UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança: um estudo sobre o Projeto *Por que Lygia Clark*?

Autor: Ana Maria Rodriguez Costas

Orientador: Profª Drª Márcia Strazzacappa Hernandez

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Ana Maria Rodriguez Costas e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 16 de julho de 2010.

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Eloisa Domeneci _____

Karen Astrid Muller Pinto _____

Ana Angélica Medeiros Albano _____

Marília Vieira Soares _____

2010

© by Ana Maria Rodriguez Costas, 2010.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Costas, Ana Maria Rodriguez.
C824c As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança : um estudo sobre o Projeto Por que Lygia Clark? / Ana Maria Rodriguez Costas. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Márcia Maria Strazzacappa Hernandez.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Clark, Ligia, 1920-1988. 2. Dança. 3. Educação somática. 4. Processos criativos. 5. Sensibilidade. I. Strazzacappa Hernandez, Márcia Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-156/BFE

Título em inglês: The contributions of somatic approaches to the construction of sensitive knowledge of dance: a study on the Project Why Lygia Clark?
Keywords: Clark, Ligia, 1920-1988; Dance; Somatic education; Creative processes; Sensibility
Área de concentração: Psicologia Educacional
Titulação: Doutor em Educação
Banca examinadora: Profª. Drª. Márcia Maria Strazzacappa Hernandez (Orientadora)
Profª. Drª. Eloisa Leite Domenici
Profª. Drª. Karen Astrid Muller Pinto
Profª. Drª. Ana Angélica Medeiros Albano
Profª. Drª. Marília Vieira Soares
Prof. Dr. José Antônio de Oliveira Lima
Data da defesa: 16/07/2010
Programa de pós-graduação : Educação
e-mail : terradanza@uol.com.br

Aos meus pais Manolo e Generosa, à minha irmã Maria Tereza
pela experiência de amor incondicional
que norteia minhas gestações nesse mundo.

A André Boll e a meu filho Emanuel,
sentidos supremos do amor em minha vida.

In memorium a Godofredo Boll e Ruth Margarit.

AGRADECIMENTOS

Como seriam muitos, irei restringi-los àquelas pessoas que me ajudaram mais diretamente na realização deste trabalho.

À Márcia Strazzacappa, orientadora e amiga. Agradeço a confiança, a delicadeza e a amorosidade com que me conduziu a ter clareza e persistência nesse processo.

À Valéria Cano Bravi, amiga e parceira em tantas jornadas artísticas, políticas e pedagógicas. Agradeço a generosidade intelectual, a afetividade na partilha de seus conhecimentos sobre a dança.

Ao amigo e colega de Universidade, Carlos Avelino, que me presenteou com um projeto gráfico que faz emergir dessas páginas o que minhas palavras não alcançam. Agradeço sua generosidade e genialidade estética.

Ao meu amigo fiel, Luiz Henrique Xavier, que me presenteou com a composição de uma trilha para o vídeo que acompanha este trabalho. Agradeço sua sensibilidade artística em desvelar a musicalidade de Lygia Clark nas imagens das minhas experiências somático-dançantes.

À Talita pela assistência na pesquisa, pelo olhar atento e especializado no registro das imagens e na criação do vídeo "*Por que Lygia Clark*?". E, ainda, por ajudar-me nos tantos detalhes necessários à finalização e formatação deste texto. Agradeço sua companhia, tão serena e suave.

A todos os meus alunos e ex-alunos em especial àqueles que participaram e construíram comigo os ateliês *A propósito da magia dos objetos*, *O infinito quase palpável* e *Tatilidades* e àqueles que integraram o grupo de estudos *Abrigos Poéticos.* Agradeço a confiança e a generosidade com que receberam minha noção de dança como *utopia*.

Aos queridos colegas da equipe do Curso de Dança com quem, numa árdua batalha diária, alimento minha crença na educação e nas artes. Em especial à colega Marina de Oliveira por compartilhar com tanta generosidade de seus ricos conhecimentos sobre a fisiologia sensorial. E, à colega Cris Merlo pela parceria na produção dos ateliês.

À amiga e parceira de trabalho Sílvia Geraldi. Agradeço imensamente pelo seu convite que me levou a assumir o Ateliê Somático em Dança o que me mobilizou a criar a *habitação* dessa pesquisa.

Às minhas colegas do Curso de Formação em Eutonia, Ana Regina, Liane, Kika, Janaína e Sílvia que deixaram tudo mais fácil, mais calmo, mais alegre, mais corporal, mais sensorial, me trazendo apenas para o aqui-agora de cada encontro.

A toda a equipe do Curso de Formação em Eutonia, em especial às professoras Ana Maria Quesada, Cecília Maeda, Karen Müller, Maria Thereza Bortolo (Tereco), pelos ensinamentos tão profundos, que significaram durante esses anos a possibilidade de vivenciar a integração corpo--mente e o contínuo descondicionamento de minha percepção, a reinvenção de meus gestos e a ressignificação de conhecimentos.

Aos meus mestres da dança e da educação somática, em especial àqueles cuja obra não está nas citações, mais habitam meu corpo. À Klaus Vianna (*in memorium*) e à Cibele Cavalcante, mestres com quem acredito que tive a oportunidade de aprender a aprender e a aprender a ensinar sobre a emergência criativa do movimento.

Aos professores e colegas do Laborarte que me receberam tão carinhosamente na apreciação desse trabalho.

Ao Núcleo de Estudos da Subjetividade da PUC/SP, em especial a Suely Rolnik, que nem sabe da minha existência, pois por ali passei discretamente como ouvinte; essa escuta foi essencial para essa pesquisa.

Às rolfistas e artistas da dança Helena Ciampolini e Lúcia Merlino por me receberem em seus espaços de trabalho para me falar a respeito dos ensinamentos de Hubert Godard.

À Flávia Liberman pelos encontros e partilhas de nossas experiências. Conhecer seu trabalho mais de perto foi um encorajamento para esta pesquisa.

À Universidade Anhembi Morumbi, em especial à Diretora da Escola de Artes Adriana Valese, aos funcionários dos laboratórios de áudio e vídeo que garantiram à realização do DVD--ROM que acompanha esta tese.

Aos funcionários da FE que sempre foram tão disponíveis nas suas orientações para solucionar as tantas dúvidas que nos acompanham na vida acadêmica.

À Solange pelo trabalho tão refinado de revisão.

À Roseana pela escuta winnicottiana tão amorosa do processo de amadurecimento desse trabalho.

À guerreira maranhense Dulcilene da Costa Silva, a Dulce, que esteve ao meu lado sempre, ajudando a cuidar de meu filho, de minha casa e me encorajando com sua força, fé e determinação.

A meu companheiro André Boll que me auxiliou a viabilizar arranjos cotidianos para que eu pudesse trabalhar com a concentração necessária a essa nova gestação. Agradeço sua generosidade e amorosidade.

"O movimento é uma superfície física cobrindo tempos inteiros de vida e experiências totalmente incognoscíveis"

Steve Paxton

RESUMO

Esta tese analisa as relações e as contribuições das abordagens somáticas e do trabalho da artista plástica Lygia Clark na construção de *saberes sensíveis* da dança, mais especificamente da dança contemporânea. O lócus da investigação foi uma disciplina ofertada em um Curso de Graduação em Dança do município de São Paulo, intitulada *Ateliê Somático em Dança*, na qual foi desenvolvido um Projeto nominado "*Por que Lygia Clark?*". Dialogando com alguns dos procedimentos da referida artista, com a exploração sensorial de objetos e com o contato com elementos da e na natureza, foram realizadas experiências somático-dançantes como: *sacos de água*, *múltiplos objetos*, *sacos de ar* e *praia*. As narrativas e análises dessas experiências evidenciaram a emergência de gestos e qualidades expressivas de movimento ainda desconhecidos pelos sujeitos-dançarinos, resultantes das investigações corporais junto aos sentidos, às sensações, à remodelagem da percepção e à mobilização do imaginário. Para fundamentar tais práticas, foi elaborado um inventário de conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento da sensibilidade ou o *saber-sentir* no trânsito somático-dançante, pelo qual a prática docente foi realizada, possibilitando a sistematização de algumas técnicas de emergência da expressividade e da criatividade. Considerando ainda a noção de *experiência*, foram realizados alguns apontamentos quanto às condições para o aprendizado dos *saberes sensíveis* nas relações do corpo com objetos e do corpo com os outros corpos para a apropriação de conteúdos e, fundamentalmente, a apropriação de sentido pelo sujeito. Por fim, resultam dessa pesquisa concepções, conhecimentos e procedimentos formulados nos conceitos de *corpo-sensível*, *corpo-plástico*, *corpo-continente* e *corpo-diálogico*, os quais dizem respeito a alguns saberes sensíveis e inteligíveis apontados aqui como significativos à formação do futuro artista da dança e do professor de dança contemporânea, pois é no encontro com as abordagens somáticas que os dançarinos fortificam-se como sujeitos descobridores e investigadores de *outras sensibilidades corpóreas*, daí a abertura para outros possíveis agenciamentos motores, estéticos, artísticos, éticos, poéticos, políticos e educacionais.

ABSTRACT

The present thesis analyzes the relation and the contribution between the somatic approaches and the work of the artist Lygia Clark in the construction of "the body senses knowledge" in contemporary dance. The locus of this investigation was a class offered in an undergraduate course of Dance in São Paulo city, named *Atelier Somatic in Dance*, in which was developed a project called "*Why Lygia Clark*?". Dialoguing with some of this artist's procedures, with the sensorial exploitation of objects, and the contact with elements from the nature and in the nature, somatic dancing experiences were organized, using: plastic bags full of water or air, different objects and the beach. The narrative and analysis of such experiences show the appearance of gestures and yet unknown expressive qualities of the movement, which were ignored by the dancers, who considered these qualities as a result of a body investigation through the senses, sensations, renewal of the perception, and imaginary awakening.

To support such practices, an inventory of cumulative knowledge was made about the development of sensitivity or the *know-feel relationship* in the somatic-dancing field, from which the teaching practice was made and allowed the organization of some techniques of creativity and expressivity appearance. Considering the idea of *experience*, some points were made about the conditions to learn "the body senses knowledge" through the relation of the body with objects and of the body with other bodies for the subject acquisition, and a sense acquisition by the individual.

To sum up, result from this research, conceptions, knowledge and procedures formulated upon the idea of *sensitive- body, plastic-body, security-body, dialogical-body*, which relate to some of the sensible and intelligible knowledge, pointed here as significant to the formation of the future dancer and the contemporary dance teacher, knowing that it's in the encounter of the somatic approaches that the dancers discover the *other body senses,* and open themselves to others possible engagements: physical, esthetic, artistic, ethical, poetic, political and educational.

SUMÁRIO

Introdução
A construção do vazio-pleno para a pesquisa 01
1. Percursos, experiências, produções e perguntas 06
2. Entre empatias e contágios, um contorno 17
3. Diálogos e suportes de uma cartografia 26

Capítulo 1
Sentidos do corpo, por trás e para além do corpo 31
1. A experiência como *habitat* 61
2. Os objetos relacionais 68
3. A dança como acontecimento 78
4. Corpo parodoxal 88

Capítulo 2
O Ateliê Somático em Dança e o projeto *"Por que Lygia Clark?"* 93
1. A *habitação* da pesquisa 97
2. Os corpos-sujeitos no espaço-tempo das experiências 107
    2.1. *A propósito da magia dos objetos* 109
    2.2. *O infinito quase palpável* 113
    2.3. *Tatilidades* 119
3. Algumas implicações do *habitar* 128
4. Contatar, apreender, entretecer e ressignificar 134

Capítulo 3
As narrativas e os sentidos das experiências somático-dançantes 153
1. Sacos de água 160
2. Múltiplos objetos 186
3. Sacos de ar 210
4. Praia 236

Considerações finais
Sobre saberes sensíveis da dança 259

Referências bibliográficas 279

Anexos
Anexo 01 – Plano de ensino 297
Anexo 02 – Memorial 305
Anexo 03 – Inventário pessoal 327
Anexo 04 – Inventário de Lygia Clark 331
Anexo 05 – Autoavaliação e Avaliação final 335
Anexo 06 – Proposição e Manifesto artístico 339
Anexo 07 – Roteiro para relatório 343



VAZIO


PLENO

Introdução
a construção do *vazio-pleno* para a pesquisa

Introdução

A construção do *vazio-pleno* para a pesquisa

Quando você se sentir vazio, não lute contra o vazio.
Não lute contra nada. Deixe-se ficar vazio.
Aos poucos você vai se preenchendo até voltar
ao estado normal do ser humano, que é o criativo.
Lygia Clark para Jards Macalé[1]

A leitura dessa frase dita por Lygia Clark (1920-1988) ao músico Jards Macalé, em uma sessão de *estruturação do self*, traduz minha ideia do que seria o *vazio-pleno*[2], sugerido pela artista, como condição necessária à criação. Entendo que uma pesquisa como ato criador de conhecimento precisa de certa forma dessa condição para nascer: um vazio, demasiadamente-pleno, de vazio e de experiências, percursos, produções, perguntas, diálogos, suportes. Demasiadamente vazio como o silêncio absoluto do medo de não saber. Vazio que mobilizará a procura e a emergência do demasiadamente-pleno, que se atualizará revelando novos vazios, espaços para a construção do conhecimento.

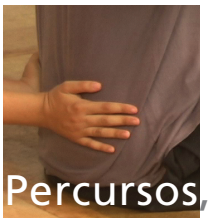
Conhecia Lygia Clark, mas não conhecia a Lygia Clark que conheci no percurso dessa pesquisa. Ignorava sua grandeza de conhecimento sobre *o corpo*, sobre *a dança*. Sinto-me agora mais vazia de ignorância e mais preenchida de poesia sensorial, corporal, existencial, artística, política. E impactada com a liberdade de seu pensamento, de sua força criadora, de sua expressão sensível.

À luz do pensamento-poético dessa artista, convido o leitor a adentrar na pesquisa. Nessa introdução, pretendo relatar sobre como fui construindo esse estado de vazio, demasiadamente-pleno: os antecedentes à formulação de perguntas; no intercruzamento de áreas à delimitação de um contorno, à definição do campo, ao lugar onde procurar e construir as respostas; aos métodos e teorias que me forneceram suporte para realizar, dialogar, inquirir, compreender, analisar as experiências processadas.

