



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

FLOR MURTA

**DANÇAS CONTEMPORÂNEAS:
ARTICULANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO**

Salvador
2014

FLOR MURTA

**DANÇAS CONTEMPORÂNEAS:
ARTICULANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Leda Muhana Martinez Iannitelli.

Salvador
2014

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Murta, Flor.

Danças contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino. / Flor Murta, 2014.

128 f.

Orientador: Profa. Leda Muhana Martinez

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia.
Escola de Dança, Salvador, 2014.

FLOR MURTA

DANÇAS CONTEMPORÂNEAS:
ARTICULANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Dança.

Aprovada em 26 de março de 2014.

Banca Examinadora

Leda Muhana Martinez Iannitelli - Orientadora_____

Doutora em Dance Education pela Temple University

Universidade Federal da Bahia

Adriana Bittencourt Machado_____

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUCSP

Universidade Federal de Bahia

Mônica Medeiros Ribeiro_____

Doutora em Artes pela UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais

Ao meu querido pai, cuja memória vive em mim.

AGRADECIMENTOS

À Arão, Dudude e Tuca pela generosidade em compartilhar ideias em movimento! Meu profundo respeito e admiração por cada um de vocês.

Aos colegas dançantes de BH pela interlocução, em especial Marise Dinis, Karina Collaço e Joanna Wanner pelo apoio e disponibilidade quando a pesquisa ainda tinha outra configuração.

Ao Arnaldo Alvarenga pelas contribuições, afeto e principalmente pelo apreço inspirador para com o ensino de dança.

À Mônica Ribeiro, pelas contribuições de agora e dantes.

À Leda Muhana, pela orientação afetuosa.

Aos funcionários e professores do PPGDança, em especial Adriana Bittencourt, Dulce Aquino, Lenira Rengel e Lucia Matos.

À CAPES pelo suporte financeiro para realizar esta pesquisa.

À incrível turma 2012 do PPGDança, em especial, à “trupe” R.O.T.A.S.

À Myra, Edivaldo e Alice, os meu anjos em Salvador! Por abrirem os caminhos...

À Val, Freud e Tiago pela acolhida e convivência amiga. Que presente de encontro, que alegria ter encontrado o melhor endereço de Salvador!

À minha mãe, Nadja, por sonhar junto e por criar condições fundamentais. Pela força de sempre.

Ao Tadeu, por me lembrar que existe vida além do mestrado! Pelo companheirismo e amor de sempre.

À tia Loi linda; meu agradecimento é tão, tão imenso que nem cabe aqui!

À Nêga (mega obrigada!), Key, Peu e Caio (olhos de lince...) por “chegar junto” na reta final. Que alegria e que privilégio contar com vocês!

Às amigas-irmãs Babi e Fabi, pelas conversas profundas, pelas contribuições.

Ao vô Finfin, por fazer dos intervalos da escrita momentos de alegria, de leveza. Pelo porto seguro. À vó Maria, pelo afeto, pelo cuidado, pela torcida.

À torcida e convivência afetuosa de Ti Pulin, Clara, Pablo, Ji, João, Rosa, Dan, Gabriel, Dan, Zau, Nan, Bá, Nina, Miguel, Thomás, Dudu, Arthur, Janinha, Simão, Miri, Jão, Pedro, Maricota, André, Sandra, Thiago, Syl, Pituca e tantos outros... obrigada por existirem em minha vida.

MURTA, Flor. **Danças Contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino** 128 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2014.

RESUMO

A pesquisa apresentada objetivou compreender a articulação entre dança contemporânea e prática de ensino de artistas-professores. Para embasar as reflexões buscou-se aproximação com as ideias de Edgar Morin acerca das concepções de homem, mundo, ciência e complexidade; como também de dança contemporânea a partir de diversos autores. Para alcançar o objetivo proposto optou-se por utilizar a entrevista temática, semi-estruturada e recorrente, assim como a observação participante de práticas de ensino de três artistas-professores da dança contemporânea de Belo Horizonte/MG: Carlos Arão, Dudude Herrmann e Tuca Pinheiro. Como estratégia analítica foi utilizada a análise hermenêutica dialética. As reflexões realizadas suscitaram o entendimento da dança contemporânea como uma trama complexa, em que o que é tecido em conjunto cria a *unidade* dança contemporânea, que por sua vez se desdobra em pluralidades que são as próprias teias que a constitui. Tal pluralidade, assim como a inexistência de uma definição unívoca faz com que as práticas de ensino a ela relacionadas também sejam plurais. Apesar do aspecto da pluralidade ter sido notado, alguns pontos de confluência entre as práticas observadas foram identificados: a atitude investigativa como princípio norteador e o diálogo com o mundo contemporâneo e com o cotidiano.

Palavras chave: dança contemporânea; ensino de dança; prática docente.

MURTA, Flor. **Contemporary Dance: articulating conceptions and teaching practices** 128 pp. 2014. Master Dissertation – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2014.

ABSTRACT

This research aimed to understand the link between contemporary dance and the teaching practice of artists-teachers. As a support for the reflections, an approach was made towards getting acquainted with the ideas of Edgar Morin concerning the conceptions of man, world, science and complexity; as well as of contemporary dance based on various authors. In order to achieve the proposed objective, the thematic, semi-structured and recurrent interview was chosen, as well as participant observation of teaching practices of three artists-teachers of contemporary dance in Belo Horizonte-MG: Carlos Arão, Dudude Herrmann, and Tuca Pinheiro. As an analytical strategy, the hermeneutic-dialectic method was utilized. The reflections that were made gave rise to the understanding of contemporary dance as a complex web where the elements that are interwoven together create a *unit* denominated contemporary dance. This contemporary dance, in turn, breaks down into pluralities, which are the very webs that constitute it. Such plurality, as well as the non-existence of a univocal definition, causes the teaching practices related to it to be plural, too. Although the aspect regarding plurality was noticed, some areas of common ground were identified in the practices observed, namely: the investigative attitude as a guiding principle, and the dialogue with the contemporary world and with the everyday life.

Key words: contemporary dance; dance teaching; teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Processo de Formação dos Artistas-Professores.....	31
Quadro 2	Organização do eixo temático Dança Contemporânea.....	33
Quadro 3	Organização do eixo temático Prática de Ensino.....	33

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BH	Belo Horizonte
CEFAR	Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado
CI	Contato-Improvisação
DACO	Departamento de Artes Corporais
EDH	Estúdio Dudude Herrmann
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
MG	Minas Gerais
RJ	Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O PERCURSO DA PESQUISA	18
1.1 TECENDO APROXIMAÇÕES COM A COMPLEXIDADE.....	18
1.2 DELIMITANDO A PESQUISA	21
1.3 CAMINHANDO EM DIREÇÃO AO TIPO E LOCAL DO ESTUDO ...	22
1.3.1 Os interlocutores.....	23
1.3.2 Meios de apreensão das informações.....	24
1.4 O CAMINHO PERCORRIDO.....	26
1.5 RUMO À ESTRATÉGIA ANALÍTICA.....	29
2 DANÇAS CONTEMPORÂNEAS	35
2.1 CONCEPÇÕES MÚLTIPLAS	35
2.1.1 A dança do tempo atual?.....	35
2.1.2 Dança pós-moderna?.....	37
2.1.3 Da recusa (política) em responder à pergunta [o que é dança contemporânea?]......	40
2.1.4 Aquilo que se organiza como dança contemporânea.....	41
2.1.5 A questão da dança ou a dança da questão.....	43
2.1.6 Dança (auto)crítica: reflexão e conceitualismo.....	44
2.1.7 Isto é dança?.....	46
2.1.8 Dança contemporânea em diálogo com a educação somática.	47
2.1.9 Não a normatizações: não há um só corpo, não há um só jeito de se dançar.....	49
2.1.10 Múltiplas possibilidades, dança plural.....	50
2.2 DANÇA CONTEMPORÂNEA E COMPLEXIDADE.....	53
3. DANÇA CONTEMPORÂNEA E PRÁTICAS DE ENSINO: ARTICULAÇÕES.....	56
3.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO.....	56

3.1.1	Carlos Arão: “A dança contemporânea agrega toda a sua experiência”	57
3.1.2	Dudude Herrmann: “Eu não formei em nada, eu me tornei”	64
3.1.3	Tuca Pinheiro: “Encontrar para mim uma outra dança”	72
3.2	CONCEPÇÕES DE DANÇA CONTEMPORÂNEA.....	78
3.2.1	Carlos Arão: “Investigação onde o corpo é a possibilidade”	78
3.2.2	Dudude Herrmann: “Tem tanta dança contemporânea... dança aqui-agora”	81
3.2.3	Tuca Pinheiro: “Contemporâneo é o pensamento de quem a faz”	84
3.3	ARTICULANDO DANÇA CONTEMPORÂNEA E ENSINO.....	86
3.3.1	Carlos Arão: “Esculpir corpos”	86
3.3.1.1	O produto de um ajuntamento.....	86
3.3.1.2	O que se vê.....	87
3.3.1.3	Corpo cinético.....	89
3.3.1.4	Corpo em estado de saúde.....	91
3.3.1.5	Corpo em ações quase cotidianas.....	92
3.3.1.6	O corpo de cada dia.....	94
3.3.1.7	Criação: investigação no corpo, extensão do Movasse.....	94
3.3.2	Dudude Herrmann: “ Usar a dança para reinventar a dança” ..	95
3.3.2.1	Dançar o agora.....	95
3.3.2.2	Espaço/movimento.....	96
3.3.2.3	O que advém do movimento – corpo/mundo como pedagogia.....	97
3.3.2.4	Coisificar.....	99
3.3.2.5	Espaço: alimento do mover.....	100
3.3.2.6	Usar a dança para reinventar a dança.....	100
3.3.3	Tuca Pinheiro: “Escolher a escuridão”	101
3.3.3.1	Autonomia.....	106
3.3.3.2	Rumo ao desconhecido.....	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

As reflexões em torno da *dança contemporânea* têm gerado interessantes e polêmicas discussões que levantam questões desafiadoras para o campo, particularmente na relação entre dança e ensino. O vocábulo *dança contemporânea* está presente em diversos ambientes da dança em interface com situações de ensino-aprendizagem, seja no ensino formal (ensino básico, técnico-profissionalizante, superior), seja no ensino não formal (cursos livres em academias, escolas de dança, estúdios, organizações não governamentais).

Mas quando falamos em dança contemporânea, estamos falando especificamente do quê? Como indicado, a discussão em torno do que se possa entender por dança contemporânea, levando em consideração suas possibilidades no que concerne a seus processos e configurações, é polêmica, e, nesse sentido, estamos longe de um consenso. Essa falta de consenso, por sua vez, não é, necessariamente, sinal de erro nos diferentes pontos de vista, mas sim um indicador de que estamos diante de um fenômeno complexo.

Fato é que, se falar de dança contemporânea já é complexo, articulá-la à noção de *ensino de dança*, e, mais especificamente, a práticas de ensino nas quais se tenha a dança contemporânea como referência é também muito complexo. Entretanto, contrastando com a ainda escassa produção bibliográfica sobre esse tema específico, essa articulação vem sendo feita, na prática (e parece que cada vez mais), em diversos ambientes, a partir de diversas proposições artístico-pedagógicas.

É nesse contexto que a proposta da pesquisa se constitui, tendo como objeto de estudo a articulação entre *dança contemporânea* e *prática de ensino*. Trata-se de uma pesquisa de campo, cujas reflexões são resultado da dialogia entre as vozes dos teóricos, da pesquisadora e de três artistas-professores (fonte primária das informações), tendo como cenário de pesquisa o campo de ensino não formal de dança na cidade de Belo Horizonte/MG .

Antes de apresentar a pesquisa propriamente dita, explicitarei, brevemente, alguns pontos que dizem respeito à perspectiva da pesquisadora. Cabe explicitá-los por compreender que, necessariamente, o observador está implicado na observação

e, dessa forma, não há observação neutra. Assim, vale esclarecer primeiramente que a proposta da pesquisa surge também como possibilidade de aprofundamento em um assunto que já estava latente em mim, a partir da minha própria prática docente. Há, pois, uma relevância pessoal em relação a essa pesquisa, que se refere a compreender melhor uma problemática que está no cerne da minha atuação profissional como professora de dança. De modo que o processo dessa pesquisa é reflexivo, mas também autorreflexivo; e o exercício da crítica é, simultaneamente, exercício de autocrítica.

Sem propor extensa autobiografia, indico aqui que a minha formação em dança se deu entre a prática artística e a docência; entre o ensino não formal e o ensino formal. Até ingressar no curso de graduação em dança da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2007, minha formação inicial se deu em Diamantina/MG, longe dos grandes centros onde se concentram espaços de formação em dança. Apesar dessa distância, que muito alimentou a minha curiosidade e fome de informações e experiências na área, tive o privilégio de ter formação continuada em dança, com boas aulas de balé e prática como intérprete em trabalhos coreográficos, tendo Róbson Dayrell¹ como professor e coreógrafo. Também tive a oportunidade de participar de inúmeras oficinas com artistas da dança contemporânea e das artes cênicas por meio dos Festivais de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Diamantina. Nesse período, o Festival privilegiava, claramente, a arte contemporânea num contexto de experimentação e com muitos projetos de interação entre as áreas artísticas. Nesse contexto, minha atuação docente começou muito cedo e concomitante à formação, ainda no início da adolescência, no estúdio em que estudava, assim como em outros espaços, de maneira mais pontual.

Na UNICAMP, me envolvi, sobretudo, com o Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI)², com proposições artísticas orientadas por Angela Nolf³ e com

¹ Robson Dayrell integrou, como bailarino, o Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Em Diamantina/MG fundou, coordenou e lecionou no Estúdio Pró-dança (1998-2005) e Projeto Primeiros Passos (2004-2008).

² Método BPI - Bailarino-Pesquisador-Intérprete, desenvolvido por Graziela Rodrigues (DACO/UNICAMP).

³ Angela Nolf é professora do curso de dança da UNICAMP, tendo também participação ativa na cena da dança contemporânea da cidade de São Paulo, colaborando com grupos independentes. Atua principalmente na preparação corporal (técnica clássica para o bailarino contemporâneo) e assistência artística.

práticas no campo da educação somática. Durante o período da graduação, parte da minha formação se deu em Belo Horizonte em cursos de férias no ensino não formal e durante o período de seis meses em que fui aluna intercambista do curso de Teatro da UFMG, fiz também aulas no curso técnico-profissionalizante em dança do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado (CEFAR). Tenho acompanhado a cena da dança contemporânea da cidade, sendo que na UNICAMP participei do projeto *Videoteca Dança Brasil*, e ao contatar, receber e organizar materiais videográficos antigos e recentes de grupos, coletivos e artistas independentes de Belo Horizonte, acabei tendo ainda mais contato com a produção da cidade.

Tendo concluído o bacharelado e ainda cursando estágio supervisionado pela UNICAMP, fui para Belo Horizonte dar continuidade à minha formação e trabalhar, (re)iniciando minha prática docente. E é nessa transição que surgem, claramente, as inquietações que norteiam a presente pesquisa. Mais especificamente duas situações, às quais relatarei brevemente.

Primeiramente, a experiência de estágio supervisionado no CEFAR, especificamente a observação da disciplina *dança contemporânea* ministrada pela artista-professora Maria⁴. No caso, a escolha pela instituição precedeu a escolha do docente porque, como já havia tido a vivência como aluna na mesma, tive interesse em aproximar-me da perspectiva do professor.

Naquele contexto, causou-me inquietação a constatação de que a disciplina *dança moderna* havia *desaparecido*, dando lugar à *nova* disciplina *dança contemporânea*, embora na prática não houvesse, aparentemente, mudanças estruturais. A propósito, vale informar aqui que ambas cumpriam a função de trabalhar o aspecto da técnica corporal. Por que a mudança de nome então? Para atualizar algo que já havia mudado ou por que simplesmente hoje se fala em dança contemporânea, e não mais em dança moderna? Seria uma mudança conceitual? Uma adaptação levando em conta o perfil do bailarino frente ao mercado de trabalho atual? Se as *escolas* modernas têm abordagens técnicas bem definidas, o que significa propor, como *dança contemporânea*, uma disciplina que versa sobre técnica corporal? A partir do que ela se organizaria?

⁴ Nome fictício.

De qualquer forma, a acepção de artista-professor foi também um fator motivador na escolha do estágio, pois diante das múltiplas possibilidades da dança contemporânea enquanto estética, era possível estabelecer um nexo de relação entre os trabalhos artísticos e as proposições pedagógicas, enriquecendo o exercício da observação e suscitando novas questões. Além disso, naquela ocasião, a artista-professora Maria acabara de entrar no CEFAR como docente por meio de concurso, e ao procurar referência deste vi que a mesma havia obtido pontuação máxima no quesito *aula prática*. E me perguntei, diante da complexidade da definição do que seja a dança contemporânea e das múltiplas possibilidades do seu fazer, “O que é uma *aula* nota 10 em dança contemporânea?” “E um professor nota 10?” Diante disso, a observação das escolhas da artista-professora para a elaboração de sua prática de ensino instigou minha curiosidade para a maneira peculiar como cada professor poderia organizar sua proposição de ensino no contexto da dança contemporânea.

A outra situação que me parece relevante diz respeito a uma experiência pessoal como professora de dança no programa Arena da Cultura de Belo Horizonte no contexto do ensino não formal. Tal experiência acompanhou o processo de elaboração do pré-projeto dessa pesquisa, sendo que o mesmo foi muito motivado pelas inquietações geradas naquele contexto.

A inquietação começou já na elaboração da proposta de oficina, ao nomeá-la *dança contemporânea*, o que implicou num desconforto por duvidar, de certo modo, da ideia de *aula de dança contemporânea*. A oficina articulava princípios de técnicas de dança moderna e influências da dança pós-moderna a técnicas somáticas, integrando essas instâncias ao desenvolvimento de uma proposta de criação em dança. Talvez tenha usado este nome porque me faltou outro melhor. Talvez a própria articulação desses eixos da oficina significasse dança contemporânea para mim, intuitivamente, pela familiaridade desse modo de organizar com a minha própria formação na UNICAMP. É que a graduação na UNICAMP significou, de certa forma, uma entrada *oficial* no campo da dança contemporânea. Pode ser redutor colocar aqui dessa forma, visto que havia sim discussões sobre a dança contemporânea, oficialmente e extra oficialmente. Mas quando penso na presença do termo dança contemporânea naquele ambiente, às

vezes tenho a sensação de que nós, alunos, apropriávamos daquela noção simplesmente por estar ali, como que *por osmose*. Da mesma forma, a partir de lugares onde passei, quando penso em outros ambientes de dança em interface com a educação em que o vocábulo, o assunto *dança contemporânea* está presente, me vem uma sensação similar. E se a formação caminha nesse sentido, como transpor didaticamente a noção de dança contemporânea? É preciso refletir sobre isso e entender os porquês das escolhas, para que não sigamos apenas reproduzindo aquilo que está na camada mais superficial...

Voltando ao relato acerca da oficina proposta, no final das contas a mesma foi divulgada para o público simplesmente por *dança*. Ótimo! Então o nome *dança contemporânea*, que causava incômodo, nem apareceu. No primeiro dia de oficina, seguindo orientações da coordenação, falei brevemente da proposta artístico-pedagógica do programa sem citar o termo dança contemporânea e conduzi uma aula bem *dançada*. Essa aula *dançada* incluiu alongamentos executados numa fluência contínua, dinâmicas de grupo com ênfase no fator de movimento *espaço* e sequências de movimento com princípios da dança moderna, com direito a grandes deslocamentos aos *triples* de Marta Graham. E eis que com isso criou-se um entendimento tácito de que se tratava de *dança contemporânea*. Mas por quê? Porque os movimentos eram parecidos com os que eram observados em trabalhos artísticos de dança contemporânea? Por que não usávamos sapatos ou sapatilhas? Por que o meu modo de vestir e meu corpo sugeria a ideia de dança contemporânea? Por que tudo aquilo não se classificava em nenhuma aula de dança conhecida e então era dança contemporânea?

E assim manifestou-se a curiosidade, o estranhamento inicial, mas também a entrega à experiência, a ansiedade de alguns em aprender *passos de dança contemporânea*... E ainda no início da oficina a fala de uma aluna: “- Professora, não sei direito o que é dança contemporânea. Você pode dar uma dançadinha para eu ver e entender o que é?” Achei a pergunta incrível, impossível! De uma ingenuidade provocadora e intrigante. Agradei pela pergunta e disse a todos que dar uma dançadinha ali seria insuficiente para explicar o que é dança contemporânea. E propus que fôssemos juntos discutindo sobre essa tal dança contemporânea ao longo do semestre. Assim, incomodada e motivada pela problemática da articulação

entre dança contemporânea e ensino coloquei, naquela proposição artístico-pedagógica, a dança contemporânea como parte do problema, e não da solução. Procurei contextualizar os princípios trabalhados em aula, sugerindo que a noção de dança contemporânea ali estava no modo de organizar aqueles princípios numa proposta de criação, já que na verdade trabalhávamos princípios técnicos da dança moderna e da nova dança, assim como abordagens da educação somática. Propus também que olhássemos para a produção na cena da dança contemporânea indo a espetáculos *in lócus* e por meio de vídeos, procurando apresentar múltiplas referências, e assim fomos juntos discutindo sobre aproximações e diferenças dessas propostas observadas com a que estávamos vivenciando na oficina.

Durante essa experiência docente também fui aluna de *dança contemporânea* no Coletivo Movasse, com proposições dos quatro integrantes do Coletivo, e eventualmente de artistas convidados. Havia ali uma diversidade de práticas de ensino em dança contemporânea (apesar de certa similaridade também, por se tratar de um coletivo e de um agrupamento de pessoas interessadas naquela abordagem).

No que se refere às possibilidades de articular dança contemporânea e prática de ensino, as reuniões semanais do Arena da Cultura/Dança com outros professores e coordenação também me estimularam. Pois dentre aqueles que tomavam a dança contemporânea como referência para a elaboração de práticas de ensino havia ideias e propostas práticas que ora se aproximavam das minhas, e que ora eram bem diferentes e distantes. Tudo isso me estimulava a tomar a multiplicidade da dança contemporânea como pressuposto para, a partir daí perguntar: Qual dança contemporânea? A partir de quais referências?

Tendo apresentado alguns fatos que versam sobre a perspectiva da pesquisadora, vejamos finalmente como a presente pesquisa se organiza:

No primeiro capítulo indico o percurso da pesquisa e os pressupostos teórico-metodológicos. No segundo capítulo, reúno múltiplas concepções de dança contemporânea e indico pistas que apontam para a complexidade do objeto de estudo. No terceiro capítulo apresento a análise das informações, percorrendo acerca da articulação de dança contemporânea e prática de ensino na perspectiva de cada um dos artistas-professores. Por fim, apresento as considerações finais com as reflexões suscitadas.

1 O PERCURSO DA PESQUISA

1.1 TECENDO APROXIMAÇÕES COM A COMPLEXIDADE

Para início de conversa gostaria de esclarecer ao leitor que aqui não há a pretensão de aprofundar na teoria da Complexidade de Edgar Morin¹ (1979; 2003). Entretanto, tomo de empréstimo algumas concepções que a embasam a fim de nortear meus pensamentos e escolhas. Assim sendo, discorrerei brevemente acerca de algumas dessas concepções.

A primeira é referente à concepção de homem, que nesta perspectiva deve ser entendido como ser bio-sociocultural, onde os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, biológicos, etc. Assim, ao se pensar nesse homem, deve-se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos. Essa característica descrita anteriormente está implicada na ideia de que o homem não é somente homo *sapiens-sapiens*, mas também homo *sapiens-sapiens-demens*, ou seja, o homem além de ser considerado em sua racionalidade (*Homo sapiens*), ao mesmo tempo é considerado por sua animalidade (*Homo Demens*), ou seja, os “impulsos descontrolados”, os “distúrbios naturais”, a “lei da selva” também o constitui.

A segunda refere-se à concepção de mundo, que, diferente da visão de um mundo natural, dado, impossível de ser transformado, restando aos homens somente se adaptarem e aceitarem a ordem estabelecida, o mundo dentro da perspectiva de Morin assume uma visão antinaturalista, ou seja, é um mundo construído pelos e para os homens. É o resultado das interações socioculturais, formadas gradativamente ao longo da história da humanidade. Assim sendo, é percebido como um *artefato humano*, ou seja, um mundo em constante construção.

A terceira refere-se à concepção de ciência. Diferentemente da concepção que tem a objetividade, a neutralidade, a generalização como alguns dos seus princípios basilares, a revelação da verdade como fim, verdade esta determinista que reduz o

¹ Pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia.

Universo a fórmulas, a ciência, segundo Morin, é uma aventura imprevisível; ela não é somente a experiência, não é somente verificação. Necessita, ao mesmo tempo, de imaginação criadora, de verificação, de rigor e de atividade crítica. Incorpora e enfrenta a complexidade do real, ou seja, confronta-se com os paradoxos da ordem/desordem, da parte/todo, do singular/geral; incorpora o acaso e o particular, a probabilidade e a incerteza como componentes da análise científica, como parâmetros necessários à compreensão da realidade; é colocar-se diante do tempo e do fenômeno, integrando a natureza singular e evolutiva do mundo à sua natureza accidental e factual. Em geral, ela é alimentada pela preocupação de experimentar, de verificar as teorias que ela expressa. Mas não somente de verificar, porque é necessário criar novas teorias, sendo preciso aplicar as construções expressas sobre a realidade e ver se a realidade as aceita.

Complexidade é a quarta concepção, e, como já dito anteriormente, exprime para Morin a ideia de que os fenômenos, quaisquer que sejam eles, na trama do desenvolvimento são tecidos juntos. Vão se constituindo mutuamente, ou seja, um constitui o outro, um não é sem o outro, sem, no entanto perderem sua singularidade – um é um, outro é outro.

Segundo Morin (1996) o que é complexo se organiza a partir de dois polos: um empírico e um lógico. Sendo assim, “a complexidade aparece quando há simultaneamente dificuldades empíricas e dificuldades lógicas” (MORIN, 1996, p. 274). Por isso, Morin destaca a importância de ir ao encontro de um pensamento dialógico. Na concepção desse autor, “o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade.” (MORIN, 2002, p. 189).

Para Morin (1996; 2002; 2011), o processo de construção de conhecimento deve buscar metapontos de vista. Isso quer dizer, que ao olharmos para um fenômeno, devemos considerá-lo sob diversas áreas do conhecimento, como também diversos ângulos, e ainda considerar aquele que olha implicado na observação.

Assim, enquanto no modo de pensamento simples se acredita alcançar a verdade absoluta, visto que nessa perspectiva o conhecimento é reflexo da realidade objetiva e o objeto é concebido isolado do sujeito, no pensamento complexo compreendemos que “na busca da verdade, as atividades auto-

observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras; as autocríticas, inseparáveis das críticas; os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação” (MORIN, 2011, p. 29). Nessa perspectiva, “o campo real do conhecimento não é o objeto puro, mas o objeto visto, percebido e coproduzido por nós. O objeto do conhecimento não é o mundo, mas a comunidade nós-mundo” (MORIN, 2002, p. 205).

Continuando com Morin (2002), o autor pontua que a noção de complexidade deve ser compreendida como uma motivação para pensar, e não como receita ou resposta. Nesse sentido, o mesmo esclarece que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. Na perspectiva complexa, a teoria é engrama, e o método está relacionado à estratégia. O *engrama* indica o ponto de vista que se tem diante do fenômeno a ser estudado, por isso a necessidade de reconhecimento do aporte teórico adotado na pesquisa. Nesse sentido, compõem o aporte teórico da pesquisa realizada, a própria aproximação com a ideia de complexidade e pensamento complexo segundo Morin, bem como a revisão bibliográfica e as considerações apontadas, relacionadas às noções-chave *dança contemporânea* e *prática de ensino*. Em consonância com os apontamentos de Morin a respeito da implicação do pesquisador na pesquisa, considero ainda que ao lado do aporte teórico, a minha subjetividade, ou seja, a subjetividade do pesquisador, também compõe esse *engrama*.

De acordo com Fortin (2009), valendo-se dos estudos de Frosch (1999), há uma nova tendência que vem sendo recorrentemente utilizada no meio da pesquisa em dança: considerar as reações somáticas do pesquisador como um tipo de dado etnográfico. Assim, as sensações e emoções do pesquisador sobre o campo, assim como o modo que apreende corporalmente informações advindas da prática são reconhecidas como fontes de informação da pesquisa.

Se ao pensar em pesquisa, vem logo a ideia de método, ou seja, o caminho percorrido, vale lembrar então, que na concepção de Morin (2002), o método atrai a estratégia e esta é importante porque é justamente ela que permite avançar no incerto, ou seja, sair da relativização total diante de um fenômeno.

Acrescento ainda a importância de se ter em mente que no percurso da pesquisa, além de ter clareza sobre o aporte teórico, o método e a estratégia analítica utilizada, deve-se também manter coerência entre eles, pois, trata-se de

pesquisa científica. Entretanto, ressalto que eles nunca podem ser considerados superiores e/ou colocados acima do fenômeno estudado, engessando o mesmo, mas devem ser tomados como elementos que compõem e ajudam a constituir o caminho do pensamento.

Também é importante ter em vista que, como aponta Mazzotti e Gewandsznajder (2000), as pesquisas qualitativas são, caracteristicamente, multimetodológicas, ou seja, podem utilizar grande variedade de procedimentos e instrumentos para a coleta e análise das informações.

Finalmente, assumo junto a Morin uma concepção de racionalidade que leva em conta a subjetividade e a afetividade como processos inerentes e que se presta não à normatização de uma verdade absoluta, mas sim a “dialogar com o mistério do mundo” (MORIN, 2002, p. 132).

1.2. DELIMITANDO A PESQUISA

O desenho da pesquisa foi construído a partir da articulação das noções-chave *dança contemporânea* e *ensino de dança*. A noção de *dança contemporânea* é apresentada e discutida a partir das diversas concepções a seu respeito, entendendo-a como uma noção múltipla – dança(s) contemporânea(s) no plural - e ao mesmo tempo una – uma vez que, embora plural e diversa, ela traz consigo algo particular, peculiar e que a distingue das demais danças.

A concepção de ensino é entendida nesta pesquisa como a forma sistematizada de compartilhamento das produções científicas, éticas, morais, artísticas, tecnológicas, etc., produzidas sócio-historicamente pela humanidade. Ressalto ainda que foca o ensino não formal, ou seja, aquele que acontece de forma intencional e se dá fora das instituições autorizadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação, podendo ocorrer nos mais diferentes espaços como: academias, estúdios, centros de formação, organizações não governamentais, etc.

A noção de *ensino de dança*, no contexto desta pesquisa, é focada no artista-professor e leva em consideração a concepção deste sobre dança contemporânea e ainda *o como* e *o que* ele partilha com seus alunos dessa concepção em sua prática de ensino.

Visto isso, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender a articulação entre dança contemporânea e prática de ensino de artistas-professores atuantes na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar, analisar e compreender as concepções de dança contemporânea de artistas-professores atuantes na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais;
- Identificar, analisar e compreender como as concepções de dança contemporânea de artistas-professores se articulam às suas práticas de ensino.

