



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

ODAILSO SINVALDO BERTÉ

**FILOSOFAZENDO DANÇA COM PINA BAUSCH:
BRICOLAGEM ENTRE EXPERIÊNCIA, IMAGENS E CONCEITOS EM
PROCESSOS CRIATIVOS E PEDAGÓGICOS**

Salvador
2011

ODAILSO SINVALDO BERTÉ

**FILOSOFAZENDO DANÇA COM PINA BAUSCH:
BRICOLAGEM ENTRE EXPERIÊNCIA, IMAGENS E CONCEITOS EM
PROCESSOS CRIATIVOS E PEDAGÓGICOS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Peral Rengel

Salvador
2011

B537f Berté, Odailso Sinvaldo.

Filosofando dança com Pina Bausch : bricolagem entre experiência, imagens e conceitos em processos criativos e pedagógicos / Odailso Sinvaldo Berté. – 2011.

171 f. : il. (figs.) (algumas colors.).

Bibliografia: p. 160-164

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2011.

“Orientadora: Profa. Dra. Lenira Peral Rengel”.

1. Dança. 2. Corpo-imagem-pergunta – relações – dança. 3. Bausch, Pina, 1940-2009. 4. Dança – experiência-imagens-conceitos. 5. Dança – processo criativo e pedagógico. 6. Corpo. I. Rengel, Lenira Peral. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU: 793.322(043.3)

796.01

ODAILSO SINVALDO BERTÉ

FILOSOFAZENDO DANÇA COM PINA BAUSCH:
BRICOLAGEM ENTRE EXPERIÊNCIA, IMAGENS E CONCEITOS
EM PROCESSOS CRIATIVOS E PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 03 de agosto de 2011.

Banca Examinadora

Lenira Peral Rengel – Orientadora _____
Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Brasil
Universidade Federal da Bahia

Leda Maria Muhana Martinez Lannitelli _____
Doutora em Dance Education pela Temple University, Estados Unidos
Universidade Federal da Bahia

Irene Maria Fernandez Silva Tourinho _____
Pós-Doutora em Cultura visual pela Universidade de Barcelona, Espanha
Universidade Federal de Goiás

AGRADECIMENTOS

À Professora Lenira Rengel, pela dedicação, competência e cumplicidade em orientar.

À Professora Irene Tourinho, pela sensibilidade e competência em ajudar-me a ver e me ver.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo apoio com a bolsa de estudos.

Aos Educandos, Direção e Coordenação do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, por colaborarem na pesquisa.

Aos familiares, pelo incentivo e afeto.

Obrigado a cada um e a cada uma na sua peculiaridade.

BERTÉ, Odailso Sinvaldo. *Filosofazendo dança com Pina Bausch*: bricolagem entre experiência, imagens e conceitos em processos criativos e pedagógicos. 171 f. il. 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

Esta é uma pesquisa artístico-científica que objetiva propor relações entre corpo, imagem e pergunta, considerando a experiência e a indissociabilidade entre teoria e prática, para articular entrecruzamentos entre processos criativos e pedagógicos em dança. O processo criativo da coreógrafa Pina Bausch, nas articulações que faz entre pergunta, experiência e imagem, é referência tanto para a estruturação da pesquisa como para a metodologia da experiência artístico-pedagógica com a qual se dá a pesquisa. Essa experiência foi realizada por mim com educandos do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Como método de pesquisa, a bricolagem correlaciona experiência, imagens, conceitos e elementos de diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma, são realizados entrecruzamentos entre compreensões dos educandos colaboradores da pesquisa, do pesquisador, de Pina Bausch e dos autores estudados. Entre os principais conceitos abordados estão a pedagogia da pergunta de Freire e Faundez (2008), a filosofia na carne de Lakoff e Johnson (1999), e a dança como pensamento do corpo de Katz (2005). O conceito de imagem é utilizado como ideia, conforme os estudos de Damásio (2010), como ação, segundo Bittencourt (2007) e como artefato cultural que instaura relações segundo Tourinho (2011) e Martins (2007). Tais entendimentos são vinculados em torno do conceito corponectividade (RENGEL, 2007), que considera a indissociabilidade corpo e mente. Nesse sentido, o neologismo filosofazendo é proposto como um modo de fazer-pensar, ensinar, ver e analisar dança enquanto arte relacional que possibilita perguntas em forma de imagem.

Palavras chave: Processo criativo em dança. Pina Bausch. Corpo. Experiência. Imagem. Pergunta.

Berté, Odailso Sinvaldo. *Dance philosophy-making with Pina Bausch: bricolage among experience, images and concepts in pedagogical and creative processes*. 171 pp. ill. 2011. Master Dissertation – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

This is an artistic-scientific research that aims to propose relations among body, image and query, considering the experience and the indissociability between theory and practice, to articulate interlinking between creative and pedagogical processes in dancing. Choreographer Pina Bausch's creative process, in the articulations she makes among query, experience and image, is reference to structuring of the research as well as to the methodology of artistic-pedagogical experience with which the research is done. This experience has been carried out by me and the students from the Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança of the Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia. As method of research, the *bricolage* correlates experience, image, concepts and elements from different fields of knowledge. This way, interlinking is made among the understanding of the students who took part in the research, the researcher, Pina Bausch and the authors studied. Among the main concepts approached are the pedagogy of the query of Freire and Faundez (2008), the philosophy in the flesh of Lakoff and Johnson (1999), and the dancing as body thinking of Katz (2005). The concept of image is used as idea, according to the studies of Damásio (2010), as action according to Bittencourt (2007) and as cultural artifact that establishes relations according to Tourinho (2011) and Martins (2007). These understandings are linked the bodyconnectivity concept (RENGEL, 2007), which considers the indissociability body and mind. This way, the neologism philosophy-making is proposed as a way of making-thinking, teaching, seeing and analyzing dance as relational art that enables queries in the form of image.

Keywords: Creative process in dancing. Pina Bausch. Body. Experience. Image. Query.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Pôster do Espetáculo “Palermo Palermo” (1989), de Pina Bausch.....	26
Imagem 2	Cena do filme “Pina” (2010) de Wim Wenders.....	29
Imagem 3	Cena do filme “Pina Bausch Lissabon Wuppertal Lisboa” (2008).....	33
Imagem 4	Aula de História da Dança I Escola de Dança – FUNCEB (2010).....	41
Imagem 5	Espetáculo “Cravos” (1982) de Pina Bausch.....	45
Imagem 6	Aula de História da Dança I Escola de Dança – FUNCEB (2010).....	61
Imagem 7	Imagem da narrativa 1 (sem título).....	68
Imagem 8	Imagem da narrativa 2 O corpo que “fala”.....	70
Imagem 9	Imagem da narrativa 3 (sem título).....	71
Imagem 10	Imagem da narrativa 4 Perfeição.....	73
Imagem 11	Imagem da narrativa 5 A bailarina machucada.....	74
Imagem 12	Imagem da narrativa 6 (sem título).....	76
Imagem 13	Educandos expondo o trabalho sobre o balé “O Lago dos Cisnes”.....	82
Imagem 14	“Mulheres no Poder”, ato final da coreografia “A Lagoa das Patas”.....	89
Imagem 15	“A morte do Príncipe”, cena da coreografia “A Lagoa das Patas”.....	96
Imagem 16	Espetáculo “Café Müller” (1978), de Pina Bausch.....	108
Imagem 17	Espetáculo “Para Crianças de Ontem, Hoje e Amanhã” (2002), de Pina Bausch.....	124
Imagem 18	O Pensador de Rodin (Versão da Praça da Sé).....	131
Imagem 19	Espetáculo “Cravos” (1982), de Pina Bausch.....	139
Imagem 20	Espetáculo “Água” (2001), de Pina Bausch.....	146

SUMÁRIO

1	INTRODUZINDO AS QUESTÕES	10
2	QUE RELAÇÃO HÁ ENTRE EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO?	25
2.1	A EXPERIÊNCIA É CORPONECTIVA	25
2.1.1	Percepção como Pensamento e Princípio da Experiência	29
2.1.2	Vivendo, Descrevendo e Interpretando a Experiência	31
2.2	UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA EM DANÇA	35
2.2.1	Recortando e Enfocando as Experiências	40
2.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGEM DA EXPERIÊNCIA	44
2.4	EXPERIÊNCIA NA/PARA/COMO PESQUISA?	48
2.5	IMAGEM: ARTEFATO? IDEIA? AÇÃO?	51
2.6	NA EXPERIÊNCIA, RELAÇÕES COM IMAGENS E PERGUNTAS	58
3	COMO TECER RELAÇÕES ENTRE CORPO, IMAGEM E PERGUNTA?	63
3.1	COM IMAGENS, TRECHOS DA EXPERIÊNCIA DE “CORPOSMÍDIA”	63
3.2	DAS IMAGENS, COM PERGUNTAS, ÀS NARRATIVAS	66
3.2.1	Imagens, Narrativas e Perguntas sobre Corpo	68
3.2.2	Imagens, Narrativas e Perguntas sobre Dança	73
3.3	DA HISTÓRIA, COM PERGUNTAS, ÀS DANÇAS	77
3.3.1	Dos Reflexos do Lago à Reflexão com a Lagoa	78
3.3.2	Focando Interações entre Corpos, Imagens e Perguntas	79
3.3.3	Corpo? “Corpo em Pesquisa, que Está em Investigação”	80
3.3.4	Dança? Um Processo Onde se Pode “Construir a Desconstrução”	86
4	COMO O CORPO PODE PERGUNTAR EM FORMA DE IMAGEM?	99
4.1	A DANÇA EM PINA BAUSCH	99
4.1.1	Situando uma Trajetória	99
4.1.2	Dança: Um Modo do Corpo Pensar o Mundo	101
4.1.3	Cocriações entre Dança e Relações	105
4.1.4	Dançar é Pensar	108
4.2	CORPO: UM PROCESSO INCESSANTE	111
4.3	O PROCESSO CRIATIVO DE PINA BAUSCH	115
4.3.1	Perguntas que Acessam a Experiência	119
4.4	O CORPO PERGUNTA E ENSINA A PERGUNTAR	125

4.5	O CORPO FILOSOFIA E PERGUNTA.....	129
4.6	O CORPO PERGUNTA E É PERGUNTADO, VÊ E SE VÊ.....	136
4.7	CORPO, IMAGEM E PERGUNTA NA DANÇA.....	141
5	CONSIDERANDO RESPOSTAS E MAIS PERGUNTAS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	160
	ANEXO.....	165
	ANEXO A.....	165

1 INTRODUZINDO AS QUESTÕES

Configurada na área da dança e, especificamente, na Linha de Pesquisa Estudo de Processos, esta pesquisa artístico-científica objetiva propor relações entre corpo, imagem e pergunta, considerando a experiência e a indissociabilidade entre teoria e prática, para articular entrecruzamentos entre processos criativos e pedagógicos em dança. O neologismo filosofazendo, como expresso no título da pesquisa, gerúndio de filosofazer, faz parte das contaminações que trago das relações estabelecidas por meio de minha formação filosófica. Filosofazer é o nome da revista acadêmica do Instituto Superior de Filosofia Berthier, onde iniciei a graduação. A revista, assim nomeada, surgiu por volta do ano de 1991, quando se debatia a respeito da filosofia latino-americana, enquanto uma compreensão de filosofia engajada com questões políticas, sociais, culturais, ou seja, que constrói conhecimento, conceitos, teoria, voltada para a prática e para a experiência. A compreensão desse neologismo, aqui nesse estudo, é vinculada à ideia de que fazer é pensar (SENNETT, 2009), à filosofia na carne (LAKOFF; JOHNSON, 1999) e à pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2008).

Nessa perspectiva, filosofazer é proposto como um modo de fazer-pensar, ensinar, ver e analisar dança com propriedades filosóficas, ou seja, uma dança caracterizada pelo questionamento concretizado pela pergunta enquanto procedimento filosófico, dialógico e criativo. Filosófico porque especula, desinstala, provoca a crítica e mobiliza o corpo a traçar estratégias de possíveis respostas. Dialógico porque implica em coautoria, pois, não se dá como mensagem dogmática, mas como imagem que quer ser vista, percebida, interpretada, questionada, significada. E nisso, nos sentidos que atribuí à imagem-dança, nos seus modos de questioná-la, o corpo pode ver, se ver e ser visto. Criativo porque é ação que provoca outras ações de elaboração, (des)construção e configuração.

Em sua construção, esta investigação tem como referência um modo de proceder da coreógrafa Pina Bausch (1940-2009) no seu processo de criação, especificamente na forma como esta articulava relações entre pergunta, experiência e imagem na configuração da dança. Pina Bausch utilizava perguntas para tentar fazer aflorar as experiências de seus dançarinos e delas trazer a público inquietações, reflexões, afetos da dimensão humana. Dimensão esta que fala não

apenas de uma experiência individual, entretanto faz essa experiência ser parte desse pertencimento de um todo da espécie. Das perguntas e com elas Bausch construía danças. É nesse sentido, com referência nesse modo inquietante, de estímulo, de buscas, que este estudo, ao problematizar relações entre corpo, imagem e pergunta na dança, formula seu problema com três perguntas: Como a imagem pode perguntar ao corpo? Como entender que o corpo pode perguntar em forma de imagem? O que significa considerar a dança como uma imagem que pergunta? Com esse problema em forma de perguntas a pesquisa se dá com uma experiência artístico-pedagógica em dança realizada por mim, enquanto educador e coreógrafo, junto a vinte educandos da Turma A, na disciplina História da Dança I, no segundo semestre do ano de 2010, do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB.

A experiência artístico-pedagógica em dança, ao invés de uma atividade de campo projetada para servir à pesquisa, é uma experiência dentro do rol das minhas experiências enquanto pesquisador, educador e coreógrafo. O estudo acadêmico e as aulas de História da Dança são experiências que (co)incidem uma na outra constituindo, assim, a pesquisa. O processo criativo de Pina Bausch também foi referência para a metodologia dessa experiência artístico-pedagógica que tem a pergunta como procedimento metodológico-criativo utilizado para acionar interpretações e criações. Essa experiência aconteceu em dois momentos: o primeiro compreende o período letivo do segundo semestre de 2010 com o desenvolvimento da disciplina História da Dança I; o segundo é um reencontro, em forma de grupo focal, realizado no mês de maio do ano de 2011, com um grupo de seis educandos criadores de uma coreografia intitulada “A Lagoa das Patas”. Desses dois momentos da experiência, dentre os trabalhos feitos pelos educandos, foram escolhidas, por meio das categorias de análise “corpo” e “dança”, a referida coreografia e seis narrativas escritas para compor as reflexões aqui realizadas.

Na tentativa de questionar o entendimento tradicional de História da Dança como uma disciplina teórica na qual não se dança e não se usa o corpo, foi desenvolvida uma proposição teórico-prática na articulação corpo – história – imagem – dança. Como procedimentos metodológicos foram usados imagens (referentes aos períodos históricos estudados), pequenos textos (com datas,

nomes, locais, etc.), perguntas e a criação de movimentos de dança. Articulada com referenciais da cultura visual (foco nas relações intersubjetivas e identitárias com imagens), da filosofia (construção de reflexões indagativas) e do procedimento criativo, baseado em perguntas, da coreógrafa Pina Bausch, a metodologia dessa experiência artístico-pedagógica objetivou um panorama historiográfico da dança por meio de imagens (perceber o corpo e suas representações na história), perguntas (estimular a reflexão crítica e a criação) e a criação de dança (fazer história com o corpo).

A referida experiência, além de ter sido articulada com algumas proposições conceituais previstas no início desta investigação, deflagrou relações com outras bases teóricas, modificando e apontando outras possibilidades, arranjos e conexões de pesquisa, dando maior sentido ao entrecruzamento investigativo entre experiência, imagens e conceitos, aqui pretendido. Um dos meios de registro da experiência artístico-pedagógica, além de anotações acerca das aulas, gravações e transcrições das conversas com os educandos, do plano de curso e das produções dos educandos, são imagens do processo, que, mais do que mera constatação da realidade, são formas de ver, construções que atrelam a pesquisa às vivências do pesquisador e dos colaboradores. Tais imagens também não são constatações argumentativas, mas elementos que articulam a tessitura da pesquisa com o texto e para fora dele.

Ao articular entendimentos que colaboram para os modos de organização da pesquisa, com Sennett (2009) nesta investigação se argumenta que “fazer é pensar”. O autor descreve o artífice (o título do livro é *O Artífice*) como um sujeito que explora a habilidade, o empenho e a avaliação daquilo que faz, constrói, elabora, cria. Esse modo do artífice proceder focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça, sustentando um diálogo entre práticas concretas e ideias. O artífice utiliza soluções para desbravar novos territórios, ou seja, solução e detecção de problemas estão intimamente imbricadas, uma desafiando a outra constantemente. Desse modo, ao se valorizar as práticas, a curiosidade e a habilidade do fazer, como geradores de ideias, pensamentos e conhecimento, o artífice faz da experiência um ofício.

Nesse sentido, esta é uma investigação teórico-prática que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois, conforme descreve Denzin (2006), acerca

desta forma de pesquisa, ela “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (p. 17). A pesquisa qualitativa, por ser uma atividade situada, localiza o pesquisador no mundo. Com notas de campo, conversas, imagens, etc., as práticas da pesquisa qualitativa articulam uma abordagem interpretativa em que o pesquisador estuda as coisas em seus contextos específicos, no intuito de interpretar os fenômenos a partir dos significados que as pessoas dão a eles (DENZIN, 2006).

Na tentativa de compreender melhor a problemática sobre a qual se debruça, o pesquisador qualitativo utiliza diversas práticas interpretativas interligadas. Isso envolve estudo, uso e coleta de vários materiais empíricos, como, por exemplo, textos escritos, produções culturais, textos observacionais, experiência pessoal, imagens, entre outros elementos. Esses artefatos descrevem momentos e significados cotidianos e relacionais na vida dos indivíduos. (DENZIN, 2006).

Com a crítica de Greiner (2010) acerca dos modos como sistemas acadêmicos tradicionais definem processos de pesquisa valorizando método, objeto de estudo e hipótese (termos da ciência moderna) antes das inquietações que estão no corpo-pesquisador, ao definir as tipologias e os procedimentos desta pesquisa, são relacionadas, aqui, a concepção de artífice, da experiência como ofício e a ideia de que “fazer é pensar” com o propósito teórico-prático da pesquisa e, principalmente, com a ideia de bricolagem tanto como técnica artística quanto como procedimento metodológico de pesquisa. O pesquisador qualitativo é, aqui, entendido, com Denzin (2006), como um *bricoleur* interpretativo e, em relação a Sennett (2009), como um artífice que se aventura no entrelaçamento de solução e detecção de problemas com a experiência. O que o pesquisador *bricoleur* interpretativo produz é uma bricolagem, ou seja, “um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (DENZIN, 2006, p. 18). Aqui, o modo como o pesquisador *bricoleur* – artífice – procede para construir a bricolagem reflexiva, no incessante entrecruzamento teoria e prática, imagens e conceitos, pensamento e experiência, é um filosofazer. Nesse sentido, argumento que esta pesquisa é um filosofazer.

A bricolagem, resultante do método do pesquisador *bricoleur* interpretativo, é, pensando com Denzin (2006), uma colagem complexa, uma montagem, uma estrutura reflexiva, um conjunto de imagens e de representações mutáveis

interligadas. A bricolagem é uma construção emergente que sofre alterações e pode assumir novas formas ao longo do processo de pesquisa, mediante o acréscimo de diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação, dado que, conforme Flick (apud DENZIN, 2006, p. 19), “o foco da pesquisa qualitativa possui inerentemente uma multiplicidade de métodos”.

Quanto a sua tipologia, esta pesquisa assume-se como exploratória e descritiva. No que tange ao caráter exploratório, o “objetivo principal é o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Desse modo, o planejamento possui certa flexibilidade ao considerar os mais variados aspectos em torno da questão estudada, envolvendo, assim, levantamento bibliográfico, de dados e de exemplos que proporcionam maior compreensão acerca da problemática (GIL, 2002).

Em seu caráter descritivo, o objetivo é descrever características de determinado grupo ou fenômeno. Conforme comenta Gil (2002), entre suas principais características está a utilização de técnicas de coleta de dados e a observação sistemática. No sentido de proporcionar uma nova visão do problema, a pesquisa descritiva se aproxima da exploratória. Ambas costumam ser realizadas por pesquisadores interessados na atuação prática. A descrição aqui pretendida é uma descrição densa, que, segundo Geertz (2011), como a etnografia, estabelece relações, seleciona informantes, transcreve textos e mapeia campos dando atenção a pequenos sinais, movimentos, ou ainda, gestos. Ela é feita a partir daquilo que os informantes, ou colaboradores da pesquisa de campo, podem nos levar a compreender. Nesse sentido, as descrições podem ser entendidas como construções imaginadas a partir do que os sujeitos descritos demonstram por meio das suas ações. Tais sujeitos possuem discursos que, registrados em termos pesquisáveis, possibilitam a descrição. E esta descrição é interpretativa. A partir da relação entre os dados da experiência e a estrutura conceitual, dá-se uma abordagem interpretativa que articula a pesquisa e, ao invés de certezas e respostas absolutas, possibilita mais perguntas, outras formas de ler, ver, imaginar e interpretar. No entrelaçamento das formulações teóricas com as interpretações descritivas, o alargamento de pistas reflexivas pode resultar de pequenas experiências. (GEERTZ, 2011).

Uma importante prerrogativa a ser levada em conta pelo pesquisador qualitativo e, neste caso, pelo *bricoleur* interpretativo, diz respeito à(s) pergunta(s) em torno do problema de pesquisa. A partir de Becker (apud DENZIN, 2006), o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando estratégias, procedimentos metodológicos ou materiais empíricos acessíveis ao seu intento de pesquisa. Todavia, as práticas interpretativas não deveriam ser predeterminadas antes do problema e seu contexto. Portanto, a pergunta é um procedimento de extrema relevância para situar o pesquisador *bricoleur* interpretativo na relação entre as práticas interpretativas e o contexto da pesquisa. A “escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto” (NELSON et al. apud DENZIN, 2006, p. 18).

A proposição da pergunta como articuladora do problema de pesquisa, como conceito e como procedimento metodológico-criativo, se pauta no entendimento de que as grandes questões existenciais, científicas e filosóficas partem das pequenas perguntas que surgem das implicações diárias, das experiências cotidianas, ou seja, das relações do corpo com o ambiente. Estas pequenas perguntas formam a base, por exemplo, das grandes questões e problemas da filosofia, da metafísica, da epistemologia, da ética e assim por diante. O argumento que se apresenta nesta investigação é que o conhecimento pode emergir com a pergunta e que as perguntas existenciais, pessoais ou de abrangência social, do processo de conhecimento, começam pelas perguntas básicas da vida cotidiana, dos gestos, das perguntas que o corpo faz. Assim, entendidas como inquietação, dúvida, espanto gerado com corpo, como ação que mobiliza outras tantas ações, as constantes perguntas humanas podem moldar o fazer-se da própria existência.

Perguntar e pesquisar acerca da própria experiência tem sido uma prática pouco incentivada em certos espaços acadêmicos, embora, tudo o que se pesquise, já esteja correlacionado com o ambiente e as relações do corpo que configura tal pesquisa. No intuito de garantir cientificidade e rigor, certas normas acadêmicas insistem em modos de pesquisar com uma linguagem observadora que parece não reconhecer o envolvimento vital e afetivo entre o corpo pesquisador, o *corpus* teórico e o(s) corpo(s) pesquisado(s), ou colaboradores da pesquisa. Entendendo que fazer é pensar, esta pesquisa se propõe a construir correlações entre

experiências do pesquisador e dos colaboradores, imagens decorrentes dessas experiências, relações criadas com essas imagens, teorias e conceitos selecionados e delimitados.

Em seus modos de organização, a pesquisa busca tecer sentidos, interpretações e questionamentos que entrelaçam imagens, perguntas, entendimentos de autores, da coreógrafa Pina Bausch, do pesquisador/educador/coreógrafo e dos colaboradores/educandos/dançarinos. Ao escolher a bricolagem como conceito e método, se entende que a investigação está atrelada a um desejo de busca, sujeita a reformulações e imprevistos, compromissada com circunstâncias cotidianas que afetam, impactam, desconstroem e reconstroem a pesquisa. O caráter processual da bricolagem possibilita que considerações metodológicas sejam elaboradas ao longo do texto, ao invés de condensadas em um capítulo específico. Desse modo, conexões e entrecruzamentos temáticos, teóricos e analíticos podem ser articulados.

A problemática que contextualiza este estudo vai de encontro às reflexões, pesquisas e descobertas contemporâneas que questionam as dissociações entre corpo e mente, natureza e cultura, teoria e prática, pensamento e ação, texto e imagem, fala e movimento. Com isso, se quer inquirir traços da tradição ocidental racionalista que tem negligenciado a imagem, o gesto, o movimento e o corpo enquanto gestores de conhecimento seja em debates filosóficos, concepções educacionais e compreensões de dança. Esta pesquisa coloca-se na perspectiva do redimensionamento das questões acerca da experiência vivida, proporcionada pela segunda geração das ciências cognitivas, conforme os estudos de Lakoff e Johnson (1999), compreendendo que conceitual-abstrato (teórico, mental, racional) e sensório-motor (prático, físico, emocional) são procedimentos do corpo indissociáveis. Nesse sentido, por meio da dança, são vinculados elementos específicos e recortes delimitados da filosofia, da educação, da cultura visual, das ciências cognitivas e da neurociência.

Em sua trajetória, para se construir enquanto área de conhecimento, a dança tem articulado parcerias, diálogos, cruzamentos e aproximações com diferentes áreas de conhecimento. Nas ciências cognitivas, nas neurociências, na biologia, na educação, na comunicação, nos estudos culturais, na antropologia, na sociologia, na física, na filosofia e em tantas outras áreas a dança tem buscado teorias,

aportes, conceitos e experiências, a fim de construir seu *corpus* teórico, estruturar o seu campo de conhecimento, criar metodologias e definir objetos de estudo. Nestes cruzamentos e buscas, a dança tem instaurado modos específicos de fazer-pensar pesquisa, ensino e extensão na relação entre arte e ciência, se aproximando de paradigmas epistemológicos inter, pluri e transdisciplinares.

Nesta perspectiva, esta investigação quer tecer outros fios na rede construtiva da dança, sendo um contributo investigativo nas relações teórico-práticas que concebem dança como um fazer-pensar. A elucubração acadêmica sobre dança e seu *corpus* teórico, por mais que já sejam ações e/ou experiências feitas com corpo, não substituem, não se sobrepõem e não deveriam dispensar a dança enquanto ato de dançar, experiência enfática de movimento na construção do conhecimento em dança. Embora o *corpus* teórico sobre dança, o corpo que formula esse *corpus* teórico e o corpo que dança (re)criem-se mutuamente, no afã de reconhecê-la enquanto área de conhecimento com rigor científico, certas/os pesquisadoras/os em dança fazem parecer que o discurso sobre dança, experiência teórica, é o suficiente para isso. A chamada experiência prática, em suas diversas formas, pessoal, artística, educativa, enquanto constituidora de pesquisa e de conhecimento em dança, ainda é algo pouco incentivado.

Construir um estudo com experiência, imagem e conceitos, apenas a partir de livros, textos, escritos e demais documentos do gênero, já é uma ação válida e necessária. E isto é uma experiência feita com corpo, não só pelo aspecto aparente de mobilidade e atividade, mas pelos próprios processos cognitivos com os quais o corpo opera, conceituais-abstratos e sensório-motores ao mesmo tempo. Experienciar proposições conceituais acerca da imagem e da pergunta, por meio de e/ou como procedimentos pedagógicos, criativos, reflexivos, e tematizar isso como foco de pesquisa, não significa experimentação enquanto teste e comprovação. Trata-se de uma experiência que instaura outros modos de criar temas e conceitos e de se relacionar com eles. Nesses modos, a capacidade cognitiva humana, que só é realizada com corpo, é evidenciada mais enfaticamente, justamente para interpelar os ditames dualistas, clássicos e modernos, ainda vigentes, que supervalorizam o racionalismo, a abstração, a inteligibilidade e a linguagem verbal/escrita, enquanto descorponectivos (como se mente e corpo fossem dissociados), em detrimento dos sentidos, da imagem, da experiência, do corpo.

Os capítulos da dissertação são intitulados com perguntas que entretecem e instigam a bricolagem reflexiva e o filosofazer estendidos ao longo da dissertação e para o que ela poderá gerar a quem com ela se relacionar. Como característica do filosofazer aqui proposto, temas e conceitos expostos são constantemente retomados ao longo da dissertação, no sentido de uma (re)flexão processual que está atenta em solucionar e detectar problemas agregando outros elementos aos já presentes. Texto e imagens compartilham do mesmo espaço sem nenhuma atribuição hierárquica entre eles. As imagens não ilustram o texto, pelo contrário, querem estimular discursos, gestos, diálogos e conexões com corpos, histórias e contextos. Utilizadas em pesquisas em geral e, especialmente, em pesquisas com grupo focal, as imagens acionam vínculos entre os corpos envolvidos com a pesquisa, os colaboradores, o pesquisador e o processo de pesquisa. Alusões, ilusões, acordos, desacordos, dúvidas e perguntas são desafios que as imagens podem provocar nos colaboradores da pesquisa, no próprio pesquisador e nas suas escolhas de metodologia e análise (TOURINHO, 2010).

O capítulo segundo deste estudo pergunta pela possibilidade de se entender relações entre experiência e conhecimento. Com isso, são articuladas reflexões que buscam entender a experiência e a percepção do corpo como já sendo ações com conteúdos conceituais. Modos de relatar e descrever a experiência em termos de pesquisa são considerados para evidenciar os entrecruzamentos que a bricolagem reflexiva articula. Assim, a experiência artístico-pedagógica em dança com a qual se dá a pesquisa é situada e descrita, de modo geral, nas formas como foi organizada e, em particular, nas escolhas e recortes feitos, tendo em vista as categorias de análise. As próprias categorias de análise e os critérios que as fizeram emergir da experiência são expostos no sentido de evidenciar os entrecruzamentos já existentes, os que foram e os que podem ser instaurados entre a experiência, as imagens e os conceitos.

O fato de este estudo ser articulado com uma experiência artístico-pedagógica em dança em seu fazer-se, quer evidenciar que tanto a teoria como a prática são ações, são fazeres que se entremeiam na construção do conhecimento. Tomar imagens da referida experiência, entre outras, como elementos que tecem a pesquisa, enfatiza que o conhecimento não se dá só pela via racionalista, elucubrativa, entendidas como descorponectivas. Mas, pela capacidade cognitiva do

corpo que não relega nenhum dos sentidos para conhecer. O movimento, o tato, o olfato, o paladar e a visão imbricados aos processos neurais e cerebrais e às relações estabelecidas com o ambiente, são fatores que determinam o conhecimento, os modos de conhecer, as escolhas acerca do que conhecer.

Entre as categorias de análise e os critérios de escolha (a serem detalhados no capítulo 2) que reúnem alguns trabalhos feitos pelos educandos, como estruturadores da reflexão, junto dos conceitos, das imagens e demais relações, está a relação que estes trabalhos estabelecem com a pergunta. Tanto as perguntas que estimularam a feitura desses trabalhos quanto as perguntas que eles instauram e provocam acerca de entendimentos de corpo e dança. Com as imagens, os relatos dos educandos, os trabalhos por eles criados e demais anotações e percepções do pesquisador, a experiência artístico-pedagógica compõe a dissertação suscitando descrições, interpretações e análises a serem tecidas dentro do propósito da bricolagem reflexiva e das características tipológicas da pesquisa.

A problematização de relações entre corpo e imagem, além de alargar as compreensões desmistificando certos pensamentos ingênuos a esse respeito, favorece aproximações entre elementos e compreensões de diferentes áreas que têm a imagem como foco de seus estudos. A cultura visual, que em seu estudo abarca tanto as representações visuais como a forma na qual elas são vistas (MITCHELL, 2003), entende imagem como um artefato cultural que depende de interação e investiga relações intersubjetivas e identitárias com imagens. Os estudos de Damásio (2010), no campo da neurociência, entendem imagem como conteúdo do pensamento, ideia, padrão neural. Entender a imagem como um artefato relacional, como um modo de ver, ou, como pensamento, é também, identificá-la como uma forma de conhecer, como gestora de conhecimento. Em determinados aspectos, o ambiente pode ser compreendido como um conjunto de imagens captáveis pela percepção, as quais o corpo pode (re)criar, com as quais ele pode se relacionar e construir conhecimento. Desse conjunto de imagens o corpo também faz parte e suas ações também podem ser entendidas como imagens (BITTENCOURT, 2007), entendendo que, em seu processo de fazer-se, o corpo é um fluxo de acontecimentos, aspectos e estados.

O capítulo terceiro interroga acerca da possibilidade da imagem perguntar ao corpo. Com descrições e relatos acerca das relações e experiências com as imagens e perguntas, realizadas na experiência artístico-pedagógica, são articuladas reflexões e entrecruzamentos entre os temas emergidos das experiências dos educandos e os conceitos de autores que corroboram e/ou questionam as relações que vão sendo tecidas.

A produção e seleção de imagens, com as quais a pesquisa se articula, já são uma interpretação, recortes, escolhas. As imagens são parte da experiência artístico-pedagógica. Como meios visuais planos elas não dão conta de uma realidade tridimensional, mas são parte de uma complexidade relacional. Elas são uma concepção da experiência artístico-pedagógica realizada, uma interpretação, ângulos específicos, modos de ver o referido processo. Elas são parte de uma descrição, uma construção, uma interpretação que pode provocar tantas outras.

No capítulo quarto os questionamentos problematizam a possibilidade de, na dança, o corpo perguntar em forma de imagem e, com isso, a dança ser uma imagem que pergunta. Com o entendimento de que o conceito de processo é baseado na experiência humana da ação (GREINER, 2010), reflete-se acerca do processo de criação da coreógrafa Pina Bausch. Pois, este denota a possibilidade da pergunta ser um procedimento de acesso a experiências para, com elas, compor dança. Como uma das características da sua composição coreográfica a substituição do palavreado por imagens possibilita reflexões e relações pertinentes ao problema desta pesquisa. A indagação é uma marca da dança de Pina Bausch que, ao invés de mensagens prontas, apresenta ao espectador perguntas em aberto (HOGUE, 1988). Conexões entre dança e educação, por meio da proposição de uma pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2008), e entre dança e filosofia, por meio da proposição de uma filosofia na carne (LAKOFF; JOHNSON, 1999), são articuladas em consonância com a afirmação de Katz (2005) da dança como pensamento do corpo.

A pergunta é, de modo geral, um procedimento reflexivo-criativo nos processos de construção do conhecimento em diversas áreas de estudo e pesquisa. De modo mais específico, na filosofia, a pergunta é um elemento importante que delinea o próprio ato de filosofar. A filosofia tem sido entendida como uma área de conhecimento atrelada a especulações, mais interessada em perguntar do que em

resolver problemas. Por sua vez, na dança contemporânea, a pergunta torna esta uma arte que questiona à medida que estimula o espectador a investigar por que o corpo faz o que faz em cena.

Em se tratando de processos criativos em dança, relações entre perguntas, imagens e experiências vividas suscitam para a composição, possibilidades de criações e conexões com ênfase na coautoria e na inserção de trechos da própria experiência na criação. Isso, com o entendimento de que, qualquer movimento de dança que se crie ou se faça não se dá apartado da experiência, da percepção e da história do corpo. Trata-se de procedimentos criativos que não desmerecem o conhecimento, a experiência e o movimento que já são do corpo como propulsores criativos de dança, em nome de padrões e vocabulários preestabelecidos de dança. Em procedimentos assim concebidos, ao invés de um gênio criador que somente transmite a dança já pronta para ser decorada, o coreógrafo pode ser entendido como um propositor de desafios e organizador de experiências.

Considerando as relações educativas como ambiente de construção de conhecimento, a pergunta pode ser uma proposição pedagógica, na qual, mais que fornecer respostas prontas aos educandos, o educador estimula-os a perguntar, provocando a crítica, a imaginação, a dúvida, e a criação.

Histórica e culturalmente, a dança teceu relações com a educação, no sentido de ser algo ensinado e aprendido, seja nas relações coreógrafo e dançarino ou professor e aluno. O que se argumenta é que a dança pode questionar tanto a si mesma, acerca do corpo, quanto instaurar perguntas e modos peculiares para se olhar e interpelar os modos como o corpo tem sido tratado e visto pela educação nos seus mais variados desdobramentos pedagógicos, metodológicos, institucionais e relacionais. Importante ressaltar que outras áreas, como algumas vertentes dos estudos culturais também têm problematizado questões desse nível por meios das chamadas Pedagogias do Corpo.

No Brasil, importantes estudos acerca da dança e educação têm sido realizados. Isabel Marques (2001), por exemplo, a partir de referenciais de corpo e movimento de Rudolf Laban e das propostas pedagógicas de Paulo Freire, articula o tripé de relações arte – ensino – sociedade e formula a proposição da “Dança no Contexto”, problematizando, principalmente, o ensino de dança nas escolas. Lenira Rengel (2008) articula proposições artístico-educativas teórico-práticas na

vinculação dos temas de movimento de Rudolf Laban com a compreensão de corponectividade, ou seja, a indissociabilidade corpo-mente. Dessa forma, entendendo corpo como corponectivo, todas as atuações que se efetuam em qualquer ação, evidenciam relações não dualistas, inclusive entre dança e educação.

A partir destas, outras abordagens se fazem necessárias. Outras proposições de entrelaçamentos entre procedimentos artístico-criativos e pedagógicos para, de modo mais enfático, evidenciar a construção de conhecimentos em dança feitos com corpo, com e para além dos livros. Proposições educacionais que, uma vez sabendo que o corpo pensa e compreendendo teoria e prática, conceitos e experiências como diferentes ações do corpo, não desmereçam experiências, vivências e processos enquanto gestores de conhecimento. Dançar também constrói conhecimento para a área da dança.

A relação entre dança e filosofia ainda pode ser considerada um diálogo de poucas palavras. Roger W. Müller Farguell (2001), em seu estudo “Figuras da Dança”, reúne argumentos dos filósofos Schiller, Kleist, Heine e Nietzsche e pergunta acerca da legibilidade figurativa da dança, no sentido de a dança ser um conjunto de figuras – estruturas imagéticas – pelas quais pode ser representada em textos. José Gil (2004), em seu estudo “Movimento Total” aponta a dança como gesto do pensamento, analisando-a a partir de: forma visível e forma virtual; sistemas do corpo e do espírito; planos de imanência e transcendência. Charles Feitosa (2001), em seu estudo “Por que a filosofia esqueceu a dança?”, de perspectiva nietzscheana, apresenta o histórico desprezo da filosofia pelo corpo e, em consequência, pela dança, enquanto forma de expressão onde o corpo se torna a obra de arte. No entendimento desse autor, devido à compreensão da dança ser algo que escapa às conceituações e à concepção de que ela só foi compreendida como obra de arte na modernidade e que isso é um fenômeno muito recente, ela não mereceu a atenção da filosofia. Para ele, na dança, o corpo não é coisa extensa, não tem alma, nem mente. E assim, dançando, a metafísica poderia ser superada.