---

1 CLARK apud ROLNIK, 2006b, p. 23.

2 A noção de *vazio-pleno* desenvolvida por Lygia Clark (1960) é considerada por Rolnik em entrevistas com Hubert Godard (2006a) e no artigo de Rolnik (1999). Nessa introdução, a referência a esse conceito é tratada como pura licença poética.



1. Percursos, experiências, produções e perguntas

As abordagens somáticas emergem, no fim do século XIX e início do século XX, das experimentações e investigações corporais de alguns pesquisadores advindos de percursos diversos, relacionados às ciências, às artes, à educação corporal. Esses pioneiros encarnaram uma revolução – quebra de paradigma – na educação do corpo e do movimento: resgatar a perspectiva do sujeito ciente e crédulo de suas sensações e percepções, como participante fundamental da experiência pedagógica.

Alguns desses pioneiros foram impelidos, pelas limitações da produção científica da época, a procurarem respostas para seus problemas de saúde utilizando-se de procedimentos de autocura. Gerda Alexander (1904-1994) é um desses exemplos; aos 16 anos, vítima de uma febre reumática cuja complicação levou-a a uma endocardite, segundo os médicos da época estaria condenada a não se movimentar. Dedicou-se então a estudar quais seriam as maneiras de realizar seus movimentos com o menor esforço possível, adentrando profundamente no conhecimento do próprio corpo, o que resultou, anos mais tarde, na sistematização da Eutonia, cujo objetivo central é a regulação ou adequação tônica no movimento.

Do ponto de vista epistemológico, a produção do conhecimento somático implicou, desde sua origem, em uma amálgama do inteligível e do sensível, o que se explicita: no objetivo último, o conhecimento, que é a integração corpo-mente; no próprio ato do conhecimento que não tem objeto que não sejam sujeitos (não há separação entre sujeito-objeto); e no método em que as sensações, as percepções, as compreensões, as análises são um *continuum* sem fim. O ato de pesquisar impõe o *viver* o corpo em movimento.

Por esse tipo de conhecimento que diz respeito a um estar no próprio corpo em descoberta, em ampliação, em potência na ação, em vida, foram criadas diferentes linhas de pesquisa que configuram escolas, técnicas e métodos, dentre os quais destaco: a Alexander Technique de Mathias Alexander (1869-1955); a Eutonia de Gerda Alexander; o Método Feldenkrais de Moshe Feldenkrais (1904-1984); a Ginástica Holística de Elsa Gindler (1885-1961) e Lily Ehrenfried (1896-1994); a Bartenieff Fundamentals de Imgard Bartenieff (1890-1981); a Ideokinesis de Mabel Elsworth Todd (1880-1956) e Lulu Sweigard (1895-1974); o Rolfing de Ida Rolf (1896-1979); o *Body-Mind Centering* de Bonnie Bainbridge Cohen (1943-); e, no Brasil, a pesquisa de

Klauss Vianna (1928-1992) e sua parceira Angel Vianna (1928-).

Considerando o desenvolvimento da educação somática, Fortin (1999) distingue três períodos:

> [...] da virada do século aos anos 30, quando os pioneiros desenvolviam seus métodos, geralmente a partir de uma questão de autocura: 1930-1970, período que conheceu uma disseminação dos métodos graças aos estudantes formados por esses pioneiros; e dos anos 70 até hoje onde vemos diferentes aplicações se integrarem às práticas e estudos terapêuticos, psicológicos, educativos e artísticos (MANGIONNE, 1993 apud FORTIN, 1999, p. 41).

Apesar dessa longeva produção de saberes, o termo educação somática passa a abrigar o que Fortin (1999) irá chamar um "novo campo de estudo" (p. 40) no fim dos anos 1980, consolidando-se, de fato, nos anos 1990. A terminologia tem por referência a conceituação de Thomas Hanna que, em 1986, publica o artigo "*What is somatics*?", no qual discute um dos conceitos centrais da teoria somática.

> *Soma* e *corpo* seriam conceitos distintos a partir do ponto de vista do sujeito-observador. A ideia de *soma* envolve a primeira pessoa, a percepção do "corpo vivo" e a regulação feita por ela, segundo uma ótica sensorial, perceptiva, *interna*. A ideia do *corpo* se define pelo olhar de uma terceira pessoa, capaz de observá-lo *externamente*. O autor não defende uma hierarquia entre esses dois olhares, mas ressalta a importância do resgate do olhar do *sujeito-soma*, pois, historicamente, as ciências, em especial a medicina, impuseram um modelo de valorização dos dados oriundos da observação do corpo, em detrimento das considerações do *soma*, ou, melhor dizendo, das sensações, impressões, percepções, sentimentos do sujeito observado (COSTAS, 2008a, p. 63).

O termo *abordagens* irá figurar muitas vezes em meu trabalho, em substituição ao termo *educação* somática. Em última instância, podemos dizer que a dança irá buscar nesse campo de conhecimento − a educação somática − contribuições para transformar suas práticas e pedagogias (FORTIN, 1998; 1999; 2003). O que se configura concretamente é a emergência de outra forma de abordar o corpo e o movimento, influenciada ou orientada pelo pensamento somático. Rompe-se, no entanto, com a especificidade e delimitação desse campo, pois estamos falando aqui da migração de um conhecimento para outra área de conhecimento. Daí pensar em *abordagens* somáticas do corpo na dança, permitindo-me evidenciar o próprio trânsito

entre áreas. São inúmeros os métodos e as escolas que compreendem a educação somática, cada qual apresentando singularidades quanto aos seus fundamentos, princípios, objetivos, procedimentos; enfim, constituindo-se como *abordagens* somáticas diferenciadas.

Estudar as abordagens que compreendem a educação somática nas suas interfaces com a dança tornou-se um processo contínuo de *pesquisa* acadêmica, artística e pedagógica. E tal processo teve início com os ensinamentos de Klauss Vianna. Costumo pensar que o que permitiu de fato tamanho interesse e deslumbramento pelo trabalho desse artista e pedagogo do corpo e do movimento dançante foi a palavra *consciência*, bastante *incorporada* em seus discursos. Foi fascinante: a consciência que esteve durante tantos anos de atuação político-social, do lado de fora, no mundo, no coletivo, de repente, pôde estar também em mim, em meu corpo.

Meus anseios de liberdade, autonomia, transformação, trabalho colaborativo, criação levaram-me na direção de uma formação artística contemporânea, caracterizando-se pela articulação de técnicas de dança e abordagens somáticas, algo marcante para a geração da dança dos anos 1980, em São Paulo. Em uma primeira fase, de 1986 a 1992, houve um claro eixo norteador em meus estudos: a articulação dos métodos de Klauss Vianna e de Rudolf Laban (1879-1958).

Quanto ao Método de Klauss Vianna, além de participar de suas aulas e *workshops* em diferentes ocasiões, estudei com Rainer Vianna (1958-1995), seu filho, com Neide Neves, sua nora, e, durante muitos anos, de forma sistemática e contínua, com a bailarina Zélia Monteiro. Quanto aos estudos do movimento de Rudolf Laban, acredito também ter estudado com a maioria dos professores atuantes naquele período em São Paulo: Cibele Cavalcante, Denilto Gomes, Lenira Rengel, Lala Deheinzelin, Analivia Cordeiro, Renata Neves, Tuca Pregolatto, entre outros. Participei de algumas aulas com D. Maria Duschenes e tive o privilégio de atuar em um dos seus projetos de dança-educativa, como estagiária.

Mas meus estudos puderam ser de fato integrados por um projeto pioneiro apresentado por dez jovens estudantes de dança à Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo, em 1989. Nossa proposta era a realização de um curso de formação para estudar as relações entre Klauss Vianna e Rudolf Laban, durante um ano, com diferentes professores. O inusitado era propor que o curso fosse coordenado de forma colaborativa pela equipe proponente, ou

seja, os próprios alunos. A surpresa foi o apoio recebido pelo então coordenador das Oficinas Oswald de Andrade, Sr. Pedro Braz, e o parecer favorável do então Secretário de Cultura, Sr. Fernando Morais.

Os professores foram muito generosos e corajosos em aceitar tal convite. Ocorreram alguns diálogos históricos entre alguns deles que não estabeleciam contato, apesar de estarem tão perto, na dança contemporânea na cidade de São Paulo. Isso é o maravilhoso nas novas gerações: a ousadia em realizar ligações não pensadas, articulações entre diferentes, revelando potenciais de encontro. *Vivemos* a dança naquele momento, mergulhados em um imenso debate de experiências.

Foi minha primeira experiência de montar uma estrutura curricular, discutir questões metodológicas e pedagógicas, gerenciar uma equipe, de forma coletiva e democrática. Enfim, conceber um projeto de formação para dançarinos contemporâneos.

Na Fase I do *Núcleo de Formação em Dança Contemporânea*, estudaram durante um ano, todas as manhãs, vinte e quatro jovens bailarinos, que seguiram diferentes caminhos, a maioria como artistas, professores e pesquisadores da dança. O projeto teve ainda a Fase II, com apenas dez bailarinas desse primeiro grupo, as quais, nessa etapa, desenvolveram seus projetos de criação. Nesse momento, a orientação artística ficou a cargo da bailarina e coreógrafa Zélia Monteiro; a orientação teórica, da pesquisadora Cássia Navas; e a orientação musical, do músico e compositor Oswaldo Sperandio.

Após esse período tão rico, fui acometida por um sentimento de absoluta orfandade. Klauss Vianna faleceu em 1992 e Zélia Monteiro foi, pouco tempo depois, para a França. Além disso, por diferentes motivos, afastei-me dos estudos com Rainer Vianna, que também faleceu em 1995.

Naturalmente fui buscando novos processos e foram acontecendo outros encontros, dentre os quais acho relevante destacar Tica Lemos, com quem fui estudar o Contato Improvisação, e Adriana Grecchi[3], com quem fui estudar a Nova Dança. Ambas estavam retornando da Europa após realizar uma formação na School for New Dance Development (Holanda). Estabeleci, então, contato com outras articulações da dança que envolviam

3 Com essas profissionais, juntaram-se Telma Bonavita e Lu Favoretto, formando o "Estúdio Nova Dança", que desempenhou importante papel na formação dos dançarinos contemporâneos, tendo como eixo pedagógico articulações da dança com as abordagem somáticas.

abordagens somáticas; algumas delas, bastante disseminadas nessa escola europeia, ainda eram quase desconhecidas no Brasil, por exemplo, a Ideokinesis e o *Body-Mind Centering*.

Além dos estudos artístico-somáticos junto a Klauss Vianna[4], trilhei uma formação específica junto às demais abordagens somáticas. Fiz a formação[5] no Método GDS (Godelieve Denys Struyf) de Cadeias Musculares, que, naquele momento, integrava os estudos sobre a organização psicomotora de Mme. Marie Madelaine Béziers (?- 2002), na Escola de Reeducação do Movimento Ivaldo Bertazzo. Aprofundei esses conhecimentos com o psicomotricista André Trindade, com quem vivenciei um período de atendimentos individuais e grupos de estudo. Participei ainda de alguns *workshops* e cursos introdutórios de *Body-Mind Centering*, do método Feldenkrais, do sistema Laban-Bartenieff, da Eutonia[6], entre outros. Além disso, fiz atendimentos e fui aluna de grupos de Ginástica Holística.

Em 1998, o convite para estar à frente da construção e implantação do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi significou um salto qualitativo nesse percurso. Até aquele momento essa pesquisa *integrava* uma atuação mais devotada às realizações artísticas e às práticas pedagógicas, nesse caso, predominantemente destinadas à educação corporal e à iniciação artística, com um público leigo ou iniciante. Havia sim algumas experiências com professores e artistas profissionais, inclusive a experiência na docência universitária[7], mas, nesse caso, envolviam outras disciplinas, não necessariamente focalizando a problemática em questão.

A concepção de um projeto pedagógico para a formação de artistas e professores de dança (Bacharelado e Licenciatura) exigiu uma profunda reflexão e pesquisa; fui impelida a refletir sobre o modelo de minha própria formação – de uma geração, em um determinado contexto. Tive que ganhar certo *distanciamento* da própria experiência e teorizar com maior acuidade sobre as relações entre a dança e as abordagens somáticas tão marcantes nos anos 1980 e 1990, na dança contemporânea de São Paulo, que estava, como eu, órfã do mestre Klauss Vianna.

---

4 Considero o trabalho de Klauss Vianna como uma abordagem somática da dança.

5 O processo de formação integral era composto aproximadamente por onze módulos, sendo os dois últimos oferecidos apenas na Bélgica. Por alguns impedimentos realizei apenas os nove primeiros módulos oferecidos no Brasil, realizando ainda um curso específico com Mme. Béziers e alguns cursos de reciclagem oferecidos aos alunos e ex-alunos do curso de formação.

6 Concluí as atividades do Curso de Formação em Eutonia em maio de 2010.

7 Atuei em 1995 e 1996 no extinto Curso de Graduação em Dança da Unimes/Santos como professora de Cenografia e Composição Coreográfica.

A estrutura curricular do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi resulta desse processo: inclui, em seus diferentes semestres, estudos interdisciplinares de dança-educação somática, tanto para aplicações na esfera artística propriamente dita (técnica, *performance*, criação), quanto para a esfera pedagógica (metodologias de ensino--aprendizagem).

Tal concepção levou-me a convidar para a equipe docente profissionais norteados por essas linhas de pesquisa nas suas ações artístico-pedagógicas e que, além da formação em dança, abarcassem formações ou estudos sistemáticos em alguma das abordagens somáticas. Nesse sentido, considerando o período inicial do curso, até o ano em que estive na coordenação, 2002, destacamos a presença de: Carlos Martins, Lu Favoretto, Mariana Muniz, Sílvia Geraldi, Tica Lemos e Valéria Cano Bravi. Tais professores estavam mais diretamente relacionados com disciplinas técnicas, de criação e teorização da dança[8]. Por meio da presença desses profissionais, o Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi viu-se adensado por conhecimentos somáticos diversos, oriundos das abordagens de Gerda Alexander, Moshe Feldenkrais, Irmgard Bartenieff, John Rolland, Bonnie Bainbridge Cohen, Mme. Béziers e Klauss Vianna.

Figurando também como uma das docentes dessa equipe, estive à frente das disciplinas que constituem um dos eixos de estudos práticos e teóricos das relações entre dança e as abordagens somáticas.

Realizando um breve histórico, em uma primeira versão curricular, cinco disciplinas focalizavam explicitamente esse eixo: Consciência Corporal e Exploração do Movimento I, II e III e Dança e Educação Somática I e II. Nas três primeiras disciplinas, com ênfase na prática, o enfoque estava na contribuição das abordagens somáticas para os aspectos profiláticos, técnicos e expressivos da dança. Nas duas últimas, de caráter prático-teórico, a ênfase estava na fundamentação para o estudo das relações dança-educação somática, no âmbito das práticas de ensino em dança.

