=&K=1&LWORD=&LFIELD=& SSCOPE=&SLEVEL=&SLABEL=&SORT=&TOTAL=937&NUM=40&IMGS=20&	35
FIGURA 12: RUTH ST. DENIS COM NATIVOS HINDUS EM SUA COREOGRAFIA "RADHA" DE 1908. FONTE: HTTP://DIGITALGALLERY.NYPL.ORG/NYPLDIGITAL/DGKEYSEARCHDETAIL.CFM?TRG=1&STRUCID=572682 &IMAGEID=DEN_0060V&TOTAL=937&NUM=120&WORD=DENISHAWN&S=1&NOTWORD=&D=&C=&F=&K =1&LWORD=&LFIE.....	35
FIGURA 13: TED SHAWN E SEUS GRUPO DE DANÇARINOS. FONTE: HTTP://BERKSHIREONSTAGE.COM/2012/07/01/THE-MEN-DANCERS-AT-JACOBS-PILLOW-TO-PERFORM- FROM-THE-HORSES-MOUTH-JULY-11-15/	36
FIGURA 14: MARTHA GRAHAM FONTE: HTTP://ESCOLABURLESCA.BLOGSPOT.COM.BR/2011/05/HOJE-E-DIA-DE- MARTHA-GRAHAM.HTML.....	37
FIGURA 15: COREOGRAFIA DE MARTHA GRAHAM INTITULADA "CLYTEMNESTRA" DATA ORIGINALMENTE DE 1958. FONTE: HTTP://BAM150YEARS.BLOGSPOT.COM.BR/2011/11/MARTHA-GRAHAMS-LAST- DANCE.HTML.....	38

FIGURA 16: AULA DA TÉCNICA GRAHAM. FONTE: HTTP://WWW.TLSU.CO.UK/CONTENT/780383/CLASSES/PAST_WORKSHOPS/	40
FIGURA 17: MARTHA GRAHAM E ERICK HAWKINS EM ENSAIO EM 1950. FONTE: HTTP://WWW.PBS.ORG/WNET/NEED-TO-KNOW/THE-DAILY-NEED/PHOTO-OUR-MARTHA-GRAHAM-CENTURY/9217/	41
FIGURA 18: COREOGRAFIA DE BALANCHINE "APOLLO". FOTO: ANGELA STERLING.	43
FIGURA 19: MERCE CUNNINGHAM E DANÇARINOS DE SUA COMPANHIA NO ANO DE 1968. FONTE: HTTP://WWW.GUARDIAN.CO.UK/STAGE/2009/AUG/05/PINA-BAUSCH-MERCE-CUNNINGHAM-LEGACIES ...	44
FIGURA 20: APRESENTAÇÃO COREOGRÁFICA DE MERCE CUNNINGHAM INTITULADA "EVENTS" (2008). FONTE: HTTP://WWW.NYTIMES.COM/2008/12/09/ARTS/DANCE/09MERC.HTML?_R=0	46
FIGURA 21: APRESENTAÇÃO DO COLETIVO <i>JUDSON DANCE THEATER</i> EM NOVA IORQUE, NO ANO DE 1960. FONTE: HTTP://ONLYCOLORANDLIGHT.TUMBLR.COM/POST/26522856295/PERFORMANCE-AT-JUDSON-DANCE-THEATER-CIRCA-1960S	51
FIGURA 22: LINA FRAZÃO EM CENA DO ESPETÁCULO "DE ÁGUA E SAL". FOTO: MILA PETRILLO.....	58
FIGURA 23: A INTÉRPRETE LÍVIA FRAZÃO EM CENA DE "DE ÁGUA E SAL". FOTO: MILA PETRILLO.....	61
FIGURA 24: ALISSON ARAÚJO EM CENA DO ESPETÁCULO "DE ÁGUA E SAL". FOTO: MILA PETRILLO.	68
FIGURA 25: "ELECTRIC STIMULUS" DE DAITO MANABE. FONTE: HTTP://DAITO.WS/#1	86
FIGURA 26: FOTOGRAFIA DE URSUS WEHRLI. FONTE: HTTP://WWW.KUNSTAUFRAEUMEN.CH/DE	86
FIGURA 27: FOTOGRAFIA DE URSUS WEHRLI. FONTE: HTTP://WWW.KUNSTAUFRAEUMEN.CH/DE	86
FIGURA 28: IMAGEM DE VITRINE ALEMÃ DA DÉCADA DE 30. FONTE: HTTP://WWW.IDEAFIXA.COM/AS-VITRINES-ALEMAS-1934/	87
FIGURA 29: FOTO DA COREOGRAFIA "EN ATTENDANT" DE ANNE THERESE DE KEERSMAEKER. FONTE: HTTP://WWW.ROSAS.BE/	87
FIGURA 30: IMAGEM DO TRABALHO COREOGRÁFICO "KÖRPER" DE SASHA WALTZ. FONTE: HTTP://PROJETOOLHARDOOUTRO.BLOGSPOT.COM.BR/2012_07_01_ARCHIVE.HTML	87
FIGURA 31: IMAGEM DO TRABALHO COREOGRÁFICO "KÖRPER" DE SASHA WALTZ. FONTE: HTTP://PROJETOOLHARDOOUTRO.BLOGSPOT.COM.BR/2012_07_01_ARCHIVE.HTML	88
FIGURA 32: CENA DO ESPETÁCULO "DE ÁGUA E SAL" COM LINA FRAZÃO, ALESSANDRO BRANDÃO E MÁRCIA LUSALVA.	122

Sumário

<i>Do corpo tecnicizado à “desautomatização” pela Educação Somática</i>	11
Capítulo 1	21
<i>Um recorte da paisagem: contextualização da dança moderna norte-americana</i>	21
Capítulo 2	56
<i>De Água e Sal: a poética do devaneio catártico em desconstrução</i>	56
Capítulo 3	72
<i>Abordagens didáticas na unidade curricular Práticas Corporais II</i>	72
3.1 <i>Exercícios de Percepção Refinada e Consciência Corporal</i>	80
3.2 <i>Exercícios de Exploração de Movimentos e Imagens</i>	80
3.3 <i>Exercícios de Sequências Coreográficas e Contagens Musicais</i>	90
Considerações finais	101
Referências bibliográficas.....	104
Anexos.....	114
Plano De Ensino	114
Comentário de cena do espetáculo “De Água e Sal” por Glauber Coradesqui	122
Comentário do espetáculo “De Água e Sal” por Sérgio Maggio.....	123

Introdução

Do corpo tecnicizado à “desautomatização” pela Educação Somática

É no terreno do implícito que reside todo o sentido do ato coreográfico (Louppe, 2012, p.70).

Iniciar uma dissertação falando sobre a própria trajetória pode vir a ser uma tarefa um tanto quanto singular. Fundem-se na memória os fatos reais com aquilo que se acentua como uma paisagem disforme de um cenário historicizado: as datas delineiam cartesianamente os acontecimentos enquanto aquilo que se define como *memória* se apresenta recheado de sensações e imagens que parecem ser dilatadas ao longo do tempo ou da necessidade. Ah, o corpo e suas questões!

Pensando na historicização desta minha posição que chamo de virtude, se deu que aos oito anos me interessei absolutamente pelo movimento. Iniciei-me na dança em processo de encantamento pelas particularidades do corpo. E, a partir daí, seguiu-se um construir, um assimilar de funções e de percepções, uma ampliação de habilidades técnicas. Dos oito aos dezoito, segui meus estudos em dança onde a intenção era um erigir e aprimorar os fundamentos técnicos e criativos. Era a *construção* da linguagem. (Se dança é linguagem ou não, seria uma outra discussão. Vários dos teóricos dos quais me embaso para escrever esta dissertação se reportam sim à dança enquanto *linguagem*, tais como Louppe (2012), Marques (2010), Fernandes (2007)¹, Silva, E.R. (2005) dentre outros²).

¹ Ciane Fernandes diz que: “Em oposição à interpretação do movimento humano como expressão espontânea de sentimentos pessoais, aquele é visto como um sistema (aprendido) de comunicação social, paralelo à linguagem verbal. A primeira sugestão de movimento corporal aprendido como as palavras de uma linguagem” foi feita por Charles Darwin em 1872, em “A Expressão das Emoções nos Homens e nos Animais”. Esta tese foi desenvolvida pela Cinésica (*Kinesics*), ciência estruturalista que estuda o comportamento corporal, que surgiu ao final da década de quarenta nos Estados Unidos. Atualmente a Cinésica baseia-se principalmente na tese de Edward Sapir de que “gesto corporal é um código que deve ser aprendido com a visão para uma comunicação bem-sucedida.” Estudos nessa área têm tentado traçar este código corporal (“linguagem não-verbal”) comparando-o com a linguagem verbal, atribuindo significados a gestos selecionados” (FERNANDES, 2007, p. 33).

Voltando aos meus dezoito anos, fiz vestibular para um dos cinco cursos superiores de dança no país (atualmente são mais de quarenta) e cheguei à cidade de Salvador para estudar na Universidade Federal da Bahia em 1995, onde permaneci por um ano. Nesse ano, estudei fortemente técnicas de dança moderna e iniciei meu contato com o Método Pilates, que me ajudou a desenvolver força muscular, precisão e destreza nos movimentos. De tanto estudar, ler e dançar cheguei à conclusão que era necessário uma ruptura e assim, tranquei a faculdade e parti para viajar pela Europa por três meses. Esses três meses se desenrolaram por oito anos, porque a vida parece que vai assim: nos engata sem pedir muita permissão. Enquanto fiquei fora do país, fiz audições para escolas e vi vários espetáculos: ainda me lembro da sensação de ver o grupo Rosas da coreógrafa belga Anne Therese de Keersmaecker pela primeira vez, no *Théâtre Royal de la Monnaie*, em Bruxelas. Passei em algumas audições e resolvi ficar na Holanda, na cidade de Arnhem.

Em 1996, iniciei meus estudos na European Dance Development Center. Esta escola tinha como foco a pesquisa de processos coreográficos: a experimentação em razão de novas possibilidades de um corpo com ideias, em ruptura com uma dança que estivesse “obedecendo aos cânones de um ideal único glorificado na estética clássica” (LOUPPE, 2012, p. 75). De lá, parto para a Bélgica para estudar com o coreógrafo norte-americano David Hernandez, ex-estagiário da companhia de Trisha Brown. Em 1999, me estabeleço na cidade de Amsterdã, na Holanda, para estudar no Departamento de Dança Moderna do *Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam*. Nesta escola, tive aulas das técnicas de Martha Graham (1894 – 1991), José Limón (1908 – 1972) e principalmente de Merce Cunningham (1919 – 2009). Durante este período, pude me aprofundar na técnica de Cunningham e começar a

² Nesta dissertação, tomei como opção fazer referência à arte coreográfica enquanto *linguagem*, embora alguns autores também aqui citados refutem esta ideia. Para alguns teóricos da arte coreográfica, dentre eles Langer (1980) e Almeida (s/d), o termo “linguagem” na dança é inapropriado porque: “A arte coreográfica não aporta um significado ou formas lógicas discursivas (LANGER, 2011). Essa noção de linguagem tem uma estrutura conceitual, de padrão linguístico e discursivo. (...). A arte coreográfica/dança não se expressa por palavras ou mensagens que tenham referência estabelecida por alguma convenção de gestos simbolizados no desempenho de uma linguagem comunicativa. Não há significado atribuído aos movimentos dançados, portanto eles não apresentam as características básicas para satisfazer aqueles critérios da comunicação para concebermos sobre o que seria linguagem” (ALMEIDA, s/d, p. 2).

ter mais contato com as suas inovações que reformularam o pensamento sobre a arte coreográfica no ocidente.

Até aí, e isso deve ser lá pelo ano de 2003, a dança para mim se constituía em uma linguagem complexa, poética, concreta e cartesiana: corpos treinados, tecnicizados pelo movimento, em treino diário de oito horas com aulas em frente ao espelho. Na dança, as aulas em frente ao espelho são muito diferentes das aulas que não necessitam dele e explico o porquê: o espelho serve como elemento básico nas aulas de técnica para uma pesquisa pelo movimento correto e bem executado. As aulas desprovidas de espelho normalmente são estruturadas de uma maneira em que o bailarino seja incitado a desenvolver a sua própria possibilidade de execução dos movimentos. Não há certo e não há errado. A percepção e a expressividade do próprio movimento pela sensação são bem mais importantes que o aspecto formal. A essa linha de pensamento e ação nas pesquisas de movimento, chamamos de Educação Somática e este tema será mais desenvolvido no Capítulo 2 desta dissertação.

Mas voltando à linearidade das ações, se deu que em 2004 voltei ao Brasil e ingressei no Basirah, uma companhia de dança sediada em Brasília, dirigida pela coreógrafa Giselle Rodrigues de Brito, atualmente docente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Deu-se aí, a meu ver, uma ruptura na maneira de se pensar o corpo mais pela *sensação* e não tanto pela *forma*, ou pelo refinamento estético do movimento. Com o Basirah, onde a carga horária dos ensaios era de quatro horas diárias, cinco vezes por semana, passei pelo processo criativo do espetáculo intitulado “De Água e Sal”. Experimentar a montagem deste trabalho coreográfico, assim como em outras experiências artísticas que tive ao longo de minha vida profissional, foi também uma importante referência no aprofundamento de qualidades relacionadas à atuação cênica do intérprete.

Durante o processo de montagem foram pesquisados alguns princípios de criação que tinham como foco encontrar outros caminhos criativos diferentes dos habituais de cada intérprete. Sobre o processo de montagem do espetáculo, Giselle Rodrigues de Brito em sua dissertação intitulada “De Água e Sal - uma abordagem de processo criativo em dança” diz que:

O espetáculo configurou-se como um laboratório cênico para o exercício da interpretação. (...) desenvolveu-se uma gama de exercícios destinados à sensibilização e conscientização corporal do intérprete, bem como a

desautomatização da percepção. Os exercícios desenvolvidos tiveram como foco a interferência na racionalidade do intérprete, tanto na construção do pensamento, como na construção e manifestação do movimento corporal, estimulando nele a atenção para seus processos físicos e psicológicos para o desenvolvimento de uma consciência ampliada da atuação cênica (BRITO, G. R. 2006, p. 10).

Para mim, estar na montagem deste espetáculo reverberou em possibilidades diversas de me autodesafiar como artista e também de provocar a desconstrução de arraigados hábitos e padrões de movimento. Para sair do lugar-comum e dilatar a percepção dos próprios paradigmas e dos vícios artísticos, foi necessário passar por um longo processo de pesquisa de revigoramento da atuação cênica enquanto intérprete.



Figura 1: Cena do espetáculo "De Água e Sal" com direção de Giselle Rodrigues. Foto: Mila Petrillo.

Estar como integrante no espetáculo "De Água e Sal" provocou em mim uma mudança na forma de perceber a atuação performática do intérprete, de desconstruir hábitos enraizados, de se afastar do padrão dominante, de alargar as amplitudes e se distanciar do que seria um possível lugar-comum na interpretação cênica.



Figura 2: Cena do espetáculo "De Água e Sal". Foto: Mila Petrillo.

Estar no processo de montagem do “De Água e Sal” foi também um processo contaminatório que passou a influenciar abordagens pedagógicas em sala de aula: a experiência do corpo em movimento para longe de uma dança unicamente regida pela presença de um espelho. Como indicado anteriormente, o espelho emerge aí como elemento que anuncia uma dança que valoriza corpos que se embasam mais no virtuosismo técnico, onde a abordagem da forma corporal se dá de maneira mais presente que o sentido ou a intenção do movimento.

Em 2010, inscrevi-me em um curso de pós-graduação em História da Arte e passei a estudar o vasto campo das artes visuais, sempre traçando paralelos e tecendo relações com a dança. Foi surgindo então, um fazer analogias entre as áreas, comunicar o que as identifica, perceber suas nuances, as subjetividades e as diferenças fundamentais entre o particular mundo do movimento e o mundo das formas no espaço bi/tridimensional. Estudar História da Arte dilatou bastante a percepção do universo poético ao meu redor, universo este agora constituído também por texturas, cores, formas, contornos, contrastes, pontos de fuga, dentre tantos outros elementos que alargaram a percepção daquilo que sempre me provocou encanto: o corpo em movimento.

Neste processo de estudo teórico, interessei-me em particular pelas vanguardas do século XX e mais precisamente por um artista que na História da Arte está vinculado fortemente às transições entre modernidade e pós-modernidade: Marcel Duchamp (1887 – 1968). A arte conceitual de Duchamp põe em questão algumas tradicionais definições de arte de forma radical, insistindo em que é no salto imaginativo, e não na execução, que a arte reside (JANSON, 2001). Ele provocou um enaltecimento do banal, do cotidiano, do objeto funcional elevado à categorização de obra de arte. Em seus *ready-mades* – objetos deslocados da invisibilidade cotidiana para a visibilidade do museu ou galeria – Duchamp acaba por inaugurar uma ruptura e um repensar no fazer artístico, propondo a obra numa atitude de enigma, onde ela não mais oferece a formulação do resultado formal; mas antes possibilita a reflexão filosófica de quem a contemplar. Duchamp dessacralizou o objeto artístico, “colocando a coisa anônima que é de todos e de ninguém” (PAZ, 2002, p. 66). Pesquisar sobre este artista foi de extrema importância para entender as possibilidades que ressoaram por todo o contexto artístico na pós-modernidade, especialmente na arte coreográfica de Merce Cunningham.

Alguns teóricos pesquisados, tais como Sally Banes (1994), Thereza Rocha (2012) e Burt Ramsay (2006), correlacionam o coreógrafo norte-americano Merce Cunningham às ideias conceituais de Duchamp. Este parece se presentificar conceitualmente nos questionamentos de vários artistas que se alimentam coletivamente de uma era onde a arte revela a anti-arte, onde a dança permita uma diluição de sólidas fronteiras, enaltecendo a não-dança. A não-dança pode ser exemplificada por ações cotidianas que rompem com a noção de espetacularidade e virtuosismo tão presentes no balé clássico e na dança moderna. Varrer, fazer café, abrir e fechar portas são cenas cotidianas que foram assimiladas às apresentações de dança na geração que se seguiu à de Merce Cunningham. De acordo com Louppe (2012), movimentos de ação cotidiana ou a não-dança é

uma dança de ação pura sem um objetivo, procurando menos ainda qualquer 'efeito' coreográfico (...), na qual o movimento não é realizado pelo seu teor, mas é unicamente utilitário, no sentido da concretização de uma ação precisa (LOUPPE, 2012, p. 128).

Quanto mais eu estudava sobre estas possibilidades poéticas, mais eu as conectava com o que havia se passado durante o intenso processo criativo do

espetáculo “De Água e Sal” e mais eu ampliava a percepção sobre a cena, o movimento, a não-dança, o objeto artístico e suas subjetividades.

A ressonância da arte duchampiana se presentificou de várias formas no trabalho de Merce Cunningham e de seu parceiro e músico John Cage (1912–1992) quando estes se direcionaram artisticamente para um esvaziamento da dramaticidade, se desvinculando da narratividade dramatúrgica e causando um distanciamento na relação de expressividade emocional em suas obras. John Milton Cage Jr. foi vanguardista em sua abordagem musical ao desconstruir elementos fundamentais da música. Teve sua trajetória artística orientada pela indeterminação e pelo uso do acaso, quanto à concepção de suas obras musicais. Foi discípulo de Arnold Schoenberg (1874-1951), compositor nascido na Áustria, criador do dodecafonismo e forte influente da música erudita moderna do século 20. John Cage provocou um forte deslocamento no olhar artístico ao romper com uma estrutura musical melódico-harmônica para uma música composta essencialmente de ruídos e silêncios, onde o *tempo* era fator decisivo em suas composições. A música de Cage e a arte coreográfica de Cunningham estabelecem a possibilidade de isentar-se das obviedades do gosto e do hábito, provocando um afastamento de padrões habituais que se repetissem enquanto proposta artística. A respeito das desconstruções de Cunningham em seu processo coreográfico, ele diz que:

...1) qualquer movimento pode ser material para a dança; 2) qualquer procedimento é válido como método de criação; 3) qualquer parte ou partes do corpo podem ser usadas (sujeitas às limitações naturais); 4) a música, figurino, cenografia, iluminação e dança tem cada qual sua própria identidade e lógica; 5) qualquer dançarino da companhia pode ser solista; 6) pode-se dançar em qualquer espaço; 7) a dança pode ser sobre qualquer coisa, mas é fundamentalmente e primeiramente sobre o corpo humano e seus movimentos, começando com o andar (CUNNINGHAM *apud* SILVA, E. R., 2005, p. 21).



Figura 3: Coreografia intitulada "Beach Birds" de Merce Cunningham do ano de 1991. Foto: http://collaborativelegacy.webhost.uits.arizona.edu/?page_id=71

Na arte coreográfica de Cunningham, o público completa a significação da obra quando é posicionado diante da abstração que rompe com a linearidade da narrativa. O espectador se percebe com mais flexibilidade para escolher qual movimento olhar, qual bailarino observar, já que a fragmentação espacial/coreográfica de Cunningham se baseia em quebrar a ordem simétrica de espaço e da coreografia. Não mais o foco central no bailarino principal. A linearidade do uso do espaço é implodida, desconstruída. A regularidade de um espaço/tempo organizado é disposta resultando em uma alteração do sentido estético.

O recorte histórico apresentado é importante para embasar o ponto essencial desta dissertação: a proposta de “desautomatização” da percepção e a ampliação de possibilidades no padrão de movimento a partir da sensibilização corporal. O termo desautomatização aparece aqui como uma referência que tende a lidar com a desestabilização ou desfamiliarização de arraigados padrões de movimento, onde o condicionamento gestual acaba por atuar como elemento que impede o aprofundamento da percepção corporal mais refinada.

Esta questão tornou-se evidente para mim em 2011, quando fui a lecionar no curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília. Trabalhando nesta instituição, passei a ministrar a unidade curricular intitulada Práticas Corporais II, para os alunos do segundo semestre do curso. Tendo como intento trabalhar uma

disponibilização corporal para o ato criativo, iniciei com os discentes uma pesquisa que solidificasse as potencialidades desenvolvidas a partir de reconsiderações de padrões pré-estabelecidos de movimento, advindos de diferentes estilos de dança.

Abro aqui um parêntese para indicar que os discentes da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília vêm de diferentes áreas da dança e as suas vivências corporais tendem a ser bastante heterogêneas. Dos quarenta ingressos que recebemos a cada semestre, temos alunos de classe média alta que cursaram balé clássico durante muitos anos, assim como alunos que se iniciaram na dança a partir de projetos sociais que ministravam aulas de *break* e *hip hop*. Há vários alunos provenientes da dança do ventre, dança de salão, danças religiosas e danças circulares. As percepções, os conceitos e preconceitos a respeito da dança são bastante diversificados e por isso, quando falo sobre trabalhar a reelaboração/revisão de padrões pré-estabelecidos de movimento, falo sobre formas de se repensar o corpo na dança, seja ela em qual estilo e/ou técnica for.

Tendo a reverberação da arte coreográfica de Cunningham como linha de ação, passei a desenvolver uma abordagem didática que também passou a contemplar vários elementos da Educação Somática e do processo criativo do espetáculo “De Água e Sal”. Percebendo-me contaminada pelo estudo da dança de Merce Cunningham e pela prática somática do exercício de estar em cena com “De Água e Sal”, passei a experimentar uma sistemática educativa que estabelecesse uma inicial ampliação perceptiva no gestual do aluno. O mote principal nesta unidade curricular foi de desafiar o discente a repensar as padronizações de organização do movimento e iniciar o diálogo com a Educação Somática aplicada à dança.

Apresentando esses pontos como fundamento na indução desta pesquisa, o primeiro capítulo desta dissertação *Um recorte da paisagem: contextualização da dança moderna norte-americana* dá um abreviado panorama histórico e social da dança nos Estados Unidos no século XX. Autores como Paul Bourcier, Sally Banes, José Gil, Rosana van Langendonck, Gícia Amorim, Soraia Silva e Susan Foster embasam teoricamente as discussões suscitadas neste capítulo.

No segundo capítulo, *De Água e Sal: a poética do devaneio catártico em desconstrução* tem-se uma referência e análise sobre o processo criativo da montagem “De Água e Sal” da coreógrafa Giselle Rodrigues. Este capítulo se faz

importante porque durante o processo de montagem, houve grande fundamento baseado em atividades somáticas. Ainda me percebo reverberando as desconstruções alcançadas durante esse processo em minhas abordagens didáticas em dança. No decorrer deste capítulo, autores como Giselle Rodrigues, Glauber Coradesqui, André Lepecki, Roberto Pereira, Bonnie Bainbridge Cohen dão suporte aos temas abordados.

No terceiro capítulo, *Abordagens didáticas em Práticas Corporais II*, apresento exemplos de uma estrutura de fundamento didático onde tenho como intenção trabalhar a ampliação perceptiva do movimento do discente, preparando-o para uma atuação com maior acuidade na expressividade do corpo. Autoras como Márcia Almeida, Márcia Strazzacapa, Debora Bolsanello e Isabel Marques embasam teoricamente as reflexões que desenvolvo ao longo do texto. Dialogando com a Educação Somática, com o processo criativo de “De Água e Sal” e com os preceitos da arte de Merce Cunningham, esta prática didática traz uma possibilidade de desafiar padrões de movimentos já estruturados ou codificados. Vários aspectos conceituais deste capítulo já terão sido introduzidos e mencionados nos capítulos anteriores, para melhor inter-relação entre as temáticas abordadas. Para melhor explicitação, são descritos aulas e exercícios aplicados na unidade curricular Práticas Corporais II. Ao final do semestre letivo, pedi aos discentes que fizessem uma avaliação da unidade curricular em forma de carta manuscrita e não em forma de artigo ou qualquer outro modelo acadêmico de avaliação escrita. Optei por pedir as cartas por acreditar que esta é uma maneira de possibilitar maior aproximação entre professor e aluno, rompendo com eventuais barreiras dogmáticas arraigadas nesta relação. As cartas se mostraram um potente veículo de comunicação entre professor e aluno, possibilitando um contato mais direto e por que não dizer, também mais transparente. Imagens das cartas enviadas pelos discentes ao final do semestre são apresentadas ao longo desta dissertação. Também incluo em anexo o Plano de Ensino da unidade curricular Práticas Corporais II e relatos críticos de cenas do espetáculo “De Água e Sal”.

Capítulo 1

Um recorte da paisagem: contextualização da dança moderna norte-americana

A dança norte-americana sobre a qual este capítulo discorre, se refere à concepção de dança moderna que teve início no fim do século XIX e início do século XX, até os anos 60/70, nos Estados Unidos da América. Assim como na dança moderna europeia (também denominada de dança expressionista)³, percebe-se como os pioneiros estabeleceram seus conhecimentos artísticos a partir de elementos constituintes de uma vasta complexidade cultural. Neste contexto, há várias qualidades consonantes/dissonantes entre a dança que surgiu no continente europeu (dança expressionista) e nos Estados Unidos da América (*modern dance*) neste mesmo período de tempo. Soraia Silva diz que:

Duas correntes na estética da dança moderna destacaram-se com mais intensidade no século XX: o Expressionismo da Europa Central e a *new dance* ou *modern dance* dos EUA. Essas duas correntes surgem paralelamente, mas se encontram e dialogam sobre a mesma questão: como levar o impulso criador a uma conexão orgânica e imediata com o movimento, buscando a integração e o aprimoramento na sua realização (SILVA, S., 2005, p. 287).

Como indicado na citação acima, tanto a dança europeia quanto a norte-americana se evidenciaram por questões em comum calcadas na habilidade de se referendar através de um potencial reflexivo, da capacidade de problematização, assim como da indagação de sua própria temporalidade (SOUZA, J.F.R., 2009). Uma forte característica que parece gerir a dança moderna norte-americana e dança expressionista europeia é a visão de um afastamento dos rigores da dança acadêmica⁴. Houve uma valorização das habilidades criativas e expressivas do corpo na dança, em relação a uma oposição na polarização entre balé clássico e

³ Apesar de a dança moderna europeia ser uma forte vertente na arte coreográfica do século XX, nesta dissertação a intenção é abordar a dança moderna norte-americana. Porém, referências e citações à dança expressionista europeia estarão também presentes no decorrer do texto.