1.3 CAMINHANDO EM DIREÇÃO AO TIPO E LOCAL DO ESTUDO

Diante do objetivo proposto, a pesquisa de campo se apresentou como forma adequada para a realização desta pesquisa. Segundo Gonsalves,

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONSALVES, 2011, p.67).

De acordo com Minayo (2010), o *campo*, na pesquisa qualitativa, designa o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. Ainda a respeito da pesquisa de campo, Minayo também informa que essa terminologia “campo” traz a ideia da imersão do pesquisador no *lócus* onde o fenômeno se desenvolve. Essa imersão possibilita ao pesquisador vivenciar de maneira direta todas as relações que ali se estabelecem, enriquecendo assim as informações obtidas.

Por fim informo que o *lócus* escolhido para obter as informações foi o próprio local onde os sujeitos da pesquisa desenvolviam sua atividade de trabalho, ou seja, os espaços onde são realizadas as aulas/oficinas/cursos de formação e, conseqüentemente onde se desenvolvem suas práticas de ensino. Foram eles: Atelier Dudude, Centro Artístico de Dança, Sala Multiuso do SESC Palladium, Sala de oficina da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) de Minas Gerais.

1.3.1 Os interlocutores

Tendo como objeto de estudo a articulação entre concepção de dança contemporânea e prática de ensino, escolhi como fonte primária de informação três artistas-professores. A escolha desses se deu de forma intencional e diretiva. Os critérios de inclusão foram: envolvimento com proposição de ensino que traz a noção *dança contemporânea*; atuar em Belo Horizonte (BH) no ensino não-formal; tempo de atuação de no mínimo 10 anos; ser artista de dança e professor (artista-professor); ter trabalho autoral em dança contemporânea; ser artista-professor reconhecido² no cenário da dança contemporânea em BH.

Os critérios que contemplam o envolvimento com proposições de ensino que trazem a noção *dança contemporânea*, bem como a atuação em BH no ensino não formal dizem respeito à delimitação do recorte da pesquisa. O critério referente ao tempo de atuação se justifica pelo fato de que, acredito, dez anos (ou mais) de atuação na área/mercado possivelmente implica em uma série de negociações, adaptações, e ao mesmo tempo, a estabilização de certos procedimentos para permanecer na atividade ao longo desse tempo. Ao eleger artistas-professores que desenvolvem trabalhos autorais em dança contemporânea, abri a possibilidade de tecer uma relação dialógica entre a criação de seus trabalhos artísticos e suas práticas de ensino, mesmo que esse não seja o foco da pesquisa. A escolha de artistas-professores reconhecidos no cenário da dança contemporânea em BH se justifica pelo potencial desse reconhecimento possivelmente indicar *tendências* no contexto estudado. Além disso, possibilita à pesquisadora e ao leitor buscar mais facilmente informações que possam vir a complementar/enriquecer o texto aqui apresentado, tais como registros de espetáculos e outros.

² Neste trabalho o termo *reconhecido* significa ter a legitimação do meio (pares, alunos, mídia, etc.).

Gostaria de ressaltar que ainda assim, não foi nada fácil eleger os sujeitos da pesquisa, pois concordo com Louppe (2012), quando diz que na diversidade da dança contemporânea, é muito difícil escolher um exemplo emblemático (ou dois, três...) sem obscurecer todos os outros. Louppe afirma que é impossível obter um panorama completo da dança contemporânea e, no meu entendimento, essa afirmação é extensível ao panorama que articula *dança contemporânea e ensino*.

Referente ao número de sujeitos, Rey (2002, p. 35), afirma que uma pesquisa científica não se legitima pela quantidade de participantes a serem estudados, mas pela qualidade de suas expressões; nas palavras dele: “a quantidade de sujeitos corresponde essencialmente, à necessidade do processo de conhecimento que surge no curso da pesquisa”.

Para a participação dos sujeitos na pesquisa foi assinado por cada um deles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), acatando os cuidados éticos explicitados na Resolução 466/12 do CNS. (Apêndice I).

Mas deixemos para um pouco mais adiante a apresentação dos sujeitos e sigamos ainda com as fontes de informações.

A análise documental foi também um recurso utilizado para a obtenção das informações. Segundo Mazzotti e Gewandszajder (2002), documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte informativa, como por exemplo, atas de reuniões, relatórios, livros de frequências e registros, arquivos, folders, pareceres, planos de aulas, etc. No caso desta pesquisa, foram utilizados *flyers* de divulgação dos cursos/aulas/oficinas e textos escritos pelos próprios artistas.

1.3.2 Meios de apreensão das informações

Uma vez tendo discorrido sobre as fontes de informações, passo a discorrer acerca das técnicas e instrumentos que utilizei como recursos para a obtenção das informações, quais sejam: entrevistas temáticas, semiestruturadas e recorrentes e observações participantes *in lócus*.

Uma das técnicas por mim escolhida foi a entrevista temática semiestruturada e recorrente. A entrevista temática, de acordo com Hopf (1989, p. 101-103), é utilizada quando se quer coletar informações que se relacionam a um determinado problema, ou quando se deseja aprofundar na compreensão do objeto, focalizando o

ponto de vista do entrevistado em relação ao problema específico em torno do qual a entrevista se centraliza. Este tipo de entrevista é orientado por um pequeno roteiro que guia o desenvolvimento da entrevista, com a finalidade de evitar uma conversa estagnante ou um tópico improdutivo; podendo-se utilizar também da indução no intuito de aprofundar a compreensão do assunto ou confrontar contradições ou inconsistências nos enunciados.

A respeito da utilização da entrevista semiestruturada, Hopf (1989, p. 89-106), destaca que a utilização da mesma em pesquisas qualitativas tem atraído o interesse de vários pesquisadores. O interesse está ligado à probabilidade de que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam melhor expressos em uma situação de entrevista - com um planejamento relativamente mais aberto - que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. Esse autor ainda aponta que essa técnica deve ser utilizada quando o entrevistado possui “uma reserva complexa de conhecimento sobre o assunto”.

As entrevistas recorrentes são caracterizadas por Simão (1982, p. 37 apud Leite & Colombo, 2006, p. 125), como um processo interativo entre pesquisador e sujeito em que a construção do conhecimento sobre um determinado tema ocorre de forma partilhada e planejada. Nesse sentido, é interessante notar que é justamente a relação dialógica estabelecida entre pesquisador e pesquisado é que possibilita a construção do conhecimento. Para Murta, uma entrevista é recorrente quando,

[...] após entrevistar uma primeira vez um sujeito, retornamos a ele uma segunda ou tantas outras vezes quanto forem necessárias a fim de buscar mais informações sobre o tema tratado, ou esclarecer algum aspecto que ficou confuso ou incompleto. Inclusive, alguns pontos de análises preliminares podem ser apresentados e discutidos (MURTA, 2008, p.79).

Como instrumento para a realização das entrevistas foi utilizado o gravador digital de áudio.

Outra técnica por mim utilizada foi a observação participante *in lócus*, que segundo Minayo (2010), é o processo pelo qual o pesquisador busca observar uma situação social a fim de proceder a uma investigação científica. O pesquisador observador deverá, na medida do possível, estar no campo e em relação direta com os sujeitos da pesquisa e/ou com o fenômeno estudado. Mas não só deve observar, como também vivenciar a cena estudada. Esse contato direto e essa vivência possibilita ao pesquisador melhor compreender o contexto estudado. Assim “o

observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente” (MINAYO, 2010, p. 70).

Durante as observações participantes foi utilizado como instrumento de registro o diário de campo. De acordo com Minayo (2000; 2010), ele é o principal instrumento de trabalho da observação e se constitui como um instrumento no qual o pesquisador durante a sua estada no campo, ou após a mesma, realiza registros de suas impressões, percepções, angústias, questionamentos e informações que não puderam ser apreendidos através de outros procedimentos. Minayo (2000, p. 63), informa ainda que ele é pessoal e intransferível e seu uso visa “construir detalhes no [...] somatório que vai congrega os diferentes momentos da pesquisa”.

1.4 O CAMINHO PERCORRIDO

Uma vez discorrido acerca do tipo de pesquisa, do local, das fontes de informações, das técnicas e instrumentos utilizados, apresentarei agora a complexidade do processo de construção dessa fase (que são também das fases anteriores, bem como do processo de construção desta pesquisa como um todo). Ressalto que *complexidade* aqui não significa *complicado*, ou que as respostas possam ser *evasivas*; mas apenas quero esclarecer ao leitor que embora a apresentação escrita dessa dissertação esteja linear, o processo de construção se deu de forma complexa, ou seja, saberes já adquiridos, autores e ideias ainda desconhecidos, artistas-professores almejados e escolhidos, orientações ocorridas, entrevistas, escutas, leituras e releituras, transcrições, observações realizadas, escritas lidas, apagadas e corrigidas, ponte aérea Bahia-Minas, o movimento da dança contemporânea em mim; enfim, tudo isso foi se tecendo junto, formando e se constituindo em mais um fio, mais uma teia na rede do conhecimento.

Então prossigamos nesse caminho e voltemos à fase exploratória da pesquisa de campo, quando tive a oportunidade de conversar com muitos profissionais de dança da cidade de Belo Horizonte/MG, sendo eles de diferentes gerações e de atuação distinta na área. Juntamente aos critérios de inclusão propostos para a escolha dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos artistas-professores, as sugestões, as indicações informais desses pares também direcionaram a minha escolha. Assim, os

três sujeitos selecionados foram citados e lembrados em várias ocasiões. Vejamos quem são eles.

- CARLOS ARÃO³: Arão atualmente faz parte do Coletivo Movasse, que tem sido um grupo de grande atuação tanto na cena da dança contemporânea quanto em proposições artístico-pedagógicas em BH. O Coletivo é formado por Carlos Arão, Fábio Dornas, Ester França e Andrea Anhaia.

- DUDUDE⁴: Referência na cena de BH vinculada à dança contemporânea, há décadas se dedica ao que a mesma chama de “pedagogia da dança contemporânea.” Durante o pré-campo, muitos artistas-professores situaram a mesma como uma grande referência.

- TUCA PINHEIRO: Tem extensa atuação no contexto da dança contemporânea em BH, tanto como intérprete/criador quanto como coreógrafo/diretor/colaborador. Sua atuação docente relacionada é extensa e o mesmo é também tido como referência por muitos artistas-professores de BH.

Uma vez feito o convite e tendo a aceitação dos três artistas-professores e, de posse do meu diário de campo, iniciei as observações participantes que eram realizadas durante as aulas/oficinas ofertadas pelos mesmos. No Caso de Arão, no período de maio a novembro de 2013, realizei 24 horas de observação/aula. Já no caso de Dudude, entre novembro de 2012 a novembro de 2013 realizei 68 horas de observação. Para as atividades de Tuca Pinheiro, foram realizadas 44 horas de observações entre agosto de 2012 a abril de 2013. (APENDICE II).

A forma de observação privilegiada foi a observação participante, e assim pude efetivamente vivenciar as propostas das atividades ocorridas nas aulas/oficinas. Entretanto, poucas vezes realizei observações nas quais eu apenas me colocava em um canto da sala e observava a cena de fora. A escolha de um tipo ou outro de observação variou de acordo com a pertinência do contexto. Percebi, entretanto, que a observação participante de fato diminui o constrangimento gerado pela própria situação de observar e ser observado; fortalece a relação de empatia e confiança entre pesquisador e sujeito observado. Percebi também que a observação

³ Site Coletivo Movasse: <http://www.movasse.com/>

⁴ Blog Dudude: <http://coisasdedudude.blogspot.com.br/> - Site Dudude: <http://www.dudude.com.br>

participante ajuda a minimizar certas *dicotomias* que podem constituir entraves, tais como *teoria X prática* e *academia X mundo da arte*.

Percebi ainda nesses momentos de observação a importância fundamental da utilização do diário de campo, pois nele registrei as dúvidas, impressões e sensações que tive ao integrar em meu próprio corpo a teoria estudada, as ideias e fala dos artistas-professores, ações e reações dos colegas de turma.

Uma vez que estava estabelecida uma relação de confiança entre mim e os artistas-professores e que também já havia realizado algumas observações das aulas/oficinas, propus a realização da primeira entrevista. Foi então acordado local e data com cada um deles: Dudude e Tuca escolheram a própria residência e Arão optou por fazê-la na sede do Coletivo Movasse.

A entrevista foi centrada na concepção de dança contemporânea e na articulação desta com o ensino. A partir desse tema amplo, foram formulados os seguintes tópicos norteadores:

I - Trajetória do sujeito centrada na noção de *dança contemporânea*.

II - A concepção do sujeito acerca de dança contemporânea.

III - A perspectiva do sujeito em relação à implicação (e se há) dessa concepção com a sua prática docente e como isso ocorre.

Foram realizadas cinco entrevistas no total. Com Arão foi realizada uma entrevista em novembro de 2013; com Dudude, duas entrevistas em julho de 2013 e com Tuca, também duas entrevistas sendo uma em novembro de 2013 e outra em janeiro de 2014, sendo essa última realizada on line - via Skype⁵.

Uma vez tendo realizadas as primeiras entrevistas, estas foram transcritas na íntegra e encaminhadas aos artistas-professores que puderam sugerir modificações, sendo uma delas a adaptação da linguagem falada para a escrita. Após, foi realizada a segunda entrevista onde solicitei esclarecimentos sobre algumas dúvidas surgidas (frente à leitura da primeira entrevista), e complementação de outras informações. Feito isso novamente foi realizada a transcrição das mesmas, na íntegra, e novamente devolvida aos artistas-professores.

⁵ Skype é um software que possibilita comunicações de voz e vídeo via Internet.

Depois desse momento, dei início ao processo de análise propriamente dita, mas antes de passar à descrição desse momento, parece-me pertinente retornar às observações realizadas e partilhar com o leitor a importância dessas, pois percebi o quanto foi importante para a compreensão das entrevistas; somente entendi determinadas falas e ideias dos artistas-professores por ter participado como observadora-participante das aulas/oficinas. Dito isto, passemos ao processo analítico.

1.5 RUMO À ESTRATÉGIA ANALÍTICA

A escolha da estratégia analítica é um momento importante do desenvolvimento da pesquisa, pois deve estar em consonância com os pressupostos teóricos que a nortearam, bem como com os objetivos propostos. Assim sendo discorrerei brevemente acerca da estratégia analítica escolhida.

Elegi a Hermenêutica Dialética para nortear o procedimento analítico adotado, pois creio que ela está em consonância com a compreensão de mundo, ciência e homem apresentada anteriormente. Segundo Minayo (1996, p. 218), ela “se apresenta como um caminho do pensamento” e a análise da realidade tem como ponto de partida a intersubjetividade entre o sujeito da pesquisa e aquele que busca compreender, buscando um consenso entre eles. Ainda nessa linha de raciocínio a Hermenêutica Dialética apoia-se na reflexão histórica que concebe pesquisador e o objeto de estudo como momentos do mesmo contexto.

Ainda segundo Minayo (1996), o pesquisador deve entender a fala expressa e o texto produzido como resultado do processo social e do processo de conhecimento, sendo ainda, entendidos como frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico daquele contexto.

Ressalto também que na perspectiva da Hermenêutica Dialética, somente para fins analíticos as informações são tomadas como um conjunto separado a ser tecnicamente trabalhado. Outro aspecto importante a frisar é que ela não determina técnicas específicas de “tratamento de dados”, e não se reduz a mera consideração de procedimentos, embora salvasse “os procedimentos científicos”, mas com o cuidado para não cair na atomização dos processos tecnocráticos do conhecimento.

Embora a Hermenêutica Dialética não determine técnicas específicas para proceder às análises das informações, Minayo (1996, p. 234), apresenta alguns passos que podem ser seguidos no processo de interpretação das informações:

a - Ordenação das informações: essa etapa dá ao pesquisador um mapa horizontal das suas descobertas e engloba o conjunto de todo o material obtido das fontes de informação. Inclui: 1- transcrições de áudio e videogravações; 2- releitura do material; 3- organização dos relatos em determinada ordem – que já é uma classificação.

b - Classificação das informações: que envolvem as seguintes fases: 1- leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecendo uma relação interrogativa com eles; 2- constituição de *corpus* de comunicação, ou seja, organização por tópicos de informações ou temas que após novas leituras serão reagrupadas em novos temas mais concisos e significantes, que objetiva refazer e refinar o movimento classificatório.

c - Análise final: inflexão das duas fases anteriores (a e b), num movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, do concreto ao abstrato, entre o particular e o geral. O pesquisador promove então o diálogo entre o referencial teórico, seu objeto de estudo, as questões surgidas e as informações levantadas. É necessário ressaltar ainda que nessa perspectiva o “produto final” da pesquisa é sempre provisório e resultado de todo o processo de sua construção.

Entendo, portanto, que a Hermenêutica Dialética está em concordância com as ideias apresentadas no percurso desta pesquisa. E para finalizar gostaria ainda de acrescentar as palavras de Rey (2002), quando afirma que as análises em pesquisas qualitativas são sempre construtivas e interpretativas, ou seja, emergem do esforço analítico do pesquisador e a implicação que ele tem com seu objeto de pesquisa; por isso a escolha em escrever o texto na primeira pessoa.

Isso posto, numa aproximação ao indicado por Minayo (1996) passarei a descrever como se deu o processo de inferência, sistematização das informações e, conseqüentemente o processo de análise.

Uma vez transcritas as entrevistas, passei a lê-las exaustivamente a fim de me familiarizar com o texto produzido. Realizei a leitura mais de uma vez com o intuito de identificar temáticas/conteúdos que apareciam reiteradas vezes. Também retornei às minhas anotações contidas no diário de campo, a fim de averiguar o

aparecimento de temáticas/conteúdos correlatos. Concomitantemente retomei o objetivo proposto na pesquisa, ou seja, compreender a concepção acerca de dança contemporânea e a articulação desta com o ensino de dança para não perder o foco principal da pesquisa.

De forma intencional ative minha atenção para todas as falas que traziam informações acerca do processo de formação. No meu entendimento isso se justificava, pois entender o percurso de formação dos artistas-professores me dava pistas para entendê-lo em sua historicidade de formação, ou seja, como apregoa a Dialética Hermenêutica, entendê-lo não só como resultado do processo social e fruto de multideterminações, mas também como significado específico daquele contexto.

Então, baseada em Pineau (1988), marquei no texto todas as informações que diziam respeito ao processo de heteroformação, ecoformação e autoformação. Construí então, para cada um dos sujeitos, um quadro onde as informações sobre esses três aspectos foram transcritos e aglutinados.

Quadro 1

Processo de Formação dos Artistas-Professores

Processo de Formação		
Heteroformação	Ecoformação	Autoformação
Falas do sujeito	Falas do sujeito	Falas do sujeito

Percebi com esse exercício analítico, que no início da narrativa dos artistas-professores predominava aspectos mais ligados à heteroformação, ou seja, ao período em que a presença dos mestres era importante como afirmação para o artista-professor daquilo que estava entendendo como dança ou mesmo como dança contemporânea. Seguiu-se depois um período em que ele começou a se apropriar da própria formação, trazendo um caráter mais autoral para sua dança e para a forma de ministrar suas aulas. Estava implícito também em todas essas fases o quanto as informações advindas do ambiente (o que se discutia acerca de dança ou como ela se apresentava) influenciavam suas escolhas e *performance*. Percebi

também que ao longo dessa formação havia uma dialogia entre ele e os outros e dele com ele mesmo, quer dizer, na interlocução com esses outros – seus mestres - ele organizava as informações de forma particular se apropriando do conhecimento; da mesma forma, na interlocução com seus alunos essas mesmas informações eram novamente reorganizadas criando o movimento constante do saber/fazer a DC⁶. Assim percebi que esses três aspectos da formação - heteroformação, ecoformação e autoformação - estão presentes ao longo da formação do sujeito; entretanto que em alguns momentos um ou outro tem ênfase e ganham destaque.

Afirmo então que embora essa análise não tenha sido o objetivo proposto na pesquisa, entendo que ela foi importante, pois, pude compreender o processo de constituição da formação dos meus sujeitos de pesquisa como artistas-professores.

Em seguida voltei minha atenção para os objetivos propostos na pesquisa e mais uma vez realizei várias leituras e busquei no texto todas as falas/informações que versavam explicitamente acerca da *concepção de dança contemporânea*, como também busquei aquelas que falavam implicitamente, ou seja, falas que me davam pistas sobre a concepção de DC; considerei também falas que afirmavam o que era a DC e também aquelas que afirmavam o que não era a DC e em seguida marquei na própria entrevista a lápis os trechos onde havia essas informações.

Uma vez tendo feito essa marcação, fiz novamente leitura atenta nas entrevistas e, dos trechos sublinhados foi observado que eles poderiam ser reagrupados em subtemas devido à similaridade das informações. Assim, cada grupo de trechos foi sublinhado com cores diferentes, e, cada um deles, a partir desse momento, foi identificado por um título que representava a ideia geral das falas, por exemplo: “dança contemporânea e educação somática”. Foi criado então um quadro com essa organização, ilustrado no exemplo abaixo. Ressalto que esse exercício analítico (marcação na entrevista e criação do quadro) foi realizado para cada um dos sujeitos.

⁶ Informo que “DC”, nessa dissertação, refere-se à “dança contemporânea”.

Quadro 2

Organização do eixo temático Dança Contemporânea

Concepção de Dança Contemporânea		
Subtema	Depoimento	Explicitação dos Significados
DC e educação somática (exemplo)	Falas do sujeito	Síntese/interpretação da pesquisadora

Quando exauriu as falas acerca da temática citada acima (concepção de DC), mais uma vez, atenta aos objetivos propostos, busquei nas entrevistas todas as falas que versavam acerca da *prática de ensino*; assim, como feito anteriormente, marquei no texto todos os trechos em que os sujeitos tratavam da própria prática de ensino ou de questões que eles mesmos teciam para essa prática. Desse movimento surgiram também falas similares que foram agrupadas em subtemas e que receberam um título identificador. Após esse exercício foi criado um novo quadro.

Quadro 3

Organização do eixo temático Prática de Ensino

Prática de Ensino – DC		
Subtema	Depoimento	Explicitação dos Significados
Abordagem do movimento (exemplo)	Falas do sujeito	Síntese/interpretação da pesquisadora

De posse desses quadros as informações contidas foram confrontadas, comparadas e acrescidas com: a- as informações advindas dos *flyers* informativos dos cursos e oficinas oferecidos pelos artistas-professores; b- as informações advindas do diário de campo com as minhas percepções acerca da prática docente dos artistas-professores; c- com todo o referencial teórico pesquisado.

O esforço analítico nesse momento foi primeiramente – sabendo ser do pesquisador a análise interpretativa e construtiva – não perder de vista a base material de sustentação da análise, ou seja, no relato, a perspectiva dos artistas-professores. Portanto para não se perder a dialogia com os artistas-professores e especificamente a perspectiva destes, à medida que o texto foi sendo construído, este era enviado aos mesmos para que eles tomassem conhecimento e tivessem a oportunidade de dar *feedbacks*.

Outro esforço analítico foi o de buscar a integração das partes ao todo. Dessa forma, esses quadros serviram de guia para a construção de um texto onde as informações advindas das falas dos artistas-professores pudessem ser organizadas num *corpus* coerente e que trouxesse à tona a articulação entre a concepção de DC e prática de ensino, ou seja, o texto das análises das informações propriamente dito.

Tendo esclarecido tais pressupostos teóricos-metodológicos, apresento a seguir múltiplas concepções acerca de *dança contemporânea*, que ao lado do referencial teórico apontado anteriormente, norteiam esta pesquisa. Concomitante à apresentação das mesmas, aponto reflexões suscitadas, inclusive no que diz respeito à articulação de *dança contemporânea* com *prática de ensino*.

2 DANÇAS CONTEMPORÂNEAS

2.1 CONCEPÇÕES MÚLTIPLAS

2.1.1 A dança do tempo atual?

Uma das definições encontradas acerca da dança contemporânea relaciona-se o entendimento de *contemporâneo* tal qual sugerido em uma das definições do termo pelo dicionário Aulete (s.d.): “aquilo que é do tempo atual”. Mais especificamente, atual no sentido dado pelo tempo do calendário e do relógio. É o que Barnes (s.d.) apud Faro (1986, p. 124), sugeriu ao dizer que “dança contemporânea é tudo aquilo que se faz hoje dentro dessa arte.” Não importa o estilo, a procedência, os objetivos nem a sua forma. “É tudo aquilo que é feito em nosso tempo, por artistas que nele vivem”.

Mas será que o fato de acontecer no tempo de hoje basta para designar dança contemporânea? Então todas as danças que são feitas hoje podem ser nomeadas como dança contemporânea? Portanto, nomear e reconhecer por dança contemporânea determinadas danças que são feitas hoje é mera redundância? Haveria então algum sentido em discernir e reconhecer particularidades, inclusive no que se refere a práticas de ensino, uma vez que nessa lógica, toda e qualquer dança que se dá no tempo atual é dança contemporânea? Se assim o fosse, parariamos por aqui. A questão estaria resolvida, ou melhor, não haveria questão alguma.

Apontando outro caminho do pensamento, Assumpção (2002, p. 7) sugere a diferenciação entre *danças da contemporaneidade* e *dança contemporânea* e afirma que “[...] todas as danças realizadas atualmente por artistas e não artistas pertencem à contemporaneidade, porém não são necessariamente dança contemporânea.”

Mas se dizer pura e simplesmente que dança contemporânea é tudo aquilo que se faz hoje dentro dessa arte não basta, uma vez que isso designaria *danças da contemporaneidade* (nessa perspectiva que alinha atualidade e contemporaneidade), e não *dança contemporânea*, olhar para a relação estabelecida com o tempo em que ela se dá não deixa de ser uma pista para compreendê-la. Vejamos como alguns autores trazem essa questão:

Penna defende que o que é característico da dança contemporânea é *o modo* de abordar a arte e de relacionar com o nosso tempo:

A dança *contemporânea*, assim como outras artes com essa qualificação, caracteriza-se principalmente por um modo específico de abordar, olhar e conceber a arte em nosso tempo. Dessa forma, caracteriza-se mais por uma percepção, por um modo de relação, do que por uma técnica única ou específica de dança. Por isso, a melhor designação fosse ‘dançar contemporaneamente’, porque depende menos de um estilo, técnica ou método físico que de um modo de sentir, perceber, conhecer e abordar o mundo através de movimentos, passos, gestos, imagens, silêncios, pausas. Portanto é mais um ser-estando contemporâneo em dança... ou dançar o tempo que nos atravessa e passa (PENNA, 2011, p. 17).

Mas que modo específico seria esse? Como perceber e dançar contemporaneamente “o tempo que nos passa”?

Louppe (2012, p. 20-21), que se refere especificamente ao “campo coreográfico contemporâneo”, reitera que este pertence à arte dos dias de hoje, sendo uma resposta contemporânea a um campo contemporâneo de questionamento. A autora traz ainda o entendimento de que a capacidade que a dança contemporânea tem de “dizer o presente do mundo” deve-se a um conjunto de ferramentas (instrumentos para a criação de uma poética) práticas e teóricas, implementado desde o início do século passado. Nesse sentido, a dança contemporânea constituiria uma nova maneira de sentir e criar ao fazer do corpo (sobretudo corpo em movimento), ao mesmo tempo sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber.

Sendo assim, apresenta um panorama de *fundadores*¹, constituído por aqueles que *inventam* não somente uma estética do espetáculo, “mas também um corpo, uma prática, uma teoria, uma linguagem motora”. Embora não sugira a noção estrita de linhagem, sua perspectiva parece contrastar com a de Long (2002 apud Aguiar, 2008, p. 15), para quem a “dança contemporânea [...] é representativa da dança deste momento no tempo e não é estilisticamente ligada à linhagem de qualquer pioneiro”.

¹ De acordo com Louppe (2012, p. 46) a família dos fundadores se inicia com Isadora Duncan e vai até os representantes do contexto da *Judson Dance Theatre*, podendo *talvez* se estender à Steve Paxton com o Contato-Improvisação. Passando ainda por outros nomes como Rudolf Laban, Mary Wigman, Martha Graham, Merce Cunningham, entre outros.

2.1.2 Dança pós-moderna?

Embora não a identifique como o começo absoluto, Louppe (2012) elege Isadora Duncan (para muitos, a mãe da dança moderna), como marco do nascimento da dança contemporânea. Duncan é representativa daquilo que Louppe sugere como a grande verdade da dança contemporânea: a verdade de cada um. Em outras palavras, a dança de cada um.

E assim, a partir de Louppe e em diálogo com outros autores, nos aproximamos da celeuma das dinâmicas históricas da dança contemporânea, onde não há consenso e a contradição entre os autores é índice de complexidade do fenômeno estudado. Se Louppe não faz distinção entre dança moderna e dança contemporânea², não cabe na perspectiva dessa autora compreender dança contemporânea como dança pós-moderna, designando algo que vem *depois* da dança moderna ou da própria modernidade.

No entanto, se para tantos outros autores distinguir dança moderna de dança contemporânea é condição *sine qua non* para compreendê-la, a mesma é entendida também como uma das expressões da pós-modernidade em dança, ou ainda como sinônimo de dança pós-moderna, ou até mesmo como a dança que configurou-se a partir do movimento da dança pós-moderna.

Para Navas (2003), a dança contemporânea é uma das expressões da pós-modernidade em dança. A autora atribui à nomenclatura dança pós-moderna (ou *postmodern dance*), configurações como dança-teatro, butô, **contemporânea**, *nouvelle danse* (francesa, belga ou canadense do Quebec) e *new dance* (pós-*postmodern dance* norte-americana). (Grifo nosso).

Dantas, por sua vez, compreende os termos *nouvelle danse* e *new dance* como alternativas para a denominação dança contemporânea, cujo termo consolidou-se nos anos 1980. Aponta que desde então surgiram outras alternativas, tendo além dos nomes já citados, o termo *danse d'auteur* e outros ainda mais específicos, como vanguarda pós-bauschiana.

Se Navas situa a dança contemporânea no contexto da pós-modernidade em dança, também encontramos o entendimento de dança contemporânea como

² A distinção proposta por Louppe (2012) é da *grande modernidade* (onde se situam os *fundadores*) à época atual.

sinônimo de dança pós-moderna, como podemos inferir da afirmação de Bittar, que diz:

[...] pode-se definir a dança contemporânea, **também denominada pós-moderna**, como uma dança que quebrou regras pré-estabelecidas, abarcando um vocabulário múltiplo e dando espaço para a criação individual ou coletiva proveniente de larga experimentação (BITTAR, 2005, p. 7). (Grifo nosso)

A revisão bibliográfica realizada indicou recorrência da ideia de que o movimento da dança pós-moderna norte-americana no contexto da Judson Church na década de 1960, teria constituído-se como marco inaugural da dança contemporânea (FERREIRA, 2001; PEREIRA, 2007; AMARAL, 2009, entre outros).

Embora não as situe como *início*, para Tomazzoni (2006), a dança contemporânea foi forjada por múltiplos artistas no mundo e teve nas propostas da Judson Church sua mais clara formulação de princípios.