Seguindo as diretrizes do MEC e da própria instituição, alguns ajustes foram realizados no que diz respeito à redução da carga horária total de horas do Curso de Dança. Esses processos de reforma e adaptação curricular serviram para a adequação

8 Ressalto ainda a participação de Marisa Lambert, que figura como professora convidada para algumas disciplinas.

permanente dessa área de estudo. Assim, tais disciplinas foram atualizadas como: Educação Somática Aplicada à Dança (relativa à Consciência Corporal e Exploração do Movimento I e II); Ateliê Somático em Dança (relativa à Consciência Corporal e Exploração do Movimento III); e os conteúdos relativos à Dança e Educação Somática I e II permaneceram sendo trabalhados na disciplina Prática VII, exclusiva da Licenciatura.

É possível dizer que, hoje, esse conjunto de disciplinas diz respeito a três focos distintos e inter-relacionados, mobilizando saberes, competências e questionamentos específicos no trabalho de docência e, consequentemente, implicando em diferentes desafios para o (também literalmente) *corpo* discente.

Em um primeiro momento, na disciplina Educação Somática Aplicada à Dança, no primeiro semestre do curso, o estudante é convidado a percorrer um processo de cunho somático, de sensibilização e consciência corporal voltado à reestruturação do corpo, à reeducação do movimento, com base em experiências sensório-motoras. São ofertadas práticas de sensibilização destinadas ao despertar para os sentidos e à sua relação com o movimento; práticas de percepção e consciência dos diferentes sistemas do corpo e sua integração no movimento; práticas de percepção do outro e do entorno. Cabe dizer que esse trabalho também está presente nas disciplinas técnicas de dança, porém, com trânsito de outra natureza, orientado para o ensino-aprendizado de códigos e sistemas complexos de movimento.

Do ponto de vista da docência, percebo nessa esfera de atuação a mobilização de toda uma experiência acumulada, nos quase dez anos que antecederam minha entrada nesse curso, nas práticas terapêuticas e pedagógicas com leigos. A iniciação de processos exige o olhar atento, cuidadoso frente ao despertar da percepção e consciência do próprio corpo. Um estar junto de um processo delicado e comovente: fazer-se testemunha da descoberta de um sujeito, de uma subjetividade no corpo que dança. Uma verdadeira quebra de paradigma: romper com a *docilidade* do corpo (FOUCAULT, 2007), ditada por modelos de corpo e movimento, para adentrar no *corpo próprio*, no *corpo vivido* (MERLEAU-PONTY, 1994) por meio de experiências.

Em um segundo momento, na disciplina Ateliê Somático em Dança, no terceiro

semestre do Curso, é oferecida ao estudante a possibilidade de adentrar nas abordagens somáticas com outro foco[9]: reconhecer suas contribuições aos estudos criativos e expressivos da dança.

Nessa esfera de atuação, apoio-me na experiência acumulada com processos artísticos vivenciados. Na condição de estudante, em nosso percurso de estudos com Klauss Vianna[10], o viés somático esteve sempre articulado às questões técnico-expressivas e criativas.

> Em suas aulas, o corpo era abordado segundo muitas subdivisões; além da clássica divisão "cabeça, tronco e membros", o corpo era tratado em suas *camadas* (sistemas): pele, músculos, ossos. Em suas orientações, o mestre procurava sugerir a possibilidade de que a consciência dessa interioridade física poderia se tornar presente na qualidade de execução do movimento. O *material* que cada bailarino tem para desenvolver como dança residiria em seu próprio corpo; o ponto de partida seriam as próprias sensações [...] (COSTAS, 2008a, p. 64).

Como diria Annie Suquet (2008), ao considerar as contribuições de Rudolf Laban, tais sensações estariam impressas na "memória da matéria" (p. 525). E, para viabilizar tal acesso,

> [...] o dançarino deveria fazer um treinamento, priorizando a habilidade de observar essas sensações e mensagens inscritas no corpo, explorando-as expressivamente; tal treinamento estaria fundado num profundo processo de reestruturação corporal para que o dançarino não se encontrasse limitado por suas tensões crônicas, podendo, assim, estabelecer um diálogo de sua individualidade com a universalidade (COSTAS, 2008a, p. 64).

Posso dizer que Vianna convidava seus alunos e os intérpretes-criadores com os quais trabalhava a perscrutar uma investigação consciente da interioridade do corpo, compreendida como lugar no qual a subjetividade está encarnada na fisicalidade.

Sob esse viés de investigação, nas atividades do ateliê, preciso estar preparada para adentrar com os estudantes em uma zona de risco de experiências artísticas propriamente ditas. O risco é inerente ao mergulho no corpo que deseja ir além de si mesmo. O foco já não é apenas cuidar para adequar os esforços e empreender gestos com a energia necessária.

---

9 A pesquisa de campo em percurso pertence a essa dimensão de estudo.

10 Tais estudos foram aprofundados e continuados com Zélia Monteiro.

Trata-se aqui de ir mais além: modular o tônus como matéria expressiva da dança. Descobrir os ossos e seus alinhamentos também já não basta. O reconhecimento dessas estruturas, a capacidade de mobilizá-las agora serve à procura de formas e mais formas do gesto. Os sistemas corporais visitados e solicitados pela percepção podem agora gerar a ocorrência de estados, qualidades de estar no próprio corpo. De certa forma, torna-se inevitável não pensar[11] no *corpo sem órgãos* (DELEUZE, 2007), de não pensar em forças, em fluxos, mais do que em formas e funções.

Em um terceiro momento, no sétimo semestre do curso, o aluno, após ter vivenciado inúmeras experiências e práticas somáticas nas disciplinas técnicas, de investigação e criação, encontra espaço para uma teorização mais profunda, problematizando o percurso vivenciado e refletindo sobre apropriações desses conhecimentos. Nesse caso, minha prática docente está demarcada não mais apenas pelos conhecimentos relativos às práticas artístico-pedagógicas, mas, fundamentalmente, assumo a condição de generalista, procurando, por exemplo, correlações, convergências e divergências entre as diferentes escolas e os métodos somáticos. Valendo-se de um olhar histórico, do conhecimento dessas abordagens, assim como do estatuto da pesquisa no ensino da dança hoje, as relações entre a dança e a educação somática são consideradas no que frutificaram de conhecimentos que podem colaborar na qualificação da ação docente. No entanto, insisto aqui que, apesar de configurar-se como um fenômeno marcante para segmentos da dança, particularmente da dança contemporânea, não podemos considerar tal orientação como critério único na avaliação da qualidade das metodologias e práticas de ensino.

O desenvolvimento das disciplinas voltadas a esse foco − hoje, a disciplina Prática VII − foi se tornando um processo de pesquisa contínuo e diferenciado; as perguntas ou temas-problema não são apenas sugeridos por minhas inquietações, mas nascem das próprias inquietações dos alunos. Desde 2002, venho desenvolvendo um levantamento de dados e sistematização de questões, tomando por base realizações de seminários, pesquisa

11 A filósofa, bailarina e educadora somática Letícia Teixeira (1998) sugere que os conceitos de *corpo vivido* de Merleau Ponty, o *corpo dócil* de Foucault e o *corpo sem órgãos* de Deleuze são três noções fundamentais para as reflexões daqueles que trabalham com/sobre a conscientização corporal. A autora foi extremamente feliz no entendimento dessa questão, pois tais correntes de pensamento, no que diz respeito à noção de corpo, estão o tempo todo em um diálogo oculto com as práticas do/no corpo, em especial nos trânsitos sobre os quais estou debruçada, a saber, arte-educação, dança-abordagens somáticas.

bibliográfica, pesquisa de campo e contato direto com diferentes profissionais[12] vinculados à educação somática e dança, os quais são convidados a realizar palestras e vivências nas atividades da disciplina.

Minha atuação nessas três dimensões; o *diálogo* constante com os alunos, com suas perguntas formuladas no bojo das experiências do próprio Curso de Dança; o entendimento da relevância da temática em questão no cenário da formação dos artistas e professores de dança; e a verificação de lacunas quanto à produção teórica a respeito motivou a elaboração do projeto de doutorado apresentado ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

A tese de doutoramento *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*[13] foi defendida em 2000 na Faculdade de Educação da Unicamp por João-Francisco Duarte Júnior (2004); nesse trabalho, o autor considera a crise de nossos sentidos instaurada na Idade Moderna, a qual: "[...] aspira a um tipo de conhecimento, supostamente livre da interferência dos sentidos e sentimentos, centrado na *razão pura*" (contracapa). Tal desconsideração pelo saber sensível seria, em parte, a causa do embotamento da sensibilidade dos indivíduos, ou melhor, pelo quadro atual de anestesia da humanidade. A educação da sensibilidade, algo anterior à educação estética e artística, segundo o autor, poderia ser a chave para a criação de uma razão que inclua os dados sensíveis (o saber sensível, a *estesia*) e que, portanto, possa gerar conhecimentos e saberes mais abrangentes, "[...] *numa ampliação nos modos academicamente aceitos de se conhecer a vida*" (DUARTE JUNIOR, 2004, p. 33).

As reflexões de Duarte Junior (2004) quanto à *estesia* como um saber sensível, fundamental para o desenvolvimento do saber estético, do saber artístico, foram contribuições significativas para conceituar os *saberes* problematizados nessa pesquisa. Passei a questionar o que seria o *saber sensível* ou quais seriam os *saberes sensíveis* da dança. O que significa trabalhar a sensibilidade? Como trabalhamos ou, por que não dizer, como educamos os sentidos nas práticas de dança? Podemos pensar o trabalho junto à percepção como um específico

12 Contamos com a participação dos seguintes profissionais: Adriana Almeida e Rose Akras (*Body Mind Centering*); André Trindade (Mme. Béziers); José Maria Carvalho e Márcia Martins (Feldenkrais); Lúcia Merlino e Helena Ciampolini (Rolfing); Luciana Gandolfo (Eutonia); Maria Emília Mendonça (Ginástica Holística); Marisa Lambert (Bartenieff Fundamentals); Neide Neves e Zélia Monteiro (Klauss Vianna); Tica Lemos (relações entre Ideokinesis e Contato-Improvisação).

13 Uma análise dessa tese foi empenhada no desenvolvimento de uma das disciplinas cursadas na Pós-Graduação da FE. Apesar de tratar-se de um trabalho publicado, já na sua 3ª edição, o propósito era considerar, também, o trabalho no seu formato original.

educar do sensível? Qual o papel, em uma aula de dança, das práticas de sensibilização, de sensopercepção? Pode ser que o leitor se surpreenda com a aparente obviedade dessas perguntas. Mas posso afirmar que meu percurso como aluna e docente de inúmeras práticas de dança indicam que, se temos um conhecimento incorporado a respeito, não podemos ter a mesma afirmativa no que diz respeito às teorizações a respeito.

Assim como na dança, na educação somática a inclusão dos dados sensíveis é uma condição do processo de elaboração do conhecimento. Mas, especificamente, o que demarca o somático na abordagem do corpo é a percepção do 'corpo vivo' segundo uma ótica sensorial, perceptiva, *interna*, subjetiva. Relembrando, um dos grandes ganhos nos encontros da dança com o pensamento somático é considerar nas suas práticas a relação intrínseca entre o universo sensório e motor. Observamos então uma pergunta central delineando-se: qual seria a potencialidade desse encontro no que diz respeito à construção dos *saberes sensíveis* do corpo que dança?

> Ida Rolf afirmava que o corpo é uma tela que religa todas as coisas a tudo. Os dançarinos experientes conhecem e trabalham intuitivamente esta rede plástica de interdependência que é a pessoa humana, mas assim que se juntam ao educador somático, seu processo se torna mais direto, claro e profundo (FORTIN, 1999, p. 45).

Nesse breve (e profundo) parágrafo, a pesquisadora e professora de dança canadense Sylvie Fortin (1999) acentua três questões que norteiam nossa concepção quanto ao trânsito *dança-educação somática*: 1. Apoiada na criadora do Rolfing, apresenta a noção do corpo como uma rede plástica, em conexão interna, externa e interpessoal; 2. A dança, os conhecimentos sensórios, perceptivos acumulados sobre o corpo em movimento, sobre sua interioridade, o que chamo de seu *saber sensível*, não é um legado restrito às interconexões da dança com as abordagens somáticas do corpo; mas, sem dúvida, verdadeiras revoluções foram processadas nas práticas corporais e nas metodologias de ensino da dança por esse cruzamento; 3. Logo, trata-se aqui de considerar a possibilidade de as abordagens somáticas potencializarem a elaboração de saberes sensíveis da dança e a consciência dessa sensibilidade, uma hipótese.

E, segundo o filósofo José Gil (2004):

> Se a consciência pode viajar no interior do corpo, é com o fim de construir um mapa desse espaço interno. Não como um espelho que reflete uma paisagem, mas como uma topografia dos trajetos e dos lugares da energia. Só esse mapa permite ao bailarino orientar seus movimentos sem ter de os vigiar do exterior (como na aprendizagem do *ballet* diante do espelho), como eles se orientassem por si próprios (GIL, 2004, p. 108).

Nesse sentido, entendo que as abordagens somáticas são vias de acesso (não exclusivas, é claro) à investigação da "topografia dos trajetos e dos lugares" de que nos fala o filósofo português, pois:

> Para além do mero reconhecimento funcional, possibilita ao dançarino-investigador estabelecer conexões destes sistemas com as sensações, pulsões, atitudes, estados, emoções, sentimentos, percebidos e expressos no movimento, nas suas variações formais e nas suas qualidades dinâmicas (COSTAS, 2008a, p. 65).



2. Entre empatias e contágios, um contorno

No 1º semestre de 2007, assumi pela primeira vez a coordenação da disciplina "Ateliê Somático em Dança"[14], que tem por objetivo desenvolver um processo criativo em dança por um aporte somático, em diálogo com as demais técnicas corporais em estudo para alunos do 3º semestre. Na estrutura curricular desse curso, a disciplina em questão antecede duas outras importantes disciplinas sobre competências investigativas do movimento dançante, "Estudos do Movimento" e "Improvisação". Nesse sentido, o Ateliê tem o papel de preparar os alunos para um progressivo aprofundamento e uma diversificação frente aos métodos de criação em dança.