⁴ Dança Acadêmica ou *Danse d'Ecole* é um termo que se refere ao balé clássico ou à dança clássica. (Banes, 1980; Bourcier, 2001).

dança moderna. O lirismo fantasioso da dança clássica estava em declínio. Num ambiente onde a Primeira Guerra estava eclodindo, a superficialidade de sílfides e princesas admitia um contexto ilusório e sem grandes profundidades temáticas. “A *modern dance* requisita corpos fortes, resistentes, com capacidade de torção, contração e impulso e não corpos longilíneos, esqueléticos e dotados apenas de leveza e graciosidade” (SOUZA, J.F.R., 2009, p. 131). A emergência de um corpo expressivo exalava uma dança inovadora, onde a poética da dança moderna podia estar calcada tanto no neo-helenismo da pioneira Isadora Duncan (1877-1927) quanto no exotismo de Ruth St. Denis (1879-1968), no expressionismo de Mary Wigman (1886-1973) ou na mitologia grega de Martha Graham (1894-1991), como se verá mais adiante nesta dissertação.

Segundo Helen Thomas (1995), a dança moderna norte-americana é facilmente reconhecida como um sistema codificado. Diferentemente da dança pós-moderna, a dança moderna tem suas qualidades particulares quanto ao estilo, e são normalmente e diretamente entendíveis enquanto *dança*. A dança moderna parece ser o referencial tradicional para que, num público leigo, por exemplo, o reconhecimento e a legitimação da *dança* aconteçam.

Uma característica que salientou diferentes formas de se mover entre os pioneiros da dança norte-americana foi o desejo de se *comunicar com o povo norte-americano* e o que por eles era percebido como *distinto* da cultura europeia. Havia aí um sentido de enaltecimento da percepção de nação enquanto fortalecimento do significado do coletivo cultural (THOMAS, 1995).

A concepção de corpo estava mudando, assim como o olhar sobre o movimento. Com ideais voltados para a expressividade do indivíduo, a dança moderna desenvolveu-se a partir da concepção particular de cada artista. Segundo Eliana Rodrigues Silva (2005), apesar das diferenças peculiares entre os pioneiros, algumas características em comum parecem estar presentes na dança moderna. Ela relata que:

O uso do centro do corpo como propiciador do movimento, os pés descalços, o uso do chão não apenas como suporte, mas onde os dançarinos podiam sentar ou deitar, o uso diferenciado da música de maneira não-literal e principalmente a utilização de uma dramaticidade mais direta oriunda do movimento, da temática e dos personagens, em oposição ao lirismo considerado superficial do balé clássico, foram alguns dos traços que definiram a filosofia criativa e a linguagem da dança moderna (SILVA, E. R., 2005, p. 97).

Estes pontos indicados por Silva, E.R., (2005) são bastante relevantes porque enaltecem elementos que embasam uma realidade condizente com as propostas de revisão e ruptura que aconteceram na dança moderna do início do século XX. Entre vários historiadores da arte, é fato comum relacionar a dança moderna com o estudo de dois pesquisadores: o francês François Delsarte (1811-1871,) que influenciou de forma precisa a dança norte-americana e o suíço Émile Jaques-Dalcroze (1868-1950) ⁵, que legitimou seus estudos sobre rítmica e musicalidade nas artes cênicas, influenciando posteriormente a dança moderna europeia. Tanto Delsarte quanto Dalcroze criaram sistemáticas estruturas de categorização: o primeiro desenvolveu estudo na área da expressividade da voz e dos movimentos do corpo, enquanto Dalcroze pesquisou uma pedagógica relação entre ritmo e movimento, como forma de criar “uma corrente de comunicação rápida e regular entre o cérebro e o corpo” (DALCROZE *apud* SOUZA, E. T., 2011, p. 140).⁶

O método do suíço Émile Jaques-Dalcroze teve uma influência fortíssima na dança europeia. Suas aulas rítmicas estimulavam o desenvolvimento da musicalidade a partir do gesto coordenado em consonância com o tempo musical. Denominada primeiramente de *Rhythmical Gymnastics*, depois de *Rhythmics*, a Euritmia (*Eurhythmics*) se fundamenta na ideia de que “o corpo é o ponto de passagem obrigatório entre pensamento e música: o pensamento só pode captar o ritmo se ele for ditado pelo movimento” (BOURCIER, 2001, p. 291).

Estudioso dos gestos, da voz e da expressividade dos movimentos humanos, o francês Delsarte era inicialmente cantor e professor de música e desenvolveu uma investigação sistemática onde significados emocionais eram vinculados aos gestos e à expressividade física. François Delsarte elaborou uma técnica que foi muito popular entre cantores, atores, oradores e pessoas em geral que tinham como intuito melhorar suas habilidades de comunicação não verbal. Sendo Delsarte um homem que viveu no século XIX, a estruturação de sua pesquisa se dá nos preceitos

⁵ Como o foco desta dissertação é a dança moderna norte-americana, escolhi por citar com mais detalhamento o sistema de Delsarte. Para melhor entendimento do Método Dalcroze, também chamado de Euritmia, vide aula do Método de Jaques Dalcroze, com o professor John Colman encontrado no site <http://www.youtube.com/watch?v=n5DdjXZkPfg>

⁶ Para maiores aprofundamentos sobre a relação de Delsarte e Dalcroze com a dança moderna, vide “O Sistema de François Delsarte, o Método de Emile-Jaques-Dalcroze e suas Relações com as Origens da Dança Moderna” dissertação de mestrado da pesquisadora Elisa Teixeira de Souza.

cientificistas do Positivismo⁷, tão em voga na época. Tendo como mote importante as ideias Iluministas e o afastamento da metafísica e da teologia, o Positivismo elege a Ciência como possibilidade de autenticar o conhecimento elaborado. Sendo assim, pode-se perceber como o método delbartiano foi sistematizado sob a influência do pensamento do século XIX.

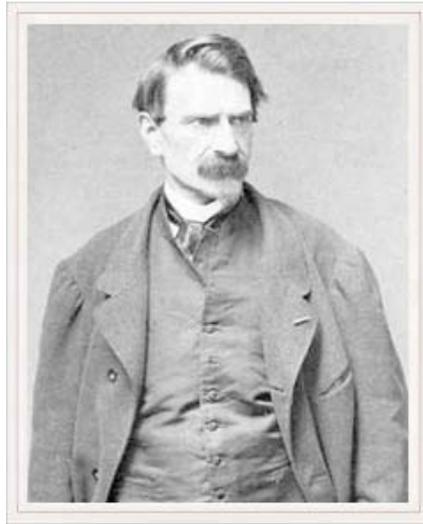


Figura 4: François Delsarte. Fonte: <http://www.buffalohistorygazette.com/2011/06/buffalos-steele-mackaye-father-of.html>

O autor Paul Bourcier (2001) diz que a partir dos estudos de Delsarte “todo o corpo é mobilizado para a expressão, principalmente o torso, que todos os dançarinos modernos de todas as tendências consideram a fonte e o motor do gesto” (BOURCIER, 2001, p. 245). Outro ponto importante nos estudos de François Delsarte é sobre as ações motoras de *tensão* e *relaxamento*⁸, diretamente relacionadas à *forma* e ao *equilíbrio* do corpo. Apesar de Delsarte nunca ter intencionalmente direcionado seus estudos sobre o gesto para a dança⁹, as bases

⁷ Criada pelo francês August Comte (1798-1857), o Positivismo é uma vertente teórica da sociologia que surgiu na França no início do século XIX e sustenta argumentos de que somente o que for comprovado cientificamente teria validade ou pertinência. No Positivismo, não há espaço para as subjetividades: qualquer conhecimento ligado à crenças, sensações ou percepções são irrelevantes.

⁸ Tensão e relaxamento serão palavras-chave na técnica de dança moderna desenvolvida pela bailarina e coreógrafa Martha Graham. Maiores detalhes sobre esta relação estarão presentes ainda neste capítulo.

⁹ Segundo Elisa Teixeira Souza, François Delsarte não direcionou ou dialogou com a dança em seus estudos. Citando Ted Shawn em sua pesquisa sobre Delsarte, a teórica diz que isso deve ter acontecido devido ao fato de que, em meados do século XVIII, a dança em Paris era voltada ou para o balé clássico ou para o teatro comercial e danças acrobáticas. Estas danças eram consideradas uma arte menor: o balé por artificializar os

do pensamento delbartiano enriqueceram bastante a arte coreográfica ao relacionar o movimento às emoções. Assim, de acordo com Bourcier, o sistema delbartiano fortaleceu a ligação entre o corpo e a alma e entre o físico e o espiritual.

Trata-se de uma diferença fundamental – ao menos em princípio – em relação à dança acadêmica, que busca a execução, levada ao máximo de beleza formal, de gestos codificados, sem relação direta com o estado mental do executante (BOURCIER, 2001, p. 245).

Desta forma, percebe-se que houve uma abordagem de distanciamento do formalismo acadêmico e uma aproximação de um ideal romântico na dança: a partir do delbartismo, a alma humana seria a motriz geradora do movimento.

Assim como para Delsarte o plexo solar estava relacionado diretamente às emoções, a pioneira norte-americana Isadora Duncan (1877-1927) identificou esta região como fonte propulsora do movimento. Assimilando aspectos dos ideais culturais de sua época, Isadora Duncan foi uma das precursoras na arte coreográfica que teve como fundamento artístico uma relação de rejeição às codificações do balé clássico e uma aproximação de temas relacionados à cultura grega, à natureza, e aos movimentos "naturais" do corpo. Analisando a textura do movimento de Isadora Duncan, percebe-se que há em seu corpo um início claro de ação do movimento a partir da região do plexo solar. Sobre isso, ela profere que:

Eu estava buscando e finalmente descobri a mola central de todo o movimento, a cratera da potência motora, a unidade a partir da qual todas as diversidades de movimentos nascem, o espelho da visão para a criação do dançar (DUNCAN *apud* FRANCIS, 1994, p.28).¹⁰

A qualidade de seus movimentos era suave, fluida, com pequenos saltos e deslocamentos simples. Para ela, a dança é uma expressão 'do espírito, da alma'. Bourcier (2001) diz que, para Isadora:

A técnica lhe parece sem interesse. Fazer gestos naturais, andar, correr, saltar, mover seus braços naturalmente belos, reencontrar os ritmos inatos do homem, perdidos há anos, 'escutar as pulsações da terra', obedecer à lei

movimentos dos bailarinos e o teatro comercial e as danças acrobáticas por serem consideradas como arte de entretenimento. "O balé clássico não era considerado como uma arte cênica no mesmo patamar do teatro, pois não gerava significados, apenas ilustrava significados trazidos pela música em concertos e óperas" (SOUZA, E.T., 2011, p. 210).

¹⁰ "I was seeking and finally discovered the central spring of all movement, the crater of motor power, the unity from which all diversities of movements are born, the mirror of vision for the creation of the dance." Trecho retirado do artigo "From Event to Monument: Modernismo, Feminismo e Isadora Duncan" da pesquisadora norte-americana Elizabeth Francis. Tradução livre.

de gravitação, feitas de atrações e repulsas, de atrações e resistências, conseqüentemente encontrar uma ligação lógica, onde o movimento não para, mas se transforma em outro, respirar naturalmente, eis seu método. Quantos aos temas de sua dança inspiram-se na contemplação da natureza; será 'onda, nuvem, vento, árvore' (BOURCIER, 2001, p.248).

Duncan dançava descalça, com vestidos esvoaçantes e basicamente, sem cenário. Ela se desvinculou do tradicional uso do espartilho, das meias-calças e das sapatilhas, como forma de ruptura com qualquer agente restritivo que pudesse limitar o feminino potencial criativo de corpo. “Segundo Isadora, sua dança era fruto da imaginação e do espírito e não do corpo” (SOUZA, J.F.R., 2009, p. 123). De acordo com Duncan, o desenvolvimento da sua dança era um fenômeno natural, não uma invenção, mas uma redescoberta dos princípios clássicos do movimento, beleza e forma.¹¹ Em seu artigo “O Expressionismo e a Dança”, Soraia Silva (2002) escreve que:

Isadora Duncan lançou a 'pedra fundamental' para as bases da dança expressionista moderna, ao fomentar os princípios de evolução de uma espécie de 'metáfora cênica expressionista'. Percebeu o processo motor desencadeado pelas necessidades de comunicação da expressão na dança, tentando definir uma 'pausa absoluta', ou seja, uma certa forma de pressão da alma que causa a 'explosão do ser interior' (SILVA, S., 2002, p. 287).

Ao contrário de outros coreógrafos que trabalhavam com músicas compostas especialmente para suas obras, Duncan geralmente montava as suas coreografias em músicas já existentes, compostas por Ludwig van Beethoven (1770-1827), Richard Wagner (1813-1883), Franz Schubert (1797-1828), Frédéric Chopin (1810-1849), Johannes Brahms (1833-1897), entre outros compositores. Ela dilatou os conceitos da relação dança x música ao compor coreograficamente em obras musicais de compositores renomados, o que era considerado uma heresia. Isadora Duncan promoveu um enfraquecimento na esfera ditatorial da música sobre a dança e este é um ponto crucial de questionamento na dança moderna e pós-moderna ao longo do século XX. Elisa Teixeira de Souza (2011) relata que na época

a música era suprema, e fazia da dança um bibelô que podia enfeitar ou ilustrar sua performance. A dança moderna (...) anunciou o direito de se fazer um uso livre da música; uma obra musical não seria rebaixada se fosse parceira de uma composição coreográfica. (...). Isadora foi uma das primeiras a dançar obras renomadas de compositores que nunca tinham sido usados pela dança; uma pioneira na ousadia e na defesa da igualdade

¹¹ Vide <http://www.isadoraduncan.org/the-foundation/about-isadora-duncan>

da dança com a música. Ela tinha como mote criativo a passagem de temas musicais para a dança, além de temas literários e temas trabalhados nas artes plásticas. Para inspirar-se coreograficamente nos temas musicais, usava todas as informações relacionadas à obra musical utilizada, desde nomes presentes nos títulos das composições, os quais podiam remeter a algum personagem mítico ou literário, ou a algum fenômeno da natureza, até críticas e entrevistas que pudessem esclarecer a respeito da inspiração do compositor (SOUZA, E.T., 2011, p. 235).

Isadora Duncan inspirava-se também em pinturas da Renascença. Assinalando a transição entre o fim do sistema feudal da Idade Média e o início do capitalismo da Idade Moderna, a Renascença cultuou ideais e referências culturais da Antiguidade Clássica que reverberaram nas artes, na ciência e na filosofia. Na virada do século XIX para o XX houve novamente um forte movimento de interesse à cultura grega, denominado de 'Neo-Helenismo', onde uma releitura da cultura clássica grega era foco de pesquisa intelectual e artística da época. Isadora Duncan, reverberando o contexto sócio-político de sua época, passa a se interessar claramente pela temática e se inspira em obras renascentistas tais como em "La Primavera" do italiano Sandro Botticelli (1445-1510) pintada por volta de 1482.



Figura 5: "La Primavera" de Sandro Botticelli. Fonte: <http://arthistorygalore.wordpress.com/category/sandro-botticelli/>



Figura 6: Isadora Duncan. Foto: Arnold Genthe.

Ao longo de sua vida, Isadora fundou três escolas nas cidades de Berlim (1904), Paris (1914) e Moscou (1921), mas não desenvolveu nenhuma metodologia de ensino exatamente consistente e sua influência na dança se deu mais pela sua personalidade e suas inovações artísticas do que pela precisão de suas habilidades educativas. Considerando as características e interesses de Isadora Duncan, seu foco se centrou mais na expressão artística do que na construção e sistematização de uma técnica. Em aula, trabalhava mais com exercícios de improvisação onde tinha como propósito desenvolver a criatividade e a liberdade dos movimentos. Já no palco, suas obras eram coreografias estruturadas e não improvisadas. Duncan tinha como propósito artístico “fazer renascer a religião por meio da dança. Desejava pregar a religião do corpo livre em livre movimento, louvando a divindade e a vida. Seu mote era a libertação dionisíaca do ser” (SOUZA, E.T., 2011, p. 213).

Embora no trecho do texto acima Elisa T. Souza descreva características de Duncan e as relacione com o universo *dionisíaco*, percebe-se que Isadora Duncan tende a inserir-se muito mais em um universo *apolíneo* do que *dionisíaco*. Na dicotomia entre estes dois polos, a coreógrafa Mary Wigman, ex-aluna de Jaques-

Dalcroze e de Rudolf Laban¹² (1879-1958) e ícone da dança moderna expressionista alemã, aparece bem mais presente em um contexto *dionisíaco*, onde a visceralidade dos movimentos é uma constante presente em seus trabalhos coreográficos. A dança de Wigman se fazia mover a partir do terror e da revolta ressoando o contexto econômico e político de uma Alemanha pós-guerra. Por sua vez, Isadora Duncan age em um contexto onde os ideais renascentistas de beleza, leveza e graça são de imponente dominância, elementos característicos de uma linhagem *apolínea*.



Figura 7: Mary Wigman em seu solo "Hexentanz", também chamado de "Witch Dance". Fonte: http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Dan%C3%A7a_moderna

Apesar de seu trabalho ser centrado na expressividade das emoções e não no racionalismo, Isadora fundamenta que sua dança tem como intuito “expressar a beleza e a santidade do corpo humano pelo movimento” (BOURCIER, 2001, p. 251). Saindo da dicotomia entre o dionisíaco e o apolíneo, a teórica Claudia Gittelman (1998) diz que a dança de Isadora está inserida no contexto do Movimento Romântico. Ela diz que:

¹² O húngaro Rudolf Laban foi importante professor e pesquisador na área da dança. Desenvolveu um sistema de notação em dança chamado de Labanotação. Consistia na escrita de uma sistematização dos movimentos humanos através de sinais gráficos que indicavam o movimento do corpo e sua relação com tempo e espaço. Desenvolveu uma precisa metodologia de análise do movimento que os categorizava em Espaço, Tempo, Peso e Fluência, além de relacioná-los aos níveis vertical, horizontal e axial em doze pontos de direção de movimentos, formando uma relação geométrica (icosaedro) na espacialidade da ação.

A arte de Duncan foi o romantismo. Muito mais do que os chamados balés românticos do século XIX, sua dança abarcou os verdadeiros princípios do grande romantismo literário e musical. Descartou as hierarquias aristocráticas da dança teatral na medida em que descartou os espartilhos e as sapatilhas, proclamando a dignidade do corpo livre em movimento. A arte de Isadora Duncan era partidária da igualdade, como o romantismo, uma (...) estética possibilitada através do crescimento da classe média e de sua convicção no valor do indivíduo. As emoções e os sentimentos das pessoas sensíveis e intensas passaram a ser o objeto da arte (GITTELMAN, 1998, p. 9).

No Romantismo - onde havia uma ideia de contraposição ao equilíbrio da arte clássica e uma aproximação do lirismo, da subjetividade e do centramento nas emoções do artista - o movimento físico era diretamente relacionado à ideia de autenticidade, do chamado “movimento natural”, onde não havia uma instrução técnica precisa a ser seguida. A sensibilidade do bailarino e sua relação emotiva com a música tendiam a ser mais importantes que a destreza técnica.

Ao inovar em sua forma de ver a dança, Isadora possibilitou que os seus espetáculos se tornassem verdadeiros episódios, simbolizando a cristalização de uma nova formação de consciência (FRANCIS, 1994). Pode-se dizer que:

O trabalho desta artista é efetivamente um marco, pois é representativo, na dança, da passagem de uma antiga ordem – que tinha por modelo de corpo configurações verticais projetadas para o alto e cuja expressividade se centrava nas suas extremidades, fixado pela dança clássica ao longo do séc. XIX – e das convenções estéticas dominantes no romantismo – o corpo feminino esvoaçante, desmaterializado – para uma nova ordem, aberta à invenção de novos estilos e ideias de corpo mais adequados à expressão dos modos de vida e das concepções de gênero contemporâneo, em que o corpo se inclina para o chão, para a terra, e em que o tronco é explorado em todas as suas potencialidades expressivas (FAZENDA, 2012, p. 11).

Duncan provocou um choque, fazendo com que o espectador ampliasse a sua percepção para um novo reconhecimento de identidade: suas danças eram a própria significação do novo e, assim, simbolizavam uma caracterização mais paupável do que seria a transição para o Moderno. Desta forma, seu público se percebe como referência, testemunhando um processo de mudanças paradigmáticas (FRANCIS, 1994).

Se desvinculando do antigo e abraçando o inovador, as danças de Duncan foram acontecimentos através dos quais seus espectadores se reconheciam como Modernos. Suas danças eram bastante contundentes porque Duncan posicionou o corpo feminino de forma diferente, num período em que a transformação de mulher era tanto uma fonte de ansiedade como um

elemento central de teorias radicais de libertação. Neste sentido, Duncan foi um evento na história da participação das mulheres no modernismo (FRANCIS, 1994, p. 25).¹³

Segundo Francis (1994), Isadora Duncan acabou por ser um forte ícone de sua época também por mudar o posicionamento da mulher no processo artístico. Vestida de túnicas e com os pés descalços, ela questionou o corpo feminino ao transformá-lo de um *fundamento* de representação para um *agente* da representação. Duncan revelou a sensação de liberdade do corpo feminino na radicalidade de suas performances. A transformação da dança dela estava enraizada em sua luta para desarmar o poder da civilização em dominar e controlar o corpo. Ao usar seu corpo como um meio, em vez de apresentar o corpo feminino como algo a ser assimilado e controlado através da visão dos outros, Duncan colocou o desenvolvimento do corpo no centro de sua crítica social.

Outra forte pioneira, ícone da dança moderna norte-americana é Ruth Saint Denis (1879 – 1968). Assim como Isadora Duncan, Saint Denis também tinha como mote central a dança como reflexo da expressividade das emoções. Mas Saint Denis passou a estruturar com mais profundidade o que para Isadora Duncan havia ficado no universo do impulso pessoal e, assim, ela elaborou um sistema mais consistente e ordenado em suas aulas de dança (BOURCIER, 2001). Fortemente influenciada pelas teorias de François Delsarte, Saint Denis e seu parceiro Ted Shawn (1891-1972) fundaram a escola Denishawnschool (1915-1931) na cidade de Los Angeles. Nesta escola, os dançarinos modernos tinham aulas diversificadas, tais como balé clássico, ioga, dança folclórica norte-americana, dança flamenca, aulas práticas e teóricas do sistema delsarteano e improvisação. Ao escrever sobre a influência de Ruth Saint Denis e Ted Shawn, Bourcier (2001) indica que

o mais importante é a criação da Denishawnschool, que no princípio se chamava 'Ruth Saint Denis School of Dancing and its related arts'. Esta denominação mostra a linha dotada: dar uma formação que ultrapasse o

¹³ "Sloughing off the old, embracing the new, Duncan's dances were events through which her viewers recognized themselves as modern. They also were shocking, because Duncan performed the female body differently in a period when the transformation of womanhood was both a source of anxiety and a central element of radical theories of liberation. In this sense, Duncan was an event in the history of women's participation in modernism Duncan was excitingly modern because she changed woman's place in the artistic process, transforming it from the grounds for representation to an agent of representation" (FRANCIS, 1994, p. 25). Tradução livre.

quadro da preparação corporal para atingir o conjunto da personalidade, inclusive a inteligência e a sensibilidade. São utilizados métodos não ortodoxos, como o treinamento da dança acadêmica descalço (BOURCIER, 2001, p. 256).



Figura 8: Imagem de aula de dança na escola Denishawn em 1917. Fonte: http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/dgkeysearchdetail.cfm?trg=1&struclD=573381&imageID=den_1250v&total=937&num=0&word=denishawn&s=1¬word=&d=&c=&f=&k=1&IWord=&IField=&sScope=&sLevel=&

A partir da escola, estruturou-se a companhia de dança intitulada *Denishawn Company*. As coreografias de Ruth Saint Denis eram amplamente inspiradas pelas chamadas culturas ‘exóticas’ e assim, ela criava livres adaptações de danças árabes, hispânicas, balinesas, indianas, entre outras. Sem nenhum tipo de vínculo realista, estas danças eram idealizadas e discordantes em comparação às versões originais. Em seus espetáculos, Saint Denis coreografava um universo imaginário sobre estes povos, inspirada mais na visualidade das vestimentas de tais culturas do que em uma pesquisa que tivesse como intenção reconstruir as danças originais. A intenção era criar uma atmosfera de mistério fantástico e espetacular. Outro importante ponto no trabalho de Ruth Saint Denis era a característica de estabelecer um vínculo religioso, espiritual com o movimento. Para ela, era “a religião libertada pela dança” (SOUZA, E.T., 2011, p. 215) onde “a origem e a justificativa da dança estariam na religião, ou mais exatamente, na emoção religiosa” (BOURCIER, 2001, p. 258).



Figura 9: Ruth St Denis e Ted Shawn. Fonte: http://www.tumblr.com/tagged/ted%20shawn?language=pt_PT

Em sua autobiografia intitulada *“My unfinished life”* escrita em 1939, Ruth Saint Denis relata que no ano de 1905, teve o que chamou de “a revelação”: deu de encontro a um cartaz de anúncio publicitário que tinha a deusa egípcia Ísis como imagem principal em uma propaganda de cigarros. Neste cartaz, a divindade egípcia estava em um trono em seu templo e este foi o mote central de seus trabalhos durante muitos anos: o exotismo e o misticismo.



Figura 10: Cartaz do cigarro Egyptian Deities e Ruth St Denis interpretando a deusa Ísis. Fonte: http://www.catholicworldreport.com/Item/1620/lord_of_the_dance.aspx#.URt8ymeFG8A

Assim como sua contemporânea Isadora Duncan, Ruth Saint Denis também experimentou coreografar com concertos de música clássica, mas ao contrário de Duncan, St Denis tinha como intenção visualizar detalhadamente a música em movimento. Ela coreografava a cadência da música no ritmo dos movimentos, seguindo os tons altos e baixos com movimentos de níveis altos e baixos ou sincronizando instrumentos musicais específicos com dançarinos específicos. St Denis intitulou estes experimentos coreográficos de *Music Visualizations*. Ao contrário de Duncan que praticamente não utilizava cenários, Ruth Saint Denis enaltecia um universo de exotismo espetacular investindo intensamente nos cenários e figurinos de suas coreografias.



Figura 11: Aula de visualização musical. Fonte:
http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/dgkeysearchdetail.cfm?trg=1&strucID=573490&imageID=den_1408v&word=denishawn&s=1¬word=&d=&c=&f=&k=1&IWord=&IField=&sScope=&sLevel=&sLabel=&sort=&total=937&num=40&img_s=20&



Figura 12: Ruth St. Denis com nativos hindus em sua coreografia "Radha" de 1908. Fonte:
http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/dgkeysearchdetail.cfm?trg=1&strucID=572682&imageID=den_0060v&total=937&num=120&word=denishawn&s=1¬word=&d=&c=&f=&k=1&IWord=&IFie

Ted Shawn inicia sua parceria com Ruth Saint Denis em 1911 e trabalham em colaboração até 1931, data em que ocorre o fechamento da escola Denishawn. Em suas coreografias, ele passou a colocar a dança masculina em maior destaque, provocando uma ruptura no pensamento de que a dança era essencialmente feminina, como o era defendido por Isadora Duncan, por exemplo (BOURCIER,

2001). As coreografias de Ted Shawn evidenciavam a virilidade dos movimentos masculinos com força e precisão, em consonância com um preciso uso do espaço coreográfico elaborado a partir de clara dramaticidade.¹⁴ Bourcier relata que:

Era romper com a tendência admitida até aquela época; pareceu de início chocante a dança ser uma atividade de homens manifestamente viris; era destruir o tabu inconsciente, que acarreta uma discriminação sexual na dança; era também liberar a mulher (BOURCIER, 2001, p. 261).

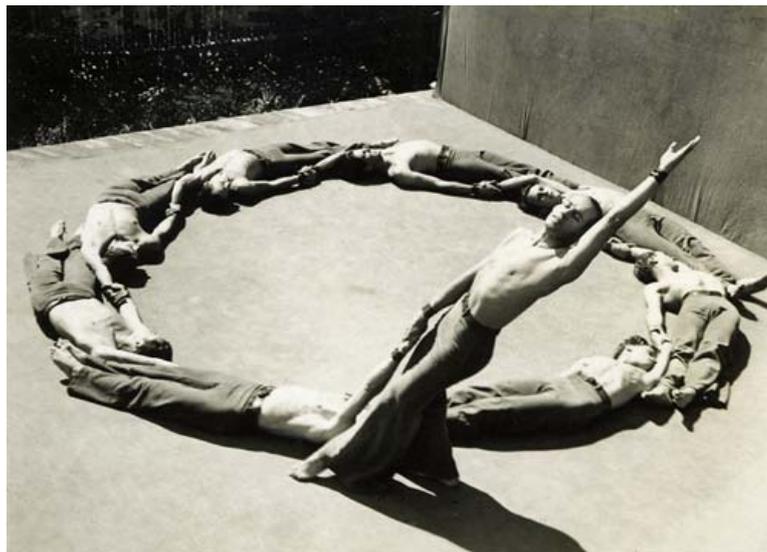


Figura 13: Ted Shawn e seus grupo de dançarinos. Fonte: <http://berkshireonstage.com/2012/07/01/the-men-dancers-at-jacobs-pillow-to-perform-from-the-horses-mouth-july-11-15/>

Além de ter impulsionado questionamentos na relação do gênero masculino na dança, Ted Shawn foi um dedicado pesquisador do delstalismo. Em 1963 escreveu o livro *“Every little movement”* que é um trabalho muito expressivo no campo da teorização da dança, pois “sugere a maneira como princípios delstaleanos serviram de bússola para os precursores da dança moderna norte-americana, e descreve elementos pedagógicos (...) traçando importantes relações históricas” (SOUZA, E.T., 2011, p. 227). Shawn também foi um educador que, na Denishawnschool sistematizou várias das propostas pioneiras de sua parceira, Ruth Saint Denis.