De maneira aproximada, Sinizek (2013), diz que a dança contemporânea no Brasil tem significativa referência na Europa, EUA e Ásia. Sendo que a autora destaca como influências na composição do quadro da dança contemporânea brasileira atual o **movimento pós-moderno americano**, a dança expressionista alemã e a nova dança francesa. (Grifo nosso)

Banes (1980) esclarece que o termo pós-moderno, nesse contexto, foi utilizado por Ivonne Rainer no início de 1960 para categorizar o trabalho dela e de seus parceiros na Judson Church e outros lugares; sendo que a utilização do termo foi no seu sentido cronológico, explicitando que eles eram a geração que veio depois da dança moderna. Com isso explicito que o entendimento de que a dança contemporânea teve seu marco inicial com a dança pós-moderna no contexto da Judson significa dizer que ela teria se constituído *depois* da dança moderna, discernindo claramente essas suas propostas. Mais do que as discernir temporalmente, colocar o marco inicial da dança contemporânea nesse movimento é ainda colocar que ela se constituído num contexto *antidança moderna*, se concebermos que, como postula Banes (1980), como ocorreu com outras artes, a dança pós-moderna no referido contexto era antidança moderna.

Entretanto, Banes chama a atenção para a confusão que o termo *dança pós-moderna* cria, tendo em vista o fator complicador de que a dança moderna,

historicamente falando, nunca foi modernista³. Segundo afirma a autora frequentemente, foi precisamente no campo da dança pós-moderna que as questões do modernismo em outras artes surgiram. Na sua concepção, como ocorreu no pós-modernismo em outras artes, a dança pós-moderna era antidança moderna. Mas uma vez que *moderno* em dança não significou *modernista*, ser antidança moderna não era, absolutamente, ser antimodernista. Em vias de fato, era praticamente o oposto.

Fato é que o termo dança pós-moderna, assim como o termo dança contemporânea, é escorregadio e traz consigo múltiplas possibilidades de interpretação. Nesse sentido, vale apontar as considerações de Silva (2005, p. 17), para quem,

O movimento [pós-moderno], a começar pelo seu nome, já indica uma série de questionamentos ponderáveis. O tão debatido e, muitas vezes, considerado maldito, prefixo “pós” é contraditório em si mesmo, pois não nega o seu antecessor e também não significa uma continuação literal.

E relacionando-o à dança contemporânea, diz:

A colaboração com outras artes, o redescobrimto da expressividade intrínseca do movimento, a utilização das estruturas de composição da escola moderna, a pesquisa do movimento mais sofisticado tecnicamente, a fragmentação de imagens ou movimentos, o uso da tecnologia, a liberdade de escolha e manipulação temática e a tolerância à inventividade são aspectos [da dança pós-moderna] que podemos já identificar na dança contemporânea (SILVA, 2005, p. 23).

Para Saportes (1983 apud Pereira, 2007), a dança contemporânea surge como uma coleção (ou seja, somatória) de sistemas e métodos desenvolvidos na dança moderna e pós-moderna, o que resultou numa multiplicidade de linguagens utilizadas. Já Tourinho e Silva defendem que,

[...] o que denominamos hoje de dança contemporânea sofreu determinante influência dos estudos de Delsarte e Dalcroze. Isto porque entendemos que o que se denomina dança pós-moderna não exclui os fundamentos da dança moderna, muito pelo contrário, inclui e amplia possibilidades expressivas da arte do movimento (TOURINHO & SILVA, 2006, p. 125).

Sigamos e rememoremos a pergunta: o que é dança contemporânea?

³ *The aspirations of modern dance, anti-academic from the first, were simultaneously primitivist and modernist.* (BANES, 1980, p. xii)

2.1.3 Da recusa (política) em responder à pergunta [o que é dança contemporânea?]

O tópico parafraseia Rocha (2009, p. 2), para quem diante de tal pergunta “não há resposta, pois a própria pergunta é a sua resposta própria (mais apropriada).” Trata-se, da parte dessa autora, de uma recusa (política) em não dar uma resposta ontológica, dizendo o que *dança contemporânea* é. A autora parte da hipótese de que a contemporaneidade presente no vocábulo *dança contemporânea* caracteriza-se pelo devir da dança como meio, “interpondo em sua origem não a essência, uma que pudesse ser ontologicamente definida, mas a *diferença*” (ROCHA, 2009, p. 1). A mesma destaca que é próprio da arte contemporânea desontologizar o objeto de uma origem já dada – arte – antepondo, nesse lugar de origem, a dúvida: O que é arte? Nessa lógica, seria possível compreender que em torno dos procedimentos intrínsecos à dança contemporânea há algo que se propõe a uma indagação de si e ao outro: por que isso é dança contemporânea? Tal indagação conduz ainda a outra: por que isso é dança? A autora nos convida a “sair do jogo dos pressupostos que diz: *Sabemos o que é dança. Dancemos a partir daí*, para dizer: *A dança não se sabe. A dança não se sabe nunca. Voltemos sempre aí*” (ROCHA, 2009, p. 5). Segundo a autora, esta é a única condição do dançar imediatamente agora.

Para Fabião (2009), seja de maneira consciente ou não, a dança contemporânea é fortemente inspirada pela performance. Como as produções artísticas contemporâneas de uma maneira geral, elas têm como característica em comum a hibridação de gêneros, ou a possibilidade de fusão ampla, geral e irrestrita de materiais e procedimentos. Para a autora, assim como não interessa definir performance, também não interessa neste momento definir o que é a dança contemporânea, mas perguntar em cada aqui e a cada agora, o que queremos que a dança seja. Nesse sentido, cada espetáculo será uma resposta momentânea para esta questão recorrente.

A partir dessas perspectivas, como articulá-las às práticas de ensino? Compartilhando a incerteza no lugar da certeza? Fomentando perguntas ao invés de repostas? As práticas de ensino tenderiam a ser híbridas também?

Se como sugere Fabião, diante da indefinição do que seja a dança contemporânea cada espetáculo se apresenta como uma resposta momentânea para essa questão, presumo que cada proposta de ensino também ocupa esse

lugar. Mais do que isso, é um espaço privilegiado para refletir e propor o que queremos que a dança (contemporânea) seja.

No mesmo caminho, Bittencourt (2013, p. 9), ressalta: “Não há fixações por ora, mas possibilidades”. A autora situa a compreensão de que a dança contemporânea não está sujeita a ser subjulgada como uma de suas mais importantes características.

José (2011) reitera o entendimento de dança contemporânea como um campo de conhecimento amplo, aberto, vivo e pleno de possibilidades de criação artística e de processos em constante construção e transformação. E afirma que não existe um conceito único que possa dar conta da sua complexidade. Por isso sugere a compreensão da dança contemporânea na perspectiva de “estudo de casos”, uma vez que, de fato, “a” dança contemporânea (única) não existe.

Mesmo assim, José aponta alguns procedimentos/características observáveis:

[...] utiliza de diferentes técnicas corporais, modos de apresentação, pluralidades estéticas, ambiguidades, descontinuidade, heterogeneidade, diversidade de códigos, subversão e multilocalização. [...] outra característica marcante é a abertura para abordagens inter, multi e transdisciplinares com outras expressões artísticas, embora não se possa dizer que essas abordagens tenham sido inauguradas pela dança contemporânea (JOSÉ, 2011, p. 4-9).

Mas o que faz com que se reconheça algo como dança contemporânea seria a possibilidade de observação de procedimentos/características como os citados acima? E nas práticas de ensino, a existência destes garantiria a fidedignidade das mesmas à dança contemporânea?

2.1.4 Aquilo que se organiza como dança contemporânea

Para Leste (2010),

[...] o modo pelo qual a dança contemporânea tende a ser definida, através de uma lista de itens que devem ser cumpridos, tais como fragmentação, interdependência, relações não hierarquizadas, desvínculo de narrativas, abolição de corpos idealizados, dentre outros, não consegue abarcar o seu modo de funcionamento, as relações que continuamente se estabelecem, e estas sim, são responsáveis por especificar aquilo que garante a autonomia do sistema. Seguir essa lista ou qualquer outra de itens é estabelecer rótulos, programas pré-determinados e limitar o que de mais instigante foi proposto por coreógrafos da dança contemporânea: o

reconhecimento em cada configuração de dança contemporânea dos *princípios organizativos* que a estão gerando (LESTE, 2010, p. 16).

A partir dos apontamentos de Leste responderíamos que não, à pergunta posta anteriormente. Pois na sua perspectiva, o que seria decisivo é o tipo de relação que ocorre entre os componentes. Ou seja, o foco está na relação instaurada, e não na presença deste ou daquele item a priori. Embora não apresente como modo de funcionamento generalizável a *toda* dança contemporânea, identifica e destaca nesta a proposição de *princípios organizativos* que, por sua vez, refere-se às “relações entre os elementos distinguíveis na composição em dança, que emergem a partir dos processos de criação que são feitos sem lançar mão de conjuntos programáticos previamente definidos” (LESTE, 2010, p. 20).

Nesse sentido, se aproxima das ideias de Britto:

Não estando, como esteve o balé, comprometida com um conjunto de passos conjugados segundo um padrão estável de dinâmica associativa; nem sendo, como foi a dança moderna, um campo de referência metafórica, a dança contemporânea expressa uma lógica relacional não hierárquica entre corpos e mundo. Diferentemente dos outros modos de configuração coreográfica, cuja variação de gênero estilístico, por mais “pessoal” que seja, ocorre sempre sob o constrangimento de parâmetros programáticos; a dança contemporânea se organiza à semelhança de uma operação metalinguística, na medida em que transfere a cada ato compositivo os papéis de gerador das suas próprias regras de estruturação (BRITTO, 2008, p. 15).

Quando Tomazzoni diz que a dança contemporânea teve nas propostas da Judson Church sua mais clara formulação de princípios, um deles é justamente o de que “cada projeto coreográfico terá de forjar seu suporte técnico”. E complementa: “Tal princípio implicou tanto a preservação de aulas de balé nutridas por outras técnicas e linguagens quanto o abandono do balé e a incorporação, por exemplo, de técnicas orientais” (TOMAZZONI, 2006, p. 2). Nesse sentido apresenta alguns fatos que considera fundamentais para a compreensão da dança contemporânea.

Fato 1: “A dança contemporânea não é uma escola, tipo de aula ou dança específica, mas sim um jeito de pensar a dança”. 2: Não há modelo/padrão de corpo ou movimento. Fato 3: “A dança contemporânea reafirma a especificidade da arte da dança”. Fato 4: “Pensamento e corpo [...] não são entendidos como lugares estranhos um ao outro” (TOMAZZONI, 2006, p. 2).

Na dança contemporânea o que importa não são os “passos”, mas o modo organizativo da cena/criação. Dessa forma, Katz (2005, p. 117), afirma que “cabe como dança aquilo que se organiza como dança, sem importar se essa dança se faz

com passos de ginástica rítmica ou exercícios de natação”. A mesma enfatiza que na dança contemporânea a técnica corporal empregada no trabalho já não serve mais como critério para sua avaliação e reconhecimento. Sendo assim, “o que passa a ser necessário é conseguir identificar como e/ou para que o corpo faz o que faz” (KATZ, 2004, p. 1).

Com tudo isso, como seriam práticas de ensino pautadas nesse pensamento? Teriam os processos criativos como condição? Tratariam de reconhecer, experienciar e/ou elaborar *princípios organizativos*? A princípio, poderiam se pautar em qualquer técnica do corpo (e não só em técnicas de dança)?

2.1.5 A questão da dança ou a dança da questão

Rememorando, Katz diz que para reconhecer a dança contemporânea é preciso identificar como e/ou para que o corpo faz o que faz. E nos dá uma pista para que tracemos outro caminho do pensamento (que não se opõe ao anterior, ou muito antes pelo contrário): a questão da dança contemporânea, ou seja, o cerne da dança contemporânea pode estar justamente no ato de questionar, indagar. Segundo a autora,

o que distingue um espetáculo de dança contemporânea é a pergunta que ele faz. [...] é preciso existir uma pergunta, mesmo que quem assista ao espetáculo não a identifique de imediato. Se, de fato, acontecer assim, essa tal pergunta pode ser tomada como um divisor de águas: a dança que indaga cabe dentro da nomeação de contemporânea, e a dança que não interroga seu público pertence a outra espécie (KATZ, 2004, p. 4).

Para Rocha, a dança, quando contemporânea, apresenta em cena justamente a sua questão, o seu problema fundante:

O que se vê em cena então é a questão da dança, o problema da dança, apresentado duas vezes, ou duplamente, e mesmo, sempre, uma segunda vez. E este seria o melhor sentido de sua *metre-en-scène*: encena não porque representa, mas porque apresenta uma segunda vez – re-(a)-presenta – o problema da cena – auto referencialidade; apresenta em cena, não o seu objeto, já e sempre aguardado, mas o problema *fundante* da cena (ROCHA, 2009, p. 7).

Greiner (2006 apud Garrocho, 2011), observa que a dança contemporânea realiza uma ruptura com a ideia de coreografia entendida como repetição de módulos de movimentos e de passos de dança. Em vez de uma técnica adquirida, teríamos um corpo investido numa questão, num meio produzido por uma pesquisa.

A partir dos apontamentos de Greiner (2009, 2010), *pesquisa*, assim como *processualidade*, pode ser compreendida como noções-chave na dança contemporânea. Entretanto, a autora alerta:

Há uma diversidade muito grande de experiências colocadas sob o rótulo de dança contemporânea, e de certa forma ela também virou um holofote. Ficou “chique” dizer que se faz dança contemporânea, que se faz pesquisa, que não cria espetáculos, e sim, “processos” (GREINER, 2010, p. 1).

Será que esse modismo observado por Greiner também reverbera nas práticas de ensino relacionadas à noção de dança contemporânea? Como cuidar para que noções tão complexas não sejam esvaziadas de seu sentido? Qual o lugar das práticas de ensino nessa perspectiva de pesquisa, processualidade? A partir do que e como se organizariam?

Antes de passar para o próximo tópico, trago ainda os apontamentos de Xavier:

O contemporâneo na dança reflete uma visão particular de mundo e não se restringe a um único modo de composição no corpo e na cena. Tampouco carrega a missão unívoca de negar uma técnica ou movimento artístico qualquer. Se ocupa em perguntar, conhecer e escolher. Tal liberdade criativa permite desde a apropriação da poética etérea da dança clássica, à qualidade expressionista da dança moderna, à variedade das danças populares, de salão e de rua, até o uso de gestos cotidianos e a própria recusa do movimento enunciada pela dança pós-moderna americana dos anos 60. A função conservada se refere à de questionar, e até mesmo demolir, suas próprias categorias de enunciação e elementos compositivos. Desfazer a si mesma. Não cansa de interrogar e criticar seus contextos: arte e vida. Localizada num território sem leis fixas, modelos e convenções imutáveis, a dança contemporânea desenha linhas que antes de dividir, apontam outros caminhos de pesquisa e significação (XAVIER, 2011, p. 35).

Essa atitude de questionar, criticar, desfazer e refazer a si mesma é algo que vem sendo claramente proposto pelos autores que vêm logo a seguir.

2.1.6 Dança (auto)crítica: reflexão e conceitualismo

O que pode ser hoje a dança contemporânea – ou quais podem ser as danças contemporâneas - é uma das questões centrais da proposta de Muller (2012), que evoca para si e para seus pares, mais especificamente, a compreensão do caráter conceitual de suas danças contemporâneas. A autora argumenta que as poéticas e políticas da dança contemporânea são constituídas sob a égide de uma condição

conceitual e extradisciplinar e sugere que, uma vez estando no panorama da arte contemporânea, essa dança indaga-se sobre sua natureza e desestabiliza suas próprias convenções, chegando a romper com os procedimentos esperados e com o que pode ser tradicionalmente reconhecido como dança. A respeito da condição conceitual defendida, a autora argumenta:

A dança contemporânea sob uma condição conceitual abarca práticas híbridas e heterogêneas, visita outros campos e permeabiliza fronteiras em suas pesquisas extradisciplinares. Na interseção com o conceitualismo, a dança compromete-se na revisão de sua própria natureza, rejeitando conceitos e modelos pré-concebidos, originando conceitos expandidos de dança (MULLER, 2012, p. 78).

De maneira similar, para Setenta (2007, p. 142) “a dança contemporânea lida com questões que se distanciam daquelas já padronizadas e aceitas” e que, implicado no seu fazer está o desenvolvimento de uma reflexão crítica.

Ainda segundo Muller (2012), são questões que dizem respeito aos artistas ligados a essa dança: o desejo de aproximação entre arte e vida, o discurso (com, sobre e a partir da dança contemporânea), o sistema, a inserção da obra e do artista; a não distinção entre os diferentes papéis na arte (tais como: coreógrafo, dançarino, crítico, teórico, curador, professor).

De maneira aproximada, Andreoli (2010, p. 37-45) diz que “é no âmbito do discurso, e das representações que esse engendra sobre os corpos, que é possível situar a dança contemporânea como um campo de pesquisa específico”. O discurso da dança contemporânea teria como diferencial a perseguição (necessariamente) de uma pluralidade de referências que a constitua, apostando na hibridação constante.

Bruno (2012), por sua vez, propõe o entendimento da dança contemporânea como produção de pensamento crítico, referindo-se a uma parcela da produção contemporânea que faz da própria criação um exercício crítico que problematiza noções hegemônicas de dança.

Problematizar noções hegemônicas da dança, duvidar, desestabilizar suas *verdades* são questões que estão postas na cena da dança contemporânea. Diante disso uma pergunta se faz recorrente, ao menos para o grande público: isto (ainda) é dança?

2.1.7 Isto é dança?

Uma das questões principais para o questionamento “isto é dança?” é o não reconhecimento, muitas vezes, do que se espera como *movimentos de dança*. Nesse sentido, Fabião aponta:

[...] a dança contemporânea propõe uma revisão radical da definição tradicional de dança - mover-se ritmicamente acompanhando uma música e, em geral, seguindo uma sequência de passos. Em muita dança contemporânea não se encontrará passos, nem música e, talvez, sequer movimento (se compreendido exclusivamente como deslocamento no espaço) (FABIÃO, 2009, p. 3).

De acordo com Lepecki (2010), na dança contemporânea o foco está no corpo, e não no movimento. Para ele “a noção de que o movimento é elemento distintivo da dança é relativamente recente” e seu protagonismo “como traço distintivo da dança acontece apenas com a distribuição do sensível modernista, que na dança se dá por volta dos anos 1920-1930” (LEPECKI, 2010, p.16). O autor destaca o movimento como um emblema da modernidade e nessa perspectiva a imagem do sujeito que clama para si mesmo a capacidade de se automover é a imagem do sujeito plenamente integrado na modernidade. “Na modernidade, criamos as condições corporais, afetivas e de subjetividade para vivermos a ilusão de que nos movemos porque queremos – e para onde quisermos” (LEPECKI, 2010, p. 16). Como um movimento (político) de resistência contrária à mobilidade contínua da modernidade, Lepecki situa a partir de *The Last Performance de Jérôme Bel*, a noção de *still act*, que pode ser traduzido como “ato parado” ou “paragem”. Segundo o autor, o *still act* se configura não como uma interrupção propriamente dita, mas como uma continuidade da dança num outro estado de existência.

Lepecki (2006) sugere um esgotamento na necessidade de relacionar dança e movimento. Entretanto, Hercoles (2011) defende que o movimento não deixou de ser condição da dança, mesmo nas propostas mais atuais da dança contemporânea, às quais Lepecki se refere nas suas reflexões. O que precisa ser revisto são os parâmetros que orientam os entendimentos sobre o que é movimento de/na dança. Nesse sentido, ressalta:

Embora o movimento em fluxo continue tendo seu lugar na *contemporaneidade*, a exemplo das coreógrafas Maguy Marin, Anne Teresa De Keersmaeker, Trisha Brown, entre outros, temos também *artistas da dança* que estão pensando a relação movimento/dança de modo distinto, a exemplo de Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Boris

Charmatz; no Brasil, Cristian Duarte, Marta Soares, Lia Rodrigues, entre outros (HERCOLES, 2011, p. 202).

Domenici complementa:

Há algumas décadas a definição do que é dança vem sofrendo modificações profundas e, como consequência, também a ideia sobre o que é “movimento de dança”. Enquanto no *ballet* e na dança moderna, movimento é sinônimo de amplas viagens angulares dos segmentos corporais e/ou grandes deslocamentos pelo espaço, no pensamento contemporâneo essa noção deve incluir também os micro-movimentos articulares ou a simples modificação dos estados tônicos do corpo: modificações sutis provocadas pela modulação da tensão muscular que modificam a qualidade do movimento” (DOMENICI, 2008, p. 1).

A mudança acerca do que é, como é, e como se constitui um movimento de/na dança pode ser levada de várias formas para as práticas de ensino em dança contemporânea. Certamente, a indagação “isto é dança?” reverbera em várias salas de aula: “isto é aula de dança?”

2.1.8 Dança contemporânea em diálogo com a educação somática

Nivoloni (2008), aponta que embora sejam áreas distintas, com especificidades distintas, há intenso diálogo entre dança (contemporânea) e educação somática, sendo que em algumas danças contemporâneas como a Nova Dança e o Contato-Improvisação, a distinção entre dança e educação somática é tênue. Acerca da distinção entre as áreas, Nivoloni esclarece:

A Somática [educação somática] é da ordem da percepção e da propriocepção principalmente com um enfoque na área da saúde, da terapia, da boa funcionalidade do movimento, do bem estar e da qualidade de vida. A dança é da área das artes e, não necessariamente tem compromisso com questões de saúde e bem estar (NIVOLONI, 2008, p. 53).

Por educação somática são designadas práticas corporais como *Feldenkrais*, *Bartenieff*, *Ideokinesis*, *Body-Mind Centering*, *Alexander*, entre outras. Thomas Hanna (1983 apud FORTIN, 1999, p. 40), a definiu da seguinte forma: “processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia”.

Como diz Fortin (1999), inúmeras razões podem ser enumeradas para justificar o interesse de dançarinos pela educação somática, tais como a melhora da técnica, prevenção e cura de traumas, desenvolvimento de capacidades expressivas. E

relacionando à discussão trazida no tópico anterior, enfatizo que a mudança da própria concepção do que é, como é, e como se constitui um movimento de/na dança (contemporânea) é um importante fator a ser levado em consideração nessa relação.

Domenici (2010, p. 79), destaca como um ponto de convergência: “a valorização do comportamento singular é uma característica marcante das práticas de educação somática que encontra consonância nas configurações contemporâneas de dança”.

Meireles & Eizirik (2003), também enfatizam a questão do comportamento singular de cada corpo ao dizerem que a dança contemporânea traz para si a ideia de uma assinatura corporal, de uma construção particular de corpo. As autoras argumentam acerca da relação entre dança contemporânea e educação somática:

Há uma profunda transformação na maneira em que concebemos o corpo e no conteúdo de ensino da dança contemporânea quando consideramos o olhar dessas terapias somáticas, provocando um diálogo fecundo entre essas duas áreas, enriquecendo-as mutuamente, pois ambas lidam com o funcionamento do corpo e a análise do movimento (MEIRELES & EIZIRIK, 2003, p. 88).

Argumentam ainda que “não se trata de precondição, mas sim de uma proximidade de princípios”. E na medida em que os princípios da dança contemporânea foram clareando, teria surgido a necessidade de um corpo específico, para o qual as terapias somáticas teriam fornecido a base.

Mas ao dizer que a dança contemporânea valoriza a *singularidade* de cada corpo, não é contraditório a noção de que a mesma necessitou de um *corpo específico*? Ou seria outro entendimento de corpo na dança? O que as autoras chamam de princípios da dança contemporânea é o que Louppe (2000, 2012) propôs como *valores* reconhecíveis na mesma:

[...] individualização de um corpo e de um gesto sem modelo que exprime uma identidade ou um projeto insubstituível, a *produção* (e não a reprodução) de um gesto (a partir da esfera sensível individual – ou de uma adesão profunda e cara aos princípios de um outro), o trabalho sobre a matéria do corpo e do indivíduo (de maneira subjetiva ou, pelo contrário, em ação na alteridade), a não-antecipação da forma (ainda que os planos coreográficos possam ser traçados de antemão, como em Bagouet ou Lucinda Childs) e a importância da gravidade como impulso do movimento (quer se trate de jogar com ela ou de se abandonar a ela). Em causa estão também valores morais como a autenticidade pessoal, o respeito pelo corpo do outro, o princípio da não-arrogância, a exigência de uma solução *justa*, e não somente espetacular, a transparência e o

respeito por diligências e processos empreendidos (LOUPPE, 2012, p. 45).

Se, como diz Louppe, a poética da dança contemporânea apoia tais valores, eles reiteram a possibilidade de um diálogo profícuo entre dança contemporânea e educação somática. Ao lado do desenvolvimento da própria dança a educação somática pode ter tido sim contribuição para elaboração de procedimentos, formas de ver o corpo na dança. Mas dizer que ela foi a base pode ser perigoso e pode não corresponder, justamente, à pluralidade (porque singularidades no plural), da dança contemporânea, visto que como Louppe mesmo diz, essa não prevê um programa normativo ou censor e não apresenta programa artístico homogêneo dedicado às questões de forma.

2.1.9 Não a normatizações: não há um só corpo, não há um só jeito de se dançar

Rememorando o que fora atribuído a Louppe (2012) anteriormente, a dança contemporânea não prevê um programa normativo ou censor. Ainda segundo essa autora, a mesma não apresenta, tampouco, um programa artístico homogêneo dedicado às questões de forma. Com isso, assim como não há uma só forma de configurar um trabalho de dança, não há uma só forma de organizar um corpo para a dança, e ainda, não há uma só forma de corpo possível para a dança.

Essa multiplicidade de organizações do corpo para a dança é visível na cena da dança contemporânea, e, como aponta Aguiar (2007), observamos nesse panorama uma gama de padrões motores e de organizações estéticas bastante diversificadas. Assim, diante desse entendimento plural de corpo(s) para a dança contemporânea, ou melhor, para as danças contemporâneas, inferimos que plural também são as possibilidades de organizar, de treinar o corpo para as mesmas. E não havendo (ao menos em tese), normatizações a priori, é preciso, portanto, fazer escolhas propositivas e de diversas ordens. Escolhas, inclusive, que conectem treinamento à estética pretendida.

Mas como coloca Lepecki (2010), se cada obra (cada estética vislumbrada), pede um modo adequado de corporeidade, cada corpo e suas singularidades também pedem para si uma obra adequada ao seu modo de ser. Nesse sentido, valoriza-se a possibilidade de não só o corpo se adaptar e se organizar, a priori,

para a obra. Mas da obra também poder se configurar a partir das restrições e possibilidades que aquele corpo específico oferece, como ponto de partida. Com isso, segundo Lepecki, “desapega-se [...] da ideia de que existe um tipo de corpo privilegiado para dançar e afasta-se da imposição de regras do ‘jeito certo’ de fazer dança”. (LEPECKI, 2010, p. 18).

Matos aponta pistas para o modo como as restrições e possibilidades específicas de cada corpo vêm sendo trabalhadas pelo viés da criação na dança contemporânea:

Alguns coreógrafos procuram trabalhar/pesquisar o movimento, a sensação cinestésica, a fisicalidade, as ideias, a singularidade e as identidades daquele corpo específico que dança para que se possa reconhecer e incluir as diferenças, resignificando, na dança, representações e metáforas construídas no/sobre o corpo (MATOS, 2012, p. 26).

Com isso, a mudança está para além das estratégias corporais para se produzir dança, pois implica em mudança na própria concepção de corpo para dança. Para Matos (2012, p. 26), “o corpo dançante hoje não é mais visto apenas em termos de sua relação cinética ou expressiva”. O que não quer dizer, entretanto, que essas questões tenham sido abandonadas. Quer dizer é que não podem mais ser vistas como a única possibilidade, como *a verdade*.

A despeito do que possam sugerir os festivais de final de ano de inúmeras academias de dança, bem como festivais competitivos em que se disputam a melhor coreografia na *modalidade dança contemporânea*, Bittencourt afirma:

As produções estéticas de dança na cena contemporânea sugerem transgredir a ideia de modelos e corpos e danças vinculadas a estilos. [...] Não parece intenção da dança contemporânea a previsão de modelagens para o fortalecimento de padrões (BITTENCOURT, 2013, p. 8).

2.1.10 Múltiplas possibilidades, dança plural

Pluralidade, diversidade, multiplicidade foram termos de uso recorrente ao longo de todo o texto para tratar de dança contemporânea. Termos recorrentes para muitos autores trazidos aqui (a maioria deles), ainda que eu possa não ter destacado esse aspecto dos discursos de alguns, necessariamente, no desenvolvimento dos tópicos propostos. Isso já é indício de que uma das maneiras possíveis de se olhar para a dança contemporânea é justamente reconhecendo

que a mesma é tecida pela diversidade. Mesmo propostas de compreendê-la a partir de restrições que possam vir a distingui-la, tais como o reconhecimento de determinados valores, certo modo de se organizar, sua índole questionadora ou crítica, entre outras, essas carregam consigo a diversidade; pois podem falar de proximidade de princípios, mas não de iguais. Portanto, como apreender algo que possa ser caracterizado, justamente pelo seu caráter diverso e por trazer em si muitas conotações?

É o que reitera Noisette (2011). Segundo o autor, a expressão *dança contemporânea* vem sendo usada há 40 anos ou mais e ainda incomoda muita gente, justamente pelo fato de o termo ser muito vago, muito austero ou carregar em si muitas conotações. Nesse sentido, ele destaca que é justamente a variedade de *sabores* da mesma que dá o *tempero* da dança contemporânea. Assim, de acordo com Noisette, uma das revoluções atribuídas à dança contemporânea vem justamente das múltiplas formas que a mesma toma em cena. Na cena da dança contemporânea, tudo – ou quase tudo – é permitido; tudo parece ser inventado – ou reinventado – em tempo real. Noisette apresenta um panorama heterogêneo e de múltiplas possibilidades em cada possível elemento constitutivo dessa dança: tipo de movimentação, figurinos, cenário, tema, espaço cênico, etc. Para se ter uma noção de tal pluralidade, vejamos o que o autor diz da questão da movimentação:

Alguns coreógrafos optam pelo minimalismo, ou não-movimento de fato, enquanto outros preferem energia física. Alguns favorecem dinâmicas em diagonais, outros defendem fervorosamente o trabalho de chão. Coreógrafos, como *DJs* enlouquecidos, combinam movimentos de *hip-hop* com dança contemporânea e africana, e acrobatas voam pelo ar. Além disso, há os tipos esportistas, e até mesmo puristas (NOISETTE, 2011, p. 15). (Tradução nossa) [...]⁴.

Mesmo diante da diversidade constatada, Noisette destaca algumas questões centrais que podem ser observadas num panorama geral: ela *se diferencia do ballet* (embora uma compreensão de seus mecanismos técnicos possam servir

⁴ *Some choreographers opt for minimalism, indeed motionlessness, while others prefer physical energy. Some favor diagonal dynamics, other fervently defend floor work. Crazy DJ choreographer combine hip-hop moves with contemporary and African dance, and acrobats fly through the air. Then there are the sporty types, and even purists [...]*

como referência para coreógrafos como William Forsythe e Mats Ek, por exemplo), ela *reflete o nosso tempo*, ela *combina diversos tipos de arte*, e, claro, ela *cultiva a variedade*.