A concepção do Ateliê[15] foi norteada pela especificidade do trânsito ali intitulado: *o somático em dança*. Isso implica em dizer que há algo próprio desse trânsito a ser estudado

14 O Plano de Ensino da disciplina está disponibilizado no Anexo 1.

15 Dada a apresentação do nome oficial da disciplina, utilizarei em alguns momentos, no decorrer do texto, uma abreviação, denominando-a "Ateliê".

em uma formação artística em dança, que pode ser significativo para o processo de aquisição de outras competências, nesse caso, no âmbito da expressividade e da criatividade.

Penso que o desafio em trabalhar com a criatividade, com a expressividade do aluno mobilizou no professor as mesmas dimensões. O pensamento artístico agiganta-se. E, de repente, vi-me surpreendida pelo acaso, por inquietações e desejos de investigação em estado de latência, aguardando a provocação para emergir.

No âmbito artístico-pedagógico para nortear o Ateliê Somático em Dança, concebi um projeto intitulado "*Por que Lygia Clark*?". Nesse projeto estão tecidos, em rede complexa, diferentes saberes e conhecimentos sobre arte, dança, educação, educação somática, macro e micropolítica, construídos ao longo da minha trajetória[16]. Entre tais saberes, figuram, por exemplo, aqueles oriundos de pesquisas e diálogos junto às artes visuais, em que (talvez por pura necessidade classificatória) está inserida a produção de Lygia Clark.

Nascida em Belo Horizonte, Lygia Clark[17] inicialmente percorreu uma trajetória como pintora e escultora. Foi signatária do manifesto Neoconcreto em 1959 e, já na década seguinte, com a série Bichos, realiza construções metálicas geométricas articuladas por meio de dobradiças que requerem a coparticipação do espectador. A partir dos anos 1960, dirige-se à poética do corpo, formulando proposições sensoriais. Esse período é demarcado por quatro fases de investigação experimental, compostas cada uma por uma série de trabalhos: Nostalgia do Corpo (1966), A Casa é o Corpo (1967-69), Corpo é a Casa (1968-70) e Corpo Coletivo (1972-75), rebatizada de Fantasmática do Corpo em 1974, a qual desembocará na Estruturação do Self, última etapa de investigação artística e terapêutica. Clark desenvolveu parte de sua obra com seus alunos de arte na Sorbonne, em Paris, onde atuou e residiu entre 1970 e 1976. Retornou para o Brasil nesse ano, dedicando-se então ao estudo das possibilidades terapêuticas da arte sensorial e dos objetos relacionais.

Por que Lygia Clark? Há muito tempo desejava investigar a obra dessa artista. Por uma intuição, de início, identificava que a relação corpo-objeto estabelecida por ela era extremamente familiar aos dançarinos, em especial àqueles que trabalham com a integração de abordagens somáticas nos seus procedimentos técnico-inventivos.

Trabalhar com objetos para estimular a percepção do corpo é algo recorrente nos

16 No anexo 2, disponibilizo na íntegra meu memorial que detalha tal trajetória.

17 Para maiores informações, vide Clark (1980; 2007) e Rolnik (2005).

procedimentos das abordagens somáticas, bem como nos procedimentos investigativos da dança. Além das práticas voltadas à sensibilização, os objetos – bolinhas, escovas, bambus, elásticos, bexigas, entre outros – são ferramentas complementares às práticas de organização e educação do movimento. Da mesma forma, esses e inúmeros outros objetos figuram como estímulos táteis, sonoros, visuais, cinestésicos e imaginativos nos processos de improvisação e criação da dança.

A experimentação, a exploração da sensorialidade e da percepção do corpo é uma marca dos anos 1960/70 nas diferentes práticas artísticas, e tal legado, de alguma forma, está inserido no DNA das gerações seguintes. A pesquisadora norte-americana Louise Steinman (1986), *observadora-participante* de processos criativos de dançarinos norte-americanos nos anos 1980, considera, por exemplo, que a *propriocepção*[18] é uma chave de compreensão do trabalho dos *performers* pós-modernos. A propriocepção seria não apenas um caminho de preparação do corpo, mas também fonte de investigação criativa.

A formulação do projeto "*Por que Lygia Clark*?" levou-me a estabelecer contato com a pesquisa de Suely Rolnik[19], uma das maiores estudiosas sobre essa artista. No primeiro semestre de 2007, participei de uma disciplina[20] sob sua coordenação. Os encontros focalizaram as relações entre arte e política, considerando diferentes correntes de pensamento sobre as críticas institucionais da/na arte, situando o papel da artista brasileira Lygia Clark nesse panorama. Como pano de fundo, foi abordado o papel da arte nas políticas de subjetivação. Seu olhar sobre Lygia Clark ressalta que, nas proposições dessa artista, a arte − ao acessar a sensação − estaria voltada a mobilizar o corpo vibrátil, a criatividade dos participantes.

No desejo de permitir acesso à obra dessa artista, Suely Rolnik concebeu um projeto que levou à realização da exposição "Lygia Clark. Da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro"[21], que permitiu reativar as experimentações corporais "[...] por meio da construção de uma memória viva das 'experiências' que implicaram" (ROLNIK, 2006a, p.

18 Segundo a autora, "[...] propriocepção é literalmente como sentimos/percebemos a nós mesmos" (STEINMAN, 1986, p.11, tradução minha).

19 Professora Doutora do Núcleo de Estudos da Subjetividade, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC/SP.

20 "Vetores da Cultura e Políticas de Subjetivação", que integra as atividades do Núcleo de Estudos da Subjetividade, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC/SP. Nesse núcleo, o referencial teórico central são os filósofos pós-estruturalistas Gilles Deleuze e Felix Guattari.

21 Exposição organizada pelo Musée des Baux-Arts de Nantes, na França, em 2005, e pela Pinacoteca do estado de São Paulo, em 2006. Curadoria de Suely Rolnik e Corinne Deserens.

9). Ao relatar o processo que permitiu toda a produção dessa realização, a curadora destaca que, além do contato com pessoas contemporâneas a Lygia Clark (diretamente vinculadas e até desvinculadas de suas propostas),

> [...] ouviu-se ainda artistas de hoje – e não só no campo das artes plásticas – em cujo trabalho reverberam, de algum modo, as investigações de Lygia Clark, o que se manifesta especialmente na dança contemporânea. Ouviu-se enfim os habitantes do território inédito que a artista criou com suas propostas experimentais, os quais ela teve que constituir, indo buscá-los em outros universos já que estes eram inexistentes no campo da arte como no da terapia (ROLNIK, 2006a, p. 9, grifo meu).

No bojo desse movimento − verdadeiros fluxos clarkianos −, outros encontros importantes aconteceram. Buscando referências para o projeto, o processo de levantamento bibliográfico levou-nos à aquisição do catálogo da exposição. Ali encontrei textos de figuras importantes nas teorizações sobre o movimento e a dança: do filósofo José Gil (2006); do bailarino, coreógrafo e analista do movimento Hubert Godard[22] (2006a); e da pensadora da dança Laurance Louppe (2006). Tais textos permitiram-nos adentrar na obra de Lygia Clark, pela interlocução de Suely Rolnik com esses pensadores, e ampliaram minha visão quanto à propriedade, ou melhor, quanto à necessidade de a dança contemporânea brasileira dar maior atenção a essa artista, reconsiderando, talvez, sua presença em nossas práticas experimentais. Visto que nos últimos dez anos a Dança Contemporânea Europeia vivencia um novo período da prática experimental, Louppe (2006) categoriza: "É agora ou nunca o momento de refletir sobre as atividades de Lygia Clark" (p. 39).

22 Pelo motivo da relevância desse autor, devo apresentá-lo de forma mais detalhada. Nascido no Marrocos, criado na França, graduou-se em Química, além de profissionalizar-se também como bailarino, o que o fez percorrer uma trajetória nas Artes até chegar à condição de Professor e Diretor do Programa de Dança da Paris VIII. Suas próprias dificuldades corporais com a prática da dança levaram-no a um processo de estudos contínuos em diferentes disciplinas científicas e abordagens somáticas do movimento. Formou-se rolfista. Afastado da Universidade, atua hoje essencialmente como um analista de movimento, produzindo intensa pesquisa sobre o corpo, sobre o movimento nas interfaces da educação, da saúde e das artes. Considerado como representante da segunda geração da Integração Estrutural, vem desenvolvendo um pensamento bastante próprio acerca da teoria da função tônica, assim como das relações entre gesto e percepção, ampliando e atualizando o legado de Ida Rolf. Segundo McHouse e Frank (2006), "he was born to innovate the field of somatic inquiry" (p. 135). Nos últimos dez anos, Godard esteve periodicamente no Brasil, oferecendo cursos de aprofundamento para rolfistas. Em uma de suas visitas ao Brasil, conheceu Suely Rolnik, encontro que rendeu uma entrevista para o catálogo elaborado para a exposição de Lygia Clark, realizada em 2006, na qual analisa a obra da artista (GODARD, 2006a). Como sua produção escrita é restrita, além de recolher e traduzir alguns de seus artigos (1994; 2002; 2006b) e entrevistas (2006a; 2006c), entrevistei a bailarina, professora de dança, psicóloga e rolfista Helena Ciampolini e a bailarina, preparadora corporal, Mestre em Comunicação e Semiótica e rolfista Lúcia Merlino. Ambas têm se dedicado a estudar com Godard, participando sistematicamente de seus cursos de aprofundamento e, particularmente, Helena Ciampolini acompanha grupos de estudos desenvolvidos por ele na Europa.

Seguindo ainda sua trilha de reflexão, Louppe (2006) descortina possíveis relações entre Lygia Clark, a dança contemporânea e o pensamento somático. Compara a artista aos

> [...] grandes inventores de pensamento do movimento: Dalcroze, Laban, Matthias Alexander, precisamente, Feldenkrais, Irene Dowd, Pilates, Lulu Sweigard, Bonnie Bainbridge Cohen, para citar apenas alguns. Todos preocupados com o corpo de seus contemporâneos (p. 33).

Quais seriam as heranças, os vínculos da presença de Lygia Clark em *nossa* dança? Tais perguntas dispararam um processo que atualizou minha própria trajetória, apontando novas possibilidades quanto às relações da dança com as abordagens somáticas em meu trabalho artístico-pedagógico e na pesquisa acadêmica em percurso.

Em uma de suas possíveis acepções, a palavra *empatia* diz respeito à "capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo que ela apreende etc." Como rubrica da psicologia, indica a ocorrência de um "processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro"; e, em um viés sociológico, remete à "forma de cognição do eu social mediante três aptidões: para se ver do ponto de vista de outrem, para ver os outros do ponto de vista de outrem ou para ver os outros do ponto de vista deles mesmos". Na origem etimológica grega, relaciona-se à empátheia, (com)paixão (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 1125).

Contágio, em sentido figurado, indica que houve uma reprodução involuntária de uma reação alheia. Apesar de muito presente no vocabulário médico − em especial da infectologia, como fenômeno de transmissão de uma doença e, portanto, de aspectos negativos de um ao outro −, na etimologia latina do termo, *contagìium,ìi* refere-se à união, participação e junção de elementos entre si. E, na trajetória etimológica, é possível encontrar a noção de contágio indicando tocar, entrar em contato (*contáges,is*), união (*contagìo,ónis*) e contaminação (contactus,us) (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 816).

Essa pesquisa, em última instância, aborda um encontro entre a dança contemporânea, as abordagens somáticas do corpo e a artista Lygia Clark, e ao invés de refletir sobre heranças e vínculos, decidi observá-lo sob o viés das noções de empatia e contágio, que traduzem de forma mais íntegra os movimentos que caracterizam tais encontros. E meu propósito não é

detalhar por que tais contágios ou empatias configuraram-se historicamente, mas considerar a potência desses fenômenos dada a simultaneidade e a similitude de certas concepções e procedimentos na dança contemporânea, nas abordagens somáticas e nas proposições de Lygia Clark frente ao corpo.

O interesse da dança pelas abordagens somáticas implicou em uma transformação na concepção de corpo que culmina em renovações significativas nas relações de ensino-aprendizagem: o sujeito (aluno) é chamado a participar ativamente, trazendo considerações de suas sensações e percepções corporais. Os processos educacionais em dança, irrigados pelo pensamento somático, demarcam entre os sujeitos (professor-aluno) relações de troca, que pressupõem o conhecimento do próprio corpo para poder colocar-se no lugar do outro, para aprender o gesto, o movimento trazido pelo outro.

A história da dança do século XX é delineada por inúmeros fenômenos de empatia – dessa procura de ser a partir do outro, de se colocar no lugar do outro para se reconhecer –; tal fenômeno não é exclusivo à dança, mas se estende às demais linguagens artísticas e áreas, em um período marcado por quebra de fronteiras e paradigmas, em especial de avanços nos conhecimentos sobre o corpo. E à empatia segue-se o contágio; talvez possamos pensar que a própria noção de empatia pressuponha um permitir-se contagiar pelo outro. As práticas da dança, de ensino e de criação seguem sendo contagiadas pelas abordagens somáticas, tornando-se motivo de atenção e pesquisa, em especial nos últimos 40 anos[23].

No que tange às relações estabelecidas com a obra de Lygia Clark, minha pesquisa identificou que, em nosso país, pela passagem da exposição "Da obra ao acontecimento: somos o molde a você cabe o sopro", ganham força na prática de artistas da dança brasileira os diálogos com as proposições da artista. Como já disse, no próprio catálogo da exposição é possível identificar considerações a respeito do paralelismo entre a dança contemporânea, as abordagens somáticas e a obra clarkiana, embora não se faça menção a pesquisas específicas de artistas que as tenham empenhado tomando por base um projeto formulado nessa direção (ROLNIK, 2006c).

É necessário registrar que esta pesquisa manifesta a empatia e o contágio inerentes à minha própria formação artística, que envolveu inúmeros trânsitos entre dança contemporânea

23 Conforme Fortin (1999, p. 41).

e abordagens somáticas, bem como investigações de processos criativos interlinguagens, em especial com as artes visuais. Da mesma forma, poderia dizer que, por contiguidade e continuidade à minha formação, o curso de dança em que atuo − sendo a morada do projeto "*Por que Lygia Clark*?" – é uma evidência da atualização dessas interfaces na formação de um artista da dança na atualidade. Mas chamo atenção desse fato também para ressaltar que é na área da dança que estou construindo um conhecimento dirigido à formação de dançarinos e professores, portanto, em diálogo com a educação. Como sujeito-pesquisadora, não estou construindo à distância uma historiografia a respeito de certos encontros e trânsitos interdisciplinares; estou *inserida* na história que procuro contar e *dialogo* com as teorias que me permitem fundamentar e potencializar as investigações no âmbito de uma formação universitária em dança.