¹⁴ Para melhor visualização, vide a coreografia *“Kinetic Molpai”* de Ted Shawn filmada em 1935 no link <https://www.youtube.com/watch?v=sqWjm7BHEkl>

Dentre os alunos da escola Denishawn, uma dançarina que despontou e marcou o estabelecimento da dança moderna foi a norte-americana Martha Graham (1894-1991).¹⁵ Permanecendo na Denishawn de 1916 a 1923, Graham se desvincula dos mentores por não estar mais em consonância com as vertentes dramatúrgicas das coreografias calcadas no exotismo e no misticismo. Graham disse: “Não aguento mais dançar divindades hindus ou ritos astecas. Quero tratar dos problemas atuais” (BOURCIER, 2001, p. 274). Também se posiciona ao rejeitar as propostas da contemporânea Isadora Duncan:

Não quero ser árvore, flor, onda ou nuvem. Nós, o público, podemos procurar no corpo do bailarino não a imitação dos gestos cotidianos, nem os espetáculos da natureza, nem seres estranhos vindos de um outro mundo, mas um pouco deste milagre que é o ser humano motivado, disciplinado, concentrado (BOURCIER, 2001, p. 274).



Figura 14: Martha Graham Fonte: <http://escolaburlesca.blogspot.com.br/2011/05/hoje-e-dia-de-martha-graham.html>

O trabalho coreográfico de Martha Graham (1894-1991) era fortemente expressivo e tinha como base dramatúrgica os mitos gregos antigos e a relação entre consciente/inconsciente de Sigmund Freud (1835 – 1930) e Carl Jung (1875 – 1961). Em "*Night journey*" apresentada em 1947, Graham toma como ponto central a temática do mito grego de Édipo e a coreografia se inicia com o suicídio de Jocasta, brilhantemente interpretada por Martha Graham, que dançava sempre os papéis

¹⁵ Outros importantes nomes da dança moderna americana estudaram no Denishawnschool, como Doris Humphrey (1895-1958) e Charles Weidman (1901 – 1975).

femininos principais. Para ela, estar em um processo criativo na montagem de uma nova peça, implica essencialmente estar em um estado psicológico de inquietação e dramaticidade. Seus processos costumavam ser relativamente longos e intensos. Martha Graham era conhecida por seus ataques de mau humor durante os ensaios, resultantes de um estado de reclusão e da dificuldade no aprofundamento psicológico que ela sofria ao fazer uma nova dança. A crença de Graham era a de que "o movimento nunca mente" e, assim, ela examinava cada impulso coreográfico e determinava, para cada momento da dança, se o movimento expressava com precisão a motivação interna associada ao tema da dança (FOSTER, 1986).



Figura 15: Coreografia de Martha Graham intitulada "Clytemnestra" data originalmente de 1958. Fonte: <http://bam150years.blogspot.com.br/2011/11/martha-grahams-last-dance.html>

Em suas peças coreográficas, os movimentos eram geralmente angulosos e fortes com foco no movimento da pelve: a bacia se torna o centro motor, onde o impulso do corpo se inicia nesta região e se projeta com intensidade para outras partes do corpo do bailarino. A polaridade entre *contração* (ponto alto da tensão e exalação do ar) e *release* ou *relaxamento* (ponto baixo da tensão e inspiração do ar) é a característica dominante na qualidade de movimento de sua técnica. Tendo estudado o sistema Delsarte na Denishawnschool, percebe-se que a técnica de Graham dialoga com alguns pressupostos básicos delsartianos, dentre eles o

princípio sobre as ações motoras de *tensão* e *relaxamento* em relação com a respiração.

Delsarte estudou a relação do movimento com a respiração – fator característico da técnica de Martha Graham. Para Delsarte, os tipos, ritmos e velocidades da respiração afetam os valores expressivos dos movimentos corporais. Para Graham, a mobilidade do corpo e principalmente do tronco está intimamente relacionada com as fases da respiração. Na técnica de Graham, o praticante deve estar atento à harmonia e coordenação entre movimento e respiração (SOUZA, E.T., 2011, p. 230).

Martha Graham “influenciou (...) inúmeros coreógrafos de seu tempo com sua técnica expressiva, pautada em contração, relaxamento, respiração e uso do torso como fonte principal do gesto” (SOUZA, J.F.R., 2009, p. 125).

Ao contrário de Isadora Duncan que com leveza e lirismo em seu gestual tinha como centro motor o plexo solar, Graham fundamenta a força de sua dança a partir da bacia irradiando precisão para o tronco, pernas, braços e cabeça. Trazendo a atenção para a expressividade das formas do corpo, Graham torna aparente em sua dança a força muscular, a precisão dos movimentos em consonância com a música e a polaridade entre a contração (*contraction*), que acontece na expiração, e o relaxamento (*release*) que acontece na inspiração.

Na dança de Martha Graham “a força do gesto corresponde à força da emoção. Graham reage bruscamente à pulsão emotiva, por vezes, de forma convulsiva” (BOURCIER, 2001, p. 279). Desconstruindo a leveza do balé clássico, ela estabelece uma forte relação com o uso de chão: tanto em suas peças coreográficas como em sua precisa sistematização técnica em aulas, a ida do corpo ao solo se faz presente de forma expressivamente marcante. O método de aulas da técnica de Martha Graham é sistemático, com uma estrutura bem fundamentada onde o princípio do movimento se dá principalmente pelo centro do corpo, com foco na expressividade do tronco e não mais pelos movimentos periféricos, como no balé clássico. As aulas da técnica se iniciam com o bailarino sentado no chão, onde movimentos de *contraction/release* se cadenciam em repetições com forte apelo rítmico. Sempre de pés descalços, *collant* e meia-calça, os bailarinos de Graham agem praticamente em uníssono durante toda a duração da aula.



Figura 16: Aula da técnica Graham. Fonte: http://www.tlsu.co.uk/content/780383/classes/past_workshops/

Martha Graham iniciou sua companhia de dança em Nova Iorque nos anos 20 e, até o final da década de 30, somente mulheres faziam parte da Martha Graham Dance Company. Em 1938, o bailarino Erick Hawkins (1909-1994) integra a companhia, casa-se com Graham e passa a interpretar os principais papéis masculinos das obras coreográficas. Paul Taylor (1930) e Merce Cunningham (1919-2009) foram outros importantes nomes da dança norte-americana que trabalharam com Graham.



Figura 17: Martha Graham e Erick Hawkins em ensaio em 1950. Fonte: <http://www.pbs.org/wnet/need-to-know/the-daily-need/photo-our-martha-graham-century/9217/>

Depois de dançar profissionalmente com Martha Graham, o dançarino norte-americano Merce Cunningham (1919-2009) rompeu com a vertente de significativa expressividade, tão presente no trabalho de Graham e de outros coreógrafos modernistas. Ele radicalizou intensamente ao recusar as temáticas de narrativa dramática e a atmosfera de caráter emocional, características comuns na dança moderna norte-americana e alemã. “Cunningham rejeitou tanto a narrativa quanto a explicitação de estados psicológicos na formulação da concepção coreográfica” (AMORIM; QUEIROZ, 2000, p. 89). Em sua concepção, os movimentos do corpo em relação ao espaço e tempo já possuíam significação por si só. Cunningham afastou-se do drama e “começou a trabalhar com manipulações do movimento sem o compromisso com o enredo, com a caracterização de personagens ou com a dramaticidade” (SILVA, E. R., 2005, p. 105).

As concepções na arte coreográfica de Cunningham romperam várias das estruturas já codificadas na dança moderna e foram fundamentais no desenrolar da dança pós-moderna. Possibilitaram um alargamento nas probabilidades da organização coreográfica com preceitos modernistas. Ele “despoja a experiência do bailarino dos seus elementos representativos ou emocionais enquanto motores do movimento” (GIL, 2004, p.34).

A forma sem relação com uma estória ou tema não foi necessariamente uma inovação de Cunningham: o coreógrafo russo George Balanchine (1904-1983) já havia experimentado rupturas semelhantes ainda na década de 30, ao entrar no campo da abstração na dança. Cunningham porém foi além de Balanchine ao desconstruir a relação do corpo com o tempo e o espaço em sua arte coreográfica.

George Balanchine foi um importante coreógrafo e fundador do Balé da Cidade de Nova Iorque (New York City Ballet). Originário da Rússia ele se fixou nos Estados Unidos e desenvolveu uma qualidade de progressiva fluência de movimentos do balé clássico onde a geometrização das formas do corpo dialogam fortemente com a precisão do uso do espaço. Interessado na elegância e na beleza dos movimentos do balé, Balanchine rompeu com o padrão de associar o sentimento à forma. Para ele, o interesse maior era no lirismo e na execução dos movimentos e não em balés narrativos. Para Balanchine, ao contrário de Martha Graham, o processo de montar uma nova coreografia não se pautava em estabelecer uma relação psicologizante como motivação para o movimento. Durante o processo criativo, Balanchine tinha como mote a tarefa mais simplificada de ouvir música e perceber por meio da sonoridade, quais movimentos entravam em consonância com a leveza e a poesia que surgia de sua abstração.

Tanto para Cunningham quanto para Balanchine, o significado de suas coreografias vem da intenção do próprio movimento e de sua relação com o espaço e não de uma relação psicológica que dê suporte para o enredo das coreografias, como se pode perceber nos trabalhos de Martha Graham. Diferentemente de Cunningham que se relacionava com o espaço de forma fragmentada, para Balanchine, a coreografia devia ter precisão no ponto central do palco. A escritora Susan Leigh Foster em seu livro *“Reading dancing: bodies and subjects in contemporary american dance”* (1986) diz que, para Balanchine,

o coreógrafo deve saber que o olho foca somente um ponto central de uma imagem em cada vez e que todos os acontecimentos ao redor daquele ponto central se tornarão um borrão em relação à sua distância a partir dele. Balanchine cita a teoria da percepção visual para explicar sua tendência, e de ballet em geral, para organizar movimentos de grande complexidade em um ponto focal, emoldurado por um grande número de movimentos simples e poses (FOSTER, 1986, p. 17).¹⁶

¹⁶ The choreographer must take into account the fact that the eye focuses on only one central point of an image at a time and all events surrounding that point blur in relation to their distance from it. Balanchine cites



Figura 18: Coreografia de Balanchine "Apollo". Foto: Angela Sterling.

Ao contrário de Balanchine, Cunningham foi precursor ao desconstruir a proporção simétrica do palco ou sala de ensaio, desierarquizando o espaço cênico. Para Cunningham, todos os locais do palco eram de igual importância, contrapondo o conceito espacial centrista, onde o meio do palco seria sempre o ponto mais importante durante uma apresentação de dança. A arte coreográfica de Cunningham abandona a perspectiva central convencional para tomar como base toda a utilização do ambiente cênico. Os movimentos podiam acontecer simultaneamente em diferentes pontos, sem privilegiar o foco mediano ou sem privilegiar necessariamente a visão central do público. Cunningham diz que:

No balé clássico como eu o aprendi, e até mesmo nas minhas experimentações anteriores em dança moderna, o espaço era observado em termos de estágio proscênico, ou seja, era frontal. E se (como em minhas peças), você decide fazer qualquer ponto do palco igualmente interessante? Eu costumava ouvir que o centro do espaço seria o mais importante: aquele era o centro de interesse. Mas em várias pinturas modernistas, esse não era o caso e o senso espacial era diferente. Então, eu decidi abrir o espaço e considerá-lo por igual, e qualquer lugar, ocupado ou não, é tão importante como qualquer outro. Nesse contexto não é necessário se referir a um ponto preciso no espaço. E quando aconteceu de

this theory of visual perception to explain his tendency , and that of ballet in general, to arrange movements of great intricacy at one focal point, framed by a large number of simpler movements and poses (FOSTER, 1986, p. 17). Tradução livre.

eu ler a frase de Albert Einstein: “Não há pontos fixos no espaço”, eu pensei, de fato, se não há pontos fixos no espaço então todo ponto é igualmente interessante e igualmente mutável (CUNNINGHAM *apud* LESSCHAEVE, 1998, p. 29).¹⁷



Figura 19: Merce Cunningham e dançarinos de sua companhia no ano de 1968. Fonte: <http://www.guardian.co.uk/stage/2009/aug/05/pina-bausch-merce-cunningham-legacies>

O espaço é fragmentado, assim como também é feito com a lógica de construção da narrativa temática das coreografias. Não mais o bailarino ao centro, em uníssono com o corpo de baile como suporte, sinalizando a estória do príncipe-do-bem-que-vence-o-mal. A narrativa não existe. O espaço é flexibilizado, e o uso do fundo e de laterais ampliam as possibilidades coreográficas onde o ponto principal é explorar o espaço permanecendo isento de emotividade dramaturgica. Não há estória a ser contada, não há ambientação de dramaticidade poética. O corpo, por si só, já é o mote. A forma pela forma, o movimento pelo movimento. O corpo é, simultaneamente, o meio e o fim.

¹⁷ In classical ballet as I learned it, and even in my early experience of the modern dance, the space was observed in terms of a proscenium stage, it was frontal. What if, as in my pieces, you decide to make any point on the stage equally interesting? I used to be told that you see the centre of the space as the most important: that was the centre of interest. But in many modern paintings this was not the case and the sense of space was different. So, I decided to open up the space to consider it equal, and any place, occupied or not, just as important as any other. In such a context you don't have to refer to a precise point in space. And when I happened to read that sentence of Albert Einstein's: "There are no fixed points in space", I thought, indeed, if there are no fixed points, then every point is equally interesting and equally changing (CUNNINGHAM *apud* LESSCHAEVE, 1998, p. 29). Tradução livre.

Em suas coreografias, Cunningham, dentro das possibilidades anatômicas dos bailarinos, acentuava a sequência de um movimento após o outro, sem qualquer vínculo emotivo. Um movimento que era seguido pelo outro, que era seguido pelo outro e assim sucessivamente, em um encadeamento preciso, onde se percebia que "a energia anteriormente reservada à representação é canalizada para o movimento puro, em si" (GIL, 2004, p. 34). As peças coreográficas de Cunningham se desvincularam de uma cadência que indicasse um começo, meio ou fim com clareza. O ápice dramático fora abolido e a desarticulação dos movimentos se fez presente ao fragmentar as possibilidades de organicidade gestual. Foster indica que:

Merce Cunningham organiza oportunidades para ver o corpo humano se movendo pela justaposição de movimentos humanos articulados. Ele afirma que suas danças não expressam nada além delas mesmas e que, em vez de contar uma história suas coreografias querem se concentrar nos fatos físicos do corpo - o que braços e pernas, tronco e cabeça podem fazer em relação à gravidade, ao tempo e ao espaço. (...). Os movimentos das danças de Cunningham enfatizam habilidades de desarticulação do corpo, combinando e recombinao as partes do corpo em uma variedade de maneiras (FOSTER, 1986, p. 32).¹⁸

Além destas desarticulações indicadas, outra forte ruptura experimentada por Cunningham foi o deslocamento das apresentações que aconteciam na sala do teatro para outros ambientes, tais como estádios, galerias, museus, praças etc. Ele desarticula a dança do habitual espaço teatral para ambientes com menos restrições. Cunningham substituiu "o palco convencional italiano pelas mais inusitadas opções cênicas: topo de arranha-céus, estacionamentos, galerias de arte, praças, ringue de boxe" (SILVA, E. R., 2005, p. 105).

¹⁸ Merce Cunningham arranges opportunities to view the human body in motion by juxtaposing articulated human movements. He claims that his dances express nothing but themselves, that instead of telling a story they focus on the physical facts of the body - what arms and legs, torso, and head can do in relation to gravity, time and space. (...). Movements in Cunningham's dances emphasize the body's jointedness, combining and recombining body parts in a variety of ways (FOSTER, 1986, p. 32). Tradução livre.



Figura 20: Apresentação coreográfica de Merce Cunningham intitulada "Events" (2008). Fonte: http://www.nytimes.com/2008/12/09/arts/dance/09merc.html?_r=0

Cunningham, influenciado por John Cage, experimentou também uma relação diferenciada de independência entre música e dança. Ele repensou a relação da dança com a música, libertando-a de sua sujeição à composição musical, característica comum nas produções de dança moderna norte-americanas. Os únicos pontos em comum entre som e movimento eram a simultaneidade das ações e o tempo decorrido. A teórica Sally Banes relata que:

Frequentemente os diferentes componentes das danças de Cunningham apareciam juntos pela primeira vez na estreia – a música, por exemplo, surpreendendo os dançarinos tanto quanto a audiência. Isso se dava tanto por falta de tempo quanto por razões teóricas: para Cunningham os diferentes canais sensoriais são autônomos, uma situação reflete a correlação arbitrária dos eventos sensoriais na vida. Isso também liberta o dançarino de sua escravidão de seguir ou contrastar a música. E ainda, sem a correspondência direta entre ritmo, tons, cores, formas, os elementos expressivos que coexistem simultaneamente na dança, música e décor criam um efeito global (BANES, 1987, p. 06).

Não havia subordinação entre dança e música: o tempo é que agia como moldura nesta situação.

O acaso rompe a conexão entre as duas, tradicionalmente unidas, oferecendo a música as 'indicações' que permitiam aos bailarinos orientarem-se em todas as transformações de espaço, de ritmo ou de articulação com os movimentos dos outros bailarinos (GIL, 2004, p. 29).

No artigo "Merce Cunningham: pensamento e técnica" Gícia Amorim e Bergson Queiroz (2000) propõem que:

Uma consequência desta independência (entre música e dança) foi a utilização do cronômetro para marcar a duração exata das frases

coreográficas, não por um desejo de mecanizar o movimento, mas ao contrário: como não existia mais o motor do pulso musical, o ritmo passou a vir, e a ser medido, da própria natureza do movimento, das características da frase coreográfica e das peculiaridades do movimento individual do dançarino (AMORIM & QUEIROZ, 2000, p.87).

John Cage já fazia uso do acaso em procedimentos de composição musical quando Merce Cunningham iniciou seus procedimentos de "*chance operation*", ou uso do acaso, nas coreografias a partir da década de 50. Influenciado pelo Zen Budismo e pela desconexão da escolha, do gosto e do controle, Cunningham jogava dados ou moedas para decidir a quantidade de bailarinos, a ordem dos movimentos ou as partes coreográficas, direção dos movimentos e repetições. Desta forma, através do uso do acaso, as possibilidades coreográficas foram ampliadas: as desarticulações do espaço e do corpo aumentavam significativamente, como numa progressão geométrica, lançando-os para além dos hábitos adquiridos. Em suas composições, Cunningham faz uma abordagem eclética ao fazer uso de métodos aleatórios para determinar o andamento das coreografias, o número de dançarinos, a duração das sequências, entradas e saídas do palco, as direções e trajetórias dos movimentos. Através do uso de procedimentos aleatórios ele se abstém de tomar uma decisão precisa e direta de escolha coreográfica e, portanto, permite descobertas inesperadas sobre o movimento e sua organização (FOSTER, 1986).

Sobre o processo criativo da coreografia *Torse*, (1976) a brasileira Gícia Amorim relata a sua experiência ao participar de um *workshop* ministrado por Merce Cunningham e David Kullick, em 1996, dizendo que:

Esta coreografia, *Torse*, de 1976, foi construída usando sessenta e quatro frases de movimento, e dividindo o espaço em sessenta e quatro partes, tendo como base a quantidade de hexagramas do I Ching. Das frases da coreografia original, foram sorteadas quinze, e então ensinadas aos vinte e um bailarinos do *workshop*. Os bailarinos, também por processo de sorteio, foram agrupados em três grupos de sete, e para cada grupo foi feito um sorteio para saber que frases iriam ser feitas, em que sequência, e também para decidir em qual dos sessenta e quatro pontos elas seriam executadas. Algumas vezes, saíram duas frases em dois espaços, uma frase em dois espaços e duas frases em um espaço. Coube aos bailarinos de cada grupo decidir o que cada um iria fazer, qual frase, em que espaço e com quantos executantes. Cada grupo encontrou solução diferente para o problema. Não era permitido fazer mudanças ou acrescentar movimentos às frases. Este *workshop* permitiu conhecer todo o pensamento coreográfico subjacente a uma de suas criações, como, por exemplo, os procedimentos no uso da *chance operation*, as características nas composições dos grupos e no uso do espaço. Foi ainda a chance para os participantes, de um contato direto com um momento chave na ampliação do vocabulário do uso do tronco,

que, a partir desta coreografia, passou a fazer parte permanente da técnica de aula (AMORIM & QUEIROZ; 2000, p. 103).

O uso do acaso era utilizado durante o processo criativo, mas Cunningham não costumava trabalhar com improvisação. Há registro de apenas uma situação em que Cunningham experimentou a improvisação no palco: esta se deu em 1971, durante uma apresentação na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Na coreografia “Story” (1963) havia alguns momentos de improviso, mas com instruções tão detalhadas sobre a maneira do improviso que os bailarinos preferiam decidir de antemão o que fazer (AMORIM & QUEIROZ, 2000). Seu procedimento era o de criar possibilidades de articulação dos movimentos e do uso do espaço e, a partir daí, fazer uso de sistemas de sorteio para tomar a decisão final. Amorim e Queiroz expõem que:

Frases coreográficas, previamente compostas, seriam submetidas a sorteios, através do I Ching, de moedas e de outros meios, para decidir em qual ordem elas se sucederiam, qual seu padrão rítmico e sua duração, para quantos e quais bailarinos seriam atribuídas essas frases, e como distribuir tudo no espaço. Cunningham utilizou o procedimento até construir sequências específicas para diferentes partes do corpo e, através da *chance operation*, estabelecer como elas se articulavam entre si, o que se tornou uma fonte de desafios de coordenação motora (AMORIM & QUEIROZ, 2000, p. 89).

Embora seu trabalho tenha sido denominado de abstrato por romper com a necessidade de se ter um tema central (fossem os movimentos do mar e elementos da natureza como em Duncan ou temas da mitologia grega como em Graham), Cunningham nega a denominação de dança abstrata em suas coreografias. Para ele, a concretude do corpo e sua relação com o tempo e o espaço desvinculam a sua arte coreográfica do que se denominou de dança abstrata. Cunningham diz que: “não vejo como humanos podem ser abstratos, pois os significados da dança existem na própria atividade da dança. Um salto não significa nada mais que um salto” (CUNNINGHAM *apud* LANGENDONCK, 2004, p. 42). Para ele,

os significados da dança estão no fazer e não se deve tentar expressá-los por meio de uma ideia. Dançar (...) é um reflexo do comportamento humano na forma de dança e, por causa disso, ela (a dança) não é, de maneira alguma, uma arte abstrata (LANGENDONCK, 2004, p. 40).

Historicamente, percebe-se que essa ruptura de Cunningham com a dança moderna também fomentou a negação que a geração pós-Cunningham exerceu em relação ao seu próprio mestre, Merce Cunningham. Formado por bailarinos e artistas de diversas áreas, o coletivo *Judson Dance Theater* firmou conceitualmente a pós-modernidade na dança ao realizar várias desconstruções na arte coreográfica e questionar de forma radical vários dos preceitos da dança cunninghamiana e também da dança moderna pré-cunningham (BANES 1980).

A formação do coletivo *Judson Dance Theater* se deu inicialmente no ano de 1960, quando John Cage fez um convite ao compositor Robert Dunn (1928-1996) para ministrar um *workshop* de composição para dançarinos (e não-dançarinos) no estúdio de dança de Cunningham. Dunn era compositor, casado com Judith Dunn, bailarina da Companhia de Merce Cunningham e trabalhava acompanhando musicalmente as aulas de dança. Neste *workshop*, que durou cerca de dois anos, Robert Dunn aplicou muitos dos irreverentes princípios de composição musical de Cage com os artistas inscritos no curso onde a ênfase era voltada para o processo coreográfico e não para o resultado técnico. Dunn realçava “o acaso, os processos indeterminados, as improvisações, os movimentos simples e cotidianos” (MARQUES, 2003, p. 183). Sobre a metodologia de Robert Dunn aplicada aos seus alunos, temos que:

A base para abordagem de Robert Dunn (...) eram as estruturas de tempo da música aleatória, emprestadas de compositores contemporâneos como Cage, Stockhausen, Boulez e outros. A principal técnica explorada foi o acaso além de alguns métodos de indeterminação, de tarefas e de regras. Dunn define que a dança, ou a coreografia, é uma escritura física e que ao planejar e criar uma dança como escrita, se tem o efeito de clareza e eficiência das possibilidades (MUNIZ, 2011, p. 74).

Dunn incitava os alunos a repensarem a composição coreográfica a partir de estruturas, métodos e materiais que subvertiam o pensamento vigente de então. Em julho de 1962, o grupo, que contava com a participação de Simone Forti, David Gordon, Steve Paxton, Meredith Monk, Lucinda Childs, Yvonne Rainer, Trisha Brown, entre outros, apresentou-se no *Memorial Judson Church*, igreja do bairro *Greenwich Village* de Nova Iorque. Esta apresentação que se categorizou como uma apresentação de fim de curso foi fundamental para a estabilização do coletivo que só a partir daí passou a ser chamado de *Judson Dance Theater*.

Dunn foi quem dirigiu as sessões coletivas para organizar o concerto de seus alunos, que se revelou uma maratona de quatro horas na capela-mor da igreja. Os 14 coreógrafos dividiram todo o trabalho, desde fazer a publicidade até a iluminação. A entrada era franca e compareceram quase 300 pessoas. O Concerto de Dança nº1 era inovador tanto como produção cooperativa quanto nos métodos coreográficos. O texto de divulgação do programa salientava que incluía danças feitas com técnicas aleatórias, indeterminação, jogos de poder, tarefas, improvisação, determinação espontânea e outros métodos (como de tentos e turbulências): todos eles minam deliberadamente a narrativa ou o os significados emocionais da dança moderna padrão (BANES, 1999, p. 95).

“O *Judson Dance Theater*, como começou chamar-se a cooperativa em abril de 1963, se reunia toda semana – primeiro no estúdio de Rainer (...) e depois no ginásio do subsolo da igreja Judson” (BANES, 1999, p. 96). O grupo deu continuidade às provocações de Robert Dunn/John Cage, mas Dunn agora não se encontrava mais na liderança durante os encontros. O coletivo era composto por atores, dançarinos, músicos, poetas, e sua pesquisa sobre o movimento e a dança desconstrói algumas das percepções artísticas de Cunningham, e da dança moderna como um todo. O Judson e posteriormente Yvonne Rainer promovem ruptura com a elaboração enaltecida do espetáculo cênico dizendo não ao virtuosismo, não à narrativa, não à sedução do espectador pelas astutas ciladas do *performer*, firmando a então chamada dança pós-moderna norte-americana. Sobre essas rupturas, Banes escreve:

Na dança, a prática de Merce Cunningham já nivelara metaforicamente as hierarquias em função do corpo, do espaço cênico e do fraseado. As técnicas aleatórias impunham que já não podia uma parte do corpo ou uma área do palco reclamar privilégio sobre outra e, nenhum momento especial tinha um “direito” automático de ser moldado como clímax. Os bailarinos que vieram depois de Cunningham, porém, foram até mais drásticos em seu desejo de igualitarismo. Alguns sentiram que, na obra de Cunningham, ainda persistia um sentido de hierarquia social. O próprio Cunningham e Carolyn Brown, por exemplo, eram habitualmente os executantes de destaque. Diversos coreógrafos mais jovens se preocupavam com o estabelecimento da comunidade em suas danças, especificamente uma comunidade de iguais no palco (BANES, 1999, p. 152).