Dantas (2005), pontua aquilo que já pôde ser constatado aqui: não existe consenso para definição unívoca de *dança contemporânea*. E ainda cita outras configurações que podem ser designadas como tal:

[...] os trabalhos mais recentes da geração da dança pós-moderna norte-americana; a *nouvelle danse* européia; a dança-teatro, o butô japonês e seus seguidores no Ocidente; e as criações brasileiras, latino-americanas e africanas que buscam uma identificação com a cultura local (DANTAS, 2005, p. 33).

A mesma diz ainda que, em geral, o termo é utilizado para nomear diferentes poéticas da dança nos dias de hoje que não se enquadram em classificações tradicionais como balé e dança moderna. E diante de tal constatação, pergunto: será que poderíamos identificar dança contemporânea pelo critério de exclusão? Ou seja, se uma determinada dança que é feita hoje não se enquadra em classificações tradicionais, então ela já pode ser identificada como dança contemporânea? Esse não parece ser um critério muito crível, mas levanta uma questão fundamental: onde estaria afinal, o limite entre essa diversidade toda, essa possibilidade de invenção e *qualquer coisa* ou algo simplesmente indefinido ou mal contextualizado? Esses questionamentos todos valem para pensar nos contextos de ensino de/em dança contemporânea.

Para chegar ao fim dessa lista (por ora) infinita, recorro a Sanches. Ele nos lembra que,

[...] como toda arte contemporânea, a dança [contemporânea] encontra-se em pleno desenvolvimento [...]. Todavia, é possível contar com algumas pistas que vão funcionando mais ou menos como peças de um quebra-cabeça na construção de um pensamento (SANCHES, 2005, p. 56).

E é justamente isso que procurei reunir aqui, ao trazer todas essas vozes para dialogar: pistas. E tendo em vista todo esse apanhado, eu diria que as mesmas vão se conectando e/ou se contrapondo, como num jogo de quebra-cabeça; vindo a constituir talvez não um, mas pensamentos, também no plural. Por isso é que eu divido com o leitor a tarefa de aglutinação para encontrar pontos em comum nessa trama, bem como a de constituir possíveis relações tendo em vista a rede de sentidos que perpassa a dança contemporânea.

2.2. DANÇA CONTEMPORÂNEA E COMPLEXIDADE

Procurei reunir múltiplas concepções acerca da dança contemporânea sem a intenção de esgotá-la ou *resolver* a problemática do assunto. Reuni concepções que vêm sendo propostas e discutidas por críticos de dança, pesquisadores da área e ainda outros que se enveredam nessa tarefa. Apresentei um panorama inacabado, como não poderia deixar de ser; constituído por uma trama de ideias que ora se aproximam, ora se distanciam; que por vezes tecem entre si um sentido de coerência e complementaridade, e outras de contradição, se comparadas. Podemos perceber que as ideias aqui postas são sustentadas por argumentos e princípios diferentes. Frente a essa diversidade de ideias, de concepções sobre dança contemporânea, não me propus a fazer julgamento de valor, ou seja, dizer que a ideia desse ou daquele autor está certa ou errada, mesmo que eu tenha problematizado algumas proposições. Não é a certeza do que seja a dança contemporânea que esse panorama pretende esclarecer; muito antes pelo contrário. O que ele reforça é a seguinte premissa: a dança contemporânea é complexa e só pode ser apreendida como tal.

Mas não basta dizer que tudo isso é muito complexo. Pois como aponta o próprio Morin (2011), nada pode ser tão simplificador quanto dizer apenas que algo é complexo e ponto. É necessário então, caminhar mais e entender as teias que compõem essa complexidade, pois lembrando que a mesma não deve se confundir com o relativismo absoluto.

Diante de tudo isso, a inexistência de uma definição unívoca que designe dança contemporânea já é forte indício de sua complexidade. Da mesma forma, se no pensamento cartesiano a contradição é sinal de erro, no pensamento complexo a contradição pode ser indício de que estamos diante de um fenômeno complexo. A dança contemporânea não é passível de ser apreendida por uma proposta de homogeneizar. Pelo contrário, o que é mais evidente é o seu caráter heterogêneo. O que chamamos de dança contemporânea parece mais ser uma trama de fios diversos que são tecidos; sendo que essa unidade criada não sublima a diversidade que a constitui. E nem mesmo é acabada; ela está em processo. E não que seja em vão o exercício, mas ao defini-la corremos o risco dessa definição se tornar obsoleta amanhã. Com isso, percebemos que a mesma carrega em si uma parcela de incerteza, uma parcela de indecidibilidade.

Vale destacar que existem autores da dança que têm se debruçado na noção da complexidade para falar de dança contemporânea, seja pelo viés de Morin, seja por outros vieses teóricos que trazem essa noção. Entretanto, também não me propus, ao longo do texto, diferenciar os autores que abordam a complexidade daqueles que assim não o fazem. E também não me propus a categorizar entre concepções complexas e não complexas. Por ora, reunir, confrontar e dialogar concepções de diversos autores já é um exercício de complexidade.

Aproximando mais do objeto de estudo, constato que é extremamente complexo articular dança contemporânea e prática de ensino, pois a dança contemporânea é complexa e não há normatização única do seu fazer, não há nem mesmo um só modo de compreendê-la. E não havendo consenso do que seja a dança contemporânea, não havendo a sua *verdade última*, e ainda, estando a mesma em pleno processo em que coexistem modos de operar distintos, não há e nem poderia haver uma normatização unívoca para seu ensino; e se houvesse, esse seria arbitrário, inevitavelmente.

Assim, o levantamento de múltiplas concepções acerca de dança contemporânea se torna relevante para a articulação desta com a noção de *prática de ensino* porque presumo que as realidades da dança (contemporânea), em situações de mediações educacionais também sejam múltiplas.

Os entendimentos acerca da noção-chave *dança contemporânea* reunidos aqui, contribuem no processo de interpretação das informações. Até porque, em alguma instância, há relação (mesmo que seja por negação, inclusive), entre entendimentos aqui reunidos com os entendimentos propostos pelos artistas-professores. Pois tomando as metáforas teatrais utilizadas sobremaneira pelas ciências sociais, são todos *atores* cumprindo *papéis* diferentes numa mesma rede. E é sugestivo considerar que, como reconhece Ardoino (2012), os atores (sociais) aspiram sempre, uns mais, outros menos, tornarem-se *autores*.

Dessa forma, o trabalho de campo não pressupõe que, dado um entendimento hermético do que seja a dança contemporânea eu averigue se os sujeitos compreenderam *o que é* e meça assim a eficiência em suas transposições didáticas. Mas sim, tecer uma dialogia entre suas concepções de dança contemporânea com sua prática docente, assim como com as dos autores da literatura consultada. Vale

lembrar que, como constituintes e constituidores da dança contemporânea, os artistas-professores também são produtores de significados sobre ela.

3 DANÇA CONTEMPORÂNEA E PRÁTICAS DE ENSINO: ARTICULAÇÕES

3.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Para melhor compreender as concepções de DC dos sujeitos da pesquisa e o modo como esta é articulada às suas práticas de ensino, optei por analisar primeiramente o processo de formação de cada um deles. Para tal, utilizei como norteador o entendimento de formação proposto por Pineau (1988), segundo o qual a formação do sujeito ocorre de três formas distintas e interdependentes: na relação com os outros (*heteroformação*), na relação com o ambiente (*ecoformação*) e na relação consigo mesmo (*autoformação*).

Compactuando com esse entendimento, as narrativas autobiográficas dos sujeitos foram analisadas tendo em vista esses três aspectos formativos, que nos dão pistas sobre a constituição (em constante transformação) desses sujeitos como artistas-professores em dança contemporânea. E antes de tratar do processo de formação de cada um, vale compreender o que é entendido por heteroformação, ecoformação e autoformação.

Segundo Pineau (1988, p. 132), a heteroformação designa “o polo social da formação, em que os outros se apropriam da ação educativa/formativa da pessoa”. Bragança (2011, p. 159), nos ajuda a compreender esse conceito quando diz que “a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos”.

A ecoformação na concepção de Pineau (2006 apud Silva, 2008, p. 97), pode ser definida como a formação concebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem”. A ecoformação também é entendida por Pineau como formação através dos espaços. Ainda de acordo com Pineau (1988, p. 59), essa dimensão formativa é “mais discreta e silenciosa do que as outras duas”.

Segundo Pineau (1988, p. 132), a autoformação é a “apropriação do sujeito da condução de sua própria formação”. Para Pineau a autoformação, ação do eu, se organiza entre a ação dos outros (heteroformação) e a do ambiente (ecoformação). É ela que “torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda simplificação unidimensional”. É a dimensão pessoal, reflexiva; e eu diria ainda, autoral.

Acompanhando os relatos autobiográficos dos sujeitos sobre a própria formação, a trama das experiências e influências relatadas foi organizada de forma narrativa e predominantemente sequencial. Entretanto, sabemos que no decurso da formação, assim como não se separa os aspectos hetero, eco e autoformativos, esses elementos se dão numa trama complexa, cuja temporalidade não obedece a uma lógica linear. A narrativa, ao modo de uma história que é contada, com um “início” eleito (portanto impreciso) é, pois, um modo de organizar e compartilhar as informações de maneira que considero inteligível para mim mesma e para o leitor.

Vejam os então como se deu o processo de formação de cada um a partir da narrativa dos mesmos:

3.1.1 Carlos Arão: “A dança contemporânea agrega toda a sua experiência”.

A primeira experiência formativa citada tendo em vista a construção de seu pensar/fazer dança contemporânea foi a participação como dançante em um grupo que trabalhava com danças populares como boi de Reis, xaxado e danças de salão na cidade de João Pessoa/PB. A relação dessa experiência com a DC, que na época não era uma questão para o artista, é localizada hoje pelo pensamento de que uma vez que essas danças proporcionavam um corpo com mais possibilidades de movimento, movimentos esses diferenciados de um tipo de movimento que se vê na dança acadêmica (clássica), ter iniciado a formação em dança por meio das danças populares equivale a ter começado a “dançar já com um pouquinho da essência da dança contemporânea”¹. Logo, inferimos que para Arão, a dança contemporânea está relacionada à noção de um corpo cheio de possibilidades cujos movimentos se diferenciam do tipo de movimento que marca a dança clássica.

Entretanto, a dança clássica (ou balé clássico) é também uma referência formativa importante para o mesmo, tendo com essa uma relação peculiar de aproximação e afastamento. A fala que se segue indica que a dança clássica, assim como o jazz, faz parte da construção de sua corporalidade na dança:

¹ Informo que as citações diretas de Carlos Arão apontadas nessa dissertação foram extraídas da entrevista concedida por:

ARÃO, Carlos. **Entrevista**. [20. nov. 2013]. Entrevistadora: Flor Murta. Sede do Coletivo Movasse. Belo Horizonte, 2013. 1 arquivo mp3 (2h 5 min.).

Eu penso muito que a dança contemporânea agrega toda a sua experiência, tudo o que você estudou. Eu não descarto nenhuma possibilidade de transformar a minha técnica que eu adquiri com o jazz, que foi no início da minha carreira, depois com o balé clássico.

Ainda na década de 1980 na cidade de João Pessoa, até por uma certa condição da época, começar a fazer aulas de balé clássico [com a argentina Rosa Angela Caglianni - Teatro Colon], foi uma estratégia fundamental para formar-se como bailarino. Outra estratégia rumo à profissionalização foi começar a ir para o Rio de Janeiro e São Paulo, “que era onde tinham os professores”. Na época, teve como professores nomes como Lenny Dale, Marly Tavares, Tatiana Leskova, Nina Verchinina, Hilda Bittencourt [Cisne Negro], Marika Gidali [Balé Stagium]. Para além do estudo de uma técnica de dança, ver os trabalhos do Cisne Negro e Balé Stagium o levou a uma outra compreensão dessa dança:

[...] apesar de eles terem uma questão muito forte com a técnica clássica, você já via uns temas que tinham uma proposição mais de desconstruir um corpo clássico. [...] Então eu comecei a perceber que ali tinha uma coisa que não era somente o balé clássico.

Nesse contexto, Arão começou também a trabalhar muito com a dança moderna a partir de aulas variadas, tendo como importante referência a professora Regina Sauer. Adiante, olharemos com mais atenção a influência da dança moderna no seu pensar/fazer DC hoje, especialmente na construção de suas aulas. Antes, vejamos outro fato apontado por ele, que parece atuar como um *divisor de águas*.

Em 1992 eu conheci uma trupe de italianos que chegou com o Contato-Improvisação (no Brasil). [...] quando eu vi aquela liberdade de corpos no espaço, com base no contato, com todos aqueles apoios e com todas aquelas possibilidades, eu falei: - Poxa vida, é isso!

Com isso, Arão então vai para a Itália passar um tempo estudando a técnica do Contato-Improvisação propriamente dita, mas também “começando a entender um pouco essa dança contemporânea que na Europa já era uma coisa mais forte, (onde) já tinha algumas coisas mais determinadas”. Lá conheceu o trabalho de Pina Bausch e Maguy Marin, assim como de Jerome Bell e outros artistas franceses, holandeses, belgas... Nas palavras de Arão,

O povo já tinha um trabalho que para mim era quase assustador, porque eu nem conseguia enxergar aquilo como dança. Eu via aquilo como uma outra coisa que eu não sabia bem o que.

Esse estranhamento é atribuído, por Arão, ao fato de que o mesmo estava muito “impregnado” pela dança clássica, “essa dança que tinha um formato muito claro”. A partir dessa tensão criada entre a formação técnica e o entendimento de dança proporcionado pela sua experiência na dança clássica e a cena da dança contemporânea europeia da década de 1990, assim como o próprio estudo do Contato-Improvisação, diz:

Aos pouquinhos [...] fui percebendo que o meu corpo tinha outras possibilidades e aquela repetição de todo dia para se manter numa determinada forma, para uma *perna* ou para um giro não era necessariamente o que um bailarino precisava para exercer a sua função.

De volta ao Brasil, na cidade de Belo Horizonte/MG, passou a integrar o Grupo de Dança Primeiro Ato como bailarino, onde encontrou um trabalho focado na criação que, por sua vez, contribuiu para que um trabalho investigativo fosse se desenhando. Encontrou também uma rotina de aulas diárias de dança clássica com a *maître* Bettina Bellomo e aulas de dança contemporânea com professores diversos. Dentre esses professores, para Arão,

Uma grande figura que era muito fundamental nesse período que eu passei no Primeiro Ato foi sem dúvida a Dudude Herrmann. O trabalho da Dudude vinha com uma força muito grande e ela dava um pouco desse alívio do que o balé clássico causava nos nossos corpos. Até porque quando nós íamos criar, a gente tinha que sair um pouquinho daquele corpo clássico e ia procurar. Então a Dudude era o alimento pra isso. Desde a forma como ela trabalhava fisicamente, quanto às coisas que ela falava.

Outras pessoas citadas nesse contexto foram a Tica Lemos, Sonia Mota e Paulinho Polika. Além disso, Arão destaca a importância da “reciclagem” promovida pela direção do Primeiro Ato por meio de aulas na Europa e Estados Unidos durante as turnês da companhia.

Foi no Primeiro Ato Centro de Dança que Arão começou a dar aulas, aulas estas já denominadas de *dança contemporânea*. Essas aulas seguiam um planejamento da escola em que era definido, a priori, o *que* seria ensinado para cada turma e *como* seria ensinado. Segundo Arão, embora o nome da aula fosse dança contemporânea, tratava-se na verdade de dança moderna, mais especificamente de uma mistura das técnicas de Limón e Martha Graham. E constata:

A dança moderna, ela era considerada dança contemporânea de uma certa forma [no Brasil]. As pessoas pegaram essa dança moderna e deram uma misturada nela, uma cabecinha a mais, um braço a mais...uma dinâmica a mais...aí ela criou um jeito. Então isso virou dança contemporânea em uma certa época. Mas [...] eu sempre achei um pouco esquisito.

Pausa. Até aqui, a narrativa aponta para uma forte presença da heteroformação, destacando a importância dos outros (professores, diretores, artistas...), embora possamos dizer que a trajetória traçada está imbuída do processo da autoformação, uma vez que escolhas e reflexões pessoais tiveram um papel fundamental nesse traçado. A partir desse ponto da narrativa é notável a ascensão do polo da autoformação rumo a uma construção autoral de um modo de dançar assim como de um modo de compreender e ensinar dança. Cria-se um tensionamento fértil entre o próprio ato de dar aulas e a relação com os alunos (com quem também aprende), em dialogia com o treinamento técnico pessoal que aos poucos vai prevalecendo em relação aos treinamentos propostos pelos outros.

Sigamos. Estávamos falando das primeiras experiências docentes em DC (ou dança moderna, em vias de fato). A princípio, as aulas eram ministradas de uma maneira bem fiel à proposta do plano de aula da escola. Aos poucos foi “mexendo” nesse plano de aula: “Assim, eu falava: aqui cabe um tronco, aqui cabe uma cabeça, aqui cabe uma articulação... E fui com essa mexida [...] descobrindo algumas questões”. Junto a isso, motivado pelas dores no corpo que se tornavam constantes e que foram atribuídas ao treino intensivo em balé clássico ao longo de muitos anos, percebeu a necessidade de uma investigação do próprio corpo. Assim, paralelo à rotina na companhia foi realizando um trabalho pessoal no intuito de encontrar um “jeito saudável” de trabalhar para que não se machucasse tanto.

E aí eu fui percebendo determinadas coisas, né... Que o meu corpo precisava de respiro, precisava de ar... Eu precisava escutar o estado de espírito que ele estava. Porque nem todos os dias eu estava pré-disposto a fazer aquela aula de balé clássico, (em que) eu tinha que chegar de um jeito e finalizar daquele jeito. [...] E eu comecei a negociar isso. Hoje eu não vou fazer aula de balé clássico porque hoje eu preciso ir para o chão, eu preciso entregar meu corpo pro chão para ir acordando ele devagar, para ir lubrificando minhas articulações...

Essa investigação de si mesmo foi gerando percepções e modos de fazer, que foram sendo sutilmente inseridos na aula. A partir da resposta de quem estava fazendo (“- Ah, professor... isso é legal”. “- Ah, esse braço mais soltinho é legal”. “-

Ah, é mais gostoso fazer isso e tal...”), foi percebendo que “tinha uma fórmula ali que dava certo”.

Portanto temos até aqui uma construção de aula denominada DC inicialmente organizada por princípios técnicos de Limón e Graham, com adaptações pessoais geradas a partir da investigação de si mesmo no intuito de encontrar um jeito mais saudável de preparar o próprio corpo para a função de bailarino. As observações dos alunos apontadas indicam que as escolhas vão privilegiando também a busca por um jeito mais prazeroso de se dançar.

Quando Arão saiu do Primeiro Ato, tornando-se um bailarino mais autônomo (mas não solitário, visto que fundou o Coletivo Movasse² junto a outros três ex-bailarinos do Primeiro Ato), a rotina de treinamento da companhia deixa de existir para ele. Com isso, o treino da técnica do balé clássico foi sendo abandonado na medida em que percebia que aquele treinamento já não era coerente com sua dança, apesar da prática do balé fazê-lo “sentir-se um bailarino”. Desse processo emergiu a necessidade de tornar-se, definitivamente, responsável pelo próprio treinamento. Esse treinamento tornou-se diário, tendo como pistas de como seria esse trabalho, elementos como maior contato com o chão, incluindo rolamentos, e a investigação de possibilidades articulares. Com isso, diz:

Então eu comecei a descobrir uma (maneira) de me manter em forma e de como transformar isto em aula onde essas aulas, elas pudessem manter o ser dançante com trabalho [...] físico. De postura, de alongamento, de flexibilidade, de apoios, de solturas... E dentro de um formato de dança que eu estava propondo para mim mesmo.

Essa investigação de si em dialogia com a prática docente, sendo que esse “si” carrega inevitavelmente aprendizados de tantos outros que cruzaram seu caminho, vai ganhando um direcionamento mais autoral na construção do que poderia ser para ele, uma aula de/para dança contemporânea.

De como é que eu acredito ser uma manutenção para alguém que trabalha com a dança...que seja com base na dança contemporânea, que é uma dança que não existe uma técnica. Mas eu acho que existe uma forma que eu entendo a dança contemporânea e que de repente pessoas se agregam a esse pensamento. [...] Eu sou um professor de dança contemporânea. [...] Já que não tem uma técnica para...mas existem as várias formas de executar, de fazer, de exercer essa dança contemporânea [...] eu acho que eu estou

² Sediado em Belo Horizonte/MG, o Coletivo Movasse é formado pelos bailarinos Andréa Anhaia, Carlos Arão, Ester França e Fábio Dornas.

querendo procurar a minha. Com esse ajuntamento de informação que eu tive de toda a minha vida.

Vale ressaltar que esse “ajuntamento” de informações não se dá a partir da justaposição delas, mas da sua organização tendo em vista, sobremaneira, o tensionamento entre os polos heteroformação e autoformação. Aquilo que permanece, só pode permanecer porque pode transformar-se. Observamos que o que fica não é exatamente o que foi, mas a memória da sensação registrada no corpo daquilo que foi experienciado como algo significativo. Esse compromisso com o registro pessoal é claro no que diz respeito à permanência (em transformação) de referências da dança moderna. Por exemplo, de elementos da técnica de Graham:

Às vezes, quando eu estou pensando uma aula, que eu estou agregando questões, eu vou para uma informação lá atrás. Vou lá na Regina Sauer. Que eu gostava de fazer as aulas dela, que era uma aula de dança puramente moderna. [...] Ela pegava muita Martha Graham [...] Tinham umas aulas assim, que eram muito fortes. E quando eu volto no tempo, eu não faço mais isso. Mas a memória que ficou. A memória, sei lá, de trinta anos atrás ou até mais. Então já não é mais a contração aqui da Martha. Mas é que forma que o meu corpo pode chegar através daquela contração que tinha um jeito muito peculiar de ser feita.

Das escolas modernas, a referência de Limón³ é ainda mais clara, sendo uma técnica com que sempre se identificou. Segundo ele,

Eu acho que o Limón, ele dá essa coisa que ela não termina, sabe? Infinito... E eu tenho muito isso. E essa questão meio circular... Eu vou girando, eu vou indo, eu vou trazendo...eu não paro, sabe assim? Eu acho que foi quando eu senti fazendo as aulas assim do Limón. [...] O que eu fico, o que eu pego dessas informações é o que ficou para mim enquanto sensação. A sensação do Limón...desse ar! Aí eu procuro nas minhas articulações, no meu corpo inteiro, aonde tem esse ar, aonde é que eu posso construir essa ideia de peso, essa questão do pêndulo... Aí onde é que através daí eu vou para o chão, e onde que essa sensação me deixa ir até o chão e como é que essa sensação de repente me leva para a estrutura da vertical novamente.

³ Malavoglia (2013), a partir das aulas expositivas de Alan Danielson (2013) no *José Limón Institute* de Nova York esclarece em entrevista concedida à autora que, em primeiro lugar, a técnica Limón parte do pressuposto de que dança é movimento. A técnica é organizada por princípios, sendo eles: respiração, peso, tempo, espaço, queda e recuperação (balanço - pêndulo), oposição e suspensão, isolamento e sucessão, iniciação (onde se inicia o movimento?), foco (olhar).

MALAVOGLIA, Bárbara. [26 nov. 2013] Entrevistadora: Flor Murta. São Paulo. Caderno de anotações da pesquisadora. 2 f.

O legado de Rudolf Laban também é apontado como uma referência, no sentido de contribuir para a ideia de um corpo tridimensional, “que tem base, tem eixo, tem círculo, que se trabalha frente, lado, trás...”

Ao lado dessas referências modernas, identificamos a busca por “um jeito mais saudável de se movimentar” como um elemento também fundamental na construção desse *projeto* de corpo. Projeto que, por sua vez, é intimamente relacionado à ideia de uma [possível] aula de dança contemporânea. Esse ideal não só é fruto de uma atenta investigação de si, mas também de referências de Klauss Vianna e Angel Vianna através das aulas de Dudude e provavelmente influenciado também pelas aulas de Tica Lemos.

Referências da técnica do Contato-Improvisação são revisitadas na construção dessa aula de dança contemporânea:

Os rolamentos, os trabalhos de apoio que a gente fazia com o Contato-Improvisação... como é que eu transformo isso individualmente? Pegando a estrutura de meu corpo aqui, mas que não tem ninguém aqui. Mas como é que eu lido com esse oxigênio aqui?

A referência da improvisação (nesse caso, não só da técnica do Contato-Improvisação), indica também intenção para o futuro: “Eu acho que como bailarino, [...] o meu trabalho agora vai estar muito ligado à improvisação... que é uma coisa que me ajuda a descobrir muita coisa também... para que eu coloque no meu trabalho como professor”.

Um outro aspecto formativo é pensar/fazer junto aos outros movedores, isto é, aos outros integrantes do Coletivo Movasse; o que inclui a produção artística do grupo, que por sua vez também reverbera nas práticas de ensino.

O aspecto da *ecoformação* não é citado claramente como um elemento reconhecido como formativo, embora ele nos tenha dado uma pista:

Às vezes eu paro numa praça, num lugar... principalmente quando eu estou fora de Belo Horizonte. Quando eu estou em vários lugares...eu fico vendo o tanto que até o corpo muda, né? Eu fico viajando e percebendo... O corpo do norte é tão diferente do sul, sabe? Que é diferente do centro oeste, né? [...] E aí no grupo a gente está falando sobre esse sotaque da dança. Que de região para região muda completamente o jeito de pensar a dança, sabe?

Se o próprio ambiente pode ser responsável, em parte, por esses sotaques da dança, podemos presumir que os lugares onde viveu e trabalhou também é um elemento formativo. O início da carreira em João Pessoa/PB, a busca pela “dança

que fervia” no Rio de Janeiro e São Paulo na década de 1980, o tempo que passou na Itália na década de 1990 estudando Contato-Improvisação e ainda nessa década, o contato com a *assustadora* cena da dança contemporânea europeia protagonizada por inúmeros artistas alemães, franceses, holandeses, belgas... assim como a residência de longa data na cidade de Belo Horizonte/MG.

Tendo traçado uma aproximação com o processo de formação de Carlos Arão, vejamos o processo de formação de Dudude Herrmann.

3.1.2 Dudude Herrmann: “Eu não formei em nada, eu me tornei”.

Na narrativa de Dudude percebemos clara dialogia entre os polos heteroformação e autoformação, mas também uma percepção de aspectos do polo da ecoformação, sendo esse incorporado inclusive na sua concepção de ensino de dança, como veremos mais adiante.

Dudude se considera uma pessoa privilegiada por ter começado a estudar dança em 1969, aos 10 anos de idade, com Marilene Martins (também conhecida como Nena), na escola que levava o seu nome: Escola de Dança Moderna Marilene Martins, em Belo Horizonte. Lá, como ela diz, entrou criança e saiu mulher. Tendo lá permanecido até 1981, foi aluna assídua, mas também professora da escola, bailarina, coreógrafa e diretora artística do TransForma Grupo Experimental de Dança, que se configurou a partir de alunos da escola com a direção de Nena. Tanto a escola quanto o grupo são reconhecidos por sua importância singular para a cena artística de Belo Horizonte, em especial para a dança. Autores como Alvarenga (2002), Reis (2005) e Christófaros (2010) se debruçaram sobre essa questão.

No início, até então denominada Escola de Dança Moderna Marilene Martins, a mesma funcionava na casa de Nena, numa pequena sala onde a mesma, a princípio, lecionava balé clássico. Dois anos depois, a escola foi transferida para outro espaço, um imenso salão situado acima da capela do Colégio Arnaldo. Lá se configurou uma escola pioneira, organizada por um curso básico de cinco anos e ainda um curso profissionalizante de três anos de duração. Para melhor compreender o seu funcionamento, recorreremos à descrição de Christófaros:

No 1º Ano, o objetivo era a consciência do esqueleto e suas articulações. Assim, eram priorizados os trabalhos de eixo, base, postura, transferência de peso, correção de defeitos corporais e relaxamento; no 2º Ano, o foco era o trabalho voltado para os braços

e as pernas, alongamento e relaxamento dos músculos, e espaços internos; no 3º Ano, dava-se ênfase aos trabalhos de soltura do corpo, integrando à dança moderna, exercícios auxiliares de Afro e Belly Dance, que favorecia tal finalidade; no 4º Ano, a meta era o estudo dos saltos e quedas, e a energia para o impulso do movimento; no 5º Ano, enfatizavam-se os giros. Além dessas técnicas, outras compunham o currículo do curso: Composição, Improvisação, Estudo do espaço, Estudo da forma, Noções de anatomia, Teatro. [...] Esse primeiro ciclo preparava o aluno para o Curso Profissional, feito em seguida, para o qual Marilene convidava artistas de projeção internacional para integrar o corpo docente (CHRISTÓFARO, 2010, p. 81, 45).

Como artistas convidados citados por Dudude passaram nomes como Klauss Vianna, Angel Vianna, Rolf Gelewski, Ivaldo Bertazzo, Carmen Paternostro, Mercedes Batista e Fred Romero. E também Graciela Figueroa, recém-chegada da Twyla Tharp, citada com entusiasmo pela mesma por ter aberto para ela uma outra perspectiva da dança.

Relacionado a esse período, Dudude indica ainda outras referências de artistas, no entanto sem haver um contato direto com esses: “A gente ficava recebendo notícias do mundo”⁴. Segundo ela, Nena era apaixonada com o trabalho de Alwin Nicolais, assim como o de Merce Cunningham. Outra referência era o impactante trabalho de Pina Bausch, já no começo dos anos 1980.

Outra característica importante da escola na concepção de Dudude era a promoção de encontros com profissionais de diferentes áreas, tendo além da dança, o teatro, a música, as artes visuais... Nesse sentido, Dudude citou nomes como Denilton Gomes, José Adolfo Moura e Paulo Cezar Bicalho.