Na tentativa de firmar a dança como área de conhecimento, no Brasil, alguns pesquisadores/as têm buscado fundamentações filosóficas para seus estudos, deslocando conceitos da filosofia para respaldar de modo mais rigoroso seus

dizeres sobre a dança, com os riscos, desafios e inovações que isso implica (BRITTO, 2008). Sabe-se que são possíveis e necessárias aproximações entre essas duas áreas, não como troca ingênua de imagens de dança por conceitos de filosofia. Mas como uma profícua rede de vinculações conceituais, imagéticas e experienciais, na qual, a partir de seus campos específicos e para além das adequações metodológicas academicistas, dança e filosofia possam instaurar perguntas recíprocas para interpelar os resquícios dualistas que ainda imperam nas compreensões, imagens e relações acerca do corpo que ambas articulam.

A dança não escapa às conceituações, pelo contrário, junto dessas, articula outras formas de conhecer ressaltando a capacidade cognitiva do corpo em elaborar os conceitos. Dança e filosofia são instauradas por processos físicos de pensamento semelhantes. São realizadas com corpo. Esta compreensão proporciona instigantes interpelações às concepções dualistas que ainda entendem a dança apenas como arte – experiência sensório-motora, sentimental – e a filosofia apenas como ciência – experiência conceitual-abstrata, racional. É fato que dança e filosofia são feitas com corpo, todavia, mesmo que pareça contraditório, esta é uma compreensão que precisa ser corponectada – compreendida, talvez, por meio de experiências educativas que desmistifiquem os ditames dualistas pelos quais fomos educados e que, portanto, ainda permanecem em nós.

Neste sentido, entendendo-se próximo da segunda geração cognitivista, com a interpelação feita por Lakoff e Johnson (1999) acerca de uma filosofia com corpo, o presente estudo quer contribuir com os questionamentos feitos às correntes que ainda compreendem separação e hierarquia entre corpo e mente. Questionar equívocos cometidos em diversos âmbitos das relações humanas, educacionais, artísticas e ambientais, derivados dessas concepções dualistas, faz parte do intento que justifica esse estudo.

Alargando a reflexão, aberta na introdução deste estudo, acerca do envolvimento vital e afetivo entre o corpo pesquisador, o *corpus* teórico e o(s) corpo(s) pesquisado(s), Denzin (2006) diz que, para o pesquisador *bricoleur* interpretativo “a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnia dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (p. 20). Desse modo, pode ser equivocado fazer estudos de sobrevoo, que não adentram o cenário de pesquisa e

se estruturam por meio de meros rasantes sobre o contexto, desconsiderando as interações, as práticas e os significados construídos cotidianamente pelos integrantes do contexto da pesquisa e pelo próprio pesquisador.

As ações – conceitos – imagens que articulam esta investigação evidenciam um entrelaçamento teórico-prático com a tessitura dissertativa e a experiência artístico-pedagógica em questão. Ao se fazer uma bricolagem reflexiva, ou, uma pesquisa artístico-científica que entretece experiência, imagens, conceitos e elementos de diferentes áreas, este estudo quer ser um contributo artístico-científico para as abordagens contemporâneas que relacionam arte e ciência e, especialmente, para o avanço das chamadas pesquisas artísticas. Uma contribuição que faz uso de experiências, imagens, conceitos denominados científicos e termos e procedimentos denominados artísticos. Por isso a escolha da bricolagem, como conceito e como método que, recorta, vincula, entretece e articula relações reflexivas para problematizar imbricações entre corpo, imagem e pergunta articulando assim, um filosofazer.

2 QUE RELAÇÃO HÁ ENTRE EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO?

2.1 A EXPERIÊNCIA É CORPONECTIVA

Tradicionalmente, experiência e conhecimento foram entendidos como separados, cada um com seu lugar distinto. O chamado senso comum, percebido como sujeito da experiência, foi contrastado com o intelecto agente, este compreendido como o realizador do conhecimento no indivíduo. Com o nascimento da ciência moderna, tendo Francis Bacon como um dos seus expoentes, experiência e conhecimento são atrelados de modo que a experiência se torna um método para a obtenção do conhecimento. Todavia, a partir de um olhar *a posteriori*, tratou-se de uma pretensa inovação da ciência moderna que surge, na verdade, de uma desconfiança em relação à experiência. O que se arquitetou nesse conjunto de dissociações estabelecido pela ciência moderna foi a ideia da comprovação científica da experiência por meio do experimento. Desse modo, a experiência foi traduzida em determinações quantitativas exatas, repetíveis, deslocada do corpo e de suas relações e transferida aos instrumentos e aos números. (AGAMBEN, 2008).

Para Sennett (2009) há um conceito que unifica a convicção filosófica do pragmatismo, é o conceito de experiência, palavra que em alemão é dividida em duas: *Erlebnis*, que denota um acontecimento ou relação que causa uma impressão emocional íntima, e *Erfahrung*, que designa um fato, ação ou relação que nos volta para fora e que, antes de sensibilidade requer habilidade. Para o pensamento pragmático ambos os significados não podem ser entendidos dissociadamente, pois, permanecendo somente no domínio da *Erfahrung*, pode-se cair na armadilha do instrumentalismo onde pensamento e ação estão atrelados à relação fins-meios. O acompanhamento interno da sensação que causa alguma coisa – *Erlebnis* – é imprescindível para o voltar-se para algo – *Erfahrung*. O autor defende e enfatiza, “na oficina filosófica do pragmatismo [...] o valor da experiência entendida como ofício” (p. 322).

Orientado pela intuição de que “fazer é pensar”, Sennett (2009) afirma que um dos marcos do movimento pragmatista é a argumentação de que existe um

contínuo entre o orgânico e o social. Nas relações sociais se recorre às mesmas capacidades com as quais o corpo opera para moldar coisas materiais, ou seja, aquilo que se é, e o modo de relacionar-se estão diretamente ligados ao que o corpo é capaz de fazer. A partir da visão de que a corrente filosófica americana do pragmatismo busca questões filosóficas na vida cotidiana, Richard Sennett salienta o valor da experiência, entendida como ofício. O ofício de produzir coisas materiais possibilita a percepção de técnicas, habilidades de experiência. Para ele, “acontecem saltos intuitivos nas reflexões que as pessoas fazem sobre os gestos de suas próprias mãos ou no uso de ferramentas” (p. 323). O trabalho artesanal seria um dos exemplos de que fazer é pensar.

Em se tratando das relações entre pensamento, conhecimento e experiência, esta é, aqui, entendida não apenas como um experimento comprobatório, mas como um conjunto de ações, percepções e relações entre corpo e ambiente. Este conjunto cria os pensamentos e também é constituído por eles, instaurando, com esse processo correlacional de criações e constituições que (co)incidem umas nas outras, o conhecimento ou possibilidades de conhecer.

Imagem 1 – Pôster do Espetáculo “Palermo Palermo” (1989) de Pina Bausch.



<<http://www.tanztheater-wuppertal-shop.de/de/Poster/Palermo.html>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

Pensando na célebre escultura “O Pensador” (1881), de Rodin, enquanto suposto símbolo do intelecto, do ser pensante, que questionamentos são possíveis acerca dos entendimentos dualistas de pensamento e experiência, mente e corpo? Na imagem 1, do Espetáculo “Palermo Palermo”, o corpo, dançarino, está pensando ou tendo alguma experiência? Existem (co)incidências entre pensar e experimentar? Que possibilidades cognoscíveis advêm do ofício da experiência? Que possibilidades o ofício da experiência oferece para a construção de conhecimento?

A história traçou linhas ideológicas divisórias entre a prática e a teoria, a técnica e a expressão, o artífice e o artista, o produtor e o usuário; a sociedade moderna sofre dessa herança histórica. Mas a vida passada do trabalho artesanal e dos artífices também sugere maneiras de utilizar as ferramentas, organizar os movimentos corporais e pensar sobre os materiais que constituem propostas alternativas e viáveis sobre as possibilidades de levar a vida com habilidade. (SENNETT, 2009, p. 22).

Historicamente, a razão foi entendida como a faculdade definidora do ser humano. Razão, pensamento, inteligência e mente foram conceitos que, em detrimento do corpo e da experiência, estabeleceram vias e faculdades de conhecimento independentes dos sentidos, da ação e da percepção. Nesse sentido, pelas lentes das bases teóricas da tradição filosófica clássica, que estruturou a cultura ocidental, na imagem clássica do “Pensador” de Rodin pode não ser visto, por exemplo, um corpo pensante, mas, quem sabe, uma razão ou intelecto descorpornectivos (o contrário de corponectivo, que tem corpo e mente dissociados). O que é o pensador se não um corpo que se relaciona, sente, imagina, percebe e com isso pensa? Se não com o corpo e pela experiência, como pensar, se relacionar com o mundo, conhecer? Se não é das experiências e relações entre corpo e ambiente, como se constitui a capacidade pensante dos humanos?

A experiência do mundo não é separada da conceituação do mundo. Em muitos casos, os mesmos procedimentos do corpo que caracterizam o sistema conceitual também desempenham um papel central na estruturação da experiência. Há uma extensa e importante inter-relação entre os procedimentos que formam os conceitos e aqueles que formam a experiência. Na maioria das vezes, são os

procedimentos conceituais, incluindo esquemas de imagem, metáforas e outras estruturas imaginativas corponectivas, que possibilitam a experiência do mundo da maneira como ela acontece. Esse conjunto cognitivo desempenha um papel central tanto na conceituação do mundo como na experiência que se faz dele. (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

Na tentativa de abandonar as dicotomias derivadas do dualismo corpo x mente e como tradução/reflexão para os termos *embodied* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993) e *embodiment* (LAKOFF; JOHNSON, 1999), Rengel (2007) propõe a palavra-conceito “corponectividade” (p. 36).

Sabe-se, com referência nos estudos e conhecimentos adquiridos em pesquisas *in vivo* das Ciências Cognitivas, que mentes e corpos não têm que se “integrar”, são integrados. E é esse nosso assunto agora: CORPONECTIVIDADE. (RENGEL, 2007, p. 36).

Esta importante reflexão e contribuição, com seu caráter interpelador, por meio de um termo, palavra, conceito ou neologismo, como se queira chamar, possibilita outros modos de pensar, falar e agir em relação à ideia de que “corpo e mente são trazidos juntos” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 27, tradução nossa). Ainda hoje a linguagem, por vezes, no intuito de superar o dualismo, acaba reafirmando-o pelos modos equivocados com que discursos, argumentos, metáforas e expressões são articulados, repetidos, propagados, aprendidos, naturalizados, e assim, culturalizados. Um exemplo disso está na frequência com que falamos “meu corpo” como se fossemos um “eu” descorponectivo que possui “um corpo” que está separado de si.

A proposição de Rengel (2007) é um avanço no sentido de também entender que “somos seres corponectivos” (p. 40) e não apenas somos dotados de, ou, temos uma corponectividade. Os modos de pensar, agir, sentir, perceber, imaginar, experimentar, se mover e se relacionar são todos corponectivos. Corponectividade quer significar que os procedimentos cognitivos sensório-motores e conceitual-abstratos do corpo, são indissociáveis, tanto na formação de conceitos como na estruturação de experiências. Com isso, as compreensões de que a experiência é errônea, de que há um intelecto agente que produz o conhecimento no indivíduo, de

que o corpo é lugar do sensível oposto ao inteligível, de uma mente, razão e essência universais e desconectivas, tornam-se insatisfatórias. Com intuito de não reafirmar tais ideias e compreensões, o filosofazer que articula a bricolagem de experiências, imagens e conceitos, faz uso do termo conectividade e derivados deste.

2.1.1 Percepção como Pensamento e Princípio da Experiência

Na compreensão de Greiner (2010), “o corpo está sempre interagindo com aspectos do ambiente em um processo de troca de experiência” (p. 90). Em referência a Johnson (2008), ela comenta ainda que, o que se conhece por corpo e mente são aspectos abstratos do fluxo organismo e ambiente, sendo que esta noção de organismo já compreende a indissociabilidade entre corpo e mente, ou seja, a conectividade.

Imagem 2 – Cena do filme “Pina” (2010) de Wim Wenders.



<<http://discurso-imagem.blogspot.com/2011/04/pina.html>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

O corpo é um “contínuo entre o mental, o neuronal, o carnal e o ambiental” (GREINER; KATZ, 2001, p. 70). Com as trocas, interações e relações estabelecidas

entre corpo e ambiente se instalam as condições para as comodificações, codependências e coadaptações dos mesmos, como pode sugerir a imagem 2. As autoras dizem ainda que “no corpo humano estão as evidências da inevitabilidade de ser contaminado e contaminador” (2001, p. 72). Nesse conjunto de relacionalidade e simultaneidade é que se dão as experiências em seus modos de contato, confronto e exploração do mundo.

Compreendendo as relações entre corpo e ambiente, toda experiência tem como princípio a percepção, que, mais que algo que antecede a conceituação ou uma mera interpretação das mensagens sensoriais, é uma habilidade sensório-motora cognitiva com conteúdo conceitual, “é intrinsecamente um pensamento” (GREINER, 2010, p. 74). Como podem sugerir as imagens 1 e 2, nas imbricações e trocas cotidianas realizadas entre corpos e destes com o ambiente, se dão (co)incidências entre uns e outros, se dá o contínuo fazer-se do corpo, se dá a tessitura da mente, do pensar, do agir, do perceber, do sentir, do experimentar, do conhecer. A percepção pode ser entendida como uma simulação interna da ação, ou ainda, uma antecipação das conseqüências da ação. Não há separação entre o que fazemos e o que percebemos, pois a percepção já é uma ação do corpo. Conforme Greiner (2010) sintetiza, o “que percebemos é determinado pelo que fazemos, pelo que sabemos como fazer ou estamos prontos para fazer” (p. 73).

Sendo as habilidades sensório-motoras já um tipo de conceito, a experiência perceptiva é, então, inseparável do entendimento conceitual.

Perceber já é um modo de pensar sobre o mundo ou, em outras palavras, que toda experiência, mesmo sem se configurar como um julgamento, é pensável. Ter uma experiência é ser confrontado com um modo possível do mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento são os mesmos.

Outro aspecto importante é que a relacionalidade primária está sempre na possibilidade da ação. Não se “aplica” o conhecimento sensório-motor à experiência. Ele é testado, o tempo todo, como experiência. A experiência perceptiva é um modo de exploração do mundo. As habilidades necessárias são sensório-motoras e conceituais, ao mesmo tempo. (GREINER, 2010, 76-77).

A percepção, como ação e pensamento do corpo, com conteúdo conceitual, é o princípio da experiência. A partir dessa compreensão pode-se entender a

experiência não como algo que precisa, necessariamente, do crivo do experimento comprobatório científico para, só assim, produzir conhecimento. A experiência já é cognitiva, pois é feita com aquilo que já se conhece em relação ao que se está conhecendo no momento e no ambiente do qual se faz parte. Entendendo que, no ambiente, inúmeras outras experiências e relações acontecem influenciando direta ou indiretamente umas às outras. Ou seja, experiência é situação de modificações, adaptações e correlações constantes. Desse modo, o próprio conhecer pode ser entendido como experiência, como algo que se faz.

2.1.2 Vivendo, Descrevendo e Interpretando a Experiência

Conforme salienta Manen (2003), a epistemologia da experiência e da percepção foi deslocada para dar lugar a uma epistemologia da linguagem enquanto textualidade. Isso, segundo ele, sob influência do pós-modernismo, do desconstrucionismo e de outras abordagens no âmbito das ciências humanas fundamentadas na linguagem. Diz ele que:

O impulso principal desta mudança nas epistemologias representa a compreensão e a aceitação de que a experiência vivida se encontra impregnada de linguagem. Somos capazes de recordar e refletir sobre nossas experiências graças à linguagem. A experiência [...] parece ter uma estrutura lingüística. A experiência e a (in)consciência se encontram estruturadas como uma linguagem e, portanto, podemos falar de toda a experiência, de todas as interações humanas, como um tipo de texto [...]. (MANEN, 2003, p. 58-59, tradução nossa).

A ideia da textualidade indica a possibilidade de múltiplas interpretações. De certo modo, esta noção de textualidade pode ser um produtivo instrumento metafórico para interpretações de significados, pois, sendo a experiência um tipo de texto, deve-se examinar a forma como esse texto/experiência é construído social e culturalmente, ou seja, no ambiente. Desse modo, a interpretação pode analisar, (des)construir e (des)articular significados para tal texto/experiência entendendo ou se aproximando das relações nas quais ele foi formado. Todavia, é insuficiente reduzir o mundo e a experiência a texto, pois, “as ações e experiências humanas

são precisamente isso: ações e experiências” (MANEN, 2003, p. 59, tradução nossa), com tudo o que isso implica de complexidade, relacionalidade e transitoriedade para se articular possibilidades interpretativas.

É sabido que a linguagem contribui na elaboração de compreensões acerca da experiência para, por exemplo, estruturar uma pesquisa. No entanto, o entendimento da ampla confluência entre pensamento, linguagem, interpretação, significado e experiência, (que são corponectivos, ou seja, se dão no trânsito entre os procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos, a partir da relação corpo ambiente), torna essa compreensão, de reduzir a experiência a um modo de texto supostamente linguístico a ser lido, decifrado ou decodificado, um tanto insatisfatória.

O mundo não é uma sequência de ações e reações onde uns escrevem e outros lêem, e a experiência não acontece única e exclusivamente por causa da linguagem. Nesse sentido, a própria linguagem pode também ser entendida como uma experiência, no sentido de ser ato, relação ou estrutura comunicativa articulada no conjunto das experiências corponectivas que se dão por correlações e não por determinações unilaterais. Tanto a linguagem ajuda a (trans)formar a experiência como a experiência contribui na estruturação da linguagem.

Enquanto texto, gesto, fala, imagem ou qualquer outra forma de ação e discurso, as experiências já são formas de agir, conhecer e pensar que, recordadas, agenciadas e problematizadas por meio de outros pensamentos, reflexões e demais atos interpretativos, podem propiciar outros modos de conhecimento. É nesta direção que Manen (2003) afirma que as “experiências vividas acumulam importância hermenêutica” (p. 57, tradução nossa).

Imagem 3 – Cena do filme “Pina Bausch Lissabon Wuppertal Lisboa” (2008) de Fernando Lopes.



<<http://amontanhamagica.blogspot.com/2008/05/fotogramas-do-filme-pina-bausch.html>>.
Acesso em: 07 jul. 2011.

Descrever ou relatar a experiência vivida pode ser um modo de acessá-la e torná-la acessível, no entanto, qualquer descrição, por melhor que seja, não é a experiência tal qual ela aconteceu. Seria possível, por exemplo, acessar as experiências vividas pelos dançarinos de Pina Bausch, com os relatos que ela descreveu em seus cadernos durante os processos de criação coreográfica (imagem 3)? As experiências dos dançarinos acessadas por eles por meio de perguntas e também por eles relatadas à Pina Bausch, durante os processos de criação, carregam as marcas vivenciais e interpretativas, os tons, jeitos, sentimentos, percepções e modos organizativos dos corpos que as engendraram. Por sua vez, a coreógrafa, ao receber esses relatos vivenciais por meio do que vê, ouve, sente e percebe na voz, nos gestos, nas imagens e ações corporais dos dançarinos, entende-os e interpreta-os com os seus modos de perceber, imaginar, interpretar e organizar. São diferentes olhares e descrições acerca de uma mesma experiência que se torna multifacetada e plural nos sentidos que proporciona.

Os relatos experienciais ou as descrições da experiência vivida – tanto em forma de discurso escrito como oral – nunca são idênticos à experiência vivida. Todas as recordações, as reflexões, as descrições [...] referidas à experiências já constituem transformações de tais experiências. (MANEN, 2003, p. 72, tradução nossa).

Toda descrição é um modo específico de percepção, pensamento, (pré e pós)conceito acerca da experiência. São traços, escolhas, ângulos, recortes e tons particulares em relação à experiência. Com isso se pode perguntar: como, então, traduzir a experiência em termos pesquisáveis? Como podemos abordar, relatar a experiência, ou, entendê-la como parte, ou melhor, como já sendo pesquisa?

Sendo as experiências formas de agir, pensar, sentir e conhecer, as descrições acerca delas (relatos, imagens, textos e outros) são outras experiências, experiências de interpretação, são formas de perceber, ver, pensar, entender, imaginar, (en)focar, recortar, escolher. Tais descrições de experiências, tomadas num exercício investigativo de análise, possibilitam outros discursos, relatos, experiências, imagens, textos, pensamentos, conceitos, conhecimentos. Desse modo, a pesquisa, a reflexão, a construção do conhecimento é um fluxo contínuo sem hierarquia de estágios primários e secundários seguidos até um ápice onde se instaura o conhecimento como a grande descoberta.

Com este entendimento abrangente e, ao mesmo tempo, específico da experiência, esta pesquisa, com a compreensão de correlacionalidade entre corpo e ambiente, é uma bricolagem reflexiva, uma pesquisa artístico-científica, um filosofazer que se entende como um *continuum* que abrange, discute e interpreta experiências vividas, relações e conexões (des)estabelecidas, escolhas e (des)afetos do pesquisador. Pensando acerca desta relação, pesquisador/pesquisa, uma ideia que surge é de que não se faz, apenas, pesquisa sobre pessoas, mas com pessoas, aprendendo com elas e se transformando à medida que a percepção se transforma com a pesquisa. Goodson (2007), ao refletir sobre as pessoas com as quais investiga, argumenta que ao se trabalhar com elas em conversas continuadas, a pesquisa se dá como aprendizagem colaborativa tanto para o pesquisador como para as pessoas com as quais ele está pesquisando. Desse modo, pode-se dizer que a pesquisa não é somente um *corpus* teórico feito para corpos, para ensiná-los, mas é pesquisa feita com corpos e que ensina a todos os

corpos nela envolvidos e, possivelmente, aos corpos que com ela vierem a se relacionar.

Refletindo acerca da experiência e do conhecimento em relação aos processos de percepção, significação e interpretação, Tourinho (2010) corrobora na compreensão de que o pesquisador não trabalha com uma mente descorponectiva (empregando o termo de Rengel, 2007) separada dele, da pesquisa e do ambiente. O corpo pesquisador vive, convive, contamina, é contaminado e se ressignifica enquanto atua no mundo. Pensar/sentir que o mundo está apartado do corpo e pré-existe à espera de ser descoberto, teorizado, interpretado, é uma compreensão deveras equivocada. Ao pesquisar se pode dotar o mundo de uma moldura que delimita, guarda e dá relevância às questões que nos constituem enquanto corpos. A pulsão e a motivação pelo trabalho de investigar se dão com a sensibilidade que cria as relações dos corpos com o mundo; são instauradas na codependência dos sentimentos construídos pelos corpos e que os fazem transitar entre experiências articuladas na vida cotidiana. (TOURINHO, 2010).

Na ideia da pesquisa como um *continuum* de relações e conexões, esta reflexão surge com e a partir de inúmeras relações estabelecidas pelo pesquisador, pelos participantes e pelo(s) ambiente(s) do qual fizeram e fazem parte. Nesse sentido, esta reflexão seleciona, escolhe, recorta elementos, momentos e imagens da ampla gama de experiências vividas para entretecer interpretações e interações pertinentes ao corpo da pesquisa. Vale salientar que tais interpretações e interações consistem em entrecruzamentos de descrições de experiências, imagens (materiais e mentais) e proposições conceituais.

2.2 UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA EM DANÇA

Em julho de 2010 ingressei como educador na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB, situada no Centro Histórico – Pelourinho – da cidade de Salvador. Implantada no ano de 1984, a referida escola é um diferencial no Brasil, pois se trata de uma instituição pública de ensino, onde o acesso à formação tanto nos Cursos Livres, Preparatório, Formação Continuada e no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança, é gratuito.

Entre seus propósitos artísticos e educativos essa Escola de Dança objetiva formar profissionais em dança com informações diversificadas que os capacitem enquanto cidadãos com preparo intelectual, artístico e cultural para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Dançarinos com formação técnica, criativa e interpretativa, bem como, conhecimento do contexto étnico-cultural e das raízes populares. (FUNCEB, <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/02/escola.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2011).

Em seu currículo, o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança contempla disciplinas como Música, Elementos Cênicos, Laboratório de Habilidades Criativas, Balé Clássico, Dança Moderna, Dança Contemporânea, História da Dança, Dança Popular Regional, Dança Afro, Capoeira, Ética, Análise Crítica e Apreciação Estética, Elaboração de Projetos e estágios orientados de observação de grupos profissionais, de intérprete, de criação coreográfica e de prática solística. (FUNCEB, <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/02/escola.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2011).

O público atendido pela escola, além de pessoas vindas de países como Argentina, Chile, Colômbia, Itália, Inglaterra, Suécia, Japão, Dinamarca, Austrália, Estados Unidos e Canadá, são, em sua maioria, crianças e jovens provenientes das periferias da cidade de Salvador. Quando de sua implantação, o objetivo dessa Escola era, e continua sendo, atender às pessoas que não têm condições de pagar pela formação em dança. Os educandos do Curso Profissional são admitidos por meio de processo seletivo, já com o Ensino Médio concluído. Nesse processo seletivo são observadas habilidades técnicas, criativas e dissertativas, sendo que os candidatos, ao invés de um aprimorado desempenho técnico, precisam demonstrar certa vivência e interesse profissional na área da dança. Em sua maioria, os educandos são Afro-descendentes, numa média de faixa etária compreendida entre os 18 e 25 anos. Diferentemente de outros espaços de formação em dança, onde o número de dançarinos é muito inferior ao de dançarinas, nesse corpo discente há uma notável equiparidade entre os gêneros feminino e masculino. Os educandos permanecem na escola, conforme a duração curso, por cinco semestres.

Como educador no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança, me foi designada, entre outras, a disciplina História da Dança I, para as duas turmas do segundo semestre, designadas por Turma A e Turma B. História da

Dança, como tradicionalmente se entende, é uma disciplina teórica. Desse modo, para tal, a coordenação do curso designou um espaço chamado, até então, de sala teórica, hoje conhecida como sala multiuso. Um espaço amplo, no subsolo do prédio, com carteiras e ar condicionado gelado, de onde é possível ver pelas janelas as pessoas, da cintura para baixo, transitando pela rua.

Esse seria o ambiente para o estudo da disciplina História da Dança I que, em seu plano de curso compreendia desde os supostos primórdios da dança na chamada pré-história até os balés russos. História da Dança I é uma disciplina entendida como teórica, no sentido que (embora não dito, mas subjacente), diferentemente das aulas práticas de dança, não se usaria o corpo. Tal situação mostrou-se deveras inquietante, possibilitando pensar em modos tradicionais de educação que desconsideram a corporeidade. Ao mesmo tempo, a situação mostrou-se desafiante no sentido de levar-me a pensar sobre como evidenciar a corporeidade humana que já existe e como instaurar corporeidades na aprendizagem da História da Dança.

A escola, de modo geral, é descrita por Alves (2005) como um lugar aonde o corpo/criança chega cheio de sonhos, imaginação, vontades, e vai sendo, aos poucos, tolhido, adestrado, regulado pela campainha, pelo currículo, pelos mais variados dispositivos de comando e poder que cerceiam a espontaneidade e o movimento. Tais dispositivos objetivam preparar os corpos para o mercado de trabalho. Os corpos entram na escola diferentes e saem todos iguais: “profissionais” (ALVES, 2005, p. 44).

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2001, p. 21-22).

Alguns educadores, na metodologia pedagógica que desenvolvem, entram na sala de aula “como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. [...] O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser

anulado, tem que passar despercebido” (HOOKS, 2001, p. 115). Os discursos e as imagens do corpo que a escola veicula estão presos nas grades curriculares da anatomia. Uma concepção moderna, cartesiana/racionalista, que entende o corpo como coisa, peça a ser manipulada, repartida, cortada, analisada. Nesta visão o corpo é como um pedaço de carne entre tantos outros, como se não fosse uma pessoa, ou seja, um corpo pensante e indissociável.

Em geral, mesmo nas aulas de arte, entendidas como libertadoras e criativas, é, por vezes, inviável trazer representações do corpo, embora ele mesmo já esteja ali presente. “O medo do corpo e de suas representações é, sem dúvida, um dos focos de temor que autoriza o que pode ou não ser incluído nas salas de aula” (TOURINHO, 2007, p. 03). Tematizar ou evidenciar o corpo é considerado, por vezes, falar de algo óbvio, mas não mencionável, algo que se tem e não que se é, algo íntimo e estranho ao mesmo tempo, que ainda desperta temores morais.

Partindo da compreensão de que cada um é o seu corpo, Ghiraldelli Jr. propõe que “qualquer educação é, antes de tudo, educação física” (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 119) e, nesse sentido, reflete acerca dos cuidados perante as compreensões que entendem a educação como um processo de treinamento que, por sua vez, atrela-se a uma pedagogia do adestramento. Os professores, participantes de um processo assim compreendido, lidam com os corpos como se estes fossem meros objetos, adestrando-os para atividades circunscritas segundo um padrão de execução estabelecido por instâncias externas a eles (GHIRALDELLI Jr., 2007).

Diante dessas reflexões e das provocações relacionadas às questões de aula teórica, aula prática e uso do corpo, surgidas a partir da referida situação pedagógica, projetei uma experiência artístico-pedagógica em dança, orientada por proposições conceituais e procedimentos artísticos há algum tempo objeto de meus estudos. O desafio de aprender, com a experiência, aspectos da História da Dança, gerou questionamentos e interpelações que operaram no sentido de articular as proposições conceituais e procedimento artístico de perguntas de Pina Bausch, explicitados de forma escrita, textual (livro), em ações e processos vividos com o corpo.

Tal proposta de experiência se deu não como teste, nem como experimento de conceitos por meio da prática, ou, de julgamento da prática por meio dos conceitos.

Mas, como um modo de articular correlações entre os conceitos da história escrita no corpo (DAWKINS, 2009), da filosofia na carne (LAKOFF; JOHNSON, 1999), da pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2008), da dança como pensamento do corpo (KATZ, 2005), das ideias como imagens (DAMÁSIO, 2005) e as práticas de relações com imagens, da articulação de perguntas, da criação de movimentos de dança e do procedimento criativo de Pina Bausch. Entendendo que, todos, conceitos e práticas já são corponectivos, ou seja, vale lembrar, são estruturados pelos procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos do corpo, ao mesmo tempo. A proposta interpeladora também se estendeu no sentido de provocar, entre os educandos/dançarinos/colaboradores e o educador/coreógrafo/pesquisador, outros entendimentos do que é teoria e prática e de como se pode, com o corpo, evidenciar a vinculação que já existe entre uma e outra, bem como, promover outras vinculações com elas.

Sem estabelecer hierarquias entre o que veio antes e o que veio depois, se as experiências, as imagens ou os conceitos, mas entendendo o fluxo contínuo e relacional de cointerferência, codependência e comodificação entre eles, esta bricolagem reflexiva se forma com relações e não com pré-determinações, testes e experimentos que antagonizam e polarizam hierarquicamente teoria e prática. Desse modo, com estas compreensões, para o desenvolvimento do processo da referida experiência artístico-pedagógica em dança, foi elaborada a proposição teórico-prática e como procedimentos metodológicos foram usados imagens, pequenos textos, perguntas e criação de movimentos de dança.

Uma importante compreensão que auxiliou nesta articulação foi o estudo de Dawkins (2009), na perspectiva evolucionista, de que a história está escrita no corpo. Da mesma maneira que existem vestígios de civilizações passadas por toda parte: “Também os seres vivos trazem a história escrita em todo o corpo” (p. 317). Segundo ele, são muitos os equivalentes biológicos de estradas, muralhas, monumentos, cacos de cerâmicas e inscrições antigas esculpidos no DNA vivo. Compreendendo que o corpo presentifica marcas, memórias e conseqüências das diversas relações, adaptações, desafios e transformações vividas pelos antepassados, ou seja, que trazemos a história no corpo, foi proposta a articulação corpo – imagem – história – dança. A escritura da história no corpo denota a feitura da história com o corpo. A história dos seres é feita pelas relações entre corpos e

ambiente. Desse modo, também a História da Dança, como parte de toda a história, é feita por corpos e suas relações.

Compreender o corpo como desnecessário no estudo da disciplina teórica História da Dança, ou qualquer outra, é um tipo de conhecimento naturalizado que merece ser questionado e reconstruído ou, melhor dizendo, que deve estar aberto a experiências que possibilitem pensar, no caso, a referida proposição teórico-prática, de maneiras alternativas corponectivas. As aulas, sejam de Dança Contemporânea ou de História da Dança, só acontecem enquanto experiências instauradas pela relação entre corpos e destes com o ambiente. Desse modo o intuito foi construir um estudo de História da Dança que estimulasse experiências não pautadas apenas nos discursos teóricos elucubrativos. Muito embora estes também sejam corponectivos. Tanto a teoria como a prática só são, com corpo, apesar de certas compreensões modernas não o entenderem assim. Com seus procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos, que agem ao mesmo tempo, o corpo ele mesmo é teórico-prático.

2.2.1 Recortando e Enfocando as Experiências

Como mostra a imagem 4*, de modo geral, a estrutura das aulas se desenvolvia, primeiramente, com a visualização e o diálogo acerca de imagens (artefatos visuais) referentes ao período histórico estudado e a leitura de pequenos textos com aportes de nomes, datas, lugares, etc. Num próximo momento, com a perspectiva de estimular interpretações e elaborações pessoais em forma de comentários e de dança, eram propostas perguntas como: Como o corpo está expresso na imagem? Que histórias esse corpo conta para você? O que move estes corpos? Que perguntas as imagens fazem a você? Que história(s) e/ou imagem(s) você pode criar com isso?

* As imagens (fotografias) referentes à experiência artístico-pedagógica em dança são utilizadas nesta dissertação por meio de autorização de uso de imagem para fins de pesquisa, publicação e exposição em eventos acadêmicos, científicos, artísticos e pedagógicos.

Imagem 4 – Corpos em relação com imagens nas aulas de História da Dança I, Escola de Dança - FUNCEB (2010).



Foto de Odailso Berté.

Com essas e outras perguntas decorriam os momentos de criação de movimentos de dança, antecedidos, entremeados ou seguidos de comentários, dúvidas, anseios, descontentamentos, satisfações e outras perguntas. Momentos em que os corpos/educandos pensavam, criavam, imaginavam, sentiam e mostravam suas ideias e imagens acerca dos períodos, dos locais e dos corpos relacionados à História da Dança, em termos de movimento.

Mesmo tendo sido proposta uma metodologia que possibilitou outros modos para os educandos se relacionarem com os conteúdos e temas, em relação a estes, o plano de curso da disciplina (Anexo A) seguiu uma ordem cronológica da História como tradicionalmente se conhece, da seguinte forma:

Dança na antiguidade (pinturas rupestres).

Dança nas antigas sociedades grega, indiana e egípcia.

Igreja e dança no Império Romano.

Renascimento: o nascimento do balé.

Os balés da corte: dança e aristocracia.

Romantismo: estrelas e fadas.

Os balés russos

Os balés de repertório

História e evolução da dança.

A ementa da disciplina (Anexo A) primava por uma abordagem histórica teórico-prática e panorâmica, no sentido de que os conteúdos não seriam esgotados, mas, postos em relação por meio de imagens, pequenos textos e perguntas. Para, assim, possibilitarem comentários, questionamentos, interpretações e criações pessoais e grupais, com a elaboração de movimentos de dança.

O que aqui é chamado de experiência artístico-pedagógica em dança compreende a disciplina História da Dança I, e nesta o enfoque está em dois trabalhos específicos realizados com os educandos. O primeiro deles, que introduziu os estudos, foi a criação de uma narrativa escrita com uma imagem de dança que cada educando escolheu. Seis narrativas foram escolhidas e articulam as reflexões do próximo capítulo. Outro trabalho, realizado no estudo dos balés de repertório, consistiu em uma criação coreográfica a partir de um balé de repertório. O trabalho aqui relatado é a coreografia “A Lagoa das Patas”, criada a partir do balé “O Lago dos Cisnes”. Acerca deste trabalho coreográfico, foi realizada outra atividade integrada à experiência artístico-pedagógica. Trata-se do reencontro realizado com o grupo de educandos criadores da coreografia “A Lagoa das Patas” que aconteceu em maio de 2011, reunindo seis dos oito integrantes que, na oportunidade, ainda estudavam na Escola de Dança da FUNCEB.

O reencontro foi realizado em duas etapas com o objetivo de proporcionar relações entre corpo, pergunta e imagem, no entanto, desta vez, com os educandos se relacionando com imagens (fotos e vídeo) deles próprios dançando a sua coreografia. Com um roteiro de perguntas instigadoras, o intuito era de que os educandos pudessem interagir, dialogar e perceber que perguntas as imagens e a dança lhes faziam, como também, questionar as referidas imagens e a dança.

Na primeira etapa do reencontro, o registro videográfico da coreografia foi o estímulo que, junto das perguntas, articulou as interações. Na segunda, em meio a doze fotografias da coreografia, os próprios educandos escolheram três delas e,

com estas, articularam suas considerações, interpretações e questionamentos, também por meio de perguntas.

Os educandos teceram relevantes questionamentos, entendimentos e considerações sobre corpo, dança e processo de criação, bem como sobre o envolvimento entre eles, com o trabalho, com as imagens e com o fazer artístico. Seus relatos foram gravados, transcritos e serão enfatizados no próximo capítulo, de acordo com os enfoques das categorias de análise que, como dito, atentam para questões de corpo e dança. Como modo de ação, o referido reencontro é próximo das abordagens acerca de grupos focais. Conforme Barbour (2009), qualquer discussão de grupo pode ser entendida como um grupo focal, desde que, o pesquisador esteja atento às interações entre as pessoas.

No grupo focal a interação, as conversas, as relações, podem ser orientadas por meio de tópicos, roteiro, perguntas e outros materiais de estímulo. Questões em comum entre os participantes auxiliam para que, na composição do grupo, as relações e conexões entre eles sejam apropriadas. Os participantes apresentam experiências, opiniões e perspectivas diferentes para que o debate aconteça. O pesquisador é o mediador que, envolvido com as ações, está atento aos modos dos participantes interagir, se relacionar, criar conexões, rupturas e questionamentos. (BARBOUR, 2009).

O reencontro com os educandos, embora com objetivo projetado em termos de suscitar análises, não ocorreu como uma atividade experimental coletora de dados a serviço de comprovações esperadas por uma pesquisa científica, como nos moldes modernos. Esse reencontro coemergiu dos entrecruzamentos da experiência artístico-pedagógica em dança com as proposições conceituais e o procedimento de Pina Bausch, operando como elemento que também estrutura a pesquisa. Nesta compreensão de pesquisa, as experiências são entendidas como já sendo cognitivas e com conteúdo conceitual, não necessitando de validações puramente científicas. Desse modo, o reencontro com os educandos não é um experimento submetido a análises comprobatórias, mas uma experiência que, de modo relacional, coarticula análises – corponexões – reflexões para entretecer o processo de feitura desta bricolagem reflexiva – pesquisa artístico-científica.

Portanto, as análises aqui realizadas com a experiência artístico-pedagógica em dança, dizem respeito a duas experiências específicas realizadas no processo

com os educandos da Turma A do segundo semestre de 2010, do já referido curso e escola. A primeira delas compreende as seis narrativas escritas pelos educandos, relativas ao trabalho introdutório da disciplina. E a segunda, uma coreografia intitulada “A Lagoa das Patas”, também por eles elaborada, relativa ao penúltimo trabalho do processo, e a atividade acerca das imagens (fotos e vídeo) dessa coreografia, realizado com seus respectivos autores em um reencontro, semelhante ao formato de grupos focais.