As inovações experimentadas no Judson modificaram as concepções modernistas de se criar/perceber a dança e firmam a transição para a dança pós-moderna. As apresentações do JDT passaram a incluir a experimentação com a

improvisação, também chamada de Composição Instantânea¹⁹. Os dançarinos seguiam estruturas ou *scores*, onde a improvisação fluía de acordo com o acaso. Sendo assim, ainda que mantendo a mesma estrutura básica para a improvisação, a dança era diferente em cada apresentação. A inclusão de ações básicas e de elementos do cotidiano sem nenhum teor espetacular ou virtuoso também aproximou a dança pós-moderna do Judson da ruptura com a ilusão teatral. Houve então uma reorganização do pensar a situação do conceito de beleza no corpo pós-moderno. A idealização do corpo virtuoso e técnico foi sendo dissolvida e por fim, abolida. Tem-se que:

A partir da produção de dança do Judson, percebe-se o fim da “beleza”, da “forma”, do valor supremo e sublime da dança como arte. Desarticula-a atacando a própria definição de dança e revela o que lhe foi estranho até então, utilizando-se de todas as possibilidades para considerá-la poética sob todos os ângulos, entregando-se a sucessivas impressões e as traduzindo todas ao mesmo tempo. A dança pós-moderna não apresenta um momento de organização, uma lógica, um centro, e a concepção e a criação se dão na experimentação e não antes dela. Um desejo de liberdade estética, de liberdade no corpo, é, portanto, o fim da imposição de um estilo artístico, é o fim do engessamento estético e técnico da dança (MUNIZ, 2011, p. 76).



Figura 21: Apresentação do coletivo *Judson Dance Theater* em Nova Iorque, no ano de 1960. Fonte: <http://onlycolorandlight.tumblr.com/post/26522856295/performance-at-judson-dance-theater-circa-1960s>

¹⁹ Composição Instantânea é um termo que se refere à improvisação como elemento base para a apresentação performática.

Ao incluir em suas apresentações a atuação de corpos não treinados juntamente com bailarinos altamente qualificados, o Judson legitima a desierarquização do corpo virtuoso, indo de encontro com o pensamento de Merce Cunningham. Sobre esta questão, Sally Banes diz que:

Os não-bailarinos foram usados nas danças do Judson, por motivos práticos (dada a sua disponibilidade), assim como morais e políticos (dada a política de não-discriminação). (...) essa prática se destinava a despir do polimento o estilo da dança e restituir a dança o que se reconheceu ser uma autenticidade de presença antiteatral. Conforme o mesmo *ethos*, atos cotidianos apresentados num estilo trivial foram incorporados à coreografia - por exemplo, a lavagem de roupa ou culinária pantomímica do "English" de Steve Paxton; os verdadeiros atos de comer, beber e passear em seu "Proxy"; a mulher que passa a ferro o vestido que esteve trajando no "Acapulco" de Judith Dunn; ou o bocejar, tossir, rir, coçar-se, dar palmadas no traseiro do "Cerebris and 2" de Ruth Emerson. Desse modo, já não era mesmo sempre necessário ter a apresentação de bailarinos profissionais nas obras, uma vez que as exigências técnicas de dança frequentemente eram mínimas. Para essa geração, a exibição de corpos comuns e atos do dia-a-dia ("Faça uma dança sobre nada de especial", era uma das indicações de Robert Dunn) anuncia uma síntese de arte e vida diária - esferas que a cultura industrial havia separado (BANES, 1999, p. 99).

Segundo Arthur C. Danto (2012), os vanguardistas de meados dos anos 60 eram herdeiros de Marcel Duchamp, para quem a arte devia consistir acima de tudo em eliminar todo e qualquer vestígio da personalidade dramática na obra. Desta forma, a não-dança ou movimentos do dia a dia, sem vínculo com qualquer enaltecimento virtuoso, foram deslocados da situação corriqueira para a situação da visibilidade do palco. "(...) esses movimentos previamente dominados pareciam recém-cobertos de dignidade e atenção. Pareciam, por assim dizer, ter a palavra pela primeira vez" (BANES, 1999, p. 177). O pesquisador Ramsay Burt (2006) cita a teórica Susan Sontag ao dizer que esta se refere aos artistas do JDT como "neo-duchampianos ou dadaístas" (SONTAG *apud* BURT, 2006, p. 12).

Tem-se aí um paralelo claro do objeto *ready-made* de Marcel Duchamp para uma reverberação do movimento *ready-made* ou da não-dança: aqueles desconstituído de artifícios cênicos ou de apelos espetaculares, ou seja, movimentos banais, cotidianos. E percebe-se que, assim como os *ready-mades* eram o deslocamento do objeto corriqueiro para a galeria ou museu, o movimento banal do cotidiano (não-dança) "era na realidade uma hiperdança porque renunciava ao carácter superficial das formas de modo que tornasse visível, ainda que

negativamente e pela sua ausência, a (não-)intensidade através da qual, por si só, o nosso movimento existe” (LOUPPE, 2012, p. 128).

Ramsay Burt (2006) fundamenta este pensamento em seu livro “*Judson Dance Theater: performative traces*” ao dizer que:

Os movimentos do dia a dia eram apresentados como resultados de uma escolha conceitual por artistas que deram significado artístico ao ato ao fazerem reverência para os aplausos ao final da apresentação. As apresentações de dança eram desqualificadas de habilidades técnicas. As peças romperam com a ideia de que era necessária uma conexão entre o valor estético e a qualidade da habilidade ou da execução técnica. Pode-se descrever como um movimento *ready-made*, ou como movimento do cotidiano, o termo usado para descrever o uso do movimento diário no trabalho de artistas associados ao *Judson Dance Theater* (BURT, 2006, p. 37).²⁰

Marcel Duchamp parece se presentificar conceitualmente nos questionamentos de vários artistas da pós-modernidade. É na dança de Merce Cunningham, na música *avant-garde* de John Cage, na negação da dança virtuosa do *Judson Dance Theater* e dentre vários outros artistas que se alimentam coletivamente de uma era onde a arte revela a anti-arte, onde a dança permite o enaltecimento da não-dança.

Reverendo historicamente a arte coreográfica norte-americana, percebe-se que a dança moderna nos Estados Unidos esteve em estado de construção de conceitos e metodologias desde o início do século XX, para depois, e ao mesmo tempo, deixar-se, pós-modernamente, que a desconstrução por si só, absorvesse novos paradigmas.

Alguns autores consideram que Merce Cunningham é moderno e outros o consideram pós-moderno: com ele foi inaugurada a *transição* na dança do modernismo para o pós-modernismo, embora autores com Burt Ramsay (2006) e Laurence Louppe (2012) indiquem que nunca houve de fato uma modernidade na dança, já que segundo estes dois autores, tanto Mary Wigman (ícone do expressionismo alemão) como Trisha Brown (ex-integrante da *Judson Dance*

²⁰ Everyday movement was presented as a result of conceptual choice made by artists who signified that it was art by taking bows at the premiere. Dance performance was thus de-skilled, by which I mean it was produced without any technical skill. Both pieces thus broke with the idea that was a necessary connection between aesthetic value and the quality of craftsmanship or technical execution. One could describe this as a ready-made movement, or as pedestrian, the term used sometimes to describe use of everyday movement in the work of artists associated with Judson Dance Theater. (BURT, 2006, p. 37). Tradução livre.

Theater), dentre outros tantos, tinham em comum a mesma intenção de estabelecer novas proposições paradigmáticas na dança, o que seria característico da pós-modernidade.

A pesquisadora Thereza Rocha (2009) também cita a teórica Laurence Louppe ao indicar que anacronicamente, Isadora Duncan nunca poderia ter sido mais contemporânea:

A crítica francesa Laurence Louppe, já no primeiro capítulo de sua seminal *Poétique de la Danse Contemporaine*, interrompe a seta histórico-cronológica que faria da contemporaneidade o depois da Modernidade ao afirmar que, se considerarmos a dança contemporânea como “a dança de cada um”, *d’après* Isadora Duncan, “a mesma dança não pode pertencer a duas pessoas” (*apud* LOUPPE, 2004: 44), ou *d’après* Carolyn Brown “aquela que inventa seus meios a partir de seus próprios recursos” (*apud* LOUPPE, *idem*), então toda a dança do século XX é contemporânea. Louppe encrava no meio da linha do tempo, o argumento que faz de toda a dança do século XX, uma dança contemporânea e da sucessão de épocas, uma ingenuidade – desapegarmo-nos da noção de ruptura, uma tarefa. Desapegarmo-nos da noção de ruptura, entretanto, não significará apegarmo-nos à noção de um tempo contínuo que desde sempre e para sempre transcorre (ROCHA, 2009, p. 4).

Percebendo as limitações de uma abordagem histórica que tende a “sustentar esta simetria entre passado e futuro” (BRITTO, F. D., 2008, p. 39), onde a história da dança seja esmiuçada através de um restrito viés cartesiano, a dança moderna/pós-moderna aqui tratada tende sim, de certa forma, a apegar-se aos fatos históricos de forma pontual. Sabendo das restrições deste tipo de abordagem e do achatamento e superficialização que ocorrem em tal contexto, a intenção aqui nesta dissertação se declara mais voltada para os fatos que concernem a uma *construção* de ideias de corpos e técnicas e poéticas e metodologias da dança. Assim, com estes ganchos pontuais, indico uma possibilidade que posteriormente acesse às ideias de desautomatização dos movimentos na dança com referência e recorte específico relacionado aos próximos capítulos.

Compreendendo que a relação entre a dança e o seu contexto sócio histórico se constrói em bases de interconexões bastante complexas, a dança não simplesmente reflete ou revela o sistema de valores sociais, mas vai além deste pressuposto, e ativamente, também enaltece a sua formulação.

A dança é, portanto um produto histórico da ação humana: cada corpo constrói uma dança própria que, no entanto, é relativa ao conjunto de conhecimentos disponibilizados em cada circunstância histórica e aos

padrões associativos que o corpo desenvolve para estabelecer as suas correlações com o mundo – outros corpos, outras danças, outros conhecimentos. E a história da dança é uma narrativa das coerências instauradas através de suas correlações. Como qualquer produção humana, a dança modifica-se ao longo do tempo, articulando-se no mundo à maneira de um sistema cultural: através de trocas informativas de caráter contaminatório (BRITTO, F. D., 2008, p. 30).

A dança, em uma complexa rede de contágios e interferências, entre um simultâneo estado ativo-passivo de produção e reprodução, se posiciona em discurso sobre a sociedade e também para ela. A autora Thereza Rocha, diz que:

Em manuais de História da Arte, é fácil encontrar Marcel Duchamp afirmado como o pai da Arte Contemporânea. (...) Melhor seria pensar que a Arte Contemporânea inventa Duchamp como seu precursor, sua fonte. Aqui, o passado é passível de mudanças; é concomitante ao presente (ROCHA, 2009, p. 4).

Assim como a autora repensa o posicionamento tradicional de Duchamp na História da Arte, também pode-se visitar ícones da dança moderna e pós-moderna, tais como Isadora Duncan ou Merce Cunningham. Sendo assim, pensando nas trajetórias dos pioneiros da dança moderna enquanto reverberação passiva-ativa de seu contexto sócio-histórico, podemos sim repensar o andamento de suas poéticas como fundamento para o diálogo que dá suporte para os próximos capítulos. Trazendo Merce Cunningham também como resultado/resultante das reverberações de sua conjuntura social, quais prolongamentos podem permitir contextualização entre Merce Cunningham, “De Água e Sal” e as propostas pedagógicas experimentadas na unidade curricular Práticas Corporais II? Por onde essas suas contaminações perpassam, em que se delineiam, onde se configuram? O próximo capítulo desta dissertação, intitulado *De Água e Sal: a poética do devaneio catártico em desconstrução* tende a lançar tais questões e a pensar sobre as osmóticas e flexíveis fronteiras das poéticas que se sustentam na pós-modernidade.

Capítulo 2

De Água e Sal: a poética do devaneio catártico em desconstrução

A dança vai buscar no corpo a coisa que o corpo sempre foi – amálgama de orgânico e inorgânico, mineral e bicho, cuspe e matéria, opacidade e luminescência, mineral e planta (LEPECKI, 2010, p. 19).

Em 2004 retornei ao Brasil depois de alguns anos estudando algumas vertentes técnicas da arte coreográfica em Amsterdam, na Holanda. Os quatro anos em que estudei na *Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam* foram de trabalho árduo e sistemático em busca do movimento em sua melhor performance, sempre com aulas diárias de balé clássico além de aulas técnicas de dança moderna, tais como Graham, Cunningham e Limón, onde a intenção era se ter clareza e precisão na execução dos movimentos em consonância com a musicalidade. Talvez seja importante ratificar aqui que essas aulas de dança moderna eram sempre executadas em frente ao espelho, onde o bailarino poderia perceber melhor as correções indicadas pelo professor e também, de autoanalisar o desempenho do movimento em sua prática técnica.

Abro aqui um parêntese para deixar claro que não há qualquer interesse em fazer uma suposta divisão entre a técnica e a expressão – onde uma corresponderia à autenticidade expressiva e a outra a negaria ou onde uma seria de maior relevância que a outra. Percebo que esta relação cartesiana de separação tende a superficializar e a comprimir as possibilidades das subjetividades corpóreas, presentes na arte coreográfica como um todo, seja num trabalho com mais virtuosismo técnico ou não.

Por um viés ou por outro, o meu olhar tende a recorrer sempre às *poéticas do corpo*, independentemente do compromisso técnico tradicional, seja ele clássico ou moderno. Preciso deixar isto claro para não permitir que se reverbere em minha escrita alguns preconceitos tão presentes ao longo da História da Dança. Isadora Duncan, por exemplo, em discurso de total rejeição às abordagens técnicas na dança, dizia que a técnica só convinha para “separar completamente os movimentos

do corpo dos da alma” (PEREIRA, 2000, p. 76). Segundo o teórico Roberto Pereira em seu artigo “Entre o céu e terra”, esta linha de pensamento se vê fortemente alimentada pela filosofia de Platão. Em suas “Leis”, Platão destaca que a dança, a música e a poesia devem apenas estar relacionadas à imitação do “belo e correto (...) e que deve ser banida toda dança que desperte o feio e o espírito dionisíaco” (PEREIRA, 2000, p. 59).

Esta apresentação sobre a dualidade cartesiana entre a técnica e a expressividade, ou entre o apolíneo e o dionisíaco se faz necessária porque, vinda da Holanda, me deparei com uma espécie de choque ao chegar ao Brasil e iniciar meus ensaios com a companhia de dança Basirah. Diferentemente de meus estudos técnicos desenvolvidos na Holanda, a abordagem aplicada pela diretora Giselle Rodrigues de Brito requeria um certo desapego dos padrões técnicos tradicionais, já que a intencionalidade significativa do gesto se fazia mais relevante.

O processo criativo do espetáculo “De Água e Sal” foi um desafio intenso não somente para mim, mas para todos os intérpretes, por que lidávamos com o repensar de padrões de movimento como possibilidades de expressividade do corpo. A respeito de sua percepção sobre o processo de montagem Márcia Lusalva, uma das intérpretes do Basirah revela que:

O processo é isso. O querer saber, a inquietude da pergunta. O processo não é a resposta, no processo não se encontram as certezas, o processo são as questões levantadas. Na verdade nada desaparece nem os padrões, nem os julgamentos. A diferença é que você pode percebê-los e deixar que eles ocupem o espaço que lhes é devido. E se dando conta deles (padrões e características) se percebe também a diversidade de possibilidades e se ampliam os caminhos de criação (LUSALVA *apud* BRITO, G.R., 2006, p. 57).



Figura 22: Lina Frazão em cena do espetáculo "De Água e Sal". Foto: Mila Petrillo.

Em sua dissertação a respeito da montagem do espetáculo, Giselle Rodrigues de Brito indica seus motes de interesse na pesquisa sobre a expressividade do corpo. Ela escreve que:

Estudar a expressividade do corpo implica aqui em investigar a expressão do movimento e o não-movimento desse corpo, que se encontra afetado de estados emocionais e orgânicos na relação com o meio para a manifestação da expressão. Considero que o movimento corporal não é só a ação motora visível, mas o estado de presença ativa do corpo, mesmo estando aparentemente parado. De acordo com essa visão, a dança aqui se configurará não só como corpo em movimento, mas como corpo em expressão, em estados de corpo que se manifestam provenientes de vários estímulos como emoção, imagem, memória e sensação. Interessa-me também, como esse corpo expressivo dialoga com o tempo e o espaço em contextos definidos de dança. O estado de corpo diz respeito à situação orgânica do corpo, de seus sistemas e de sua emotividade em determinado momento de criação e atuação (BRITO, G.R., 2006, p. 5).

Recordo-me especificamente de um ensaio em uma das primeiras semanas deste processo de montagem que durou cerca de dois anos. Eu estava recém-chegada ao grupo e Giselle me pediu para que executasse um solo de *cinco* minutos e... sem música! A sensação que tenho, e claro, falo aqui através daquilo que se

chama de *memória*, é a de que este solo improvisado exigiu um esforço tremendo no sentido de executar de forma mais precisa e clara vários dos preceitos tão firmemente estudados por mim durante tanto tempo. Depois de anos a fio estudando a precisão dos movimentos sob um enfoque virtuoso, este solo de cinco minutos foi rico em linhas e retas e níveis e dinâmicas e uso do espaço cunninghamianos e todos aqueles elementos do movimento virtuoso que permitiam uma fisicalidade precisa e de certa forma, também estéril. No meio do solo, tão fundamentado em pernas altas e piruetas ágeis, tropecei nos próprios pés e caí no chão. Claro, fiz da queda um impulso a mais e já retornei ao meu intuito de, em cinco minutos, fazer o melhor e mais bem apurado conjunto de passos já executados. Ao final deste tempo, quando o solo chegou ao fim e eu me encontrava ofegante e levemente orgulhosa de meu bom desempenho técnico, sentei no chão com o grupo que me observava para os devidos comentários e feedbacks. Qual não foi a minha surpresa, ao perceber os colegas imbuídos em um silêncio longo, com olhares evasivos, em desvio, em reticência.

Interrompendo o silêncio, Giselle inicia a sua fala quase que descrevendo a minha atuação no solo, fazendo elogios bem pouco entusiasmados às minhas habilidades técnicas, mas se atendo precisamente a fazer perguntas sobre a *minha* expressividade, sobre as *minhas* sensações, as *minhas* ideias naquele corpo quase-intangível de peculiaridades, sobre as subjetividades e personalidades daquele corpo que além de executar passos, pensa e come e anda e sente e se percebe no mundo, e que a dança caminha também por aí, nestes entremeios, nestes percalços, nas entrelinhas, se estabelecendo também nas subjetividades. “Cadê você nesse corpo, Lina?”, ela perguntou. E nisso, algumas pessoas do grupo começaram a falar que foi bem ali, bem no momento da queda, quando o corpo perdeu o controle e foi ao chão - ali no descontrole, no desgoverno, na inabilidade latente - foi que o corpo esboçou um mínimo de afrouxamento, de sutileza, de possibilidade de se alterar de um estado de opacidade para a poética de um corpo-transparência, numa circunstância onde se percebe “o caráter subliminar da tessitura corporal” (LOUPPE, 2012, p. 70) ou estado de corpo que enalteça “as condições orgânicas dessa emergência poética” (LOUPPE, 2012, p. 69). Este deslocamento do corpo-opaco para o estado de corpo-transparência é um significante que se realiza aberto à poética dos sentidos.

Escrevendo isso, agora entendo porque me impressionei tanto com o texto do teórico André Lepecki onde ele diz que:

A condição primeira de possibilidade da dança não é o corpo, não é o movimento de braços e pernas, não é a música, nem um elã vital. A condição primeira para a dança acontecer é a terraplanagem. Para que a dança possa se dar, e, ao se dar, dar-se soberanamente sem tropeços, interrupções ou escorregões, seu chão tem de ser antes de mais nada um chão liso, terraplanado, calcado e recalçado. (...) Apenas depois de um chão se tornar tão liso, vazio e chato como uma folha de papel em branco (...), o dançarino pode entrar em cena de modo que a sua execução de passos e saltos não tenha de negociar “acidentes de terreno”. Ora, esses acidentes não são mais do que as inevitáveis marcas das convulsões da história na superfície da terra – cicatrizes de historicidade. (LEPECKI, 2010, p. 14).

Segundo Lepecki (2010), essas cicatrizes de historicidade são decorrências inerentes desta terraplanagem: essas marcas são elementos constituintes de uma composição onde houve uma situação de achatamento, de apagamento, uma higienização, uma padronização que se configurou enquanto condição de existência. A neutralidade e a impessoalidade de um corpo que improvisa se abstendo de suas pulsões é um sujeito que discursa se excluindo da emergência de ser um corpo que é também paisagem. É um corpo que, na ilusão apolínea de se constituir como neutro, lida com “a brutalidade e a violência do ato de neutralizar um espaço” (LEPECKI, 2010, p. 14).

“De Água e Sal” foi então um processo criativo que se fez dar espaços para o que Mary Wigman chamaria de “se pôr à escuta de si mesmo” (BOURCIER, 2001, p. 299), onde os gestos seriam fonte elementar “para a conscientização das pulsões internas” (BOURCIER, 2001, p. 299). Pelo que percebo, a revisão estrutural que tomou lugar durante este processo criativo está ligada à possibilidade de explicitar a poética de um corpo que dá ênfase à legitimidade do discurso de um corpo que dança: o discurso do corpo-transparência.



Figura 23: A intérprete Lívia Frazão em cena de "De Água e Sal". Foto: Milla Petrillo.

Para Giselle Rodrigues, uma das intenções durante o processo criativo de “De Água e Sal” seria “o enfraquecimento da cabotinagem performática” (BRITO, G.R., 2006, p. 11). O conceito de *cabotinagem*, segundo o dramaturgo e ator francês Jacques Copeau (1879 - 1949) é:

(...) o mal (enfermidade) da insinceridade, ou da falsidade. Ele que sofre desta enfermidade cessa de ser autêntico, de ser humano. Ele é desacreditado e antinatural [...] Me refiro a todos os atores, do mais sem importância deles e seus gestos desprezíveis, da total mecanização da pessoa, e da absoluta deficiência da inteligência profunda e da verdadeira espiritualidade (COPEAU *apud* BRITO, G.R., 2006, p. 10).

Também se pode dizer que o conceito de cabotinagem está ligado à

(...) falsidade performática de um intérprete na sua atuação, uma falsidade que muitas vezes se dá inconscientemente. O intérprete pode estar acreditando profundamente na sua verdade performática, entretanto o que o público presencia é uma atuação vazia, sem sentido que transborde sua presença física (BRITO, G.R., 2006, p. 38).

Indo em uma direção que rompa com elementos que dialoguem com a cabotinagem, a intenção em “De Água e Sal” era a de que o intérprete se deixasse manifestar em movimento numa possibilidade de expressão significativa que fosse “além de sua forma estética, trazendo uma noção de preenchimento expressivo, que

não está ligada somente ao físico, motor, mas que se vale de tudo o mais que o constitui; afetos, emoções, percepção, sentidos, história de vida pessoal e cultura” (BRITO, G.R., 2006, p. 41). Para ir de encontro ao engessamento de padrões de movimento que apresentassem sinais de cabotagem, o processo de montagem rumou para uma possibilidade de revisitação destes condicionamentos. A Educação Somática foi, então, a base primordial que aprimorou a qualidade do intérprete ao trabalhar com a desautomatização das ações corporais.

Historicamente, a Educação Somática surge nos Estados Unidos e na Europa ao longo do século XX e tem como fundamento básico a criação de métodos cuja linha de atuação seja o estudo dos movimentos do corpo como via de prevenção ou de modificação de desequilíbrios de um sujeito (BOLSANELLO, 2010). Em seu site sobre o tema, a pesquisadora Silvia Soter (s/d) define que:

A Educação Somática é o campo disciplinar que reúne um conjunto de métodos que tem como principal foco o aprendizado da consciência do corpo em movimento, sempre em sua relação com o ambiente. A palavra *soma*, de origem grega, refere-se ao corpo como experiência vivida, distinguindo-o da ideia de um corpo-matéria ou de um corpo-objeto.²¹

Dos vários métodos da Educação Somática existentes atualmente, podemos citar alguns, tais como:

<u>Nome do Método</u>	<u>Criador</u>	<u>Contexto</u>
Bartenieff	Irmgard Bartenieff (1900-1981)	Bartenieff era alemã, dançarina, fisioterapeuta e discípula de Rudolf Laban. A partir de princípios labanianos, ela desenvolveu um método que lida com fundamentos do funcionamento anatômico integrado com a expressividade do corpo. A ênfase do seu trabalho é mais voltada para a mobilidade do corpo do que para uma codificação de movimentos

²¹ Esta referência da autora não foi encontrada em livros ou artigos, mas somente em seu site. Para acessá-lo, basta clicar em <http://www.silviasoter.com/page8/page8.html>

		cadenciados.
Feldenkrais	Moshe Feldenkrais (1904-1994)	Feldenkrais era judeu, doutor em engenharia e judoca. Desenvolveu seu método a partir de um problema no joelho e tem como mote a percepção e a conexão funcional dos movimentos.
Técnica de Alexander	Frederick Matthias Alexander (1869-1955)	Alexander era orador e passou a apresentar perda significativa da voz durante suas apresentações. Através da auto-observação com espelhos, ele percebeu que tendia a contrair desnecessariamente os músculos do pescoço, o que passou a afetar a sua respiração e voz. A partir destas observações, ele desenvolveu um método educacional que trabalha a conscientização dos movimentos a partir da inibição da contração muscular excessiva.
Antiginástica	Thérèse Bertherat (1931)	Bertherat nasceu na França e é fisioterapeuta. Segundo ela, o corpo não tem necessidade de um treinamento sistematizado de fortalecimento muscular, mas tem necessidade de criar um equilíbrio muscular integral em todo o corpo.
Movimento Autêntico	Mary Starks Whitehouse (1911-1979)	A norte-americana Whitehouse estudou dança com Martha Graham e Mary Wigman. O Movimento Autêntico tende a abordar os movimentos a partir de impulsos intuitivos que não necessariamente passe pelo processo de intelectualização ou

		racionalização do gesto.
G.D.S.	Godelieve Denys Struyf (1931-2009)	Denys Struyf nasceu no Congo-Belga e foi fisioterapeuta. O método de cadeias musculares e articulares G.D.S. tem como princípio básico a organização corporal a partir de cadeias articulares que se unem a cadeias musculares, e a partir daí, faz uma análise da padronização postural do indivíduo.
Body-mind Centering	Bonnie Bainbridge Cohen (1949)	Cohen é norte-americana, formada como terapeuta ocupacional e tem um amplo estudo nas áreas da dança e da fisioterapia. Seu método parte da premissa de que não há a separação dual entre corpo e mente, mas que ocorre uma integralidade entre ambos. O BMC pesquisa a articulação de vários sistemas corporais, tais como o sistema ósseo, endócrino, embrionário, celular, fluido, muscular, nervoso, através da experimentação anatômica do movimento.
Gyrotonic	Juliu Horvath (1942)	Horvath nasceu na Romênia, reside nos Estados Unidos da América e teve uma sólida formação na dança e na ioga. Uma lesão no calcanhar o levou a pesquisar um sistema de reeducação e condicionamento corporal. Seu método se fundamenta em movimentos espiralados a partir da coluna vertebral em consonância com a respiração.

Apesar da pluralidade nos métodos de Educação Somática, há um fio condutor principal que os abarca nos mesmos princípios comuns.

Cada método de Educação Somática tem conceitos e linguagens próprios, assim como estratégias pedagógicas específicas que o caracterizam. Porém, todos os métodos focalizam um ponto comum: utilizar o movimento consciente do corpo na recuperação da saúde bem como para manter uma boa qualidade de vida (BOLSANELLO, 2010, p. 20).

Segundo a autora Debora Bolsanello (2005), o termo *somático* deriva da palavra grega *soma* e tem relação direta com os conceitos anunciados pela Fenomenologia em que o filósofo Marcel Merleau-Ponty (1908-1961) expõe conceitos que evidenciam a experiência do corpo “não mais como um objeto, mas como um fenômeno da experiência humana” (BOLSANELLO, 2005, p. 2). Segundo Merleau-Ponty, “não é preciso perguntar se nós percebemos verdadeiramente o mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 13). Ou seja, a relação da percepção, da vivência e da memória é também o que rege um corpo recheado de sensações e ideias.

Tendo a abordagem somática como elemento principal na condução do processo criativo de “De Água e Sal”, a pesquisa se fundamentou basicamente em duas linhas: nas práticas somáticas intituladas Movimento Autêntico (desenvolvido por Mary Starks Whitehouse) e no *Body Mind Centering* (desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen).