Como dito anteriormente, foi nesse contexto que surgiu o grupo TransForma. Junto à consolidação do grupo, ocorreu um fato muito significativo para a temática da pesquisa: a Escola de Dança Moderna Marilene Martins passou a ser chamada de Transforma Centro de Dança Contemporânea. Nas palavras de Dudude, “Aí o contemporâneo tinha chegado”. Perguntei a ela se teria havido então uma mudança no currículo da escola; mas não. Segundo Dudude não houve uma mudança, mas “um esclarecimento do que realmente interessava a ela (Nena)”. E o que

⁴ Informo que as citações diretas de Dudude Herrmann apontadas nessa dissertação foram extraídas de duas entrevistas:
HERRMANN, Dudude. **Entrevista I**. [19. jul. 2013]. Entrevistadora: Flor Murta. Residência da entrevistada, Casa Branca. Brumadinho, 2013. 1 arquivo mp3 (1h 4 min.).
HERRMAN, Dudude. **Entrevista II**. [20.jul.2013]. Entrevistadora: Flor Murta. Residência da entrevistada, Casa Branca. Brumadinho, 2013. 1 arquivo mp3 (42 min.).

interessava? Dessa vez, complementamos a narrativa de Dudude com a fala da própria Nena:

Queríamos construir uma dança mais próxima de nós. [...] Algo ligado às nossas experiências, às nossas raízes, aos nossos corpos, ao nosso jeito peculiar de ser e mover. Uma dança mais sociável, mais humana. [...] Uma dança mais criativa, que partisse para a improvisação, estudo do movimento, da forma, do espaço, rítmica, uma didática que preparasse o aluno para essa finalidade. Um estilo de dança que fugisse da formalidade, apostando em um caráter contemporâneo, mais próximo da realidade do país. [...] Queria trazer ideias novas, concretizadas em uma linguagem que se adaptasse aos nossos corpos. Minha busca era o gestual do povo brasileiro. (MARTINS, s.d. apud CHRISTÓFARO, 2010, p. 42.)

No entendimento de Dudude, à Nena interessava o projeto de uma dança brasileira. Brasileira no sentido de “uma dança nascida aqui mesmo”. Inferimos que era também o projeto de uma (possível) dança contemporânea brasileira, configurada a partir de interesses locais em diálogo com o mundo. Quando vemos a descrição de Christófaró (2010), sobre o currículo da escola, compreendemos que o vocábulo moderno não designava que a escola oferecia tão somente aulas de dança moderna, apesar de essa ser uma referência fundamental ali. Quando Nena fala de “uma dança ligada às nossas raízes” e da busca pelo “gestual do povo brasileiro” suas aspirações nos remetem às aspirações do movimento modernista brasileiro, que era contemporâneo daquele tempo. Parece ter havido ali um entrelaçamento das noções de dança moderna, modernismo e dança contemporânea, cuja noção de “contemporâneo” também dialogava com a noção de arte contemporânea, que naquele contexto parecia estar intimamente relacionada à interseção e interrelação de áreas artísticas.

Essa aproximação com a arte e com essa possibilidade de experimentação e diálogo com artistas de diferentes áreas também era alimentado pelos Festivais de Inverno da UFMG. Inclusive, Nena coordenou a área de dança do Festival por alguns anos e posteriormente a própria Dudude assumiu essa coordenação, tendo ficado por cerca de 10 anos nessa função, o que proporcionou que ali fossem desenvolvidas propostas de dança que a interessava, como as oficinas ministradas por Tica Lemos e Katie Duck e a relação da dança com outras áreas artísticas por meio de propostas interdisciplinares e experimentais.

A presença de tantos *outros* na formação de Dudude, em especial a sua mestra Nena, indica a força do aspecto da heteroformação. Entretanto, esse

aprendizado com os outros se deu concomitantemente e dialogicamente em um ambiente propício à invenção e à criatividade, o que indica a valorização e desenvolvimento do aspecto da autoformação. Os *outros* desse período de sua formação não se limitam a seus professores, mas também a uma rede de pessoas que estavam envolvidas de alguma forma com os processos de criação artística em dança junto a ela. Pois os processos de criação e a prática artística também são elementos formativos. Sobre o contexto de criação do TransForma, Dudude chama a atenção para o fato de que não havendo recurso financeiro para contratar um coreógrafo “X”, a consequente imposição de uma lógica de “faça você mesmo” foi abrindo esse universo de criação, de “invenção” daquilo que os interessava ali, localmente. Uma liberdade de invenção que era também alimentada por todos aqueles artistas convidados que passavam por lá. Tudo isso confluía para o que aponta Dudude: “- Aí a gente fazia trabalhos realmente muito avançados. De pesquisa!”

Junto à sua formação de artista, Dudude iniciou-se na docência aos 14 anos naquela escola. Foi professora da técnica de Graham, tendo ficado por muitos anos nessa função. Ela diz que embora não planejasse ser bailarina, estudou para ser bailarina, enquanto que para se professora ela foi simplesmente sendo:

Eu digo sempre que eu não formei em nada, eu me tornei. Eu me tornei professora. Aí, para bailarina eu estudei pra ser. Mas não com o intuito de lá na frente eu vou ser isso. Eu fui virando. Por várias questões. Sobrevivência! Era uma coisa que me garantia. [...] Dançar eu dançava. Mas dar aula me dava um dinheiro.

Entretanto, teve no início de sua prática docente a tutoria de sua mestra:

[...] a Nena ficou assistindo às minhas aulas dois anos. Ela ia, sentava na cadeira e falava: “- Isso não é assim, faz de novo...” Aquilo eu tremia nas bases, morria de medo dos meus alunos.

Vale ressaltar que segundo a própria Nena (MARTINS, (s.d.) apud CHRISTÓFARO, 2010, p. 42), embora privilegiasse a formação de bailarinos, tal formação estava imbuída de aspectos que favoreciam a docência: “Voltei-me para a didática da dança pensando em formar bailarino com cabeça de professor”. Dessa forma, a princípio obedecendo a algumas regras pré-estabelecidas, Dudude foi aprendendo a dar aulas na medida em que ela exercia a docência nessa escola até que alcançou autonomia.

Aí quando ela (Nena) falou assim: “- Olha, agora você vai dar aula pra profissional”, eu falei assim: “- Mas o que é que eu dou? Eu

posso inventar?” Ela falou: “- Claro, voa!” E aí eu comecei a inventar, a intuir coisas que me vinham.

Saindo do TransForma, foi “correr mundo” em Belo Horizonte, dando aula em vários lugares. Segundo ela: “Me atrevendo a experimentar coisas que me agradavam”. Essas aulas, já denominadas DC, eram dadas por ela tanto em companhias (Meia Ponta, Cia de Dança do Palácio das Artes, Primeiro Ato, entre outros), quanto em academias e centros de formação (Corpo Escola, Centro de Formação Artística do Palácio das Artes, entre outros). Essas aulas eram especialmente influenciadas pela técnica de Graham e se organizavam a partir de “sequências onde a gente trabalhava qualidades, intensidades, desenhos, mas ainda com um rastro de memória de técnica corporal [...] no sentido de ganhar memória”. Sobre a influência de Graham, assim como sobre o processo de *desapego* dessa técnica, diz:

Meu corpo gostou, afinou com Martha Graham. Eu achava maravilhoso aquilo. Aí depois de um tempo pensei: “Para evoluir nessa técnica, neste conhecimento específico, tenho que beber demais nessa fonte. Eu não tenho condições. Eu preciso então começar a desapegar disso para poder construir outra forma de ensinar. Mas durante um período a Martha Graham foi essencial no sentido da consciência, da dinâmica, da memória, do porque fazer assim. Mas é uma técnica que tem as suas condições. E aí fui me largando de Martha Graham e desvendando outras possibilidades de construção.

Com essas referências, foi dando aulas e “conhecendo vários corpos”. Corpos nesse caso designam tanto os alunos quanto outros artistas e parceiros de trabalho. A Tica Lemos é nesse sentido uma parceira e amiga de longa data. Essa possibilidade de “conhecer vários corpos” no sentido explicitado foi em parte proporcionada pela coordenação da área de dança do Festival de Inverno da UFMG (1986-1997), como mencionado anteriormente:

Aí ali eu convidei várias pessoas, de várias vertentes da dança, como a Katie Duck. (E) a Tica, que apresentou a Lisa Nelson, me apresentou o Daniel Lepkoff, o Giovane (Aguiar) [...] que tem um contato bem legal no Contato-Improvisação...

Percebemos a partir dessas referências um crescente interesse pela improvisação, e mais especificamente numa improvisação pautada no sensorial. Nessa perspectiva abriu, em 1994, o Estúdio Dudude Hermann - EDH⁵, que

⁵ Para mais informações sobre o EDH, consultar a tese de doutorado de Elisa Belém (2014): *Práticas para a plenitude do corpo: aproximações entre performance, autoria e cura*.

funcionou até 2008. De acordo com Dudude o EDH não funcionava como uma escola, mas era um espaço de liberdade e experimentação; um lugar para se ter com o outro. Era também um lugar em que se prezava a criação. No EDH Dudude tinha muito mais autonomia em relação à sua prática pedagógica; por isso esse ambiente foi fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais autoral para o ensino de dança/DC. Nas palavras de Dudude,

Ali foi o tempo que eu precisei, mesmo sem saber, para ir fundamentando uma pedagogia a respeito do ensino da dança. O que é que me interessa quando eu dou aula de dança? [...] Eu dou aula de quê? Aonde que eu busco a coisa que falta? Ou a coisa que é pungente para um bailarino, que ele necessite?

Essa ideia de *pedagogia* será analisada mais adiante, mas é importante já mencionar que o foco passa a ser não o movimento como finalidade em si mesmo, mas o movimento como via de apreensão de um entendimento de mundo e como potência para criação. De acordo com Belém (2013, p. 10) “a metodologia de trabalho e ensino no EDH foi extremamente influenciada tanto pelo Contato-Improvisação quanto pelas práticas de educação somática”. O crescente interesse pela improvisação para além da técnica do Contato-Improvisação e as investidas no campo da Educação Somática (em especial o Body-Mind Centering – BMC), fomenta um caminho para uma dança que vai cada vez mais “para um lugar mais cinestésico”.

Em 2010 Dudude inaugurou seu novo espaço - Atelier - localizado em Casa Branca, próximo à Belo Horizonte. Nesse espaço tem proposto *aulões* temáticos mensais, dos quais participei assiduamente no decorrer da pesquisa (2012/2013), além de residências artísticas promovidas por ela e artistas convidados. A iniciativa de convidar esses outros é para Dudude uma atitude herdada de Nena. São esses convites também que nos indica seus interesses atuais. Esses interesses estão relacionados à improvisação e sensibilização via movimento. Em janeiro de 2014, Katie Duck, que foi uma pessoa que expandiu e redimensionou para ela “o universo da improvisação”, foi convidada para propor uma residência artística no seu Atelier. A inauguração do mesmo contou com a participação de Lisa Nelson e Daniel Lepkoff, que contribuíram com a criação e sistematização do Contato-Improvisação junto a Steve Paxton e que continuam desenvolvendo trabalhos em improvisação e composição fundamentados na questão da percepção. No ano de 2013, a artista

convidada foi a portuguesa Vera Mantero. Pelo Atelier já passaram também nomes como Angel Vianna e Tica Lemos.

Apesar da escolha por uma escrita narrativa seguindo uma cronologia tradicional ao tratar de fatos importantes para a construção do pensar/fazer/ensinar DC hoje, para a artista-professora esses fatos não devem ser compreendidos como superáveis (e superados) pelos que o sucederam. Nesse sentido, a narrativa não deve ser interpretada como uma evolução da dança moderna para a dança pós-moderna, para finalmente chegar à dança contemporânea. Pois além dessa perspectiva implicitamente conter um certo sentido de valorização (em que o mais recente corresponderia ao melhor modelo, ou o mais inovador), percebemos que fatos vivenciados no passado, assim como a aspiração do que pode vir a ser (futuro), se entrecruzam no tempo presente:

Ele (Contato-Improvisação) não é fim. Depois que comecei a fazer Contato-Improvisação, ampliei mais ainda a improvisação como linguagem *linkada* na composição. Então se estudei composição coreográfica, quando vou improvisar, está tudo ali; é pontual você ter noções da composição. [...] Ter essa intimidade treinada, de medição de espaço, de intensidades, de linhas, de frequência, de tons de movimento...isso é tudo repertório. E eu, na altura da minha idade, me interessei em inventar. Ir lá atrás, pegar alguma coisa guardada, nesse baú corpo e trazer aqui para frente. [...] Como que posso trazer noções de uma técnica de dança, mais física, para o tempo de agora? Isso me interessa.

É notável que aspectos da ecoformação foram também citados em sua importância formativa ao longo de sua narrativa (auto)biográfica. Se a ecoformação é também a formação através do espaço, as salas de dança em que estudou foram também (assim como os professores e si mesmo em suas reflexões e peculiaridades), um mediador para sua aprendizagem. No início, a escola da Nena era embaixo de sua casa num espaço “mínimo”, mas que para sua perspectiva de criança era imensa. Por ser um espaço pequeno, as aulas eram para um grupo pequeno de alunos. Quando a escola foi transferida para o Colégio Arnaldo, com um piso de madeira macio e um espaço imenso, criou-se a possibilidade de aulas com muito mais pessoas, outras possibilidades de movimento e outra perspectiva, de um modo geral. Dudude, que passava suas tardes lá desde a infância até tornar-se uma mulher, atribui a esse espaço certa sensação de ter sido “criada na fazenda”.

Outra característica marcante desse espaço para ela é que na escola não havia espelho. Essa “fuga do espelho” é levada para o EDH, assim como no seu atual Atelier em Casa Branca. Segundo ela,

No meu estúdio lá em Belo Horizonte (EDH) tinha um espelho que ele tinha rodinha e ficava andando. Geralmente nunca era usado para se olhar. Era mais usado até de *Feng shui*. E na dança contemporânea que eu me interessei, o espelho sumiu!

Quando diz que na dança contemporânea que a interessa o espelho sumiu, podemos inferir uma dança com outra espacialidade, visto que o espelho tende a organizar uma espacialidade mais frontal, assim como há nessa dança uma ênfase da percepção cinestésica em detrimento da percepção da imagem de si vista pelo espelho.

Dudude de fato tem apreço pela questão do espaço como elemento ativo e mediador da sua dança, assim como de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Suas reflexões sobre a relação do espaço expandido (mundo), com o corpo tem reverberado em sua dança e fundamentado ideias a respeito do ensino de dança. Por isso vale colocar aqui um trecho do texto produzido por ela e citado durante a entrevista, que se chama *Mundo-corpo e Corpo-mundo*:

Há um tempo comecei a pensar e sentir as ressonâncias através do movimento produzido pela ação do dançar, aonde esta ação levava meu pensamento. Comecei a escutar os ecos deste e refletir sobre. Foi então que cheguei nesta ampliação de Corpo-mundo e Mundo-corpo. [...] Mundo grande e pequeno, mundo vasto e miúdo. Pois o que acontece dentro, está acontecendo fora. Nosso corpo habita este mundo e também é habitado por ele. Acho essa ideia maravilhosa! Traz para mim uma sensação de plenitude, de mais um no redemoinho do vir a ser, de pertencer a algo maior do que eu mesma. Traz tudo que está ao redor, compartilhando os efeitos e os afetos circulantes e circulares. E deste modo, me faz entender que o mundo está para o meu corpo-casa assim como meu corpo-casa está para o mundo, o que implica a noção de cuidado e atenção no caminho que traço e risco nessa trajetória. Árvores, rios, céus, terras, mares, animais grandes e pequenos coabitam este lugar, e vivemos todo o tempo cheios de interferências, de ressonâncias, independentemente de suas frequências. [...] Quando me percebo, penso aonde me encontro, vejo ao redor, novamente penso, sinto como esse planeta me acolhe e me nutre. Sem este chão não teríamos esse corpo (HERRMANN, 2013, p. 1).

Aspectos ecoformativos são incorporados em suas aulas como um aliado no processo de ensino. Por exemplo, uma frase dela que é bastante recorrente: “- Vai entender uma vertical: olha para a árvore!” E por falar em árvore, seu atelier em Casa Branca é um espaço cercado de muitas árvores. Amplo, com piso de madeira

aconchegante e pé direito alto. Com imensos portões que se abrem de um lado e de outro, portas de correr de vidro transparente, é construída uma peculiar relação dentro/fora, que favorece a ideia de corpo-mundo e mundo-corpo e a possibilidade de observar e aprender com as coisas ao redor, para além da sala de dança. Compreendo que esse espaço é mais do que um espaço confortável para a prática de dança; é também, de certo modo, materialização de ideias sobre dança e seu ensino na concepção de Dudude.

Vejamos a seguir o processo de formação de Tuca Pinheiro.

3.1.3 Tuca Pinheiro: “Encontrar para mim uma outra dança”.

Perguntei a Tuca Pinheiro quando apareceu a *questão dança contemporânea* na sua trajetória. Da sua lembrança, a primeira experiência relacionada à noção de DC, identificada naquela situação como “uma dança que não era convencional”⁶, foi numa oficina ministrada por Carmen Paternostro no Instituto Goethe de Belo Horizonte, na década de 1980. Nessa oficina, ela propunha “improvisações que iam completamente descoladas dos registros de dança clássica, [...] buscando elementos do cotidiano”. Mas o que era convencional na dança na concepção de Tuca, para que ele compreendesse a proposta de Paternostro como uma dança não convencional?

Para Tuca, o que era convencional, no sentido de que havia mesmo uma convenção de como fazer dança no meio em que estava inserido, era a utilização dos registros técnicos/estéticos do balé clássico como recurso primeiro e último para se produzir dança.

Na sua trajetória de formação, Tuca estudou no Centro de Formação Artística do Palácio das Artes quando quem dirigia e lecionava era o professor Carlos Leite. E quebrando regras tácitas da época e daquele contexto, que impunham uma espécie de fidelização a um só mestre de balé, teve aulas também com Dulce Beltrão, que

⁶ Os trechos citados neste tópico foram extraídos de duas entrevistas concedidas por:

PINHEIRO, Tuca. **Entrevista I**. [20. dez. 2012]. Entrevistadora: Flor Murta. Residência da entrevistada, Belo Horizonte, 2012. 1 arquivo mp3 (50 min 39 seg.).

PINHEIRO, Tuca. **Entrevista II**. [16. jan. 2014]. Entrevistadora: Flor Murta. Via *Skype* (*software* que possibilita comunicações de voz e vídeo): Flor Murta (Diamantina), Tuca Pinheiro (Belo Horizonte), 2014. 1 arquivo mp3 (1h 5 min.).

segundo ele “era totalmente fora dos padrões como professora”. Mais tarde, encontrou com a prestigiada *maître* Betina Bellomo, que trouxe outra leitura do balé clássico no sentido de abrir outras possibilidades de organização corporal a partir dessa técnica. Com isso percebemos que a própria técnica clássica pode ser abordada de maneiras diferentes, além do que, como o próprio Tuca diz, também pode ser contemporânea enquanto organização de um corpo para a dança.

Entretanto, essa formação pautada no balé clássico caminhava única e exclusivamente para atender às demandas das grandes companhias, em que cabia ao bailarino executar a ideia do coreógrafo dentro dos registros técnicos do balé clássico.

Seguindo a tendência de carreiras nas grandes companhias, Tuca foi para o Balé Guaíra, de Curitiba. Lá, além do treinamento intensivo em balé clássico, teve aulas com Eva Shull, de dança moderna norte-americana (“Limón misturado com Graham”). Segundo Tuca, era uma aula difícil, uma vez que não conseguia assimilar aquela técnica no seu corpo, no sentido de se apropriar dela. Na verdade, não era uma dificuldade estritamente física, mecânica, mas também uma resistência àquele tipo de informação, que não se adequava ao entendimento de dança que tinha na época. Esse primeiro contato com abordagens técnicas da dança moderna teve importância uma vez que pode reconhecer outra organização do corpo em movimento, mas não como algo que veio a transformar significativamente seu entendimento de dança. Segundo Tuca, seu entendimento de dança só sofreu um impacto muito grande quando a Suzzane Link veio para o Brasil. Ela esteve em Curitiba e fez aulas no Guaíra:

Eu a vendo fazendo aula, aquela coisa assim, né... E eu: “Nossa, não tem técnica nenhuma...” E quando eu a vi em cena, eu falei: “Mas não, perai, como que aquela aula?...” Ela fazendo aula com a gente... e a mulher fazendo aquilo em cena! Aí eu já fique meio... Eu falei: “Peraí, tem alguma coisa aí que eu ainda não entendi”.

Em 1988 Tuca saiu do Guaíra em função de osteomas na tíbia, consequência de carga horária extensa, grande demanda de esforço físico na companhia, e, anteriormente a isso, treinamento excessivo para superar o problema da sua baixa estatura para o padrão vigente por meio da conquista de grande apuramento técnico. Então voltou a Belo Horizonte desacreditado da carreira de bailarino, mas passou a atuar como professor de balé para seu sustento, e com isso foi ganhando experiência docente. Entretanto, foi voltando pouco a pouco a dançar. Depois de um

experimento coreográfico de sucesso junto a Alex Dias, apresentado em uma das primeiras mostras promovidas pelo Corpo Escola de Dança, passou a integrar o Grupo de Dança Primeiro Ato em 1991, onde ficou até 1999.

Antes mesmo de ingressar no 1º Ato, uma experiência marcante foi a de ir para a Europa, aproveitando a oportunidade de contatos de amigos que lhes eram contemporâneos no Balé Guaíra e que estavam atuando em companhias europeias. Um deles era o Osman, que dançava no Rosas, da coreógrafa Anne Teresa De Keersmaeker. Então, teve a oportunidade de conhecer a cena da DC europeia e fazer aulas com coreógrafos como Keersmaeker, já que esses criadores atuavam também como professores nas companhias. Nesse trânsito para a Europa, conheceu o trabalho de Pina Bausch na década de 1990, em Wupertall.

O 1º Ato foi para Tuca uma *escola* muito importante, pois lá teve a oportunidade de consolidar-se como criador⁷. Nesse período trabalhou com Sônia Motta, Lydia Del Pichia e tantos outros artistas que passaram por ali. Essas pessoas traziam outras abordagens técnicas e outros procedimentos criativos, expandindo sua perspectiva enquanto artista e alimentando, ainda sem saber, seu repertório de professor em dança contemporânea.

Mas foi o contato com Dudude, que também passou pelo 1º Ato, que correspondeu a um *divisor de águas* na sua carreira: “Eu firmo e reafirmo: a minha escola é a Dudude”. Segundo Tuca, mais do que ver o que ela fazia, era ouvir o que ela falava que foi despertando o seu interesse para outras possibilidades. Para ele, existia outro tipo de proposta para além de uma aula de dança propriamente dita. Não se tratava de *colar* no corpo os registros de dança, mas compreender se verdadeiramente o corpo tinha entendimento daquilo que estava fazendo. Além da fala peculiar de Dudude apontada por Tuca, não posso deixar de destacar a escuta, também peculiar, do mesmo:

[...] eu ficava prestando muita atenção no que ela falava. E isso eu vejo que mais tarde [...] detonou em mim até um tipo de ferramenta e dispositivo quando eu comecei a trabalhar com outras pessoas. Às vezes ficava muito mais atento no que era dito, nas ideias que eram colocadas, do que unicamente na formatação das aulas em si.

⁷ O Grupo Primeiro Ato trabalha com a acepção de bailarinos intérpretes-criadores. Além da atuação como intérprete-criador em trabalhos dirigidos por outros artistas, Tuca Pinheiro esteve à frente como coreógrafo/diretor nos seguintes trabalhos: *Desiderium* (1996), *Beijo...nos olhos, na alma, na carne* (1999), *Sem Lugar* (2002).

Assim, Dudude o influenciou não só a sua dança, mas o seu pensar/fazer em termos de ensino de dança. Dudude o instigou a pensar que na prática de ensino de dança não importa apenas qual *habilidade* de dança você está ensinando, mas o que você coloca em discussão. E ainda o incentivou no sentido de organizar-se à maneira de um *professor-improvisador*, que trabalha seu repertório de aula, mas que é capaz de se adaptar, de mudar suas propostas de acordo com as condições do tempo presente daquela aula, levando em consideração a condição que os alunos estão naquele momento, ou como diz a própria Dudude, os “humores dos corpos”.

No entanto, Tuca não cumpre o papel de *discípulo* de Dudude. Pois apesar da sua importância, afirma: “Foi importante depois eu saber: eu não quero repetir Dudude; já tem ela”. Não se trata, pois, estritamente do que era dado por Dudude, mas também da forma de Tuca selecionar e organizar aquelas informações todas. Portanto, uma relação dialógica entre os polos hetero (o outro) e autoformação (si mesmo).

Logo depois de sair do Primeiro Ato, Tuca passou a trabalhar, no ano de 2000, no EDH como professor. Nesse mesmo ano Dudude ganhou a bolsa Virtuose para participar de uma residência com Joseph Nadj na França, e ele assume o estúdio no período da residência. Essa experiência, assim como as estadas na Europa junto aos seus colegas do Guaíra e a prática como criador no Primeiro Ato, ao lado ainda da experiência docente como professor de balé clássico é um marco na sua constituição enquanto professor em DC.

Da mesma forma que no início da sua carreira ia muito ao Rio de Janeiro estudar balé clássico com Tatiana Leskova, D. Eugênia, entre outros, quando começou a se interessar pelos procedimentos da dança contemporânea, passou a fazer oficinas no Brasil com pessoas como Tica Lemos, em São Paulo, e Denise Stuts, Claudia Muller e André Maceno no Rio de Janeiro. Entrou em contato com o trabalho da Katie Duck na *Zona Z*, organizada por Giovani Aguiar, em Brasília. E no próprio EDH, que entrou em contato com abordagens como o B.M.C. com o Francis Savage. Essa busca, que não cessou, foi motivada pelo desejo de partir para um tipo de trabalho e proposta que passou a lhe interessar e que é distinta daquela com a qual teve contato na sua formação inicial.

Além de todas as influências e processos autoformativos que foram ditos, segundo Tuca, determinados *divisores de água* na sua trajetória aconteceram no

momento em que estava como espectador, assistindo ao trabalho de outras pessoas. Ele diz:

[...] eu lembro que da mesma forma que eu prestava atenção no que a Dudude falava, toda vez que terminava o espetáculo eu ficava querendo saber o que é que estava nas entrelinhas ali. [...] O que estava por trás do que eles estavam me mostrando.

Nesse sentido, Tuca enfatiza a importância do Fórum Internacional de Dança (FID)⁸, na sua formação, que acontece anualmente em Belo Horizonte desde o ano de 1996. O FID é importante na trajetória de Tuca, segundo ele, porque foi através desse evento que ele começou a ter contato com outras formas de pensamento dentro do que se chamava de DC.

Então eu lembro lá das primeiras edições, entende? Com a Sascha Waltz, com o En-Knap... [...] A Lynda Gaudreau com o “Encyclopoedia”. [...] A própria Lia Rodrigues, a própria Banana, quando começou a trabalhar com o Marcelo Gabriel na Companhia Burra. O Cristian Duarte... Quando o Nova Dança começa a aparecer... Você via que tinha um pensamento de dança. Não só de fazer uma coreografia. Era um pensar. Era uma possibilidade que se manifestava.

Finalmente, outro divisor foi o processo de criação do trabalho *Confetes da Índia* de André Maceno, no qual atuou como assistente de direção e colaborador em dramaturgia. Em função desse trabalho, no ano de 2012, foi com Maceno para a Suíça, para o *Tanzhaus*⁹ de Zurich, especificamente, que é um grande espaço para produção em dança. Sobre a experiência no *Tanzhaus*, Tuca sintetiza com a fala proferida por Maceno: “- Tudo tão organizado que eu não consigo gritar!” E em um passeio a uma cidade vizinha, Tuca se deu conta de que estava diante de uma paisagem tão “arrumadinha” que parecia que “até as vaquinhas estavam no lugar certo”. Essa percepção detonou nele a compreensão do próprio discurso, proferido em 2011: “Eu quero que a minha dança morra! Eu preciso encontrar para mim uma outra dança!” Foi nesse processo que surgiram os “embriões” do recente trabalho *Hyenna*, que se conecta a tais questionamentos num exercício de crítica e autocrítica.

Essa *outra dança* que Tuca está em busca para si e cuja proposta reverbera em suas proposições de ensino é uma dança que quer aprender não mais com aquilo que já está dado pela própria dança enquanto códigos e registros já

⁸ FID: mais informações: <http://fid.com.br/>

⁹ Tanzhaus: mais informações: <http://www.tanzhaus-zuerich.ch/>

estabilizados, mas com as questões do mundo, que também são questões existenciais. Assim como é uma questão do mundo, sendo também uma questão existencial a própria paisagem; a natureza da paisagem que lhe constitui e que ilustra esse pensamento:

[...] ali (na Suíça) eu vi que a minha dança não era daquele jeito: tudo organizadinho. Eu falei: "Olha André, o cerrado não é assim. [...] O mangue não é assim. É tudo bagunçado!" E nós temos muito isso no sangue da gente, entende? Como que a gente vai transitar com isso na dança da gente, né?

A palavra de ordem é que essa dança possa se constituir pelas questões do mundo, pelo que não é dança, pelo que está fora da dança. Ou seja, pelo que não está dado às claras como dança, pelo que de certa forma está na escuridão, no desconhecido, e por isso mesmo pode ser contemporâneo. Dessa forma, assim como evocou a morte de sua dança para que nascesse outra, na sua prática docente abandonou o que foi para ele procedimento de muitos anos, no próprio processo de constituir-se como professor de dança contemporânea e que se organizavam da seguinte maneira:

Num primeiro momento, escolhia determinados exercícios que assimilava com mais facilidade e que vinham das aulas de outros professores. Num segundo momento, começou a misturar exercícios de diferentes professores e criadores. E num terceiro momento passou a criar os seus próprios exercícios, numa formatação ao modo de composição de passos de dança. Esses três modos de preparar a aula se organizavam a partir de uma *coleção* de registros vistos, experienciados e reconhecidos como DC.

Hoje, ao invés de *técnica de dança contemporânea* considera *técnica contemporânea de dança*, e ao invés de *passos de dança (contemporânea)*, sugere *dispositivos contemporâneos de dança*. E dos possíveis dispositivos contemporâneos, para Tuca o mais veemente, o mais forte, é a observação do cotidiano, como que fechando uma *gestalt* em relação àquilo que o encantou na oficina de Paternostro, na década de 1980.

Tendo tecido aproximações com os processos de formação de cada um dos artistas-professores, passemos às concepções dos mesmos acerca da dança contemporânea.

3.2 CONCEPÇÕES DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

Como vimos anteriormente, a concepção de dança contemporânea é múltipla e aberta. E buscamos apreendê-la no plural: danças contemporâneas. Portanto, ao buscar articular concepção de dança contemporânea com prática pedagógica, a primeira coisa que me ocorre é: a partir de qual concepção de dança contemporânea essa prática se organiza? Dessa forma, proponho primeiramente uma aproximação com as concepções de dança contemporânea trazidas pelos artistas-professores.

3.2.1 Carlos Arão: “Investigação onde o corpo é a possibilidade”.

Arão demonstra interesse pela discussão sobre dança contemporânea, inclusive pelo fato dessa ser, segundo ele, “ainda uma incógnita para muitos”. Se tal discussão é valorizada como uma possibilidade de fazer com que a DC deixe de ser essa incógnita para muitos, revela-se um desejo de que a dança contemporânea possa ser melhor compreendida por todos, e, conseqüentemente, que o seu próprio trabalho de artista-professor seja melhor compreendido pela comunidade em geral.