Antes de prosseguir, preciso sinalizar "qual" dança contemporânea, "quais" abordagens somáticas e "qual" Lygia Clark estarão em evidência no presente texto.

Creio já ter apresentado algumas referências a respeito da minha formação e das práticas artístico-pedagógicas que indicam minha filiação, mas talvez seja necessário evidenciar a que dança contemporânea refiro-me, utilizando-me das reflexões do crítico português Antônio Pinto Ribeiro (1994). Um de seus ensaios destina-se a apresentar duas noções diferenciadas de corpo na atualidade da dança: o *corpo hi fi*, dedicado a buscar uma fidelidade e precisão absoluta no movimento, e o *corpo livro*, aquele que "[...] se dá em espetáculo a partir do corpo próprio de cada intérprete, de sua biografia, da forma como a superfície mostra o que nesse corpo intérprete é mais profundo [...]" (p. 12).

Sabendo das inúmeras possibilidades de hibridização desses corpos na dança atual, entendo que:

> Considerando a ideia do *corpo livro*, encontramos uma outra noção fundamental à constituição do perfil do dançarino contemporâneo: a ideia de apropriação do corpo por parte do intérprete. Corpo num sentido amplo − sensação, sentimento, emoção, pensamento −, pois estaríamos diante de um intérprete capaz de *elaborar*, a partir do próprio corpo, uma dramaturgia (COSTAS, 2008a, p. 62).

Fui contagiada pelo pensamento e pela pedagogia somática e dançante de Klauss Vianna, que me convidou a trilhar experiências devotadas à formação de um dançarino

investigativo, capacitado a incorporar uma multiplicidade de habilidades e competências, ciente de sua singularidade e ativo como coautor na criação coreográfica. Ou seja, um intérprete-criador empenhado na busca de um corpo-livro.

Nos inúmeros laboratórios da percepção propostos por Vianna − refiro-me àqueles nos quais vivenciei entre 1986 e 1992 −, relembro-me dele convidando seus alunos a ocupar lugares diferentes da sala, a observar-se e a realizar mudança de ações no cotidiano, sugerindo orientações paradoxais no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a não fixação, ou melhor, a ampliação de seu repertório sensório-motor. Investigações de procedimentos mirando descondicionamentos, abertura de espaços para reconfigurações perceptivas.

Como já disse anteriormente, o termo "abordagens somáticas" indica uma forma de abordar o corpo do ponto de vista do pensamento somático; mais que isso, essa pesquisa envolve um trânsito com a dança, o qual não se limita ao estudo exclusivo de uma escola ou técnica, em coerência às empatias e aos contágios que caracterizam minha formação e ação artístico-pedagógica. Com Klauss Vianna, aprendi a dançar somaticamente e abordar o corpo somaticamente para dançar.

Após muitos outros encontros com outros métodos, senti necessidade de retornar às origens, aos conhecimentos dos pioneiros somáticos, e decidi trilhar uma formação na Eutonia[24] de Gerda Alexander, a qual teve, principalmente na sua juventude, muitos contatos com a dança e, ao longo de sua vida, com as artes. Paralelamente aos estudos do doutorado, durante quatro anos realizei vivências, práticas pedagógicas e terapêuticas, estudos de movimento, estudos teóricos específicos (teoria e pedagogia da Eutonia) e complementares (psicologia, psicossomática, anatomia e biomecânica).

Klauss Vianna e a Eutonia de Gerda Alexander são as abordagens somáticas que mais atravessaram e atravessam meu corpo – no momento – no que diz respeito ao recorte proposto nessa pesquisa.

Segundo Rolnik (2006a), *Caminhando*, proposição criada em 1963, é um marco, pois "[...] extrapola as fronteiras que delimitam na época o campo da arte e faz Lygia Clark entrever um território inédito" (p. 9). A artista irá perseguir uma via radicalmente diferenciada

24 Segundo Alexander (1983): "A palavra Eutonia (do grego eu = bom, justo, harmonioso; *tonos* = tônus, tensão) foi criada em 1957 para expressar a ideia de uma tonicidade harmoniosamente equilibrada, em adaptação constante e ajustada ao estado ou à atividade do momento" (p. 9).

de investigação nas artes visuais de seu tempo, já que dois terços de sua trajetória serão inteiramente dedicados a experimentações corporais. A meu ver, uma revelação de uma atitude empática com outras formas de produzir conhecimentos artísticos no/do corpo[25], evidenciando a ocorrência de possíveis contágios[26]. A fase final desse percurso, denominada "Estruturação do Self" (1976-88), a qual seria, segundo Rolnik (2006a), uma proposta portadora de efeitos terapêuticos, concretizaria por completo o ideário vislumbrado no início dos anos 1960. Mas qual a especificidade dos trabalhos de Lygia Clark no que diz respeito ao corpo?

> No transcorrer de uma conversa com terapeutas[27] e que se pode ler no presente catálogo, a artista, já então em sua maturidade, nos indica pistas a partir das quais situar o corpo que ela visa: "Eu quero descobrir 'o corpo'. O que me interessa fundamentalmente é o corpo. E atualmente eu já sei que é mais do que o corpo [...]. Então *por trás da coisa corporal*, é o que vem de mais profundo que interessa". Mas então o que há *por trás do corpo*, que no entanto seria *mais profundo do que ele* e que Lygia Clark procurou obstinadamente *fazer vir* através de seu trabalho? (ROLNIK, 2006a, p. 09).

Seguindo as questões enunciadas pela autora, permito-me ser contagiada por pensamentos e procedimentos de Lygia Clark, da artista que procurou, obstinadamente, com suas proposições, levar o corpo-sujeito, seu e do outro, ao estado criativo. Refiro-me a *essa* Lygia Clark.

No âmbito da disciplina Ateliê Somático em Dança, emerge o projeto "*Por que Lygia Clark?*" como um contorno de empatias e contágios, habitação de uma investigação artístico-pedagógica. Dialogando com alguns dos procedimentos dessa artista, a exploração sensorial de objetos e o contato com elementos da e na natureza, norteei a realização de experiências somático-dançantes, procurando compreender algumas das contribuições das abordagens somáticas na construção de *saberes sensíveis*, da dança, e, mais especificamente, no que diz respeito às conexões entre percepção, criatividade e subjetividade.

---

25 Lygia Clark fez e estudou psicanálise durante longos anos.

26 Rolnik (2006a) fala das diferenças do pensamento de Lygia e as abordagens corporais dos anos 1960, referindo-se às práticas de expressão corporal. Pelo recorte proposto, não foi possível adentrar na busca de dados precisos sobre possíveis contatos da artista com a dança e com as escolas somáticas presentes nos contextos em que atuou.

27 "Conversa com psicoterapeutas" (Canto da Gávea, Rio de Janeiro, 1982), gravação de uma intervenção oral de Lygia Clark, que foi colocada à disposição para Suely Rolnik por Gina Ferreira e Lula Wanderley.



3. Diálogos e suportes de uma cartografia

Meu interesse é compreender quais as contribuições das abordagens somáticas na construção do conhecimento de *saberes sensíveis* da dança e, para tanto, escolhi como objeto da pesquisa uma disciplina que efetua essa interlocução em um Curso de Graduação em Dança, no qual ocorre a formação de um artista-professor da dança[28]. Existe uma área de conhecimento que permite abrigar o *locus* do trânsito (a disciplina, a sala de aula, a turma de alunos, a professora) que essa pesquisa pretende problematizar: a Educação. Em última instância, estou preocupada com o processo de construção desse saber, no que diz respeito − também − à constituição de um cenário artístico-pedagógico que permita seu processamento. Nesse caso, estou falando sobre um saber educar, um saber ensinar-aprender.

Como tecer uma rede de conexões entre procedimentos somáticos e artísticos que, ao focalizar o fenômeno sensorial e a percepção, favoreça a emergência da criatividade em conexão com a subjetividade? Onde *ler e como ler os acontecimentos* para certificar-se de resultados? Nas falas, nos corpos, no movimento dançado, nas relações?

O Ateliê Somático em Dança é uma prática somática, artística, pedagógica; definem-se então como as principais áreas de conhecimento, em interfaces e relacionadas diretamente com a problemática de pesquisa, a Educação, a Educação Somática e a Dança. No entanto, da centralidade dessa interlocução, pertinente ao laboratório de estudos em que essa pesquisa está abrigada, como venho salientando, a natureza do fenômeno considerado solicita ampliações de caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Nesse sentido, a busca por suportes para observar, inquirir, compreender, analisar as experiências realizadas levou-me a tecer uma malha teórica que diz respeito a encontros: entre áreas de conhecimento, entre autores, seus pensamentos e conceitos. Essa trama de diálogos (meu com os autores e deles justapostos por mim) permitiu-me abarcar camadas e dimensões do fenômeno, constituindo-se, assim, uma dinâmica pela qual o fenômeno ganha ampliações, mas, também, especificidade, pois trata-se de paradoxalmente aproximar-se em profundidade e distanciamento.

28 Estarei me referindo sempre a essa dupla titulação, pois o objeto da pesquisa, o Ateliê Somático em Dança, é oferecido aos alunos que estão cursando o Bacharelado e a Licenciatura.

Como no corpo, na organização dos diferentes capítulos que apresento a seguir pretendo que as malhas de pensamentos aqui descritas sejam como as fáscias que recobrem nossos músculos, tendões e órgãos. Cada uma com sua função, mas todas interagindo, formando uma única pele, oferecendo contorno e plasticidade à construção do conhecimento.

Como no lugar de onde olho busco conhecer mais e mais sobre processos de fazer--refletir, ensinar-aprender dança, o primeiro capítulo tem como pensamento norteador a noção da historiadora Annie Suquet (2008) de que o corpo dançante do século XX é um laboratório da percepção. A autora aborda a história do corpo dançante estabelecendo um paralelo entre arte e ciência, e demonstrando como a dança constrói seus laboratórios da percepção, no próprio corpo, o que entendo ser uma vocação (uma forma de proceder) tanto das abordagens somáticas quanto da artista Lygia Clark.

Nesse sentido, para refletir sobre as empatias e os contágios entre a dança contemporânea, as abordagens somáticas e a artista Lygia Clark, dedico atenção às concepções de corpo, dos sentidos do corpo, por detrás e para além do corpo. Assim, revelo a construção de alguns dos conceitos centrais da pesquisa – percepção, subjetividade e criatividade –, considerando a complexidade do estudo dos saberes sensíveis, em especial sobre como quebrar com certas rotinas corporais e motoras (indesejadas) prestando atenção às sensações. Em outras palavras, em como adentrar em um estado de corpo mais criativo e expressivo, recolocando a percepção e a imaginação em movimento. Abordo ainda a noção de experiência como *habitat* dos laboratórios da percepção cunhados nessas práticas (artísticas e somáticas), assim como os objetos que permeiam as investigações dos corpos, entre os corpos, seja como estímulo, seja como obra. Por fim, observo como tais concepções podem colocar em evidência algo que já é fato, a dança como acontecimento, e reflito sobre qual corpo estaria disponível para essa forma de dançar.

No segundo capítulo, apresento ao leitor os diferentes sujeitos, elementos, procedimentos nas suas interações dinâmicas, no espaço-tempo dos acontecimentos em um campo, em uma *habitação* que se configura e é configurada na ação de *habitar* a própria pesquisa. Considero a disciplina, a professora/artista/pesquisadora, os alunos, cada um dos Ateliês realizados, norteados pelo projeto "*Por que Lygia Clark*?". Seguindo algumas pistas

do método cartográfico, procuro desvelar a construção da metodologia dessa investigação, detalhando as ações e etapas de contatar, apreender, entretecer e ressignificar.

Na continuidade, procedo às narrativas e à consideração dos sentidos das experiências somático-dançantes realizadas com *sacos de água, múltiplos objetos, sacos de ar* e *praia*, que constituem o terceiro capítulo. Em tais análises, procuro abordar diferentes camadas: a proposição que ordena as etapas da experiência; a relação do corpo com os objetos ou com os elementos da natureza que dela participam; a convocação dos sentidos (do corpo, por trás e para além do corpo); e a emergência do estado criativo e expressivo nos gestos e movimentos dançantes.

Chego então a algumas considerações finais sobre as contribuições das abordagens somáticas e da interlocução com Lygia Clark na construção de saberes sensíveis da dança, mais especificamente na formação do professor/dançarino na atualidade.

Com meus alunos, no bojo das experiências somático-dançantes que compõem a pesquisa de campo, refletimos muito, direta e indiretamente, sobre o papel da arte e da educação contemporânea, em especial sobre possibilidades de transformações culturais, sociais, ambientais e políticas, no âmbito individual e coletivo. Ao mesmo tempo em que me sinto uma privilegiada por ter vivido momentos históricos intensamente ricos, sei que estamos em outros tempos e, fincada nesse presente, procuro o sentido desse passado, olhando com esses jovens para o futuro.

E, de repente, no processo dessa pesquisa, foi muito significativo descobrir novas aberturas, frestas, luzes que me alimentam para poder também *prover* esses futuros profissionais de sonhos, fantasias, ideologias e, sim, utopias.

Em uma palestra[29] proferida por Denise Sant'Anna, historiadora responsável por importantes *insights* e inspirações em meus estudos, acompanhei fascinada seu discurso sobre o corpo como zona de paradoxo. Resumidamente, segundo ela, o corpo é o que somos, é o que temos, mas que nunca está pronto, pois está sempre a mudar. E nesse percurso de pensamento, a palestrante argumenta que somos um *topos* que fabrica *utopias*; a dança, por exemplo, é uma grande utopia desse *corpo-topos*.

Dois meses depois, durante a leitura de uma entrevista com o analista de movimento

29 Essa palestra integrou atividades da Cia. Oito Nova Dança, que atualmente está dedicada a estudar o movimento antropofágico, e, para tanto, organizou encontros temáticos com artistas e pensadores.

Hubert Godard (2006c), referência fundamental das minhas investigações, deparo-me com suas reflexões sobre como podemos, pelas mudanças perceptivas, *reconstruir* a cada dia nossas relações e o mundo em que vivemos. Segundo ele, a possibilidade da transformação e o surgimento de um novo gesto residem na possibilidade de haver uma remodelagem da percepção, de si, do outro, do espaço. Para minha surpresa, encontro-me novamente com a noção de *utopia*, que, segundo ele, em uma perspectiva fenomenológica, é o espaço de ação onde o dentro e o fora, o eu e o outro, o eu e o espaço são apenas um, o que seria o objetivo central nas práticas somáticas e na dança: *abrir* o corpo para esse pleno potencial de ação, ou seja, para a *utopia*.