O Movimento Autêntico (MA) foi fundado por Mary Starks Whitehouse (1911-1979) por volta dos anos 50 nos Estados Unidos. Whitehouse foi bailarina e estudou na *Wigman Central Institute*, na cidade de Dresden, na Alemanha, na *Martha Graham School*, *Jooss Ballet School* e foi membro da *American Dance Therapy Association*. Influenciada por Mary Wigman, Whitehouse desenvolveu uma metodologia que estimulava a espontaneidade do movimento através do refinamento da percepção corporal, do não-julgamento e do aguçamento de habilidades instigadas pela “psicologia jungiana, por meio da Imaginação Ativa²² e dos

²² Segundo Giselle Rodrigues de Brito, “A Imaginação Ativa visa fazer emergir o inconsciente para então buscar uma comunicação com ele. (...) O processo é realizado em duas etapas, sendo que na primeira provoca-se o inconsciente, por meio de um estado emocional que deve ser estimulado a se manifestar como uma imagem, um fragmento de um sonho ou uma fantasia, ou mesmo a partir de um sentimento. Em seguida, tenta-se uma comunicação com o inconsciente explorando-o e visando que a imaginação flua sem controle da razão nem

simbolismos e conteúdos revelados por meio do movimento corporal” (BRITO, G.R., 2006, p. 43). Inicialmente chamado de Movimento em Profundidade, o Movimento Autêntico (MA) é uma prática que lida com a expressividade do movimento a partir da percepção sensorial onde a imaginação flui sem a preponderância da análise racional ou do julgamento.

Na técnica do MA é solicitado à pessoa fechar os olhos e esperar, assumindo uma atitude de espera e escuta aberta e tranquila. A espera aberta no MA refere-se ao momento de uma espera para se escutar o corpo sem expectativas, onde há um momento de exercitar o esvaziamento do desejo e da reflexão sobre o que está sendo vivenciado, abrindo espaço para o corpo se manifestar a qualquer instante sem envolvimento do juízo crítico (BRITO, G.R., 2006, p. 45).

Além do Movimento Autêntico, a outra principal linha de atuação em “De Água e Sal” para a ampliação da percepção de padrões de movimento do intérprete foi o *Body Mind Centering* (BMC). Criado por Bonnie Bainbridge Cohen (1941), o BMC integra a relação entre corpo e mente a partir da fisicalidade, do estudo anatômico e do funcionamento fisiológico dos sistemas corporais. Cohen diz que:

Nosso corpo se move como nossa mente se move. As qualidades de qualquer movimento são uma manifestação de como a mente está expressando através do corpo no momento. Mudanças nas qualidades de movimento indicam que a mente mudou o foco no corpo. Por outro lado, quando dirigimos a mente ou a atenção para diferentes áreas do corpo e iniciamos o movimento a partir dessas áreas, mudamos a qualidade do nosso movimento. Então, nós achamos que o movimento pode ser uma maneira de observar a expressão da mente através do corpo e também pode ser uma maneira de afetar mudanças na relação corpo-mente (COHEN, 1993, p. 1).

Tendo o MA e o BMC como linhas de conhecimento somático balizadoras do processo criativo, a intenção de Giselle Rodrigues foi a de trabalhar a *sensibilização* e a *percepção* do intérprete para criar o espetáculo cênico. Em sua dissertação, ela diz que o MA e o BMC indicaram

juízo crítico. Essa comunicação com o inconsciente pode se dar de várias formas: pela dramatização, por um som, pelo movimento, pela escrita, desenho etc. A pessoa deve observar atentamente como esse fragmento de fantasia se desenvolve, dando vazão à imaginação” (BRITO, G.R., 2006, p. 44).

(...) a possibilidade de se aprofundar e apreender as sensações e a percepção no e do corpo, de forma aguçada, onde o contato com a expressão sensível²³ e a compreensão desse mecanismo pode dar ao intérprete uma qualidade de tônus muscular distinta, afetando seu potencial expressivo do corpo, que mesmo sem se movimentar, parado, traz uma textura diferente, um estado de presença ativa e de ser evidenciados. Não há necessidade de que o corpo, para demonstrar sua expressividade e se fazer perceptível, tenha que se manifestar pelo movimento. Sua existência no espaço e no tempo parece já potencializar sua presença necessária para a cena. O corpo parado já é movimento, parece estar impregnado de sensações afloradas, de expressão sensível, e expressa uma dramaticidade que provém de seu estado de ser, de sua consciência do momento (BRITO, G.R., 2006, p. 52).

Trabalhando exercícios somáticos que desenvolvessem o corpo consciente em um estado de não-julgamento - desapego da crítica excessiva que também fomenta a cabotinagem performática - e de observação refinada e ativa, a coreógrafa Giselle Rodrigues começou a desenvolver a estrutura da montagem cênica. A partir de solos improvisados que tivessem alinhamento dramático com a sensação/experiência/memória do intérprete, a coreógrafa iniciou um processo de conduzir o dançarino a experimentar estruturas cênicas em ideias células. Estas ideias células foram sendo desenvolvidas e estruturaram a composição do espetáculo “De Água e Sal”.

Espacialmente, o espetáculo acontecia em uma espécie de arena: as cadeiras do público eram dispostas no palco em uma forma circular. Tendo os assentos do público disponibilizados dentro do palco, era de fácil acesso que os intérpretes entrassem no centro da arena ou se sentassem juntamente com os observadores. Estávamos todos juntos, intérpretes e plateia, no mesmo plano, no mesmo alcance, na mesma possibilidade de ver e ser visto. Estávamos todos em estado de corpo-transparência, no mesmo ato de fazer o olhar ser cúmplice da cena e testemunha da própria percepção. A estrutura física já colocava então, plateia no palco e intérprete indo e vindo da visibilidade para a invisibilidade, do centro para as cadeiras ao redor: nos misturávamos ao público, e isso nos tornava imbuídos de um mesmo contexto particular, de uma mesma visceralidade.

²³ Segundo Giselle Rodrigues, o termo *expressão sensível* associa-se ao conceito de sensibilidade definida por Fayga Ostrower. Segundo Ostrower, a sensibilidade está baseada “numa disponibilidade elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial”, que abre uma porta de entrada para as sensações. “Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (BRITO, G.R., 2006, p. 52).

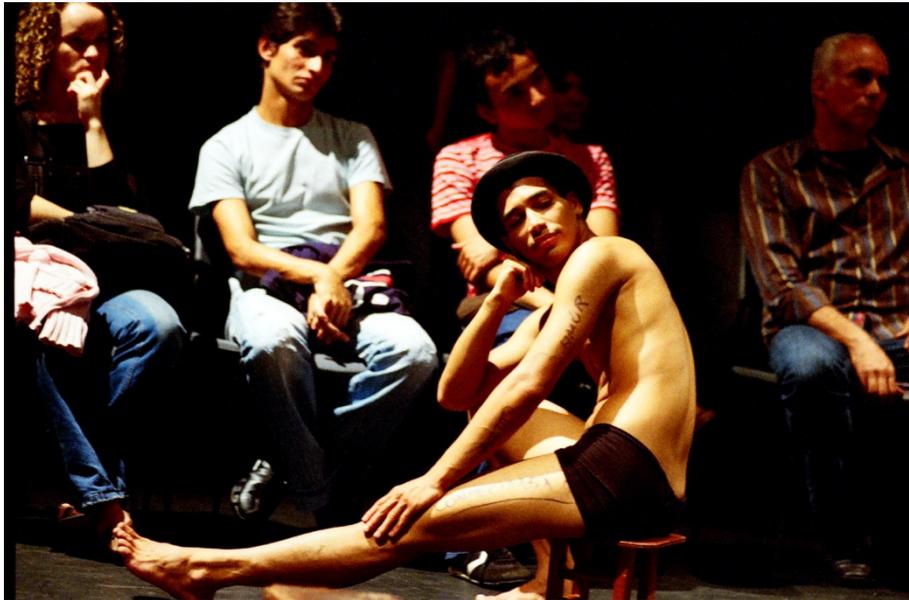


Figura 24: Alisson Araújo em cena do espetáculo "De Água e Sal". Foto: Mila Petrillo.

Tendo o espetáculo sido criado a partir do intérprete, de suas histórias, memórias e sensações, o resultado do processo criativo revelava um contexto onde as cenas tendiam a denotar o corpo em estado de manifestação poética. Sem ter interesse em contar histórias ou dramaticidades de formas literais, as cenas do espetáculo dialogavam mais com um universo da *visceralidade de um corpo em discurso fundamental do gesto* do que com um enredo ou narrativa específico. Ou, usando a citação de Laurence Louppe, a importância não residia em revelar “o que o movimento é, mas para onde tende e para que paisagens sensoriais nos conduz” (LOUPPE, 2012, p. 139). Em “De Água e Sal”, a meu ver, havia uma proposição de corpo em estado de *transparência*: ocorria a permissão de estar em cena dando escuta às latências de um corpo em condição de imanência poética, resultando num corpo que é assertivo sobre a sua situação de veemência, de visceralidade. “O principal aspecto a ter em conta é trabalhar, em primeiro lugar, as condições orgânicas dessa emergência poética. Uma vez tomada esta opção fecunda, o corpo tornar-se-á uma admirável ferramenta de conhecimentos e de sensações” (LOUPPE, 2012, p. 69). Giselle Rodrigues reforça este ponto ao indicar que:

A dança que sinalizo está mais relacionada à ideia da presença de um corpo em cena, que realiza ações físicas, sem necessariamente se prender ao passo de dança, e que se expressa na tentativa de comunicação e elaboração de um discurso, se valendo de variedade de formas, em pausas, em qualidades diversificadas de tónus muscular, em voz, em emoções, em olhares e também em movimentos soltos ou combinados, no passo, ou no simples gesto. Talvez esta dança esteja inserida num contexto mais performático do movimento, onde se extrapolam as convenções do movimento enquadrado na forma, no espaço e tempo pré-definidos. A proposta é mais calcada na investigação das possibilidades expressivas geradas pelo corpo em movimento e sua contextualização e diálogo cênico, que pelo emolduramento desses numa estrutura coreográfica do passo de dança (BRITO, G.R., 2006, p. 41).

Mas que linhas poderiam unir “De Água e Sal” e as obras de Merce Cunningham num mesmo universo poético? Porque, em se tratando de diferenças conceituais, elas existem e com bastante concretude. Em sua estrutura, o espetáculo “De Água e Sal” adentra um espaço onde a atuação cênica transborda elementos catárticos, de intensidade dramática e de um certo teor de energia caótica. A organicidade da pulsão dos intérpretes se faz presente de maneira bastante contundente. Já na arte de Cunningham, se percebe um distanciamento de vertentes dramáticas/expressionistas e uma ruptura com encadeamentos lógicos ou alusivos. Apesar de “De Água e Sal” e os trabalhos artísticos de Cunningham terem bases conceituais um tanto quanto opostas nas cargas de emotividade dramática, há um delineamento comum que se faz presente com elementos de contundente convergência. São percebidos elementos de linguagem que partilham de princípios conceituais semelhantes. Que elementos seriam esses? Entre Cunningham e “De Água e Sal”, os fundamentos estéticos talvez sejam bem diferenciados, mas há uma aproximação pela valoração de princípios que regem as suas poéticas: em ambos os casos, o espectador é desafiado a sair da *passividade* para *atividade* de complementar o sentido da obra. Não há sentido referencial com a literalidade da obra e o público é instigado a perceber e se relacionar com a obra através de seus próprios sentidos e analogias. Assim, a obra artística pode então “falar à imaginação de cada um sem passar por um discurso explicativo” (LOUPPE, 2012, p. 20). Desta forma,

o ato criador não é executado pelo artista sozinho; o espectador põe a obra em contato com o mundo externo ao decifrar e interpretar as suas

qualificações internas e, assim, acrescenta sua contribuição ao ato criativo (BANES, 1994, p.112).²⁴

As falas de Louppe (2012) e Banes (1994) reforçam a completude da relação entre obra e espectador, presente conceitualmente nos trabalhos de Marcel Duchamp, Merce Cunningham e tantos outros artistas, assim como em “De Água e Sal”. Este ponto também é reforçado pelo fala de Octávio Paz (2008) ao indicar que:

(...) entre o que o artista quis fazer e o que o espectador acredita ver, há uma realidade: a obra. Sem ela, é impossível a recriação do espectador. A obra faz o olho que a contempla – ou, ao menos, é um ponto de partida: desde ela e por ela o espectador inventa a obra (PAZ, 2008, p.60).

Como indicado por Paz, o espectador é situado num alcance de possibilidades ativas: a obra também é criação interpretativa do sujeito. Em “De Água e Sal”, Giselle Rodrigues sugere essa possibilidade de correlação ao escrever que:

Quando Cunningham propõe a quebra da estrutura narrativa da dança e a descontextualização, sem impor conteúdos necessariamente conectados à música e/ou a ideias visuais e literárias, ele estimula uma série de alterações nas estruturas que envolvem o jogo cênico, como, por exemplo, a interferência na apreciação estética do espectador em relação à obra coreográfica. O espectador sai do papel de simples apreciador para compartilhar sua interpretação com a criação. A própria obra parece reivindicar que o espectador a olhe suscitando o poder do imaginário de forma mais atuante. Também a relação entre corpo e o contexto cênico muda, já que o corpo não necessita se submeter a um contexto externo a ele, a um conteúdo determinado. O corpo é o próprio contexto para o desenrolar cênico (BRITO, G.R., 2006, p.27).

Essa premissa de ruptura fronteiriça entre a passividade/atividade criativa do espectador também se vê referendada em Práticas Corporais II. Como indicado no próximo capítulo, este ponto é suscitado também na relação entre professor e aluno. Acredito que a quebra de paradigmas na relação obra/público também gera possibilidades de pensamento entre o docente e o discente, ocasião em que o aluno é provocado a pensar de forma crítica a atuação de hierarquias entre o universo “daquele que ensina” e “daquele que aprende”. Em PC II, a prática se fundamenta em abordar os princípios didáticos na dança que dialoguem com uma ação de

²⁴ The creative act is not performed by the artist alone; the spectator brings the work in contact with the external world by deciphering and interpreting its inner qualifications and thus adds his contribution to the creative act (BANES, 1994, p. 112). Tradução livre.

autonomia do discente, fazendo-o alargar suas possibilidades criativas, romper com padrões automatizados, gerando um estado de corpo presente em sua poética.

Capítulo 3

Abordagens didáticas na unidade curricular Práticas Corporais II

Neste capítulo, tenho como intenção descrever e analisar os exercícios criados e aplicados na unidade curricular Práticas Corporais II, além de expor a pesquisa de conceitos que dialoguem com a ideia de conscientização do corpo e que possibilitem uma “desautomatização” do gestual do discente. Influenciada pelo estudo teórico das artes (em especial por Merce Cunningham, como indicado previamente nesta dissertação), pela experiência de atuar em “De Água e Sal” e por abordagens somáticas, desenvolvi possibilidades didáticas que contemplassem os princípios acima citados para com os alunos inscritos em Práticas Corporais II. Dentro de sala de aula, passei a elaborar/aplicar uma sistemática com a intenção de fomentar um estado criativo, estimulando os alunos à maior percepção corporal e à desautomatização dos movimentos do corpo. Percebo que o termo “desautomatização” aparece aqui como um indicador crucial que assinala a relação que o discente tem com a prática tradicional de ensino da dança, onde o aluno tende a aprender a dança principalmente através da *reprodução* dos movimentos ensinados pelo professor. Desta forma, acredito que a desautomatização do gestual do discente está diretamente vinculada ao pensar o fazer criativo a partir da expressividade individual, estimulando o aluno a estabelecer também outras práticas ligadas à dança que não somente na relação de subordinação aos movimentos pré-determinados pelo professor. A professora de dança da UFPel e pesquisadora Falkembach (2012) reforça este ponto ao indicar que:

Uma aula de dança pode ser tanto de uma visão que busca construir corpos dóceis e moldáveis pelo capitalismo consumista como uma visão que busca corpos que transgridam e construam outras ideiasformas²⁵ de mundo (FALKEMBACH, 2012, p. 60).

²⁵ Segundo a autora, a junção das palavras ideia e forma se refere à tentativa de romper com uma possível dicotomia. Segundo ela, para cada “ideiaforma” há uma concepção de corpo.

Atualmente ministro a unidade curricular Práticas Corporais II (PC II) aos alunos do segundo semestre da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília. Como indicado no Plano de Ensino²⁶, as aulas são teórico-práticas com duração de uma hora e quarenta minutos e acontecem três vezes por semana, o que totaliza uma carga horária de 120 horas por semestre. Nesta unidade curricular, um dos focos principais segundo as competências e habilidades do Plano de Ensino, é a consolidação das potencialidades desenvolvidas a partir da desconstrução de padrões pré-estabelecidos de movimento e alinhamentos corporais. Outro ponto importante é também desenvolver habilidades que ampliem a percepção de um corpo consciente de seus gestos e ações.

É importante ressaltar que em PC II, a intenção não é a de se trabalhar técnicas corporais codificadas - tais como o *hip hop*, o balé clássico ou a dança do ventre - mas de fomentar a possibilidade expressiva do aluno a partir de suas próprias maneiras de articular a organicidade do movimento, resultando num estado onde o movimento acentue possibilidades de um corpo-transparência. De acordo com os preceitos do Plano de Ensino, se faz necessário conduzir o discente para que este se aproprie de sua fisicalidade, indo contra os indícios da cabotagem performática, onde “os esforços dirigem-se para dotar o corpo da capacidade de relacionar-se consigo mesmo em sua incalculável variedade motora” (ANDRADE; SANTIAGO, 2008, p. 7).

O perfil dos discentes do segundo semestre do curso tende a ser bastante heterogêneo. Com formações muito diversas, os alunos vêm de atuações no *break*, no *hip-hop*, balé clássico, danças sagradas, danças circulares, danças ciganas, dança do ventre, danças de salão, contato e improvisação, entre outros tipos de dança. No curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, há também vários alunos que provêm de uma formação religiosa na dança. Explico-me melhor: muitos dos alunos iniciaram seus contatos com a dança dentro de igrejas, em sua maioria evangélicas e católicas onde, de acordo com eles, a intenção seria a de preparar o corpo para um ato de evangelização e disseminação de conceitos cristãos. Percebo que este ponto é de extrema relevância, já que, para vários deles, a Licenciatura em Dança é uma plataforma que os embasa melhor para o discurso da dança *dentro da igreja*, e não necessariamente para o realce de um discurso

²⁶ O Plano de Ensino da referida unidade curricular encontra-se em anexo nesta dissertação.

dentro da escola. Pelo que pude observar em sala de aula, a dança na igreja (também denominada de “dança de louvor” ou “dança de adoração”) tende a estar bastante arraigada em conceitos positivistas, onde há dominância imperativa da *forma* sobre a *sensação* e também uma preponderância da não-subjetividade do corpo e de suas questões. Ao início do semestre, quando desenvolvo com os discentes uma iniciação aos exercícios de abordagem somática, os alunos oriundos de igrejas tendem a se referir a tal experiência de forma um tanto quanto peculiar. Ao final da aula, quando sentamos em roda para partilharmos as percepções, comentários ou dúvidas, é comum ouvir frases que relatam a sensação do exercício vivido como “dançar para deus” ou “dançar para Jesus”. Ou seja, para vários destes alunos, dançar com foco na percepção e na sensação sem necessário compromisso final com a forma é identificado como “dançar para Jesus/deus”. Este termo parece ser uma referência de um ato que se adequa à internalização do gesto não pelo viés mecânico ou funcional, mas pelo intento somático.

Longe de querer aplainar suas concepções ou tentar entrar em senso comum a respeito da dança, pasteurizando ou invalidando suas vivências anteriores, a unidade curricular PC II tende mais a incitar a discussão a respeito destas diferenças do que executar um apagamento ou distanciamento de seus contatos anteriores com a dança. É de extrema importância, a meu ver, provocar os discentes para situações que os façam questionar, discutir e repensar o corpo e o movimento, sejam estes de danças de louvor ou não. Desta forma, estimula-se o aluno para que, ampliando sua percepção acerca dos conceitos que cercam/regem a sua prática na dança, amplie-se também as possibilidades de ação gestual destes discentes. Afinal, como indica a teórica Helena Katz “a dança é o pensamento do corpo” (KATZ, 2005).

É também comum ouvir logo no início do semestre, afirmações de senso comum, que tendem a replicar conceitos pré-formatados e polêmicos. É relativamente corriqueiro ouvir frases que afirmam que “o balé clássico é a base para todas as danças” ou que “a dança é tudo aquilo que emociona”, entre outras frases que tendem a deixar as discussões teóricas bastante acirradas e enriquecidas. Nestas horas, gosto muito de sacar do bolso (ou do Ipad, no caso) um bom vídeo de John Cage e Merce Cunningham em que estes falam sobre a desvinculação emocional da obra e onde se vê que a dança pode ser

desconectada/insubordinada à música: sem a eminência emotiva, sobram os corpos em seu discurso de ação particular, corpos que se fundamentam em poética ao se relacionar em movimento com tempo/espaço. Não mais o corpo que dança subordinado unicamente à elegância apolínea da emoção enquanto dramaturgia da cena. Não mais o corpo condizente, persuadido pela dominância da música.²⁷

E particularmente eu, que dancei balé clássico durante um bom tempo da minha vida de bailarina profissional, me pergunto se essa frase de efeito, a respeito de o balé-ser-a-base-para-todas-as-danças, não é apenas mais um discurso que reforce a ideia sobrepujante de que as artes da elite tendem a ter mais importância que as danças populares. Afinal, pela história do balé clássico, sabe-se que ele se desenvolveu na França na corte do rei Luís XIV e não exatamente em um país africano/latino-americano, por exemplo. Incitar os questionamentos a respeito de conceitos e paradigmas tão fortemente calcados pode também ser uma forma muito interessante de se repensar o corpo, a dança, a arte e os movimentos. E ratifico este ponto porque o balé clássico me absorve pela construção poética em que o corpo se desenha silfidamente pelo espaço, num romântico modelo de corpos femininos em situação etérea. Poesia pura, delírio no seu devir. Mas nem no auge de sua absoluta magnificência vejo o discurso sobre o balé clássico como mais importante enquanto *linguagem* do que as danças de roda de Lia de Itamaracá.²⁸

Em PC II, a heterogeneidade e as diferentes visões acerca da dança e do corpo multiplicam as possibilidades das discussões em sala de aula. Como a prática e a teoria se desenvolvem paralelamente ao longo do semestre, percebe-se que a experiência prática tende a alimentar a desconstrução de lugares-comuns no discurso e também que a discussão teórica reverbera no corpo enquanto ação cênica.

Percebo que assim que iniciam a unidade curricular, vários alunos ainda apresentam características que indicam uma forte presença de corpo em estado de “cabotinagem performática”. A semântica da palavra cabotinagem está relacionada a uma das definições de cabotino: “charlatão, impostor”. A cabotinagem performática,

²⁷ Como indicado no Capítulo 1 desta dissertação, Merce Cunningham e posteriormente o Judson Dance Theater são marcos históricos na ruptura desta relação de subordinação entre a dança e a música.

²⁸ Lia de Itamaracá (1944) é um ícone da dança/música popular brasileira. Residente na Ilha de Itamaracá, no estado de Pernambuco, Lia trabalha como merendeira em escola pública e desde criança participa de rodas de ciranda. Recebeu o registro de “Patrimônio Vivo de Pernambuco” pela Fundarpe e foi premiada com a medalha do Mérito Cultural pelo Ministério da Cultura.

como indicado previamente no Capítulo 2 desta dissertação, é um termo difundido pelo dramaturgo francês Jacques Copeau (1879 - 1949), que tende a correlacionar uma ação cênica com uma suposta padronização que impeça uma autenticidade na atuação.

O autor germânico Hans-Thies Lehman (2007) em seu livro “Teatro pós-dramático” indica pontos teóricos que podem dar suporte para o que Copeau tituló de “cabotinagem”. Lehman apresenta referência descritiva que pode, a meu ver, ser vinculada ao estado cabotínico. Ele diz que:

o corpo se apresenta como que ‘colonizado’, de modo que necessita de um treinamento que compreende (...) sua libertação para uma expressão espontânea, (...) a partir da qual se fortalecem sua expressividade, precisão, tensão e com isso, sua presença (LEHMANN, 2007, p. 336).

Para operar um distanciamento da cabotinagem e disponibilizar o corpo do discente ainda mais para o estado criativo é preciso incentivá-lo a experienciar as possibilidades expressivas do próprio movimento, de uma forma autêntica e orgânica, “em um processo que se pretende crítico e transformador” (MARQUES, 2003, p. 160). Desta forma, o discente se percebe em estado de maior expressividade gestual ao desenvolver cada vez mais uma condição de ser testemunha da própria percepção. Outro aspecto importante para o desmantelamento das bases da cabotinagem performática é a prática de exercícios que estimulem um não-julgamento perante as ações propostas. Em “De água e Sal”, valendo-se dos exercícios do Movimento Autêntico, foram trabalhados aspectos que desestimulavam o prévio autojulgamento das cenas do intérprete. É experienciando possibilidades de movimento sem análise crítica excessiva que o corpo pode então permear o estado de transparência que permita uma elucidação da organicidade e da visceralidade das ações. Neste processo, a *acuidade da observação* deve ser mais incentivada que o *juízo*: a observação em sua neutralidade e assertividade sem a definição de juízos de valor tais como bom, ruim, belo, feio etc.

De acordo com os autores Andrade e Santiago (2008), há duas divisões básicas constatadas no processo de ensino-aprendizagem: o ensino de *fora para dentro* e o ensino de *dentro para fora*, como indicado na citação abaixo.

a) o ensino é concebido como algo que vem de *fora para dentro* (posição exógena), como a entrega de bens culturais aos alunos, pela sociedade e

seus representantes: os educadores. Corresponde a ideia de ‘passar’ ou ‘transmitir’ algo ao aluno, que a linguagem comum aceita na popular ideia de ‘dar aula’ (doar, entregar).

b) o ensino é concebido como algo que vem de *dentro para fora*, dependendo apenas de alguns poucos referenciais externos. O protótipo histórico é o platonismo e a ideia socrática de *maiêutica*, que assemelha a função docente a da parteira, pois ajuda a dar à luz as ideias. Anacrônica e oferecida apenas como ilustração, essa posição teoricamente inatista tem seu contraponto moderno naqueles que recusam a primeira, entendendo que ensinar é impossível, já que, como diz Carl Rogers ‘...a única aprendizagem que influencia significativamente o comportamento é aquela que foi autodescoberta, auto-apropriada’ (CASTRO, 2002, p. 22 *apud* ANDRADE, M.; SANTIAGO, D., 2008, p. 5).

A primeira abordagem (*item a*) tende a dar base maior para as técnicas codificadas de dança (tais como o *break* ou o balé clássico): o professor é hierarquicamente o mestre, detentor do conhecimento, e o discente seria o “receptor” de informações em busca de um padrão ideal e refinado de movimentos. “Nestes casos, a ação por conhecimento acaba se tornando reprodução por imitação” (ANDRADE, M.; SANTIAGO, D., 2008, p. 6). O segundo viés (*item b*) tende a instigar uma possibilidade de maior autonomia do aluno: este passa a ser elemento fundamental no processo criativo de ensino-aprendizagem. Neste caso, os princípios e ideais da Educação Somática se fazem bastante pertinentes.

Em PC II, ambas as concepções expressas nos itens *a* e *b* foram empregadas ao longo do semestre: o *item a* na qualidade de experienciar sequências coreográficas que dialogassem com o pensamento artístico de Merce Cunningham e o *item b* na qualidade de abordagem da Educação Somática, que dialogasse também com vários dos pressupostos abordados durante o processo criativo de “De Água e Sal”.

Para que o aluno alargue suas possibilidades inventivas, sejam elas na sequência coreográfica ou no movimento abordado pela Educação Somática, acredito que seja imprescindível incentivá-lo a se desafiar e a ampliar suas percepções sensoriais do corpo, abrindo, de acordo com Andrade e Santiago (2008, p. 9) “espaços para pensar a arte do movimento como uma atividade pedagogicamente transformadora”. Assim, independentemente da linha de ação da

aula, o foco seria abordar os princípios pedagógicos na dança para a *autonomia* da ação e não para uma *automatonomia*.²⁹

Sem querer fazer reverberar a eterna separação entre técnica x expressão, entre Cunningham x Educação Somática, ou entre os universos apolíneos x dionisíacos, a intenção em PC II é trabalhar também a *integração* entre a expressividade e o gesto codificado ou instrumentalizado a partir do professor. Por que haveria de ser criativo somente o movimento gerado pelo próprio aluno? Que outras possibilidades criativas podem ser desenvolvidas a partir de uma sequência coreográfica ensinada pelo docente? Como apresentar elementos que dialoguem com a autonomia do discente e não com a automatonomia ao se trabalhar a frase coreográfica formulada pelo docente? Afinal,

para um bom desenvolvimento da prática da dança é necessário a exploração dos diversos componentes, como a criatividade, a formulação de novos movimentos e a repetição de movimentos já aprendidos, entre outros, facilitando, assim, a apresentação de elementos interpretativos e expressivos na organização e composição das aulas. Isto exige um grande esforço do profissional, no sentido de estabelecer as prioridades do ensino e a relevância das temáticas a serem desenvolvidas (SILVA, M.; SCHWARTZ, G.M.; 2001, p.45).