Outros trabalhos e atividades foram realizados ao longo do semestre de 2010 e também outro grupo de educandos, a Turma B, cursou a disciplina com as mesmas proposições. A escolha do referido grupo, dos respectivos trabalhos e imagens com os quais se tecem as análises, se deu mediante categorias de análise levantadas dos próprios trabalhos dos educandos e definidas por critérios que serão comentados a seguir.

2.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGEM DA EXPERIÊNCIA

Tendo a pergunta como um critério, olhou-se para os trabalhos dos educandos a fim de perceber neles questionamentos, indagações enfaticamente relacionadas ao problema da pesquisa e da própria articulação corpo – imagem – história – dança. Entendendo que este olhar para os trabalhos dos educandos consistiu em uma experiência interpretativa do pesquisador/educador, uma ação como a do pesquisador *bricoleur* interpretativo que, sendo corponectivo, está integralmente engajado na articulação da pesquisa. Em sua maioria, os trabalhos estavam relacionados com os propósitos da disciplina e da pesquisa, atestando inúmeras possibilidades de pertinentes reflexões. Todavia, por meio dos próprios critérios metodológicos de pesquisa que apontam para recortes específicos em torno do problema central da investigação, a escolha se deu pelos trabalhos, imagens e respectivo grupo mais diretamente relacionados ao problema desta pesquisa que enfoca relações entre corpo, pergunta e imagem na dança.

Imagem 5 – Espetáculo “Cravos” de Pina Bausch (1982).



Foto de John Ross

<http://www.ballet.co.uk/magazines/yr_09/jul09/obituary_pina_bausch_0609.htm>. Acesso em: 07 jul. 2011.

Mas o que seriam as categorias de análise? Instrumentos de pesquisa, como caixas, que isolam e decompõem a experiência em partes para poder estudá-la? Reduções que buscam eleger traços mais relevantes da experiência para sintetizá-los e encaixá-los em séries ordenadas? De onde elas emergem, do método ou da experiência? A compreensão que articula o uso de categorias de análise nesta investigação aponta para um questionamento em relação a compartimentações reducionistas que orientam certas pesquisas científicas. A ideia, como pode sugerir a imagem 5, é lançar pelos ares as caixas que separam o todo em partes, deslocam as experiências do corpo e suas relações para transferi-las a números e termos pesquisáveis conforme prevê o instrumentalismo na ciência moderna.

Como seres neurais, nossas categorias são formadas por meio da nossa conectividade. As categorias que nós formamos são parte da nossa experiência. Elas são as estruturas que diferenciam aspectos de nossa experiência em tipos discerníveis. Categorização não é, assim, um problema puramente intelectual, ocorrendo depois do fato da experiência. Em vez disso, a formação e o uso das categorias é o material da experiência. Ela é parte daquilo em que nossos corpos e cérebros estão constantemente engajados. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 19).

Desde a nossa infância, as categorias conceituais são formadas por meio de percepções, ações, experiências. Os pensamentos, a linguagem, os conceitos e os significados são formados pela e vinculados à experiência que é corponectiva. Neste sentido, aqui, as categorias de análise não são instrumentos de classificação dados aprioristicamente pelo método de estudo. Elas não são caixas ou séries que cerceiam e isolam elementos da pesquisa para compará-los ou atribuir-lhes juízos de valor. Neste estudo, as categorias de análise são temas ou conceitos que emergem da experiência, das relações entre os elementos, procedimentos e participantes da pesquisa. Elas auxiliam no enfoque e escolha de elementos que mais se aproximam da problemática da pesquisa, evidenciam a vinculação já existente entre experiência e conceitos e possibilitam outras vinculações e relações.

As categorias de análise são, ao mesmo tempo, temas que fazem parte da experiência do pesquisador e conceitos que se constituem nas narrativas e coreografias criadas pelos educandos e, assim, são tomadas também como eixos para se tecer as análises acerca da experiência que compõe a pesquisa. Elas foram eleitas a partir da leitura e interpretação das narrativas escritas e das coreografias criadas pelos educandos. Tais categorias foram formuladas por meio de três critérios:

A recorrência dessas categorias entre os temas/experiências/situações abordados pelos educandos em suas narrativas escritas e coreografias.

A proximidade dessas categorias com o problema da pesquisa.

A relação interpretativa que o educador/coreógrafo/pesquisador estabeleceu com as narrativas escritas e coreografias criadas pelos educandos.

São duas as categorias de análise articuladas com a pergunta:

Que perguntas podem ser percebidas nas narrativas escritas e coreografias criadas pelos educandos acerca de:

Corpo?

Dança?

Os modos de descrever, relatar e abordar a experiência, a escolha das imagens usadas, surgidas e coletadas na experiência e os entrecruzamentos dessas imagens e experiências com as proposições conceituais em questão e com

o procedimento criativo de Pina Bausch, estão articulados com essas categorias de análise. Citadas agora, essas categorias de análise querem facilitar o entendimento acerca das escolhas e dos procedimentos usados na experiência e nas descrições desta. Detalhadas posteriormente, no terceiro e quarto capítulos, elas buscam explicitar a vital e complexa vinculação entre os conceitos, o procedimento de Pina Bausch e a experiência que estruturam esta pesquisa artístico-científica.

Aqui, a análise não se dá enquanto exame ou decomposição feita por um sujeito ativo sobre um objeto passivo tendo em vista um resultado. Diferente disso, nesta bricolagem reflexiva, a análise é uma articulação de nexos de sentido entre as relações que já existem entre os elementos que estruturam a pesquisa, possibilitando que outras relações, conexões e entrecruzamentos emirjam. O pesquisador – ser corponectivo – analisa, no sentido de que, se relaciona, se corponecta com aquilo que estuda para interpretar, construir sentidos e significados deixando em aberto outras possibilidades de relações e significações.

As categorias de análise são como um entretecer que, nesta bricolagem reflexiva, não permite que compreensões dualistas dissociem os conceitos da experiência. Pois, como dito anteriormente, os conceitos surgem de experiências e de outros conceitos já conhecidos, e também a experiência se estrutura com conceitos já conhecidos e outras experiências vividas. Mas então, se já se sabe que conceitos e experiências são correlacionados, qual a importância desta pesquisa – bricolagem?

A relevância está em não pretender colar os conceitos às experiências, mas em evidenciar que eles já são juntos, no sentido de vinculados, correlacionados. Outra forma de compreender a particularidade deste filosofar é que, não necessariamente os conceitos aqui trabalhados já tenham sido articulados com e em experiências, especificamente da forma como aqui é feito. Ou seja, esta bricolagem tem sua singularidade. Pois, entendendo a correlação já existente entre conceitos e experiência de modo geral, esta investigação e/ou filosofar cria uma correlação específica entre as proposições conceituais aqui escolhidas e delimitadas e a experiência artístico-pedagógica aqui descrita e interpretada.

As compreensões de corpo e dança expressas pelos educandos, são os seus conceitos construídos, aprendidos, assimilados ou aceitos. Essas categorias, temas e/ou conceitos surgidos da experiência, tanto evidenciam a correlação entre

conceitos e experiências que já existe como possibilitam outras relações entre as proposições conceituais da pedagogia da pergunta de Paulo Freire e Antonio Faundez (2008), da filosofia na carne de George Lakoff e Mark Johnson (1999), da dança como pensamento do corpo de Helena Katz (2005), do procedimento de composição coreográfica baseado em perguntas da coreógrafa Pina Bausch e as narrativas, coreografias, imagens, perguntas, compreensões de corpo e de dança, temas e conteúdos da referida experiência artístico-pedagógica em dança.

2.4 EXPERIÊNCIA NA/PARA/COMO PESQUISA?

A referida experiência artístico-pedagógica em dança está relacionada com procedimentos metodológicos de pesquisa sobre grupo focal, mas, também instaura outros modos de compreensões e relações metodológicas. Isso porque, ela não foi projetada com o destino de pertencer a uma pesquisa acadêmica. Ela não foi programada para ser pesquisada. Ela não foi arquitetada como um laboratório de experimento comprobatório para testar uma hipótese de pesquisa científica. Esta experiência artístico-pedagógica é uma experiência vivida pelo pesquisador no seu rol de experiências corponectivas também como educador e coreógrafo. Como pesquisador, educador e coreógrafo, essas experiências não aconteceram desconectadas umas das outras, mas corponectadas, correlacionadas, (trans)formando-se, entrecruzando-se, (con)fluindo juntas e (co)incidindo uma na outra.

Nesse sentido, a experiência de educador e coreógrafo na Escola de Dança da FUNCEB e a experiência de pesquisador no Mestrado em Dança, atreladas a todas as demais experiências de vida, (co)incidem uma na outra e uma com a outra. Desse modo, o processo de entender que a experiência como educador e coreógrafo (com os educandos na escola) estava permeada das questões da pesquisa estudadas no Mestrado e a experiência como pesquisador (no Mestrado) vinha sendo, de alguma forma, provocada e modificada pela experiência como educador, foi inevitável. A experiência artístico-pedagógica não é trazida para a pesquisa, mas, em seu desenvolvimento, foi ficando evidente sua correlação com o processo da pesquisa.

Ela já vinha sendo, também, pesquisa. Sendo assim, também a pesquisa não se dá a partir da experiência, mas junto com e na experiência.

É certo também, que ambas, experiência e pesquisa, mesmo já sendo corponectadas, poderiam permanecer distanciadas uma da outra no que tange as escolhas metodológicas da pesquisa. Todavia, a concepção e estruturação relacional da pesquisa, a compreensão da corponectividade e a perceptível (con)fluência e (co)incidência entre a experiência artístico-pedagógica e a experiência do estudo acadêmico, são o que justificam e possibilitam este entrecruzamento metodológico, fazendo com que a experiência seja também a pesquisa e não esteja a serviço desta.

Tanto a pesquisa é experiência como a experiência, questionando, provocando, alterando e desestabilizando o que se tinha como certo ou previsto. O projeto se altera, o problema se desdobra, novas exigências e necessidades surgem desse entrecruzamento não previsível. Surgem outras tantas perguntas. Como adequar em termos pesquisáveis a (co)incidência entre pesquisa e experiência? Como não proceder de modo dualista na descrição dos entrecruzamentos teoria e prática, pesquisa e experiência? Que outros conceitos podem ser relacionados e que outras experiências podem ser realizadas com os entrecruzamentos que engendram a pesquisa? Como construir procedimentos e caminhos para o desenvolvimento da pesquisa com essas perguntas?

Ao refletir sobre a pesquisa em dança tanto em processos artísticos como em processos acadêmicos, Greiner (2010) diz que:

[...] é bem provável que não existam na maioria das pesquisas corporais “objetos de estudo” e sim “princípios organizativos”. As “hipóteses” tendem a ser muito mais inquietações do que afirmações. Mas isso não significa que tudo seja vago e indefinido. As inquietações são a ignição para a formulação de uma questão. [...] A inquietação ganha visibilidade no corpo quando se configura como ação [...]. Se isso não acontece, o movimento corre o risco de enclausurar-se, tornando-se intraduzível e padecendo daquilo que, em outro momento, nomeei como anorexia da ação comunicativa (GREINER, 2005), que seria a perda do apetite para o conhecimento. (GREINER, 2010, p. 82).

As inquietações são ações que acionam outras ações e, entre essas, questões, perguntas que articulam processos de busca, de investigação, de pesquisa. As inquietações que trazemos no corpo são possibilidades de pesquisa, e considerar isso, é repensar os métodos modernos de pesquisa que, antes de se importar com as perguntas que inquietam o pesquisador, prescrevem a definição de método, objeto de estudo, hipótese, etc. Greiner (2010) propõe que as fórmulas acadêmicas tradicionais que definem o que são processos e projetos de pesquisa necessitam, com urgência, de uma revisão. Diante de experiências em diferentes áreas que articulam formas de pesquisar que não se encaixam em moldes e métodos conhecidos, a autora propõe que não se trata de criar outras regras e vocabulários apenas, “mas de uma mudança mais profunda para desestabilizar algumas dualidades assentadas no tempo: teoria e prática, sujeito e corpo, arte e ciência, natureza e cultura” (GREINER, 2010, p. 82). Com isso, os princípios organizativos, as inquietações, a experiência, as relações que constituem o corpo pesquisador, tanto na arte como em outras áreas, podem ser considerados e evidenciados enquanto cogestores de conhecimento.

Mesmo não se enquadrando nos padrões de métodos de pesquisa existentes, a experiência artístico-pedagógica em dança, bem como seu entrecruzamento com as proposições conceituais e o processo de criação de dança de Pina Bausch estudados, evidenciam princípios organizativos, perguntas e modos de proceder que constituem uma metodologia processual de pesquisa. O filosofar se dá com as inquietações do corpo, na experiência, no fazer-pensar que emerge da detecção e solução de perguntas/problemas. Assim, as descrições interpretativas acerca da experiência se dão por meio de relatos do educador/coreógrafo/pesquisador, de registros imagéticos (fotos e vídeo), de trabalhos e criações dos educandos/dançarinos, de perguntas e imagens utilizadas e surgidas durante o processo, como já vem sendo feito e ainda o será nos próximos capítulos. Nesse fazer-pensar que correlaciona diferentes elementos, inquietações, perguntas, conceitos e imagens, o pesquisar se dá enquanto experiência de organizar processo, construir conhecimento.

2.5 IMAGEM: ARTEFATO? IDEIA? AÇÃO?

As reflexões aqui realizadas sobre imagem emergem de entendimentos, acerca desse conceito, provindos de áreas como a cultura visual e a neurociência. Essas diferentes compreensões acerca da imagem, aqui correlacionadas e vinculadas por meio da dança, buscam instaurar possibilidades de compreensão, sentidos e questionamentos em torno do problema desta pesquisa, especificamente nas relações que este propõe entre corpo, imagem e pergunta.

“A cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2007, p. 26). Para este autor, tratar a imagem como algo definido e estabelecido configura uma insuficiência interpretativa, pois a imagem, enquanto artefato, quer ser percebida, vista, tocada, como espaço para um conjunto de experiências múltiplas, complexas e, por vezes, contraditórias. Nesse espaço que a imagem instaura, relações podem se reconstruir com circunstâncias, informações e ações do corpo que configuram formas de perceber, de olhar. O olhar, no conjunto dos demais sentidos que compõem a percepção, é constituído por condições e referentes situacionais, identitários, etários, étnicos, afetivos, entre outros, do corpo e do ambiente, que se entrecruzam. Esses entrecruzamentos contaminam e alteram o espaço da imagem com informações, expectativas, predisposições, fazendo desse, um espaço de interações, diálogos, trocas, relações.

Ainda com Martins (2007), é possível entender que a imagem não traz anexado um significado próprio e único. A imagem pode ser compreendida como uma condição vinculada ao modo como uma ideia, objeto ou pessoa se posiciona no ambiente, em uma determinada situação. Nesse sentido, o que constitui a emergência de possíveis significados é a condição relacional e concreta da situação, ambiente onde os corpos e as imagens se confrontam. Os significados são construídos na interação do corpo com a imagem, emergem com as interpretações que se organizam entre articulações relacionais, dialógicas. Mudando o contexto, os corpos, as condições do ambiente, as imagens tendem a mudar de significado, pois outros modos de relação podem ser instaurados. Pode-se dizer ainda que a imagem interliga contextos e significados na experiência que cria junto do corpo e do

ambiente. Mitchell (apud MARTINS, 2007), refletindo acerca da percepção na sua dimensão cultural e das relações entre o espectador/intérprete e a imagem, destaca, entre os debates sobre a chamada “virada pictórica”, a redescoberta da imagem como interação complexa entre visualidade, aparato, instituições, discurso, corpos e figuralidade.

Tourinho (2011) destaca que na relação com a imagem, instaura-se a experiência do ver e do ser visto. Acerca disso, ela diz que

[...] a experiência do ver e ser visto, não significa apenas restringir-se a um olhar, à uma visão ou perspectiva. Significa ‘o ver e o ser visto’ compreendidos também em suas parcialidades, ou seja, no espectro fragmentado que essas experiências oferecem quando nos damos conta dos significados que atribuímos às imagens. Significados que se constroem não apenas em consequência das limitações, cegueiras, vieses e circunstâncias que nos constituem e formam os modos, ângulos e contextualidades das experiências visuais, mas, também, significados construídos em consequência das diferentes e diversas maneiras como as imagens podem ser (re)construídas, (re)apresentadas, transfiguradas, postas em circulação e ‘recepcionadas’. (TOURINHO, 2011, p. 02).

Com essas relações de ver e ser visto se compreende que os modos do corpo ver e perceber, não são modos puros, ou universais, mas sim, são os modos particulares com que cada corpo vê. São modos de ver contaminados pelas condições, marcas, imagens, informações, situações, costumes, concepções, que constituem o corpo que vê. As condições do ambiente, do contexto, da cultura, das relações que cada corpo cria, determinam os modos como esse corpo percebe e vê a imagem. O ver já é, portanto, uma interpretação, uma ideia sobre, uma visão acerca de. Como visto, anteriormente, perceber já é um modo de pensar (GREINER, 2010), e, conforme Tourinho (2011), a percepção é uma interpretação. Nesse sentido, é possível o corpo ver-se nos significados que ele atribui à imagem. Na relação com a imagem o corpo pode se perceber, se reconhecer nos modos como ele interpreta, conceitua, critica, interroga, aceita ou repele a imagem, pois estes dizem do que ele é, do que ele foi e pode ser.

As experiências do 'ver e ser visto' guardam outra peculiaridade que aprofunda suas marcas culturais. Refiro-me à ideia de 'ser visto' que, necessariamente, não indica ver a própria imagem, mas estende-se ao ser visto de diferentes maneiras em outras imagens e, ainda, ao ser visto 'culturalmente', através de comunidades de significados, ou seja, de esferas que vão além da materialidade de qualquer artefato. (TOURINHO, 2011, p. 02).

Ser visto diz respeito aos modos como outros corpos veem o corpo e também aos modos como esse corpo busca ser visto. E nesse sentido, o corpo se faz também uma imagem vista. Os modos como o corpo tem sido visto pela filosofia, pela educação, pela arte, pela dança e por outras áreas, ciências, instituições, culturas, etc., têm determinado seus modos de ser, se portar, se mover, pensar e se pensar, ver e se ver. Esse corpo sou eu, você, nós, e, portanto, cabe pensar: Como temos sido vistos e tratados enquanto corpos? Como nos deixamos ser vistos? Como queremos ser vistos? Que imagem eu sou, ou, aparento ser?

Ao tratar da imagem, o significativo para a cultura visual não é tanto as questões de forma, cor, textura, composição, etc., mas, sim, a experiência social do ver e ser visto, e como os usos dessas experiências e visualidades impactam e instituem modos de ver, modos de ser, de agir, de desejar e de imaginar (TOURINHO, 2011). A possibilidade do ser visto, que a relação com a imagem aciona, vai além da figuralidade da imagem. Nesse sentido, as relações de ver e ser visto incluem as imagens-artefatos, as imagens-ideias, as imagens-ações, as imagens-corpos e as relações por meio das quais podemos nos ver, nos fazer ver e ser vistos.

No dia-a-dia da pesquisa, a imagem tem servido para facilitar, por exemplo, uma entrevista ou um grupo focal, estimulando e provocando discursos, gestos, diálogos e a incorporação de outras imagens e referências. Tem servido, ainda, para ver o que está visível e invisível, conectando estas informações com sujeitos, histórias e contextos.

As imagens também contribuem para acionar interpretações e vínculos entre os diferentes atores, o/a pesquisador/a e as etapas do processo de pesquisa. Criar ilusões, alusões, acordos, desacordos, dúvida – e nunca certezas – como Garcia (2005) propõe, envolve desafios que as imagens provocam não apenas para os atores, participantes, colaboradores da pesquisa, mas também para o/a pesquisador/a, suas escolhas metodológicas e analíticas. (TOURINHO, 2010, p. 12).

Em sua reflexão, a autora destaca as possibilidades de pesquisa que surgem quando se estabelece relações com imagens. Desde as interações entre os corpos a partir da imagem e as relações do corpo com a imagem. São questionamentos, dúvidas, associações e reflexões que tecem um caminho para se proceder a modos de pesquisar e investigar que evidenciam o entrecruzamento já existente entre a experiência e os conceitos, como também, instauram outras formas de relações entre os conceitos e a experiência.

Quando a imagem participa na construção de conhecimento, as relações podem adquirir contornos intensificados. Em se tratando de procedimentos de pesquisa, a imagem não deve dominar, nem limitar o trabalho, especificamente no que diz respeito ao posicionamento crítico e sensível do pesquisador e dos colaboradores. Nesse sentido, a interação, ou seja, as relações e reflexões que as pessoas estabelecem com/sobre/através da imagem, devem ter lugar privilegiado na pesquisa. (TOURINHO, 2010).

Os efeitos da imagem – suas formas de persuadir, iludir, aludir, impactar – não são meras condições que o/a pesquisador/a escolhe considerar ou abandonar. Elas são parte e constituem o campo da cultura, das redes sociais, dos afetos. Portanto, elas atrelam a pesquisa às vivências cotidianas de ambos – pesquisadores e colaboradores – interferindo e impactando em suas maneiras de ver, sentir, significar e interagir com o mundo, com si mesmo e com os outros. (TOURINHO, 2010, p. 16).

Refletindo acerca do discurso, em referência a Nascimento (2009), Tourinho (2010) propõe que é possível denominar as imagens como uma visão, um olhar, uma maneira de ver, como prática social. Por isso, usar a imagem como constatação ou representação da realidade é algo questionável e limitador. Em se tratando de pesquisa, com referência a Loizos (2000), a autora comenta que, pelo fato dos acontecimentos do mundo serem tridimensionais e os meios visuais serem bidimensionais, as imagens (artefatos visuais) são, quer queira-se ou não, simplificações secundárias, dependentes e reduzidas das realidades que lhes deram origem.

Na trilha da reflexão acerca das imagens e sua possibilidade de constituir relações, Mitchell (2009), a partir de dois termos do idioma inglês, faz uma distinção entre *pictures*, as imagens materiais (artefatos) que podem ser vistas em suportes, penduradas, impressas, e *images*, as imagens imateriais ou mentais, sonhos, memórias, pensamentos. Todavia, esclarece ele, a diferenciação 'material' e 'imaterial' é apenas uma conveniência para ajudar na compreensão, pois ambas, em última instância, são materiais, ou seja, tem a mente-corpo [a corponectividade] como seu suporte de criação e observação. O que vemos na *picture* – imagem e o que pensamos com ela é *image* – imagem. (MITCHELL, 2009).

Esta proposição possibilita uma tessitura de relações entre as chamadas imagens artefatos visuais e as classificadas como imagens mentais. Neste sentido, aqui, nesta bricolagem reflexiva se articula uma relação entre estas duas compreensões de imagem: a imagem visual (fotos, vídeos, desenhos) e a imagem mental (pensamentos, ideias, memórias). Entre a compreensão de imagem proposta pelos estudos da cultura visual e compreensão de imagem das neurociências não são colocadas barreiras, aqui neste estudo. Aqui se entende, com Mitchell (2009), que a corponectividade é o que instaura os suportes de criação e relação com as imagens, sejam elas imateriais ou materiais: ideias, ações, artefatos.

O olhar que percebe as imagens materiais no ambiente é corponectivo, ou seja, faz parte do aparato sensório-motor e conceitual-abstrato do corpo. Do mesmo modo, as imagens imateriais que o corpo cria não surgem do vácuo e nem são dadas *a priori*, elas emergem das relações do corpo com o ambiente que é povoado de imagens materiais. Com isso, aqui, se entende que a experiência de nos

relacionarmos com imagens no ambiente pode auxiliar a entendermos e nomearmos o conteúdo do pensamento e também as ações do corpo como imagens.

Do ponto de vista cognitivo, imagem não se restringe àquilo que se vê e, por sua vez, a visão não está separada dos outros sentidos do corpo, sendo completada e redimensionada o tempo todo por uma rede complexa de percepções.

[...] imagem sensório-motora não é necessariamente imagem visual, mas ações sensórias que produzem um estado corporal funcional. Isso ocorre no momento em que alguma coisa está acontecendo. (GREINER, 2010, p. 94 e 96).

A autora reflete acerca de que o conceito de imagem pode ser entendido como ação e como ideia criadas pelo corpo. Para Damásio (apud BINTTENCOURT, 2007), as ideias tecem a mente e são análogas às imagens. Damásio (2010) diz que a mente é uma combinação de imagens presentes e recordadas. Essas imagens baseiam-se em alterações que acontecem no corpo e no cérebro enquanto o corpo interage com objetos. Sinais enviados por sensores distribuídos por todo o corpo criam padrões neurais que mapeiam a interação do corpo com o objeto. A interação recruta um conjunto de circuitos neurais que reúnem os padrões neurais e constroem uma imagem. E ainda, com Damásio (1996), podemos dizer que, independente da modalidade sensorial em que são geradas (coisas, processos, palavras, símbolos, etc.), as imagens são o principal conteúdo de nossos pensamentos.

Refiro-me ao termo imagens como padrões mentais com uma estrutura construída com os sinais provenientes de cada uma das modalidades sensoriais – visual, auditiva, olfativa, gustatória e sômato-sensitiva. [...] a palavra imagem não se refere apenas a imagem “visual”, e também não há nada de estático nas imagens. A palavra também se refere a imagens sonoras, como as causadas pela música e pelo vento, e às imagens sômato-sensitivas, que Einstein usava na resolução mental de problemas – em seu inspirado relato, ele designou esses padrões como imagens “musculares”. (DAMÁSIO, 2009, p. 402).

Para este autor, as imagens, de quaisquer modalidades, operam como representações, ou seja, padrões que são conscientemente relacionados a algo. Nesse sentido, pode-se dizer, com Damásio (2009), que as imagens “retratam”: processos e entidades, que podem ser concretos e também abstratos; as propriedades físicas das entidades; as relações espaciais e temporais entre entidades e também as ações destas.

As imagens podem ser instauradas na relação com objetos, corpos, lugares, ou ainda, evocadas com lembranças e recordações a partir da memória. Qualquer símbolo concebido ou imaginado e os próprios sentimentos são imagens, ou seja, imagens sômato-sensitivas que sinalizam aspectos do estado do corpo. Com isso, a mente é entendida como um fluxo de imagens que avança no tempo e o pensamento denota esse fluxo de imagens. (DAMÁSIO, 2009).

O corpo opera por imagens, que constituem um dos seus recursos possíveis de se comunicar. São informações que validam a sua presentidade, pois se organizam como um “jeito” do corpo em um determinado momento. Desde uma ação motora, uma dor, aceleração dos batimentos cardíacos, manejar objetos e estabelecer relações com o ambiente: é corpo em ativação, em estado contínuo de experienciar. (BITTENCOURT, 2007, p. 67).

Para a autora, as imagens são como informações que se constituem como corpo e também funcionam como índices de estados do corpo. Esses estados se constituem nas relações que o corpo vai estabelecendo com o ambiente. As imagens se estendem visivelmente no ambiente como ações do corpo. Como experiências espaço-temporais, elas emergem em rede, atreladas às experiências vividas pelo corpo, são acordos experienciais, conexões entre as experiências do corpo, atos de comunicação. Como a experiência sempre modifica aquilo que a percepção fornece ao corpo, as imagens, enquanto ações do corpo, contam com a interpretação das constantes e diferentes experiências do corpo. (BITTENCOURT, 2007).

Com estes entendimentos, aqui se trata da imagem enquanto: artefato, ideia e ação. Com isso, esta pesquisa, em seu filosofar, tece suas considerações, entendendo que a instauração dos suportes de criação e relação com todas estas modalidades de imagens se dá com a corponectividade. Aqui, elas são estudadas e

analisadas a partir das relações que suscitam em relação à pergunta e ao corpo na dança. Nas interações com e em torno da imagem-artefato, o foco está nas possibilidades questionadoras que esta arremessa ao corpo, nos modos como ele vê, se vê e é visto. Nas abordagens da imagem-ideia, a ênfase está na possibilidade de, sendo esta pensamento, entender a pergunta, em se tratando de algo pensado pelo corpo, também como imagem. E na compreensão de imagem como ação do corpo, vislumbrar que a pergunta no corpo, enquanto ele dança, pode ser percebida como imagem. Imagem-ação, imagem-ideia e imagem-artefato não são dissociadas. Pensar, formular uma ideia já é uma ação do corpo, mas a imagem-ideia não se dá a ver. A imagem-ação, que é constituída de imagens-ideias e outras imagens-ações, sim, se dá a ver no corpo. A imagem-artefato é criada por meio de imagens-ações e imagens-ideias e, ainda, na relação com ela, o que pensamos e o que fazemos são imagens-ideias e imagens-ações, sempre interligadas.

2.6 NA EXPERIÊNCIA, RELAÇÕES COM IMAGENS E PERGUNTAS

As imagens, as perguntas e a criação de movimentos de dança, na experiência artístico-pedagógica, tanto evidenciam a corponectividade já existente como desencadeiam outras possibilidades de corponexões entre corpos, temas, imagens, perguntas e dança. Esses elementos da experiência, em referência a Manen (2003), têm uma importância hermenêutica, sensível e interpeladora nos entrecruzamentos pressupostos, propostos e realizados com esta pesquisa.

As imagens-artefatos na pesquisa não são meras ilustrações, mas outras formas de perceber e pensar sobre os conceitos e a experiência. Não são textos para serem lidos, são imagens, ideias materializadas em um suporte para serem vistas/percebidas que, junto do texto, formam a pesquisa/dissertação sendo outras formas de interpretação não pautadas apenas em frases, sentenças, gramática e sintaxe. A imagem é uma forma plana que possibilita pensar sobre determinada questão que não é dita nos termos da linguagem verbal, mas que pode, com esses, acionar propícias construções conceituais.

Na experiência artístico-pedagógica o processo instaurado pelas imagens não proporcionou certezas imediatas no estudo da História da Dança. Ao invés disso, elas, as imagens, operam como dados perceptivos que não transmitem uma visão fechada sobre determinado fato ou momento histórico. A imagem já é uma interpretação de determinada situação vivida, percebida, produzida, recordada ou imaginada. Sendo assim, uma característica da imagem pode ser a de causar espanto ao corpo, a começar pelos olhos – sempre conectados aos demais órgãos do sentido – auxiliados e movidos pela teia de percepções. A imagem está em gerar indagações para que se mobilizem interpretações, construção de sentidos e significados por meio da relação conectiva que se estabelece com ela.

Os registros imagéticos (fotografias) feitos pelo pesquisador, do andamento das aulas e das coreografias criadas e apresentadas pelos educandos, são imagens já criadas com o filtro da interpretação. O educador/coreógrafo/pesquisador conectado à situação, ao participar/orientar o processo artístico-educativo e registrá-lo em imagens (fotos), faz-se um espectador/agente que, com suas causas afetivas, estéticas, conceituais, entre outras, percebe, olha, escolhe, seleciona, recorta e registra o momento/movimento que considera oportuno em forma de imagem. Isso já se caracteriza como uma forma de interpretação da experiência, que não é mais idêntica a ela, mas uma outra experiência de descrição acerca da experiência original. Tais imagens operam, então, como descrições interpretativas da experiência artístico-pedagógica e buscam suscitar análises e proporcionar outras interpretações.

Não menos que as imagens, as perguntas também deflagraram importantes aspectos do processo no sentido de que, ao desencadear outras formas de se relacionar com os temas e de construir os conhecimentos, interpelam modos tradicionais de construção de conhecimento, criação de dança e ensino/aprendizagem. A pergunta é uma interpelação instaurada que promove um movimento reflexivo no corpo. Movimento tanto de (re)flexão – de se voltar sobre experiências já vividas, conceitos já conhecidos – como de (ex)ensão – de se lançar, se estender sobre outras possibilidades cognoscíveis. Perguntar move, desinstala, desestabiliza.

Nesta pesquisa, a pergunta evidencia possíveis relações e confluências entre dança, filosofia e educação. A bricolagem reflexiva aproxima: o procedimento de

criação de dança de Pina Bausch, onde a coreógrafa, ao invés de ditar a coreografia pronta, com perguntas remetia os dançarinos às suas experiências para, com essas, criarem movimentos de dança; a proposta de Freire e Faundez (2008) de uma pedagogia da pergunta, com a qual, mais que dar respostas se ensina a perguntar; a conhecida característica indagadora e especuladora da filosofia, interessada mais em fazer perguntas e sugerir questões do que obter respostas, vinculada à proposição de Lakoff e Johnson (1999), quando interpelam a filosofia analítica de tradição ocidental no sentido desta ser formada por meio de metáforas populares experimentadas pelo corpo no cotidiano. Com referência em estudos das ciências cognitivas eles afirmam que os procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos do corpo estruturam tanto os pensamentos quanto as experiências humanas. Dizem também, que a razão está amplamente ligada à experiência, à percepção e ao movimento corporal. Com isso, eles propõem a possibilidade de uma filosofia mais perto do osso, ou seja, uma filosofia na carne.

Ainda com essas vinculações, Katz (2005) propõe que o trajeto percorrido pelos neurônios no corpo para formar um pensamento é semelhante ao trajeto que os neurônios também percorrem para a instauração de um movimento no corpo. Dessa semelhança ela propõe a dança como pensamento do corpo. Noutro escrito, Katz (2003) propõe que a dança contemporânea é a dança que pergunta, ou seja, que instiga o espectador a perguntar: Por que o corpo faz o que faz enquanto dança? Neste sentido, Pina Bausch, além das perguntas para a criação da dança, priorizava também que, na apresentação da sua dança, o público visse perguntas em aberto.

A pergunta, enquanto conceito e procedimento permeia toda a pesquisa, constituindo, entre outros elementos, o filosofazer. A detecção e a solução de problemas, a exemplo do fazer-pensar do artífice, vão, constantemente, tecendo a reflexão, retomando proposições já feitas e evidenciando a corponectividade em seu conjunto de imagens-ideias, imagens-ações e imagens-artefatos.

Imagem 6 – Corpos dançando na aula de História da Dança I, Escola de Dança - FUNCEB (2010).



Foto de Odailso Berté.

Perguntas e imagens correlacionadas podem engendrar: outros modos de se relacionar com temas e construir conhecimento; modos não dualistas de nos entendermos enquanto corpos pensantes, seres corponectivos; relações educativas dialógicas; possibilidades de criar e compartilhar opiniões na voz e no gesto; formas de compor dança com as experiências vividas. E, considerando as criações de dança, feitas pelos educandos nas aulas de História da Dança, outras compreensões acerca de dança e de corpo em termos artístico-científicos (Imagem 6).

Com essas compreensões, experiências, procedimentos, perguntas e problemática, esta bricolagem reflexiva, em seu filosofazer, prossegue com sua rede de reflexões, relações e articulações de nexos de sentido. As descrições, entrecruzamentos, corponexões, interpretações e análises que seguem são tecidas não como determinações que estabelecem verdades em torno do que se quer conhecer. Mas, como possibilidades de organização, movimento, (re)flexões, (ex)ensões, articulações e relações em torno das provocações e interpelações instauradas pelas perguntas que estruturam a problemática da investigação. Com essas possibilidades, o conhecimento é construído como uma rede de corponexões que emergem com a vinculação já existente entre conceitos e experiências e com

os entrecruzamentos que a pesquisa articula entre corpos, perguntas, imagens, experiências e proposições conceituais.

3 COMO TECER RELAÇÕES ENTRE CORPO, IMAGEM E PERGUNTA?

3.1 COM IMAGENS, TRECHOS DA EXPERIÊNCIA DE “CORPOSMÍDIA”

Em certas relações educativas difundidas ao longo da história subjazem entendimentos de que o educador é um transmissor de conhecimentos adquiridos, e o educando, por sua vez, é um receptor em busca do aprendizado. Todavia, também existem entendimentos de que o conhecimento pode ser construído, criado coletivamente, com as relações que o corpo vai tecendo entre as experiências e conhecimentos já adquiridos e as novas informações que vão aparecendo a ele no ambiente. Compreendendo o conhecimento como uma cocriação, aqui se atenta para um entrecruzamento entre processos de criação e processos pedagógicos, no sentido de que criar e educar, quando entrecruzados, podem proporcionar outros modos de se relacionar com temas, estudos, pesquisa, como também, outras formas de composição artística onde a ênfase está na coautoria.

Nessa compreensão o educador/coreógrafo, ao invés de transmitir conhecimento e dança já prontos e determinados, propõe desafios para que os educandos/dançarinos, com suas experiências, elaborem suas próprias narrativas, sínteses e proposições dialogando com os conteúdos programáticos. Enfocando relações entre imagens e educação, nos estudos da cultura visual, Hernández (2007) salienta a elaboração de narrativas educativas, por meio de relações com imagens, contexto e experiências, que evidenciam a ação, a autoria e a criação dos educandos. Valorizar a experiência dos educandos situa os educadores

no lugar de questionadores e organizadores de experiências de aprendizagem que propiciem aos alunos questionamentos, que os convidem a assumir desafios fazendo perguntas que os levem a imaginar respostas possíveis para elas. Não como um caminho preestabelecido e predeterminado. Desta maneira, talvez, comecemos a questionar a narrativa dominante na educação escolar para que crianças e jovens possam pensar que a Escola é um lugar de desafios – delineando-se propostas das quais eles participem efetivamente e por meio das quais possam narrar trechos de sua própria história. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 60).

Na relação entre imagens, contexto e experiência evidencia-se a capacidade criadora do educando, de modo que, ao invés de receber conteúdos, ele envolve-se com o processo de aprendizagem, tornando corpo aquilo que aprende. Ao incluir-se em suas narrativas, contar trechos de sua experiência, daquilo que já sabe, o educando se desafia enquanto intérprete e criador de arte, de conhecimento, de imagens, de narrativas. Ao perceber-se desafiado pelas informações e imagens do ambiente, por meio das relações que estabelece e das quais faz parte, o corpo questiona o que já sabe, interpela a novidade, seleciona, agrega, processa, transforma em corpo a informação. Ao invés de corpo recipiente, é “corpomídia”:

Capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo. [...]

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a idéia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (KATZ; GREINER, 2005, p. 130-131).

Com este entendimento de corpo como “corpomídia” que capta e reconstrói informações e imagens e é constituído nesta relação com informações e imagens, se evoca a compreensão de Hernández (2007) que, em referência a Vidiella (2005), tece uma proposição educativa crítica e performativa que consiste em:

[...] desvelar um posicionamento corporificado a partir do entrecruzamento de “espaços físicos, geográficos, mentais, culturais, sociais, teóricos, corporais, vitais [...], rompendo-se com a concepção tradicional que tinha por base as classificações binárias: centro/periferia; vertical/horizontal; acima/abaixo, norte-sul, leste-oeste [...] o político entrecruzando-se e condicionando o subjetivo, para gerar reflexões e a tomada de consciência sobre a identidade, que não se constrói apenas a partir do gênero, da classe social, da etnia, mas também geograficamente”. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 65).

O corpo é resultado desse entrecruzamento que não é algo a ser feito, pois já existe. Corpo e ambiente se relacionam e tecem a existência por meio desse contínuo e transitório entrelaçamento. A questão está em romper com as concepções dicotômicas que não compreendem e negam essas correlações, e, para isso, promover ações e proposições educativas que evidenciem esse entrecruzamento entre corpo, espaço, cultura, informações, imagens, ou seja, a relacionalidade, a codependência, a corponectividade que constitui a vida. Possibilitar que os corpos percebam como se dá a sua constituição e como agem os seus procedimentos cognitivos, por meio de ações educativas, processuais, criativas e relacionais, pode ser um modo de contribuir com a sua constituição.