A pesquisa realizada torna mais aguda e profunda a consciência sobre minha função social como educadora e artista. Volto-me para o cotidiano, para meus tantos alunos e projetos, esperançosa de que, com nosso trabalho nas esferas da percepção do *sensível*, estejamos construindo espaços-tempos de movimento – danças! –, *utopias* de um mundo mais fraterno, justo, afetivo, pacífico, solidário e sustentável. Nessa direção, nas páginas seguintes, espero compartilhar com o leitor o que alimenta e sustenta tal crença.

1



SENTIDOS


DO CORPO

sentidos do corpo, por trás e para além do corpo

Capítulo 1

Sentidos do corpo, por trás e para além do corpo

Assim como Ulisses retorna para sua ilha natal, o movimento corporal que pertence exclusivamente a cada um de nós deve ser inventado através de milhares de artimanhas para lidarmos com os obstáculos e miragens que nos separam de nosso objetivo. Mas isso nos leva à comparação com Penélope, que não hesitou em desatar sua tecelagem todo dia. Nós precisamos desfazer nossas percepções e coordenações diariamente para ampliar as possibilidades, e permitir novamente que o gesto novo chegue.
Hubert Godard[30]

Existe uma produção de pensamento sobre o corpo. Existe uma produção de pensamento do e no corpo. Existe a possibilidade de um enriquecimento de perspectivas quando se associam os pensamentos sobre o corpo aos pensamentos do e no corpo.

As diferentes ciências – biológicas ou humanas – que se aproximam desse fenômeno chamado corpo produzem pensamentos sobre o corpo. A dança, as abordagens somáticas e a artista Lygia Clark produziram e produzem pensamentos do e no corpo. Conhecimento elaborado no corpo em vida, que transforma e forma o próprio corpo na medida em que é produzido. O olhar científico para o corpo colabora com artistas e educadores do corpo a *visualizar* esse conhecimento, quase mesmo um *sair do corpo*, daquele corpo vivido e percebido.

O filósofo Roberto Machado, ao apresentar uma das obras de Gilles Deleuze (2007, contracapa), comenta que o que caracteriza a elaboração do seu pensamento é a "transformação em conceitos de elementos não conceituais – perceptos e afetos – oriundos da literatura e das artes". Ou seja, o conhecimento filosófico implica em uma reflexão sobre um corpo que produz obra, sobre como produz a obra para afetar outros corpos que fruem ou, melhor dizendo, são afetados pela obra.

Teorizar esse conhecimento – em nosso caso, das artes do corpo – é de suma importância, em especial para artistas-educadores, que precisam trilhar um caminho no qual liberdade e vigilância (talvez seja melhor pensar em cuidado) devem estar juntas quando se trata do desenvolvimento de processos formativos de gerações futuras, pelos quais a

30 GODARD, 2006b, p. XIV, tradução minha.

reflexão crítica, a fundamentação e a sistematização permitem outros modos de apropriação e multiplicação do conhecimento do/no corpo, por exemplo, em discursos, livros e textos que precisam caminhar mundo afora sem o corpo de seus criadores.

Além do conhecimento científico e filosófico sobre o corpo, sem mencionar especificamente outros, existem os escritos oriundos do conhecimento no corpo. São escritos de artistas e educadores somáticos que relatam, descrevem, refletem, teorizam sobre suas experiências, daqueles que Louppe (2006) chamou de "[...] grandes inventores de pensamento do movimento" (p. 33).

Partindo de uma abordagem interdisciplinar e considerando, portanto, o verdadeiro entroncamento de epistemologias distintas sobre o fenômeno[31], pretendo aqui articular pensamentos sobre, do/no corpo com base (e revelando) em uma multiplicidade de experiências, pesquisas e textos. Procurei elaborar uma tessitura entre essas diferentes *falas* sobre, do e no corpo, apoiando a construção de uma *fala* sobre o corpo – o que em última instância significa teorizar –, embasada nas minhas próprias investigações do e no corpo.

Assim, nos sentidos do corpo, por trás e para além do (próprio) corpo, abordo alguns conceitos muito significativos nessa pesquisa: sensibilidade, sentidos, sensação, percepção, subjetividade, expressividade e criatividade.

Há muitas coisas que aprendemos primeiro no corpo; a primeira pessoa do plural subentende artistas do corpo e educadores somáticos. Estudos realizados com nossos mestres e com os mestres de nossos mestres. Horas e horas dedicadas às vivências do corpo atualizando e ressignificando suas descobertas. Daí que muitos desses conceitos sobre os quais falarei a seguir foram lidos pelo/no corpo antes de serem compreendidos pela intelecção. Na maioria das vezes, a leitura de uma determinada bibliografia que trás um fundamento é posterior à experiência realizada. E, assim, vai ocorrendo um diálogo prático-teórico com caráter de retroalimentação.

Nesse sentido do aprender um conceito no corpo antes de ter acesso à sua formulação na escrita, retomo uma questão apresentada na introdução, sobre o que entendemos por sensibilidade.

31 Para uma visualização das possibilidades interdisciplinares sobre o fenômeno, indico Greiner (2005).

Na disciplina dedicada aos estudos da educação somática aplicada à dança, em um dos encontros iniciais, recebo meus alunos do primeiro ano do Curso de Dança com essa pergunta: o que é sensibilidade? Eles indicam inúmeros sinônimos e breves definições, as quais vou escrevendo na lousa, diante de seus olhares atentos. Em geral, chama a atenção deles o fato de uma palavra tão presente nos seus ambientes de formação e atuação artística ser difícil de definir. Com interrogações, sem conclusões, encaminhamo-nos para a prática corporal, em uma aula planejada para trabalhar a percepção – de si, do outro, do espaço – por um jogo de inibição, focalização e combinações entre as diferentes modalidades sensoriais, os "sentidos". De volta à roda de conversa, em torno da lousa, revemos as palavras e pequenas frases; peço que cada um, se desejar, complemente, acrescente, transforme, enfim, tenha uma nova chance de se colocar a respeito do conceito, valendo-se da experiência realizada. As manifestações dos alunos testemunham que, após a prática, estão sentindo-se em um estado diferenciado em relação ao início da aula. Vamos conversando até que alguém faz a conexão de que na aula mobilizamos os sentidos, ou seja, trabalhamos com a nossa sensibilidade.

Apresento então aos alunos (não apenas futuros artistas, mas também licenciados em dança) um pequeno artigo dirigido aos professores da educação básica – da filósofa Márcia Tiburi (2009), intitulado "O que é sensibilidade?". Segundo a autora, "[...] chamamos de sensibilidade ao conjunto de nossos sentimentos e sensações e o modo como os experimentamos". As sensações e percepções são informações que chegam a nós, ao corpo, pelos sentidos em contato com o mundo exterior. Os gregos usavam a palavra *aisthesis* para significar a sensação em geral ou a própria capacidade de perceber e, aqui, estaria a origem grega do termo *Estética*, disciplina articulada no século XVIII e que, segundo seu fundador, o filósofo alemão Baumgarten, ocupa-se do conhecimento dos sentidos.

Com esse pequeno texto, bastante sucinto e profundo, reflito com os alunos a histórica oposição entre razão e sensibilidade; se a razão torna-se o meio privilegiado de conhecimento do mundo em detrimento da sensibilidade, é possível compreender a desatenção ao ensino das artes na escola, que reflete a hierarquização entre as diferentes capacidades humanas (sensíveis e inteligíveis) e entre as áreas de conhecimento. Quanto a isso, a filósofa é contundente, oferecendo um bom arsenal para os futuros e atuais professores de artes nas escolas:

> Tal posição é a que devemos defender hoje: a sensibilidade é uma categoria do conhecimento e uma categoria política. Ela é a base, a via de acesso ao mundo externo ao nosso corpo, o modo como se estabelece nossa relação com as coisas, justamente por ser um modo como experimentamos nosso corpo e os demais corpos. É o modo como olhamos para as coisas, como ouvimos, mas também como as pensamos (TIBURI, 2009).

Segundo Duarte Junior (2004), a centralidade na razão e a desconsideração do saber sensível engendram um quadro de anestesia ou crise de nossos sentidos.

> A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos (p. 70).

Na atualidade, a noção de anestesia a que se refere o autor ganha contornos curiosos. O que seria anestesia: não sentir ou o sentir em excesso, a ponto de não sentir? Estamos inseridos em um contexto de rápidas mudanças tecnológicas as quais redimensionam a sensibilidade. Uma pessoa (em geral, jovens) é capaz de acessar a internet para falar com amigos, jogar um *game*, enquanto fala com alguém no celular, ouvindo músicas que estão sendo baixadas simultaneamente em seu *iphone*. Qual será a atenção dispensada a cada uma dessas ações? E a qualidade dessa atenção? Será possível escutar atentamente uma música, ouvir com atenção a voz de quem lhe fala ao telefone, perceber e sentir seu corpo enquanto se move, assim como entrar em contato com seus sentimentos? Não creio que tais competências sejam excludentes – dar conta de tantos canais de comunicação e ser capaz de focalizar a atenção em outros e em si –, mas acredito que não sejam competências possíveis de simultaneidade. Retomando as contribuições de Tiburi (2009):

> O que melhor resume a sensibilidade é que ela é uma capacidade de ter atenção às coisas, o modo como nos dispomos ao que não somos e não conhecemos. O uso da razão, a produção do pensamento, depende desse gesto inicial de disposição, que envolve silêncio, a boa passividade e a escuta […].

Atenção, disposição ao desconhecido, silêncio, passividade e escuta são para mim indicações muito claras sobre um saber estar. Voltarei a essas palavras mais adiante.

No Dicionário Crítico de Política Cultural (COELHO, 2004), há um verbete destinado à *sensibilidade* e seu papel na elaboração de políticas culturais. Ali, retoma-se uma concepção de Montesquieu, que relaciona a sensibilidade ao gosto, como faculdade de experimentar; segundo o filósofo iluminista, existem "[...] pessoas grosseiras e pessoas delicadas" (p. 340). Nessa forma tão politicamente incorreta – grifo do dicionário –, haveria uma preciosidade: o ser delicado (sensível) seria aquele capaz de reconhecer que "[...] cada ideia, cada gosto, cada prazer compõe-se de ideias, gostos, prazeres, no plural, com o que multiplicam ao infinito suas sensações e intelecções – do paladar ao amor, do entendimento conceitual ao tato" (p. 340). A sensibilidade dependeria então de uma percepção e de um entendimento relacional das coisas, faculdade humana que pode ser ampliada e apurada.

Na introdução do trabalho *O Corpo na História*, o antropólogo José Carlos Rodrigues (1999) pontua que irá desenvolver seu estudo com atenção à história da sensibilidade, a qual se diferencia da história das mentalidades:

> [...] é preciso lembrar, de início, que mentalidades e ideias não necessariamente coincidem com sensibilidade. Aquilo que os homens pensam (ou dizem que pensam) e o que sentem não se coaduna obrigatoriamente [...] (p. 16).

Indo um pouco adiante, o autor prossegue esclarecendo seu viés de pensamento ao tratar do corpo na história tomando como base a noção de sensibilidade e compreendendo que "[...] a sensibilidade que temos hoje – seja auditiva, tátil, gustativa, olfativa e visual – tem uma história e, especialmente, uma significação [...]". E, ainda: "[...] o passado não está apenas no passado: ele constitui nossa sensibilidade e continua de certa forma, como veremos, a ser presente" (RODRIGUES, 1999, p. 16).

Retornando à roda de conversa com meus alunos, caminhamos para a conclusão de que a sensibilidade pode ser aprendida, desenvolvida, trabalhada, educada, pois ela não é algo inato e restrito ao sujeito; apesar de sua profunda dimensão subjetiva, é um fenômeno cultural, social e histórico. Mas isso não é algo tão simples de entendimento; o próprio antropólogo José Carlos Rodrigues (1999) declara que, por enfrentar dificuldades em elaborar

uma historicidade da sensibilidade atual, procurou o contraste com a sensibilidade medieval, por acreditar que: "[...] assim como o olho não se vê a si mesmo, nossa sensibilidade não é muito sensível a si..." (p. 16). Se seu desafio é falar de algo tão próximo que não pode ser percebido (palavras minhas) pelo seu leitor, já para o artista do corpo, da dança, o desafio (permanente) é tornar a sensibilidade sensível a si.

A esse fenômeno, Rudolf Laban chamou de "saber-sentir". Segundo Suquet (2008), a questão do "saber-sentir"[32] (LAUNAY apud SUQUET, 2008, p. 525) já era vista por ele como algo fundamental, como um saber da dança, algo a ser desenvolvido. E, como a autora ressalta, não apenas um saber de si, interno, do próprio corpo, mas desse em interação com o mundo e suas configurações.

> Para Rudolf Laban, em meados da década de 1910, o primeiro dever do bailarino, como também do ator e do mímico, é desenvolver um "saber-sentir", mas este não diz respeito somente "aos fatores biológicos da vida", mesmo que este aspecto seja fundamental. O afinamento da percepção deve também conectar o bailarino aos fluxos rítmicos da vida moderna, a suas vibrações. Do elevador às montanhas russas, passando pelo filme ou pela fotografia, as tecnologias da era industrial suscitam experiências perceptivas inéditas. Rupturas espácio-temporais, solavancos, acelerações induzem coordenações cinestésicas e novas modalidades de comportamento. Aos olhos de Laban, esse regime do instantâneo, próprio da vida moderna, comporta no entanto um perigo: oblitera a memória, não deixa que a experiência se sedimente. Daí um empobrecimento da vida sensorial e emocional, uma capacidade de relação ao mundo cada vez mais lacunosa (SUQUET, 2008, p. 525).

Mas como então se aprende e se ensina a um dançarino a "saber-sentir"? Como afinar a percepção de forma a haver uma conexão do mundo interno (do corpo) com o externo (do entorno)? E, se no início do século havia já uma preocupação com o empobrecimento sensorial e as relações lacunosas com o mundo, como pensar hoje nesse saber-sentir quando somos hiperestimulados a mudanças no sentir sem aprender a perceber e saber o que ou para que estamos sentindo? Precisarei dar alguns passos atrás para dar continuidade a essas reflexões. O que nos permite sentir?