Esta citação explicita a necessidade da integração de conceitos no que se refere ao estímulo à criatividade do aluno no processo de ensino-aprendizagem na dança, incentivando sua percepção/inventividade também na interpretação/execução de frases coreográficas já formuladas. Segundo a teórica Sylvie Fortin (2010), a dança ensinada somaticamente estaria “mais próxima do desenvolvimento de uma autoridade interior concernente à capacidade de tomar decisões baseadas em discriminações sensoriais que acentuem a singularidade do corpo” (FORTIN, 2010, p. 75). Sendo assim, a partir da Educação Somática que outras possibilidades criativas poderiam ser desenvolvidas na sequência coreográfica baseada nos pressupostos de Merce Cunningham? Como estabelecer um elo equilibrado entre as atividades sensoriais e as motoras? É importante salientar para o aluno que na sequência coreográfica ensinada pelo docente, através da repetição e da percepção corporal refinada, é também possível realçar o

²⁹ Segundo o autor Serafim (2010), *automatonomia* é um neologismo formado pelas palavras autômato (maquinismo que se põe em movimento por meios mecânicos) e *nomos* (lei, regra, norma), ou seja, capacidade de apenas se comportar mecanicamente, automaticamente, provinda de leis mecânicas (Serafim, 2010, s/p).

movimento de uma maneira mais orgânica, alimentando-o a partir de sensações e imagens. Mas como isto seria abordado? Como trabalhar a coreografia ensinada pelo professor também incentivando a autonomia criativa do discente e não a automatonomia?

Influenciada pela Educação Somática, pelo processo criativo de “De Água e Sal” e pelas referências artísticas de Merce Cunningham, a abordagem didática formulada para PC II consiste basicamente em três pontos:

<i>Exercícios de Percepção Refinada e Consciência Corporal</i>	<i>Abordagem Somática</i>	<i>Princípios da Educação Somática</i>
<i>Exercícios de Exploração de Movimentos e Imagens</i>	<i>Auto-observação/análise dos próprios movimentos assim como dos movimentos dos colegas</i>	<i>Processo criativo de "De Água e Sal" como referência</i>
<i>Exercícios de Sequências Coreográficas e Contagens Musicais</i>	<i>Ensino de sequências coreográficas em contagens fora de quatro ou oito tempos</i>	<i>Abordagem de Merce Cunningham quanto à relação com a música e o espaço. Princípios somáticos no processo de ensino-aprendizagem de coreografias</i>

Para chegar nesta esquematização, vários questionamentos surgiram a partir da análise/pesquisa de elementos fundamentais em uma aula de dança que tem como intenção oferecer uma abordagem de ampliação das percepções corporais. Os Exercícios de Percepção Refinada e Consciência Corporal que têm como mote principal uma abordagem somática de percepção sensorial do corpo, Exercícios de Sequências Coreográficas e Contagens Musicais que se dá pelo ensino de sequências coreográficas em contagens fora de 4 ou 8 tempos baseados nos pressupostos de Merce Cunningham e os Exercícios de Exploração de Movimentos e Imagens que acontecem pela observação e análise do movimento dos colegas de sala de aula e tem o processo criativo de “De Água e Sal” como indicativo.

3.1 Exercícios de Percepção Refinada e Consciência Corporal

Nos Exercícios de Percepção Refinada e Consciência Corporal tomo como base influências dos princípios da Educação Somática ao abordar a sensorialidade e o aguçamento das percepções do corpo. Também desenvolvo exercícios que estabeleçam relação entre a percepção do movimento, o espaço e o tempo, vários deles vinculados à percepção espaço-temporal de Merce Cunningham. Carolyn Brown, uma das principais bailarinas de Merce Cunningham por vinte anos, relata um específico exercício que correlacionava o tempo e o espaço com uma sequência de movimentos. “Executamos três frases em dois minutos, depois, num minuto, e, por fim, em trinta segundos. Depois, observamos que é o movimento que muda totalmente de natureza e qualidade” (BROWN *apud* LOUPPE, 2012, p. 151). De acordo com as observações de Cunningham, “o tempo não se sobrepõe ao movimento; ele provém da verdadeira essência do movimento. Mudem o tempo e o espaço, e o próprio movimento mudará” (LOUPPE, 2012, p. 151). Além deste exercício citado por Carolyn Brown, também passei a aplicar exercícios que tinham como mote principal a experimentação de sensorialidade do corpo. Em várias aulas, iniciei o aquecimento da aula orientando para que todos se deitassem no chão, fechassem os olhos e iniciassem a perceber somente o peso do corpo no chão, perceber o peso dos ossos, dos órgãos, da pele, dos líquidos do corpo. Em algumas dessas aulas passávamos quase que o tempo todo no chão, nos movendo a partir do aguçamento das sensações, em câmera lenta ou não, para no final da aula, experienciar com música as sensações no deslocamento espacial. Estas aulas tendiam a manifestar nos discentes um fascínio pela descoberta do movimento somático, como o era comentado ao final da aula. E assim, trabalhávamos também a percepção da coluna vertebral - onde o foco principal era observar e explorar os movimentos de aproximação e distanciamento da pelve e da cabeça - e em outra aula trabalhávamos a consciência dos movimentos das escápulas como base principal para o movimentos dos membros superiores, assim como tantos outros elementos do movimento pesquisados pela abordagem somática.

3.2 Exercícios de Exploração de Movimentos e Imagens

Nos Exercícios de Exploração de Movimentos e Imagens, tomo como mote principal o estudo do movimento, das progressões motoras articulares e musculares em relação à força, equilíbrio, coordenação e agilidade. Adoto vários princípios abordados por Giselle Rodrigues durante a montagem de espetáculo “De Água e Sal” na criação de cenas coreográficas que tenham como base a contribuição do intérprete na cena. Como indicado no Capítulo 2 desta dissertação, durante o processo criativo, Giselle Rodrigues costumava desenvolver ações que desafiavam o intérprete a repensar sua atuação através da análise, da observação e da experientiação de atividades cênicas.

Ao longo do semestre, desenvolvo exercícios com os discentes que tenham como base também a possibilidade da auto-observação para ampliação das possibilidades criativas do discente. Quando questionei sobre quais seriam as características predominantes da dança observada dentro de sala de aula, os alunos indicaram três pontos principais:

- a dominância de movimentos que aconteçam principalmente da cintura para cima;
- o não enaltecimento dos movimentos da pélvis;
- a dominância de movimentos simétricos.

Logo atentei-me que estes seriam pontos importantes a serem trabalhados em sala de aula para desarticular arraigados hábitos de movimento. Com relação ao aspecto de dançar mais com os membros superiores, passei a desenvolver exercícios de exploração de movimento onde o foco principal era estabelecer relação de primazia com partes específicas do corpo. Posso exemplificar aqui que, em sala de aula, liderava os discentes para que o movimento se desse primeiramente pelo dedo mindinho do pé, pelo osso púbico, ísquios, joelho direito ou esquerdo, calcanhar ou pelos músculos adutores das pernas. Também os conduzia para que tentassem se mover minimamente pelos braços, mas principalmente por outras áreas do corpo. Durante o exercício, eu os questionava como seria uma dança onde o movimento se originasse sempre pelos membros inferiores ou como seria a possibilidade de experimentar um movimento que se deslocasse pelo espaço a partir de mudanças de eixos do corpo. Estas indicativas passaram a estabelecer uma situação onde os movimentos dos braços deixaram de ser, pouco a pouco, o

referencial principal do movimento. Assim como Cunningham trabalhou a desierarquização do espaço cênico, a desierarquização de partes do corpo se faz necessária para ampliar possibilidades criativas e autênticas do movimento.

Com relação ao não enaltecimento dos movimentos da pelve, inicialmente passei a mostrar vídeos das coreografias de Martha Graham, onde se evidenciava o movimento do quadril como mote principal em seu trabalho coreográfico. Analisamos os vídeos em questão, realçando que, apesar dos movimentos do quadril serem bastante acentuados, não há construção de uma atmosfera que dialogue com universo sensual. Também passei a liderar a exploração do movimento dos discentes a partir do quadril, onde, em duplas e de olhos fechados, o colega liderasse a partir do toque qual parte do quadril iniciaria o movimento que se reverberaria pelo corpo todo. Geralmente, neste exercício, procuro trabalhar com música que dê uma atmosfera de maior introspecção, e onde o foco indicado seja mais para a sensação de se iniciar o movimento pelo toque em alguma parte da pelve do que se mover pela forma. Ao longo da condução, costumo sempre repetir que não há uma maneira certa ou uma errada de se movimentar, mas há diversas possibilidades de se experimentar o movimento a partir da bacia pélvica, seja ele lento, rápido, curvo, retilíneo, com peso, sendo grande, sendo mínimo, sendo fluido ou não.

Para tentar romper com a questão de vincular a pelve sempre à sexualidade, passo a reforçar para os discentes que a sexualidade/sensualidade são inerentes ao corpo e não somente a uma parte dele. Estas aulas costumam evocar muitos debates e são extremamente ricas na troca de informações e experiências. Nas cartas apresentadas pelos alunos ao fim do semestre, estes pontos são bastante comentados, como se verá mais adiante neste capítulo.

O movimento de báscula da bacia pode ser considerado por algum aluno como evocador do ato sexual. Esse aluno pode reagir de diferentes formas: vergonha, lágrimas, risos, rejeição do movimento, raiva do professor que “impõe” a ele o movimento; trancar os músculos para não sentir nenhuma sensação enquanto faz o movimento, cair no sono etc. No entanto, a báscula da bacia em si não tem absolutamente nada de sexual. (...) É importante que os profissionais do movimento estejam conscientes dos modelos de corpo vigentes em sua própria cultura, a fim de não impô-los inconscientemente aos seus alunos, nem convencê-los de que seu modelo é o certo” (BOLSANELLO, 2010, P. 21).

Como indicado por Bolsanello (2010), o movimento da bacia pode evocar diversas reações e é importante que o docente esteja atento para não articular tal proposta de forma que venha a confrontar ou agredir os alunos. De qualquer forma, é preciso estabelecer uma abordagem didática que ajude a dissolver os conceitos pré-formatados (ou preconceitos). Para realçar que o movimento da pelve não precisa ser coibido, e que este pode ou não ser sensual, costumo desenvolver práticas onde peço que todos deitem no chão, separadamente e de olhos fechados. Ao longo de 10 a 15 minutos, indico aos discentes que estes façam o menor e mais sutil movimento da língua, percebendo o contato da língua com o palato, com os dentes, com a textura das gengivas, por exemplo. Conduzo os alunos para que o corpo esteja deitado, praticamente inerte, e que os movimentos da língua sejam os mais suaves possíveis. Após três ou quatro minutos de experimentação, peço que os alunos comecem a explorar movimentos com a língua que façam parte de um universo sensual: como seria pensar o movimento sensual a partir da língua? Onde a sensorialidade permite o enaltecimento de um movimento sensual, seja ele na língua, nos dedos dos pés ou em qualquer parte do corpo? Ao final do exercício, sentamos em roda para debater as percepções e experiências. Geralmente, nessas horas a discussão tende a ficar mais acalorada e quando um aluno argumenta de forma mais intensa peço gentilmente para que ele exemplifique a sua fala, ou seja, demonstre as suas ideias no corpo, na dança, executando um solo improvisado ali na frente de todos. Após o solo do discente, faço vários apontamentos a respeito do que foi demonstrado pelo colega e incito o questionamento através da provocação de perguntas e respostas em sala de aula. Na aula seguinte parto para incitar a pesquisa de como seria trabalhar um movimento *não* sensual a partir do quadril. Também costumo interpelá-los para que pensem sobre o que é afinal que faz o movimento ser ou não sensual, e que esta é uma fronteira que pode ser cruzada uma vez que tenhamos intenções claras que alimentem estes movimentos, assim como a percepção de que é na inteireza do corpo-mente que a sensualidade também pode tomar forma.

Também costumo abordar outras ações que questionem o viés pudico e corretamente apolíneo³⁰ tão vinculados ao corpo que dança. Influenciada pelo

³⁰ Abro aqui um parêntese para indicar que historicamente, há um forte vínculo entre a dança e a elegância apolínea. Como indicado no Capítulo 1 desta dissertação, Isadora Duncan se opôs fortemente a qualquer

processo criativo em “De Água e Sal”, no qual os intérpretes eram desafiados e impelidos a sair de uma estabilizada zona de conforto e a romper com padrões estéticos da dança contemporânea, apliquei com os discentes alguns dos princípios abordados durante o processo. Peço por exemplo, que eles sem música “dancem a dança mais ridícula que conseguirem” ou que “dancem a dança mais sensual que puderem”, porque me lembro especificamente que estas foram abordagens muito importantes no processo criativo do espetáculo. Quando o intérprete se lança a abrir mão daquilo que sabe fazer de melhor, quando se dispõe a experimentar atitudes cênicas que possam também lidar com o visceral e com o impulsivo, saindo do ideal apolíneo tão comum à dança, abre-se espaço para que uma nova ordem criativa se revele na dança.

Em PC II, quando comecei a ver entre os alunos que o que eles julgavam como ridículo tendia a se reconfortar no teor cômico e que o sensual tendia a se embasar na imitação de danças comerciais vistas na mídia televisiva, passei a desafiá-los para que pudessem sair do conforto de serem “engraçados” ou que pudessem sair do estereótipo da mulher/homem sexualmente “atraente”. Como seria sair destes clichês? Como seria sair do lugar-comum? Seria possível fazer uma dança sensual ou ridícula somente com os dedos da mão ou com os cotovelos? Lanço esses questionamentos para que os alunos pensem sobre como dessacralizar partes do corpo e romper com ideais de certo ou errado, conforto ou desconforto, bonito ou feio. Uma dança mais “ridícula” pode também ser mais visceral ou mais vinculada a uma ideia de uma suposta autenticidade, associada a uma dança supostamente mais “livre” de conceitos pré-formatados. E assim, ao final da aula quando sentávamos em roda para comentários e discussões costumávamos explicitar sobre a importância do ato da observação sem o julgamento nas ações propostas.

Com relação à dominância de movimentos simétricos exercidos por vários discentes, costumo dividir a turma em duplas onde um aluno será o passivo e o

vertente da dança que não fosse vinculada aos elegantes ideais da estética clássica. Embora fosse contrária ao balé por considera-lo “uma ginástica rígida e vulgar” (DUNCAN, 1989, P. 14) ela declarava que a sua dança era a própria “expressão da beleza” (DUNCAN *apud* FRANCIS, 1994, p. 28). Para Duncan, as danças populares norte-americanas do início da década de 10 e 20 como o *Charleston* e o *Foxtrot* eram altamente ofensivas porque segundo ela estas eram “primitivas e selvagens” (DUNCAN *apud* FRANCIS, 1994, p. 39) e incitavam o “bamboleio dos quadris”. Isadora indicava que a “verdadeira dança (...) há de nascer do plexo solar – morada temporal da alma” (DUNCAN, 1989, p. 284).

outro será o ativo. O aluno ativo terá que pensar o corpo do colega como uma escultura móvel e orgânica: a intenção é estruturar a forma do corpo do outro para uma situação de forma assimétrica. Ou seja, os membros superiores têm que apresentar total assimetria, assim como os membros inferiores, e também a coluna e cabeça. Uma vez que a forma assimétrica se configure no corpo do colega passivo, o colega ativo é conduzido a se distanciar e observar os movimentos do colega passivo que passará a se mover a partir da assimetria da forma proposta. Quando o colega passivo finalizar sua ação, o colega ativo retoma sua proposição e mais uma vez indica outra forma assimétrica no corpo do colega que passa a se deslocar pelo espaço a partir desta forma. Após alguns minutos de experimentação, troca-se o papel do passivo pelo ativo e ao final, peço para que a dupla comente o que foi observado no corpo do colega assim como no próprio corpo. Enquanto os discentes ainda em duplas expõem suas observações, me desloco pela sala para ouvir e comentar suas questões, dúvidas e colocações. Comentários como “sempre me disseram que o assimétrico era feio e por isso devia ser evitado” costumam ser enunciados nestes momentos. Nestas aulas, costumo evidenciar a importância do não-julgamento na ação do movimento, assim como também mostrar vídeos/fotos de artistas que trabalhem com a questão da simetria e da assimetria, tais como o do fotógrafo suíço Ursus Wehrli (1969), que tende a organizar situações do cotidiano, do artista japonês Daito Manabe³¹ (1976), que faz uma composição musical através de estímulos elétricos sincronizando os movimentos do rosto e de coreógrafas que tendem a sustentar a assimetria em seus trabalhos, tais como a belga Anne Therese de Keersmaecker (1960) ou a alemã Sasha Waltz (1963).

³¹ Veja o vídeo “Electric Stimulus to Face” de Daito Manabe em <http://www.youtube.com/watch?v=pLAma-lrJRM>



Figura 25: "Electric Stimulus" de Daito Manabe. Fonte: <http://daito.ws/#1>

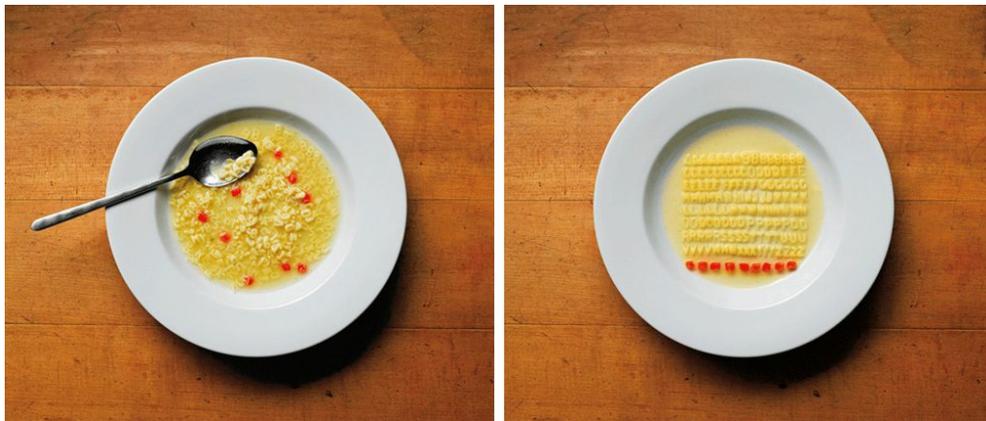


Figura 26: Fotografia de Ursus Wehrli. Fonte: <http://www.kunstaufraeumen.ch/de>

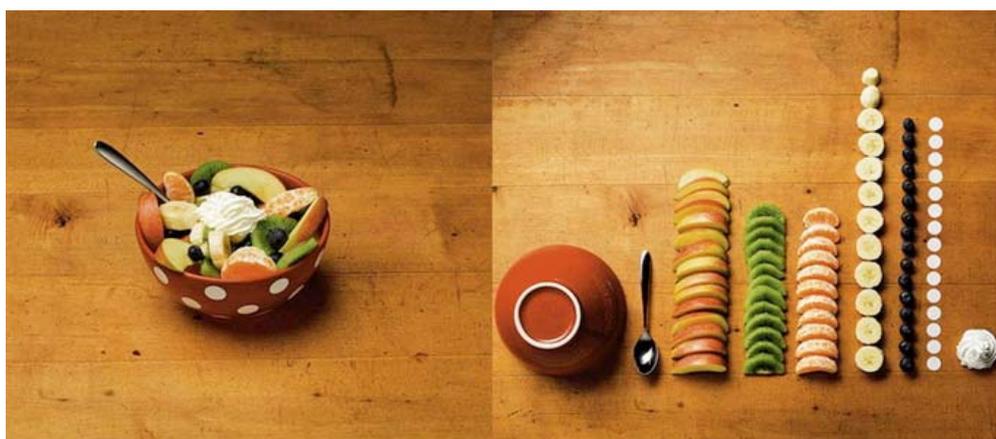


Figura 27: Fotografia de Ursus Wehrli. Fonte: <http://www.kunstaufraeumen.ch/de>



Figura 28: Imagem de vitrine alemã da década de 30. Fonte: <http://www.ideafixa.com/as-vitrines-alemas-1934/>



Figura 29: Foto da coreografia "En Attendant" de Anne Therese de Keersmaeker. Fonte: <http://www.rosas.be/>



Figura 30: Imagem do trabalho coreográfico "Körper" de Sasha Waltz. Fonte: http://projetoohardoutrout.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html



Figura 31: Imagem do trabalho coreográfico "Körper" de Sasha Waltz. Fonte: http://projetoohardoooutro.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html

Também nesta fase, passei a desenvolver com os discentes a ideia de uma dança não a partir de uma literalidade, mas a partir de imagens que reverberassem no corpo uma atmosfera, um cenário, uma proposta mais do que uma história ou um fundamento que tivessem como propósito a obviedade das ações. “A percepção de um corpo em movimento desencadeia possibilidades do imaginário, linhas interiores de pensamento próprios de cada um” (LOUPPE, 2010, p. 20). O corpo se movendo evoca um complexo sistema integrado de fluxos, energias, matéria, pulsões e imagens. Para se ter uma melhor ideia do que seria o trabalho com imagens na dança, as citações da pesquisadora Sabrina Cunha (2013) indicam um recorte bastante assertivo. Para ela,

(...) a imagem (...) se desloca num trânsito perceptivo pelo dançarino, passando pela pele, visão, memória e atmosfera. Esse corpo (...), colhe e espalha imagens pelo espaço, vale-se da imaginação, percepção, observação das possibilidades (CUNHA, 2013, p. 53).

Cunha e também Damásio – na citação abaixo – indicam a relação intrínseca entre a imagem e a percepção, entre o pensamento e a motricidade do corpo. Pois segundo os autores a palavra imagem

não se refere apenas a imagem visual, e também não há nada de estático nas imagens (...). As imagens de todas as modalidades “retratam” processos e entidades de todos os tipos, concretos e abstratos. As imagens também “retratam” as propriedades físicas das entidades, bem como as

ações destas. Em suma, o processo que chegamos a conhecer como mente quando imagens mentais se tornam nossas, como resultado da consciência é um fluxo contínuo de imagens (...). Pensamento é uma palavra aceitável para denotar esse fluxo de imagem (DAMÁSIO *apud* CUNHA, 2013, p. 47).

Segundo os autores supracitados, as imagens são voláteis, não estáticas e tendem a sugerir afetações que resultam em um estado de corpo onde o poético se revela. A partir do fluxo das imagens o corpo seria permeado pelas subjetividades inerentes ao sujeito, em uma simultânea possibilidade de sensação, memória, emoção e ação. Assim, “a imagem se torna elemento fundamental para a dança (...), na medida em que estimula a imaginação, que por sua vez sugere uma sensação que reverbera no movimento do corpo” (CUNHA, 2013, p. 46). Posso explicar melhor: alguns alunos tendem a lidar com as propostas em sala de aula a partir de uma noção concreta e demasiadamente cartesiana onde o movimento deveria supostamente “contar” ou “demonstrar didaticamente” o que está sendo proposto. Para provocar o enaltecimento de uma abordagem corporal que dialogasse com as subjetividades das imagens, passei a aplicar exercícios que estimulassem o sensorial a partir de imagens propostas.

Para que fique mais claro, vou exemplificar alguns dos exercícios abordados. Dividindo a turma pela metade, pedia para que parte dos alunos permanecesse dentro de sala de aula e a outra metade saísse. Para a metade da turma que estava fora da sala, eu propunha uma imagem que deveria ser expressada e apresentada à metade da turma que estava sentada dentro da sala. E assim, eu propunha imagens como: “perceba que dos poros de toda a sua pele sai uma fumaça muito úmida e espessa, e que essa imagem da fumaça é que lidera as suas sensações”. Desta forma, após indicar a imagem, eu pedia para que os alunos entrassem na sala de maneira precisa e deixassem a imagem reverberar pelo corpo de forma individual, mas com clareza na ação proposta. Após três ou quatro minutos, sentávamos todos no chão para conversar e os alunos que haviam observado a ação imagética começavam a explicitar as percepções geradas. Como num quebra-cabeça, os alunos que haviam observado a ação proposta começavam a relatar as suas sensações a partir do que havia sido observado, e assim gerava-se um cenário imagético individual, mas também coletivo. Desta forma, cada aluno percebia as imagens de uma forma diferente, mas havia também noções imagéticas coletivas sobre alguns pressupostos básicos. Assim, o grupo que havia dançado as imagens

se sentava e se preparava então para observar as imagens propostas para a outra metade do grupo. No segundo grupo, pedi que imaginassem que os seus cabelos começavam lentamente a crescer cada vez mais e que eles cresciam tanto que passavam a ocupar toda a sala, e passavam a descer as escadas e a ocupar o pátio, o estacionamento, até começar a chegar nas ruas da cidade. Da mesma forma, pedia para que o segundo grupo entrasse de forma precisa e dançasse a imagem proposta a partir da sensação. Outra imagem proposta para uma das metades da turma foi a de que entrassem na sala e, ficando de pé de e sem uso de gestos ou deslocamentos, simplesmente pensassem em algo “bem safado”. Neste exercício especificamente, os alunos que observavam relataram comentários como “esta imagem tem algo a ver com o universo do que é privado, porque algumas pessoas se mostram sérias ou envergonhadas e outras se mostram risonhas ou com o olhar mais malicioso”. Era interessante perceber como alguns alunos se portaram de forma resistente perante esta imagem (cruzando os braços e mantendo o olhar bem severo como quem dissesse: não vou fazer este exercício), enquanto outros alunos se deleitaram criativamente na imagem proposta. Quando sentamos em roda ao final da aula para conversar sobre as imagens propostas, mostrei um vídeo de Merce Cunningham e outro do Judson Dance Theater e questionei sobre quais seriam as imagens do trabalho coreográfico destes artistas. Para a surpresa dos discentes, as percepções imagéticas eram bem mais difusas e cada um tendia a ter uma percepção diferenciada do outro. Finalizamos a aula conversando sobre o que seria a abstração na dança, a não-dança, o que seria o movimento dançado a partir de imagens assim como referências históricas na dança moderna e contemporânea: sobre narratividade, subjetividades e a fragmentação no discurso da arte contemporânea.

3.3 Exercícios de Sequências Coreográficas e Contagens Musicais

Nos Exercícios de Sequências Coreográficas e Contagens Musicais, desenvolvo com os alunos a percepção da escuta (com música ou não) que rompa com o padrão da tradicional contagem de oito tempos. Influenciados pela música pop, a maioria das músicas comerciais tende a estar em uma base de contagem que seja de quatro ou oito tempos. Apesar de Cunningham e Cage terem um embasado experimento de desconexão entre a música e a dança em seus trabalhos artísticos,

Cunningham mantinha em suas aulas técnicas uma forte relação com a musicalidade. Baseada nas complexas contagens de Cunningham, costumo desenvolver sequências de movimento que tenham como suporte a contagem em 3, 6, 7, 11, 13 e/ou 17 tempos, por exemplo. Assim como Cunningham, também faço eventual uso do metrônomo para estruturar tais contagens. Quando faço uso de músicas, também para aumentar a complexidade da percepção musical, costumo elaborar uma sequência coreográfica de 5 tempos e experimentá-la com música de 5 tempos, de 4 tempos e depois de 3 tempos. Quando a música se dá em uma contagem diferente da contagem da sequência coreográfica, os alunos tendem a ter que estar bem mais atentos no que concerne à percepção motora, espacial e musical. Se percebo que os discentes ainda não compreenderam as diferentes contagens musicais, costumo pedir para que todos se deitem no chão e, de olhos fechados, apenas escutem as músicas e percebam suas diferentes estruturas de contagem.

Com a intenção de explorar a fisicalidade a partir dos pressupostos de Cunningham, passei a elaborar sequências em contagens fora do padrão habitual que fizessem amplo uso do espaço, de forma a quebrar a convenção de que o centro da sala é ponto privilegiado. Percebi que, ao ensinar tais coreografias, os alunos com maior formação em estilos de danças codificadas tendiam a memorizar/executar a sequência com maior destreza. Alunos que tinham como formação prévia outras vivências corporais, tais como no teatro ou o na técnica do Contato e Improvisação³² por exemplo, tendiam a ter maiores dificuldades com a sequência coreográfica com contagem específica, fisicalidade e espacialidade pré-determinadas. Qual maneira de incluir os alunos que tivessem dificuldades na execução da coreografia? Haveria como possibilitar a inclusão destes alunos a partir de elementos trabalhados na Educação Somática?