Refletindo acerca das imagens com um suposto sentido de representações, Tourinho (2009) diz que “o mundo é imagem, som, movimento, palavras e que as formas de pensar e de viver esse mundo continuam mudando” (p. 145), e que esse mundo visual-perceptivo é, também, construído com as “articulações que os indivíduos percebem, produzem, participam, criticam e transformam ao viver suas experiências” (p. 145). Em referência a Silva (2002), a autora discorre acerca de que o discurso produz seu próprio objeto, no sentido de que a existência do objeto está atrelada à trama linguística que o descreve. Com isso ela acrescenta que “a imagem tem um papel ativo na constituição daquilo que supostamente representa” (p. 145).

Compreendendo que “tanto as imagens quanto os discursos sobre elas dizem muito do que somos ou do que identificamos como humano, como nosso” (TOURINHO, 2009, p. 149), se pode perceber que as imagens e narrativas escolhidas e criadas pelos educandos, relatadas a seguir, compreendem trechos de suas experiências, partes das suas visões de mundo, de corpo, de dança. Ao serem constituídos por informações e imagens, eles, enquanto corpos mídia de si mesmos e do seu tempo, criam e agregam informações no ambiente, movendo, com isso, outros processos e relações de comunicação, interação, questionamentos, imaginação.

Com os trabalhos dos educandos se percebe a criação e o compartilhamento de discursos dançados, falados, vistos. Entendendo, aqui, discursos também como práticas e processos conectados com experiências estéticas, com vivências articuladas por meio de formas variadas e combinadas de narrativas como a fala, a

escrita, o gesto ou a imagem. Tais combinações podem ser configuradas de muitos modos e assim evidenciarem outros discursos como o desenho, a dança, a poesia, etc. (TOURINHO, 2009).

Na perspectiva metodológica da bricolagem reflexiva, esta pesquisa artístico-científica segue entretecendo suas articulações, agora, com os dois trabalhos da experiência artístico-pedagógica em dança, que são as seis narrativas escritas e a coreografia “A Lagoa das Patas”, escolhidas e agora analisadas por meio das categorias de análise e, ao mesmo tempo, conceitos, temas, eixos: corpo e dança.

A relação com as imagens, mediada com perguntas, possibilitou a criação das narrativas escritas. As imagens acionaram temas, conceitos, experiências e outras imagens que compõem o repertório cognitivo dos educandos. As imagens desafiam, questionam e provocam os corpos a escreverem as narrativas evocando suas experiências. Tais imagens desencadearam um processo de questionamento que passa pelo desafio de criar as narrativas e segue provocando perguntas aqui na escrita da pesquisa. Com isso, se pode dizer que as imagens perguntam ao corpo?

3.2 DAS IMAGENS, COM PERGUNTAS, ÀS NARRATIVAS

Das imagens às narrativas sugere tanto o percurso metodológico de toda a disciplina História da Dança I como a dinâmica proposta com o trabalho introdutório desta disciplina a ser analisado a seguir. No percurso metodológico da disciplina, com a articulação corpo – imagem – história – dança, como exposto no capítulo anterior, a relação com as imagens levou à História – conjunto de narrativas acerca de pessoas, coreógrafos, dançarinos, criações, corpos em relação com o ambiente. No referido trabalho introdutório da disciplina, a relação com a imagem possibilitou aos educandos a criação de uma narrativa, conforme será relatado a seguir. Por isso, das imagens às narrativas.

Foi solicitado para que cada educando escolhesse e trouxesse para a aula uma imagem de dança. Para estimular ainda mais a experiência de relação com esta imagem, já desencadeada desde a experiência de busca e escolha, com os aspectos que implicam em relação à percepção (como ação e pensamento do corpo, já com conteúdo conceitual), foram propostas perguntas como: O que você

percebe na imagem? O que a imagem diz a você? Que narrativa o corpo na imagem conta a você?

Tais perguntas, assim formuladas quando se deu a experiência artístico-pedagógica, poderiam agora, com as reflexões acerca das relações entre corpo e imagem, ser repensadas em sua formulação. Pois, a relação corpo e imagem não é unidirecional, onde a imagem somente arremessa sentidos e o corpo apenas os recebe, ou ao contrário. Sendo corpomídia, o corpo reconstrói as informações, interage com a imagem. Em se tratando também das possibilidades do ver e ser visto nas relações com a imagem, as perguntas poderiam ser reescritas da seguinte forma: O que a imagem diz de você? Que narrativa o corpo na imagem conta de você? Ao invés de “a” você, “de” você, pois se trata da relacionalidade corpo e imagem e não de um poder de informação centrado em um dos dois apenas.

Com as perguntas, em sua formulação original, os educandos foram motivados a escrever uma narrativa. Depois de escritas as narrativas, eles foram provocados a, ao invés de lê-las, dançá-las. Ou seja, criar uma coreografia, com figurino e trilha sonora – se necessário – para, assim, fazer em forma de dança a sua narrativa. Entendendo que, tanto o pensar numa possível imagem, a escolha desta, a relação com as perguntas, e a escritura da narrativa, quanto a criação da coreografia e a execução da dança, são experiências corponectivas, são ações/pensamentos do corpo. Para as análises de pesquisa, acerca desse trabalho dos educandos, optou-se somente pelas narrativas escritas e não pelas coreografias. Esta escolha se deu no sentido de contemplar dois diferentes trabalhos, um do início do processo e outro do final. E, também, de incluir trabalhos de diferentes formas de discurso, escrita e dança. Como a coreografia “A Lagoa das Patas” que, enquanto atividade de dança também escolhida para as análises, representa uma outra modalidade de trabalho realizado no final do processo, optou-se somente pelas narrativas que, enquanto atividade escrita, representam um trabalho realizado no início do processo.

Dessas narrativas escritas pelos educandos são transcritos os trechos que mais enfatizam a categoria de análise da qual elas mais se aproximam, embora, possam ser também relacionadas com a outra categoria e/ou com outros temas, conforme fluem as interpretações. As imagens com as quais foram criadas as narrativas escritas antecedem suas respectivas narrativas. Os entendimentos e conceitos dos educandos, acerca de corpo e dança, vão evocando conceitos de

autores, que, junto das compreensões do pesquisador, vão tecendo a reflexão. O enfoque está nos entrecruzamentos, nas relações que vão se enredando, articulando a pesquisa e construindo conhecimento.

3.2.1 Imagens, Narrativas e Perguntas sobre Corpo

Narrativa 1: (sem título)

Milla (2010)

Imagem 7 – Da Narrativa 1: (sem título).

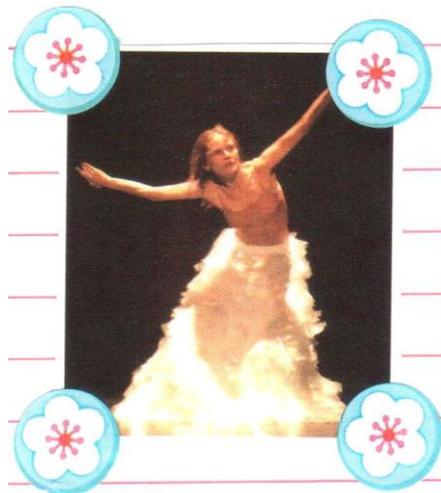


Imagem pesquisada pela educanda Milla.

Um corpo almeja insistentemente ser feliz [...].

Ele procura essa tal felicidade em outras pessoas, lugares e coisas, não sabendo que enquanto não encontrar satisfação dentro dele mesmo, será inútil procurar em outra parte. [...].

Em meio a essa busca sem sucesso, este corpo vai sendo impregnado de decepções, dúvidas, desespero e tristeza, tornando-se curvo e tenso.

Nesta imagem, o fundo escuro pode não permitir uma identificação imediata do ambiente onde está o corpo. A luz projetada sobre o corpo enfatiza-o como protagonista da imagem. Os elementos agregados nas extremidades da imagem,

flores coloridas, podem sugerir uma certa vibração em torno da proposição de movimento que este corpo expressa. Na narrativa o protagonista é o corpo e não alguém que tem um corpo. As ações são do corpo e não de uma pessoa que age com ou por meio de seu corpo. Buscar, procurar e encontrar são ações, atitudes, escolhas, decisões e possibilidades do corpo. A autora localiza o corpo como o agente que articula a narrativa e não como o suporte de um sujeito.

A narrativa também possibilita a construção de perguntas referentes a: Que questionamentos sobre corpo suscita a expressão *encontrar satisfação dentro dele mesmo?* Com a frase *este corpo vai sendo impregnado de decepções, dúvidas, desespero e tristeza, tornando-se curvo e tenso*, que entendimentos acerca do corpo são possíveis? O que significa dizer que existem situações internas (*decepções, dúvidas, desespero e tristeza*) que determinam posições externas (*curvo e tenso*)? Que relações são possíveis entre estas expressões e as compreensões dos procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos do corpo? Como as ações de *almejar, procurar, encontrar, buscar*, possibilitam compreender o corpo como processual?

Narrativa 2: O corpo que “fala”

Táina (2010)

Imagem 8 – Da Narrativa 2: O corpo que fala.



Imagem pesquisada pela educanda Táina.

Aquele corpo relatava uma série de coisas, inclusive uma ideologia.

A sua expressão denunciava um posicionamento que ia de encontro ao senso comum daquela sociedade, que em pleno século XXI sustentava e reproduzia posturas e discursos corporais carregados de julgamentos preconceituosos e machistas [...].

Ela, a mulher, conseguia transcender o entendimento de corpo feminino nu e não o reduzia à figura de um corpo constituído apenas por formas, curvas e sensualidade, mas compreendia que ali existia um movimento político que instaurava afirmação, aceitação e revolução.

A imagem denota desgastes nas paredes, no ambiente onde o corpo está, nas prováveis relações às quais ele está ligado. As cores promovem certa diversidade

de aspectos que envolvem esse corpo. A narrativa trata o corpo como um relator de ideologia, entre tantas outras coisas. A expressão do corpo denuncia posicionamentos, posturas, discursos e julgamentos. Aqui o corpo relata e denuncia. A problemática de gênero destaca uma mulher que transcende a figuração do corpo enquanto belo (*formas, curvas, sensualidade*) em vista de uma compreensão acerca da existência de um movimento político no corpo (*afirmação, aceitação, revolução*).

Dizer que o corpo *relata* e *denuncia* pode estar próximo de dizer que ele (se) comunica? Como as relações sociais, culturais, afetivas marcam o corpo? Como as marcas dessas relações aparecem/permanecem no corpo? Como as relações de gênero produzem o corpo feminino e o corpo masculino? Que relações são possíveis entre as questões estéticas (*formas, curvas, sensualidade*) e as questões éticas (*afirmação, aceitação, revolução*) do corpo?

Narrativa 3: (sem título)

Ricardo (2010)

Imagem 9 – Da Narrativa 3: (sem título).



Imagem pesquisada pelo educando Ricardo.

São seis e quinze e o sol ainda está se pondo; uma cor amarelada envelhecida, uma brisa que parece arranhar as coisas, ela já sabe que o seu dia é hoje. Com o olhar fixo no relógio ela espera ansiosa o tempo passar, ele demora, parece fazer de propósito. É possível sentir o sangue correndo em suas veias e as batidas ritmadas do seu coração, uma contagem regressiva. Madrugada chegou e o seu rosto está mais lânguido, seu corpo está derretendo, os olhos abrem e fecham com um leve ar de sorriso no rosto. E com um peso gostoso se deita e se entrega a um sono profundo.

A imagem denota um ambiente propício para que o corpo se mova à vontade, sem preocupações com olhares externos. Mesmo com o fundo escuro, alguns traços do ambiente, como paredes e mobília, são identificáveis. A narrativa relata uma experiência decisiva, fatal. São relações, experiências cotidianas, ações e percepções de uma pessoa que espera o tempo passar, um momento chegar. Embora o termo corpo não apareça explicitamente enfocado na escrita, a narrativa é desenhada, desencadeada pelas ações do corpo. Imagem e narrativa constroem um ambiente e espetacularizam o cotidiano. Os detalhes da descrição (de)notam as ações do corpo vistas como imagens. Os detalhes parecem fornecer hipertextos que abrem outras pequenas narrativas.

Como perceber relações entre corpo, percepção, ambiente, nas descrições acerca do *coração que bate ritmado* e o *sol poente que amarela/envelhece* o ambiente, o *sangue que corre nas veias* e a *brisa que arranha as coisas*? Como uma pessoa sozinha pode se relacionar? Em que sentido é possível relacionar-se consigo, com os estados de si próprio? Como é relacionar-se com o tempo, com a espera, com a ausência? Como as ações do corpo podem ser entendidas enquanto imagens?

Os entendimentos acerca do corpo que os educandos relatam, constituem particular relevância na tessitura da pesquisa. Corpo como processo, como relator, como ambiente de diversas ações que emergem na relação com o ambiente. Com essas compreensões e conceitos, emergidos da experiência, são evocadas proposições de autores, estruturando assim o entrecruzamento da bricolagem. As perguntas emergidas das narrativas não objetivam respostas diretas, mas, junto dos

entendimentos acerca do corpo, seguem movendo a reflexão em direção às vinculações com os autores articuladas a seguir.

3.2.2 Imagens, Narrativas e Perguntas sobre Dança

Narrativa 4: *Perfeição*

Josiana (2010)

Imagem 10 – Da narrativa 4: Perfeição.



Imagem pesquisada pela educanda Josiana.

[...] as bailarinas que iam dançar comigo estavam muito nervosas, mas eu estava tranqüila, não havia motivos para me preocupar. Todas me admiravam pela beleza em mim e pela forma que eu dançava. Quando eu estava no palco esquecia de tudo, só pensava na minha dança. Sei que sou perfeita, todas querem ser iguais a mim, chegar aonde eu cheguei, conquistar o que eu conquistei, só que, por mais que tentem, nunca serão iguais a mim, sou insuperável, insubstituível.

A imagem sem fundo exalta a forma do corpo, ou melhor, a sua silhueta. Se pode dizer que há uma ênfase na forma que o corpo realiza. A associação entre

perfeição e dança, historicamente tem sido comum, o que gerou compreensões acerca de danças e modos de dançar mais perfeitos, mais belos e melhores que outros. Da mesma maneira, os termos *admiração*, *beleza* e *forma*, quando associados à dança, podem povoar a imaginação e o pensamento com imagens/ideias, quase que exclusivamente, acerca do balé clássico ou, outras danças que implicam em virtuosismo na sua performance.

De que forma a feiúra e o disforme poderiam, na dança, também causar admiração? Como é dançar uma *forma*? Como pensar a dança em termos de forma e conteúdo? Como é dançar tendo *esquecido de tudo, pensando só na própria dança*? Como a dança pode existir independente de tudo o mais? Sem o corpo, o ambiente, as relações, que dança é possível? Relações artísticas onde importam questões de *admiração*, *beleza*, *forma*, *perfeição*, *conquista*, *superação*, *substituição* possibilitam que entendimentos de dança e de corpo?

Narrativa 5: *A bailarina machucada*

Xênia (2010)

Imagem 11 – Da narrativa: A bailarina machucada.



Imagem pesquisada pela educanda Xênia.

[...] certo dia em seus ensaios a bailarina levou um tombo da sua sapatilha de ponta e machucou seu pé, isso aconteceu um dia antes do seu espetáculo [...].

[...] até que chega o momento dela subir ao palco, se concentra, entra com toda sua classe e postura e dança lindo. Mas acontece de sentir dores durante sua apresentação e o que havia ensaiado, por não suportar as fortes pulsações no seu pé, se transforma num balé contemporâneo, diferente. E por fim, finaliza sua apresentação com maestria e graça, sendo ovacionada pelo público.

A imagem apresenta um ambiente que parece se desvanecer. O recorte da imagem destaca o movimento dos pés e como esse movimento traz a atenção do corpo sobre si. Esta narrativa faz recordar comentários acerca de alguns textos de História da Dança que, ao narrarem as vanguardas da dança moderna e contemporânea, comentam ter sido do tombo da etérea e esvoaçante bailarina clássica (fada, sílfide, cisne), do seu contato com o chão, que surgiu a dança moderna e depois a contemporânea. Todavia, esta narrativa, “A bailarina machucada”, possibilita pensar também que aquilo que não é executado com a perfeição prevista pela dança clássica, aquilo que fica *diferente*, é considerado dança contemporânea. Ou ainda, pensar que a dança contemporânea é criada pelas situações, condições e possibilidades oferecidas pelo corpo.

Salvo quaisquer acidentes, em que medida se pode dizer que certas danças violentam o corpo? O que significa dançar sob critérios de execução estabelecidos por padrões externos ao corpo? Que significa considerar, na dança, a situação (*dores, pulsações*) do corpo? Em que sentido os movimentos que não são belos segundo os padrões da dança clássica, são, necessariamente, movimentos de dança contemporânea? Sob que aspectos a possibilidade do corpo se expressar (com suas *dores e pulsações*) pode ser entendida como uma característica da dança contemporânea? Como o imprevisto e o acaso podem ser propulsores para a criação de dança? Como criar dança com as experiências do corpo? Em que medida existe corpo sem experiência vivida?

Narrativa 6: (sem título)

Emili (2010)

Imagem 12: Da narrativa 6: (sem título).



Imagem pesquisada pela educanda Emili.

Elas adoravam o momento de ir lavar as roupas, pois era o único momento no qual elas saíam da casa do Barão. Gostavam de ir cantando pelas ruas, esbanjando felicidade com a liberdade provisória até chegar ao riacho, cujo, elas chamavam Riacho Puro. Com suas saias rodadas e compridas e os balaios nas mãos, caminhavam em passos bailantes.

Entre as imagens aqui apresentadas, esta é a primeira e única onde os corpos estão em grupo. Como em imagens anteriores, a luz evidencia os corpos em contraste com um fundo escuro. A narrativa pode ser entendida como relações de poder, relações entre corpos, relações com o ambiente. São relações que podem conjugar opressão e consentimento, liberdade e arbítrio entre os corpos. Os corpos realizam tanto deslocamentos por eles escolhidos quanto deslocamentos sobre eles impingidos. Esses deslocamentos provocam posturas e caracterizam momentos da vida dos corpos. Canto, dança e música aparecem associados.

A descrição do ato de ir ao *Riacho Puro* como um *momento que elas adoravam*, apesar de ser para o trabalho de *lavar roupas*, pode sugerir um momento de sociabilidade entre membros de um grupo, sem fiscalização de expressão e de

comportamento. Como encontrar em um cotidiano de relações cerceadoras espaço para relações emancipadoras? Como entender o corpo enquanto trânsito de relações entre natureza e cultura? Como perceber esta narrativa como uma cena de dança? Que relações podem ser estabelecidas entre experiência vivida e dança? Em que sentido situações, experiências e ações cotidianas podem ser dança? Como a dança pode ser entendida enquanto experiência, ação?

As imagens e as narrativas denotam algumas das compreensões de dança dos educandos. Suas concepções e as formas de representá-las aparecem nos modos como organizam suas narrativas e nas relações que estabelecem entre essas e as imagens. Por sua vez, as imagens são como mediadoras de concepções, entendimentos e representações. Pode-se dizer que as imagens transportam, deslocam, engendram e provocam sentidos. Compreensões de dança como forma e perfeição, como advinda do acaso e do imprevisto, como uma experiência, são possibilidades que emergem das narrativas e das imagens. Na sequência da reflexão as perguntas advindas das narrativas e as compreensões de dança articuladas pelos educandos evocam as proposições de autores, constituindo assim a tessitura da bricolagem.

3.3 DA HISTÓRIA, COM PERGUNTAS, ÀS DANÇAS

No estudo dos balés de repertório, o trabalho em grupos proposto aos educandos compreendia a escolha de um balé de repertório, a busca de dados históricos acerca do criador, da época e do enredo deste e, também, uma criação coreográfica com um fragmento ou com a ideia central da narrativa do balé. Conforme abordado e justificado no capítulo anterior, o trabalho escolhido para ser aqui relatado é a coreografia “A Lagoa das Patas”, uma criação feita pelos educandos em meio aos seus estudos sobre o balé “O Lago dos Cisnes”.

Com o estudo em torno da História, ou, das narrativas históricas acerca dos balés de repertório, e com o estímulo das perguntas, os educandos compuseram coreografias, criaram dança. Entre as perguntas propostas: Que imagens surgem para vocês a partir das imagens do balé? Que perguntas as imagens desse balé trazem para vocês? O que os corpos que dançam e aparecem nessas imagens

provocam em vocês? O que move esses corpos? Que imagens/movimentos vocês podem criar com essas imagens e perguntas?

3.3.1 Dos Reflexos do Lago à Reflexão com a Lagoa

Na composição de “A Lagoa das Patas” é possível perceber colagens paródicas que misturam movimentos do balé original com acontecimentos históricos e corriqueiros; trechos da trilha original com músicas infantis. A coreografia satiriza as mulheres cisnes, encantadas e sobrenaturais, com a imagem das patas, vestidas com toalhas e toucas de banho. Um príncipe mimado e descontente, com a arma que ganhou da mãe no dia de seu aniversário, sai à caça de um amor. Conhece duas moças que, a princípio brigam por causa dele, mas logo percebem o quão patética é essa discórdia e investem contra ele. Brincando com a narrativa do balé original, onde a singela mocinha Odette – o Cisne Branco – morre rivalizando com sua irmã Odile – o Cisne Negro – a vilã, em “A Lagoa das Patas”, diferentemente, quem morre é o príncipe, deposto do poder de fazer duas mulheres brigarem por causa dele. Ao final, as patas rodam os sutiãs dizendo “Mulheres no poder” e beijam os próprios ombros, no sentido de amor próprio, como corriqueiramente se faz entre brincadeiras na cidade de Salvador/BA. Vale lembrar que a criação e apresentação dos trabalhos se deram em torno do período eleitoral de 2010, quando Dilma Rousseff foi a primeira mulher a ser eleita presidente do Brasil.

Como educador/coreógrafo/pesquisador no processo artístico-educativo e como selecionador de imagens das criações dos educandos, foi possível sentir-me perguntado pelas imagens da dança feita por eles: A dança precisa contar histórias, criar personagens, transmitir mensagem? Por que a ascensão da mulher na dança se deu a partir da representação de personagens etéreos e encantados? Nas relações de gênero quem “paga o pato”? Em que situações a mulher ainda é a pata das relações? Que sentidos os atos de tirar, rodar e queimar o sutiã ainda podem deflagrar, além da resistência e crítica preliminarmente associados a eles? Em que circunstâncias, na dança, alguns corpos podem ser classificados como “patinhos feios”? Sob que aspectos é possível o corpo estar despido de quaisquer

representações? Que significa dizer que o corpo, na dança, pergunta em forma de imagem? Que significa dizer que, para perguntar, o corpo precisa representar algo?

A coreografia “A Lagoa das Patas” mostra-se como uma dança que pergunta, provoca questionamentos e suscita reflexões acerca de corpo, de dança e de processos de criação. As tematizações desses assuntos, engendradas pelos educandos, advém da sua experiência e das provocações emergidas das relações entre eles próprios, com as imagens e com as perguntas.

3.3.2 Focando Interações entre Corpos, Imagens e Perguntas

Como já dito no capítulo anterior, com o grupo de educandos criadores da coreografia “A Lagoa das Patas” foi articulado o reencontro que enfocou as interações e relações deles entre si e com as imagens (fotos e vídeo) referentes a sua própria coreografia.

A primeira etapa do reencontro teve as imagens em vídeo da coreografia “A Lagoa das Patas” como estímulo e, junto disso, perguntas como: Como vocês se veem enquanto corpos envolvidos nesta coreografia? O que a coreografia criada diz de vocês? Que percepções sobre corpo surgiram com este trabalho? Enquanto corpo criador e corpo intérprete da dança, como vocês se veem? Que entendimentos daquela dança (o balé original), da dança de vocês e da dança em geral surgiram com esse trabalho?

Na segunda etapa do reencontro, em meio a doze fotografias da coreografia, os próprios educandos escolheram três delas e, com estas, articularam suas considerações, interpretações e questionamentos por meio de perguntas como: Que perguntas vocês fariam à imagem? Que perguntas a imagem faz a vocês? O que os corpos perguntam nesta imagem?

Os educandos interagiram entre si e com as imagens e teceram diálogos acerca do seu processo de criação e composição coreográfica. Aparecem, em suas falas e gestos, os procedimentos criativos em torno das preocupações em mostrar elementos do balé “O Lago dos Cisnes”, e das relações feitas com seus próprios

trejeitos cotidianos, com o contexto das eleições de 2010, com fatos históricos (queima de sutiãs), com as possibilidades e modos de dançar que eles apreciam.

Com suas falas, gestos, narrativas e imagens os educandos articulam conceitos, questionamentos e entendimentos sobre corpo e dança. As compreensões de corpo e de dança evidenciadas nas narrativas escritas e os questionamentos articulados a partir delas, interagem reflexivamente com os relatos deles e também com as proposições de autores. Por meio de trechos desses relatos, destacados do reencontro e aqui transcritos, e das imagens que eles próprios selecionaram, seus entendimentos articulam a experiência reflexiva da pesquisa que se dá com a relação entre esses e outros conceitos e entendimentos de corpo e dança, e, também, com a emersão de perguntas, que buscam manter a reflexão em movimento.

3.3.3 Corpo? “Corpo em Pesquisa, que Está em Investigação”

Daiane: *Pensando enquanto dança, enquanto corpo que dança e vendo o corpo que dança, você percebe na própria figura do balé e imagina que quem dança balé é feliz. [...] Nossa, ela tem um salto ‘da porra’! Nossa, ela dá umas quinhentas piruetas! Ela tem um eixo, ela é alongada: Ela é muito feliz! Eu não sei se, por dentro, é essa felicidade toda. (Excerto Um – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).*

Como educandos, dançarinos participantes de um processo educacional profissionalizante em dança, quando questionados acerca do corpo, seu entendimento a esse respeito está, quase que automaticamente, ligado à dança. Corpo, para eles, é corpo que dança. E, com razão, em se tratando que a dança é um das artes que enfatiza o corpo com peculiaridade e os educandos são corpos que, o que mais fazem é dançar. Seu entendimento de corpo é contrastado com uma técnica de dança, o balé, que, ao longo da história, tem sido entendida como hegemônica, ou, como base para toda dança. Corpo feliz, enquanto dançarino, seria aquele que desempenha com virtuosismo as ações e qualidades prescritas no vocabulário do balé: saltos, piruetas, postura ereta, flexibilidade. Emerge, com

essas relações, o questionamento: Será que por trás do sorriso estampado no rosto de toda bailarina virtuosa e alongada, existe felicidade, realização, satisfação? A que exigências o corpo é submetido para desempenhar virtuosamente as prescrições do balé? Certamente há bailarinas satisfeitas com sua profissão, todavia, há

[...] a ideia de que devemos desafiar o corpo até os últimos limites, controlando-o, subjugando-o; o ideal da performatividade extremamente necessário; a busca de um corpo ideal (seja ele qual for) a fim de exibi-lo em espetáculos de grande projeção (de preferência na mídia); a separação entre artista e público; a contemplação e o culto ao artista virtuoso [...]. (MARQUES, 2001, p. 68-69).

Refletindo acerca do ensino do balé clássico, entendido como base, em processos educacionais de dança, a autora questiona os ideais enraizados de corpo, mulher e arte lá do século XVIII que este estilo de dança preserva. No balé, se enfatiza mais o corpo enquanto executor de um vocabulário de movimento preexistente e não enquanto corpo criador e propositor. A relação de dança aí estabelecida é de ensino e aprendizagem do movimento já codificado. A relação é mais de transmissão do que de investigação e descoberta, é mais de resposta pronta do que de pergunta em aberto.

Durante a segunda etapa do reencontro, como já dito, os próprios educandos selecionaram as imagens com as quais teceram suas considerações e perguntas. Indagados acerca de que questões/perguntas a imagem lhes fazia e, que perguntas eles fariam para a imagem 13, relatam situações e articulam questões acerca dos seus anseios enquanto corpos – educandos – dançarinos – intérpretes – criadores diante do contraste ou da aproximação entre o possível fechamento da técnica do balé e a possível abertura de alguns processos de criação em dança.

Imagem 13 – Educandos expondo o trabalho sobre o balé “O Lago dos Cisnes” na aula de História da Dança I, Escola de Dança – FUNCEB (2010).



Foto de Odailso Berté.

Treice: *Eu acho que é uma questão do olhar. [...] a gente olhou bailarinas tão perfeitinhas, tão na ponta, tão clássicas, e quis fazer completamente diferente, uma desconstrução total. Acho que nesse momento a gente se viu nesse lugar de que... A gente conseguiu fazer totalmente o contrário.*

Existe uma relação mesmo entre a imagem e a dança? (Excerto Dois – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06 e 13/05/2011).

Luiza: *Quem são vocês? Na frente temos corpos femininos e tem corpos atrás... Então quem são vocês? Vocês são essas daqui da frente, de rosto, sentadas, com as pernas cruzadas, ou vocês são aquelas que estão ali, projetadas?*

[...] Agora, talvez, é a imagem perguntando para mim: E vocês, quem são? Vocês são iguais a nós que estamos aqui sentadas ou igual àquelas que estão sendo projetada? (Excerto Três – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 13/05/2011).

Nas perguntas dos educandos para a imagem e nas perguntas que eles percebem que a imagem faz a eles aparece a noção do ver a si próprio na situação da imagem, ver e ser visto com a imagem. Não só pelo fato de estarem fotografados, mas em um sentido de reconhecimento de si enquanto corpo que dança, corpo que se questiona na dança que faz, corpo que se percebe questionado pela dança que faz. São questionamentos mediados pela imagem, emergidos na interação entre os corpos e a imagem. A própria imagem parece se questionar quando a educanda confronta a imagem projetada dentro da imagem com a imagem dos corpos que assistem essa imagem projetada. Nesse jogo entre pergunta e imagem os corpos-educandos elaboram e compartilham suas proposições, articulam provocações acerca de relações identitárias, artísticas e pedagógicas. Quando questionados acerca de como se viam, na sua coreografia, enquanto corpo criador e corpo intérprete, se, como corpo virtuoso, corpo obediente, corpo dócil, corpo com técnica, corpo sem técnica ou corpo treinado, entre as respostas dos educandos foi e é possível perceber aproximações com compreensões de corpo entendido como processo.

Daiane: *Eu não sei dizer se corpo com técnica, se preparado. Eu acho assim, por mais que a gente dance, a gente estude, a gente busque, a gente tem que aprender mais. Então, particularmente, eu falo, um corpo em pesquisa. Estou o tempo todo estudando, vendo meus limites, vendo o que eu posso, onde eu posso, se eu posso fazer assim. A dança em mim, a minha dança é uma constante pesquisa. (Excerto Quatro – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).*

Taína: *Eu sei dizer como eu não me vejo, como eu me vejo eu não vejo. Dentro do entendimento que eu tenho, que estou tendo aqui (referindo-se à Escola de Dança) do que é uma técnica de dança, eu não me vejo como um corpo virtuoso. Talvez eu esteja mais próxima do que Daiane falou, um corpo que está sempre buscando adequações. [...] um corpo que está em investigação. (Excerto Cinco – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).*

O entendimento das educandas acerca do corpo como algo processual, que está sempre investigando, pesquisando, pode ser aproximado, ou, pode evocar a compreensão de corpo proposta por Bittencourt (2007): “Corpo, um estado provisório. Está sempre no fazer-se. [...] Corpo é oscilação espaço-temporal” (p. 34). Aponta-se para um entendimento do corpo a partir dos seus estados, sempre determinados pela continuidade e pela transitoriedade.

O corpo é processual e suas imagens pronunciam-se em ações contínuas, sinalizando-se como aspectos do corpo e estados criativos de processos evolutivos. [...].

Estado do corpo é movimento contínuo, e não é uma paralisação, um congelamento do que está ocorrendo. Não há captura de imagem como representação fotográfica, ou seja, como se o corpo parasse no tempo em um estado. Estados do corpo são contínuos e transitórios. (BITTENCOURT, 2007, p. 29 e 35).

A partir dos seus estados, o corpo pode ser visto, entendido, como um organismo inacabado, processual, que se constitui e é constituído por meio de ações contínuas. O corpo está sempre em movimento, se fazendo, ou, nas palavras das educandas, um organismo em constante pesquisa, um corpo que está em investigação. Entendendo pesquisa e investigação, também, como possibilidades ou modos de construção, constituição, modos de fazer-se enquanto corpo, pessoa.

Outros importantes entendimentos de corpo podem ser relacionados, ou, evocados com os comentários dos educandos ao se referirem à questão da presença corporal. Refletindo acerca de se os seus corpos, na coreografia “A Lagoa das Patas”, são corpos virtuosos, uma educanda tece o seguinte comentário:

Luiza: *[...] se a gente for expandir o significado do virtuoso [...] tem presença ali. Eu vejo forte uma presença em mim, e eu só entro ali no começo. Eu vejo fortíssima a minha presença! Eu vejo uma construção corporal, o meu tronco estava para trás, a minha pélvis para frente, tem uma construção ali. E o de vocês, as quatro dançando, expandindo o sentido do virtuoso, eu vejo o virtuoso sim. Porque eu vejo vocês brincando com uma coisa que é técnica, a técnica do balé, conhecida como balé, e vocês extrapolam isso. Tem*

presença. Estão com presença corporal, com consciência. (Excerto Seis – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).

Greiner (2010) propõe uma reflexão acerca da presença do corpo em relação aos circuitos de ativação do corpo. Para a autora, “é a presença do corpo que dá visibilidade ao pensamento” (p. 93). Ela propõe identificar a presença do corpo a partir do que ela chama de “micromovimentos de interface, [...] movimentos que se organizam na passagem entre o dentro e o fora do corpo” (p. 94). Nesta passagem esses movimentos se dão a ver, embora, ainda não sejam, claramente, reconhecidos. Entendendo que a materialidade do corpo, a carne, é coparticipante de conexões, fluxos de informações onde tudo está relacionado no presente (clima, paisagem, tempos e espacialidade do corpo e do ambiente, história e situação material e simbólica), na indissociabilidade natureza e cultura, Greiner (2010) acrescenta:

[...] no momento em que a informação vem de fora, as sensações se colocam sempre “em relação a”, criando conexões. [...] Os diferentes estados corporais modificam o modo como a informação será processada. O estado da mente nada mais é do que uma classe de estados funcionais ou de imagens sensório-motoras, ou seja, o estado da mente não está separado e nem é nada além do que representações (verdadeiras ou fictícias) do estado do corpo. (GREINER, 2010, p. 96).

Com esta compreensão de relacionalidade entre estados do corpo, imagens e estados da mente, um outro modo de compreender os procedimentos do corpo enquanto organismo cognitivo, ou, organismo corponectivo, se instaura. Um outro modo, que, de uma só vez, destitui concepções dualistas e/ou cartesianas que prescrevem o corpo como coisa extensa, que não pensa e não conhece. Com essa outra maneira de entender o corpo e seus procedimentos, Greiner (2010) expõe sua compreensão de presença do corpo:

A presença do corpo nada mais é do que a externalização de um pensamento que se dá a partir de micromovimentos de interface entre o dentro e o fora do corpo. O seu reconhecimento depende, ao mesmo tempo, da “melodia cinética” composta no corpo e do olhar do outro que, por sua vez, engendra novos deslocamentos redimensionando as interfaces e reinventando os pensamentos. (GREINER, 2010, p. 97).

A presença do corpo dá a ver o pensamento, e esta presença está relacionada tanto com a cinestesia do corpo como com o olhar de outro corpo que, na sua presentidade, também manifesta sua presença tecendo outras relações e pensamentos. Não é somente o corpo que instaura sua presença, pois esta codepende do ambiente e de outro corpo que, junto, articule a relação para que a presença se dê a ver, se faça perceptível. Desse modo se pode dizer que é com a relação que a presença do corpo se instaura.

3.3.4 Dança? Um Processo Onde se Pode “Construir a Desconstrução”

Em relação à dança, os educandos enfatizaram os aspectos criativos do processo. Criar a dança, ao invés de repeti-la somente, foi um aspecto que os motivou e os engajou no sentido de entender o processo e a dança como algo que faz parte deles e do qual eles fazem parte. A corponexão entre o corpo criador e a dança criada evidencia um fazer corponectivo do criador-intérprete na dança. Denotando assim, relações de coautoria, entrelaçamentos da experiência vivida com a arte, onde os criadores estão inseridos nas narrativas e imagens que criam e que seu cotidiano e suas experiências são indissociáveis de sua criação.

Treice: [...] a nossa estrutura foi aquela do “Lago dos Cisnes”, [...] mas colocando o nosso “pitaco”, que é uma coisa engraçada, que fugisse daquela coisa muito metódica. (Excerto Sete – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).

Luiza: *Eu assisti e falei: Pô, e não é, realmente, que eu tive coragem de fazer isso. Eu acho que com o momento da criação a gente se sentiu mais à vontade.* (Excerto Oito – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).

Daiane: *[...] no começo, teve aquela postura do balé, toda aquela postura e imposição. De repente a gente começou a criar, a construir. Acho que isso é o que deu mais força.* (Excerto Nove – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).

As experiências dos educandos, em relação ao processo de criação, possibilitam relações com outros entendimentos acerca do ato criativo. Refletindo com Greiner (2005), aqui não se busca explicar como um corpo cria arte, mas, pensar acerca da hipótese de que os pensamentos organizados pelo corpo-artista têm capacidade para desestabilizar arranjos já organizados e, com isso, acionar o sistema límbico (centro da vida) produzindo novas metáforas complexas no trânsito entre corpo e ambiente. Com referência a estudos do neurobiólogo Semir Zeki, Greiner (2005) comenta acerca de que “a arte mapeia [...] objetos existentes no mundo, outros universos simbólicos (como as mitologias), objetos como imagens mentais e não coisas, o corpo, processos de conhecimento [...]” (p. 110). Com isso,

[...] “criar” é organizar categorizações perceptuais com a possibilidade de estabilizar internamente eventos que se diferenciam em relação às experiências passadas. [...] Construir através de uma interpretação é um passo para relacionar conceitualmente categorizações e formar uma história ou um argumento causal. (GREINER, 2005, p. 115).

A autora entende que as categorias são sempre relacionais. São distinções interativas instauradas nos cruzamentos sensório-motores e conceitual-abstratos. A categoria não é dada *a priori*, ela emerge da prática, ou seja, das experiências que o corpo realiza. As categorizações articuladas no processo criativo da dança se dão em relação às experiências vividas, aproximando-se e diferenciando-se delas, pois cada categorização ou detecção de algo é sempre outro evento, outra experiência. Nesse sentido, os educandos manifestaram elementos das suas experiências de

vida com os quais relacionaram a sua proposta artístico-criativa, articulando, assim, um processo de criação onde a experiência do corpo fornece elementos para a composição da dança.