> A percepção começa quando uma forma qualquer de energia incide sobre as interfaces entre o corpo e o ambiente, sejam elas externas ou internas. Nessas interfaces se localizam células especiais capazes de traduzir a linguagem do ambiente para a

32 Launay toma o termo emprestado de Rolf Tiedemann.

> linguagem do sistema nervoso: os receptores sensoriais. São eles que definem o que comumente chamamos de sentidos: visão, audição, sensibilidade corporal, olfação e gustação. Mas nosso cérebro é capaz de sentir muitos mais – consciente e inconscientemente – do que esses cinco sentidos clássicos permitem supor (LENT, 2005, p. 168).

Temos, então, os receptores sensoriais, células especializadas em receber e traduzir informações do ambiente para a linguagem do sistema nervoso. Mas o autor continua:

> Sensação é a capacidade que os animais apresentam de codificar certos aspectos da energia física e química que os circunda, representando-os como impulsos nervosos capazes de ser 'compreendidos' pelos neurônios. A sensação permite a existência dos sentidos [...] (LENT, 2005, p. 169).

Muito curioso pensar por esse viés: a sensação permite a existência dos próprios sentidos. Segundo Lent (2005), isso quer dizer que certa energia vibratória pode originar o sentido da audição, mas também pode ser transformada em tato ou dor. E, nesse sentido, podemos dizer que "[...] os sistemas sensoriais representam os conjuntos de regiões do sistema nervoso, conectados entre si, cuja função é possibilitar as sensações" (p. 169). Uma via de mão dupla.

Mas o que sentimos através desses receptores? O que, segundo o cientista, significaria perguntar: quais as qualidades da experiência sensorial?

> "Sentimos" luz, ou seja, vemos. "Sentimos" sons, ou seja, ouvimos. Sentimos um toque nas costas, ou uma fonte de calor. Sentimos dor. Sentimos um gosto na boca, ou um cheiro no ar (LENT, 2005, p. 170).

Essas diferentes formas de sentir, em termos técnicos, chamam-se modalidades sensoriais. Aprendemos em geral sobre os chamados cinco sentidos, visão, audição, tato, paladar ou gustação e olfato ou olfação. Lent (2005) sugere correções quanto a essa classificação: aquilo a que normalmente o senso comum denomina tato corresponde à sensibilidade corporal ou somestesia, modalidade que congrega submodalidades, entre as quais o tato e a propriocepção. Essas cinco modalidades e suas submodalidades, as quais dizem respeito a capacidades específicas no espectro de cada modalidade, merecem maior

destaque, pois, segundo o autor, transformam-se em percepção.

O termo propriocepção foi criado pelo fisiologista inglês Charles Sherrington (1857-1952) para designar a capacidade de "percepção do próprio corpo", o que permite diferenciá-la da exterocepção (percepção dos estímulos externos) e da interocepção (percepção dos estímulos internos, oriundos das vísceras). Acho significativo destacar que, segundo Lent (2005), o termo não seria ideal, pois, na verdade, todos os sentidos estão envolvidos no fenômeno da "percepção do próprio corpo" (p. 226). Mas a terminologia é importante por dar conta dos receptores presentes nas articulações e nos músculos, e, consequentemente, das conexões destes com o sistema nervoso central e o córtex cerebral.

Quando pergunto àqueles alunos do primeiro ano, durante esses estudos iniciais, sobre a sensibilidade e sobre quais seriam os sentidos em maior evidência nas suas aulas de dança, em geral, a resposta é: a visão (quanto à apreensão da forma, dos passos e das sequências) e a audição (quanto ao domínio do tempo, da musicalidade). Na verdade, eles procuram dizer que de alguma forma é o próprio movimento que ensina o movimento, ou seja, é mais do que a visão. Dessa forma, sugiro que reflitam por que então nas salas de aula do curso, na universidade, não dispomos de espelhos e nem sempre trabalhamos com música durante certos exercícios. Pergunto o que significa quando algum professor de dança nos diz para "olhar com nossas costas" para dominar uma sequência de deslocamento andando para trás. Vamos conversando então sobre o que vem a ser algo tão fundamental aos estudiosos da dança, porém, desconhecido como nome: a somestesia.

> A capacidade que as pessoas e os animais possuem de receber informações sobre as diferentes partes do seu corpo é a somestesia, uma modalidade sensorial constituída de quatro submodalidades principais: o tato, a propriocepção[33], a termossensibilidade e a dor. Quem realiza essa tarefa é o sistema somestésico, uma cadeia sequencial de neurônios, fibras nervosas e sinapses que traduzem, codificam e modificam as informações provenientes do corpo. Nem todas as informações tornam-se conscientes, produzindo percepção; algumas são utilizadas inconscientemente para a coordenação da motricidade e do funcionamento dos órgãos internos (LENT, 2005, p. 210).

Mesmo que não estejamos conscientes, nosso sistema nervoso está o tempo todo a processar informações: posição e movimento do corpo, das partes e do todo; estado das

33 Segundo Berthoz (1997, apud SUQUET, 2008, p. 516), a propriocepção também pode ser denominada "cinestesia" ou "sentido de movimento".

vísceras; textura, forma, temperatura do que tocamos; e sobre a própria integridade dos nossos tecidos. Esse conjunto amplo de informações sobre o corpo

> [...] compõe a modalidade sensorial que conhecemos por somestesia (do latim *soma*, que quer dizer corpo, e *aesthesia*, que significa sensibilidade). A somestesia não é uma modalidade sensorial uniforme, mas, sim, constituída por várias submodalidades, dentre as quais as mais importantes são as seguintes: o tato, que corresponde à percepção das características dos objetos que tocam a pele; a propriocepção, que consiste na capacidade de distinguir a posição estática e dinâmica do corpo e suas partes; a termossensibilidade, que nos permite perceber a temperatura dos objetos e do ar que nos envolve; e a dor, que é a capacidade de identificar estímulos muito fortes, potenciais ou reais causadores de lesões nos nossos tecidos (LENT, 2005, p. 211).

O sistema somestésico encontra-se ainda dividido em dois subsistemas: o epicrítico e o protopático. O epicrítico é composto por duas submodalidades: o tato fino e a propriocepção consciente: "é preciso, rápido, discriminativo e dotado de uma detalhada representação espacial"; já o protopático, por sua vez, "[...] é grosseiro, lento e espacialmente impreciso [...]" (LENT, 2005, p. 210).

Por definição científica, poderia dizer então que existe um sistema da sensibilidade corporal, o sistema somestésico. E, ainda, que existem submodalidades nesse sistema, especialmente sensíveis (palavras minhas), o tato fino e a propriocepção consciente, dotadas de detalhada representação espacial. Para o tato, existem receptores especializados na pele e nas mucosas e, para a propriocepção, existem os receptores nos músculos e articulações, mas, segundo Lent (2005), a pele pode ser considerada o "órgão somestésico" por excelência (p. 211). E, curiosamente, a somestesia é a única das modalidades sensoriais que pode ser ativada por diferentes formas de energia: mecânicas, químicas ou térmicas, sendo as sensações provindas dos estímulos na superfície e na interioridade do corpo.

Até aqui, acredito ter conseguido, com as contribuições da neurociência sensorial, apresentar o que nos permite sentir, os aparatos sensoriais, alguns aspectos dos sentidos do corpo. A existência do sistema somestésico, por exemplo, da propriocepção, responderia ao fenômeno incomum de alguém conseguir, mesmo sem um espelho e de olhos fechados, repetir uma sequência de movimentos anteriormente aprendida. O tato, por sua vez, justificaria a segurança que um parceiro pode ter com o outro durante uma dança conduzida pelo contato

entre partes do corpo, no qual se sabe para onde ir quando o outro pontua com os dedos de sua mão uma sequência de direções, com leves pressões. Retomo então a questão sobre como aprender a sentir e saber que estou sentindo.

> A experiência sensorial, além de permitir identificar o tipo (modalidade) de estímulo que incide sobre nosso corpo, permite também, dentro de certos limites, saber de onde ele se origina, medir a quantidade de energia que ele encerra e por quanto tempo se mantém (LENT, 2005, p. 171).

Existem três atributos que caracterizam a experiência sensorial: localização espacial (onde), determinação de intensidade (quanto), determinação da duração (por quanto tempo). Como exemplos, podemos identificar a distância de um carro que passa na rua pelo som do motor; mas podemos ver pela janela e, nesse caso, a visão será mais precisa para mensurar tal localização espacial. Nosso sistema sensorial tem a capacidade de avaliar com precisão as intensidades, como a quantidade de energia contida em um aperto em nossa mão ou no leve esbarrar de um tecido sobre a pele, um sussurrar no ouvido ou a explosão de uma bomba, uma luz ao longe ou uma lâmpada bem a frente de nossos olhos. Somos capazes de perceber a duração dos estímulos, quando inicia ou termina um som, um toque, a luz da chama de uma vela que o vento apaga, entre outros.

Os sentidos ou, melhor dizendo, os sistemas sensoriais são tradutores de atributos que correspondem aos fatores do movimento que Rudolf Laban conceituou, os quais definem suas qualidades expressivas: fator espaço, relacionado à localização; fator esforço/peso, relacionado à intensidade; e o fator tempo, relativo à duração dos eventos. O quarto fator do movimento é a fluência, que poderia ser associada, talvez, a como nos dispomos às experiências sensoriais, o quanto controlamos e selecionamos focos e canais sensoriais ou nos deixamos levar pela orquestração dos sentidos.

Sensibilizar-se significa tornar-se sensível a algum estímulo, tornar-se receptivo, deixar-se afetar (diria Espinosa) por informações que chegam do entorno ou do próprio corpo. Comumente na estrutura de uma aula de dança irrigada por conhecimentos somáticos, existe um momento destinado à chamada sensibilização. Entendo que uma das maiores empatias da dança com as abordagens somáticas foi buscar outras formas de "preparar" o corpo para iniciar suas atividades, pois, conforme esclarece a educadora somática e pesquisadora Sylvie Fortin (1999):

> Ainda que a aprendizagem de estilos variados de dança, desviada ou não de uma progressão lógica motora que leva a uma síntese corporal, propicie o desabrochamento dos artistas dançarinos, é sem dúvida evidente que eles precisam de um sistema que eduque ou, se necessário, reeduque para uma liberdade estrutural, funcional e expressiva. A educação somática que se interessa, entre outros, à construção dos gestos fundamentais pode desta forma ajudar muitíssimos os dançarinos (p. 42, grifo meu).

Ao considerar a melhora da *performance* técnica como um dos interesses da dança pela educação somática, Fortin (1999) considera a importância das abordagens somáticas favorecendo processos de educação e reeducação do movimento, permitindo ao dançarino retomar gestos fundamentais (por exemplo, empurrar-pegar, afastar-aproximar) na construção de sua psicomotricidade. Já quanto às preocupações dos artistas e professores de dança com a prevenção ou a cura de lesões, segundo a autora, uma das contribuições dos educadores somáticos está fundada na compreensão de que as "[...] funções sensitivas e motoras são interdependentes" (p. 43). O refinamento sensorial é considerado elemento fundamental, tanto na aquisição de novos gestos e movimentos, quanto na reeducação de hábitos motores que por ventura estejam sendo a causa dos problemas a serem resolvidos.

Em geral, existe a ideia do "aquecimento" como momento prévio necessário a outras etapas de uma aula que gradativamente – em uma sequência tradicional – se encaminhará, de movimentos mais simples, mais restritos e lentos, para movimentos mais complexos, amplos e rápidos, obviamente, recombinando todas as possibilidades entre tais extremos. Sem querer adentrar na discussão quanto ao sentido dessa sequencialização e quanto ao papel dessa noção de preparação, voltemos para a noção de sensibilização. É possível entendê-la como preparação destinada a acordar os sentidos, por exemplo, um simples espreguiçamento do corpo, que, quando realizado com atenção à pele e aos movimentos articulares, pode significar uma estimulação na somestesia, acionando as modalidades do tato e da propriocepção. A sensibilização – nesse caso, essa ideia tão frequente nas aulas de dança de um "chegar ao corpo" antes de iniciar uma sessão de trabalho – é em geral devotada ao "saber-sentir". "Ser capaz de sentir para agir, tal é um *leitmotiv* da educação somática" (FORTIN, 1999, p. 44). Um saber-sentir que deve estar desperto para e no saber-mover, articulação intrínseca a ser relembrada sempre: somos seres sensório-motores.

> Antes de tudo, preciso colocar os alunos na sala de aula. Eles precisam descobrir que se encontram entre quatro paredes, conscientizar-se de que não estão na rua, ou em casa, ou no trabalho. É necessário começar por aí, porque senão a tendência é que as pessoas permaneçam distantes, sem tomar consciência do corpo e do ambiente (VIANNA, 2005, p. 132).

As aulas de Klauss Vianna (refiro-me àquelas em que estive presente como aluna) eram em geral iniciadas por práticas de sensibilização; esse chegar à sala, no espaço externo e principalmente no espaço interno, era estimulado de diferentes formas. Um simples sentar-se em roda e massagear os pés, enquanto os alunos conversavam e falavam de seus aprendizados; outras vezes, primeiro andávamos pelo espaço, procurando (re)conhecê-lo, prestando atenção aos detalhes do entorno, depois nos outros, no nosso próprio corpo, até deitarmos no chão, percebendo nossas sensações, espreguiçando, até focalizar uma determinada parte, articulação, estrutura tema da aula.

Penso que erroneamente circula uma noção de que a sensibilização está puramente associada ao despertar dos sentidos; ou melhor, que o "saber-sentir" diria respeito apenas a conseguir sentir os estímulos que recebemos. Mas esse saber de diversas camadas pode adquirir dimensão mais complexa no fenômeno da percepção.

> Os sentidos são os portais da percepção. Sensações são mensagens a-quem-interessar-possa de nossa pele, nossos órgãos sensoriais, nossos músculos e órgãos para o nosso cérebro. A maioria dessas mensagens chega a ele sem ser notada. As notadas constituem a percepção. Percepção é a interpretação que fazemos de nossa sensação (MCHOSE, FRANK, 2006, p. 1, tradução minha).