Ao trabalhar com o ensino de coreografias baseadas nos preceitos músico-espaciais de Cunningham, tive como foco principal a preocupação de me distanciar do que a pesquisadora Marques (2001) chamou de trabalhar a coreografia enquanto “cópia alienada com valorização excessiva do fazer artístico mecânico e pré-

³² O Contato e Improvisação é uma técnica desenvolvida na década de 70 nos Estados Unidos. Seu criador Steve Paxton (1939), que havia dançado com Merce Cunningham e José Limón, foi um dos criadores do Judson Dance Theater e passou a pesquisar a dança de contato a partir de elementos tais como a fricção, o *momentum*, a gravidade e a inércia.

determinado” (MARQUES, 2001, p. 53). Recordando muitos dos experimentos vivenciados durante o processo criativo do espetáculo “De Água e Sal”, onde ficávamos por muito tempo com olhos vendados percebendo nossas próprias ações e movimentos, passei a experimentar com os alunos vários exercícios que os fizessem experienciar uma sequência coreográfica primeiramente mais pela *sensação* que pela *forma*. Esta célula coreográfica foi desenvolvida por mim e ensinada aos alunos tendo como base elementos da técnica de Merce Cunningham, tais como o uso das costas como suporte para o movimento do corpo, a relação de contagem musical fora do tradicional 4 ou 8 tempos e o uso do espaço pensado por Cunningham de forma fragmentada, como explicitado previamente no Capítulo 1 desta dissertação. Dentre estas experimentações, descrevo um dos exercícios aplicados em PC II:

- 1) Dividir os alunos em duplas. Geralmente, esta divisão se dava em Aluno A e B, sendo que o aluno A seria aquele que já havia memorizado a sequência coreográfica e o aluno B seria aquele com dificuldade no entendimento do trecho coreográfico.
- 2) O aluno A estará de olhos abertos executando lentamente um pequeno trecho da sequência coreográfica. O aluno B estará de olhos fechados, Tateando a movimentação do aluno A, durante repetidas vezes.
- 3) O aluno A se distancia para observar a execução do aluno B.
- 4) O aluno B repete a sequência uma vez de olhos fechados e uma vez de olhos abertos.

Pude observar neste exercício que, apesar do longo tempo exigido pela especificidade desta prática, todos os alunos puderam executar a sequência coreográfica. Desta forma, os discentes com maiores dificuldades conseguiram se apropriar da *forma* através da percepção dos *sentidos* e não somente pela ação mimética de ver/reproduzir os movimentos do docente, fato tão comum no ensino tradicional da dança. Desta maneira, como coloca Fortin (2010, p. 82), pode-se “facilitar as habilidades sensoriomotoras” dos discentes, favorecendo uma relação de maior integração entre a *forma* e a *sensação*. Esta apropriação da percepção dos sentidos no ensino e na aprendizagem da dança é também corroborada por Falkembach, ao dizer que:

(...) a criação de experiências de ensino-aprendizagem em dança, começa pela percepção das variações do movimento do ser humano. Ampliando nossa percepção, ampliamos nossa possibilidade de organização e configuração. Não há como configurar algo a partir do que não percebemos (FALKEMBACH, 2012, p. 71).

Desta maneira, houve uma tentativa de ajustar as diferentes habilidades dos discentes, respeitando as individualidades no processo de ensino-aprendizagem e realçando um discurso que abarque a heterogeneidade destes alunos em questão. Os discentes que já tinham clara destreza para apreender a sequência coreográfica passaram a executá-la com maior foco na sensibilização e os discentes que tinham notórias dificuldades na memorização e atuação passaram a experienciar a sequência coreográfica com maiores habilidades motoras e expressivas. E assim, estabeleceu-se uma possibilidade de experimentar o trabalho coreográfico vinculando-o também à “possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar a sua subjetividade” (MARQUES, 2001, p. 81). Estes foram alguns dos exercícios abordados em PC II que têm a ideia principal de estimular o discente para conceber a dança a partir de princípios que assumam a percepção sensorial, o espaço, a forma e a contagem musical como elementos balizadores.

Em sala de aula, percebi também que vários dos alunos que cursam a Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília chegam ao segundo semestre sem praticamente terem visto espetáculos de dança/teatro em salas de teatro ou locais alternativos, tais como galerias ou espaços públicos. Pelo que foi indicado pela maioria dos alunos, estes haviam tido experiência com aulas de dança, mas praticamente não conheciam grupos profissionais de teatro/dança, os espaços teatrais ou festivais existentes na cidade e no país. Desta forma, passei a incentivar veementemente as idas ao teatro, selecionando os espetáculos, fazendo a divulgação e demandando, para comprovação, no mínimo três ingressos apresentados ao final do semestre.

Um importante veículo de informação com os discentes durante o semestre se deu através da criação do blog intitulado Práticas Corporais 2 (<http://praticascorporais2.blogspot.com.br>). Para estabelecer melhor comunicação, decidi fazer uso do blog para postar vídeos e fotos, além de textos, prazos de trabalhos, notas e comunicados em geral. Foram postados vídeos que abordassem

os pressupostos da Educação Somática³³, além de trabalhos de coreógrafos e grupos tais como Sidi Larbi Cherkaoui³⁴, Akram Khan³⁵, DV8³⁶, Sasha Waltz³⁷, entre outros. Apresentar o trabalho destes artistas fomenta a apreciação artística e instiga os alunos a discutirem sobre o corpo, o espaço, a expressividade do gesto e suas questões. Desta maneira, pode realçar junto aos discentes a importância do aspecto da pesquisa em arte, assim como a análise crítica de pontos relevantes dos espetáculos assistidos, em consonância com os elementos trabalhados em sala de aula.

Posso exemplificar aqui a discussão de um vídeo postado que gerou bastante polêmica. Além de vídeos de dança e teatro, costumo também postar videoclipes que se distanciem do viés midiático comercial e que tenham como intenção imagética a sustentação do discurso de corpo transparente, tais como no clip “Lotus Flower”³⁸ (2011) do grupo de rock alternativo inglês, Radiohead. Este videoclipe apresenta imagens em preto e branco do vocalista Thom Yorke (1974) dançando em um cenário simples que lembra a atmosfera de uma garagem ou galpão vazio. Tendo a música como moldura, o videoclipe coloca em evidência o corpo em movimento de Yorke numa dança descoordenada, autêntica e intrigante. No videoclipe

o cantor requebra, salta, movimentando-se, abaixa-se, contrai o corpo de modo aparentemente aleatório. A princípio, não parece haver referência alguma, coordenação alguma em relação àquilo que estamos ouvindo. (...) Parece haver ali um outro ritmo, uma outra marcação de tempo, um outro compasso, alheios àquilo que sentimos, aos batimentos que percebemos e que, de fato, nos mobilizam, afetam o nosso corpo e a nossa pulsação diante da música. (...) E é assim que o vemos dançar: quase às escuras, sem produção, sem freios e sem vaidades (SILVEIRA, 2012, p. 203).

Debater o videoclipe em questão acaba por gerar uma interessante discussão a respeito do corpo, da autenticidade do movimento, de uma dança supostamente

³³ Vide <http://www.youtube.com/watch?v=oeupqCNIJGA8>, <http://www.youtube.com/watch?v=wRaEKz5zjAc>, com Débora Bolsanello sobre Educação Somática.

³⁴ O espetáculo “Sutra” na íntegra com Sidi Larbi e os monges Shaolins no link <http://www.youtube.com/watch?v=ILDA-zpbwFE>

³⁵ Trecho do espetáculo “Desh” com Akram Khan no link <http://www.youtube.com/watch?v=MWLyYIwo5E>, do espetáculo “Gnosis” <http://www.youtube.com/watch?v=A-Gl3rVm7SQ> e do espetáculo

³⁶ Trecho do filme “The Cost of Living” do grupo de teatro-físico da Inglaterra DV8 em <http://www.youtube.com/watch?v=EayAmhSsBZI>

³⁷ Trecho da performance MAXXI em <http://www.youtube.com/watch?v=e4J9HQnTCow>

³⁸ Videoclipe de Thom Yorke no link <http://www.youtube.com/watch?v=cfOa1a8hYP8>

“ridícula”, dos tradicionais preceitos estéticos que tendem a vincular a dança a uma engessada beleza elegante e apolínea e também sobre o discurso pueril e genuíno de um corpo não treinado tecnicamente. No vídeo, pode-se observar a manifestação de um corpo que se abstém do superlativo, do virtuoso e se adere de maneira quase crua ao intento intrigante e constrangedor que a dança provoca. É a exaltação expressiva do estado de corpo-transparência.

Através do blog pude então incentivar os discentes para que vissem os vídeos propostos e os discutissem em sala de aula, avaliando criticamente o material postado e os relacionando às práticas corporais experimentadas em sala de aula.

Além da discussão sobre os vídeos, outra avaliação proposta em PC II foi a escrita de um trabalho teórico que elencasse pontos comuns entre as aulas teórico-práticas de PC II e o artigo “A língua do movimento” de Débora Bolsanello, presente no livro “Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde”. O texto discorre sobre os procedimentos da Educação Somática enquanto prática que possibilita conscientizar o sujeito de seus perniciosos desalinhamentos posturais, assim como de seus hábitos e movimentos. Segundo a autora, é preciso que haja no sujeito um processo de descondicionamento gestual que venha a refletir numa nova capacidade de resposta motora ou afetiva, reconhecendo a si próprio em uma nova configuração, em uma nova imagem corporal (BOLSANELLO, 2010b).

Neste trabalho escrito, pedi para que os discentes se ativessem ao conteúdo do texto sobre Educação Somática/PC II, assim como à coerência textual, clareza de raciocínio e às normas da ABNT. Para evitar a exigência de não receber trabalhos atrasados e não me portar de forma autoritária enquanto docente, passei a colocar o foco da responsabilidade no discente e não no docente. Quero dizer que, ao invés de ter alunos suplicando a entrega do trabalho após o prazo, passei a indicar para os discentes que trabalhos entregues na data valeriam a nota de até 3,0 pontos e trabalhos com atraso receberiam metade da pontuação, ou seja, teriam nota de até 1,5 pontos. Desta forma, passei a dar a opção da escolha para o discente e me abstive de manter posicionamento rígido ou categórico quanto às datas de entregas dos trabalhos.

A terceira e última etapa avaliativa ao final do semestre foi a de solicitar aos alunos que, baseados em suas vivências em PC II, formulassem um exercício prático ou uma sequência de movimentos que pudesse ser ensinada aos próprios

colegas de classe. Pedi que cada aluno tivesse no máximo 15 minutos para liderar os colegas para uma vivência prática em consonância com os princípios trabalhados ao longo do semestre. Orientei os discentes para que estes fossem claros em suas propostas, que liderassem a turma de forma precisa sem serem autoritários (“E afinal, o que é que faz uma boa liderança?”, perguntava eu a eles), que tivessem segurança na abordagem pedagógica escolhida, que tivessem uma projeção de voz adequada às suas propostas e que, se houvesse uso de música, que esta fosse fora da contagem tradicional de quatro ou oito tempos. Ao final do exercício ensinado pelo aluno aos colegas, formávamos uma roda e, ao invés de eu começar a fala de análise e avaliação do desempenho do discente, passei a indicar que a turma o fizesse primeiramente. “O que podemos dizer ao colega? O que percebemos na sua atuação e liderança?”. Inicialmente reservados, os alunos passaram pouco a pouco a discorrer cada vez mais sobre a atuação do colega, fazendo abordagens críticas e análises mais fundamentadas nos preceitos trabalhados em PC II. Somente ao final é que eu me posicionava fazendo comentários e perguntas: se algum ponto importante ainda não havia sido comentado, eu o incitava através de questionamentos para a turma. Se eu havia percebido um tom de voz inadequado³⁹ à proposta, ao invés de dizer ao aluno sobre o ponto especificamente, eu questionava a turma perguntando “o que podemos falar sobre a entonação da voz do colega?” e assim, a turma ia se posicionando e indicando aspectos pouco comentados até então.

Nestes três processos avaliativos indicados, tive como propósito me embasar em propostas educativas de vários teóricos do ensino da dança. Posso exemplificar aqui que, para uma das autoras estudadas, é de extrema importância que os processos avaliativos em artes estejam alinhados com a possibilidade de

explorar aquilo que significa uma das grandes riquezas no mundo da produção artística: o debate entre críticos, a impossibilidade de consenso, a subjetividade implícita não exclusiva, a variedade de respostas e julgamentos frente a um mesmo trabalho artístico de acordo com conceitos, gostos, expectativas, visões de mundo (MARQUES, 2001, p. 53).

³⁹ O tom de voz adequado ou inadequado se refere diretamente à proposta do discente para com a turma. Se o exercício era com abordagem somática ou de olhos fechados e o aluno liderasse a turma com tom de voz agressivo ou endurecido, então o tom da sua condução precisava ser comentada. Da mesma forma, se o tom de voz fosse muito baixo ou se a condução fosse pouco precisa e a turma se dispersasse ao longo da proposta, também este ponto haveria de ser comentado ao final do exercício.

Tendo essas premissas indicadas por Marques (2001) como molduras principais no embasamento teórico para a concepção das avaliações, também me vali destas para pedir aos alunos que me entregassem uma avaliação escrita sobre todo o semestre. Optei por indicar aos discentes que estes se abstivessem de escrever a avaliação semestral segundo as normas da ABNT, incitando nesta etapa um desvínculo acadêmico e formal. Pedi então que as avaliações fossem em forma de carta, escrita à mão, nomeadas e entregue em sala de aula. Frisei que esta avaliação não valeria pontuação e que não seriam avaliados erros ortográficos ou de coerência textual. Também insisti para que ficassem à vontade para analisar tanto a unidade curricular e a docente quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem.

As cartas entregues pelos alunos se mostraram um potente veículo de comunicação entre docente e discente ao reforçar um vínculo de maior personalidade e ao dar espaço de escuta às ideias e pensamentos suscitados durante a unidade curricular. Como a quantidade média costuma ser de 35 a 40 alunos por semestre, as cartas constituíram um espaço de maior visibilidade e escuta aos pensamentos, dúvidas e reflexões dos alunos. Transcrevo aqui alguns trechos selecionados das cartas onde os discentes escrevem sobre suas percepções, aprendizados, facilidades e dificuldades do processo de aprendizagem:

Oi Lina, preciso te dizer uma coisa: sua aula é como um tubarão no meu aquário. Ela me faz sair da minha zona de conforto (...). Às vezes é difícil seguir algumas propostas e se entregar ao aprofundamento de diferentes possibilidades (Trecho de carta de C.B.).

Lina, durante toda a minha vida ouvi que movimentos simétricos eram lindos e os assimétricos deveriam ser desprezados e rejeitados. Jamais deveríamos, nós como bailarinos, fazer movimentos assimétricos. Quando você, Lina, nos propôs fazermos esses movimentos assimétricos eu pensei: "Poxa! Que legal!". Logo depois veio a pergunta: "Tá! E como eu faço isso?" Me senti livre, mas não tinha ideia do que fazer com essa liberdade, era tão automático eu realizar um movimento com um braço e logo depois o outro fazer também! (Trecho de carta de C. K).

Tivemos uma aula em que ficamos a aula inteira de olhos fechados, no chão, essa aula me levou a um estado de corpo que nunca tinha chegado. Confesso que tentei chegar nesse estado em outros dias, mas não consegui. Era como se tudo fosse mais intenso em mim, do que realmente era. O toque era super profundo, o som ia beeeeeem dentro de mim, o movimento então... nossa! Ele saía de uma forma como se eu pudesse sentir todo o percurso e a reverberação dele por todo o espaço. Eu estava em um estado calmo e muito concentrada. E daí eu percebi, e me despertou curiosidade (não foi á toa que tentei novamente), que talvez este era o

estado ideal de corpo para o que eu queria chegar. Onde eu queria chegar? (...) Então, quando me vi neste estado de corpo tão presente, concentrado e sensível, tudo o que eu mais queria era experimentar isso na dança de salão, como improviso! (Trecho de carta de L. T.)

Professora eu estou gostando muito das aulas, não tenho do que reclamar. Acho que minha maior dificuldade é improvisar sem um ponto de referência. Por exemplo, se falarem “improvisar a partir de movimentos que partam do cotovelo”, eu consigo fazer. Mas se falarem apenas “improvisar” eu fico perdida, começo a pensar demais e acabo não fazendo nada. (...) Sobre a aula que gerou polêmica sobre ver certas danças com um contexto sensual, queria deixar bem claro aqui pra você que eu já fiz pole dance, sempre quis participar de competições, mas meus pais não deixaram justamente por causa desse olhar malicioso que muitas pessoas têm na nossa sala. O meu ponto é que muitas pessoas na nossa sala são presas a esse olhar malicioso, qualquer prática que a gente for fazer essas pessoas irão se limitar em certos movimentos, tanto sozinhos como em dupla ou grupo. Isso atrapalha na evolução da turma. (...) não me importo de tocar/explorar o movimento do outro. Aliás, a dança é isso: se você se limitar a algum pensamento, fica difícil ampliar as suas vivências. Não sei como mudar essa situação, só queria alertar que é algo que eu não acho bom. (Trecho da carta de A.C.P).

É interessante quando observamos e somos observados porque às vezes é algo que não percebo e essa troca de experiências, de observações e críticas é muito importante para ajudar no desenvolvimento das atividades (Trecho de carta de L.P.S.).

Bom dia Lina, gosto muito de suas aulas (...), me identifico com a sua dinâmica e sinto que absorvo bastante dos seus ensinamentos. Me joga nas propostas e exercícios de dança e simplesmente amei todos até hoje. A aula de quarta passada que foi de toque ósseo e movimentos do cotovelo, joelho e calcanhar me marcou muito. Fui a uma festa no sábado agora e dancei muito tempo lembrando dos movimentos dessa aula (Trecho de carta de A.L.S.N.).

Primeiramente professora gostaria de falar que em suas aulas a minha criatividade floresce e se ilumina a cada atividade que a senhora apresenta para a turma. É incrível ver o mundo através da sensação da pele, dos movimentos a partir dos ossos e articulações. O corpo ganha uma nova vida e é totalmente diferente de tudo que já experimentei. (...) Sou evangélica e muitas das percepções das nossas aulas me parecem esclarecer dúvidas a respeito da minha fé e crença. Tudo parece mais real: é como se o que li e entendi na bíblia saltasse para a realidade como presença física em suas aulas. (...) Uma das aulas me deu muito no que pensar, a aula em que você passou uma música e pediu que fizéssemos a primeira imagem que viesse à nossa mente. Essa atividade me chamou atenção porque para mim as imagens se construía sem nexos e da mesma forma mudava de uma a outra rapidamente. (...) Eu senti como se o meu cérebro desfragmentasse cada parte da música, separando cada instrumento e voz para assim trazer uma imagem. Diferentemente desse exercício de imagens que eu particularmente amei, teve um outro que eu realmente detestei não pela proposta em si, mas pelo clima erótico/sensual em que a sala ficou. Muitas vezes isso aconteceu na aula e me deixou totalmente desconfortável. Talvez a senhora não veja isso ou não concorde, mas é a visão que eu tenho. E não acredito nessa estória de que não tem problema em um exercício de toque, de tocarmos em pontos do corpo que claramente incitam ao sexo. Como estamos lidando com a sensibilização do corpo, o toque pode trazer a excitação. Então tem certos tipos de toque que eu realmente fujo, pois não acho certo e fere o que eu acredito. (...) Algo que admiro na

senhora é a liberdade que você nos dá de sermos nós mesmos em suas aulas, de não 'jogar fora' aquilo que temos de conhecimento de movimentos. Você é uma bênção professora e faz tudo em seu trabalho com excelência e como diz a bíblia em provérbios 10:4 "o que trabalha com mão displicente empobrece, mas a mão dos diligentes enriquece!" (Trecho de carta de B.F.D.).

Uma das coisas que mais gosto é a dinâmica da aula, que não costuma ficar muito tempo parada; segue um ritmo acelerado logo de início e quando digo acelerado, é no sentido de fazer com que os alunos já comecem dando o máximo que podem. Trabalhar com sensações também é uma das coisas que mais gosto; costumam ir para esse lado mais subjetivo e pouco explorado por nós mesmos (Trecho de carta de C.S.P.).

Lina vou responder a sua pergunta e queria saber de você também: "o que faz o seu olho brilhar", professora? Porque o que faz o meu olho brilhar é dançar para Deus, porque para mim é muito mais do que uma dança. É tudo: é paz, alegria, esperança, renúncia, sacrifício, muito sacrifício. Mas eu sei que vale a pena e eu sei que isso me faz feliz. É a única coisa que tenho certeza. Obrigada Lina por me fazer refletir e pensar sobre isso. É gostoso e bom demais fazer a tua aula. Às vezes é difícil, às vezes inspiradora e quase sempre desafiadora (Trecho da carta da C.B.C.).

Lina, eu acredito que as aulas de Práticas Corporais II são aulas que me permitem a descoberta, tanto de mim, quanto de tudo que existe à minha volta. (...) Sua matéria me mostra o corpo por uma perspectiva que nunca tinha olhado antes e eu vejo quantas milhões de possibilidades eu tenho pra trabalhar com ele. Suas últimas aulas me levaram para uma autocrítica muito grande e realmente lhe agradeço por me chamar (ainda que estivesse falando para turma toda) de volta para o "eixo", ou à sair dele (Trecho de carta de L.T.).

Os trechos citados expressam, mesmo que sucintamente, algumas das muitas questões observadas e comentadas pelos alunos nas cartas. Pelas indicações apontadas podemos perceber uma possibilidade de ampliação nas percepções corporais, assim como descobertas sobre a exploração de diferentes qualidades de movimento. O termo "qualidade de movimento" não se apresenta aqui como medida de valor, ou como terminação que indica se o movimento é bom ou ruim, bem feito ou mal feito. "A qualidade de movimento significa o tipo de movimento: característica, propriedade" (FALKEMBACH, 2012, p. 90). Segundo os relatos dos discentes pode-se perceber também que houve uma provocação a respeito da ampliação do pensamento sobre a dança e o corpo, sobre o permitido e o coibido, sobre a forma e a percepção sensorial, promovendo uma desautomatização de habituados e arraigados padrões corporais.

Percebo que ao longo do semestre em Práticas Corporais II os discentes apontaram um claro desenvolvimento tanto nas habilidades espaço-temporais como

na sensibilização do corpo para o ato criativo, resultando numa possibilidade de maior transparência em sua corporeidade.

Considerações finais

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como propósito evidenciar a aplicação de uma abordagem didática em dança para os discentes da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília. Esta aplicação didática apresentada na unidade curricular Práticas Corporais II, teve como intenção primordial trabalhar a sensibilização corporal, a desautomatização da percepção e a ampliação das potencialidades expressivas do corpo junto aos discentes. Para estruturar e aplicar estas possibilidades didáticas, me embasei nas rupturas provocadas pelo trabalho do coreógrafo Merce Cunningham, no experimento do processo criativo do espetáculo “De Água e Sal” e em princípios da Educação Somática.

Merce Cunningham aparece na pesquisa como aquele que realça a desconstrução de fortes prerrogativas modernistas na dança e onde se alcança uma fragmentação do corpo, do espaço e do tempo. Ele também faz ressaltar o processo de transição da modernidade para a pós-modernidade na dança, onde se percebe que ocorre um importante deslocamento na relação ativo/passivo de público-plateia.

O processo criativo de “De Água e Sal” por sua vez, provocou um repensar de padrões de movimento como possibilidades de maior expressividade cênica do intérprete. Neste processo, fomentou-se a explicitação poética de um corpo que se dá na ênfase legítima do discurso de um corpo que dança: o discurso do corpo-transparência.

O terceiro ponto que embasa a prática didática aplicada em PC II se dá através da Educação Somática. Nesta vertente, percebe-se que o movimento acontece mais pela *sensorialidade* do que pela *forma*. O gesto se dá mais pela *percepção* do que pela condição de se adequar o corpo ao espelho, removendo-o assim, do território quase santificado do ‘certo’ ou do ‘errado’.

Este tripé fomentou conceitualmente a elaboração de aulas que dialogassem com as competências e habilidades determinadas pelo Plano de Ensino de Práticas Corporais II. Neste, é indicado que sejam trabalhados pontos que fomentem principalmente:

- a disponibilidade criativa do aluno;

- a capacidade de articular o corpo através de um estado atento e consciente;
- as diferentes percepções sensoriais e motoras do discente;
- a consolidação de potencialidades desenvolvidas a partir da desconstrução de padrões pré-estabelecidos de movimento.

Sem a intenção de trabalhar técnicas corporais codificadas, foram elaborados exercícios que ampliassem a percepção corporal do aluno, ativando-o para a consciência de sua expressividade gestual e assim, conduzindo-o para a experimentação do corpo em manifestação dos sentidos. Também foram trabalhadas sequências coreográficas baseadas nos ideais cunninghamianos de relação com a musicalidade, o espaço e o tempo, assim como imagens e exploração de movimentos. Desta forma, possibilitou-se uma experimentação em sala de aula condizente com as determinações do Plano de Ensino e que desse licença à poética do corpo com evidência na legitimidade do discurso de um corpo que dança: o discurso do corpo-transparência.

Percebo que esta pesquisa aqui apresentada se faz importante por elencar elementos e variáveis que dão suporte para maiores investigações na área da arte coreográfica. A produção de pesquisa e publicações de trabalhos na área da dança no Brasil ainda é um tanto quanto reduzida e por esta razão, dissertações e teses em dança serão sempre elementos fomentadores de discussão e maior realce conceitual em pesquisas artísticas e científicas.

Entendo também esta dissertação como mote inicial para maior continuidade em uma tese de doutoramento. Desenvolvi aqui uma aplicação didática em dança, mas tenho como ideal desenvolver no doutorado uma *sistemática metodológica* que aborde as questões do estado de corpo-transparência.

Esta metodologia teria como ideia principal captar e avaliar analiticamente princípios que conduzissem para a formulação do estado transparente de corpo, onde fosse possível uma *sistematização* pedagógica dos pontos tratados inicialmente nesta dissertação. Também tenho como intenção aprofundar-me nas cartas escritas pelos discentes, direcionando a pesquisa para um olhar com maior acuidade na voz/percepção do aluno. Desta forma, as cartas não seriam somente citadas em trechos em um capítulo específico, mas seriam também incluídas como citações ao longo do corpo de todo o texto.

Assim, percebo nesta pesquisa de mestrado que o estado de corpo-transparência se dá a partir de pesquisas e explorações de movimento, onde um corpo que, disposto a desautomatizar os processos da "cabotinagem performática", se faz ampliar em seu estado de autenticidade corporal.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Márcia. *Arte coreográfica: plasticidade corporal e conhecimento sensível*. Artigo encontrado no site <http://flordechitaempoemas.blogspot.com.br/2011/07/plasticidade-corporal-e-danca.html>. Acesso em 23/01/2013.

ANDRADE, Milton de; SANTIAGO, Diogo Vaz Franco. *Sobre o ensino da dança: algumas considerações sobre a pedagogia do movimento*. DAPesquisa: Revista de Investigação em Artes, vol. 01, nº 03, agosto 2007/ julho 2008.

ANDRADE, Sérgio Pereira. *Por uma dança frouxa: um pensar-fazer desconstrucionista em Dança*. Revista Poiesis, n 13, p. 71 a 80, agosto de 2009.

AMORIM, Gícia; QUEIROZ, Bergson. *Merce Cunningham: pensamento e técnica*. In PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

AU, Susan. *Ballet and modern dance*. Londres: Thames & Hudson, 1988.

BANES, Sally. *Terpsichore in sneakers: post-modern dance*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980.

BANES, Sally. *Writing dancing in the ages of postmodernism*. Hanover: Wesleyan University Press, 1994.

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

BARBOSA, Késia Mendes. *A sacralização da arte e do artista – seus mitos e desafios a prática docente em artes*. http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3454--Int.pdf. Acesso em 06/05/2012 às 17h07.

BERTHERAT, Marie. *A antiginástica*. IN: BOLSANELLO, Débora (Org). Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde. Curitiba: Juruá, 2010.

BOLSANELLO, Débora. *Educação somática: o corpo enquanto experiência*. Motriz, Rio Claro, v.11 n.2 p.89-96, mai/ago, 2005.

BOLSANELLO, Débora. *Afinal, o que é educação somática?* IN: BOLSANELLO, Débora (Org). Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2010a.

BOLSANELLO, Débora. *A língua do movimento*. IN: BOLSANELLO, Débora (Org). Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde. Curitiba: Juruá, 2010b.