Ricardo: *E a gente tinha vários links de conexão, muita coisa que a gente já estava discutindo nas outras aulas, na sua matéria também, sobre o papel da mulher quando ela estava começando a dançar, quando a gente foi estudar o romantismo. E a gente fez esses links e foi começando a dialogar com isso. [...] a gente estava nesse processo de ideias iniciais para começar a montar a coreografia e via aquilo dali... Não, a gente está falando disso também, vamos trazer para cá. E até no último dia que gente viu o lance “mulheres no poder” e quis concretizar isso.*

Taína: *A gente foi contaminado não só por coisas daqui, da sua aula, mas até pela própria eleição, que a gente estava tão envolvido.*

Daiane: *Por questões do cotidiano (se tocando no braço, na pele). (Excerto Dez – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).*

Nesses relatos podem ser percebidas ideias acerca da corponectividade e do corpomídia. O corpo, que é constituído pelos entrecruzamentos natureza e cultura, que é um *continuum* entre o social, o cultural e o biológico, que é caracterizado pela indissociabilidade entre sensório-motor e conceitual-abstrato, que se corponecta às informações no ambiente e as reconstrói, é também o corpo que, como dito pelos educandos, evidencia, em suas criações/reconstruções, *links* e *diálogos* com as *questões do cotidiano*, fatos históricos, temas estudados em aula. É o corpo que se entende *contaminado* pelas informações e que também contamina esse ambiente e outros corpos com as criações e reconstruções que engendra. O processo de criação é marcado e estruturado por entrecruzamentos os quais o corpo pode configurar e dos quais o corpo também é resultado.

Diante da segunda imagem que escolheram, “Mulheres no Poder” (Imagem 14), os educandos questionam acerca das conquistas históricas que conferiram mais poder à mulher. Todavia, questionam se tal acontecimento interfere ou não nas relações contemporâneas.

Imagem 14 – “Mulheres no poder”
Ato final da coreografia “A Lagoa das Patas” (2010).



Foto de Odailso Berté.

Treice: *Até que ponto a gente tem feito valer a pena aquela conquista feminista, daquele época, de lutar, suar? Até que ponto a gente tem feito valer a pena? Eu tenho feito essa reflexão, porque isso é uma coisa que passou e hoje está tão natural que parece não estar tão afirmado. (Excerto Onze – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 13/05/2011).*

Entre as perguntas suscitadas pela imagem, está o questionamento da educanda em relação a um acontecimento histórico que parece não mais interferir nas relações contemporâneas estabelecidas pelos corpos. Como dançarina e mulher, a questão, surgida com a imagem e com as suas experiências vividas, perdura em seu corpo, reverberando outras imagens, vivências e reflexões acerca do ambiente e das relações que a constituem e nos quais ela também interfere.

Como se sabe, o corpo se modifica em seus estados a cada relação perceptiva que estabelece com o mundo. O corpo-artista é aquele, no qual, o espanto, desafio, questionamento que ocorre ocasionalmente com todos os outros corpos, vai perdurar e, desta experiência, surgem metáforas imediatas e complexas

que proporcionarão outras experiências de espanto e questionamento para outros corpos e ambientes. A arte é percebida pelo aparato e procedimentos perceptivos do corpo, dos quais faz parte o sistema visual. A experiência artística se organiza no corpo e, nesse sentido, de algum modo, arte e corpo-artista possibilitam aos estudos contemporâneos do corpo a formulação de novas epistemologias. (GREINER, 2005).

Nos relatos dos educandos, também aparecem as dificuldades surgidas na relação com um balé de repertório, uma obra pronta, estruturada com enredo e narrativa definidos e um vocabulário de passos preestabelecido. Entre o representar e o desconstruir eles relatam as estratégias usadas e as perguntas surgidas com o desencadear de um processo de criação a partir de uma obra preexistente.

Mariana: *[...] no processo, no ensaio, a gente estava muito preocupadas em ficar juntas, em todo mundo fazer a mesma coisa. Agora vendo o vídeo, eu fiquei pensando [...]. Na verdade ficou legal que a gente não estava fazendo juntas. Eu acho que no processo, no ensaio, a gente poderia ter relaxado um pouco mais. Mas eu lembro no ensaio, lembra? ‘Não! É sete e oito! De novo!’ Antes da apresentação a gente ficou brigando um pouquinho, preocupadas que não ia dar certo.*

Daiane: *Pensando nisso que Mariana falou: Se a gente brincou tanto com o desconstruir, porque a gente se preocupou tanto em fazer igual?*

Ricardo: *Em construir a desconstrução?*

Taína: *Mas eu acho que não é uma contradição não, porque para desconstruir, a gente tem que partir de um princípio que é a construção. (Excerto Doze – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).*

Entre os questionamentos dos educandos acerca do intuito de não, meramente, reproduzir o balé original, de não *fazer igual* e, apesar disso, do modo como a coreografia foi configurada, surge a pergunta: Se a intenção era *brincar com a desconstrução por que nos preocupamos tanto em construir a desconstrução?* E surge também a afirmação: *para desconstruir é preciso a construção.* No que tange

ao processo de criação, especificamente na identificação da relação instaurada com o balé “O Lago dos Cisnes” e a criação como sendo uma forma de desconstrução, os relatos dos educandos possibilitam aproximações com as proposições de Jacques Derrida, conforme o que comenta Greiner (2005).

Para esta autora, quando Derrida propôs o conceito de desconstrução, de maneira ambígua, ele afirma tratar-se tanto de um não método quanto de um passo para o método. Desse modo, sendo a negação ou o princípio de um método, a desconstrução refere-se ao reconhecimento e à leitura da singularidade de uma obra. Em se tratando de um texto, um filme, uma coreografia, e nesse caso, o balé “O Lago dos Cisnes” – enquanto obra a qual os educandos entendem terem desconstruído – a ideia da desconstrução é de que a obra não significa o que o espectador quer que ela signifique.

Conforme salienta Greiner (2005), a desconstrução seria uma possibilidade de abertura para o que o outro propõe. Ler, ver, perceber são ações que possibilitam que o outro fale, mostre, faça e não que eu ouça, veja, perceba minha própria voz, imagem, ideia. Desconstrução pode ser entendida como um ato de leitura, um modo de perceber, uma forma de ver o mundo, as imagens, a dança, o corpo. Esse ato de ler, perceber, ver, não existe dissociadamente de um texto, uma obra, pois o que caracteriza esse ato é aquilo que emerge no momento da leitura, da percepção, da ação. Quando se constrói uma determinada relação com uma obra, a desconstrução

só acontece uma vez, imersa naquela situação e nunca fora dela. É uma ação ímpar, irrepetível, quase uma impossibilidade. Isso porque, toda vez que achamos que estamos, de fato, ouvindo o outro, “deixando o texto falar por si mesmo”, o outro já faz parte de nós. O objeto nunca é ele mesmo, mas já se dá à nossa percepção na qualidade de objeto corporificado (“embodied”). (GREINER, 2005, p. 84).

A autora considera que a desconstrução, enquanto ação única que não pode ser reproduzida, atesta que o modo como se percebe o mundo não é o modo como o mundo é. Aquilo que se dá a ver, aquilo que o corpo percebe, ao invés de ser aquilo que de fato é, pode ser entendido como uma imagem que o corpo elabora para si mesmo tendo em vista sua sobrevivência, o reconhecimento, o desejo da

presença, da estabilidade, da coerência. O corpo, nas articulações que engendra para manter sua estabilidade existencial, constrói ideias em forma de imagens, representações que são as suas compreensões acerca daquilo com o qual ele se relaciona, daquilo que ele conhece. A leitura que o corpo faz da informação que percebe, o seu modo de entender o que acontece, já é uma construção própria que não é mais a coisa em si, e sim a forma como ela se lhe apresenta. Pode-se dizer que essa construção própria que o corpo realiza, acerca de alguma coisa, é uma desconstrução daquilo que a coisa é. O corpo se corponecta às coisas com as quais se relaciona. Ou seja, ele torna corpo as informações na forma como elas se lhe apresentam. Ao mesmo tempo em que só se dá com corpo, a desconstrução também é corpo.

Diante do logocentrismo, que estruturou o pensamento ocidental por meio de oposições binárias (preto/branco, homem/mulher, etc.), com Derrida, conforme esclarece Greiner (2005), é possível entender que uma das funções da desconstrução, embora seja difícil escapar do logocentrismo, é identificar essas oposições binárias para transformá-las. Embora questione a tradição ocidental, a desconstrução é parte dela. Desse modo, é possível entender a desconstrução como um modo de questionamento, uma forma de indagar que instaura a identificação de certas propriedades da obra com a qual se relaciona, com a possibilidade de alterá-las, modificá-las, transformá-las.

O confronto dos educandos com o balé “O Lago dos Cisnes”, entendido como desconstrução, se trata de uma aproximação de uma obra de dança na qual eles identificam modos de composição, compreensões de corpo e de dança, padrões estéticos, relações de gênero, etc. São informações e imagens com as quais eles se corponectam, as quais eles tornam corpo. Disso lhes advêm perguntas, questionamentos, concordâncias, discordâncias. A obra lhes fala, as imagens lhes questionam, os cisnes lhes comunicam algo. Entre corpo e imagem acontecem diálogos, interpelações, jogos de poder e de sedução. As percepções, leituras, interpretações que os educandos fazem, as compreensões e construções que eles articulam, podem ser entendidas como possibilidades de desconstrução daquilo que a obra é, pois estas não são mais a obra em si.

Com a coreografia “A Lagoa das Patas” os educandos configuraram, em forma de dança, questionamentos em relação à obra original. Com o movimento os corpos

formalizam suas compreensões acerca daquilo com o qual se relacionam. Com a coreografia eles organizam a tematização, a abordagem que concebem para dizer suas questões. A desconstrução se deu na relação com a obra, pois, como dito, o que a caracteriza é sua irrepetibilidade, sua emergência no ato da leitura, da interpretação, da relação. Com a coreografia o corpo organiza um modo de comunicar suas articulações em torno da (des)construção. Todavia, a cada vez que o corpo reapresenta a coreografia, nunca é a mesma dança que acontece. A organização coreográfica é a mesma, mas a situação, os estados do corpo, nunca são os mesmos, portanto, a dança é sempre outra. E nesse entendimento, de que a dança é sempre um acontecimento único, outras desconstruções podem emergir, pois os fluxos de informação e os processos de percepção, relação, leitura, interpretação, compreensão, são incessantes e ininterruptos.

Com o que os educandos relatam se pode dizer que em seu processo de criação eles constituem formas de *construir a desconstrução*. As relações entre si, os entrecruzamentos que articulam entre o balé original, fatos históricos, acontecimentos contemporâneos, trejeitos, gestos e gostos pessoais, são enredamentos provocados pelos questionamentos, são transformações engendradas entre os desafios emergidos na relação com a obra. No ato de permitir que a obra se apresente, aquilo que o corpo percebe da obra, não é a obra em si, mas uma construção que o corpo faz acerca dela. Essa construção não sendo mais a obra em si, trata-se então, de uma desconstrução.

Luiza: *Mas ficou engraçado, acho que casou, porque tem esse momento duro, que é do balé, duro, e aí vem [...] um momento que é a cara de vocês, que aí vocês vêm, eu sou assim. [...].*

Eu acho, agora, assistindo, eu noto que eu, a gente ficou mais à vontade para dançar. As meninas vinham e faziam isso, faziam isso e não ficavam com vergonha. Tinha mais vontade. Digamos, o das quatro patinhas, se eu for pensar em outros momentos, as meninas, talvez, não fariam isso. [...] Eu acho que geralmente não se via, a gente não faz isso, aqui (referindo-se à Escola de Dança), em trabalhos. Porque a gente busca uma coisa mais bonitinha, esteticamente. E esse, não está bonito. Tipo assim, está bonito,

mas não está “o bonito” esteticamente. (Excerto Treze – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).

Aparecem questões onde o padrão de beleza e o rigor técnico da dança, ensinados e aprendidos na escola e exigidos no mercado de trabalho, por vezes, parecem se chocar com processos de criação em dança. Dado que, em alguns desses processos, os educandos ao invés de somente decorar e repetir sequências prontas de dança, são desafiados a fazer-pensar, criar, imaginar, inventar e compor dança. Certos saberes já codificados em dança, por vezes, desconsideram outras possibilidades de dança onde a ênfase está na experiência do educando/dançarino como subsídio, base, possibilidade para a criação da dança.

Alguns saberes codificados em dança, em nome de uma bela execução de movimentos, relegam a um plano inferior formas de dança onde os intérpretes-criadores se inserem na narrativa que criam por meio de trechos de suas experiências. Muito embora, mesmo em uma repetição de passos do balé, a experiência vivida não pode ser apagada, ela pode ser negligenciada em nome de outros valores.

Outros relevantes elementos e perguntas destacados pelos educandos dizem respeito à dança enquanto representação, encenação e possíveis cruzamentos entre dança e teatro. O que podem dizer o movimento e o texto? Que significa dizer que o movimento precisa de porquês? Como entender a dança em relação a uma mensagem a ser transmitida? Como se dão as conexões entre forma e sentido?

Taína: *Agora tem uma coisa que está latejando na minha cabeça e sempre que eu puder eu vou falar sobre isso, eu estou com isso muito impregnado. A gente dançou, a gente encenou, não foi? A gente começou, na verdade, encenando. [...] a gente foi e fez uma releitura de um passo super famoso de balé. Mas aí, eu fico me perguntando se a gente fez dança-teatro nesse trabalho? [...] Fico me fazendo interrogações. Quero muito saber, investigar o que é. Mas, enfim, esse trabalho, em particular, provoca essas questões. (Excerto Quatorze – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).*

Luiza: [...] eu acho, que não é o movimento só pelo movimento [...]. Teve um porque daquele movimento estar ali [...]. Não que seja uma história linear, não é isso. Mas tem um porque de estar ali [...]. Enfim, não é só o movimento pelo movimento. [...] quando ela dança com ele, poderia ser só dança [...], mas ela está se relacionando diretamente com ele. Então tem um texto ali, é como se ele estivesse falando um texto. (Excerto Quinze – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 06/05/2011).

Estas questões e situações relatadas pelos educandos remetem à reflexão articulada por Hércoles (2006) acerca de corpo e dramaturgia na dança contemporânea. Com referência aos estudos e propostas de Lakoff e Johnson (1999), de que os conceitos são corponectivos, de Damásio (1996), acerca de que a percepção é atuação e de McLuhan (1982), de que o meio é a mensagem, a autora diz que ao invés das indagações acerca de um significado unívoco e absoluto em uma coreografia,

[...] cabe indagar sobre o modo como as questões tratadas por uma obra foram reconfiguradas e organizadas pelo corpo que dança. Ou seja, trata-se de pensar o corpo como inventor dele mesmo e dos ambientes que habita. O corpo como um meio de comunicação, onde, forma e sentido coexistem, e o modo como a ação deste corpo é formalizada (movimento) e ordenada (coreografia) passa, então a ser entendida como uma teorização que emerge da relação entre as possibilidades corporais e as informações inerentes as suas referências temáticas. (HÉRCOLES, 2006, p. 108).

O corpo desenha sua dramaturgia no movimento. Seus modos de organização e relações com o ambiente e com as questões que permeiam o suposto horizonte temático da coreografia delineiam possibilidades de sentido a serem percebidas e interpretadas pelo espectador que se relaciona com a dança. Texto e movimento podem configurar uma importante interface artística, provocadora de tantas possibilidades cênicas, simbólicas, imagéticas, metafóricas. No entanto, na dança, o corpo não necessita ter uma mensagem a ser decifrada, ele próprio já é mensagem possibilitadora de outras tantas mensagens.

Em relação à última imagem que os educandos escolheram, “A Morte do Príncipe” (Imagem 15), a cena à qual essa imagem se refere contrasta e parodia uma coreografia de “O Lago dos Cisnes” muito conhecida, que é “A Morte do Cisne”. Nas relações e perguntas que criam com a imagem, os educandos encontram possibilidades de relações com outras imagens, distorcendo, ampliando, estendendo e elaborando diferentes significados.

Imagem 15 – “A Morte do Príncipe”
Cena da coreografia “A Lagoa das Patas” (2010).



Foto de Odailso Berté.

Luiza: *Essa pose, em que eles estão, se você olhar rápido, me lembra uma pose de romance, de quando as pessoas vão se beijar. Tem uma foto clássica que é de Paris, sei lá...*

Mariana: *Eu acho que ela vai matar ele.*

Luiza: *Sim. Vai matar, tem algo agressivo... Tem uma foto que é clássica, eu acho que é de Paris, dos enamorados se beijando e aquela confusão em volta, da cidade. Lembra essa imagem. Mas, realmente está agressiva, ela vai matar ele... [...]. (Excerto Dezesseis – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 13/05/2011).*

O movimento e a simultaneidade de coisas acontecendo na imagem podem sugerir um ritual, uma revolta, uma dança. Os educandos percebem na imagem contrastes como agressividade e romance, ordem e caos. Um beijo que pode ser um estrangulamento, um tumulto que pode ser uma dança de roda. O doce Cisne Branco, que seria a mocinha da história, é uma pata revoltada que parece esganar o príncipe. Diferentes reações nos corpos ao redor podem ser percebidas: um braço erguido que pode preparar um tapa, mãos que cobrem os olhos para não ver a violência, mãos que fazem uma barreira com um sutiã para não deixar o príncipe fugir. Ou ainda, podem estar todos dançando e celebrando o romance do casal que se prepara para um beijo ardente, enquanto o Cisne Negro, a vilã da história original, pode ser visto como o patinho feio, perdedor, que ainda tenta roubar o príncipe para si.

Luiza: *Esses corpos estão bem tensionados, com força. Então talvez eles perguntam: Eu não quero ser assim, com essa força, essa dúvida, esse clima, esse caos? A pose de Ricardo parece: Por que? Por que você está fazendo isso? Mas por que?* (Excerto Dezessete – Grupo Focal “A Lagoa das Patas”, 13/05/2011).

Imagem e corpo constroem sentidos. Correlações são estabelecidas entre imagens vistas, pensadas, recordadas, projetadas. Corpo e imagem criam fluxos, conexões, questionamentos. As imagens-ideias criadas pelos corpos-educandos são construções que se articulam por meio da relação com a imagem-artefato que se conecta com as tantas imagens que o corpo já traz consigo e que é capaz de construir. Imagens-pensamentos e imagens-artefatos criam fluxos de conhecimento. Ao ver as suas desconstruções acerca da imagem, ao perceber os significados que criam, os educandos podem se ver, podem perceber os seus modos de conceituar, de categorizar aquilo com o qual se relacionam. Com a imagem os corpos podem ver, se ver e ser vistos.

Os diálogos e perguntas dos educandos diante da imagem possibilitam pensar a imagem como algo que cria focos de olhar, pensar e perceber para além do que nela aparece. A imagem cria um fluxo de imagens. Com aquilo que mostram, as

imagens-artefatos arremessam ao corpo possibilidades de pensar, de desconstruir, de ver a si e aos outros. As imagens, enquanto ideias, formas de ver e de pensar, são dotadas de elasticidade interpretativa na relacionalidade que articulam junto com o corpo e o ambiente.

Correlacionados e organizados por meio das categorias corpo e dança, os elementos selecionados da experiência artístico-pedagógica constituem a pesquisa movendo a reflexão por meio de suas particularidades. Enquanto imagens, relatos, entendimentos, narrativas escritas e coreografia, esses elementos fornecem, a seu modo, outras formas para se aproximar de teorias e conceitos. Estes, por sua vez, não são tomados como doutrinas estabelecidas que determinam o que é certo ou não na pesquisa. Mas, ao contrário disso, teorias e conceitos são evocados conforme a experiência solicita. A experiência de pesquisar, a experiência de dançar, a experiência de educar, e as correlações entre elas, acionam os conceitos e as teorias, enquanto outras experiências, para dialogar, tecer sentidos e instaurar outras experiências cognitivas.

Com isso, a bricolagem reflexiva segue, em seu filosofazer, no capítulo a seguir, na tentativa de evidenciar entrecruzamentos do já feito até aqui com os conceitos e o procedimento criativo chaves da pesquisa. Os eixos-conceitos-categorias corpo e dança agora são relacionados com o conceito de processo, com entendimentos acerca da pergunta, com compreensões pedagógicas e filosóficas que se mesclam a entendimentos acerca do processo criativo de Pina Bausch, ditos por ela e por outros autores. Mais perguntas e imagens emergem para, no conjunto da bricolagem, possibilitar sentidos, entendimentos e questionamentos acerca da possibilidade de corpo e dança serem imagens que perguntam.

4 COMO O CORPO PODE PERGUNTAR EM FORMA DE IMAGEM?

4.1 A DANÇA EM PINA BAUSCH

Este capítulo apresenta os elementos, escolhidos como os principais, entre os que fazem do processo criativo de Bausch – referência para esta pesquisa em dança – quais sejam, a pergunta, a experiência, a imagem. Eles são correlacionados e refletidos em meio aos entendimentos de autores, possibilitando, assim, vinculações com elementos da pedagogia e da filosofia. A reflexão deste capítulo, ao prosseguir com a metodologia da bricolagem reflexiva, retoma os conceitos e categorias de análise dança e corpo para correlacionar entendimentos, acerca destes, com as compreensões da coreógrafa Pina Bausch e de outros autores e com imagens, sejam estas, ideias, ações ou artefatos. O *design* argumentador é uma continuidade do modo como se fez anteriormente com os entendimentos dos educandos.

4.1.1 Situando uma Trajetória

Conforme Vaccarino (2006), a coreógrafa Pina (Philippine) Bausch nasceu em 1940, em Solingen, Alemanha. Com 15 anos começou os seus estudos na Folkwangschule, sob direção de Kurt Jooss. Em 1959, obteve o seu diploma e recebeu uma bolsa de estudos para os Estados Unidos. Foi aluna da Julliard School of Music, em Nova York, e membro da Dance Compagnie Paul Sanasardo e Dona Feuer. Foi bailarina do New American Ballet e do Metropolitan Opera de Nova York e regressou à Alemanha em 1962 e foi solista do Folkwang-Ballet. A partir de 1968, compôs coreografias para o repertório dessa companhia, cuja direção assumiu um ano mais tarde. Em 1973, Pina Bausch foi chamada para dirigir o Ballet da Ópera da cidade de Wuppertal e fundou o Tanztheater Wuppertal, companhia com a qual desenvolveu procedimentos criativos e um estilo de dança que a tornaram conhecida no mundo e produziu um repertório de mais quarenta espetáculos. Pina Bausch faleceu no ano de 2009, na cidade de Wuppertal.

A obra de Pina Bausch configura um diferencial dentro do conjunto conhecido como dança contemporânea. Dança-teatro, teatro de dança, teatro-dança, teatro, dança, são algumas das nomenclaturas aplicadas ao seu trabalho.

Tanztheater. Pesado de história, este último termo serviu duradouramente de etiqueta, de classificação útil, designando uma modalidade de expressão, que talvez hoje tenda a esgotar-se ou acuse uma certa usura. Tanztheater não é um termo recente: já em 1928, Kurt Jooss, que seria professor de Bausch em Essen, criava a par da escola, o Folkwang Tanzstudio, uma companhia, o Folkwang Tanztheater, cujo nome queria sugerir uma abordagem específica de dança: de uma dança expressiva, livre, que irrompe da autoconsciência do corpo, sem fronteiras entre o clássico e o moderno, numa relação dialética e não de dependência com a música. (VACCARINO, 2006, p.14).

Devido ao fato do termo *tanztheater* nomear a companhia criada e dirigida por Pina Bausch, com a qual ela desenvolveu sua obra, e, conforme a afirmação acima de que este termo se refere a uma abordagem específica de dança, neste estudo o trabalho de Pina Bausch é tratado e entendido como dança. Junto disso, a trajetória da referida coreógrafa, atesta a sua formação e atuação profissional na área da dança. Entender o trabalho de Bausch enquanto dança não significa desconsiderar os possíveis entrecruzamentos com outras modalidades artísticas, dado que, essa é uma característica notória em seus espetáculos. Ao tratar sua obra como dança se tem por princípio, além da própria nomenclatura acima descrita, a procedência formativa e profissional da artista, que, enquanto dançarina, criou sua obra de dança na articulação com outros códigos artísticos. “O Tanztheater incitara-nos a uma posição crítica frente à atitude olímpica de *citius, altius, fortius*, que domina na dança clássica” (SCHLICHER, 2006, p. 38). Sendo dança, a obra de Bausch não se mantém presa aos modelos clássicos e modernos de dança.

Conforme propõe Vaccarino (2006), a obra de Pina Bausch pode ser vista e analisada como um projeto sem fronteiras entre os diferentes modos de comunicação que ali se fazem presentes, “como uma sábia colagem de gestos, falas, de música, de canções, de coisas e de elementos naturais que formam uma escrita cênica original” (p.15). Os entrecruzamentos criados por esta coreógrafa

acrescentam um modo particular de fazer-pensar dança dentro do diverso conjunto da dança contemporânea.

No trânsito de sentidos que promove, Pina Bausch encapsula na sua escrita singular o saber sensível das formas. Lúcido e lúdico, lógico e analógico como um fazer que é, antes de tudo um saber. Unidade feita de pluralidades, esta dança-ato flutua num território artístico onde todas as evidências estão perdidas. (KATZ, 1989, p. 10).

A obra-projeto, a dança-ato articulada pela referida coreógrafa, que trama movimentos procedentes da experiência dos intérpretes com elementos de outros códigos artísticos, possibilita trânsito, mobilidade na construção de sentidos. Mais que fornecer evidências, a dança de Pina Bausch mobiliza possibilidades para se tecer nexos de sentido e questionamentos com as imagens, ações, situações humanas que o corpo pesquisa, elabora e dá a ver. Com sua maneira de dispor questões existenciais, sociais e estéticas, Bausch constrói dança como uma comunicação que implica a percepção de quem dança e de quem se relaciona com a dança.

4.1.2 Dança: Um Modo do Corpo Pensar o Mundo

A dança em Pina Bausch trata de um modo específico de dançar, pois, se pode afirmar que, a experiência dos corpos, no entrelace com os contextos, está altamente implicada. “Colagem”, “linguagem para a vida”, “modo de pensar o mundo”, “escrita cênica”, são algumas das classificações feitas a este modo de configurar dança que alcançou notoriedade entre as demais formas de dança que compõem o diversificado conjunto conhecido como dança contemporânea. A própria coreógrafa não gostava de tecer definições para a sua dança, antes disso, articulava considerações sobre o que pode ser a dança.

Há uma quantidade de coisas que as pessoas pensam que não são dança e que o são para mim. A dança, no meu trabalho, talvez apareça sob forma reduzida. Mas o que vem a ser a dança afinal? É um certo tipo de movimento, e pode ser também qualquer coisa de muito estilizado. [...] Continuo a ter grande vontade de dançar, e é por isso que, de todas as vezes, tento construir a dança. Depois, no fim, acontece-me cortar tudo. Não porque a dança não funcionasse nessa construção, uma vez que, pelo contrário, pode até sair muito bem; mas é que me dou conta de que não era aquilo que eu queria dizer. Na realidade, queria qualquer coisa de muito mais simples, e fico com a nostalgia dessa dança que eliminei, mas que, pelo seu lado, estava bem. Consolo-me dizendo para comigo que, no espetáculo seguinte, farei muito mais dança. Mas acontece-me a coisa de novo, na produção seguinte, que também não me satisfaz. (BENTIVOGLIO, 2006, p. 157-158).

A coreógrafa destila a tradicional compreensão de dança, por vezes aceita como um conjunto de passos ordenados, e arquiteta uma configuração de dança articulada com as particularidades das experiências do corpo em contato com o ambiente. A dança de Pina Bausch é construída com a descoberta de movimentos e não com formas prontas. Nessa descoberta, o acervo de lembranças, imagens, histórias, ações, percepções do corpo, ganham notoriedade, pois são os propulsores de um processo criativo onde a dança é algo a ser encontrado e não uma forma/meta a ser alcançada/executada. Dizia a coreógrafa:

É mais importante para mim olhar para as pessoas na rua do que ir ao teatro ver um bailado [...] E contanto que esteja a trabalhar com os meus bailarinos e a gostar do que eles me mostram durante os ensaios, esqueço-me da dança, deixo de a viver como esse problema que consiste no fato de que eu deveria fazê-los dançar. (MORETTI, 2006, p. 79).

Em sua concepção de dança, Pina Bausch instaurou procedimentos de composição com os quais a dança não é uma preocupação a ser atingida, mas uma construção que vai sendo desenvolvida conforme os corpos criadores vão expondo e experimentando elementos das suas vivências. Nesse entendimento, alinhavado por Bausch, a dança, se compreendida enquanto linguagem, não é uma forma extraordinária pautada em execuções virtuosas, mas um modo de dizer algo que tem seus procedimentos elaborados no vínculo com o que é dito.

A dança deve ter outra razão além de simples técnica e perícia. A técnica é importante, mas é só um fundamento. Certas coisas se podem dizer com palavras, e outras, com movimentos. [...] É aí que tem início a dança, e por razões inteiramente outras, não por razões de vaidade. Não para mostrar que os dançarinos são capazes de algo de que um espectador não é. Há de se encontrar uma linguagem com palavras, com imagens, movimentos [...]. (BAUSCH, 2000, p. 11).

“Pina vai levar tão longe os ingredientes que favorecem à dança uma capacidade expressiva que acaba por invalidar qualquer possibilidade de defini-la apenas por meio da presença dos passos de dança” (KATZ, 1998, p. 10). A contagem de passos, a velocidade de deslocamentos, o virtuosismo de execuções, são categorias desnecessárias nesta outra compreensão de dança. “Dança como uma propriedade que brota da coleção das partes sem reducionismo, um algo-que-não-a-soma-das-partes” (KATZ, 2005, p. 27). A autora completa comparando isso com a cor, que, de um conjunto de fotoreceptores, surge como um padrão-mensagem e não como uma especialidade. As imagens, as palavras, os movimentos, os gestos, todos entrelaçados, são os elementos que tornam a dança uma ação expressiva, na qual, conjunto e partes, embora se mostrem fragmentados, são indissociáveis na colagem que os instaura.

“[...] É preciso primeiro aprender alguma coisa de diferente, diz Pina Bausch, aí então talvez poderemos voltar a dançar.” Muito prudentemente, ela reaprende a dançar, procura fórmulas, definições novas, as desenvolve, derruba as rígidas barreiras e avança em direção à regiões onde a dança começa. Um convite, um leve movimento de cabeça, um olhar, uma caminhada em direção ao outro, e um contato – movimentos cotidianos ou já dança? “Um afago pode também parecer com uma dança. A dança: talvez uma chave para a ternura e uma tentativa de chegar mais próximo de si mesmo e dos outros.” (HOGUE, 1988, p. 04).

Conforme a narração do filme documentário “A la búsqueda de La danza – El otro teatro de Pina Bausch” (1993), sob direção de Patricia Corboud, a dança (de Bausch) é uma exploração da condição humana. O modo como configura sua obra, com os elementos vivenciais fornecidos pelos seus dançarinos, instaura a possibilidade de compreender a dança como uma investigação acerca de questões humanas. Trata-se de um modo de fazer-pensar dança onde a pessoa, o corpo, o

humano é referência e criador. Os procedimentos de Bausch possibilitam um outro aprendizado acerca do que é e pode ser dança. Com Bausch é possível entender que, se a dança é uma ação do corpo, outras ações do corpo podem ser dança.

Quando questionada sobre a possível contribuição do seu trabalho para a História da Dança, Bausch disse:

Agrada-me que haja hoje em dia muitas pessoas a usar as suas fantasias, as suas formas próprias de fazer as coisas. Talvez tenha ajudado um bocadinho a abrir essas possibilidades, que são infindáveis. Gosto disso. Outra questão é que a dança, em muitos países, é uma parte importante da vida, tem um sentido muito diferente daquele que nós lhes damos aqui, que a representamos em grandes teatros [...]. Mas a dança é utilizada, em muitos locais do mundo, de forma social em rituais, em religiões, em muitas ocasiões. É bom que a dança não seja apenas uma coisa bonita, ou simpática, mas que tenha algo a ver conosco, que dê atenção aos nossos sentimentos, aos nossos desejos, às nossas aspirações [...]. (GUERREIRO, 2007, p. 69).

Nota-se que Bausch entendia seu trabalho em dança como uma abertura para as possibilidades de criação que surgem das formas que cada um pode elaborar. Mesmo produzindo dança como espetáculo, dentro da estrutura palco e platéia, Pina Bausch reconhecia que a dança também acontece como evento social, inserido no cotidiano de pessoas que a praticam como ato cultural, religioso, social. Nesse sentido, importa que a dança não seja somente algo para ser apreciado, que agrada, emociona, ou inspira. Importa que a dança aconteça na tessitura de vínculos com as questões e situações humanas, tanto os que já existem entre corpo, ambiente, criação, arte, quanto os que podem ser estabelecidos com e a partir dessas relações.

Pina Bausch fazia uso de um “jeito de pensar a dança como uma via de deciframento do mundo” (KATZ, 1997, p. 01). A dança era o seu modo de pensar, compreender e organizar as relações que estabelecia com o mundo e que percebia no mundo. Katz (1998) descreve que no ano de 1989, logo antes da queda do Muro de Berlim, Pina Bausch criou o espetáculo “Palermo, Palermo”, que inicia, literalmente, com o desabamento de um muro. Os intérpretes dançam sobre e entre os blocos, escombros e a poeira do muro. Essa escolha artística, Bausch justificou dizendo:

Nunca sabemos como os blocos vão cair, o que implica numa atenção permanente por parte dos bailarinos e isso não representa um lado gratuito de tornar a interpretação mais difícil para eles, mas sim de facilitar a conquista da consciência sobre a realidade. (KATZ, 1998, p. 01).

Pina Bausch “faz da dança um modo de pensar o mundo” (KATZ, 1998, p. 01). Entre estas e outras situações e escolhas artísticas, Bausch instaurou um modo de fazer-pensar dança no qual importa a consciência da realidade do que é experienciado enquanto se dança. Isso, se argumenta que, possibilita a compreensão de que essa dança é um ato de intervenção no real, uma experiência que se vive e se percebe. Evidenciando a consciência da realidade no ato de dançar, Bausch estrutura sua dança como uma forma de pensar o mundo. O corpo-dançarino vive, percebe, entende a realidade dessa ação – dança – construída por meio das suas vivências, dos modos como se relaciona com o mundo.

4.1.3 Cocriações entre Dança e Relações

As compreensões de dança constituídas com os entendimentos articulados pelos educandos, conforme exposto no capítulo 3, são vinculadas com esta que aqui, agora vem sendo descrita. Quando, em seu processo criativo, os educandos relacionam fatos históricos, conteúdos aprendidos em sala de aula, o balé “O Lago dos Cisnes”, acontecimentos sociais, gostos e trejeitos pessoais, estilos de dança que apreciam, pode-se dizer que esses são alguns dos elementos que compõem o seu mundo, o seu rol de experiências e relações no e com o mundo. A dança que eles criaram é também uma forma deles pensarem o seu mundo. Sua coreografia, “A Lagoa das Patas”, é um modo de configurarem o que pensam sobre aquilo que os cerca e com o qual se relacionam, transformando e sendo transformados.

Nesse trânsito entre processo pedagógico e processo artístico, nas relações criadas pela investigação entre o procedimento criativo de Pina Bausch e a experiência artístico-pedagógica, se pode notar certas particularidades do processo de criação em dança dessa coreógrafa que corroboram para os entrecruzamentos pedagógico-criativos aqui engendrados.

O caráter social daquilo que coreografa, o fato de reunir diferentes nacionalidades nos seus elencos, sempre formados pelos mais diversos tipos de bailarinos, tudo isso aponta na direção de uma dança de compromisso multidisciplinar. (KATZ, 1997, p. 01).

O envolvimento com as questões humanas, o caráter dialógico do processo criativo, a composição multicultural do elenco, são alguns dos elementos que podem contribuir para se pensar o “compromisso multidisciplinar” da dança de Pina Bausch trazido para a ação pedagógica em questão. Uma dança que possibilita extensões, derivações, relações, entrecruzamentos e reflexões para a dança enquanto área de conhecimento, para o ensino de dança e para a educação em geral, nos modos como esta vê e trata o corpo. Algumas das possíveis relações que esta pesquisa constrói é a vinculação entre criação, pedagogia, dança e filosofia por meio da pergunta, nas quais, a dança, ao invés de ser somente um conteúdo transmitido/recebido, é entendida como uma construção, uma forma de questionamento, um modo de organizar ideias em termos de movimento, acerca e por meio das relações que o corpo estabelece com o mundo.

“Porque não há dança a não ser no corpo que dança” (KATZ, 2005, p. 140). Com as relações vividas no mundo o corpo configura a dança. Nem só fora, nem só dentro, na relação corpo e ambiente a dança é articulada, se dando a ver no corpo que dança. Com Katz (2005) se questiona o entendimento de que a dança é uma linguagem humana universal e que desde sempre nós humanos dançamos. A dança não está dentro de nós esperando que um eu interior puro, não contaminado pelo ambiente, liberte-a.

Muitos representam a dança como a expressão de um eu interior. Outros, como ligação com o sagrado. Dança como aquilo que dá forma ao invisível. No entanto, ela também poderia ser tomada como um modelo para o entendimento dos acontecimentos do mundo. Por se constituir como uma evidência do trânsito entre o biológico e o cultural, modeliza as questões permanentes ao homem, da evolução à tecnologia, dos sistemas auto-organizados à temporalidade. Afinal, exatamente porque os cérebros inovam tanto, é que o comportamento inventa primeiro e a anatomia muda depois. Onde mais senão na dança isso se explicita no próprio modo de fazer? (KATZ, 2005, 168).

“Não existe dança que não seja construída” (KATZ, 2005, p. 138). Por ser um construto do/no corpo, a dança não pode se dar de forma pré-existente. Nesse sentido, a autora possibilita entender a dança como forma de conhecimento do mundo, como modelo para entender os acontecimentos do mundo. Pelo fato de sua constituição transitar entre natureza e cultura, tendo o corpo como autor e contexto, corpo modelador e modelado pelo movimento, a dança é um construto, por meio do qual, as relações no mundo e com o mundo podem ser compreendidas. Tanto em sua estrutura biológica-cultural, a dança pode ser um modelo para o conhecimento do mundo, como, nos procedimentos artístico-criativos que a engendram, ela pode se configurar como uma forma de pensar acerca do mundo.

O conhecimento pertence ao futuro e a dança pode ser lida como um horizonte: aquilo que arruma e desarruma a cartilha para poder ocorrer. Acontece por um formidável acordo bio-físico-químico (o corpo), a mais rica interseção da natureza com a cultura que a evolução produziu. O corpo como o ambiente onde a dança se instala como fenômeno multidimensional [...]. Conjunção do físico com o biológico, com o químico, o elétrico, o cerebral, o energético, com o psicológico, o individual, o transpessoal, o coletivo, com o mental, o social, o cultural. (KATZ, 2005, p. 100).

O corpo mobiliza uma articulação complexa que possibilita o aparecimento da dança. Essa complexidade não é visível enquanto o corpo dança. Nesse sentido, Katz (2005) propõe: “Olhar a dança como um resultado sempre transitório entre as condições neuronais do movimento e a sua correspondência muscular” (p. 31). O que se vê enquanto o corpo dança é a correspondência muscular do movimento que é indissociável das condições neuronais. “A dança como um lugar onde tudo se move tão rapidamente que, num primeiro olhar, só conseguimos nos dar conta dos seus efeitos, não da sua consistência” (p. 27). O que se vê, a imagem dança, são os efeitos de um movimento complexo atrelado à estrutura perceptiva – neural – cerebral do corpo. Desse modo, a dança não pode ser tomada somente pela sua aparência, pois é um movimento complexo, organizado, ao mesmo tempo, por articulações internas e externas do corpo, como o pensamento. E essas articulações do corpo, estão atreladas às condições ambientais, culturais e sociais.

Imagem 16 – Espetáculo "Café Müller" (1978) de Pina Bausch.