Se Arão define que DC ainda é uma incógnita para muitos, esse muitos é indefinido. Para quem a dança contemporânea *ainda* é uma incógnita? Para a comunidade em geral? Para a comunidade da dança? Para ele próprio, inclusive? Eu diria que para a comunidade em geral provavelmente prevalece essa condição de ser uma (grande) incógnita. Para a comunidade da dança também permanece certo estado de interrogação, uma vez que vivemos em meio a uma aparente impossibilidade de um consenso do que a dança contemporânea de fato seja. Considero ainda concebê-la no plural: danças contemporâneas, constituindo uma trama complexa de ideias (pensar/fazer), que convivem e que podem ser absolutamente contraditórias ou perfeitamente complementares.

Arão parece saber com segurança o que é a dança contemporânea e reconhece no seu próprio corpo um meio organizador e sabedor dessa informação: “Hoje eu me aproprio mesmo desse lugar. Eu sou um professor de dança contemporânea. Eu acho que eu tenho um argumento para falar isso”. Coerentemente com a complexidade inerente à dança contemporânea, considera, por outro lado, que por mais concreto que possa ser esse conhecimento corporificado, a pergunta “O que é dança contemporânea?” parece ser difícil de ser

respondida de forma definitiva e é uma pergunta que é revisitada e atualizada constantemente, no sentido de indagar qual é o entendimento que ele tem acerca da questão. Por isso, a experiência de falar sobre a temática na entrevista foi valorizada pelo mesmo como uma oportunidade de reflexão:

Mas eu acho essa tua questão uma coisa muito bacana. [...] Uma pergunta muito chata, mas [...] ela é importante. O que é dança contemporânea? [...] Primeiro teve esse tempo do “O que é dança?”, “O que é dança para você?” Nossa, essa pergunta, num tempo na minha vida... toda aula que eu ia fazer, de dança contemporânea, tinha essa pergunta. E eu achava aquilo, assim... difícil de responder. Eu falava: “Nossa, e agora?” Até quando me perguntaram: “O que é dança contemporânea?” Aí eu falei: “Putz!” [...] eu acho que é uma hora mesmo de a gente pensar. E é bacana essa oportunidade porque é uma reflexão mesmo. Quando você começa a falar, começa a rever. É como distanciar-se um pouco da cena propriamente dita, da ação, e pensar.

A maneira encontrada por Arão para fazer com que a dança contemporânea não seja para ele uma incógnita, uma vez reconhecendo-se nesse contexto, é procurar se definir; compreender seus interesses e agregar pessoas que compartilham desses mesmos interesses: “Eu acho que existe uma forma como eu entendo a dança contemporânea e que de repente pessoas se agregam a esse pensamento”.

Ele diz que a dança contemporânea tem conexão com o tempo presente, com o mundo contemporâneo, sendo esse um mundo caótico. Por isso posicionar-se individualmente corresponde, de certa forma, a “pegar as rédeas” para conseguir trabalhar e produzir nesse meio.

E o que é que é mundo contemporâneo? Essa loucura toda. Agora, é um mundo caótico que às vezes precisa dar uma organizada também, porque se a gente não pegar as rédeas do negócio também... como é que vai ser? Eu não sou muito a favor, (no) meu contexto de vida... deixar as coisas muito... sabe assim... “Uau! Agora é o caos total!”

Mas como posicionar-se individualmente não significa seguir sozinho, Arão se fortalece pelo pensar/fazer partilhado do Coletivo Movasse. Como o próprio nome indica, é um pensamento em comum aos integrantes do Coletivo Movasse compreender que o movimento é inerente à dança. Ou ainda, que o estudo do movimento e a apuração do *como* mover-se tem papel central no treinamento e criação em dança. Por isso os seus processos criativos trazem propostas que focam o corpo e que se desenvolvem no corpo. Corpo em movimento; sempre. Ainda que

esse corpo possa ter momentos de pausa e que lance o foco para outros elementos para além dele próprio. Mover-se é condição do dançante.

Os dançantes do coletivo são situados, assim, como movedores. Essa compreensão de dança/movimento é um fato. Outra questão é o auto-reconhecimento dos integrantes como *dançantes contemporâneos* e a localização do dançante contemporâneo no contexto da arte contemporânea: “Da mesma forma como a gente gosta de dança, nós somos artistas contemporâneos”.

Compartilhando dessa concepção comum ao Coletivo, a dança contemporânea é compreendida por Arão, necessariamente, a partir de um corpo que se move. Ou ainda, a dança que o interessa é compreendida dessa forma, pois na diversidade da dança contemporânea reconhece também uma dança contemporânea que não tem como princípio o movimento como ele o concebe. Nas palavras de Arão: “Eu gosto desse corpo (cinético). Dentre as várias definições de dança é como eu penso, como eu faço e como eu gosto de fazer a minha dança”.

O mesmo compreende que na dança contemporânea não há uma técnica específica ou mesmo uma forma a priori; existem sim várias formas de executar, de fazer, de exercer essa dança contemporânea. Entretanto, reconhece a existência de um pensamento focado para uma investigação onde o corpo é a possibilidade. E não havendo uma técnica específica ou uma forma estabelecida a priori, essa dança contemporânea seria também um “apanhado”, ou um “ajuntamento” (ou ainda, uma organização), das informações agregadas ao longo da vida. Arão também procura definir dança contemporânea como um estado de espírito, no sentido da possibilidade de haver maior abertura para perceber as oscilações dos humores (enquanto estados de corpo), inerentes ao ser humano vivente, e diante desse fato, poder criar condições de flexibilizar o fazer em dança a cada dia.

A partir desses entendimentos, o artista vem se propondo a buscar a *sua* DC, ou seja, o seu modo de fazer. Tarefa essa digna de uma vida inteira - reconhece. Tendo em vista a premissa da investigação centrada no corpo e a importância que tem para ele o movimento e mais especificamente, o *como* mover-se, essa busca implica em construir qualidades de movimentos. Movimentos virtuosos, inclusive. Mas que virtuose seria essa? Vejamos na sua fala:

Como é que eu posso ter a minha virtuose... que não é essa virtuose de grandes saltos...ou de dar 10 mil giros no ar e cair: taf! (abre os braços, sinalizando um *grand final*) [...] eu acho que a virtuose agora

está para mim em como é que eu posso elaborar esses movimentos com mais clareza, deixar rastros no espaço.

Outro exemplo de uma qualidade de movimento perseguida se aproxima do que o que o mesmo chama de “o corpo em ações *quase* cotidianas”.

Hoje eu vejo que dança contemporânea e aula de dança contemporânea para mim tem muito a ver com as minhas ações cotidianas. De como eu me sento, de como eu me levanto... de como eu ando....Eu fico muito atento ao meu dia a dia. [...] Você está é em trabalho em tempo inteiro.

Paradoxalmente, esse corpo em ações *quase* cotidianas na dança é difícil de ser construído, pois há uma dificuldade em “tentar trazer essa essência da naturalidade do gesto quando se pensa dança”. Esse corpo cinético, que se pretende a um só tempo ser virtuoso e *natural*, num estado de ações *quase* cotidianas vai ao encontro do que possa representar, para Arão, a construção de um possível *corpo contemporâneo* para sua dança, que é, por sua vez, uma questão norteadora para sua prática de ensino.

Percebemos assim que sua concepção de DC se organiza da seguinte forma: reconhece a diversidade da dança contemporânea no contexto do mundo contemporâneo que, segundo ele, é caótico. Em meio a essa diversidade identifica-se com algumas maneiras de pensar/fazer essa dança e com outras não. Reconhece seus interesses e busca seus pares, organizando-se num Coletivo. Soma e dialoga com esse coletivo ao mesmo tempo em que desenvolve um pensar/fazer em DC muito particular, que se desenvolve no seu próprio corpo, nos seus propósitos pessoais e modos de mover-se, individualmente.

3.2.2 Dudude Herrmann: “Tem tanta dança contemporânea... dança aqui-agora”.

Dudude Herrmann, ou simplesmente Dudude, como assina hoje a artista, é referência na formação da dança contemporânea de Belo Horizonte. Vanguardista em sua arte e mestre de tantos que são hoje artistas e professores atuantes no contexto da dança contemporânea, surpreende ao declarar: “Atualmente eu não estou muito interessada em dança contemporânea não”. Com isso, aponta para uma questão intrigante em seu discurso, seja nas entrevistas concedidas, nas aulas

ministradas ou no material de divulgação dos seus cursos. Essa questão é a aparição/desaparição do próprio vocábulo dança contemporânea.

Eu não estou interessada em dança contemporânea. Eu estou interessada em dança. [...] Eu penso que para dançar, a gente precisa deixar a dança um pouco de lado, para fazer a dança de hoje. Que dança é essa? Não sei. O que é dança? Não sei. O deslocamento de uma massa qualquer no espaço? Pode ser.

Curioso é que no curso e nos aulões temáticos ministrados em seu Ateliê nos anos 2012/2013, o vocábulo dança contemporânea não estava presente no material de divulgação. Já nos cursos ministrados fora de seu estúdio como, por exemplo, na FUNARTE/MG (2012) e FUNARTE/RJ (2013), o vocábulo dança contemporânea aparece. Por que isso acontece? Será que o mercado de formação e difusão da dança está ávido pela noção de dança contemporânea? Falar em dança contemporânea está na moda? Essas são questões que também pertencem ao campo de questionamentos do contexto da dança contemporânea: o próprio uso e desuso dessa terminologia. Dos cursos citados, o vocábulo aparece, no primeiro caso, no *release* do curso intitulado “Criação, improvisação, consciência” em que se lê: “Parte das noções básicas da dança contemporânea – peso, impulso, eixo, fluxo – para construir estados de dança, usando a improvisação”. No segundo, o vocábulo aparece no nome do mesmo: “Dança contemporânea e seus assuntos”.

De todo modo, ao analisar esses textos - tendo em vista as entrevistas concedidas e a experiência de observadora participante - compreendo que tais ideias se relacionam, implicitamente, a uma questão central no trabalho de Dudude, seja como artista, seja como docente: o interesse pelo que advém do movimento. É esse o princípio de potência da dança para ela. O que advém do movimento que a interessa está no campo da sensibilidade.

Se compreendermos peso, impulso, eixo e fluxo como princípios do movimento, sendo que a acepção de movimento é elemento fundante no trabalho de Dudude, podemos compreender que não é propriamente o movimento, mas o que advém do movimento que pode vir a configurar uma possível dança contemporânea.

O movimento, princípio básico da dança para Dudude, é alimento do que pode vir a ser uma possível dança contemporânea. Nas palavras de Dudude, “quanto mais a gente se movimenta, mais possibilidades de criação aparecem, como janelas que vão se abrindo. O movimento, o estado de dança criado, abre um campo sensível”.

Sem esquecer, contudo, a presença da improvisação no mesmo *release*, sendo a mesma uma questão de grande interesse da artista; Dudude é uma artista de dança improvisadora¹⁰ e uma professora de dança improvisadora. A improvisação para ela é também conectada à noção de arte/vida; ser vivente é viver em improviso.

Ao indagar Dudude, tendo em vista o nome do curso proposto na FUNARTE/RJ - “Dança contemporânea e seus assuntos”, quais seriam esses assuntos, ela respondeu:

Menina... é ótimo! Tudo é assunto na dança contemporânea. Dança contemporânea e seus assuntos, dança contemporânea e suas questões... Começamos a mover... Aí daqui a pouco surge um assunto! Que boiou. Aí capturamos esse assunto.

Tudo compreende o que e como nos percebemos, como percebemos os outros e as coisas que nos rodeiam. São assuntos de vida e se relacionam com o modo como enxergamos o momento presente. O que é peculiar, observemos, é como o assunto, seja ele qual for, é capturado e desenvolvido: a via do movimento, do mover-se, gera um campo de sensibilidade e um estado de percepção. O assunto capturado, que pode ser dos mais simples, vai ganhando então, segundo ela, “forma, desejo e dança”.

Ainda que sua “habilidade primeira” seja a dança (movimento), Dudude diz se interessar atualmente pelo “não lugar”. Se interessa pela *performance* como um campo híbrido, “onde todas as artes bebem, cada uma com sua especificidade”. Interessa-se pela arte contemporânea, tendo em vista a possibilidade de experimentação e interação entre as áreas artísticas cujas fronteiras se tornam cada vez mais tênues. Portanto, ampliação de horizontes! Dudude não quer se firmar em nenhum campo fechado, mas em um universo de fronteiras borradas, permeáveis, em constante processo de contaminação. Para Dudude, toda essa mistura é também fruto do diálogo com o mundo em que vivemos, “esse mundo cada vez mais misturado, cada vez mais cheio de informações e estímulos”. E se, como diz, ser contemporânea é estar *atenada* com seu tempo, em diálogo com o mundo, “esse mundo misturado”, a sua dança pode se misturar, se perder e se reencontrar como dança. Sair do seu lugar de dança e experimentar um não lugar, um sem nome, em

¹⁰ Para maiores informações sobre esse assunto, consultar: RETTORE, Paola. **A improvisação no processo de criação e composição da dança de Dudude Herrmann**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2010.

que a própria ideia de dança contemporânea possa se desfazer, e se refazer e assim se reinventar.

Outro ponto que situa o entendimento de dança contemporânea de Dudude é a relação que ela faz com o campo da Educação Somática. Para ela o corpo na dança contemporânea tem a necessidade de um conhecimento via consciência somática, educação somática. Para falar de dança contemporânea, ela indaga: “Que corpo é esse?” E assim nos dá mais pistas ao diferenciar o corpo da dança moderna como um “corpo que está esquelético-muscular”, de um corpo contemporâneo, que aspira outros sistemas do corpo.

Por fim, para Dudude, “a dança contemporânea está de janela aberta, em pleno processo”. Aponta que é uma arte de agora; muito recente. E complementa dizendo que a dança moderna também é muito recente. E questiona: “Você é ou uma pessoa moderna ou você é uma pessoa contemporânea? Por que não os dois?”

Um dos motivos para que Dudude seja referência na formação em dança contemporânea em Belo Horizonte, talvez seja porque nesse campo parece haver, como princípio, espaço para reinventar a dança. E é o que ela propõe o tempo todo... reinventar, borrar fronteiras, buscar o não lugar. Usar a dança para reinventar a dança. Usar a dança moderna para reinventar a dança contemporânea. Por que não? Usar a improvisação para reinventar a dança contemporânea. Por que não? E também deixar esquecer o que é reconhecido como dança contemporânea; esquecer o que é reconhecido como dança; para assim abrir espaço para o que pode ser a dança de hoje. Por que não?

3.2.3 Tuca Pinheiro: “Contemporâneo é o pensamento de quem a faz”.

Para Tuca Pinheiro, não é a dança que é contemporânea, contemporâneo é o pensamento de quem a faz. Nesse caso, o artista nos convida a sair da questão *O que é dança contemporânea?* para mergulhar numa outra: *O que é contemporâneo?* Não por acaso, *O que é contemporâneo? – e outros ensaios* é o título do livro de Agamben (2009), citado pelo próprio Tuca para discorrer sobre o significado de contemporâneo para, a partir dessa perspectiva, rever a noção de dança contemporânea.

Segundo Agamben (2009, p. 62), “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. Assim, na leitura de Tuca, ser contemporâneo é ser capaz de enxergar no escuro, no sentido de ser capaz de ver aquilo que não se dá a ver de maneira explícita, aquilo que ainda não foi revelado. O que está dado já pertence a outro tempo.

A contemporaneidade está na escuridão. Naquilo que ainda não se sabe. Mergulhar no escuro, no desconhecido é condição do contemporâneo. É então condição do artista contemporâneo fazer de cada trabalho de criação um mergulho nessa escuridão. Na perspectiva de Tuca, o exercício constante da pesquisa é fundamental no pensamento contemporâneo e é justamente essa atitude de pesquisa que faz com que o artista mergulhe fundo numa questão, criando para tal (e por causa de, ao mesmo tempo), estratégias singulares que constroem corporalidades também singulares.

Acredito que o treinamento corporal é específico para cada trabalho. Cada trabalho de criação é um momento de mergulho na escuridão, na pesquisa, naquilo que não foi revelado.

Portanto, não são códigos de movimento ou o ajuntamento de passos tacitamente reconhecidos como pertencentes à dança contemporânea que a legitima como tal. Podemos dizer que a dança contemporânea para Tuca está relacionada ao desenvolvimento, em profundidade, de uma questão. Seu pensamento coaduna com a ideia de Greiner (2006) apud Garrocho (2011), de que teríamos um corpo investido numa questão, num meio produzido por uma pesquisa.

As questões advêm do cotidiano, de perguntas como: O que acontece hoje? Quais são minhas necessidades hoje? Para onde elas estão caminhando? Essa questão é importante para o mundo? Já a maneira como tal questão é desenvolvida artisticamente é pessoal; trata-se de um modo particular desse fazer, o que confere singularidade ao artista. Nessa dança interessa discutir ideias, falar de visões de mundo. No entanto, de uma maneira não narrativa, uma vez que a especificidade da dança, sobretudo da dança contemporânea, não é a de contar uma história.

Lembremos que para Tuca não é a dança (em seus aspectos formais), que é contemporânea, mas o pensamento de quem a faz. Buscar referências fora da dança para fomentar o fazer da dança é, para ele, um pensamento contemporâneo e uma questão cara à sua prática artística e docente. Ao mesmo tempo, reconhece que a dança também se alimenta de si, uma vez que compreende nos

procedimentos da dança contemporânea um sistema de realocamento de informações. Assim, para o mesmo, a dança contemporânea não se propõe a uma negação das coisas que se aprendeu, mas realocar essas informações dentro de um outro tipo de entendimento.

Entretanto, Tuca observa que se partirmos do pressuposto de que ser contemporâneo é estar em sintonia com o tempo, o entendimento de dança, de contemporâneo, e conseqüentemente de dança contemporânea é flexível e mutável. Não há assim certezas e as verdades são sempre provisórias.

Porque eu acho bacana também você ser flexível até com você mesmo, com relação aos seus entendimentos de dança, contemporâneo e tudo... Se a gente parte do pressuposto de que contemporâneo é estar em sintonia com o tempo... [...] Também não é ficar trocando de opinião o tempo todo... Mas você saber que o pensamento, ele pode mudar.

O questionamento do que seja a dança contemporânea, embora não vá ao encontro a uma resposta definitiva, é algo que alimenta o artista:

Eu estou vindo mesmo de um processo de rever essas coisas...entender o que é essa dança contemporânea. Me faz bem. Me deixa um pouco angustiado, mas é o que me move também. Porque eu não quero ter um pensamento assim (faz um gesto com alusão a algo duro, restrito, determinado), quase cartesiano: *dança contemporânea é isso*.

Com tudo isso, o auto-reconhecimento do artista como contemporâneo, como sujeito constituinte e constituidor da dança contemporânea pode ser compreendido por sua fala proferida em dezembro de 2013, na ocasião da apresentação de seu trabalho *Hyenna*, em caráter de ensaio aberto no Atelier de Dudude: “Eu estou completamente cego na minha dança”.

3.3 ARTICULANDO DANÇA CONTEMPORÂNEA E ENSINO

3.3.1 Carlos Arão: “Esculpir corpos”

3.3.1.1 O produto de um ajuntamento

Carlos Arão atua como professor em dança contemporânea há cerca de quinze anos, mas segundo ele há aproximadamente nove anos sua prática docente vem ganhando um caráter mais autoral, no sentido de bancar a sua própria ideia e

colocar na aula uma assinatura mais pessoal. “[...] eu fico tentando estabelecer [...] um formato de aula [...] que as pessoas consigam falar assim: - Olha, aquela é a aula do Arão”.

Como vimos no seu processo de constituição como professor em DC, sua prática de ensino vem sendo construída como extensão de sua prática artística como bailarino/criador, sobretudo no que diz respeito ao treinamento corporal que estava propondo para ele mesmo a partir de um modo particular de organizar, no próprio corpo, informações técnicas diversas que foi recebendo e reelaborando ao longo da vida. Para Arão, a dança contemporânea não é entendida como negação do que foi aprendido anteriormente por meio das experiências vivenciadas ao longo do seu processo de formação. Portanto, a própria organização e reorganização dessas experiências que se dá como “ajuntamento”, negociação e ressignificação dessas informações no seu próprio corpo podem constituir-se como dança contemporânea. Essa premissa é fundamental quando fala da sua constituição como bailarino e da constituição dos conteúdos elaborados para sua proposta de aula denominada DC. Assim, na sua prática de ensino, o que ele compartilha com os alunos é o produto disso, dessa negociação das informações diversas que se deu no seu próprio corpo e que é transmitido como um modo específico de dançar.

Partindo de um tipo de treinamento que ele foi propondo para si mesmo tendo como referência informações diversas e que foi sendo também transformado e adaptado ao levá-lo para seus alunos, sua proposta de aula tem hoje como foco, segundo o mesmo, “uma manutenção para alguém que trabalha com a dança, que seja com base na dança contemporânea... que é uma dança que não tem *uma* técnica”. Se a dança contemporânea não é definida a partir de uma técnica, a ênfase no aspecto da técnica no sentido de um treinamento corporal especializado se faz possível a partir do seguinte pressuposto, nas suas palavras: “Mas existe uma forma que eu entendo a dança contemporânea e que de repente pessoas se agregam a esse pensamento”.

3.3.1.2 O que se vê

Esse pensamento, que é a forma como ele entende a dança contemporânea, é também pensamento corporal. Assim, quando Arão fala desse pensamento que lhe é peculiar e que pessoas se agregam, ele está falando não só daquilo que se

relaciona ao que pensa a respeito da dança contemporânea em termos de definições e possíveis restrições de procedimentos, mas também, e principalmente, de um tipo de pensamento que é comunicado por seu corpo, por sua dança.

Sendo assim, não é por acaso que Arão considera os seguintes pressupostos para que ele possa reconhecer a si mesmo como professor de dança contemporânea:

1. Ação da prática, o seu exercício.
2. Consciência, no sentido de entender no próprio corpo o que vai passar para o aluno.

Para Arão, é condição para esses pressupostos uma investigação diária de si mesmo e o domínio da prática proposta. Esse domínio, por sua vez, deve ser verificável não só pelo que se fala, mas pelo que pode ser visto no seu corpo.

Eu investigo isso diariamente para começar a construir uma personalidade com a minha aula. E eu ter domínio disso. Eu saber que o que eu estou falando, ele é sincero. Ele é honesto porque eu mostro.

Sem dúvida, esse domínio da prática proposta é visível na sua dança, no seu corpo e o que se vê, posso afirmar a partir das observações participantes realizadas, é alimento para aprendizagem em dança. Por exemplo, ver a organização tônica específica de Arão, que é uma característica muito marcante em seu “corpo em estado de dança” me fazia olhar para o meu próprio e experimentar outro ajuste tônico, norteando e fomentando uma qualidade de movimento específica. De fato a operação “aprender vendo” é incorporada conscientemente ao seu modo de ensinar, tendo como referência a percepção do seu próprio modo de aprender dança:

[...] isso é uma questão muito particular minha. Eu aprendo muito vendo. Quando eu vejo... [...] Quando eu sinto a propriedade daquele professor ou daquela pessoa que está me passando algo... mais do que entender com as palavras, eu entendo com o corpo dele. Então os primeiros momentos da aula eu faço junto com os meus alunos. Porque eu me aproprio muito daquela investigação. E eu percebo que eu fazendo junto, eles vão também entendendo.

Na perspectiva de Arão é fundamental que o aluno, principalmente o iniciante, possa enxergar na sua imagem o que ele chama de “estrutura”. E estruturar esse corpo, um possível “corpo contemporâneo” (de uma dança contemporânea específica), é uma questão central em sua aula. Nesse sentido diz: “Eu estou gostando bastante de trabalhar, de ver, de esculpir esses corpos. Eu estou achando interessante ver no corpo do outro uma construção (minha)”.

3.3.1.3 Corpo cinético

Segundo Arão, das várias maneiras de entender e executar a dança contemporânea, a ele interessa pensá-la tendo como pressuposto o corpo em movimento. Assim, ele se reconhece como um bailarino-criador na contra corrente de uma tendência crescente que ele percebe e reconhece como “não movimento”. Para ele a questão do “não movimento”, que se estende para práticas de ensino relacionadas à DC tem reverberado de forma negativa na procura, por parte dos alunos, por aulas assim denominadas:

[...] eu sinto que tem um público (de alunos), que dispersou um pouco por causa dessa não dança. [...] Muita gente fala para mim que...ou não dá conta de fazer aula muito pauleira, porque é muita quebradeira [...] como não dá conta de ficar uma hora só deitado sentindo os órgãos, entendeu? [...] Agora, como é que você dosa tudo isso? Como é que você bota uma quebradeira que não quebra todas? E como é que você chega (em contato com você mesmo)... porque eu acho que é importante esse estado também, dentro desse trabalho. Essa percepção total do corpo... esse peso do corpo no chão... ele é importante para a gente chegar em outros lugares.

O pressuposto do corpo em movimento orienta sua atuação como bailarino-criador e orienta também sua prática docente. Se Arão afirma que “ainda” pensa a dança tendo o corpo em movimento como pressuposto, é porque sabe que na DC o princípio da correlação entre dança e movimento tem sido colocado em dúvida. Lepecki (2006), parece protagonizar essa discussão, defendendo que tal correlação é uma premissa da dança moderna, e não da dança contemporânea. De todo modo, considero esclarecedor quando Hércules (2010), dialogando com Lepecki, diz que na dança contemporânea o corpo em movimento continua sendo uma premissa para que a dança aconteça; o que muda drasticamente é a maneira como o movimento passa a ser compreendido.

Para Hércules (2010, p. 202), “Não mais podemos restringi-lo (o movimento) à ideia de fluxo contínuo ou considerá-lo unicamente como sinônimo de desenho e deslocamento espacial”. Entretanto, o movimento em fluxo contínuo, assim como a noção de movimento como desenho e deslocamento espacial continua tendo lugar na dança contemporânea e são entendimentos imbricados nos trabalhos do Coletivo Movasse e na dança de Arão.

Na sua prática de ensino, o movimento em fluxo e deslocamento no espaço é proposto a partir de sequências de movimentos que são pré-elaboradas para

execução. Como vimos anteriormente no seu contexto formativo, a técnica de Limón é uma referência muito importante (mas não a única), sendo que ele se relaciona com essa técnica hoje principalmente a partir da memória da sensação apreendida de sua prática. Dessa memória, que é sobretudo uma memória do movimento, a noção de circularidade e com isso a sensação de um movimento que não acaba nunca (pois o fim de um movimento é o início do outro), é uma referência forte que perpassa toda a aula. A própria estrutura da aula é construída dentro desse princípio, pois um exercício vai se ligando ao próximo num fluxo contínuo. O movimento em fluxo contínuo é reforçado pela utilização constante de músicas, sendo que os movimentos são feitos ora acompanhando a métrica, ora a música é paisagem em que o movimento habita. Um aspecto destacado por Arão é que em ambos os casos a música cumpre uma função motivacional e ajuda a dar dinâmica à aula.

Eu acho que o Limón, ele dá essa coisa que ela não termina, sabe? Infinito... E eu tenho muito isso. E essa questão meio circular... Eu vou girando, eu vou indo, eu vou trazendo...eu não paro, sabe assim?

O trabalho a partir de sequências de movimentos constitui o principal recurso utilizado nas suas aulas; embora não seja o único. Levando em consideração o enfoque de Arão na estruturação de um corpo para a dança, sendo que essa dança tem como premissa o corpo em movimento (entendido como fluxo contínuo e deslocamento no espaço), as sequências de movimento organizam o corpo numa condição cinética. E, obviamente, vai constituindo um repertório de modos específicos de mover-se, de dançar. É também uma forma de criar uma organização inicial para ser transformada a partir da variação de diversos aspectos daquela sequência, como a dinâmica, as referências espaciais, sendo que as possibilidades são inúmeras. Arão discorre sobre esse procedimento metafóricamente:

[...] depois que está tudo certinho, depois que eu me organizei... aí começa a transformação daquela ordem para um corpo mais flexível. Primeiro a gente chega numa ordem. Primeiro organiza, primeiro arruma a casa para a festa. E depois bagunça, festa e tudo... E arruma de novo.

Outro recurso utilizado para trabalhar o corpo em movimento é a exploração de apoios tendo como principais parceiros nesses apoios o chão, assim como um outro corpo. Com isso tece aproximações com a técnica do Contato-Improvisação, tendo em vista a ideia de um diálogo físico entre dois corpos.

O movimento como desenho é uma premissa que vai pautar o que pode ser um movimento virtuoso para ele hoje, que é diferente de um virtuosismo do tipo “dar grandes saltos ou dez mil giros”. A virtuosidade que hoje ele constrói para si e fomenta em seus alunos está, entre outros aspectos, na capacidade de elaborar movimentos com clareza, deixando “rastros no espaço”. Reforçando a intenção de trabalhar o movimento com essa qualidade, Arão se utiliza de expressões como “desenho do movimento” e “texturas do movimento”.

A ideia de mover-se deixando rastros no espaço, trabalhando as texturas do movimento, vai além da ideia de movimento como condição do dançante, pois atribui importância ao *como* mover-se. Para Arão, a maneira peculiar de mover-se que é trabalhada em aula está diretamente relacionada à estruturação do corpo, desse possível “corpo contemporâneo”, que como já ressaltamos, além de ser um corpo cinético, é um corpo que se propõe a ações *quase* cotidianas que busca trazer para si, ao mesmo tempo, as qualidades de “virtuoso” e “natural”.

3.3.1.4 Corpo em estado de saúde

Dialogando com a trajetória de constituição de Arão como professor de dança contemporânea e sua concepção de que a dança contemporânea pressupõe um pensamento focado para uma investigação onde o corpo é a possibilidade, vimos que um dos desdobramentos dessa ideia se relaciona à própria investigação de si na construção de um treinamento que é reelaborado para o ensino de dança levando em consideração as “respostas” dos alunos. Vimos também que um dos parâmetros dessa investigação foi a busca por um jeito mais saudável de se movimentar, que por sua vez conecta-se com o pensamento de que “dança/arte, corpo e saúde são questões que se agregam muito bem”.

Com tudo isso, Arão localiza a importância atribuída a “estar fisicamente bem para dançar” como um estado de corpo (saudável), que é também um estado de presença a ser trabalhado cotidianamente e que por isso se constitui como uma questão fundamental e estrutural para a sua proposta de ensino de dança. Por isso procura cuidar de “aspectos vitais” relativos à manutenção de seu funcionamento em “estado de saúde”:

Eu tenho que [...] mover as minhas articulações para eu poder produzir a minha lubrificação. Eu preciso fazer determinados

exercícios todos os dias para eu poder ter a minha flexibilidade de meu alongamento para me sentir bem, para eu estar numa boa postura, para eu aprender a me sentar nos meus ísquios decentemente. Para eu não apertar a minha coluna.

Para Arão estar fisicamente bem para dançar também pressupõe um estado de corpo ativo, coerente com seu apreço por uma aula dinâmica. Segundo ele: “O meu trabalho de aula é um trabalho ativo mesmo. [...] As pessoas suam, rolam no chão, elas fazem o que têm que fazer”.