BONILLA, Noel. *A composição coreográfica: estratégias de fabulação*. Texto pesquisado no site <http://idanca.net/lang/pt-br/2007/03/23/a-composicao-coreografica-estrategias-de-fabulacao/4085> em 13/08/2012 às 11h36.

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2011.

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

BRITO, Giselle Rodrigues de. *De água e sal: uma abordagem de processo criativo em dança*. Dissertação de mestrado do Departamento de Artes da Universidade de Brasília, 2006. Biblioteca da Universidade de Brasília.

BRITTO, Fabiana Dultra. *Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea*. Belo Horizonte: FID editorial, 2008.

CAVALCANTE, Sofia. *George Balanchine: a dança como ofício*. IN: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

CARTER, Alexandra. *The routledge dance studies reader*. New York: Routledge, 1998.

COELHO, Teixeira. *Moderno e pós-Moderno*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COHEN, Bonnie Bainbridge. *Sensing, Feeling and Acting: the experiential anatomy of body-mind centering*. Northampton: Contact Editions, 1993.

COSTA, R. L. M. *A ideia de jogo em obras de John Cage*. Per Musi. Belo Horizonte, n° 19, 2009, p. 83-90.

CUNHA, Carla Sabrina. *Jinen Butô: corpoimagem na improvisação*. Tese de Doutorado da Universidade de Brasília, 2013, encontrada no site http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12757/1/2012_CarlaSabrinaCunha.pdf
Acesso em 23/11/2013.

DANTO, Arthur. *Andy Warhol*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

DEMPSTER, Elizabeth. *Women writing the body: let's watch how she dances*. IN: CARTER, Alexandra. *Routledge dance studies reader*, Alexandra Carter (Ed). New York: Routledge, 1998.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DIAS, Karina. *Entre visão e invisão: paisagem. por uma experiência da paisagem no cotidiano*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, 2010.

DUNCAN, Isadora. *Minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

ENTLER, Ronaldo. *Poéticas do acaso: acidentes e encontros na criação artística*. Tese de doutorado apresentada na Escola de Comunicação e Artes de São Paulo no ano de 2000, encontrada no site http://www.entler.com.br/textos/ronaldo_entler_poeticas_do_acaso.pdf Acesso em 23/01/2013.

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.

FAZENDA, Maria José. *A dança como visão de mundo: da grande modernidade à época atual*. IN: LOUPPE, Laurence. *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu, 2012.

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Annablume, 2007.

FERNANDES, Ciane. *Criatividade, conexão e integração: uma introdução à obra de Irmgard Bartenieff*. IN: BOLSANELLO, Débora (Org). *Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde*. Curitiba: Juruá, 2010.

FERREIRA, Thaís; *Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua...* IN: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Teatro e Dança nos Anos Iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FORTIN, Sylvie. *Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança*. Pro-Posições. Campinas :Editora da UNICAMP, v. 9 n° 2 (26) Junho de 1998.

FORTIN, Sylvie; TREMBLAY, Martyne; VIEIRA, Adriane. *A experiência de discursos na dança e na educação somática*. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 71-91, abril/junho de 2010.

FOSTER, Susan. *Reading dancing: bodies and subjects in contemporary american dance*. California: UCLA, 1986.

FRANCIS, Elizabeth. *From event to monument: modernism, feminism and Isadora Duncan* (1994). Artigo encontrado no site <https://journals.ku.edu/index.php/amerstud/article/viewFile/2830/2789> Acesso em 07/03/2013.

FRAZÃO, Lina. *Duchamp com Cunningham: traços de uma artisticidade coreográfica*. Trabalho de Conclusão de Curso de pós-graduação em História da Arte pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Brasília, 2011.

GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOMES, Simone. *A teoria da diversidade na obra de Rudolf Laban, artista olímpico*. Universidade Universo, Rio de Janeiro. Artigo lido no site <http://olympicstudies.uab.es/brasil/pdf/88.pdf> Acesso em 21/07/2013.

GREINER, Christina. *O corpo e suas paisagens de risco: dança/performance no Brasil*. IN: *Artefilosofia*, Instituto de Filosofia, Artes e Cultura/Universidade Federal de Ouro Preto/IFAC, n. 7 – Ouro Preto: IFAC, 2009.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JANSON, H.W. *História geral da arte: o mundo moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOHNSTON, Derek. *História concisa da filosofia: de Sócrates à Derrida*. São Paulo: Edições Rosari, 2008.

KATZ, Helena. *Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo*. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

KOSTELANETZ, Richard. *Conversing with Cage*. New York: Routledge, 2003.

LACERDA, Cláudio. *Dança amorfa: pesquisa trilogia da arquitetura desconstrutivista*. Recife: Edição do Autor, 2011.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LANGENDONCK, Rosana van. *Merce Cunningham, dança cósmica: acaso-tempo-espço*. São Paulo: Edição do autor, 2004.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosacnaify, 2007.

LESSCHAEVE, Jacqueline. *Torse: There are no fixed points in space*. IN: CARTER, Alexandra. *The Routledge Dance Studies Reader*. New York: Routledge, 1998.

LEPECKI, André. *O síndrome de Stendhal (I): o corpo colonizado*. IN: Revista Gesto nº 2, 2003.

LEPECKI, André. *Exhausting dance: performance and politics of movement*. Nova Iorque: Routledge, 2006.

LEPECKI, André. *Planos de composição*. IN: GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sonia (Org). *Rumos Itaú Cultural. Cartografia Rumos Itaú Cultural dança 2009-2010: criações e conexões*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

LOUPPE, Laurence. *Corpos híbridos*. IN: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu, 2012.

MARQUES, Isabel. *Vazio positivado: Robert Dunn e o indeterminado na dança*. IN: MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. *O pós-Moderno em Merce Cunningham*. IN: MARQUES, Isabel. *Dançando na Escola*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança: arte e ensino*. IN: *Dança na escola: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. *Ensino da dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTIN, John. *A Dança moderna*. São Paulo: Portal Editora, 2010.

MARTINS, Márcia. *Método Feldenkrais: a força da individualidade orgânica*. IN: BOLSANELLO, Débora (Org). *Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde*. Curitiba: Juruá. 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHUAD, Yves. *Visualizações – o corpo e as artes visuais*. IN: COURTINE, Jean-Jacques (Org). *História do corpo: as mutações do olhar*. O Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONDRAGÓN, Laura Ruiz. *Reflexões sobre a retórica do corpo numa obra de Pina Bausch*. IN: FERNANDES, Ciane. (Org.) *Cadernos do GIPE-CIT Ano 13 N.25 – 2010. Estudos em movimento iv: dança-teatro, voz e diferença*. Salvador: UFBA/PPGAC, 2010. P. 31 a 41.

MUNIZ, Zilé. *Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna*. Revista “O Teatro Transcende” de Departamento de Artes-CCE da FURB- ISSN 2236-6644 Blumenau, v. 16, n.2, p. 63 a 80, 2011.

PAZ, Octavio. *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PEES, Adriana Almeida. *Uma introdução ao método body-mind centering e os sistemas corporais*. IN: BOLSANELLO, Débora (Org). *Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde*. Curitiba: Juruá, 2010.

PEREIRA, Roberto. *Entre o céu e a terra*. IN: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (Org). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

RENHA, Rita. *O Método Gyrotonic: the art of exercising and beyond, a arte de se exercitar e ir além*. IN: BOLSANELLO, Débora (Org). *Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde*. Curitiba: Juruá, 2010.

RINALDI, Ieda Parra Barbosa. *A dança na educação física escolar e a metodologia crítico-superadora*. Artigo lido no site <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/238-4.pdf> Acesso em 23/10/2013

ROCHA, Thereza. *O que é dança contemporânea? A narrativa de uma impossibilidade*. Revista Ensaio Geral, v. 3, n. 5, 2012.

ROCHA, Thereza. *O Corpo na cena de Pina Bausch*. IN: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (Org). Lições de dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

SASTRE, Cibele. *Nada é sempre a mesma coisa. Um motivo em desdobramento através da Labanálise*. Dissertação PPGAC–UFRGS. Porto Alegre 2009.

SERAFIM, Maurício Custódio. *A Falácia da dicotomia teoria-prática*. Revista Espaço Acadêmico, Ano I, vol. 7, 2001.

SERVOS, Norbert. *Pina Bausch: dance and emancipation*. IN: CARTER, Alexandra (Org). The routledge dance studies reader. New York: Routledge, 1998.

SILVA, Eliana Rodrigues. *Dança e pós-modernidade*. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Maria Graziela Mazziotti Soares da; SCHWARTZ, Gisele Maria. *Por um ensino significativo da dança*. Revista Movimento - Ano VI - Nº 12 - 2000/1, p. 45 a 52.

SILVA, Soraia Maria. *Pós-modernismo na dança*. IN: GUINSBURG, J. BARBOSA, AM (Orgs). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SILVEIRA, Fabricio Lopes. *Lotus flower: diferença e repetição na performance midiática*. Logos, v. 18, n. 2, 2012.

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

SOUZA, Elisa Teixeira de. *O sistema de François Delsarte, o método de Émile Jaques-Dalcroze e suas relações com as origens da dança moderna*. Dissertação de Mestrado da Universidade de Brasília, 2011, encontrada no site http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9475/1/2011_ElisaTeixeiradeSouza.pdf
Acesso em 13/01/2013

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e seus possíveis desdobramentos*. Repertório Revista Acadêmica de Teatro e Dança, v. 2, p. 48 a 54, 2009.

THOMAS, Helen. *Dance, modernity and culture*. New York: Routledge, 1995.

UNRAU, Susan L. *Children's dance: an exploration through the techniques of Merce Cunningham*. Tese de doutorado pela The Ohio State University, 2000.

WADA, Rita. *Método de cadeias musculares e articulares G.D.S.* IN: BOLSANELLO, Débora (Org). *Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde*. Curitiba: Juruá, 2010.

WILDE, Nancy. *Dance history and dance theory*. Utrecht: sem editora, 1999.

- **Sites**

Entrevista com Merce Cunningham, Nam June Paik e Jonh Cage disponível no site http://www.ubu.com/film/cunningham_time.html visto em 10/09/2012 às 9h10.

Entrevista de Sally Banes com Yvonne Rainer disponível no site <http://www.youtube.com/watch?v=cn6HtsbThKc> visto em 18/09/2012 às 17h10.

Entrevista de Sage Cowles com Merce Cunningham disponível no site <http://www.youtube.com/watch?v=DGjzL75eVa8> visto em 18/09/2012 às 19h02.

Site oficial de Cunningham disponível no site <http://www.mercecunningham.org> visto em 15/01/13 às 11h01.

Site oficial de Biblioteca Pública de Nova Iorque com acervo completo de Merce Cunningham disponível no site em <http://www.nypl.org> visto em 15/01/13 às 11h14.

Site do New York Times. <http://www.nytimes.com> visto às 12h22.

Site sobre a história da vida de John Cage disponível no site http://www.historylink.org/index.cfm?DisplayPage=output.cfm&file_id=9423 visto em 15/01/13 às 12h30.

Site da Cornish College disponível no site <http://www.cornish.edu/about/history/> visto em 15/01/13 às 12h43.

Entrevista com o músico John Cage sobre o silêncio. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=pcHnL7aS64Y> visto em 16/01/13 às 12h24.

Entrevista com Marcel Duchamp falando sobre o seu trabalho. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=FiO8xFlid90> visto em 16/01/13 às 12h29.

John Cage 4'33. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=JTEFKFiXSx4> visto em 20/01/12 às 21h01.

Documentário sobre “A Arte de 1950 até os dias de Hoje”. Disponível em http://www.sfmoma.org/explore/multimedia/audio/aop_tour_404 visto em 05/02/2013 às 11h43.

Site oficial de Isadora Duncan Dance Foundation. Disponível em <http://www.isadoraduncan.org/home> visto em 08/02/2013 às 11h25.

Site oficial de Martha Graham. Disponível em <http://marthagraham.org/> visto em 19/03/2013 às 10h17.

Site de Silvia Soter sobre Educação Somática. Disponível em <http://www.silviasoter.com> visto em 11/11/2013 às 22h37.

Site do pesquisador Glauber Coradesqui. Disponível em <http://memoriasdacenacandanga.wordpress.com> visto em 21/11/2013 às 11h35.

Anexos

Plano De Ensino

Identificação		
Curso	Licenciatura em Dança	
Componente Curricular	Práticas Corporais II	
Módulo, Período, Semestre	2/2013	
Professor	Lina Frazão de Castro	
Dia e horário das aulas:	2º, 4º e 6º das 14h00 às 15h40	
Carga Horária	120 horas	Número total de encontros: 60

Competências
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar-se corporalmente para o ato criativo; • Entender o corpo como meio de expressão artística, a partir do desenvolvimento do movimento consciente; • Desenvolver noções de espaço a partir do corpo em movimento; • Potencializar capacidades relacionadas a alongamento, força e flexibilidade.
Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar as potencialidades desenvolvidas a partir da desconstrução de padrões pré-estabelecidos de movimento e postura; • Ter preparo corporal para a expressão na dança; • Estar apto a detectar as diferentes percepções sensoriais e motoras.
Conteúdo do Componente Curricular (bases tecnológicas)
<p>Aprofundamento dos estudos iniciados em Práticas Corporais I. Estudo do movimento, das progressões motoras articulares e musculares em relação à força, equilíbrio, coordenação, agilidade e alongamento. Pequenas e grandes flexões e extensões, rotações, simetrias e assimetrias. Sensibilização para percepção do corpo em seus espaços internos e externos. Relação do corpo em movimento com os níveis alto, médio e baixo. Estudo da educação somática aplicada à dança.</p>
Metodologia

Aulas teórico-práticas com exposição verbal de conceitos; demonstração e prática supervisionada; orientação verbal, gestual e pelo toque; exercícios de exploração livre de movimentos a partir de conceitos específicos; repetição de sequências de exercícios e coreográficas; compartilhamento de sequências de movimentos entre os estudantes; debates direcionados sobre textos específicos relacionados à prática da unidade curricular; produção textual e artística.

Recursos Didáticos

Aparelhos de som e amplificadores, textos didáticos e científicos. Objetos específicos variados de acordo com as necessidades das produções artísticas.

Instrumentos e Formas de Avaliação da Aprendizagem

Os alunos serão avaliados por seu desempenho ao longo do curso, observando-se a pontualidade, assiduidade, participação durante a aula, concentração, domínio dos conteúdos, entrega dos trabalhos nos prazos e qualidade do trabalho final, considerando-se:

a) desempenho em processos de ensino-aprendizagem

Discussão teórica baseada em análise dos vídeos do blog <http://praticascorporais2.blogspot.com.br>. Cada aluno deve escolher um vídeo e fazer uma análise crítica oral avaliando os elementos abordados na disciplina que tenham relação com o vídeo apresentado no blog. Valor: **2,0** pontos.

b) desempenho crítico-reflexivo teórico

Avaliação baseada na leitura de textos de BOLSANELLO, Debora P. **Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde**. 2ª. Edição. Curitiba: Juruá, 2010. Valor: **3,0** pontos para trabalhos entregues na data e **1,5** para trabalhos entregues com atraso. O texto deverá estar nas normas da ABNT e será avaliado pelo seu conteúdo, apresentação do trabalho, uso correto da gramática e da acentuação, coerência textual e clareza de raciocínio.

c) desempenho na pesquisa e/ou produção artística

Apresentação de trabalho final prático = **3,0** ponto. Cada aluno deve ensinar aos colegas uma sequência de exercícios de acordo com as abordagens desenvolvidas em sala de aula.

d) Participação

Pela participação, assiduidade e interesse do aluno serão dados até **2,0** pontos.

Através de perguntas orais e da observação do desempenho durante o semestre, verificar no estudante: a capacidade de avaliar o seu desempenho pela auto-observação; a aquisição de habilidades para fazer conexões entre os exercícios; a ampliação da compreensão e da corporalização do sistema esquelético como estrutura fundamental de suporte; a capacidade de concentração e atenção durante o trabalho de experimentação e repetição de movimentos; o desenvolvimento da

capacidade de articulação e integração dos conteúdos ministrados e a capacidade de trabalhar em grupo.

Observações/ Atendimento ao estudante

Os dias de atendimento ao estudante serão às terças-feiras, das 16h00 às 18h00.

Bibliografia Básica

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: Um Caminho Para a Percepção Corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BERTAZZO, Ivaldo. **Espaço e Corpo: Guia de Reeducação do Movimento**. São Paulo: SESC, 2004.

BOLSANELLO, Debora P. **Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde**. 2°. Edição. Curitiba: Juruá, 2010

Bibliografia Complementar

BÉZIERS, Marie-Madeleine; PIRET, Suzanne. **A Coordenação Motora**. São Paulo: Summus, 1992..

DENYS-STRUYF, Godelieve. **Cadeias Musculares e Articulares**. São Paulo: Summus, 1995.

FELDENKRAIS, MOSHE. **Consciência pelo movimento**. São Paulo, Summus, 1997.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na Formação e Pesquisa em Artes Cênicas**. 2ª Ed, São Paulo: Annablume, 2006.

KESSELMAN, Susana. **El Pensamiento Corporal: De La Inteligencia Emocional a La Inteligencia Sensorial**. 1a. edição. Buenos Aires: Lumen, 2005.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo, Summus, 2008.

VIEIRA, Regina. **Técnica de Alexander: Postura, Equilíbrio e Movimento**. São Paulo: Terceiro Nome, 2009.

CRONOGRAMA DE AULAS

Aula nº	Data	Semana	h.a	Conteúdo Programático
1	19/8		2	Aulas de dança com foco em qualidade de

				movimento, percepção do corpo e sua relação com espaço x tempo. Sensibilização da pele e dos sentidos.
2	21/8		2	Aulas de dança com foco em qualidade de movimento, percepção do corpo e sua relação com espaço x tempo. Sensibilização da pele e dos sentidos.
3	23/8		2	Aulas de dança com foco em qualidade de movimento, percepção do corpo e sua relação com espaço x tempo. Sensibilização da pele e dos sentidos.
4	26/8		2	Aulas de dança com foco em qualidade de movimento, percepção do corpo e sua relação com espaço x tempo. Sensibilização da pele e dos sentidos.
5	28/8		2	Aulas de dança com foco em qualidade de movimento, percepção do corpo e sua relação com espaço x tempo. Sensibilização da pele e dos sentidos.
6	30/8		2	Aulas de dança com foco em qualidade de movimento, percepção do corpo e sua relação com espaço x tempo. Sensibilização da pele e dos sentidos.
7	31/8		2	Aula complementar. Ida ao teatro CCBB às 21h00 para ver espetáculo.
8	31/8		2	Aula complementar. Ida ao teatro CCBB às 21h00 para ver espetáculo.
9	2/9		2	Aulas de dança com foco em qualidade de movimento, percepção do corpo e sua relação com espaço x tempo. Sensibilização da pele e dos sentidos.
10	4/9		2	Aulas de dança com foco em qualidade de movimento, percepção do corpo e sua relação com espaço x tempo. Sensibilização da pele e dos sentidos.
11	6/9		2	Avaliação baseada em análise dos vídeos do blog http://praticascorporais2.blogspot.com.br .
12	9/9		2	Avaliação baseada em análise dos vídeos do blog http://praticascorporais2.blogspot.com.br .
13	11/9		2	Avaliação baseada em análise dos vídeos do blog http://praticascorporais2.blogspot.com.br .

14	13/9		2	Avaliação baseada em análise dos vídeos do blog http://praticascorporais2.blogspot.com.br .
15	14/9		2	Aula complementar. Ida ao teatro Funarte às 21h00 para ver espetáculo.
16	14/9		2	Aula complementar. Ida ao teatro Funarte às 21h00 para ver espetáculo.
17	16/9		2	Aulas de dança contemporânea com foco na qualidade de movimento e aprofundamento em diferentes possibilidades de gestual cênico, da expressividade do corpo e na amplitude do movimento.
18	18/9		2	Aulas de dança contemporânea com foco na qualidade de movimento e aprofundamento em diferentes possibilidades de gestual cênico, da expressividade do corpo e na amplitude do movimento.
19	20/9		2	Aulas de dança contemporânea com foco na qualidade de movimento e aprofundamento em diferentes possibilidades de gestual cênico, da expressividade do corpo e na amplitude do movimento.
20	23/9		2	Aulas de dança contemporânea com foco na qualidade de movimento e aprofundamento em diferentes possibilidades de gestual cênico, da expressividade do corpo e na amplitude do movimento.
21	25/9		2	Aulas de dança contemporânea com foco na qualidade de movimento e aprofundamento em diferentes possibilidades de gestual cênico, da expressividade do corpo e na amplitude do movimento.
22	27/9		2	Aulas de dança contemporânea com foco na qualidade de movimento e aprofundamento em diferentes possibilidades de gestual cênico, da expressividade do corpo e na amplitude do movimento.

23	28/9		2	Aula complementar. Ida ao Teatro da Caixa às 21h00 para ver espetáculo.
24	28/9		2	Aula complementar. Ida ao Teatro da Caixa às 21h00 para ver espetáculo.
25	30/9		2	Leitura de textos de BOLSANELLO, Debora P. Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde . 2°. Edição. Curitiba: Juruá, 2010. Valor: 03 pontos.
26	2/10		2	Leitura de textos de BOLSANELLO, Debora P. Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde . 2°. Edição. Curitiba: Juruá, 2010. Valor: 03 pontos.
27	4/10		2	Aulas de dança contemporânea com foco na utilização do espaço e sua utilização cênica.
28	7/10		2	Aulas de dança contemporânea com foco na utilização do espaço e sua utilização cênica.
29	9/10		2	Aulas de dança contemporânea com foco na utilização do espaço e sua utilização cênica.
30	11/10		2	Aulas de dança contemporânea com foco na utilização do espaço e sua utilização cênica.
31	12/10		2	Aula complementar. Ida ao Teatro da Caixa às 21h00 para ver espetáculo.
32	12/10		2	Aula complementar. Ida ao Teatro da Caixa às 21h00 para ver espetáculo.
33	14/10		2	Aulas de dança contemporânea com foco na utilização do espaço e sua utilização cênica.
34	16/10		2	Aulas de dança contemporânea com foco na utilização do espaço e sua utilização cênica.
35	18/10		2	Aulas de dança contemporânea com foco na utilização do espaço e sua utilização cênica.
36	21/10		2	Aulas de dança contemporânea com foco na utilização do espaço e sua utilização cênica.
37	23/10		2	Desenvolvimento de habilidades relação corpo x musicalidade.

38	25/10		2	Desenvolvimento de habilidades relação corpo x musicalidade.
39	26/10		2	Aula complementar. Ida ao teatro CCBB às 21h00 para ver espetáculo.
40	26/10		2	Aula complementar. Ida ao teatro CCBB às 21h00 para ver espetáculo.
41	28/10		2	Desenvolvimento de habilidades relação corpo x musicalidade.
42	30/10		2	Desenvolvimento de habilidades relação corpo x musicalidade.
43	1/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
44	4/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
45	6/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
46	8/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
47	11/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
48	13/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
49	15/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
50	18/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
51	20/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
52	22/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
53	25/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
54	27/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.

55	29/11		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
56	4/12		2	Aulas de dança contemporânea com foco na dinâmica do movimento.
57	6/12		2	Processo avaliativo: cada aluno deve ensinar aos colegas uma sequência de exercícios de acordo com as abordagens desenvolvidas em sala de aula. Valor: 3,0 pontos.
58	9/12		2	Processo avaliativo: cada aluno deve ensinar aos colegas uma sequência de exercícios de acordo com as abordagens desenvolvidas em sala de aula. Valor: 3,0 pontos.
59	11/12		2	Processo avaliativo: cada aluno deve ensinar aos colegas uma sequência de exercícios de acordo com as abordagens desenvolvidas em sala de aula. Valor: 3,0 pontos.
60	13/12		2	Processo avaliativo: cada aluno deve ensinar aos colegas uma sequência de exercícios de acordo com as abordagens desenvolvidas em sala de aula. Valor: 3,0 pontos.

Comentário de cena do espetáculo “De Água e Sal” por Glauber Coradesqui

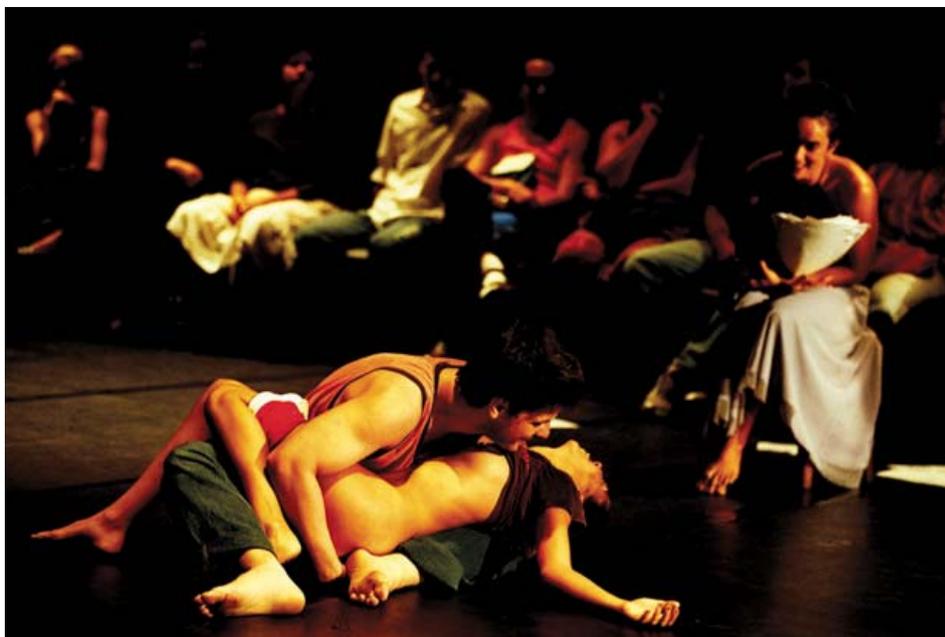


Figura 32: Cena do espetáculo "De Água e Sal" com Lina Frazão, Alessandro Brandão e Márcia Lusalva.

O espetáculo é uma criação colaborativa do grupo baSiraH, com direção de Giselle Rodrigues. Situa-se na zona híbrida do teatro com a dança contemporânea, tendo sua dramaturgia construída a partir de depoimentos pessoais dos bailarinos-atores. Na foto, vemos a ação concentrada nos níveis baixo e médio, delineando a proximidade com o espectador – que se sente mesmo muito próximo à cena e participa da ação quase que dentro dela. Nos figurinos, as peças de roupas banais e cotidianas questionam o palco como lugar de ostentação e exagero. Será que essas roupas correspondem ao modo com que cada ator se veste, já que se tratam de depoimentos pessoais? Ou àquilo que renegam? De qualquer forma, podemos dizer que a roupa é um tema importante na imagem, posto que uma das intérpretes está sendo despida. Também o embate de gênero aparece como discussão: um homem e uma mulher duelam; ele tenta despi-la e ela, claramente, se esquiva. Por outro lado, a atriz que assiste, também mulher, sorri. Sensações opostas que provocam um forte contraste (e efeito) em cena. Seria, de fato, uma questão de gênero ou algo que começa nisso e se expande para a discussão do ser humano em seu estado de encontro, duelo e violência? O movimento reverbera no detalhe dos pés e das mãos dos três intérpretes, que assumem enorme potência expressiva nesta imagem.

Glauber Coradesqui

Comentário do espetáculo “De Água e Sal” por Sérgio Maggio

O Salto Sensível do Basirah

Há um estado de dança impregnado no corpo de quem ficou diante de um espetáculo do baSiraH. Não é exatamente aquela vontade de repetir modos coreográficos. Mesmo no campo das lembranças, os movimentos ainda inquietam a mente. Parecem fustigar uma compreensão. É sempre assim. Quando se abandona a platéia do baSiraH, carrega-se consigo os sentimentos, os desejos e as angústias que orientaram a companhia brasiliense a decodificar, em células coreográficas, os impulsos dos seus bailarinos-criadores. Desde em que vi o baSiraH pela primeira vez, trago nesse corpo de espectador informações estéticas e políticas, que foram oferecidas aos meus olhos em potente e minuciosa pesquisa. São impressões sensoriais que me instigaram a reler a realidade objetiva à minha volta, sob o salto sensível da arte. Não consigo, por exemplo, pensar no fanatismo religioso nem na opressão à mulher sem me remeter a algumas cenas simultâneas e convulsivas de O homem na parede. É como se o baSiraH passasse a fazer parte do repertório que utilizo para me decifrar como indivíduo tragado por esse turbilhão de angústias deste século novo. Dessa forma, a mostra de 10 anos é como um anteparo que absorve a esquizofrenia desse aqui-agora, em que só existo quando estou diante de uma criação sublime.

Sérgio Maggio