Foto de Paulo Pimenta (2008)

<<http://valkirio.blogspot.com/2009/07/pina-bausch-ii.html>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

Aquilo que se dá a ver na dança, como pode sugerir a imagem 16, é o fim do trajeto percorrido entre os procedimentos neuronais e sua correspondência muscular. Todo o processo que fez surgir a dança, embora não esteja separado do que se vê, não aparece. Como a imagem pode sugerir de que se trata de um corpo pensando? De que maneira se pode perceber ressonâncias entre dançar e pensar? A imagem sugere possibilidades de ver as nuances de movimento e corpo se moldando. A leveza com que o corpo se mostra entregue em movimento sugere conhecimento do modo como esse movimento se organiza. O corpo parece experimentar algo que não tem receios de mostrar.

4.1.4 Dançar é Pensar

O entendimento aqui articulado, da dança como um modo de pensar o mundo e as relações, não se dá como simples aproximação analógica entre dançar e pensar. Mas, como uma vinculação complexa que compreende a dança enquanto estruturada por inúmeros atravessamentos neuronais, físicos, químicos, cerebrais, culturais... A ponto de entendê-la como semelhante a um pensamento.

Quando o corpo se move, o que aparece como um primeiro não passa do fim de uma cadeia que o precede. O movimento que aparece já é um resultado, que se apresenta como um julgamento da percepção. [...] o movimento torna o corpo uma paisagem sempre igual e sempre diversa, como as dunas impelidas pelo vento. O movimento entendido como signo assalta o corpo e o molda, promovendo um ajuste permanente, contínuo e infundável entre seu padrão e o padrão que estava no corpo antes do movimento se iniciar. [...] Assim se instala o movimento e a percepção do movimento. Da sua reprodução pelo corpo, em encadeamentos sob a forma de pensamento, nasce a dança. (KATZ, 2005, p. 67).

Com referência em Katz se pode entender que a forma aparentemente final de um movimento de dança é resultado do acomodamento entre inúmeras proporções. Muitos movimentos iniciam anteriormente ao momento em que se dão a ver no corpo. O movimento cria a existência, esculpe o corpo vivo e, ao mesmo tempo, é esculpido pelo corpo. Assim,

somente quando essa escultura de movimento se organiza tomando a mesma forma que o pensamento molda para existir é que o corpo dança. [...] Para tomar a forma de um pensamento, o movimento reproduz plasticamente a circuitação neuronal do pensamento no cérebro. [...] Ao enunciar a dança como pensamento do corpo, a ênfase recai na reprodução da plasticidade neuronal do pensamento pela musculatura do corpo. (KATZ, 2005, p. 110).

Ao se pensar nas narrativas do corpo, educando ou artista, é possível inferir, com referência em Katz (2005), que os neurônios são contadores de histórias. Eles contam suas histórias sempre que algo, uma imagem, uma fala ou um toque, por exemplo, dispara a sua ignição e, plasticamente, tomam a forma de dança. Isso só acontece devido a que o movimento percorreu um trajeto muito semelhante ao trajeto que produz o pensamento no cérebro. “Por isso, por razão dessa semelhança estrutural, a dança é o pensamento do corpo” (KATZ, 2005, p. 91). As relações entre os neurônios, as sinapses, são uma espécie de comunicação, de trânsito, de atividade que, entre circuitações eletro-químicas, vão constituindo pensamentos e movimentos no corpo que, por meio da percepção, enquanto princípio da experiência, está sempre em contínua relação com o ambiente. Processos internos e externos, indissociavelmente, constituem a trama natureza – cultura da qual o corpo resulta e na qual ele interfere.

A dança nasce quando no corpo se desenha um determinado tipo de circuitação neuronal/muscular. Este mapa, exclusivamente ele, tem o caráter de um pensamento. Quando ele se dá a ver no corpo, o corpo dança. Esse momento parece inaugural. No entanto, o apresentar-se da dança no corpo já representa o fim de um caminho. Quando lá se instala, a dança inaugura uma outra cadeia de circuitações para o corpo. Os acionamentos que impelem esse trânsito têm o mesmo caráter daquele que ocorre no cérebro humano. (KATZ, 2005, p. 52).

Da semelhança entre as organizações complexas, no corpo, que estruturam tanto a dança como o pensamento, a dança é compreendida como pensamento do corpo. A dança, que, com a obra de Pina Bausch e a construção dos educandos na experiência artístico-pedagógica, já vinha sendo entendida como um modo de pensar o mundo, por meio da sua constituição que entrecruza o físico, o químico, o neuronal, o cerebral, o mental, o cultural, é também entendida como pensamento do corpo. Todavia, que compreensão de pensamento permeia este modo de entender a dança? O pensamento que pensamos e o pensamento que configuramos como dança são a mesma coisa?

A mais complexa possibilidade de movimento em um corpo, aquela que se pode identificar com o nome de pensamento do corpo, essa é a dança. Todos os outros movimentos são quase-pensamentos nas mais variadas gradações. [...] os pensamentos não representam um feudo exclusivo da consciência [...]. E tampouco se referem aqui ao que habitualmente o leigo chama de pensamento [...]. Não se trata de um corpo que pratica uma atividade chamada pensamento (pensar sobre algo). Há que se entender que quando a dança acontece num corpo, o tipo de ação que a faz acontecer é da mesma natureza do tipo de ação que faz o pensamento aparecer. O pensamento que se pensa e o pensamento que se organiza motoramente como dança se ressoam. (KATZ, 2005, p. 39-40).

Compreende-se que, na proposição da autora, a dança é um “raciocínio com forma lógica, que não deixa de ser, simultaneamente, um processo físico de pensamento” (KATZ, 2005, p. 49). Pensamento compreendido como o modo que o movimento se ajustou para se apresentar e, dessa forma, somente em alguns movimentos realizados pelo corpo acontece o mesmo que quando o corpo está pensando. Mesmo que compreendida como linguagem, arte, expressão, ou movimento, “o que singulariza a dança é o fato dela ser o pensamento do corpo”

(KATZ, 2005, p. 10). Essa potente argumentação, com todo seu desdobramento, desestabiliza, de uma só vez, compreensões de que a dança vem de dentro, é uma linguagem universal e que todos os homens sempre dançaram. Corrobora, outrossim, para que a dança se desenvolva enquanto arte e área de conhecimento capaz de configurar saberes questionando as concepções dualistas de estruturas acadêmicas ainda organizadas sob a égide da normatividade científica moderna, que separa teoria e prática, corpo e mente, natureza e cultura.

4.2 CORPO: UM PROCESSO INCESSANTE

O entrelaçamento de entendimentos prossegue. Entendimentos acerca do corpo percebidos tanto nas falas da coreógrafa Pina Bausch como nas compreensões e conceitos de outros autores, são correlacionados. Com a categoria de análise corpo, são reunidos e correlacionados diferentes entendimentos, na perspectiva metodológica da bricolagem reflexiva.

Ao comentar acerca de seus procedimentos para a criação de dança, Pina Bausch dizia:

A verdadeira questão é: Onde se começa a dançar? A partir de que momento se fala de dança? São coisas que se referem à consciência, à percepção do nosso próprio corpo... e a nossa maneira de agir sobre as coisas. Para isso, não precisamos da forma estética tradicional. Pode ser tudo totalmente diferente e continuar a ser dança. (SCHMIDT, 2006, p. 95).

O corpo, com suas capacidades e procedimentos de consciência e percepção, é entendido como referência, ambiente e autor da dança. Com isso, pode-se compreender que a dança não aparece por meio de uma mera inspiração descorponectiva, mas está implicada e atrelada às ações do corpo, aos modos como agimos. Nesse sentido, a estética tradicional, os padrões prontos de dança, são referenciais a serem questionados nas maneiras como consideram, ou não, a complexidade, as capacidades e a relacionalidade do corpo na criação e na execução de dança. O movimento, o gesto, a forma de organização da dança que

atenta para a consciência, a percepção e aos modos de agir do corpo, diferindo dos modelos conhecidos, instauram outras formas e compreensões de dança.

Destacando a importância do gesto e do movimento do corpo na constituição da dança, Bausch comentava acerca de histórias que não podem ser ditas somente por palavras e que seu trabalho buscava ser diretamente visível, no sentido de visual-perceptivo. Como o intérprete que dança, o espectador, enquanto corpo, é quem vê, percebe e busca compreender a dança. “Essa é a maravilha da dança: que o corpo seja uma realidade pela qual se atravessa. Ele nos dá algo bastante concreto que se pode captar, sentir e que nos move” (BAUSCH, 2000, p. 13). Por meio do corpo a dança existe, se dá a ver, e também é por meio do corpo que a dança é vista e percebida. O corpo pode ser compreendido como meio, como ambiente, como autor e como parceiro que se relaciona com a dança. Corpo-dançarino e corpo-espectador se ressoam, no sentido de que, naquilo que vê, o corpo-espectador também se vê.

Sua habilidade em transformar as biografias de seus intérpretes em referências coletivas, que dizem respeito a todos nós, deslocou o lugar do sujeito que se pensa por meio de uma história individual para o de um sujeito que se reconhece único, mas feito de contaminações com tudo o que o cerca, um sujeito compartilhado. Essa socialização do conceito de sujeito [...] aparece no seu entendimento daquilo que o corpo humano precisa para tornar-se expressivo e criativo, singular e, ao mesmo tempo, coletivo. (KATZ, 2009, p. 06).

Esta coreógrafa, por meio das suas articulações artísticas, evidencia o corpo enquanto sujeito. Diferentemente do sujeito da compreensão moderna, que age sobre os objetos, o corpo-sujeito é aqui entendido como contaminado e contaminador, sua história pessoal é inteiramente atrelada à história social, de outros corpos-sujeitos que com ele coparticipam do ambiente. Por meio da dança, corpo-dançarino e corpo-espectador se ressoam, sintonizam e compartilham as experiências que constituem a dança. Bausch evidenciava o referencial de sua dança ao dizer: “Não tenho feito outra coisa a não ser olhar as relações entre as pessoas, ou melhor, tenho tentado olhá-las e falar sobre elas [...]” (HOGHE, 1988, p. 05). A pessoa e suas relações, ou seja, o corpo e suas experiências constituem e

caracterizam a dança na obra desta coreógrafa. O corpo em suas experiências, em sua diversidade, em sua inconstância, em sua processualidade e historicidade.

Ao declarar que em sua dança: “O ser humano é modelo” (HOGUE, 1988, p. 08), Bausch possibilitava à pessoa-corpo:

Reconhecer-se: com mágoas e suscetibilidades, forças, fraquezas, contradições e complexos, desejos e medos, seus sonhos e sua realidade. Pina Bausch, depois do ensaio, para um de seus bailarinos-atores, coautores: “Eu acho ótimo que cada peça tenha algo de vocês, um pedaço de suas vidas. Eu até acho outras coisas também ótimas, mas isto eu acho muito bonito”. E, em uma outra conversa: “Cada um deve poder ser assim como quer ou se desenvolveu”. Pina Bausch cria uma situação de trabalho na qual é possível o ser humano poder reconhecer-se também em seus receios. (HOGUE; WEISS, 1989, p. 28).

A pessoa, o humano, o corpo são reconhecidos e podem reconhecer-se na obra de Pina Bausch. O reconhecer-se, como característica da dança de Pina Bausch, pode evocar diferentes compreensões e associações com os conceitos de pessoa, indivíduo, sujeito, subjetividade, identidade, entre outros. Todavia, neste estudo, a ideia de “reconhecer-se” é associada às compreensões e ao conceito de “si-mesmo” articulados por Greiner (2005) em referência aos estudos de António Damásio acerca da imagem na constituição do pensamento.

[...] o conceito de si-mesmo [...] a coleção de imagens que representam os aspectos mais constantes do organismo e suas interações com o ambiente e os outros seres vivos. Estes aspectos seriam o resultado de interações entre a estrutura biológica do corpo, as operações cognitivas e os repertórios possíveis de ação corporal e o próprio corpo (inteiro ou em partes). [...] como o âmago da noção de “si-mesmo” a estrutura do corpo (vísceras, estrutura muscular, óssea e outras) e a identidade singular da ação. Isto compreende as atividades cotidianas, as relações com os outros e as escolhas pessoais durante a vida. (GREINER, 2005, p. 80).

Conforme a autora, a singularidade do corpo está diretamente relacionada à identidade das suas ações no ambiente e às imagens, ações e ideias que o identificam em relação aos demais seres vivos e o tornam apto a sobreviver. Esta noção de si-mesmo também possui uma relação temporal atrelada ao tempo

presente. O corpo (re)organiza sua singularidade a cada instante, em cada relação, configurando nexos de sentido que movem sua história apontando para o futuro. Desse modo, aqui se compreende que, quando se diz que o corpo (uma pessoa), pode reconhecer-se na dança Pina Bausch, não se trata do reconhecimento de um si-mesmo descorponectivo, uma identidade cristalizada, ou uma individualidade não contaminada. Mas sim, do reconhecimento de si-mesmo enquanto corpo biológico, cultural, relacional que age no ambiente e, destarte, esse seu modo de agir o identifica e o particulariza. Esse auto-reconhecimento se faz por meio das imagens que o corpo cria para se auto-representar e assim construir, conduzir, viver sua história.

Quando Katz (2005) propõe tratar a dança na sua materialidade, questionando o dualismo aparência x essência, salienta a necessidade de “se ler o corpo como um sistema aberto, onde tudo o que se dá a ver (aparência) não está separado de forma alguma (nem temporalmente) do que o constitui [...]” (p. 121). Com isso é possível dizer que a complexidade biológica, física, química, cultural, psicológica, afetiva, do corpo, jamais poderia ser desconsiderada quando se trata de ver, perceber, analisar o movimento, o gesto, a dança que nele se dão a ver. O instante, o momento presente, na lógica de reorganização constante do corpo, desfaz fronteiras fixas entre o dentro e o fora. Os processos neuronais, perceptivos, metabólicos, cerebrais, sensório-motores, conceitual-abstratos, entre outros (que aqui não se busca distinguir se são internos ou externos), são todos extremamente atrelados e correlacionados. Logicamente, eles não precisam ser elencados a cada vez que se olha uma coreografia, todavia, desconsiderá-los ao se ensinar, analisar e/ou fazer-pensar dança, cai-se nos equívocos de certas concepções essencialistas que compreendem a dança como “algo que vem de dentro”, ou seja, algo descorponectivo.

O corpo, “combinatória de evolução, experiência e informações” (KATZ, 2005, p. 140), é, ao mesmo tempo, lugar e agente produtor da dança, mesmo em se tratando de estilos de dança onde se compreende que o corpo apenas executa o movimento, como por exemplo, o balé clássico. Os processos, a experiência, a cognição, a constituição, do corpo, não são peças removíveis. São condições vitais, fatores constituintes, que podem ser considerados ou não em processos diversos de criação artística, análise crítica, educação e compreensões filosóficas de dança.

No caso da dança articulada pela coreógrafa Pina Bausch, percebe-se que o corpo, com suas experiências, suas relações, suas capacidades, sua singularidade, não só é considerado, como é tematizado, explicitado e exposto nas imagens instauradas com a dança.

4.3 O PROCESSO CRIATIVO DE PINA BAUSCH

Inicia-se a reflexão acerca do processo de criação de Pina Bausch, refletindo primeiro, acerca de processo de criação de modo geral. Para isso, se recorda alguns dos entendimentos sobre corpo e dança relatados pelos educandos acerca do seu processo de criação da coreografia “A Lagoa das Patas”. Entre esses, o desafio de criar algo com um balé de repertório (O Lago dos Cisnes), o aprendizado do balé clássico, as exigências que esse estilo de dança faz ao corpo e a possível disparidade disso em relação a determinados processos criativos em dança. Greiner (2010), reflete e questiona acerca da natureza processual da criação na dança:

“Durante séculos discutiu-se o fazer artístico como uma atividade concebida em um universo próprio, essencial, fechado em si mesmo. Mas como sustentar essa visão de arte ainda hoje?” (GREINER, 2010, p. 83).

Em referência a Foucault (1976), quando este reflete, em seu estudo sobre biopolítica, que, na chamada Idade Moderna, certas estratégias políticas começaram a ser usadas tanto para exterminar como para proteger vidas, a autora diz:

[...] por um lado, o biopoder qualificava a vida dos viventes, mas, por outro, construía os corpos dóceis dos quais necessitava. O poder moderno passou a ser compreendido como o poder sobre a vida, exercendo um controle sobre todos os passos da vida e regulando, sobretudo, o comportamento corporal. A dança não escapou a esse modo de organização que passou a impregnar todo e qualquer processo de criação. Resta compreender como esse controle pode ser identificado nas experiências contemporâneas e de que modo a escolha (deliberada e política) pela natureza processual da criação pode fazer alguma diferença. (GREINER, 2010, p. 82-83).

Entre os processos de criação e educação em dança na contemporaneidade, pode existir tanto modos de organização amparados em compreensões clássicas e modernas como modos de organização que buscam operar com a natureza processual da criação. Mais que apontar juízos de valor, importa a esta investigação imaginar possibilidades acerca das diferenças entre uns e outros. E o que se quer aqui, é refletir acerca do procedimento da pergunta no processo de criação da coreógrafa Pina Bausch e da eficácia, das possibilidades, das aberturas disso para a experiência educativa de modo geral e, particularmente, para o ensino de dança.

Greiner (2010) entende “processo como ação” (p. 81). Isso, no sentido de que:

A experiência humana real em que esse conceito se baseia é a ação. Sempre foi. Em outras palavras, se podemos conceber a história e a natureza como sistemas de processos, é porque somos capazes de agir e de iniciar nossos próprios processos. (GREINER, 2010, p. 81).

Em referência a Henri Atlan (1972), quando, em seus estudos sobre a organização do vivo, este se refere à questão dos diferentes níveis da descrição do processo, Greiner (2010) acrescenta que em um nível muito básico, do micro, tudo pode ser considerado como processo, seja no corpo, na vida ou na arte. A natureza processual pode ser compreendida mesmo quando um sistema está temporariamente estabilizado. Tomando como exemplo um espetáculo de dança, ou uma coreografia, como algo supostamente pronto, é possível dizer que ainda haveria nestes, traços de inacabamento e descontinuidade. Nesse sentido, se reforça o questionamento da autora: “Sendo a dança contemporânea, ela mesma, de natureza processual, seria afinal o próprio espetáculo sempre um processo, assim como todas as suas “versões” preliminares?” (GREINER, 2010, p. 79).

Com a provocação dessa pergunta, segue a reflexão acerca do processo criativo de Pina Bausch. Quando questionada acerca do seu possível método de trabalho, a coreógrafa respondia:

Eu não tenho um método, propriamente dito. Há muitas maneiras de fazer uma peça. Faço perguntas aos bailarinos porque é uma forma de encontrar coisas que eu desconheço. Eu sei o que busco, mas não sei qual é a forma final disso. O que surge pode abrir possibilidades que vão além de qualquer plano que você tenha anteriormente. Podemos mudar até 95% do que estava programado dependendo de como as coisas se desenvolvem. Cada peça segue um caminho diferente. Quero me emocionar da mesma forma que o público. (LERINA, 2006, p. 08).

Ao invés de ater-se nas probabilidades de um método fechado para a composição de dança, Bausch dizia fazer perguntas aos seus dançarinos no intuito de conhecer algo novo a cada processo de criação. Modelos, planos e métodos predefinidos, que apontam para um resultado previsível, são elementos que não encontram ressonância em seu trabalho. Como o público, a coreógrafa queria se surpreender com a dança. Ensaio geral e estréia, não eram etapas que determinavam que o espetáculo estava pronto, seu processo era flexível, atento ao que ainda podia acontecer. Como descreve Hoghe (1989), por ocasião do espetáculo “Bandoneon” (1981), mudanças estruturais aconteceram no ensaio geral e o título só foi definido no dia da estréia. “Após uma apresentação [...] dois meses depois da estréia, Pina Bausch constata: Ainda estamos caminhando” (p. 55). E assim se sucedeu, conforme a singularidade de cada processo, até os últimos espetáculos criados por esta coreógrafa, articuladora de um procedimento criativo processual, aberto, dialógico e focado na experiência.

Junto das falas da própria coreógrafa e da argumentação de autores acerca desse processo, estão os relatos de Raimund Hoghe descritos em sua obra “Bandoneon: em que um tango pode ser bom para tudo?”, em parceria com o fotógrafo Ulli Weiss. Hoghe, que trabalhou com Bausch como dramaturgo, descreve nessa obra detalhes do processo de criação do espetáculo “Bandoneon”. Como colaborador direto na criação de espetáculos junto de Bausch, seus relatos, frutos da sua observação e interpretação, fornecem dados de um acompanhamento diário da experiência criativa articulada por meio de perguntas.

Conforme o próprio Hoghe (1989) diz, o que ele faz nesse livro-diário é “[...] tentar apreender o visível e descrever objetivamente o que há muito se mesclava com experiências subjetivas e histórias” (p. 20). Seus relatos são como:

Imagens anotadas [...]. Casais que se contorcem e ao final erguem um ao outro. Mostrar-se preparado no meio do palco. Retornar para o seu antigo lugar. Não fazer o que eles querem. [...] Uma bailarina morrendo. Morrer de maneira estética. [...] Abraços. Diferentes quedas. Desejar algo novo. Fome. [...] Uma experiência que não se pode explicar. (HOGHE; WEISS, 1989, p. 36-37).

Entre essas e outras tantas descrições, Hoghe fornece elementos advindos de um olhar participante, que possibilitam uma aproximação do processo de criação de Pina Bausch a partir do olhar de um cocriador, alguém imerso na experiência. O processo de criação de “Bandoneon” é o mesmo que Pina Bausch desenvolveu até seus últimos espetáculos. No discurso que proferiu por ocasião do recebimento do título de doutora *honoris causa* da Universidade de Bolonha, Itália, Bausch disse:

Mesmo que se diga hoje que a dança-teatro é uma forma bastante nova, nunca me propus inventar um determinado estilo ou um novo teatro. A forma surgiu por si mesma, das perguntas que eu tinha. No trabalho sempre busquei coisas que ainda não conhecesse. Esta é uma busca perene e também custosa, uma batalha. (BAUSCH, 2000, p. 12).

Bausch não considerava sua forma de trabalho nenhuma grande invenção, mas um modo de proceder, criar, organizar a dança que surgiu com as suas inquietações, perguntas, buscas e desafios enquanto artista. Mais especificamente, seu modo de proceder na criação, por meio de perguntas, surgiu em uma coprodução entre o Teatro de Wuppertal e a cidade de Bochum, Alemanha, para a criação de um espetáculo que foi intitulado “Ela pega-lhe na mão, leva-o para o castelo, os outros seguem” (1978), baseado na peça “Macbeth” de Shakespeare. Nessa ocasião haviam atores, bailarinos e cantores que iriam compor o elenco, situação que a levou a utilizar perguntas.

Essa combinação impediu-me de trabalhar da maneira que estava habituada. Então pensei como é que deveria fazer para encontrarmos juntos as coisas que queríamos. Comecei a fazer-lhes perguntas sobre partes da história, para que todos pudessem responder e participar. Descobrir este processo de trabalho foi muito importante: é incrível a quantidade de coisas que podem acontecer por esta via. E ainda trabalho assim. Na verdade, isso não quer dizer que queira sempre trabalhar assim, só quer dizer que ainda não encontrei um processo melhor. É fazer as perguntas, mas também trazer ideias e histórias, experiências, criar os materiais [...]. (GUERREIRO, 2007, p. 63).

Diante do desafio de trabalhar com intérpretes provenientes de diferentes áreas artísticas, Bausch incentivava a participação como possibilidade de integrar os diferentes corpos e suas experiências na composição da obra. Perguntar foi a estratégia que ela encontrou para, de modo dialógico e participativo, realizar o processo e construir o espetáculo. Satisfeita com a quantidade de coisas que podem acontecer por esse meio de criação, Bausch adotou esse procedimento para o trabalho com seus dançarinos na companhia Tanztheater Wuppertal.

4.3.1 Perguntas que Acessam a Experiência

“Quando preparamos um espetáculo, trabalhamos a partir de várias perguntas. Procuo um caminho que possa permitir-nos alcançar, atingir o que queremos fazer, e eu faço perguntas” (VACCARINO, 2006, 178). Assim a coreógrafa definia o seu processo criativo, que tinha a pergunta como procedimento de ignição para a construção da dança. Mais do que compor, importava descobrir os movimentos. Para Vaccarino (2006), trata-se de uma criação comum, coletiva, onde os dançarinos são criadores em interação com o coreógrafo da montagem que se alimenta do vivido deles, na fronteira, outrora interdita, do “personagem” e da “pessoa” (p. 19). Bausch dizia:

Sei o que quero deles, sei o que estou a procurar. [...] Começamos sempre com perguntas. Todos têm de refletir e de responder. A elaboração dos movimentos vem sempre num segundo tempo. Todos são interrogados e têm de responder, e leva tudo muito tempo. [...] Na realidade, do que gosto é, sobretudo, de conseguir extrair de cada pessoa o que ela tem de particular, e é belíssimo descobrirmos isso juntos. (MORETTI, 2006, p. 79).

Conforme descreve Hoghe (1989), atenta às particularidades dos corpos-dançarinos, Pina Bausch fazia perguntas, quatro ou cinco em um ensaio, mais de cem no decorrer de todo o processo. Concentrada, a coreógrafa acompanhava a busca de respostas pelo seu grupo, a lembrança e a (re)descoberta da própria história. Incentivava cada um deles a se posicionar individualmente, a obter seus próprios pensamentos, sentimentos e associações: “Faça o que você projetou”, “Experimente isso simplesmente”, “Pense sem preocupações, [...] como vem”. “Sem qualquer avaliação imediata, Pina Bausch se introduz na perspectiva das respostas, nas histórias de cada um, anota num papel, continua questionando” (p. 14). Os dançarinos, estimulados pelas perguntas, pesquisavam suas experiências. Os movimentos eram construídos na experiência de recordar as experiências vividas, refletir acerca delas, reelaborá-las e traduzi-las em termos de movimentos, palavras, imagens, ações.

Pina Bausch elabora seus espetáculos a partir da formulação de questões que, respondidas ou não, tornam-se verdadeiros motes – *leitmotifs* – sobre os quais o espetáculo se constituirá. O processo de criação passa a ser pontuado por pequenas cenas-respostas onde cada intérprete é levado a apresentar-se como é [...]. Ao vê-los ensaiando, respondendo às questões, somos levados forçosamente a um outro estado de atenção, a vasculhar dentro de nós imagens adormecidas de nossas relações primeiras com as coisas e as pessoas. (MARTINS; EVELIN, 1989, p. 07-08).

A pergunta na obra de Bausch é motivo condutor, com o qual, os dançarinos eram impelidos a expor-se, olhar-se de frente, “interrogar-se, experimentar, procurar em si mesmo” (HOGHE, 1988, p. 05) a descoberta do movimento, do gesto, da dança. De uma ideia inicial que agenciava as perguntas, o trabalho ia tomando a forma das histórias e imagens que os dançarinos criavam. A experiência da criação estava centrada nas experiências vividas e reorganizadas pelo corpo. Hoghe (1898)

comenta que as perguntas não eram aleatórias ou permutáveis, ou seja, mesmo sem estar precisamente delineada a direção na qual o espetáculo iria desenvolver-se, as perguntas giravam em torno de uma determinada coisa. O não expresso permanecia, pois o produto não era preestabelecido. A dança surgia com o processo, com a articulação das experiências, ações, imagens que iam sendo tecidas ao longo do percurso.

As perguntas de Pina Bausch, também tentativas de algo descobrir sem nada revelar, conhecimentos a aprender, segredos para preservar. Dizer tudo não é com ela. “As pessoas cometem um erro muito grande, discutem tudo minuciosamente até que se adapte a seus modelos.” Assim Pina Bausch se recusa, também nos ensaios, a dar explicações mais detalhadas. “Eu posso, evidentemente, dizer mais, mas então não preciso mais colocar perguntas”, constata ela num ensaio, e: “Não sei o que resulta quando pergunto [...]” (HOGHE; WEISS, 1989, p. 15).

“Pina Bausch faz perguntas e provoca as respostas, verbais ou não-verbais” (SCHMIDT, 2006, p. 90). Suas perguntas não eram questionamentos fechados, de respostas previsíveis. É possível dizer que, para Bausch, o perguntar era uma possibilidade de manter fluxos de diálogo, criação e coautoria em aberto. A pergunta pode ser considerada como um modo de estimular o fluxo de criação de imagens que o corpo tem como procedimento de pensar. No desafio que a pergunta instaura, o corpo é desinstalado, mobilizado a buscar alternativas para responder, imaginar, criar, agir. Hoghe (1989) comenta que Pina Bausch perguntava, por exemplo, “sobre coisas que o homem faz para ocultar que é vulnerável” (p. 21). Com isso, ele apresenta, ao longo de sua descrição do processo criativo de “Bandoneon”, uma série de perguntas que a coreógrafa fez aos seus dançarinos. São perguntas do tipo:

Como é possível que alguém combine com vocês? (p. 21).

O que se faz depois de ter prendido a respiração por um longo tempo? (p. 22).

Que animal você acha erótico e por quê? Em que um tango pode ser bom para tudo? (p. 23).

Em que o homem nota que o tempo passou tão depressa? O que vocês fazem quando tem muito tempo? (p. 26).

O que vocês desejariam se pudessem começar outra vez? Onde e como gostariam de viver? (p. 27).

Se algumas vezes vocês têm a sensação – em diferentes situações – de medo de não cumprir o que lhe é exigido, o que é esse medo? Como se reage diante daquilo que se tem medo? (p. 28).

O que vocês fazem, como se relacionam para que os outros não lhes possam influenciar ou convencer, e para que seus pensamentos não tenham de ser mudados? (p. 34).

As perguntas referem-se a situações e temas complexos, a questões cotidianas, sentimentais, relacionais, a ações e reações diante de desafios advindos das vivências, à imaginação de possibilidades e atitudes a serem descobertas e/ou realizadas. De modo geral, é possível dizer que as perguntas dizem respeito, ou melhor, apontam para experiências vividas ou imaginadas. Toda ação realizada pelo corpo já é parte do seu conjunto de experiências que acontecem pelo seu modo próprio de existir e se relacionar com outros corpos no ambiente. Ou seja, o corpo já faz experiência independente de ser questionado ou confrontado com qualquer outro desafio. Aqui se entende que a pergunta, no trabalho de Bausch, não só reconhece a experiência do corpo, como também estimula o corpo a outras experiências (de recordação, criação, etc.). E essas experiências são tematizadas nas imagens da dança.

Quando questionada sobre as referências suas e de seus dançarinos para criar dança, Bausch afirmava:

Há tantas coisas tão diferentes que nos influenciam... Até mesmo os cheiros, as coisas que não vimos, os vários mestres, os países... Tudo isso foi digerido e sofreu transformações metabólicas, de tal maneira que é difícil para mim distinguir cada uma das partes do conjunto; é como um grande vento. Podia falar de pessoas excepcionais. O que um ser humano pode fazer é incrível, e o mais importante é o que se faz todos os dias; cada momento é diferente de cada um dos outros. (VACCARINO, 2006, p. 181).

Bentivoglio (2006) diz que no trabalho de Pina Bausch os dançarinos “se implicam corajosamente, na primeira pessoa” (p. 155), tratando-se, inclusive, pelos

próprios nomes no enredo dos espetáculos. Nesse sentido, a autora complementa afirmando que o trabalho artístico desta coreógrafa tem o seu surgimento baseado “em histórias múltiplas, densas e carregadas de verdades individuais, muitas vezes perturbantes, as dos intérpretes do Tanztheater Wuppertal. A representação confronta-se com o ofício de viver” (p. 155). A experiência vivida e a experiência de dançar ressoam-se, ou melhor, fazem parte do conjunto vital de experiências que compõem a existência do corpo. Dançar, comer, dormir, estudar, namorar, entre tantas outras, são ações, experiências que compõem a existência do corpo. É possível dizer que no processo criativo de Pina Bausch, o corpo não é apenas o intérprete de um repertório preestabelecido, de um enredo ou roteiro predeterminados, ou ainda, o suporte de um papel a ser representado. Mais que representar, o corpo vive experiências na dança. O enredo é concebido com as experiências do corpo. O corpo se representa.

“Cada bailarino detalha o seu modo de existir no mundo pluricultural que forma esse elenco” (KATZ, 2011, p. 01). São trechos, detalhes da sua existência que os dançarinos buscavam para compor as imagens-ações da dança. Ao narrar sua interpretação diante de uma cena de um espetáculo de Pina Bausch, na qual um dançarino utilizava elementos da linguagem de sinais, Arruga (2006) comenta acerca de que, ao narrar o que com a pergunta pode criar, o dançarino talvez buscava “expressar-se, expressar um fato da sua experiência, da sua existência [...] expressar que estava orgulhoso de ter aprendido a linguagem dos surdos-mudos” (p. 123).

Imagem 17 – Espetáculo “Para Crianças de Ontem, Hoje e Amanhã” (2002), de Pina Bausch.



Foto de Amir Sfair Filho,
<<http://www.pina-bausch.de/stuecke/kinder.php#>>. Acesso em 05 jul. 2011.

Na imagem 17, os contornos escuros e o foco de luz centrado no corpo, evidenciam alguém sozinho, talvez procurando algo, ou, ao invés de falar com as paredes, fala com o chão. A vestimenta pode sugerir uma ocasião importante. O desenho de sua sombra quase aparenta outro personagem em cena. O ângulo da foto enfatiza o toque da mão no chão. A que experiências de vida esse corpo está se referindo? Que detalhes da sua existência o modo como se expressa pode apontar? Como saber de um corpo agachado, tocando o chão, como dança?

“Estamos [...] diante da vida e das experiências que fazemos, e nossa [...] tentativa é fazer visível, [...] encontrar uma linguagem para aquilo que não se pode expressar de outra forma” (BAUSCH, 2000, p. 12). Ao dizer isso, a coreógrafa confirmava o reconhecimento e a tematização da experiência na dança que construía com seus dançarinos. A dança pode ser entendida como linguagem, como configuração, como imagem e pensamento do corpo que dá a ver, a outros corpos, suas experiências. Além de assumir a experiência como referência para suas criações em dança, conforme Hoghe (1988), Bausch convocava os dançarinos à experiência, instigava cada um a imaginar por si mesmo, a serem eles próprios, a ousar pensar fora dos caminhos costumeiros: “Ousem pensar em todas as direções”. “Façam aquilo que pensarem, experimentem até o fim” (p. 04). Nesse

sentido, acerca das respostas dos dançarinos às perguntas de Bausch, Hoghe (1989) comenta que, são “pequenos momentos de prazer. Exemplos da possibilidade de registrar, sentir e vivenciar algo de maneira distinta, experimentada a cada instante” (p. 20). São trechos de vida, experiências, imagens-ações que seguem sendo vividas/dançadas.

4.4 O CORPO PERGUNTA E ENSINA A PERGUNTAR

Perguntar é uma capacidade humana, um procedimento de interação, uma ação que provoca espanto, curiosidade, imaginação e busca de estratégias para construir uma determinada resposta que pode ser processual, momentânea, provisória, pois mais perguntas podem surgir. A pergunta é um modo dialógico de interação, que, dependendo de sua formulação, pode ser ignição para um fluxo de reflexões, imagens, ideias, ações. Perguntar é manter o assunto, a situação, a imaginação, a criação, em aberto. A pergunta, como ação que instiga outras ações, pode ser entendida como um procedimento de natureza processual.

[...] todas as nossas peças são como uma única grande peça, tal como a vida, ou melhor, como fragmentos da vida. As perguntas não cessam e a busca não cessa. Nisso existe algo de infindo, que faz a beleza da coisa. Quando assisto ao nosso trabalho, ainda continuo a ter a sensação de que acabei de começar. (BAUSCH, 2000, p. 13).

A pergunta mantém processos em movimento, instiga para que o fluxo não estanque. Ao instigar fluxos de imagens-pensamentos-movimentos, a pergunta pode ser entendida como um propulsor que desata no corpo possibilidades de relações com o mundo. Perguntar move a experiência. A pergunta, como a dança, pode ser compreendida como uma das ações humanas que evidenciam o entrelaçamento pensamento-movimento, ou seja, que pensar é uma ação. Ao desinstalar o corpo para que pense, crie estratégias para construir respostas, a pergunta possibilita outras formas de mobilidade ao pensamento. A pergunta é outra forma de exemplificar que pensamento e movimento estão atrelados e são

indissociáveis. Perguntar possibilita que as buscas, os processos, as construções, o movimento, não findem. Perguntar é sempre (re)começar, no sentido de continuar.

Freire e Faundez (2008), ao proporem uma “pedagogia da pergunta” (p. 54), argumentam acerca da natureza desafiadora da pergunta que pode ser considerada como provocação. Em se tratando de relações hierárquicas, diante de uma autoridade, os autores comentam que “perguntar nem sempre é cômodo” (p. 46). A pergunta incomoda, interrompe a linearidade, faz o processo adquirir outras nuances, acentua e flexibiliza a processualidade das relações. Usando de uma pequena redundância para lembrar algo do que ele é, pode-se dizer que a pergunta faz o processo ser mais processual, ela tira o corpo dos caminhos previsíveis e predeterminados.

“O que é perguntar?”, indagam-se Freire e Faundez (2008, p. 47) em seu livro-diálogo acerca da pedagogia da pergunta. “[...] o centro da questão não está em fazer com a pergunta ‘o que é perguntar?’ um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indignação, viver a curiosidade [...]” (p. 48). Em sua conversa, os autores comentam, por exemplo, acerca das origens do conhecimento, do ensinar, da pedagogia. “E estamos de acordo em que tudo começa, e já o dizia Platão, com a curiosidade e, ligada à curiosidade, a pergunta” (p. 48). A pergunta pode gerar conhecimento, ser uma alavanca que aponta para algo a ser descoberto. Pergunta, ação do corpo que desinstala corpos.

Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz [...]. (FREIRE; FAUNDEZ, 2008, p. 48).

Os autores identificam a pergunta atrelada ao cotidiano, aqui entendido em relação ao ambiente com o qual o corpo se relaciona. Se toda experiência humana só se dá com corpo, seja ela compreendida como mais abstrata ou mais concreta, a pergunta, como ação contida nesse conjunto de experiências, só pode ser pergunta

do corpo, com corpo, no corpo. Desse modo, as perguntas acerca do conhecimento, da vida, da existência, ou, o perguntar-se acerca disso, implica compreender a corponectividade. Conhecer, na sua vasta gama de possibilidades, é uma ação complexamente atrelada aos procedimentos e perguntas que o corpo faz.

Refletindo acerca da origem do conhecimento vinculada ao ato de perguntar e relacionando o conhecimento com a linguagem, ou as linguagens, Freire e Faundez (2008) dizem: “[...] eu me atrevera a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo” (p. 48). Entendendo como linguagem não só a falada, os autores relacionam corpo, linguagem, conhecimento e pergunta:

Sabemos que a linguagem é de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. Creio ser fundamental que o professor valorize em toda sua dimensão o que constitui a linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de serem linguagens de respostas. (FREIRE; FAUNDEZ, 2008, p. 49).