Sendo a estruturação do corpo para a dança (e pela dança) um aspecto central no seu trabalho, há preocupação especial com o ajustamento da força muscular, que para ele “define muitas questões para o corpo que dança”. Na sua perspectiva, o trabalho de ajustamento da força muscular estrutura o corpo, “até para poder *desmanchar* [...] depois”. E a sutileza dos ajustamentos confere nuances no corpo que dança. Durante a observação participante esse aspecto me chamou muito a atenção. Entendo que quando Arão fala em “esculpir corpos”, o trabalho de ajustamento da força muscular é uma ferramenta fundamental para tal. Ao longo de sua aula vai sendo trabalhado qualidades de ajustamentos específicos, que por sua vez constituem uma das características mais marcantes, como eu disse anteriormente, da dança de Arão. Para mim, a sensação ao fazer sua aula é de trazer para o concreto a ideia de empurrar o ar com todas as partes do corpo, como se o ar oferecesse mais resistência que o habitual. É como se o entorno (o ar) ficasse mais sólido.

Para Arão esse trabalho por um corpo ativo por meio da prática de dança reverbera no mundo:

E uma coisa que eu estou prestando atenção, é que há uma dispersão muito grande lá fora. As pessoas estão andando muito lentas, elas não estão olhando mais para frente; estão olhando para baixo. E esse tipo de trabalho atua lá fora. Porque você começa a criar uma dinâmica de atenção muito grande. De atenção e de agilidade.

3.3.1.5 Corpo em ações quase cotidianas

Junto a tudo isso vem a ideia de “corpo neutro”, sendo que por vezes a ideia de “neutralizar” é sugerida em aula. Embora o projeto de corpo neutro seja uma impossibilidade, é interessante entender como esse pensamento se organiza na proposta de Arão, pois parece se conectar à ideia de um “corpo contemporâneo”

como um “corpo em ações quase cotidianas”, onde este estaria mais próximo de sua funcionalidade:

Eu, como bailarino... hoje não porque eu já faço esse trabalho. Mas durante um tempo eu tive uma dificuldade muito grande de neutralizar. De chegar e pronto. Porque eu só chegava pronto; não chegava desarmado. Eu tenho alguns alunos que já vieram de algumas escolas. É incrível como é a dificuldade que eles têm de dobrar o joelho. Ainda há muita gente assim... [...] sabe aquela estética do balé clássico?

Para compreender esse corpo em ações quase cotidianas é pertinente a diferenciação que Louppe (2012) faz entre naturalização do movimento dançado e desnaturalização dos movimentos cotidianos na dança, sendo que na prática de ensino de Arão percebo que essas duas estratégias são utilizadas. No depoimento acima percebemos, implicitamente, a ideia de naturalização do movimento dançado relacionado à ação de “neutralizar”, se “desarmando” de uma certa impostação na dança (“sabe aquela estética do balé clássico?”), a partir de um estado de corpo mais próximo daquele do cotidiano. Como já indicado, a própria concepção de dança contemporânea se relaciona a esse propósito.

Hoje eu vejo que dança contemporânea e aula de dança contemporânea para mim tem muito a ver com as minhas ações cotidianas. De como eu me sento, de como eu me levanto... de como eu ando... Eu fico muito atento ao meu dia a dia.

A relação com o cotidiano no fazer em dança contemporânea se dá também pela desnaturalização dos movimentos cotidianos a partir da extração de gestos e ações, que a partir da observação e imitação são levados para o contexto da dança e assim deslocados de sua funcionalidade cotidiana. Na dança, esses movimentos cotidianos podem ser ainda transformados a partir da variação dos fatores de movimento que o constituem: peso, espaço, tempo e fluência¹¹. Durante as observações participantes realizadas nas aulas, percebi que Arão levou o “produto” desse procedimento por meio da proposição de sequência de movimentos, organizada a partir dos gestos de um maestro que foram por ele observados, imitados e transformados. No caso, a sequência enfatizou os movimentos da metade superior do corpo, que uma vez memorizada pelos alunos, foi proposto aos mesmos variações a partir do fator espaço.

¹¹ Peso, espaço, tempo e fluência constituem os fatores de movimento na concepção de Laban (1978), aos quais Arão faz referência.

3.3.1.6 O corpo de cada dia

Compreender a dança contemporânea como um “estado de espírito” é outro parâmetro para a constituição de suas aulas:

Eu fico às vezes definindo um pouquinho a dança contemporânea muito como esse agregado de coisas e como um estado de espírito também. A gente não é igual todo dia. A gente não acorda todo dia (igual). Um dia a gente está feliz, outro dia a gente está preocupado, outro dia o corpo está preguiçoso... Então acho que é muito bacana você chegar e entender que estado é esse. Eu já estou no pique? Eu preciso de um tempo?

Essas oscilações de humor e de estados corporais é uma condição humana e estarão presentes em qualquer que seja a atividade. Entretanto, diferenciando da sua experiência no treinamento em balé clássico, para Arão, no treinamento para dança contemporânea que ele propõe para si e para os outros é possível fazer com que essa variável seja compreendida, respeitada e trabalhada no próprio treinamento e nas aulas relacionadas.

3.3.1.7 Criação: investigação no corpo, extensão do Movasse

Arão diz que a dança contemporânea pressupõe um pensamento focado na investigação onde o corpo é a possibilidade. Além da investigação de si mesmo, como já dito, essa ideia está imbricada na condução de seus processos de criação junto ao coletivo Movasse, que é levada de forma aproximada aos alunos. A proposta é “sempre trazer essas investigações [...] para o corpo”, independentemente do que for trazido como discussão para tal (ideia, texto, vídeo, imagem, gestos, etc.). Corpo em estado de dança, em que dança é movimento. Para o trabalho criativo com os alunos o primeiro passo é trabalhar o corpo para entrar nesse estado, e como vimos, a utilização de sequências de movimento é utilizada como recurso para tal. Essas sequências são também frequentemente utilizadas como ponto de partida para as criações com os alunos.

Então, na verdade, para chegar o processo criativo, é muito... é a aula que reverbera no corpo deles para entrarem nesse estado. Então é muito de uma proposta que eu sempre que começo o ano eu tento como que trazer esse assunto (do corpo). Que assunto é esse? É um corpo mais vertical, longilíneo? [...] É um corpo mais atento, é um corpo mais no plano médio (do espaço), é um corpo mais chão...E aí eu vou trabalhando essas sequências de acordo com (esse assunto).

Outra questão do Movasse, que para Arão é um elemento de contemporaneidade e que é levado para sua prática pedagógica é a utilização de diferentes espaços para dançar e criar em dos mesmos.

“Então eu quero dançar em cima de uma marquise”. A outra: “Eu quero dançar só no chão”. “Eu quero ir para uma casa”. “Agora eu quero fazer um espetáculo dentro dos casarões”. “Agora eu quero dançar dentro do Mercado Central”. “Agora é espetáculo de palco, com luz, com isso e com aquilo”. Então a gente foi entrando em vários universos. Então logicamente que todo esse universo que é dos movedores, que é do Movasse, acaba que vai sendo levado para os alunos.

Uma vez apresentadas as principais ideias extraídas da fala de Arão e da observação de sua prática pedagógica acerca da dialogia entre DC e ensino, vejamos o que traz o próximo artista-professor.

3.3.2 Dudude Herrmann: “Usar a dança para reinventar a dança”.

3.3.2.1 Dançar o agora

Uma das formas para conceber *dança contemporânea* para Dudude é a conexão com o tempo presente e conseqüentemente com as questões do tempo presente. A mesma critica a associação da noção de dança contemporânea a um estilo de dança, como vemos frequentemente em festivais de dança, por exemplo. Em resposta a esse entendimento de dança contemporânea como um *estilo*, Dudude prefere falar em *dança*, simplesmente. “Tem tanta dança contemporânea! Dança aqui-agora”. Como ela diz, é “a palavra substantivada”.

Podemos fazer uma pequena pausa e trazer a imagem da dança. A dança que pretendemos refletir e compreender tem a mesma imagem para todos? Posso imaginar que não, pois a linguagem da dança é acompanhada de estereótipos e classificações equivocadas e está sempre associada a um localizador de referências. Dança contemporânea, dança educativa, clássica, popular... e assim em diante. Para cada uma dessas temos uma imagem pré-concebida. Proponho abordar apenas a dança, como substantivo repleto de significados. É bom lembrar que falo do hoje, da atualidade diversificada dessa linguagem. Portanto, foco sua real expressão nesse tempo presente e todos os assuntos decorrentes deste corpo contemporâneo.

Apesar de frequentemente utilizar o vocábulo *dança contemporânea*, seja nos textos de divulgação de suas oficinas, seja na própria prática docente, Dudude

busca distanciar-se da imagem pré-concebida do que seja dança contemporânea, pois a ela interessa o que a dança (contemporânea), possa vir a ser. Assim, a própria aparição/desaparição desse vocábulo, assim como a utilização do vocábulo dança de uma maneira indefinida é uma questão que marca sua prática.

Eu não estou interessada em dança contemporânea. Eu estou interessada em dança [...] Eu penso que para dançar, a gente precisa deixar a dança um pouco de lado, para fazer a dança de hoje.

Quando fala de deixar a dança de lado para dançar a dança de hoje é para sair da ideia “ilustrada” do que seja dança ou dança contemporânea. É preciso esquecer a ilustração da dança para abrir espaço para outras danças.

A chave de acesso para dançar o agora está no corpo e nos assuntos que o corpo traz, que são por sua vez, assuntos do mundo que habitam esse corpo. “É se trabalhar um corpo, estar com seus desejos ali de invenção. E fatalmente ele não vai negar o tempo que ele existe. Que ele está”. Sendo assim, sua proposição como docente foca a questão da percepção do corpo e via corpo, em que o movimento é alimento fundamental.

3.3.2.2 Espaço/Movimento

A princípio, sua prática se organiza a partir de questões que são para ela “lugares comuns” para o ensino de dança, tendo como protagonistas os princípios espaço e movimento, em que o espaço nutre o movimento e o movimento nutre o espaço.

Para falar de espaço, Dudude diferencia a espacialidade do corpo (corpo como referencial) e o espaço onde se dá o movimento.

O espaço para aprender dança é, a princípio, “um espaço vazio para ser pintado e desenhado pelo movimento”. Esse tipo de espaço é visto como ingrediente necessário para ensinar e aprender dança:

[...] qualquer aprendizado que você se coloca, você já imagina. Se você vai estudar culinária, fatalmente vai ter um fogão. Se você vai estudar... corte e costura, fatalmente vai ter uma máquina de costura. Arquitetura você sabe que vai ter pranchetas. Engenharia você sabe que irá estudar cálculo... num ambiente construído para tal. Dança você vai pra onde? Para uma sala vazia.

Esse espaço tem um chão liso, necessário para que o corpo possa confiar e se lançar na experiência. Depois de uma intimidade, uma confiança com esse fazer pode-se experimentar outros espaços com a condição que o espaço possa oferecer. Todo espaço passa a ser possível como um espaço de aprendizado de dança; tudo é possibilidade: “Às vezes começamos a ter desejos de dançar numa sala entulhada. Ou vendo uma imagem”.

Peso (ceder e resistir à gravidade), eixo, impulso e fluxo são noções básicas apontadas por Dudude para a questão do movimento na dança em geral e, conseqüentemente, para a dança contemporânea.

De certa forma, há implícita a ideia de que a prática pedagógica relacionada à dança contemporânea possa partir dessas noções básicas de algo que não seja específico de nenhuma dança, mas da dança em geral no que se refere a espaço e movimento.

Entretanto, a partir dessas questões básicas e fundamentais, outras vão sendo agregadas e as próprias noções de espaço e movimento são expandidas para além dessa conceituação primeira que constituiriam um lugar comum no ensino da dança. Com isso, o movimento passa a ser visto, principalmente, como via de percepção (ativa) e o espaço não é somente o espaço onde se dá o movimento, mas é “espaço que habita o corpo” e que o modifica, na medida em que também é modificado por ele.

3.3.2.3 O que advém do movimento - corpo/mundo como pedagogia

A ideia de corpo/mundo como pedagogia, no sentido de apreensão de um entendimento de mundo via movimento, vem do entendimento do movimento como via de percepção do mundo que habita o corpo numa dialética onde um constitui e é constituído pelo outro.

Eu me interesso pelo que advém do movimento. Pela questão potente da dança. E aí fui construindo essa pedagogia da apreensão de um entendimento de mundo via movimento.

Para Dudude, sua prática pedagógica vai ao encontro de um trabalho de sensibilização ancorado na ideia de experiência. Como referência nessa perspectiva, Dudude citou *A arte como experiência* (2010) de Dewey. Esse autor traz o entendimento de experiência como a interação entre o agir e o sofrer a reação

provocada pelo agir, a qual se dá em um sujeito ativo em relação às coisas, ao mundo, que é coerente com a conexão corpo/mundo via movimento proposta por Dudude em sua prática de ensino.

Dudude afirma o que é uma condição do ser humano vivo: “Um corpo potente se move, mesmo imóvel, move”. Entretanto, é no movimento como deslocamento de massa no espaço, que para ela é também uma possível definição do que possa ser dança, o meio de experienciar intensidades que venham a construir “estados de dança”. O movimento, o estado de dança criado, abre um campo sensível. Segundo ela, “Quanto mais a gente se movimenta, mais possibilidades de criação aparecem, como janelas que vão se abrindo”. Para Dudude o movimento gera dança, que gera movimento, que gera percepção, que gera “assuntos de dança”, numa organização cíclica em que “nutrir sua dança” é, ao mesmo tempo, “nutrir-se a partir da dança”.

Começamos a mover... Aí daqui a pouco surge um assunto! Que boiou. Aí capturamos esse assunto. E esse assunto é assunto de vida. Como eu olho e como eu enxergo o momento agora? Que assunto ele me dá? Aí é incrível. Que ele vai de um assunto dos mais simples e vai ganhando corpo, forma, desejo e dança.

Para Dudude, os assuntos de dança vêm da percepção via experiência corporal, e, uma vez que o corpo “fatalmente [...] não vai negar o tempo que ele existe”, irá captar assuntos da contemporaneidade, do tempo de agora. E se o entendimento de dança contemporânea se relaciona a estar antenado na contemporaneidade, o aguçamento da percepção é para ela, um procedimento básico no ensino em *dança contemporânea*.

A percepção precisa ser alimentada. [...] Precisa ter um corpo treinado. Que treino é esse? É um treino via percepção. Ativação dos sentidos. E aí, nas aulas... são aulas onde a percepção é base. [...] Os assuntos de dança podem brotar desta percepção. Isso também é uma técnica, sensibilidade via ativação dos sentidos.

Por isso a Educação Somática, que amplia a percepção corporal e do movimento, é não só utilizada como recurso pedagógico, mas também constitui o próprio entendimento de *dança contemporânea*, ou ao menos a dança contemporânea que ela está interessada. Nas práticas propostas por Dudude que eu participei, pude notar a correlação entre dança e educação somática como pressuposto para dizer de *dança contemporânea*. Ao ser questionada sobre essa questão, nas entrevistas, Dudude justifica:

Por exemplo, eu acho que a dança contemporânea – “eu acho”... ela tem um ponto comum nessa necessidade de conhecimento. Via

consciência somática, educação somática. Esse apoio ou suporte com abordagens do corpo, que não são necessariamente habituais no ensino da dança. Então... tem assim, uma gama de dançarinos que se apoiam aí para um suporte [...] corporal, seja na Eutonia...no Rolfing... na crânio sacral... no próprio yoga, o B.M.C, que é uma abordagem somática que pesquiso e faço uso de suas ideias em meu trabalho; acho maravilhoso. Então, a consciência a partir dos sistemas do corpo. Que vai aflorando um saber, natural a ele mesmo e quando você trabalha com este material... adentrar dentro dele e deixar ele te dar as pistas... é maravilhoso. Você ganhar intimidade com aquilo que se trabalha. Deixar vir as notícias. Dos sistemas fluidos, do sistema nervoso, do sistema digestivo, do sistema endócrino, do sistema circulatório, do sistema esquelético-muscular, do sistema celular, é uma potência. Esse *link*, conecta da arte com vida. Essa mistura me instiga cada vez mais. [...] Da onde nascem os assuntos que você coloca no campo da expressão? São de experiências. O corpo como o seu material primeiro de experiência.

3.3.2.4 Coisificar

Uma questão chave na prática pedagógica de Dudude é a coisificação da pessoa. “Coisificar é a palavra de ordem”. É preciso então compreender qual o sentido disso nas suas proposições, já que a ideia de coisificar é geralmente vista com maus olhos. Dudude diz que nas suas propostas de ensino ela busca trazer sempre o indivíduo. E que indivíduo é esse? Para ela, é a pessoa que vem antes do dançarino. Indivíduo entendido como coisa para ser naquele momento, apenas mais um no mundo. Ser coisa como todas as coisas que o cercam. E estando no mesmo nível delas, poder potencializar essas coisas que o circunda como fonte de persuasão, como fonte de saber.

Partindo do princípio que natureza e cultura são indissociáveis compreendemos que o corpo é, a um só tempo, social e natural. Entretanto, compreendo a importância didática da diferenciação que Dudude faz das noções de corpo social e corpo natural. Dudude fala do corpo social como o corpo das representações sociais, comportado, educado, dotado de artifícios, necessários para a vida em sociedade. Para ela a proposta de coisificar é trazer o protagonismo, na medida do possível, para o corpo natural, que é para ela, o corpo dos sentidos, dos instintos, da memória da espécie. Nesse sentido, a dança é para ela potência para lembrar que somos natureza também.

Dudude costuma falar do corpo como uma coisa formada por várias coisinhas, que são as partes que integram o todo do corpo. Uma prática recorrente em suas

aulas é deixar-nos mover a partir do que nos interfere. A ideia é que colocar-se naquele momento como coisa pode contribuir para a diminuição do julgamento de si e assim facilitar o mergulho na experiência concreta. Ao ver o outro como coisa a ideia é poder estabelecer uma relação com a sua estrutura física, sua forma, peso, as partes, o desenho que traça no espaço. E o movimento do outro pode interferir no meu assim como o movimento da cortina ao vento, como as folhas da árvore. É, pois, um exercício de permissão de deixar interferir e sofrer interferências.

3.3.2.5 Espaço: alimento do mover

Na sua prática pedagógica, Dudude leva a compreender que assim como o espaço é alimento do mover, mover também é alimento do espaço. Assim, ela costuma propor: “Vamos aquecer o espaço”, e não só “vamos aquecer o corpo”.

Dudude propõe considerar não só “com quem” se aprende dança, mas também “com o que” se aprende dança: “Você vai num parque e pode ter uma aula de dança com a árvore...”. Essa é uma fala recorrente nas aulas de Dudude: “Quer aprender uma vertical? Olha para a árvore!” Outras vezes a árvore é tomada para falar de presença: “Vamos aprender com a árvore, que está ali, simplesmente. Ela está”. Numa prática proposta por ela, declarou aos alunos, referindo-se ao espaço e a tudo o que estava nele, ao alcance de nossos olhos: “Todos aqui são professores”. “Todos”, nesse caso, significa “tudo” – árvores, cadeira, bola, cachorro, pessoas...

3.3.2.6 Usar a dança para reinventar a dança

A ideia de usar a dança para reinventar a dança está relacionada à questão do que advém do movimento, já que o movimento como deslocamento de massa no espaço é para Dudude uma possível definição de dança e esse cria intensidades, que cria estados de dança, como já posto.

Mas usar a dança para reinventar a dança pode ser entendido também a partir da relação que Dudude estabelece com a dança moderna para a sua dança de agora.

Martha Graham, por exemplo. A questão da forma, do ataque, da dança coral, da dinâmica... isso pra mim é dança moderna. É uma dança que o corpo tá assim, esquelético-muscular mesmo. Ele não aspira os fluidos... os outros sistemas... uma inteligência mais no

nível celular... Mas, é interessante né? E é interessante você passar por isso. [...] Porque ela (dança contemporânea) é de agora. É muito recente! A dança moderna é recente. Você é uma pessoa moderna ou você é uma pessoa contemporânea? Por que não os dois? O que te interessa? Eu, na altura da minha idade, me interesso em inventar. Ir lá atrás, pegar alguma coisa guardada nesse baú corpo e trazer aqui para frente. [...] Como que posso trazer noções de uma técnica de dança, mais física, para o tempo de agora? Isso me interessa.

Embora seu interesse principal seja na Improvisação “como linguagem *linkada* na composição” e alimentada pelo exercício da percepção de si, do outro, das coisas e do espaço, Dudude utiliza na sua prática pedagógica elementos da dança moderna por meio de sequências de movimento pré-elaboradas como um meio de “construir memórias” que possam também integrar o repertório do improvisador.

Tendo apresentado as principais ideias extraídas da fala de Dudude e da observação de sua prática pedagógica acerca da dialogia entre DC e ensino, vejamos o que traz o próximo artista-professor.

3.3.3 Tuca Pinheiro: “Escolher a escuridão”

“Dispositivos contemporâneos de dança - Autonomia na criação e composição coreográfica” e “Dispositivos contemporâneos de dança – A urgência/ineficiência no processo criativo, o desdobramento do cotidiano, autonomia e coletivo, público e privado”, são os nomes das duas residências artísticas propostas por Tuca Pinheiro das quais participei no período de coleta das informações dessa pesquisa.

Começo a discorrer sobre a articulação da noção de DC à prática de ensino do artista-professor a partir do apontamento dos nomes porque esses se constituem como pistas para compreensão da mesma. Encontramos três questões recorrentes nos nomes atribuídos às propostas que são fundamentais na sua prática docente: *dispositivos contemporâneos de dança*, *autonomia* e *criação*, sobre as quais iremos abordar ao longo do texto.

Encontramos também a ausência do próprio vocábulo *dança contemporânea* para designar sua proposta, embora esta seja noção central no seu trabalho de artista-professor. A respeito desse fato, Tuca diz que atualmente prefere não nomear as propostas de residências por *dança contemporânea* para evitar a noção de “aula-de-dança-contemporânea”, que por sua vez, favorece o entendimento de dança contemporânea como uma técnica de dança com “códigos” e “registros” específicos,

com o qual não compactua. Nesse sentido, é bom lembrar que para Tuca não é a dança que é contemporânea, mas o pensamento de quem a faz. Pensamento esse que é “transformado em carne”. Nesse sentido, compactua com o pensamento de Forsythe¹², a quem atribui a seguinte reflexão:

Qualquer tipo de formação técnica de dança está a serviço da [...] organização do corpo. Mas a gente não pode também deixar de pensar que esse mesmo corpo que vai ser organizado por aquele tipo de formação, ele abriga um pensamento.

Por isso, para Tuca o que faz valer a ideia de DC nas práticas de ensino não é a repetição de padrões de movimentos tacitamente reconhecidos como “dança contemporânea”, quaisquer que sejam eles. O que faz valer é o próprio processo de elaboração de um pensamento a partir de questões que são trazidas para discussão e que é transformado em carne. Por isso o ponto central não é o ensino da técnica de dança X ou Y, mas a coerência entre organização corporal e pensamento em termos de criação de dança, sendo que essa não precisa se apresentar como produto acabado no processo de residência.

Quando eu falo de Tuca Pinheiro como um artista-professor, esta é uma designação que parte da leitura que faço da sua atuação como tal. Dialogando com o mesmo sobre essa questão, ele diz: “Eu acho que sou um artista/colaborador/dramaturgista”; em que para designar *artista* tem em vista o princípio de *criação*. *Colaborador* designa o seu posicionamento como professor. A dramaturgia é entendida como um procedimento para a organização dos materiais. Não só os materiais envolvidos no processo de criação em seus trabalhos autorais ou nos trabalhos de outros artistas nos quais cumpre a função de dramaturgista, mas também os materiais envolvidos nas *residências artísticas*, como tem preferido falar de suas proposições envolvendo prática docente (que para ele é antes de tudo, prática artística compartilhada).

Enquanto ensino de dança [...] não dissociar esse momento do estudo, da aula, da criação. [...] E eu não sei, às vezes, eu fico pensando assim... o ensino né...ensino...o que é o ensino? Eu não gosto de falar muito assim, mas eu nunca pensei nisso, Flor. Assim... o que é que eu ensino? Eu acho que é o que eu compartilho com as pessoas. [...] Que também é um lugar que é uma escolha minha. De ter essa [...] via de mão dupla. [...] Eu proponho e deixo ser proposto.

¹² William Forsythe. Tuca faz alusão à fala proferida por esse criador numa palestra recente no Brasil.

A residência é compreendida como um espaço de pertencimento de todos que participam dela ao mesmo tempo em que a constitui. Para Tuca, assim como o espaço cênico, o espaço da residência artística não é um espaço pronto a priori, é um espaço em constante construção:

Então quando a gente fala que não é nem o movimento que modifica o espaço e nem o espaço que modifica o movimento, mas os dois se [...] codefinem, o que eu entendo na questão da residência é justamente isso. Porque são essas possibilidades de experiências que se realocam e constroem várias outras experiências, várias outras possibilidades.

Esse espaço de flexibilidade e de compartilhamento de ideias favorece a construção de um conhecimento horizontalizado. A partir dessa premissa, Tuca considera mais adequado para dizer de sua prática docente que, mais do que ensinar alguma coisa, ele compartilha questões. Compartilhar, reconhece, pressupõe uma via de mão dupla: propor e deixar ser proposto. Posicionar-se como professor colaborador e não como aquele que legitima o que é bom ou ruim, certo ou errado, ou que contenha a verdade final, é para ele uma atitude contemporânea. No seu entendimento, é coerente que o professor que se propõe a abordar dança contemporânea tenha essa atitude contemporânea.

Tuca considera fundamental para sua constituição de artista-professor ter passado por aquilo que propõe. Mas não se trata de um registro de memória ou mesmo de domínio do que propõe, mas de um entendimento daquela experiência vivida, no sentido de que discurso e ação possam caminhar juntos.

E eu vejo o tanto que é importante quando eu vou propor alguma oficina, alguma residência ou alguma aula... o tanto que é importante que o meu corpo... ele passou por aquilo, assim... empiricamente falando, assim... [...] É uma experiência adquirida por ter feito aquilo também. Não no sentido de assim: ah, isso funciona ou não funciona! Mas para que no momento em que eu estou propondo ensinar ou compartilhar essas coisas, que as pessoas que estão ali comigo, que elas vejam aquilo no meu corpo. Que eu acho isso fundamental, sabe? Um entendimento adquirido por quem está propondo fazer aquilo. Não só pra mostrar. Não, mas assim... é a importância dessa coerência [...] do discurso e da ação.

Reconhecer-se como artista-colaborador-dramaturgista não é tomar para si um acúmulo de funções, mas explicita o cuidado para que haja sentido de coerência e continuidade no que propõe no processo de residência. Da mesma forma que há esse cuidado no processo de criação a partir dos procedimentos da dramaturgia da dança e do corpo que dança. Para compreender melhor no que implica a noção de

professor/dramaturgista, veremos brevemente como Hercoles (2011) trata dessa questão. Vale ressaltar que a autora é uma referência apontada por Tuca e é também uma parceira de trabalho. Sua acepção de dramaturgia está relacionada às ideias da autora.

Para Hercoles (2011), dramaturgia pode ser entendida como composição das ações. E ação em dança, por sua vez, implica na construção de especialidades e competências táteis-cinestésicas. Por isso a noção de dramaturgia é especificada como dramaturgia da dança e ainda como dramaturgia do corpo que dança. Nessa perspectiva a ação corporal do dançarino não visa ilustrar um tema, mas dar existência formal às discussões pretendidas, ressignificando as ideias no e pelo corpo. Para Hercoles (2011, p. 5) “Cada gesto, cada ação ou movimento traz encarnado, na sua execução, o seu significado”. Vale lembrar que para Tuca, a dança contemporânea se propõe a discutir ideias. Desenvolver essas ideias, qualquer que seja sua natureza ou de onde quer que venha, no e pelo corpo é uma premissa nas propostas de residência de Tuca. Para Hercoles, dar existência formal às discussões é conectar ideia e ação. Na dança essa conexão se dá a partir de suas especificidades e das limitações simbólicas que são inerentes à sua forma de *traduzir* essas ideias. Para Tuca a dança não é o meio mais eficiente para se contar uma história, como o faz muito bem o cinema, por exemplo. Assim, em se tratando de dança, e mais especificamente de dança contemporânea, a proposta é que essas ideias sejam trabalhadas no e pelo corpo a partir de uma perspectiva não narrativa.

Compreender essa dramaturgia não só como a composição das ações, mas também relacioná-la à razão das escolhas que as compõem, estimula posicionamentos críticos que conectam forma e sentido. O questionamento acerca das razões das escolhas e dos sentidos que elas podem trazer aproxima essa dramaturgia de uma “dramaturgia da existência”. Para Tuca, questões artísticas decorrem de questões existenciais. Essa ideia, que é premissa na sua prática artística, também é premissa na sua prática docente. Nas residências que participei, havia a proposição de abrir um campo para as questões existenciais por meio de diários processuais, depoimentos e discussões de modo transversal a toda prática.

Vale apontar que, diferenciando-se de um procedimento de cunho terapêutico, essas questões, que podem ser de cunho pessoal e íntimo, são desenvolvidas artisticamente e muitas vezes de forma coletiva em prol de uma construção artística, por vezes “despessoalizando” questões extremamente pessoais e construindo teias

de ações que deixam de ter compromisso com as “verdades de cada um”, para ir ao encontro da “verdade da ação”, seja essa individual ou coletiva. O processo de criação artística permite um jogo de autobiografia e ficção, verdade e mentira, fato e devaneio, o que se vê com os olhos e o que se transvê com a imaginação.¹³

Tendo em vista que Tuca relaciona a concepção de dança contemporânea ao desenvolvimento, em profundidade, de uma questão, nas residências o que se coloca em discussão é tão importante quanto o “trabalho físico”. Na verdade, não há uma divisão clara entre essas, pois o trabalho físico decorre das discussões postas, assim como o trabalho físico pode suscitar discussões. As questões podem ser questões do mundo ou do próprio corpo, sendo que essa divisão também é fictícia, pois o corpo habita o mundo e o mundo habita o corpo.

De todo modo, o trabalho físico ao modo de treinamento corporal não é colocado antes do processo de criação, mas junto a esse; treinamento corporal e as ideias codefinem, juntas, a ação. Nesse caso, esse treinamento corporal não é necessariamente pautado numa técnica de dança. Sobre o próprio processo como artista em suas criações pessoais, Tuca diz que há casos em que é condição de seu processo criativo não fazer aulas de dança. O que, por sua vez, reforça tanto a ideia de que não são passos de dança que definem a dança contemporânea, assim como a ideia de fazer dança a partir de elementos que estão *fora* da dança.

Buscar referências fora da dança para fomentar a dança é para Tuca um pensamento contemporâneo. O mesmo esclarece que não se trata de buscar referências de fora para legitimá-la, pois em se tratando de uma área do conhecimento, a dança se legitima por si só. Para ele, se a dança se alimentar somente dela mesma, isso pode gerar, numa proposta de ensino em dança contemporânea uma formação limitante que acaba por legitimar um certo conjunto de códigos e registros já consolidados e reconhecidos tacitamente como DC.