Entender as linguagens não como feudos fechados de conteúdos, métodos e técnicas, mas, sim, como processos abertos, linguagens de perguntas, mais que de respostas prontas, focaliza diversas possibilidades para a construção de conhecimentos. O entendimento de que as linguagens são constituídas com corpo, com natureza gestual, possibilitam entender o movimento do corpo como gerador de linguagem, de comunicação. Atentar não somente para o que é oral e escrito, como tradicionalmente se tem feito, incita reconhecer o gesto, a imagem, a dança como elementos, configurações, ou outras linguagens, que comunicam, que instauram relações e interações. A inter-relação corpo, linguagens, conhecimento e pergunta, aponta para compreensões e procedimentos de educação voltados à construção, à crítica, à criação, à coautoria, à valorização da experiência pessoal e coletiva, à compreensão da corponectividade.

[...] o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. (FREIRE; FAUNDEZ, 2008, p. 46).

Com isso os autores articulam sua compreensão de uma pedagogia da pergunta, onde o educador estimula os educandos a criarem o hábito de espantar-se, de perguntar, a ligarem a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que ainda podem ser praticadas ou refeitas. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Com exemplos concretos das suas experiências, “estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 2008, p. 49). Desse modo, agir, falar e conhecer são vinculados. Ou ainda, se evidencia que ação, fala e conhecimento, enquanto procedimentos e possibilidades do corpo, são indissociáveis, são corponectivos.

Perguntar e ensinar a perguntar provoca o educando a perguntar a si mesmo e encontrar respostas como criações. Com isso, o educando pode se entender participante e coautor do seu processo de conhecimento. Para Freire e Faundez (2008), “a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. [...] negar o risco é [...] negar a própria existência humana” (p. 51). Várias são as formas de se proceder com a pergunta e, ao invés de uma burocratização da pergunta no currículo escolar, ou ainda, a formulação de perguntas coercitivas que intimidam, ou perguntas fechadas que implicam em concordar ou discordar, os autores propõe “perguntas mediadoras” (p. 50). Estas possibilitam pontes do conhecimento com a experiência, ou, evidenciam a indissociabilidade entre ambos. Perguntas mediadoras que movem a criação, que provocam a curiosidade e a crítica, que estimulam o corpo a recriar constantemente sua existência.

Ao perguntarem sobre a pergunta, Freire e Faundez (2008) reconhecem “a existência como ato de perguntar”. “A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência,

que é a radicalidade do ato de perguntar” (p. 51). A existência se fez e se faz por meio das relações do corpo com o ambiente, ou seja, da experiência que, por sua vez, se constitui com interações, contato, curiosidade, espanto, trocas, imaginação, respostas, (re)ações, construções, perguntas, interferências, contaminações, coadaptações. Nesse sentido, os autores observam ainda que existe uma relação indubitável entre “assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação” (p. 51). A mobilidade e a radicalidade da pergunta estão relacionadas com a mobilidade e a radicalidade da existência em seu fazer-se. Entendendo que a pergunta é ação que provoca ações, em pequena escala, pode-se dizer que ela contribui para o movimento e as transformações evolutivas que possibilitam a existência.

No “corpo, as perguntas permanentes do homem sobre o mundo constituem a massa com que ele se molda” (KATZ, 2005, p. 16). Enquanto trânsito entre natureza e cultura, o corpo molda a si próprio e também é moldado pelo ambiente. Se a pergunta é ação que provoca ação, movimento, ao perguntar-se sobre o mundo, sobre suas interações com e no mundo, o corpo se molda com essas perguntas, organiza, engendra e articula modos de existir.

4.5 O CORPO FILOSOFIA E PERGUNTA

Os entendimentos acerca da pergunta aproximam este estudo de algumas compreensões de filosofia, no sentido de que, esta área de conhecimento tem uma relação próxima com o ato de perguntar. “A tarefa da filosofia e do conhecimento em geral não é tanto resolver, mas perguntar, e perguntar bem” (FREIRE; FAUNDEZ, 2008, p. 51).

A filosofia é um campo de estudo ao qual tem sido atribuída a tarefa de perguntar. Questionar, criticar, elucubrar, entre outras, são posturas quase sempre relacionadas a filósofos. Para alguns

A filosofia seria isso mesmo: uma especulação infinita e desregrada em torno de qualquer assunto ou questão, ao sabor de cada autor, de suas preferências e mesmo de seus humores. Há até quem afirme não caber à filosofia “resolver”, e sim sugerir questões e propor problemas, fazer perguntas cujas respostas não têm maior interesse, e com o fim único de estimular a reflexão, aguçar a curiosidade. E já se afirmou até que a filosofia não passava de uma “ginástica” do pensamento, entendendo por isso o simples exercício e adestramento de uma função – no caso, o pensamento em vez dos músculos – sem outra finalidade que essa. (PRADO JUNIOR, 2008, p. 06).

A filosofia tem sido entendida, habitualmente, como especulação, como propositora de questões, problemas e perguntas. A tradição filosófica ocidental tem entendido a razão como a faculdade definidora do ser humano, enquanto separada da percepção e do movimento do corpo. Trata-se de uma filosofia analítica, que trata do oral e do verbal e desconsidera a imagem e a experiência, alheia ao ambiente, uma filosofia descorponectiva. Em debates filosóficos embasados na concepção cartesiana, o corpo tem sido tratado como “coisa extensa”, pois nesses, importa o logos, o discurso verbal, a abstração e a racionalidade enquanto descorponectivos.

Ao elencar algumas possíveis imagens de como o filósofo pode ser visto, ou imaginado, Feitosa (2004) diz:

Tratar-se-ia também de um ser frágil, quem sabe até doente. Nesse ponto há um ciclo vicioso: parece que o filósofo não precisa do corpo para pensar e, inversamente, porque ele pensa muito, seu corpo acaba definindo, por absoluta falta de uso. O filósofo não praticaria esportes, nem gostaria de dançar. Sendo um homem doente do corpo, talvez seja também doente das ideias, um pouco louco. De tanto meditar, o filósofo perde completamente o contato com a realidade. O filósofo parece viver então em outra dimensão, no “mundo da lua”. (FEITOSA, 2004, p. 20-21).

Nessas imagens supostas pelo autor, o filósofo seria alguém que não precisa do corpo para pensar, pouco se movimenta e jamais dança. Apenas pensa, lê, escreve, discursa, pergunta, como se isso fosse possível sem o corpo. O autor ainda comenta que uma das imagens mais conhecidas que pode representar o filósofo está materializada na obra em bronze de Rodin, “O Pensador” (1881). Por

tempos se especulou acerca de qual seria a questão que o intrigava tanto, pois seus músculos e membros parecem concentrar-se em apoiar a cabeça absorta em reflexões, pendida sob a gravidade das indagações. “Os braços não agem, as pernas não andam, como se o movimento da carne pudesse atrapalhar a circulação das ideias” (FEITOSA, 2004, p. 21).

Imagem 18 – O Pensador de Rodin (Versão da Praça da Sé).



Foto de Luiz Felipe Castro (2007),
<<http://www.flickr.com/photos/lfcastro/470599589/in/photostream/>>. Acesso em 05 jul. 2011.

A tradicional imagem do corpo – estátua de bronze – do “Pensador” de Rodin, certamente a lembrança alcança facilmente. A provocação aqui, se apoia na sátira/proposta/recriação proposta pela imagem 18, que mostra o pensador não como um corpo de bronze, mas como um corpo vivo. Roupas simples, chapéu um pouco amassado, sandálias de pares diferentes. Um pensador não convencional. Sentado numa escadaria, descansando, tomando sol, quem sabe, envolvido com seus pensamentos, ou preocupações. Um pensador que não está trancado num escritório ou biblioteca, mas num lugar aberto, público. Quando, na imagem, esse corpo refaz o gestual do “Pensador” de Rodin, dando-lhe roupas, traços vivenciais, possibilidades de descrever traços de seu ambiente ou de sua história, levanta pertinentes possibilidades para se refletir acerca de entendimentos tradicionais de corpo, pensamento, filosofia.

A filosofia importa para nós porque ela ajuda-nos a criar sentido para nossas vidas e, assim, para viver melhor. Uma filosofia que valha a pena será aquela que nos dá um *insigth* profundo acerca de quem somos, sobre como experienciamos o mundo, e como devemos agir. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 551, tradução nossa).

A imagem do “Pensador”, enquanto corpo que pensa, e as afirmações de Feitosa (2004) acerca do filósofo, do pensamento, das ideias, do corpo, do movimento e da carne, remetem ao estudo de Lakoff e Johnson (1999) quando estes dizem: “Nós estamos promovendo um diálogo entre filosofia e ciência cognitiva. Idealmente, elas deveriam coevoluir e mutuamente enriquecer uma à outra” (p. 552, tradução nossa). Nesse estudo, os autores propõem uma interpelação à filosofia analítica de tradição ocidental que assume uma forma de faculdade psicológica, segundo a qual, nós teríamos uma faculdade de razão separada da percepção e movimento do corpo. “A razão não é desconectada como a tradição tem, largamente, assegurado, mas surge da natureza dos nossos cérebros, corpos e experiência corporal” (p. 04, tradução nossa). Esta não é, meramente, uma afirmação óbvia e inócua de que precisamos de um corpo para raciocinar, mas, uma argumentação acerca de que

a estrutura da própria razão vem dos detalhes da nossa conectividade. Os mesmos mecanismos neurais e cognitivos que permitem-nos perceber e nos mover, também criam nossos sistemas conceituais e nossos modos de razão. Assim, para entender a razão nós devemos entender os detalhes do nosso sistema visual, do sistema motor e os procedimentos gerais da ligação neural. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 04, tradução nossa).

Os autores propõem que a razão não é, de modo algum, uma característica transcendente do universo ou de uma mente desconectada. Ao contrário disso, a razão é formada pelas particularidades do corpo humano, pelos detalhes da estrutura neural do cérebro e pelas especificidades do nosso agir cotidiano no mundo. Nesse sentido, não há uma faculdade racional autônoma, separada e independente da percepção e do movimento do corpo. “As evidências sustentam, em vez disso, uma visão evolucionária, na qual a razão surge e depende de tais capacidades conectadas” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 17, tradução nossa).

Vale lembrar que o estudo destes autores se referencia em descobertas e resultados da ciência cognitiva.

Os conceitos não são meras reflexões acerca de uma realidade externa, ao invés disso, são aqui entendidos como construtos que resultam do modo como o cérebro (enquanto órgão do corpo) e o corpo estão estruturados e do modo como este procede nas relações interpessoais com e no mundo.

[...] o mesmo sistema neural engajado na percepção (ou no movimento corporal), realiza um papel central na conceituação. Isto é, os muitos procedimentos responsáveis pela percepção, movimento e manipulação de objetos podem ser responsáveis pela conceituação e pelo raciocínio. De fato, na recente pesquisa do modelo neural, os modelos dos procedimentos perceptivos e motores podem, na realidade, fazer o trabalho conceitual no aprendizado da linguagem e no raciocínio. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 38, tradução nossa).

Os autores afirmam que esses modelos são provas existentes no sentido de mostrar certas estruturas neurais que podem desempenhar funções sensório-motoras no cérebro, e podem, em princípio, fazer os dois trabalhos de uma só vez: a percepção e o controle motor de um lado e a conceituação, a categorização e o raciocínio de outro. Por sua vez, os sistemas visuais do corpo desempenham importante papel nos conceitos de caracterização das relações espaciais. Os procedimentos motores estão atrelados ao que, por exemplo, os verbos de movimento motor significam. A forma geral do controle motor dá a forma geral a todas as ações e eventos que percebemos. Nesses modelos e procedimentos do corpo não há nenhuma distinção entre conceitual e perceptivo, isto é, o sistema conceitual-abstrato faz uso de partes importantes do sistema sensório-motor. (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

Filosoficamente, a corponectividade da razão, via sistema sensório-motor, é uma parte crucial da explicação de porque os conceitos estão complexamente vinculados aos modos como agimos no mundo. Conforme esses autores, eles assim estão vinculados porque evoluíram do sistema sensório-motor, que, por sua vez, evoluiu permitindo-nos agir e nos relacionar com o ambiente.

A corponectividade da mente leva-nos, assim, para uma filosofia do realismo corponectivo. Nossos conceitos não podem ser uma reflexão direta de uma mente desprendida da realidade externa e objetiva, porque nosso sistema sensório-motor realiza um papel central na formação deles. [...] é o envolvimento do sistema sensório-motor no sistema conceitual que o mantém muito mais em contato com o mundo. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 43-44, tradução nossa).

Essa compreensão da filosofia do realismo corponectivo, como propõem esses autores, encontra antecedentes, embora com certas diferenças, nos filósofos John Dewey e Merleau-Ponty. Nesse entendimento de realismo corponectivo se rejeita a separação cartesiana, pois, se trata de um realismo constituído pela capacidade do corpo em agir no ambiente. É um realismo baseado na evolução. Esta, por sua vez, possibilitou sermos corpos adaptáveis com cérebros igualmente adaptáveis. Assim, enquanto corpos, nós podemos transformar e nos adaptar ao que está em nosso entorno. Nessa compreensão de filosofia, o realismo se refere a estar em contato com o ambiente, sobrevivendo, experienciando, agindo, atingindo nossos fins. Todavia, nunca esquecendo que para se estar em contato com, é necessário ser algo que toca – um corpo.

A mente corponectiva é parte do corpo vivo e é dependente desse corpo para sua existência. As propriedades da mente não são puramente mentais: elas são formadas de modo particular pelo corpo e pelo cérebro e pelos modos do corpo agir na vida cotidiana. A mente corponectiva é, assim, atrelada ao mundo. Nossa carne é inseparável do que Merleau-Ponty chamou de “carne do mundo” [...]. Nosso corpo é intimamente ligado àquilo sobre o qual anda, sobre o qual senta, toca, saboreia, cheira, vê, respira e se move com. Nossa corponectividade é parte da corponectividade do mundo. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 565, tradução nossa).

Com essas compreensões, que fazem parte do vasto e complexo conjunto que compõe o estudo desses autores, é possível compreender que todas as ações humanas, embora sejam reconhecidas algumas como mais teóricas e outras como mais práticas, são todas sensório-motoras e conceitual-abstratas ao mesmo tempo. Não há uma mente, ou razão, oriundas de um reino de idéias distante do mundo físico. A mente, enquanto fluxo de imagens-ideias, está extremante ligada ao corpo que, por sua vez, é intimamente ligado ao mundo. Dançar, filosofar, perguntar, são

ações do corpo. Pensar, refletir, conceituar, são, igualmente, ações do corpo, ações sensório-motoras e conceituais-abstratas a um só tempo. Nessa perspectiva:

O que emerge é uma filosofia mais perto do osso. Uma perspectiva filosófica baseada em nosso entendimento empírico da corponectividade da mente, é uma filosofia na carne, uma filosofia que leva em conta o que nós mais basicamente somos e podemos ser. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 08, tradução nossa).

Esta afirmação interpela os entendimentos filosóficos tradicionais ainda vigentes, pois se trata de um entendimento de filosofia enquanto possibilidade de pensar que concerne a toda pessoa, ou, ainda, e de modo mais sistemático, enquanto área de conhecimento formada por idéias, conceitos e pensamentos que emergem dos processos corponectivos de pensamento. A filosofia sistemática está no mundo como um conjunto de conhecimentos que atravessa os séculos, as culturas, os corpos. Todo esse conjunto não veio ou foi trazido de um mundo de idéias separado desse mundo real. Como a dança, a filosofia, enquanto forma de pensamento, é formada com as relações corpo – ambiente.

Nós somos animais filosóficos. Nós somos os únicos animais conhecidos que podem perguntar, e, por vezes, explicar porque as coisas acontecem do modo como acontecem. Nós somos os únicos animais que ponderam o significado da sua existência e os que se preocupam constantemente com amor, sexo, trabalho, morte e moralidade. E, ao que parece, nós somos os únicos animais que podem refletir criticamente sobre suas vidas no sentido de fazer mudanças no modo de se comportar. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 551, tradução nossa).

Como os autores argumentam, sua proposição é de uma filosofia de responsabilidade empírica (LAKOFF; JOHNSON, 1999), ou seja, que considera a experiência para a formação do pensamento, de conceitos e de teorias. As preocupações que temos e as perguntas que fazemos acerca do nosso agir, já são atreladas à nossa experiência, quer consideremos isso ou não. Perguntar nos caracteriza como seres, corpos engajados em (re)criar constantemente seus modos de ser e agir no mundo, movidos pela curiosidade, pela especulação, pelo risco,

pela dúvida, pelo desejo, pela imaginação, pelas contaminações e pela inventividade, enquanto possibilidades corponectivas.

Somos corpos, educandos, artistas ou educadores que filosofam, que dançam, que perguntam, que agem no mundo. Na filosofia, enquanto área de conhecimento, são os corpos que criam conceitos, fazem perguntas, tecem críticas, constroem conhecimento. Com sagacidade especulativa, é o corpo que tece filosofia por meio das perguntas e conceitos que instaura com seus procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos indissociáveis, com sua experiência sempre articulada na relação com o ambiente. É possível dizer também, que a filosofia se faz de perguntas, é propositora de perguntas e problematizações que ajudam a dar sentido à vida, que fornecem entendimentos sobre o que somos e como experimentamos o mundo. Mais do que um privilégio apenas de especialistas e de acadêmicos, filosofar e perguntar são experiências possíveis a todos os corpos.

4.6 O CORPO PERGUNTA E É PERGUNTADO, VÊ E SE VÊ

A dança contemporânea acontece por meio de uma relação que dissolve os papéis fixos de emissor-dançarino e receptor-espectador. Há um fluxo que atravessa esses corpos conferindo-lhes graus diferenciados de responsabilidade compartilhada. Nesse sentido, Katz (2003) afirma: “o que distingue um espetáculo de dança contemporânea é a pergunta que ele faz. [...] a dança que indaga cabe dentro da nomeação de contemporânea” (p. 01). Mesmo que o corpo-espectador não as interprete de imediato, há, nesse modo de fazer-pensar dança, perguntas. O corpo-espectador se torna um parceiro que precisa construir a legenda. A dança lhe pergunta e cabe a ele levantar hipóteses acerca dela.

A pergunta na dança não é um enigma a ser decifrado, um jogo de adivinhação, uma estratégia de pergunta-resposta como ação-reação, ou, uma indagação direta proferida por um personagem na cena. A pergunta que se dá a ver, de modo geral, no conjunto da dança e, de modo mais específico, no corpo que dança, é um questionamento como via de interpretação a ser construído. Não é uma questão explícita, mas uma pergunta que se dá a ver no “como?” e no “para que?” o corpo faz o que faz enquanto dança. Na dança a pergunta não é dada, mas,

sim, uma pergunta a ser perguntada (usando a redundância para lembrar a coisa do que ela é). A pergunta não está nem só na dança, nem só no espectador, mas na relação que se estabelece entre ambos.

Como o vento, Pina Bausch mudou a paisagem do mundo com a força da sua dança. [...] Do porto, ela inventava o mar. Com suas perguntas, arrancava a memória do esquecimento, e seus bailarinos a arremessavam para nós, que reconhecíamos como nosso aquela rede de modulações, sem costuras entre nós e eles. (KATZ, 2009, p. 09).

Em seu trabalho, a coreógrafa Pina Bausch recusava as interpretações apressadas e deterministas. Ela “apela a uma percepção fusional, do tipo identificação, os humanos-espectadores confrontados com os humanos-bailarinos” (VACCARINO, 2006, p. 16). Essa autora comenta que é a montagem que fornece as ligações da compreensão na dança de Bausch. Todavia, a montagem é entendida como uma operação de construção de sentido, feita tanto pela coreógrafa como pelo espectador, cada qual com sua própria compreensão e interpretação. Questionada a esse respeito, a coreógrafa dizia:

Sou o público, tenho de tentar pôr-me no seu lugar; é a coisa mais sincera que posso fazer. O público é composto de indivíduos, todos eles diferentes; posso mostrar ou oferecer uma certa coisa, e cada um reagirá segundo a sua própria sensibilidade. Cada pessoa do público faz parte do espetáculo: é importante que cada um tenha uma relação pessoal com o que se passa. [...] Quanto à mensagem, não sei... Não há mensagem. A melhor coisa é deixar a intuição e a imaginação agirem. É verdade que eu quero dizer com força qualquer coisa difícil de formular, qualquer coisa de escondido; mas são os espectadores que têm de o descobrir, eu não posso proceder demasiado diretamente. Frente a certos valores, é preciso, acima de tudo, sensibilidade. (VACCARINO, 2006, p. 180).

Bausch afina uma relação com o espectador, que, na sua compreensão, pode ser entendido não mais como receptor, mas como colaborador envolvido na experiência de construção de sentidos. Ao entender que cada espectador na sua singularidade faz parte do espetáculo, Bausch possibilita o entendimento de que seu processo artístico é um processo dilatado, que não encerra no ensaio geral e

nem fica fechado no estúdio, mas se estende e engloba os espectadores. A construção de sentidos pelo espectador, pode ser entendida como parte do processo artístico. Convidados a confiar em seus próprios sentimentos, mesmo não estando no palco, Bausch considerava que os espectadores são sempre uma parte do espetáculo. “Em nossos programas também nunca há uma indicação de como as peças devem ser compreendidas. Temos de fazer nossas próprias experiências, como na vida. Isso ninguém pode nos impedir” (BAUSCH, 2000, p. 13). Ela dizia que:

Para mim é sempre muito difícil dizer em palavras realmente o que ali está. [...] Se eu pudesse dizer tudo isso, de forma direta, dado que tem tantas camadas de sentidos, então não precisaria de fazer coreografias. [...] Não quero ter de dizer para onde é que a pessoa deve olhar nem o que deve procurar. Para mim é importante que cada um seja confrontado com a peça e veja o que acontece. (GUERREIRO, 2007, p. 62).

Questionada acerca dos possíveis significados de sua dança, Bausch tornava a atribuir essa responsabilidade ao espectador. A necessidade de fornecer uma legenda especificando o significado da dança invalida o fazer-pensar dança, a relação, a pergunta, as tantas camadas de sentidos que podem ser interpretadas. A palavra, enquanto explicação exacerbada pode adequar a dança a definições fechadas, categorizar em demasia e invalidar as possibilidades indagativas da dança. A definição demasiada pode invalidar o questionamento, congelar o fluxo de imagens, estancar o processo, ser como uma pedagogia da resposta pronta ao invés de uma pedagogia da pergunta em aberto.

Imagem 19 – Espetáculo “Cravos” (1982), de Pina Bausch.



Foto de Gonçalo Santos (2005),
<<http://valkirio.blogspot.com/2009/07/pina-bausch-ii.html>>. Acesso em 05 jul. 2011.

A imagem 19 propõe um ambiente vibrante na mistura de cores, um lugar amplo onde movimentos e deslocamentos podem acontecer com intensidade. A cadeira sugere que também há possibilidade para pausa, descanso. Ou então, pode apenas ser um objeto onde se tropeça, atrapalha a passagem. A quantidade de flores, cravos, remonta lembranças e imagens de lugares aprazíveis. O homem de vestido pode sugerir autonomia de recriar-se, de burlar as convenções, reinventar os padrões. O movimento do tecido do vestuário acentua a visão aprazível do lugar, dando tons evanescentes. Como esse ambiente instaurado pela dança pode sugerir questionamentos? Que perguntas fazem esses corpos? O que move esses corpos? Que indagações essa colagem de elementos pode despertar no corpo de quem olha?

Ao refletir acerca da possível colagem musical e gestual de Bausch, Arruga (2006) argumenta que “[...] estamos perante solicitações, de certo modo semelhantes às perguntas que a coreógrafa não pára de pôr aos seus bailarinos” (p. 123). O autor completa dizendo que nessa colagem, a música, junto das ações, dos gestos, também pode ser considerada como um elemento da pergunta ou talvez um tipo de resposta à pergunta.

Pina Bausch [...] se apega a dúvidas e incertezas [...]. “Eu não estou nunca realizada, por exemplo, em nome de uma *mensagem* qualquer.”

Suas peças fazem perguntas. As respostas ficam em aberto.

Sua obra é muito mais aberta do que alguns a interpretam. [...] Ela foge às interpretações dogmáticas. (HOGHE, 1988, p. 07).

Pina Bausch procede com um modo de fazer-pensar onde a dança não traz mensagens, mas perguntas. Mais do que respostas prontas, Bausch se apega a dúvidas, para causar espantos, provocações que agucem os sentidos do corpo-espectador. Perguntar segue sendo o intuito da coreógrafa, ligando a criação à relação com o espectador. As perguntas de Pina Bausch instauram um fluxo de questionamento que mantém a natureza processual de sua obra em movimento. A pergunta atravessa a sua dança, da criação até a relação com o espectador. Quando propõe imagens-ações que não correspondem a um roteiro linear nas suas coreografias, organizadas de modo fragmentado, Bausch e seus dançarinos instigam o corpo-espectador a perceber perguntas, tecer questionamentos, construir entendimentos, ater-se ao fluxo de imagens-ideias que pode criar.

[...] a dança contemporânea explora a implementação de variadas questões temáticas no movimento, mas, desprendida de um vocabulário de movimentos eficazmente pré-estabelecido por alguma técnica de treinamento codificada. Sendo que a criação e a ordenação dos movimentos ocorrem através das intermediações estabelecidas no corpo pelas informações inerentes às questões que estão sendo investigadas. O que se vê é o modo como estas questões são transformadas pelo corpo e organizadas em forma de movimento. (HÉRCOLES, 2006, p. 108).

Sanguineti (2006) afirma que Pina Bausch não definia o seu próprio trabalho, falava de emotividade, das influências que a contaminavam, da sua maneira de proceder. Ela “recusa-se a fornecer significações, porque, paradoxalmente, estas não permitiriam qualquer racionalização, sendo justamente a racionalidade dos códigos gestuais, enquanto tais, o que é proposto em questão” (p. 145). É possível então afirmar que nesse trabalho, como em tantos outros no conjunto abrangente da dança contemporânea, o corpo é meio e mensagem a um só tempo, no sentido de que não há mensagem desvincilhada do corpo. Explicações e definições por parte do criador podem funcionar como empecilhos ao fluxo de imagens-ideias do

corpo-espectador. Este é parceiro e coautor da obra junto com o criador, é “corpomídia” que recebe, desconstrói e transforma as informações-imagens-ações da dança. O espectador, enquanto “corpomídia” (assim como o dançarino que por meio de perguntas configuradas em experiências criou dança) pode ver, perceber, as questões elaboradas em termos de movimento. Perguntas que se dão a ver nas imagens-ações do corpo.

4.7 CORPO, IMAGEM E PERGUNTA NA DANÇA

Com os elementos reflexivos, experiências, imagens e conceitos, bricolados até aqui, a pergunta/problema que move a investigação e suas demais perguntas, atenta agora para a possibilidade do corpo perguntar em forma de imagem e assim, a dança ser uma imagem que pergunta. A dança e o processo de criação da coreógrafa Pina Bausch, no recorte específico do procedimento da pergunta, seguem sendo referência para esta pesquisa. Todavia, dentro da problemática que move esse estudo, a obra de Pina Bausch não é entendida como um exemplo exclusivo das reflexões aqui feitas. Como já dito, muitos outros exemplos de dança contemporânea caberiam aqui. A escolha metodológica pelo trabalho da referida coreógrafa se dá pelas suas evidentes articulações entre dança, experiência, pergunta e imagem. Bausch dizia:

[...] nunca aconselhamos ninguém sobre como se deve ver um espetáculo. Acredito firmemente que é melhor quando as pessoas confiam nos seus sentidos. Nunca escrevemos uma sinopse ou uma história, porque nunca há uma só história, são muitas pequenas histórias que podem ser desenvolvidas de maneiras diferentes, e em locais diferentes muda até o seu significado. [...] É sempre inacreditável a experiência de ter as pessoas que veem os espetáculos contarem-nos imagens e sentidos completamente diferentes. (GUERREIRO, 2007, p. 69).

Com seu trabalho, Bausch possibilita ao corpo outras formas de ver, perceber, ou seja, de se relacionar com a dança. Nesse modo de fazer-pensar dança: “Assistimos então, ao nascimento de um novo tipo de espetáculo; este será, como uma revista, composto de colagens, de imagens, que se esbatem como num sonho

e de muitas histórias paralelas [...]” (SCHMIDT, 2006, p. 93). As imagens-ações dos corpos-dançarinos, criadas por meio das perguntas que fisgam suas experiências, organizadas fragmentadamente na colagem sem roteiro linear, instauram as possibilidades visual-perceptivas para que o corpo-espectador agencie seus questionamentos, suas imagens-ideias e descubra, por si mesmo, perguntas. Ao comentar sua experiência de organizar as experiências e imagens-ações criadas pelos dançarinos, junto dos demais elementos para o espetáculo, Bausch dizia:

Posso passar da imagem à música ou da música à imagem. A música é muito importante para mim, mas a ausência de música também, igualmente; quando a música pára, há o silêncio. Que se passa? Que sentimos nós, quando, por exemplo, andamos pelo meio da erva ou da água? Ouvimos ou não o sopro da nossa respiração? Tudo conta, tudo aquilo de que temos consciência. Sentimos as coisas segundo a maneira como as fazemos. O que vale também no que se refere à percepção das imagens: se, ao trabalhar numa cena, experimento uma música, e depois outra, tudo muda: a cena parece diferente. Esta busca daquilo que realmente queremos é um trabalho pesado, em que nem o começo nem o desfecho assentam num princípio estabelecido. O que vai ser feito é sempre uma pesquisa. (VACCARINO, 2006, p. 177-178).

Ao organizar a coleta de dados da sua pesquisa artística em dança, Pina Bausch, em seus modos compositivos, dizia transitar entre músicas, silêncios e imagens. Seu processo atenta para a percepção e para a consciência no trabalho com imagens vistas, sentidas, pensadas, recordadas, ouvidas, vividas. Quadri (2006) considera Pina Bausch uma “criadora de imagens e de ações” (p. 166). Aqui, considera-se ela tanto como criadora quanto como organizadora de imagens e ações, ou, como se está empregando neste estudo, imagens-ações.

Ao desejo de falar sobre imagens, situações e histórias de Pina Bausch, contrapõe-se a sensação de não poder alcançá-las com palavras – sensação de reduzi-las e de transmitir de maneira muito limitada as diversas realidades paralelas vividas no palco. (HOGHE; WEISS, 1989, p. 20).

Diante do material elaborado pelos dançarinos, Pina Bausch fazia uma “seleção das frases, situações, imagens e histórias produzidas” (HOGHE; WEISS,

1989, p. 38). Nesse processo, importava reduzir até sobrar coisas pequenas, simples. “Reduzir sem tornar menor. [...] Muitas palavras e frases tornam-se supérfluas. São substituídas por imagens” (p. 53). Assim, como em uma das cenas, na criação de “Bandoneon”, ao invés das palavras associadas à “maquiagem branca” serem ditas, passou-se para a imagem-ação dos homens maquiarem de branco as mulheres. E mais adiante, uma solução mais simples, duas maquiadoras preparam uma bailarina. Acerca desse possível apelo visual-perceptivo de sua obra, a coreógrafa comentava:

Quando se traz para dentro do teatro algo que em geral se encontra fora, faz-se apelo ao olhar. Coisas que julgamos conhecer, de repente as vemos de maneira inteiramente nova e diversa, como se pela primeira vez. Os muitos materiais que utilizamos são coisas simples, [...] irritam, convidam a pessoa a contemplar de um outro modo, pois possuem também um certo impacto. Ocupam nossos sentidos [...]. (BAUSCH, 2000, p.12).

As imagens-ações da dança instigam o olhar, este nunca separado de todo o conjunto perceptivo, que, por sua vez, é composto pela correlação entre todos os sentidos do corpo. O conjunto perceptivo do corpo é ocupado, convidado a uma relação que difere da simples contemplação, ou fruição, pois responsabiliza o corpo-espectador a encontrar caminhos de interpretação, a tecer perguntas. Pode-se dizer que é o corpo todo que precisa ver.

Bausch costumava dizer: “Eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move” (CYPRIANO, 2005, p. 27). Trabalhando na descoberta do movimento por meio das experiências dos dançarinos, “[...] para ela, o movimento é sempre uma espécie de acordo entre o saberes do corpo” (KATZ, 1997, p. 01). O movimento que molda o corpo quando a dança acontece como pensamento, evidencia, constitui, articula e mostra os saberes desse corpo. Hoghe (1988) afirma: “Os movimentos aparentemente individuais ou coletivos não são entremeados numa história. Eles constituem por si mesmos a história [...]”, (p. 05). Na dança, o movimento é a história, não é um elemento entremeadado em um enredo. O que o corpo tem a dizer, o movimento dá a ver. Da mesma forma, ao comentar acerca do seu filme “O Lamento da Imperatriz” (1990), Bausch disse: “a imagem é a história” (VACCARINO, 2006, p. 181). E ainda: “No filme, fiz as mesmas coisas que faço

habitualmente para os meus espetáculos” (p. 182). Com isso, aqui se busca entender, e, mesmo, articular uma correlação entre imagem e movimento como sendo a história, tanto no filme de dança, como nos espetáculos de dança. Dado que, conforme a própria coreógrafa, seus entendimentos acerca de como procedeu no filme são os mesmos dos espetáculos.

[...] há uma complexidade do discurso no trabalho de Pina Bausch que é preciso saber captar, detectar. Eu diria que a novidade sugestiva da palavra acaba a certo momento, por se impor na base de uma escolha estilística, a que, em termos sintéticos, chamarei “grande visualização”. (BONINO, 2006, p. 132).

Hoghe (1988) argumenta que os espetáculos de Bausch oferecem, muito claramente, possibilidades de se olhar de uma ou de outra maneira. Isso ocorre, principalmente, por meio do procedimento utilizado pela coreógrafa, que consiste em repetir ações únicas. No espetáculo “Kontakthof” (1978), por exemplo, o autor comenta uma cena que é interpretada uma vez com roupas claras e outra com roupas escuras. E ainda, que é possível “reencontrar as mesmas imagens, mas em constelações diferentes. Ações realizadas pelos homens, são reproduzidas de uma outra forma pelas mulheres” (p. 08). Imagens e ações, aqui, são entendidas como equivalentes. Por isso, imagens-ações. Dessa forma, se pode entender quando Bonino (2006), ao refletir acerca da complexidade do discurso na dança de Bausch, propõe chamá-la de “grande visualização”.

Essa compreensão de imagens como ações é, aqui, aliada aos entendimentos de Bittencourt (2007) que, em referência aos estudos de Damásio (2009), acerca da imagem na formação do pensamento, e ao conceito de “corpomídia” de Katz e Greiner (2005), propõe:

O corpo, assim, é imagem em fluxo no tempo. As imagens emergem como modos de sua própria percepção. Imagem no corpo é sempre uma ação que desliza pela instabilidade dos ajustes que enfrenta para se tornar uma presentidade. Ou seja, quando se fala em imagem, há que se levar em conta, sobretudo o movimento presente nas ações do corpo. (BITTENCOURT, 2007, p. 12).

O corpo é imagem em fluxo no tempo, um movimento que produz enunciações em trânsito. O corpo nunca é, de modo definitivo, ele sempre está em constante (trans)formação. Corpo é experiência e produção constante de mudança, é feitura permanente que se enuncia em imagens. Sendo assim, as imagens são sempre resultados provisórios. Existindo a partir de trocas processuais, as imagens do corpo e as imagens do ambiente se interferem, se modificam e (co)incidem umas nas outras. Bittencourt (2007) salienta que as “imagens de dentro brincam com imagens que vêm de fora e viram de dentro quando lá implementadas. Suas organizações representam pensamentos, ações cognitivas” (p. 68).

Corpo é movimento. Sendo mídia, é produtor de imagens de si mesmo e com elas se comunica – o que leva, necessariamente, ao entendimento de que corpo e imagem não podem ser pensados como elementos dissociados. Ambos difundem-se mutuamente: não há imagens sem os corpos que as produzem e as imagens fluem como índices das organizações que as produziram. (BITTENCOURT, 2007, p. 104).

O corpo pensa por meio de imagens, se relaciona com imagens no ambiente, age como imagem e é também imagem. Enquanto um organismo que se percebe e é percebido, o corpo instaura seus pensamentos e suas ações como desencadeamentos de imagens. Não há imagem sem corpo, como não há corpo que não opere por imagens, sejam elas ideias, ações, imagens visuais, materiais, ou ainda, outros corpos que, no ambiente, podem ser vistos, percebidos como imagens. Todas são imagens, as que o corpo cria, aquelas com as quais ele se relaciona, e aquelas por meio das quais ele age.

As danças de Pina não exibem o virtuosismo habitualmente avaliado pela quantidade ou a velocidade de piruetas e grandes saltos. Seus bailarinos fazem aula de balé clássico, mas precisam saber construir movimentos distantes do clichê. Às vezes cantam, às vezes choram, gritam, falam, se atiram, usam linguagem de sinais, ajudam-se a andar pelas paredes, nadam sem água, homens se vestem de mulher. O palco pode estar coberto de terra, de água, por cravos, por doze pianos, com o esqueleto de um navio, ou pelos escombros de um muro que desaba logo na primeira cena. A força das imagens que Pina Bausch produziu com seus [...] intérpretes perturba, desconcerta. (KATZ, 2009, p. 08).

Imagem 20 – Espetáculo “Água” (2001), de Pina Bausch.



Foto de Daniel Rocha (2003),
<<http://valkirio.blogspot.com/2009/07/pina-bausch-ii.html>>. Acesso em 05 jul. 2011.

Na imagem 20, tanto os corpos em primeiro plano como os do plano de fundo parecem divertir-se. As sobreposições de imagens sugerem uma brincadeira obscena, uma metamorfose entre o que é o corpo de fato e o que são as imagens das toalhas. A adequação do corpo às imagens a ele sobrepostas criam um efeito de verossimilhança, no qual os corpos parecem estar realmente nus ou se despindo. O ambiente com sofás sugere uma sala de estar onde se pode ficar à vontade. O homem experimenta atentamente a possibilidade de ter um corpo de mulher. Roupas e calçados espalhados pelo chão também denotam um ambiente sem grandes preocupações ou cobranças. Como a imagem pode perguntar em seu modo não-verbal? Quais seriam as possibilidades de uma pergunta imagética? Em que aspectos a dança pode ser entendida como imagem?

Para Katz (1990), Bausch “nos devolve, através das imagens mais originais, nosso cotidiano inobservado pelo nosso automatismo cego [...]” (p. 01). No aparato visual-perceptivo que criou, pode-se dizer que Bausch fez dança com imagem e como imagem. A própria coreógrafa afirmava que na sua dança estavam sempre presentes “muitas formas e imagens diferentes. [...] Fico contente se sinto que alguém fala da peça e questiona porque é que é assim, porque é que se fez assim

[...]” (GUERREIRO, 2007, p. 62-63). Do espetáculo “Ifigênia em Táuris” (1973), Katz (1997) comenta sobre: “Lutas, conflitos, guerra – as imagens vão construindo-se até tornar-se carimbos” (p. 01). Não são imagens paradas, ou imagens filmadas, são imagens vivas, imagens-ações que um corpo faz e outro corpo vê, percebe. Imagens que ficam impregnadas no corpo. São também imagens que o corpo-espectador constrói com a informação percebida, imagens-ideias. “Quando Pina Bausch assina uma imagem, é como se aquela construção não pudesse mais ser trocada nem tocada” (KATZ, 1996, p. 01). A imagem construída, seja ela visual-perceptiva, ideia ou ação, também se fixa. O corpo guarda imagens.

Com Hoghe (1988), é possível dizer que nos espetáculos de Bausch “pode-se ver o esforço incessante para vencer a insignificância das palavras, imagens, das situações, das experiências” (p. 06). É como uma possibilidade de ver, perceber, atentar para elementos, imagens, situações, experiências que no dia a dia nos escapam, podem passar despercebidos. A dança ganha traços de um fazer-pensar peculiar e “permite experimentar muitas maneiras de ver, [...] observar os seres humanos, as relações, as situações e pode-se verificar que existem numerosas maneiras de se olhar para si mesmo e para os outros” (p. 08). Em se tratando dessas possibilidades de ver e se ver, elas se relacionam com a reflexão de Tourinho (2011) quando propõe, na relação com a imagem-artefato, a possibilidade de ver e ser visto. O corpo-espectador, nos modos (esses modos sempre contaminados pelas relações com o ambiente) como vê a imagem (nesse caso imagem de dança) e lhe configura significados, pode se ver, reconhecer-se na relação com a dança. Os modos como atribuímos sentidos (à dança), dizem de nós, de como somos, de como nos relacionamos, de como pensamos, de como vemos e percebemos o que nos cerca.

Com sua dança-ato, assegura [...] aquilo que já é resultado formalizado de engendramentos complexos [...]. A palavra quando se apresenta, cumpre o destino elíptico que lhe augurava Sartre, porque ao se respirar permite a passagem do gesto. Palavra-ato. Fatos e coisas explicitando a impossibilidade do em-si, pois plasmados como linguagem conhecida, tramam eventos inéditos. (KATZ, 1989, p. 09).

Quando palavras entremeiam a dança, surgem com e dão passagem ao gesto. A palavra não cumpre cunhos explicativos, não é legenda. Enquanto ação do corpo,

a palavra auxilia a trama de imagens-ações da dança que se faz evento. Esse discurso fragmentado de imagens-ações leva o espectador a uma leitura de uma dança – que não é uma interpretação de comportamentos conhecidos – mas, sim, uma recriação de elementos advindos da experiência. Uma recriação que já é outra experiência.

Bourriaud (2009) reflete acerca da possibilidade de a arte contemporânea ser uma “arte relacional” (p. 19), e nesse sentido, ao se referir à imagem, enquanto artefato visual, postula “o diálogo como a própria origem do processo de constituição da imagem [...]” (p. 37). Desde o ponto de partida da imagem, na sua constituição, existe negociação e, portanto a necessidade do outro, da relação. Desse modo, o autor afirma que “toda obra de arte pode ser entendida como um objeto relacional” (p. 37). Mais adiante, o autor diz que, assim como um ponto no espaço é a lembrança de um tempo x, bem como o reflexo de um espaço y, “toda imagem é um momento” (p. 112). A imagem se dá na relação, depois, ficam as imagens-ideias, interpretações, impressões que o corpo articula e carrega. No percurso de desconstruir e reconstruir a imagem-informação, o que fica já não é mais a imagem original, pois esta se deu com o momento da relação. Há a imagem-quando e a imagem-depois, sem dissociações, pois uma está atrelada à outra.

Ao entender a dança como lei e evento, Katz (2005) diz que, enquanto lei, a dança está relacionada a código, continuidade e inteligibilidade. Já enquanto evento, arbitrariedade, descontinuidades e probabilidades. No corpo, que se constrói constantemente, as suas danças-falas, as suas imagens-ações, podem descrever seus estados e aspectos. “Dança é um conjunto de acontecimentos que funciona sem apertar o botão, uma vez que nada separa a ocorrência daquilo ao qual ela se refere. Dança é quando e depois” (p. 15). A dança é um resultado momentâneo, transitório, entre as condições neuronais e sua correspondência muscular. O que se dá a ver, já é resultante de outros movimentos-encadeamentos. Nesse sentido, como anteriormente se refletiu com Katz (2005), da dança só vemos os efeitos e não a consistência de todo o processo pelo qual ela aparece. O que se percebe da dança são as imagens-ações do corpo. As imagens-pensamentos, as histórias neuronais, em toda sua complexidade, embora não apareçam, não estão separadas das imagens-ações. Imagens-pensamentos ou imagens-ideias e

imagens-ações são indissociáveis, pois estão sempre atreladas umas às outras, condicionando-se mutuamente.

O momento em que o corpo-espectador se relaciona com a dança, é o momento da imagem, o instante em que ela acontece se dando ao jogo da percepção. Como diz Bittencourt (2007), “o corpo em movimento é fluxo de imagens” (p. 104). Imagens no corpo são sempre ações em transformação e reorganização contínuas. Na dança, é nesse jogo de imagens-ações e imagens-ideias que a pergunta se dá a ver. Uma pergunta que não é ditada, que não é adivinhação ou enigma, pode ser imagem. A pergunta pode ser percebida, interpretada, na imagem-ação do corpo que dança. Enquanto algo aberto sem cifras ou legendas, a pergunta se dá em forma de imagem, se dá como imagem a ser vista, percebida pelo corpo. É nesse sentido que aqui se argumenta acerca da possibilidade de que, na dança, o corpo pergunta em forma de imagem.

Sendo o corpo um fluxo de imagens, a dança, como o lugar que abriga tantos desses fluxos de imagens e como lei/evento resultante desses fluxos de imagens, pode também ser entendida como imagem. A dança é imagem que pergunta. Considerando a dança de Pina Bausch como exemplo, entre tantos outros, o ato de perguntar atravessa o processo artístico, estimula a criação e manifesta-se no modo imagético da dança se apresentar ao corpo-espectador. Essa pergunta não-verbal não tem como finalidade única uma resposta correta, pronta, a ser adivinhada. Trata-se de uma pergunta imagética que permeia o modo visual-perceptivo da dança se apresentar e que pode não ser captada de imediato. O corpo pergunta em forma de imagem e tal pergunta não exige uma resposta imediata, pois, quer ser vista, percebida, imaginada, articulada, interpretada por outro corpo.

As articulações entre as imagens-artefatos e as perguntas na experiência artístico-pedagógica em dança, também desencadearam fluxos de imagens-ideias e de imagens-ações. No estudo da História da Dança, o uso de imagens e perguntas seguido da criação de movimentos de dança possibilitou a elaboração de imagens-ideias e de imagens-ações. As narrativas escritas, são palavra-ato (KATZ, 1989), criadas por meio das imagens-artefatos escolhidas pelos educandos, são também imagens-ideias imaginadas e elaboradas por meio das relações deles com essas imagens-artefatos. E ainda, todo o trabalho em torno da coreografia “A Lagoa das Patas” que, desde sua criação, com a pesquisa de dados e imagens-artefatos

acerca do balé de repertório “O Lago dos Cisnes”, seguida das perguntas, acionou a produção, imaginação e elaboração de imagens diversas. Sendo dança, “A Lagoa das Patas” é imagem-ação entrelaçada às imagens-ideias e às demais imagens-ações que os corpos-educandos constroem na relação com seus ambientes. Com as imagens-artefatos dessa coreografia, no grupo focal, os educandos perceberam, viram e interpretaram perguntas. Em seus modos de atribuir sentido às imagens e de questioná-las, nas significações que engendraram, tão atreladas às suas experiências, gostos e saberes, puderam também se perceber, ver a si mesmos e serem vistos na relação com essas imagens.

Essas são experiências que correlacionaram corpo, imagem e pergunta, conforme o problema da pesquisa. São imagens-ações e imagens-ideias que, por meio da bricolagem, entrecruzam as imagens-artefatos, os conceitos, o procedimento de Pina Bausch, os entendimentos do pesquisador, dos educandos e dos autores, apontando para o que aqui se propõe como filosofazer. Um modo de fazer-pensar e ensinar dança corponectado às compreensões da filosofia na carne e da pedagogia da pergunta. Esta, a pergunta, um procedimento filosófico-dialógico-criativo que, tanto em processos criativos como em processos pedagógicos de dança, pode se dar a ver em forma de imagem, palavra-ato, ação do corpo, propondo, assim, que o corpo – espectador, dançarino, educando – veja, perceba, interprete, questione, (des)construa, crie visões e conceitos.

5 CONSIDERANDO RESPOSTAS E MAIS PERGUNTAS

Entre perguntas, imagens, conceitos, experiências e corpos, a pesquisa chegou até aqui. Mas esse aqui não significa uma conclusão ou um encerramento das questões abordadas. Pois estas seguem vivas, ativas e moventes nos corpos que colaboraram com a pesquisa, nos corpos que com ela se relacionaram, naqueles que com ela se relacionarão e em mim. A pesquisa é processual e o modo como agora ela está organizada diz respeito a uma configuração provisória. A dissertação mostra esse agora que é uma versão dentre as tantas possibilidades que poderiam ter conferido à pesquisa uma outra forma. Pesquisar é um processo, e a forma como ele está apresentado, é o estado da pesquisa até então.

A maneira como se apresenta o processo condensa as experiências, os movimentos, as imagens-ações, as imagens-artefatos e as imagens-ideias que, correlacionados entre si e atrelados a tantos outros corpos e relações no ambiente, tornaram possível este estado da pesquisa. Este, por sua vez, compreende tantas possibilidades cognitivas emergidas entre aprendizados, desilusões, descobertas, anseios, esperas, impaciências, saudades, desconstruções e articulações que o corpo constitui e pelas quais foi constituído.

A bricolagem, enquanto método, entre as possibilidades de procedimentos acerca da pesquisa qualitativa, constituiu o caráter processual e relacional desta investigação. Importante reiterar que a bricolagem não é um colar coisas aleatoriamente, ela evidenciou vinculações e entrelaçamentos já existentes, bem como, aproximou, correlacionou e vinculou elementos de diferentes naturezas e de diferentes áreas de conhecimento. Instaurando, dessa forma, nexos de sentido entre esses elementos que, por meio da dança, estão atrelados em torno do problema que moveu e ainda move a pesquisa.

Filosofizando, o neologismo que abre o título da pesquisa, constituiu-se com as contaminações provenientes de minha formação em filosofia, dos entendimentos acerca de que fazer é pensar, da filosofia na carne, da pedagogia da pergunta e da experiência enquanto gestora de conhecimento. Ele enseja um modo de fazer-pensar e ensinar dança com propriedades filosóficas, tanto pela constituição corponectiva que determina as ações humanas como pelas possibilidades criativas

e indagativas que o ato de perguntar instaura. Filosofazendo caracteriza um modo de se entender a dança de Pina Bausch, pela forma como esta articula pergunta, experiência e imagem. Filosofazendo também se propõe a ser uma possibilidade de ver e analisar dança para interpelá-la acerca de: sua natureza processual, a fim dela não estagnar-se em configurações inócuas; sua possibilidade de evidenciar uma chave de raciocínio do corpo, por meio do movimento; seu potencial questionador de interferir no espectador mobilizando-lhe interrogações para que construa entendimentos.

Ver a dança como pensamento do corpo é remover os entendimentos obsoletos que a tem cristalizado na esfera de objetos estéticos intocáveis que apenas servem a uma espécie de contemplação transcendentalista e desconectiva. Como pensamento do corpo, a dança explicita a inteligência desse organismo que se relaciona, conceitua, categoriza, cria, imagina e (des)constrói por meio de filosofazes articulados em movimento. Aqui se trata do movimento que se vê no corpo enquanto complexamente amalgamado ao movimento da trama perceptiva-neuronal-cerebral. Ambos os movimentos, são, como que, tonalidades de um único fluxo de movimento que o corpo cria e que cria o corpo.

Próxima dessa compreensão está a proposição de filosofia na carne, um dos conceitos-chave da pesquisa, que, entrecruzando entendimentos filosóficos com estudos e descobertas das ciências cognitivas, evidenciam concepções fundamentais acerca da constituição e da cognição humana. As condições do ambiente, os modos do corpo interagir no mundo, a experiência, o aparato perceptivo dos sentidos, a trama neural e o processamento cerebral, formam um fluxo indissociável para a formação do pensamento, de conceitos, de imagens, etc. A percepção e o movimento estão intimamente ligados à atividade dos neurônios e do cérebro em constituir os modos do corpo pensar, agir, ver, desejar, imaginar, dançar, filosofar, perguntar e tudo o mais. Por isso se diz que o corpo se constitui e é constituído pelos procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos, ao mesmo tempo. Portanto, é possível dizer que o corpo é teórico-prático, faz-pensa, filosofaz. Isso é o que efetiva a conectividade.

Ainda nessa perspectiva, conforme os estudos feitos, o pensamento humano pode ser entendido como um conjunto de imagens. Ao interagir no ambiente, o corpo produz mapas cerebrais ou padrões neurais representacionais – imagens –

que constituem a assimilação e o envolvimento com o que está sendo experienciado. Desse modo, a imagem é material do pensamento e assim o corpo (entenda-se corponectivo) pode ser compreendido como uma tessitura de imagens, que podem ser ideias, lembranças, fatos, sons, cheiros, sabores, toques, gestos, ações, projeções. As imagens, equivalentes às ideias, constituem as formas do corpo pensar e agir, a tal ponto de suas ações serem também vistas, compreendidas e realizadas como imagens. Enquanto ações, as imagens se referem aos estados e aspectos do corpo que se pensa, se organiza e se dá a ver como que deslizando pelo espaço-tempo em forma de imagem, como um fluxo de imagens. As ações do corpo são imagens, pois, identificam seus modos de estar, dado que, o corpo é um organismo processual que nunca é, mas sempre está sendo, em seu constante fazer-se e ser feito. Imagens-ideias e imagens-ações, junto das imagens-artefatos ambientais, como as quais o corpo interage incessantemente, são constituintes dos modos do corpo existir.

Aqui correlacionados a esta compreensão, estão, também, entendimentos acerca da imagem enquanto artefato visual. Esse outro modo da imagem ser a constitui com um objeto social e cultural, no sentido de que ela instaura relações, cria modos de ver e de pensar, alude, ilude, agrada, agride, imita, limita. A imagem interpela o corpo a ponto de que, ao vê-la ele possa se ver. Na relação com a imagem, por meio dos significados que atribui a ela, o corpo pode articular autoquestionamentos. A visão que temos acerca de determinado assunto, os conceitos e preconceitos que temos sobre quaisquer situações, são sempre determinados pelas relações que construímos, pelas imagens que nos rodeiam, pelos sistemas que nos educam, pelas circunstâncias que nos possibilitam existir. É nesse sentido, que os modos como vemos as imagens e as formas como lhes atribuímos significados dizem de nós, do que pensamos, do que somos, do que fazem de nós, do que podemos permitir que façam de nós. Enquanto contaminado e contaminador, o corpo pode ver-se nas imagens com as quais se relaciona. E também, enquanto imagem, o corpo pode engendrar modos de como quer ser visto, ou ainda, adaptar-se aos modos como os outros corpos o querem ver.

Com esses entendimentos é possível dizer que, aquilo que se pensa com uma imagem-artefato é imagem-ideia. O que se faz com uma imagem-ideia pode ser uma imagem-ação. Com sua imagem-ação e suas imagens-ideias o corpo pode

criar uma imagem-artefato. Com sua imagem-ideia e sua imagem-ação o corpo atribui significados à imagem-artefato. A imagem-artefato pode condicionar a imagem-ideia do corpo, ou ainda, possibilitar que o corpo se veja por meio das imagens-ações e imagens-ideias com as quais constrói sentidos para ela. E assim, infinitas correlações podem ser criadas. Vale lembrar que formular ideias, pensar, já são ações do corpo. A imagem-ideia é uma ação, mas não pode ser vista a olho nu.

Um dos possíveis exemplos, dentro do fértil terreno da dança contemporânea, que aqui se entende como próximo das reflexões articuladas com esta pesquisa, é a dança de Pina Bausch. O processo de criação, que essa coreógrafa constituiu, possibilita vinculações entre pergunta, experiência e imagem. Com perguntas ela estimulava seus dançarinos a acessar experiências vividas ou imaginadas para construir dança. Nesse sentido, esse modo de fazer-pensar dança foi referência para a estruturação desta pesquisa que, por meio do problema articulado com perguntas, constituiu-se junto de uma experiência artístico-pedagógica em dança. Nesse modo de fazer-pensar dança os dançarinos podiam reconhecer a si mesmos nos modos como criavam gestos, ações, imagens e sentidos, e/ou, no modo como recriavam suas experiências.

Ao selecionar e organizar as experiências e imagens criadas pelos dançarinos, um dos procedimentos de Bausch, era conceber as cenas como imagens, como dizeres não-verbais. Quando pertinente, a palavra estava vinculada ao gesto. Desse modo, conforme os estudos feitos, ao ser estruturada como um discurso visual-perceptivo, a dança de Pina Bausch pode ser entendida como imagem. Com um conjunto de imagens fragmentadas que não obedecem a um roteiro tradicional, o espectador é questionado e impelido a relacionar-se com a dança, a implicar os seus sentidos para dar sentido às imagens que vê. Com os entendimentos dos autores estudados e da própria coreógrafa, aqui se entende que, na relação com essas imagens o corpo-espectador também encontra possibilidades de ver e ser visto, ou seja, de se ver nas imagens da dança, nos significados que atribui a elas. Isso o torna um participante, um coautor implicado em construir significados que, por sua vez, constituem a dança em seu caráter processual.

A característica questionadora, que estimulou a criação da dança com as perguntas, atravessa o processo artístico e vem de encontro ao espectador. A dança não trás mensagens prontas, mas perguntas em aberto. Perguntas que se dão a ver como imagem, pois, não são ditas, nem não são legendas. Não estão nem só no corpo-dançarino, nem só no corpo-espectador, mas na relação que se estabelece entre eles. Estão na emergente necessidade de se perguntar acerca do porque o corpo faz o que faz enquanto dança, são perguntas feitas como ações do corpo, para serem vistas, percebidas por outro corpo. Perguntas que se dão como imagens-ações. Perguntas-imagens que possibilitam compreender, na dança, propriedades filosóficas. Pois, estimulam o corpo-espectador a questionar, a ter senso crítico, a constituir outras experiências a partir da experiência de ver/perceber. São perguntas em forma de imagem que instigam o corpo a elaborar sentidos, imagens-ideias e conceitos. Essa, sendo uma característica da dança contemporânea e, nesse sentido, da dança de Pina Bausch, também pode contribuir na articulação de formas e procedimentos pedagógicos para o ensino de dança.

A pergunta é ação desestabilizadora, incômoda, que faz questionamentos ao corpo. Ao ser desinstalado pela pergunta, o corpo é movido a traçar estratégias para construir uma possível resposta que pode vir com outras tantas perguntas. A filosofia tem sido caracterizada como uma especulação, como uma área de conhecimento mais interessada em perguntar do que responder. O ato de perguntar, com o entendimento da correlacionalidade que constitui a vida, não surge por osmose. É nesse sentido, que essas considerações estão, nesta pesquisa, atreladas à proposição de uma pedagogia da pergunta, que, conforme os estudos feitos, consiste em ensinar a perguntar e não em transmitir respostas prontas. Também consiste em considerar as perguntas como ações do corpo, pois toda pergunta é pergunta que um corpo faz, ou é impelido a fazer. Tanto as pequenas perguntas do cotidiano como as grandes perguntas existenciais e epistemológicas, estão atreladas umas às outras, emergindo de relações que se dão no ambiente. Na pesquisa também se evidenciou que nós humanos somos animais filosóficos, os únicos, dentre as espécies, que podem perguntar, que se preocupam acerca dos seus modos de agir no mundo. Desse modo, é possível dizer que filosofar e perguntar são ações possíveis a todos os corpos.

Possibilidades para entrecruzamentos entre processo criativo e processo pedagógico se deram nas articulações feitas com o procedimento de Pina Bausch, a pedagogia da pergunta e as relações com imagens-artefatos conforme as proposições educativas da cultura visual. Junto disso, os entendimentos de imagem-ação, imagem-ideia e da filosofia na carne colaboraram para estender as reflexões em torno dessa experiência. Proposições educacionais articuladas com a criação, estimulam a coautoria, a evidenciação das experiências dos corpos-educandos, pois estes são corposmídias e não corpos recipientes. Desse modo se considera que o conhecimento e a dança não são blocos fechados de conteúdos inquestionáveis, mas (des)construções e filosofazes que podem ser articulados individual e coletivamente.

A relevância da experiência, compreendida como um conjunto de ações e relações, não é uma forma primária de sensação que depende do que se denominou na filosofia analítica ocidental de racionalidade (enquanto desconectiva) para ser comprovada e, assim, se tornar um julgamento ou conceito. Este estudo evidenciou a experiência enquanto processo conceitual, como elo de codependência e coadaptação que liga o corpo ao ambiente, pois fazendo experiência, o corpo existe, interage no mundo e se interconecta com o ambiente. Ao ser e existir conectado ao mundo, o corpo instaura e é instaurado pela conectividade, por isso, nossa conectividade se dá com a conectividade do mundo.

Essa ampla compreensão de experiência é formada pelas tantas experiências que o corpo realiza no cotidiano, e dentre essas, a experiência artístico-pedagógica aqui referida, é um constituinte da experiência de pesquisar, junto da experiência acadêmica no Mestrado em Dança e dos conceitos-chave da pesquisa que são também outras experiências. Referenciada no processo criativo de Pina Bausch e em procedimentos educativos da cultura visual, a metodologia articulada na experiência artístico-pedagógica fez uso de perguntas, imagens-artefatos e criação de movimentos de dança. Com isso, se percebe que a experiência artístico-pedagógica proporcionou: entrecruzamentos entre as diferentes experiências dos colaboradores/educandos/dançarinos e do pesquisador/educador/coreógrafo; outros modos de se relacionar com temas e conteúdos não pautados apenas em elucubrações e discursos verbais; ênfase do ato de dançar enquanto gerador de

conhecimento sobre dança; entendimentos de que a história está no corpo e se faz com corpo; questionamentos às compreensões dicotômicas entre teoria e prática; compreensões de que o corpo é agente tanto nas aulas de técnicas de dança quanto nas de História da Dança; possibilidades de ver e ser visto na relação com as imagens-artefatos e com a dança; estímulo ao senso crítico por meio do questionamento e da elaboração de perguntas; criações de dança e de narrativas que evidenciaram a coautoria e traços das experiências pessoais. E ainda, experiências de correlações entre corpo, imagem e pergunta que, junto dos conceitos chave da pesquisa e de toda a bricolagem investigativa realizada, como exposto nesta dissertação, permitiram chegar às seguintes respostas – proposições – para as perguntas do problema deste estudo.

Como a imagem pode perguntar ao corpo? Como ideia, ação e/ou artefato, as imagens compartilham do mesmo criador, espectador, o corpo. Sendo ideias, ações e artefatos criados por corpos, as imagens constituem, produzem, poluem formas de ver, de pensar e de agir. As imagens interpelam o corpo, exigem sua atenção e o contaminam, fazendo com que ele seja resultado de inúmeros entrecruzamentos de modos de imagens. Imagem e corpo se constituem e podem gerar processos contínuos de identificação, de criação, de educação, de contaminação, de investigação, de interrogação. A imagem pergunta ao corpo nos modos como ele vê, se vê e é visto.

Como entender que o corpo pode perguntar em forma de imagem? Sendo a imagem entendida também como ação, aquilo que o corpo faz tanto pode ser visto enquanto imagem como é feito por meio de imagens-ideias. Também ao dançar, imagens-ações em fluxo se dão a ver no seu movimento. A pergunta enquanto ação do corpo pode interpelar a ele próprio e a outro corpo e se dá a ver em imagens-ações, que por sua vez, são instauradas em imagens-ideias que podem ser pensadas por meio de imagens-artefatos presentes no ambiente. Na dança, a pergunta emerge na necessidade de se perguntar acerca do por que o corpo faz o que faz. Ou seja, ao realizar ações, ou a ação dança, o corpo instaura possibilidades indagativas acerca desse seu fazer e agir. Sendo as ações do corpo entendidas como imagens, é possível considerar que, na dança, a pergunta que o corpo faz se dá em forma de imagem. Ou, que, ao dançar, o corpo pergunta em forma de imagem.

Que significa considerar a dança como uma imagem que pergunta? Por meio da trama indissociável percepção – vias neurais – padrões cerebrais do corpo, o pensamento é constituído por mapas representacionais que são as imagens-ideias. Em um processo semelhante a esse do pensamento, a dança, entendida como pensamento do corpo, se dá com o movimento corponectivo que amarra as sinapses neuronais a sua correspondência muscular. O movimento do corpo evidencia a indissociabilidade entre os procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos, os quais ele molda e pelos quais é moldado. Com as imagens-ações, no conjunto visual-perceptivo da dança em relação com o corpo-espectador, se dão a ver as perguntas. Sendo a dança uma configuração artística onde, de modo particular, se dão esses fluxos de imagens-ações, imagens-ideias, por meio das quais podem emergir questionamentos, é possível considerar que a dança é imagem que pergunta.

Com esses entendimentos acerca de corponectividade, fazer é pensar, filosofia na carne, pedagogia da pergunta, dança pensamento do corpo, imagem-ideia, imagem-ação, imagem-artefato, o processo de criação de Pina Bausch e a experiência artístico-pedagógica realizada, se considera que é possível filosofar dança. Com a experiência do questionamento, acionado tanto por perguntas para a criação da dança como por perguntas que, ao se darem a ver como imagem, possibilitam diferentes entendimentos sobre a dança, é possível fazer-pensar dança com propriedades filosóficas. E são consideradas propriedades filosóficas, pois, sendo a dança um modo de pensar o mundo, é possível propô-la como uma filosofia do/no corpo que, ao se articular como pensamento, articula pensamentos acerca dos modos do corpo agir no mundo e se dá a ver não como um conteúdo fechado e inquestionável, mas estimulando perguntas e proporcionando entendimentos e conceitos diversos a seu respeito. Dança, uma filosofia no corpo, que se dá em forma de imagem.

É possível considerar a dança como uma filosofia do/no/com corpo, que, sem termos conhecidos para conceituá-la, aqui é chamada de filosodança. Este neologismo é uma compreensão, ou melhor, uma questão a ser levada à investigação, mas, de momento, aponta para entrecruzamentos entre filosofia e dança, centrados no corpo, tendo a pergunta como marco criativo e dialógico que processa, elabora e constrói conhecimentos em forma de imagem para serem

vistos, percebidos, questionados, criticados, entendidos e conceituados de diferentes modos, por diferentes corpos.

A possibilidade para o que aqui se pensa enquanto filosodança, ou seja, um modo de fazer-pensar dança com que se tem pensado a respeito de, é a dança de Pina Bausch. Com a qual, se pode refletir acerca do questionamento como um procedimento, uma ação que: atravessa o processo criativo, desafiando espectador, dançarino e coreógrafo nas funções de autoria e recepção, criação e fruição; permeia o processo pedagógico interpelando educador e educando em seus papéis de transmissor e receptor, criação e repetição, ensino e aprendizagem; resignificando essas compreensões por meio da coautoria, da participação, da cocriação de sentidos, do auto-reconhecimento, do ver, ver-se e ser visto na relação com arte, com o outro, com o conhecimento.

Essas são proposições móveis e processuais que não encerram as perguntas nessas versões configuradas como respostas. São respostas/perguntas até aqui, pois os corpos, as imagens e as perguntas seguem instaurando processos e experiências.

REFERÊNCIAS

- A LA BÚSQUEDA de la danza: el otro teatro de Pina Bausch. Roteiro e direção de Patricia Corboud. Alemanha: 1993. 1 videocassete (29 min), VHS, son., color.
- AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- _____. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, R. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus, 2005.
- ARRUGA, L. Pina Bausch e a música: do mito perdido à sua invenção desejada. In VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor**: um colóquio. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.
- BARBOSA, A.; CUNHA, E. T.; HIKIJI, R. S. (Orgs.). **Imagem-conhecimento**: Antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas: Papirus, 2009.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUSCH, P. Dance, se não estamos perdidos. Discurso proferido por ocasião do recebimento do título de doutora “honoris causa” da Universidade de Bolonha, Itália. In **Folha de S. Paulo**, 27 ago. 2000. Caderno Mais, p. 09.
- BENTIVOGLIO, L. A outra dança de Pina Bausch. In VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor**: um colóquio. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.
- BITTENCOURT, A. M. **O papel das Imagens nos Processos de Comunicação**: ações do corpo, ações no corpo. 2007. 117 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- BONINO, G. D. A palavra e a dança. In VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor**: um colóquio. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.
- BORRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- BRITTO, F. D. **Temporalidade em dança**: parâmetros para uma história contemporânea. Belo Horizonte: FID, 2008.
- CALDEIRA, S. **O lamento da Imperatriz**: a linguagem em trânsito e o espaço urbano em Pina Bausch. São Paulo: Annablume, 2009.
- CHURCHLAND, P. M. **Matéria e consciência**: uma introdução contemporânea à filosofia da mente. São Paulo: UNESP, 2004.
- CYPRIANO, F. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- DAMÁSIO, A. **O livro da consciência**: a construção do cérebro consciente. Portugal, Lisboa: Temas e Debates, 2010.
- _____. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAWKINS, R. **O maior espetáculo da terra**: as evidências da evolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRIS, A.; KERN, M. L. B. (Orgs). **Imagem e conhecimento**. São Paulo: USP, 2006.

FARGUELL, R. W. M. **Figuras da dança: sobre a constituição metafórica do movimento em textos**. Schiller, Kleist, Heine, Nietzsche. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

FEITOSA, C. Por que a filosofia esqueceu a dança? In: BARRENECHEA, M. A.; CASANOVA, M. A.; DIAS, R.; FEITOSA, C. (Orgs.). **Assim falou Nietzsche III: para uma filosofia do futuro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUNCEB. Coordenação de Nehle Franke. Desenvolvido pela Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2011-2014. Apresenta textos, espaços e projetos da Secretaria Municipal de Cultura de Salvador. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/02/escola.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GHIRALDELLI Jr., P. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, J. **Movimento Total**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

GREINER, C. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. Indagações sobre o que pode (ser) um processo. In: GREINER, C.; ESPIRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Orgs.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: criações e conexões**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

GREINER, C; KATZ, H. Corpo e processos de comunicação. In **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**. São Leopoldo: UNISINOS, Vol. 3, n. 2, p. 65-75, dez. 2001.

_____. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GOODSON, I. Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Coleção Desenrêdos**. N. 2. Goiânia: FUNAPE, 2007.

GUERREIRO, M. Uma conversa com Pina Bausch. In **Obscena: revista de artes performáticas**, Portugal, Lisboa, mai. 2007. Perspectiva, n. 04, p. 60.

HÉRCOLES, R. Corpo e dramaturgia. In SIGRID, Nora. **Húmus**. 2. ed. Caxias do Sul: Secretaria Municipal de Cultura, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOGHE, R.; WEISS, U. **Bandoneon**: em que o tango pode ser bom para tudo? São Paulo: Attar, 1989.

_____. O teatro de Pina Bausch. In **Cadernos de Teatro**. Rio de Janeiro: FUNDACEN, n. 116, p. 4-8, jan/fev/mar. 1988.

HOOKS, B. Eros, erotismo e processo pedagógico. In LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JOHNSON, M. **The meaning of the body**: aesthetics of human understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

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

_____. **O corpo como mídia de seu tempo**. 2003. Disponível em: <http://www.wagnerschwartz.com/corpo_como_midia.pdf> Acesso em: 08 jun. 2010.

_____. Viagem infinita de Ten Chi. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz31303216747.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

_____. Pina Bausch decifra nuances do movimento. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 ago. 1997. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz51196688214.jpg>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Sua dança é um modo de pensar o mundo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 28 out. 1998. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101219157467.jpg>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Rio terá Pina Bausch de volta em agosto. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 28 out. 1996. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz91258392360.jpg>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Pina Bausch, um bisturi na emoção. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 mar. 1990. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101223477962.jpg>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Vitalidade de “Ifigênia em Táuris” surpreende. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 ago. 1997. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71250090146.jpg>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. O claro enigma da tradução. In ROGHE, R.; WEISS, U. **Bandoneon**: em que um tango pode ser bom para tudo? São Paulo: Attar, 1989.

_____. Como o vento, Pina Bausch mudou a paisagem. In LOPEZ, R. F. **Tanztheater Wuppertal Pina Bausch**: Café Müller / A Sagração da Primavera. São Paulo: Teatro Alfa, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

_____. **Metáforas de la vida cotidiana**. 8. ed. Espanha, Madrid: Catedra, 2009.

LERINA, R. “Quero me emocionar com o público”. **Zero Hora**, Porto alegre, 9 set. 2006. Caderno Cultura, p. 08.

LOURO, G. L. (Org.). Pedagogias da sexualidade. **Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MANEN, M. van. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, C.; EVELIN, M. Apresentação. In ROGHE, R.; WEISS, U. **Bandoneon**: em que um tango pode ser bom para tudo? São Paulo: Attar, 1989.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In OLIVEIRA, Marilda (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.

MICHAUD, Yves. Visualizações – O corpo e as artes visuais. In CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. (Dir.). **História do Corpo 3**: as mutações do olhar: o século XX. Petrópolis: Vozes, 2008.

MITCHELL, W. J. T. **Como caçar (e ser caçado por) imagens**. Entrevista. Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compos, Brasília, v. 12, n. 1, jan./abr. 2009. Página 1 a 17. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/376/327>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

MORETTI, G. Teatro de improvisação. In VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor**: um colóquio. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PRADO Junior., C. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

QUADRI, F. Pina Bausch: uma linguagem a interpretar. In VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor**: um colóquio. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RENGEL, L. P. **Os temas de movimento de Rudolf Laban**. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 156 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SANGUINETI, E. Pina Bausch: um teatro sem categorias. In VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor**: um colóquio. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SCHLICHER, S. A evolução do Tanztheater na Alemanha. In VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor: um colóquio**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.

SCHMIDT, J. Da modern dance ao Tanztheater. In VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor: um colóquio**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.

SENNETT, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SUQUET, A. Cenas – o corpo dançante: um laboratório da percepção. In CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. (dir.). **História do Corpo 3: as mutações do olhar: o século XX**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOURINHO, I. **Imagens e Pesquisa: questões éticas, estéticas e metodológicas**. 2010, (no prelo).

_____. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2009.

_____. **Inovação com Tradição: O que você gostaria de aprender nas aulas de artes?** 2007. Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/6art/textos/irene.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2008.

_____. **As Experiências do Ver e Ser Visto na Contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso?** In SILVA, É. (Coord.). TV Escola / Salto para o Futuro: Cultura Visual e Escola. Ano XXI Boletim 09, ago. 2011, pág. 09-14. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

VACCARINO, E. (Org.). **Pina Bausch falem-me de amor: um colóquio**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Fenda, 2006.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind: Cognitive Science and human experience**. Cambridge, London: The MIT Press, 1993.



Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia

Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança

ANEXO A – Plano de curso da disciplina História da Dança I, 2010.2, Escola de Dança – FUNCEB

PLANO DE CURSO	
Componente Curricular:	História da Dança I
Professores:	Odailso Berté
Duração:	30 horas / aula
Semestre Letivo:	2010.2
Turma:	1º ano - A e B
Ementa	<p>Aulas teórico-práticas configuradas a partir de relações entre corpo, história e dança, priorizando uma abordagem panorâmica, baseada em textos e imagens, da história da dança no ocidente enquanto construto cultural feito com corpo, contextualizando as propostas estéticas desde a pré-história aos prenúncios da vanguarda moderna e contemporânea.</p>

Objetivo Geral

- Construir uma abordagem contemporânea, teórico-prática e panorâmica, a partir de movimentos, imagens e textos, da história da dança no ocidente, desde a pré-história até os prenúncios das vanguardas moderna e contemporânea, articulando relações entre corpo, história e dança.

Objetivos Específicos

- Apresentar questões acerca das relações entre corpo, dança e história;
- Identificar proposições estéticas em dança nos períodos históricos propostos;
- Possibilitar a criação de narrativas pessoais e outros pontos de vista acerca da história da dança, a partir de movimentos, imagens e textos;
- Desenvolver o olhar crítico sobre contextos históricos de surgimento e desenvolvimento das diferentes proposições para a dança;
- Questionar visões dualistas acerca de aula teórica x aula prática, reflexão mental x movimento de dança, mente x corpo, pensamento x dança, etc.

Conteúdos Programáticos e Cronograma

MÊS	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
CONTEÚDO					
Aula de apresentação, esclarecimentos sobre o curso e sondagem das expectativas	12				
Análise de uma imagem de dança e criação de uma história	23				
Apresentação (em forma de dança) das histórias criadas: reflexão sobre as relações entre corpo, dança e história	26				
Apresentação (em forma de dança) das histórias criadas: reflexão sobre as relações entre corpo, dança e história.		02			
Danças na antiguidade: imagens rupestres. Encaminhamentos para a pesquisa sobre danças nas civilizações egípcia, grega e indiana.		09			
A história escrita no corpo.		16			

Relação com imagens de pinturas rupestres e criação de movimentos de dança.					
Apresentações das pesquisas sobre danças na antiguidade: Egito, Grécia e Índia.		23			
Igreja x Dança no Império Romano: Inquisição x Corpo		30			
Renascimento: o nascimento do balé			13		
Os balés de Corte: dança e aristocracia			20		
Romantismo: estrelas e fadas			27		
Os balés russos				04	
Encaminhamento das pesquisas sobre balés de repertório					
O sentido dos gestos do balé: corpo, história e poder				18	
Prenúncios das vanguardas moderna e contemporânea				25	
Apresentação das pesquisas sobre balés de repertório					08

Avaliação final					22
Reflexões, retomadas e considerações finais					29

Metodologia

- 1) Proposições de imagens e textos** – leitura e análise histórica a partir da relação com imagens (fotos e vídeos) que alunos e professor coletarão e trarão para as aulas, fazendo aportes com textos acerca dos contextos da história da dança estudados.
- 2) Perguntas norteadoras** – questões, atividades, desafios em torno das imagens e textos para uma construção dialógica da reflexão.
- 3) 'Corposignificação'** – construção de significados com/no corpo em momentos de proposição e criação de movimentos de dança a partir das perguntas, imagens e textos analisados, evidenciando a relação corpo – história – dança.

Avaliação:

MÉTODOS	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none">• Freqüência, participação e auto-avaliação (2,0)	<ul style="list-style-type: none">• Presença nas aulas;• Olhar sobre a própria atuação e auto-crítica;•
<ul style="list-style-type: none">• Produção e criação individual e/ou em grupo (2,0)	<ul style="list-style-type: none">• Envolvimento e entrega das produções solicitadas;• Proposições para discussão em sala;• Organização do diário de bordo•
<ul style="list-style-type: none">• Prova escrita (3,0)	<ul style="list-style-type: none">• Coerência e coesão argumentativa;• Referência aos temas / textos trabalhados em aula.
<ul style="list-style-type: none">• Pesquisa textual, imagética, expositiva e coreográfica (3,0)	<ul style="list-style-type: none">• Respeito ao prazo de entrega;• Organização do trabalho apresentado;• Levantamento de questão pertinente ao aspecto abordado;• Coerência argumentativa e coreográfica;• Contextualização da pesquisa;

Referências:

Bibliográficas:

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

DAWKINS, Richard. A história escrita em todo o nosso corpo. In: **O maior espetáculo da Terra: as evidências da evolução**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 5. ed. Trad. Antônio G. Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MENDES, Miriam G. **A dança**. 2 ed. Série Princípios. São Paulo: Ed. Ática, 1987. 80 p.

RENGEL, Lenira. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

Vídeográficas:

Documentário **Dance of the century: do ballet romântico ao neoclássico**

Vídeos pertinentes aos conteúdos / temas abordados nas aulas – a serem definidos no decorrer do processo.