[...] porque se a gente começa... a dança se alimentando dela mesma... [...] eu acho até que isso é perverso. Dentro do processo de ensino... o que é que legitima para o aluno que aquilo é dança contemporânea? São os códigos? São os movimentos? Entende? Eu não acho que é só isso. [...] Ou a minha preocupação ela é só de fornecer para o aluno, para quem está interessado em estudar, algum tipo de referência que ele vá entender aquilo... (como dança contemporânea). Que na verdade, sou eu que estou legitimando aquilo enquanto dança contemporânea.

¹³ Alusão a Manuel de Barros. Trecho do *Livro sobre nada* (2000) citado em residência artística por Tuca: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.”

Assim como nas suas investigações pessoais, Tuca vem propondo nas residências o que ele chama de *dispositivos* como estratégias para trazer outro tipo de informação para o corpo, que não seja um tipo de informação identificada como *aula de dança contemporânea*. Esses dispositivos podem ser, segundo ele, somáticos, cinestésicos, assim como podem ser procedimentos das artes plásticas, jogos teatrais, etc. Dos dispositivos possíveis, Tuca reconhece que no seu caso o que é mais forte e significativo na sua prática é a observação do cotidiano. Quando fala em cotidiano, se refere a tudo o que está presente nele, inclusive o cinema, as artes plásticas, a geografia, a matemática, a física... Tudo isso traz a possibilidade de buscar referências de contemporaneidade que não estão na dança, mas que podem circular dentro dela.

Entretanto, as informações que vem da própria dança, como as diversas técnicas de dança, continuam sendo uma possibilidade, desde que tenham uma conexão com o que está sendo posto em discussão, já que para Tuca, como já apontado anteriormente, a dança contemporânea não se propõe a negar aquilo que se aprendeu, mas atua também como um sistema de realocamento dessas informações em novos entendimentos.

3.3.3.1 Autonomia

Autonomia é uma noção fundamental no entendimento de articulação de DC e ensino para Tuca. Essa terminologia, recorrente nas suas entrevistas, também esteve presente nas duas residências propostas por ele, das quais participei. Ao tratar de autonomia, vale ressaltar que para Tuca, da mesma forma que para o artista é importante o exercício da autonomia para colocar suas ideias no mundo e criar estratégias de produção de sua arte, é preciso ao professor exercitar essa autonomia para constituir-se nesse perfil de professor colaborador. Assim, na sua prática docente hoje, a autonomia do professor é condição necessária e fundamental.

E na relação professor-aluno, como é tratada a questão da autonomia? Eu diria que nas residências propostas por Tuca ela é relativa¹⁴ na medida em que ela se organiza a partir de restrições previamente estabelecidas:

Eu proponho uma estrutura, que digamos assim, que seria o meu roteiro. Mas dentro do que eu estou propondo, qual que é o seu roteiro? Dentro daquela estrutura que eu estou propondo, o que é que te interessa discutir naquele momento?

Para Tuca a autonomia do aluno está imbricada na possibilidade de viabilizar o desenvolvimento da *inteligência corporal* ao invés de *adestramento físico*. Nesse sentido considera: “Os corpos são únicos, os corpos são singulares; o que funciona no meu corpo não funciona no seu”. Cabe então ao professor fornecer dispositivos ao aluno para que ele possa exercitar essa inteligência corporal, até para que mesmo num processo de repetição de exercícios ou frases coreográficas ele possa ser capaz de procurar um modo pessoal de se apropriar daquilo.

3.3.3.2 Rumo ao desconhecido

A prática pedagógica de Tuca, hoje num pensamento de residência artística, utiliza elementos fundamentais do seu trabalho de artista-criador, como o exercício da autonomia, a utilização de dispositivos diversos como estratégias, a observação do cotidiano, o levantamento de questões/discussões... E acrescenta-se a esses o exercício fundamental de experimentar a escuridão, de mergulhar no desconhecido.

[...] para mim é muito honesto quando eu falo que às vezes eu começo a partir de algumas referências, mas o que me interessa é o lugar da escuridão. Não pra querer ser genial, pra querer trazer algo novo, mas me tirar de zona de conforto, seja como criador ou como proponente dessas residências.

Dessa forma, sua prática de ensino enfatiza os processos de criação, e mais especificamente processos pautados na incerteza, no que não se sabe ainda. As referências utilizadas, que são de diversas ordens, servem como *estratégia* para questões emergirem, e não como *programa* a ser seguido ao modo de *passo-a-passo*.

¹⁴ Vale lembrar que para Morin (2002), a autonomia é sempre relativa. Nesse sentido, eu diria que assim como no caso do aluno, no caso do professor ela é também relativa, pois basta pensar que sua prática pedagógica parte do entendimento que tem acerca de DC. E assim sendo, ele escolhe elementos que se afinam com esse entendimento e não elementos quaisquer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento bibliográfico realizado sobre dança contemporânea, foram encontradas ideias que se complementavam e ideias que se opunham, assim como ideias que partilhavam de princípios comuns e ideias que partiam de princípios absolutamente diferentes. E da mesma forma ocorreu com os artistas-professores envolvidos na pesquisa.

As análises realizadas a partir do estudo de campo mostraram que a pluralidade da dança contemporânea, bem como a inexistência de uma definição única que possa constituir sua verdade *última*, também se faz presente para os três artistas-professores. Esses fatos fazem com que as práticas de ensino a ela relacionadas também sejam plurais. Verificar que as práticas de ensino observadas possuem princípios e intencionalidades distintas me faz afirmar que não cabe um só modo de se estruturar as práticas de ensino em dança contemporânea. Normatizar seu ensino é arbitrário frente às suas múltiplas possibilidades. A ausência de um entendimento único e fechado do que seja dança contemporânea, assim como a possibilidade de invenção que ela traz, podendo inclusive não limitar seu fazer àquilo que já é dado e reconhecido como dança, proporciona uma gama de possibilidades não só na sua cena artística, mas também na estruturação das práticas de ensino a ela relacionada.

Vale ressaltar que no que se refere às práticas de ensino, percebi que não só as concepções de dança contemporânea de cada artista-professor são elementos estruturantes, mas também as intencionalidades dos mesmos. Em outras palavras, o que eles pretendem com suas práticas de ensino implica no que eles priorizam e enfatizam nas mesmas. De um modo geral, é possível dizer que Arão enfatiza o treinamento corporal; Dudude, a questão da sensibilização; Tuca, o processo criativo.

Discorrendo mais sobre o que foi colocado acima, explico que Arão enfatiza o treinamento corporal em dança em função de uma estética específica, visando um corpo ativo e capaz de atender às demandas de execução de danças coreografadas naquela estética, bem como propostas criativas que se desenvolvem a partir dos estados de corpo criados por aquele treinamento. Dudude, por sua vez, privilegia o que ela chama de sensibilização, enfatizando a percepção de

si e do mundo via movimento. A criação, ou melhor, os assuntos da criação são assuntos que emergem dessa percepção, do que advém do movimento. Já Tuca organiza sua prática de ensino com foco na questão do processo criativo em dança contemporânea a partir da maneira como o problematiza para si mesmo, buscando elementos fora da dança para fomentar o fazer/criar da dança, e procura ir ao encontro justamente do que ainda não está posto como tal.

Embora tenha identificado concepções e intencionalidades diferentes que sustentam práticas de ensino distintas, foi possível identificar algumas questões em comum. Uma delas é a relação traçada entre a dança contemporânea com o tempo em que vivemos. Estar no mundo agora. Estar conectado como as questões do mundo, estar *atenado* nos acontecimentos cotidianos. Mas o que significa isso? O que tem o tempo presente que contamina/faz/preenche a dança contemporânea? Qual é a relação desse tempo de hoje com essa dança? A admissão do caos, da incerteza? A liberdade de criação? A capacidade de aceitação das diferenças? A globalização e possibilidade de ver, ouvir, contatar várias fontes de informação?

A relação com o cotidiano é outra questão em comum identificada, embora tratada de forma distinta em cada caso. Podemos compreender que o cotidiano, inevitavelmente, já faz parte do contexto em que a dança e o dançarino se constituem e não tem como haver separação. Entretanto, é a intencionalidade de levar a dança para o cotidiano e o cotidiano para a dança que constitui a questão identificada na fala e prática dos artistas-professores envolvidos na pesquisa.

Outra questão em comum, também conduzida de forma distinta nos três casos, foi o apontamento da atitude investigativa como um princípio norteador na dança contemporânea e nas práticas de ensino a ela relacionadas. Investigação pelo corpo, no corpo e do próprio corpo; contudo, não necessariamente todas essas formas são tratadas com a mesma ênfase por cada um dos artistas-professores. Para compreendermos o que significa isso é necessário levar em conta que esse corpo é corpo-mente/ambiente. Parafraseando Dudude para dizê-lo de outra forma, é *corpo mental e mente corporal*; corpo/mundo e mundo/corpo.

Outro ponto de confluência entre a revisão bibliográfica, as falas dos artistas-professores e as práticas de ensino observadas, foi a presença da abordagem da educação somática. Ressalto, entretanto, que na prática de ensino, a mesma aparece de diferentes formas para os artistas-professores, ou seja, não com o

mesmo fim e sob o mesmo discurso. Vejamos:

Embora Arão não utilize a educação somática propriamente dita como recurso para sua prática de ensino, teve contato com práticas pautadas na mesma durante seu processo de formação como bailarino, incorporando alguns princípios em seu corpo e no modo de organizar um treinamento corporal. Isso contribui para sua concepção de dança contemporânea e é retratado na busca por um jeito mais saudável de se mover, que é levado para sua prática de ensino.

No caso de Dudude, a educação somática, em especial o BMC e práticas atribuídas a Klauss Vianna, é um dos princípios estruturantes de sua prática de ensino. Para ela, a relação dança/educação somática é uma forma de conectar arte/vida. Inclusive, indica que a dança contemporânea que ela se interessa já carrega consigo essa relação com a educação somática.

Para Tuca, embora não seja a única forma ou necessariamente a melhor, a educação somática pode construir “corporalidades” para a dança contemporânea, como o faz as lutas e variadas técnicas de dança, entre outros. Na sua prática de ensino, procedimentos advindos da educação somática podem servir como dispositivos para fazer dança a partir do que não está dado como tal; podendo trazer ao invés de passos de dança codificados, estados corporais.

Retomando a discussão sobre a complexidade da dança contemporânea, ao afirmar que ela é complexa, penso na sua constituição como uma trama diversificada em que o que é tecido em conjunto cria essa unidade *dança contemporânea*, que por sua vez se desdobra em pluralidades que são as próprias teias que a constitui. Por isso desvelar a diversidade que a tece é uma forma de compreendê-la.

As diversas concepções encontradas sobre a dança contemporânea apresenta um panorama de aproximações, oposições, contradições. O fato dos artistas-professores apontarem pistas acerca de sua identificação com certos modos de pensar-fazer em dança contemporânea e o distanciamento com outros, me leva a considerar que nesse emaranhado que é a *dança contemporânea* seja possível distinguir grupos de afinidades. Compreender a partir de quais princípios cada grupo de afinidades se organiza seria de grande valia para questionarmos que tipo de prática de ensino os mesmos podem suscitar.

Ao levar em consideração as diferentes concepções trazidas pelos artistas-professores, outra questão se coloca: Será que outros professores que tenham concepções de dança contemporânea afins, organizariam suas práticas de ensino de modo semelhante? Será que privilegiariam nas suas práticas de ensino os mesmos aspectos enfatizados por nossos artistas-professores? Eu diria que não necessariamente! Para responder negativamente as questões postas, parto da seguinte hipótese: ao transpor didaticamente sua concepção, além do aspecto da intencionalidade (quais são os objetivos do professor? o que ele pretende com sua prática de ensino? o que considera mais importante?), há outro fator mais silencioso e implicado a esse: a teoria educacional que subjaz a prática de ensino do professor, fazendo com que ele a organize da forma que o faz (mesmo que não tenha consciência disso). Pensando nisso, seria também de grande contribuição para a área a realização de uma pesquisa que verificasse a veracidade ou não da hipótese lançada, e, para tanto, elege-se professores de dança que tenham concepções afins sobre dança contemporânea para verificar como essas práticas se dão. Ou ainda, tomar vários professores com concepções diversas e investigar se para cada concepção de dança contemporânea (por grupos de afinidade), haveria uma teoria educacional predominante.

Bom, essas são questões que poderiam ser investigadas em pesquisas futuras; são questões que me ocorrem ao findar a presente pesquisa.

O esforço de aproximação com as ideias de Morin e principalmente com a ideia de *complexidade* foi sendo apresentado ao longo do texto, buscando articulá-la às análises realizadas. A perspectiva de Morin acerca do mundo, do homem e da ciência na construção do conhecimento embasou o meu modo de pensar/fazer a pesquisa, assumindo a minha implicação e compromisso como pesquisadora a partir dessa perspectiva. A noção de complexidade iluminou o modo de ver/apreender meu objeto da pesquisa.

Experienciar, analisar e compreender as práticas dos artistas-professores me fez refletir sobre as minhas escolhas, colocando-me assim não só num exercício de crítica, mas de autocrítica. Fez com que novas questões fossem levantadas e assim sendo, outros interesses se apresentaram e outras possibilidades se abriram para mim. Da mesma forma, espero que a análise aqui posta possa servir para a reflexão e para o levantamento de outras questões para quem a lê a partir de suas

experiências e a ilumina pela dúvida, alimento do pesquisador.

Por fim, relembro ao leitor que a pesquisa realizada é localizada num campo de ideias em movimento. Teci aproximações com a perspectiva e a prática de ensino de artistas-professores atuantes. Por isso mesmo, é possível (e provável), a transformação das ideias, dos interesses, dos modos de ensinar e compartilhar. Optei por tratar da articulação entre dança contemporânea e prática de ensino a partir do que se dá no tempo e no contexto próximo a mim; na prática. E essa prática, ou melhor, essas práticas, não são cristalizadas. Elas são passíveis de transformação; e é bom lembrar que o que permanece, só permanece porque se transforma, porque estabelece trocas. E que assim seja...

Referências:

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

AGUIAR, D. **Sobre treinamentos técnicos de dança como coleções de artefatos cognitivos.** 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. Dança contemporânea – o dançarino pode ser apto para tudo? In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/DancaTecnologia/Danca%20contemporanea%20-%20o%20dancarino%20pode%20ser%20apto%20para%20tudo.pdf>>. Acesso: em: ago. 2012.

ALVARENGA, A. L. O sujeito social e o objeto da arte na contemporaneidade. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca/Arnaldo%20Leite%20de%20Alvarenga%20%20%20O%20sujeito%20social%20e%20o%20objeto%20da%20arte%20na%20contemporaneidade.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2012.

_____. **Dança moderna e educação da sensibilidade:** Belo Horizonte (1959-1975). 2002. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ANDREOLI, G. S. **Representações de masculinidades na dança contemporânea.** 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ARDOINO, J. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, R. et. al. (Org.). **Jacques Ardoino e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ASSUMPÇÃO, A. C. R. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 6, jun/jul. 2002-2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/52>>. Acesso em: ago 2012.

AZEVEDO, F. F. S. **Dicionário analógico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

BANES, S. **Terpsichore in Sneakers.** Boston: Houghton Mifflin, 1980.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BELÉM, E. Abordagens do movimento: o contato-improvisação e o toque nas práticas do Estúdio Dudude Herrmann. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 9. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/20836>>. Acesso em: mai 2013.

BEZERRA, L. T. P.; PORPINO, K. O. Entre corpos reais e virtuais: reflexões da dança contemporânea para pensar o corpo na educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 2, vol.10, set. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1115>>. Acesso em: ago 2012.

BITTAR, A. O corpo reconciliado na dança contemporânea. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n.13, jul. 2005.

BITTENCOURT, A. M. **Imagens da mídia, imagens do corpo, imagens da dança: tensões na pluralidade da cena contemporânea**. 2013. No prelo.

_____. Tradição e ruptura: problemáticas da criação em dança. Diálogo com o texto “É para a dança perder o juízo”, de Paulo Paixão. REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/DancaTecnologia/Tradicao%20e%20ruptura%20problematicas%20da%20criacao%20em%20danca%20Dialogo%20com%20o%20texto%20E%20para%20a%20danca%20perder%20o%20juizo%20de%20Paulo%20Paixao%20-%20Adriana%20Bittencourt.pdf>>. Acesso em: out 2013.

BRAGANÇA, I. F.S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, 34, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>>. Acesso em: dez. 2013.

BRITTO, F. D. **Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea**. Belo Horizonte: Fabiana Dultra Britto, 2008.

BRUNO, L. J. **Dança contemporânea como produção de pensamento crítico**. 2012. 77f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHRISTÓFARO, G. C. **Marilene Martins: a dança moderna em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010.

DANTAS, M. De que são feitos os dançarinos de “aquilo...” criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. **Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, mai/ago. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2867>>. Acesso em: ago 2012.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, C.S. **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-posições**, Campinas, n.2, mai/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06>>. Acesso em: ago 2012.

_____. Estados corporais como parâmetros de investigação do corpo que dança. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., 2008, Belo Horizonte: 2008. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca/Eloisa%20Leite%20Domenici%20-%20ESTADOS%20CORPORAIS%20COMO%20PARAMETRO%20DE%20INVESTIGACAO%20DO%20CORPO%20QUE%20DANCA.pdf>>. Acesso em: ago 2012.

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

FARO, A. J. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FRALEIGH, S.; HANSTEIN, P. (Ed.) **Researching dance**: involving modes of inquiry. Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh Press, 1999. 368 p.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, n.7, 2009. Disponível em: <<http://seer.dev.ufrgs.br/index.php/cena/article/viewFile/11961/7154>>. Acesso em: set. 2013.

_____. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, fev. 1999. Disponível em: <http://www.teatro.ufba.br/gipe/files/cadern_02.doc>. Acesso em: ago 2012.

FORTIN, S.; LONG, W. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, mai/ago. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2866>>. Acesso em: ago 2012.

FORTIN, S.; VIEIRA, A.; TREMBLAY, M. A experiência de discursos na dança e na educação somática. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, abr/jun. 2010. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115316043004.pdf> >. Acesso em: out. 2013.

GARROCHO, L. C. A Poética de um Andarilho, de Dudude: um breve estudo. In: HERRMANN, M. L. T. **Caderno de Notações**: A poética do movimento no espaço de fora. Belo Horizonte: Dudude, 2011.

GENEROSO, G. Possíveis diálogos históricos para a construção de uma linguagem contemporânea na dança em Belo Horizonte. **Diálogos Possíveis**, Salvador, jan/jul. 2007. Disponível em: <<http://faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/04.pdf>>. Acesso em: set. 2012.

GIL, J. **Movimento Total** – O corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GOUVEIA, P. D. P. **Contributo para o esclarecimento do valor estético da dança contemporânea**: estudo a partir do ponto de vista de um grupo de coreógrafos / professores de dança. 2007. 115f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2007.

GREINER, C. Indagações sobre o que pode [ser] um processo. In: MOURA, R. S. **Sutis violências e o espelho midiático**: uma abordagem crítica da cultura contemporânea. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GREINER, C. Entrevista. **Núcleo de Dirceu**. Teresina, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.nucleododirceu.com.br/christine-greine/>>. Acesso em: fev. 2014.

HERCOLES, R. A Composição da Ação pelo Corpo que Dança. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**...Porto Alegre: ANDA. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anda/site/repositorio/anais/2011/3-2011-Rosa-Hercoles-Composicao-da-Acao.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

_____. Epistemologias em movimento. **Sala Preta**, São Paulo, v. 10. 2010. Disponível em: < <http://revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4702>>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Dança como produção de conhecimento. **idanca.net**. 2008. Disponível em: <<http://idanca.net/epistemologia-em-movimento/>>. Acesso em: jun. 2013.

HERRMANN, D. **Mundo-corpo e corpo mundo**. In: Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por < flor_murta@yahoo.com.br > em ago. 2013.

_____. **Caderno de Notações: A poética do movimento no espaço de fora**. Belo Horizonte: Dudude, 2011.

HOPF, J. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Atlas. 1989.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOSÉ, A. M. S. Dança contemporânea: um conceito possível? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 4., 2011, São Cristóvão. **Anais Eletrônicos...** São Cristóvão: UFS. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%209/PDF/Microsoft%20Word%20-%20DANcA%20CONTEMPORaNEA%20UM%20CONCEIT O%20POSSiVEL.pdf>> Acesso em: ago 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KATZ, H. **Um, Dois, Três: A dança é o pensamento do corpo**. Helena Katz: Belo Horizonte: 2005.

_____. O corpo como mídia de seu tempo. **Rumos Itaú Cultural Dança**. São Paulo: Itaú Cultural, 2004.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. ULLMAN, L. (Org.). São Paulo: Summus, 1978.

LAMBERT, M. M. **Expressividade cênica pelo fluxo percepção/ação: O sistema Laban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança**. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2010.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 117-136.

LEPECKI, A. Planos de composição. In: GREINER, C.; ESPÍRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Org.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010: criações e conexões**. São Paulo: Itaú cultural, 2010.

_____. **Exhausting Dance: performance and the politics of movement.** New York: Routledge, 2006.

_____. Desfazendo a fantasia do sujeito (dançante): 'still acts' em The Last Performance de Jérôme Bel. In: SOTER, S.; PEREIRA, R. (Org.). **Lições de Dança.** n.5. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

LESTE, T. R. Dança expandida em Minas Gerais: Belo Horizonte, Nova Lima, Juiz de Fora, Viçosa e Uberlândia. In : **Cartografia Rumos Dança Itaú 2012.** Disponível em: <http://www.academia.edu/2327495/Danca_expandida_MG_e_ES_-_cartografia_rumos_danca_itaú_2012>. Acesso em: 16 ago 2013.

_____. **Dança: modos de estar – princípios organizativos em dança contemporânea.** 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

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

_____. **Corpos híbridos. Lições de dança 2.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

LUBISCO, N. M. L. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses.** 4. ed. – Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS, B. A. O corpo tem alguém como recheio. **Revista Ensaio Geral.** Belém, v.1, n.1, jan-jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/103/33>. Acesso em: ago.2012.

MARQUES, I. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? **Lições de Dança 4.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

MATOS, L. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANSDNADJER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa** 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Thomson, 2002.

McNAMARA, J. Dance in the hermeneutic Circle. In: FRALEIGH, S.; HANSSTEIN, P. (Ed.) **Researching dance: involving modes of inquiry.** Pittsburg, Pa: University of Pittsburg Press, 1999. 368 p.

MEIRELES, F.; EIZIRIK, A. O corpo do dançarino contemporâneo atravessado pelas terapias corporais. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, S. (Org.). **Dança e Educação em Movimento.** São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. Hucitec-Abrasco: São Paulo-Rio de Janeiro, 1996.

MORAES, M. C. Formação docente e transdisciplinaridade. In: TORRE, S., PUJOL, M.A., RAJADELL, N., BORJA, M. (Org.) **Innovación y Creatividad**. (CD-ROM). Barcelona: Giad, 2010.

MORAES, S. M. Memória e reflexão: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de arte. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., 2009, Salvador. **Anais Eletrônicos...** Salvador: ANPAP, 2009. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya_mattar_moraes.pdf>. Acesso em: set 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994.

_____. **O enigma do homem: para uma nova antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MOROZ, M. (Org.) **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MULLER, C. G. **Deslocamentos da dança contemporânea: por uma condição conceitual**. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade**. 2008. 222 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)

– Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NAVAS, C. Dança brasileira no final do século XX. In: CUNHA, N. **Dicionário SESC – A linguagem da Cultura**. SP. Perspectiva: SESC São Paulo, 2003.

NEVES, N. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

NIVOLONI, K. **Corporeografias: princípios da Educação Somática como estratégia de investigação criativa em dança**. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

NOISETTE, P. **Talk about contemporary dance**. Flammarion: Paris, 2011.

PENNA, J. P. **Nas veredas de um corpo poético: dança e transcrição da vida**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

REIS, M. G. F. **Carlos Leite: tradição e modernidade**. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010.

_____. **Cidade e palco: experimentação, transformação e permanências**. Belo Horizonte: Cuatiara, 2005.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2005.

RETTORE, P. **A improvisação no processo de criação e composição da dança de Dudude Herrmann**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2010.

REY, G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ROCHA, T. Por uma (des)ontologia da dança em sua (eterna) contemporaneidade. In: COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 12., 2009, Rio de Janeiro. **Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas**.

Rio de Janeiro: PPGAC, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas>>. Acesso em: ago 2012.

SANCHES, A. Reflexões acerca da formação do corpo na dança contemporânea. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 13, jul. 2005. p. 56-62.

SANTOS, P. Descubra-se com a dança contemporânea! **Vida Simples**, São Paulo, n. 57, 2007. Disponível em: <<http://vidasimples.abril.com.br/temas/descubra-se-danca-contemporanea-257334.shtml>>. Acesso em: jun 2013.

SETENTA, J. S. Performatividade na dança contemporânea: o corpo interessado em perguntar e não em responder. In: NORA, S. (Org.). **Humus**. n.3. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007.

SINIZEK, A. B. A dança contemporânea carioca dos anos 1990: corpo, política e comunicação. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. 8, 2007.

Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_08/10ANDREA.pdf>. Acesso em: ago 2012. Rio de Janeiro.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: A Dança Contemporânea em Cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 18, dez. 2008.

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

_____. A trajetória dialética da dança pós-moderna. **Repertório Teatro e Dança**, Salvador, ano 2, n. 2, p. 12-17. 1999.

_____. A dança contemporânea americana e seus novos processos coreográficos. **Art**: Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, Salvador, n. 15, p. 83-96, 04/1987.

SILVA, S. W. Zonas de inércia da dança contemporânea. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca/Suzane%20Weber%20da%20Silva%20-%20Zonas%20de%20inercia%20da%20danca%20contemporanea.pdf> >. Acesso em: jun 2013.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade**: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS. 2006. 353 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours, Lisboa, 2006.

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

TOURINHO, L. L.; SILVA, E. L. Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete de dança contemporânea. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.1, jul. 2006. Disponível em: <http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_01/artefilosofia_01_03_teatro_03_ligia_losada_tourinho.pdf>. Acesso em: ago 2012.

VIEIRA, J. A. Complexidade e Conhecimento Científico. In: SIMPÓSIO SOBRE PERCEPÇÃO DE DESAFIOS CIENTÍFICOS E NOVAS ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS, 1., 2007, Campinas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/fea/ortega/NEO/JorgeVieira-Complexidade-Conhecimento.pdf>>. Acesso em: dez 2013.

_____. Rudolf Laban e as Modernas Idéias Científicas da Complexidade. In: **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, jan.1999. p. 17-30.

XAVIER, J. J. O que é dança contemporânea? **O Teatro Transcende**. Blumenau, v. 16, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/2500>>. Acesso em: ago 2012.

APÊNDICE I:

TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



Universidade Federal da Bahia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa cujo título provisório é “Danças contemporâneas: uma análise de práticas de ensino em Belo Horizonte/MG”, em virtude de sua atuação profissional. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Flor Murta sob a orientação da Professora Dra. Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli (PPGDança - UFBA).

A sua participação não é obrigatória sendo que a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora ou com a UFBA. A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as concepções acerca de dança contemporânea de artistas-docentes residentes e atuantes em Belo Horizonte/MG se articulam às suas práticas de ensino.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) a duas (ou mais, se for o caso) entrevistas. As entrevistas, caso você permita, serão áudio e vídeogravadas. Além disso, a pesquisadora acompanhará algumas aulas ministradas por você.

Os riscos relacionados com sua participação são mínimos, como sentir-se constrangido ao responder às questões propostas na entrevista, ao ter sua voz audiogravada ou sua imagem videogravada. A fim de minimizar estes riscos, você terá acesso às transcrições e edição das imagens, podendo solicitar cortes ou exclusão de conteúdos com os quais discordar, no que será prontamente atendido. Além disso, durante a entrevista você poderá se negar a responder a algumas questões propostas. A utilização do material será feita conforme a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Pela natureza da pesquisa, você poderá ser identificado. Entretanto, todas as informações serão utilizadas somente para fins científicos e didáticos. Os resultados e análises provenientes dessa pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares.

Não está previsto ressarcimento e/ou indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a solicitar indenização.

Sabendo que as entrevistas centralizadas e narrativas de história de vida, bem como as videogravações e audiogravações geralmente apresentam grande volume e riqueza de informações, solicitamos sua autorização para que este material seja guardado para utilização posterior, em novas pesquisas, resguardando-se, para tal, todos os cuidados éticos explicitados na Resolução CNS 466/12 e descritos acima.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o endereço, o telefone e o e-mail do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou em qualquer momento.

Responsável pelo Projeto: Flor Murta.

Orientadora: Prof^a Dra. Leda Muhana Martinez Iannitelli.

Endereço: Rua Arquimedes Gonçalves, 526 - apto 202 - Jardim Baiano - Salvador /BA.

Telefone: (31) 9367-8805.

E-mail: flor_murta@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, os riscos da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a guarda de todo o material produzido, bem como a publicação dos resultados da pesquisa.

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Data: _____

APÊNDICE II:

PESQUISA DE CAMPO – APREENSÃO DAS INFORMAÇÕES

PESQUISA DE CAMPO – APREENSÃO DAS INFORMAÇÕES

1 ENTREVISTAS

Arão: 1 entrevista – duração: 2h 5 min. Páginas transcritas: 32.
Data /Local de realização: 20/11/2013 – Sede do Coletivo Movasse.

Dudude: 1ª entrevista – duração: 25 min. Páginas transcritas: 13.
Data /Local de realização: 19/07/2013 – Residência da artista.
2ª entrevista – duração: 42 min. Páginas transcritas: 11.
Data /Local de realização: 20/07/2013 – Residência da artista.

Tuca: 1ª entrevista – duração: 50 min. Páginas transcritas: 13.
Data /Local de realização: 20/12/2012 – Residência do artista.
2ª entrevista – duração: 1h 5min. Páginas transcritas: 20.
Data /Local de realização: 16/01/2014 – *On line* – Via *Skype*.

2 OBSERVAÇÕES *IN LOCUS*

Arão:

- Aulas regulares de dança contemporânea. Local: Centro Artístico de Dança/ Movasse. Duração: aproximadamente 24h/a. Data: 2013.

Dudude:

- Oficina: “Criação, improvisação e consciência”. Duração: 30h/a.
Data: Nov/2012 – FUNARTE/MG.

- Oficina: “Encontro prático com Dudude”. Duração: 20h/a. Data: 18 a 20 de julho de 2013, Atelier de Dudude.

- *Aulões* Temáticos: “Consciência x Movimento”; “Espaço x Movimento”; “Espaço x Criação”; “Consciência x Percepção x Improvisação I”; “Consciência x Percepção x Improvisação II”. Duração: 18h/a. Data: março a dezembro de 2013.

Tuca:

- Oficina: “Dispositivos contemporâneos de dança / Autonomia na criação e composição coreográfica. Duração: 20h/a. Local: FUNARTE – 06 a 10 de agosto de 2012.

- Oficina: “Dispositivos contemporâneos de dança/A urgência/ ineficiência no processo criativo / O desdobramento do cotidiano / Autonomia e coletivo/ Público e privado”. Duração: 24h/a. Local: SESC Palladium/MG – 23 a 28 de ABRIL de 2011.