Nem toda informação sensorial resulta em percepção, tornando-se consciente. Nem todos os estímulos ambientais chegam a nós pelas sensações, pois ocorre um processo de filtragem dessas sensações por meio dos mecanismos de atenção, emoção, sono e outros (LENT, 2005). A percepção é um fenômeno mais seletivo que os sentidos, ou seja, o sistema nervoso tem mecanismos para bloquear as informações sensoriais irrelevantes a cada momento da vida; da mesma forma, assim como podemos bloquear, podemos também dirigir, selecionar e focalizar nossa atenção a certos estímulos e, portanto, colocar em destaque certas modalidades sensoriais. Um exemplo: ao caminhar, posso perceber meus pés tocando o chão, posso decidir olhar o espaço à minha frente, posso escutar os sons; em geral, a figura do

professor de dança ou de um educador somático desempenha esse papel guiando os alunos, como diria Godard (2006b), à "[...] habilidade de navegar através de diversos arranjos dos nossos sentidos", o que "[...] oferece ao gesto viajante o prazer da descoberta de novos territórios" (p. XII, tradução minha).

Integrando alguns de seus conhecimentos, os educadores somáticos norte-americanos Caryn McHose e Kevin Frank (2006) organizaram uma publicação, buscando responder a uma pergunta central: "O que nos apoia em aprender a mudar nossa forma corporal, nosso movimento e nossos relacionamentos?" (p. XV, tradução minha). Uma das preocupações dos autores era criar um contexto de ensino não orientado simplesmente para o estudo das relações entre estrutura e função no movimento; a motivação era abordar as relações entre percepção e forma corporal, revelando que "[...] há uma interação entre percepção, imaginação e sensação", seja nos movimentos cotidianos, seja nas experiências com os movimentos criativos (MCHOSE, FRANK, 2006, p. XV, tradução minha).

> Percepção pode ser definida como o modo com que cada um organiza a corrente de informações sensoriais que emerge a qualquer momento.
> Respondemos àquilo que percebemos. Mas o que percebemos? É nossa interpretação do mundo, nossa sensação do mundo, real ou imaginária – ou uma mistura das duas?
> Aprendemos a perceber em uma série de encontros com o mundo envolvendo todos os sentidos. Nosso aprendizado é afetado pela cultura, família e experiência pessoal (MCHOSE, FRANK, 2006, p. XV-XVII, tradução minha).

Do ponto de vista da neurociência, "não há som se não há ninguém que o ouça; não há gosto se ninguém o provar; não há cor se ninguém a vir". Existem as coisas do mundo com seus atributos físicos e químicos próprios, mas, por exemplo, diante da queda de um objeto, a vibração apenas poderá se transformar em som se houver um sistema sensorial para ouvi-lo dessa maneira. Então, existiriam dois mundos na natureza, o real e o percebido, sendo que este se diferencia do primeiro. Exemplo disso é o fato de que "[...] duas pessoas não percebem da mesma forma uma obra musical" (LENT, 2005, p. 169). E isso não diria respeito apenas ao aparato sensorial influenciado pela sua genética, experiências e fatores ambientais, mas também porque o sujeito da percepção (palavras minhas)

> [...] atravessa diversos estados fisiológicos e psicológicos, ao longo de um dia e ao longo de sua vida e, esses estados – níveis de consciência, estados emocionais, saúde, doença – são capazes de modificar as informações que os sentidos veiculam, provocando percepções diferentes (LENT, 2005, p. 169).

Em outras palavras, a subjetividade é um fator inerente ao fenômeno perceptivo. Talvez por isso Godard (2006a) prefira dizer que a propriocepção é "[...] o sentimento de si" (p. 77), ou seja, não apenas a percepção do corpo, ou partes do corpo no espaço, em pausa ou movimento, mas a percepção de meu corpo – *soma* –, corpo sentido, vivido e percebido por um sujeito.

Avanço no meu propósito de apresentar os conceitos mais relevantes dessa pesquisa; então agora, recapitulando, a sensibilidade nos encaminhou aos sentidos e às sensações, à noção de saber-sentir, à ideia de que podemos trabalhar esses saberes, não apenas estimulando a abertura e expansão das diferentes modalidades sensoriais. Podemos nos especializar em que significa aprender a prestar atenção, a enveredar pelo fenômeno perceptivo. E, se até o momento eu falava sobre os sentidos do corpo, adentro agora em uma segunda dimensão que compõe esse item, por trás do corpo[34], e que, junto à percepção, implica em abordar a subjetividade. A terminologia "por trás" foi escolhida como forma de intitular tal dimensão, que se opõe a qualquer outra noção de coisificação do corpo, que subtraia dele sua profundidade, sua densidade. Um "por trás" do termo, que quer dizer um "dentro do corpo".

> Temos dentro de nós imagens do mundo, imagens de nós mesmos e imagens de movimento das quais dependemos para navegar pelo mundo. O que percebemos e como nos movemos, é quase sempre confinado no armário dessas imagens (MCHOSE, FRANK, 2006, p. XVII, tradução minha).

Porém, os autores continuam sua reflexão: a propriocepção, como capacidade de nos localizarmos onde estamos a qualquer momento, nossa habilidade de sentir a localização na gravidade, "[...] não é confinada à memória e à imagem" (McHOSE, FRANK, 2006, p. XVII, tradução minha). O quase sempre não significa sempre; existem aberturas, possibilidades. Se podemos apoiar a interpretação das nossas sensações baseando-nos nas memórias e

34 Essa nomenclatura tem como referência a pergunta que intitula o texto de Suely Rolnik (2006a). "Afinal, o que há por trás da coisa corporal?" (p. 9).

experiências anteriores, podemos também tomar outro rumo. Esses educadores (daí minha profunda empatia com sua pedagogia) questionam a possibilidade de interrompermos e mudarmos nossas rotinas de percepção.

> Será possível perceber algo livre de nossos hábitos pretéritos? Será possível usar a imaginação de forma que liberte nossa percepção e movimento? Podemos formar novas percepções? (MCHOSE, FRANK, 2006, p. XVII, tradução minha).

Em sua práxis, eles buscaram como caminho "[...] aprender a orientar a sensação e usar imagens para notar sensações de forma fresca, [...] imagens que falam à propriocepção" (McHOSE, FRANK, 2006, p. XVII, tradução minha). A possibilidade de estarmos atentos às percepções, conectando-nos às sensações oriundas da captação dos sentidos, permite a possibilidade de ocorrerem novas percepções.

> Nosso mundo existe por que o sentimos, o interpretamos e construímos uma percepção. Sentimos nosso corpo e sentimos nosso ambiente. Dessas sensações construímos um mapa de nosso mundo interno e externo. Se formos abertos e curiosos, assim como éramos na infância, as sensações nos estimulam – elas prendem nossa atenção. Uma vez que somos estimulados pelas sensações, somos despertados para novas percepções e isso nos leva uma nova forma corporal e impulso de movimento (MCHOSE, FRANK, 2006, p. 1, tradução minha).

E, continuando:

> Minha percepção e sensação são inseparavelmente ligadas. Som, cor, odor, qualquer um deles, estimularão uma cascata de sensações – para as quais meu corpo infantil não tinha nome. Do sentir, cru e desestruturado, rapidamente desenvolvo a percepção, uma forma de saber e reconhecer o padrão do sentir. Cada percepção irá desenvolver um significado que a acompanha (MCHOSE, FRANK, 2006, p. 1, tradução minha).

Na infância, a criança em fase de aquisição da linguagem é capaz de navegar nas suas sensações, as quais impulsionam suas ações, configurando suas percepções; no seu processo de amadurecimento, tais percepções serão nomeadas e ela será cada vez mais capaz de atribuir-lhes significados. Na fase adulta essas relações estão solidificadas, o que leva McHose e Frank (2006) a afirmar que:

> Desaprender é um desafio, especialmente quando é desaprender coisas que foram aprendidas com um sentido de sobrevivência em risco. Desaprender é possível. Acontece no nível da percepção. Desaprender acontece na preparação para o movimento. Essa preparação é mutável na ponte entre a sensação e o significado. Essa ponte é a percepção (p. 2, tradução minha).

Quando trabalho com os alunos aspectos relativos ao alinhamento corporal, tendo como foco os pés, convido-os a perceber como seus pés tocam o chão, a procurar observá-los com o corpo em pausa, depois em locomoção. Quais são os apoios? Como tais apoios relacionam-se com o chão? Um aluno pode localizar uma forte pressão nos apoios das suas bordas externas e muito pouco contato com o primeiro metatarso, com o hálux e com a parte interna de seu calcanhar. Por vezes esse aluno, na luta pela correção de um joelho valgo, recebeu orientações para pisar com a parte externa do pé[35]. Uma primeira nova percepção pode ser considerada quando acontece uma descrição de como seus pés pisam; talvez, antes, os pés eram apenas um bloco, sem muita definição quanto a zonas de contato e ausência de contato no solo. Esse mesmo aluno poderia ter dito que sua sensação ao pisar era de que parecia enterrar apenas as bordas externas no chão, para se equilibrar e sustentar seus joelhos em uma direção correta. O professor pode sugerir uma investigação do pisar, norteada por uma imagem ou mais imagens: "[...] se o chão fosse areia e você pudesse adentrar em sua profundidade com seus diferentes apoios... e, se seus joelhos pudessem olhar para frente, para o espaço... é possível?" Imagens como essas poderiam colaborar com a experimentação de novos movimentos, com a emergência de novas sensações e mudanças na percepção das possibilidades de organização do caminhar.

> Como vários autores têm enfatizado, o trabalho de nossa imaginação e nossa percepção, ambos, referem-se a um único fenômeno. A função do professor deveria ser reabilitar a imaginação em áreas de fixação (GODARD, 2006b, p. XII, tradução minha).

Se a percepção nos auxilia a organizar a torrente de sensações, não necessitamos "[...] inventar nossa resposta corporal, várias e várias vezes para administrar as sensações que nos chegam"; o desaprender na verdade significa uma transformação em hábitos locomotores e

35 Valgo ou geno valgo significa que os joelhos se dirigem para dentro, na direção da linha média do corpo, sugerindo a imagem da conhecida "perna em x".

perceptivos, implicando em novos aprendizados. "Contudo, a percepção que criamos é só isso – uma criação. É uma criação de nossa mente, reconstrução seletiva do mundo real" (MCHOSE, FRANK, 2006, p. 3-4, tradução minha). Daí, conforme destacam os autores, residem a potência e o valor das mudanças nas esferas da percepção.

> Percepção, para os seres humanos, é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento. Isso significa duas coisas: primeiro, que a percepção é dependente, mas, diferente dos sentidos, tem um 'algo a mais' que a torna uma experiência mental particular; segundo, que ela envolve processos complexos ligados à memória, à cognição e ao comportamento (LENT, 2005, p. 557).

A percepção está relacionada à história do sujeito e, como já disse anteriormente, aos seus contextos: familiar, social e cultural. Meu propósito ao abordar as relações da percepção[36] com a cognição, a memória e o comportamento é tornar mais claras as relações entre percepção e subjetividade, fortalecendo a noção de que os sentidos do corpo não apenas caracterizam-se como modalidades sensoriais, mas que, parafraseando Duarte Junior (2004), são "os sentidos dos sentidos", estão conectados à dimensão dos significados. E, assim, podemos reforçar mais ainda a existência da profundidade e densidade do corpo nas interfaces dentro-fora, evidenciada por tais detectores de sensações.

Todavia, penso que o convite feito a alguém para prestar atenção às sensações, notá-las de "forma fresca" (MCHOSE, FRANK, 2006, p. XVII, tradução minha) no percurso de uma investigação corporal nem sempre encontra resposta certa e fácil por parte do convidado. Volto então às dimensões do saber-sentir, à sua complexidade (no sentido de *complexus*, daquilo que é tecido em conjunto), para abordar mais a fundo as seguintes perguntas: como desafiar os condicionamentos, certos hábitos perceptivos, e focalizar a sensação? Quais seriam as dificuldades de estar em contato com as sensações? Os educadores somáticos em quem me apoiei para abordar essa questão conceberam alguns procedimentos que aparecem sistematizados na publicação anteriormente citada. Gostaria agora de apresentar como minha empatia com a artista Lygia Clark, de início movida por uma atração intuitiva, está ancorada

36 Para ir além dessas indicações, sugiro a leitura: LENT (2005). Vide capítulo 17, denominado "Os portais da percepção".

na maneira com que ela buscou trabalhar com o fenômeno da sensorialidade e daquilo que Godard (2006a) denomina a "[...] remodelagem e uma recolocação da percepção em movimento" (p. 75).

Para a organização do projeto que culminou com a exposição[37] de Lygia Clark na França (2005) e no Brasil (2006), Rolnik (2006a) destacou suas preocupações quanto ao entendimento da convocação sugerida no título "Somos o molde, a você cabe o sopro", homônimo de um dos textos da artista. Tal proposição estava endereçada a mobilizar o público frente àquilo que se move *por trás da coisa corporal*, não se tratando, portanto, de um mero convite à participação ou manipulação de objetos por parte do espectador. Essa preocupação já figurava nos textos da artista (CLARK, 1980). E isso desemboca na necessidade de demarcar tais diferenciações principalmente nos dias de hoje, em que a ideia de interatividade entre público e obra, segundo a autora, culmina em teorizações a respeito dos aspectos do *relacional*, mas que

> [...] se situa na verdade entre o que está *na fachada das coisas e de nossos próprios corpos*, e não por trás e através deles. Tais posturas permanecerão para sempre fundamentalmente estrangeiras a esta esfera onde tudo se descoisifica e as relações entre os corpos tornam-se vivas – condição prévia para que se libere sua fecundidade recíproca que o trabalho de Lygia Clark pretendeu mobilizar (ROLNIK, 2006a, p. 9).

"Olhar Cego" (GODARD, 2006a) foi escolhido como título paradoxal e sugestivo de uma entrevista com Hubert Godard realizada por Suely Rolnik; nesse encontro, a entrevistadora convida-o a contribuir com o entendimento da obra de Lygia Clark, falando de suas pesquisas. Segundo ele, a trajetória de Lygia Clark indica que a artista efetuou "[...] dois tipos de revolução no nível da percepção" (p. 73). A primeira está relacionada a como ela trabalhou no interior de cada sentido; indo de um olhar "objetivo" (o espectador diante de uma obra) a um olhar "subjetivo" (o *olhar cego* diante da "obra").

> Não é novo dizê-lo, mas hoje se tem muitos suportes na pesquisa neurofisiológica que explicam bem estas duas formas de olhar, pois que existem dois analisadores no cérebro. Poderíamos qualificar o primeiro de olhar subcortical. É um olhar através do qual a pessoa se funde no contexto, não há mais um sujeito e objeto, mas uma

37 Op. Cit. p. 15

> participação no contexto geral. Então, esse olhar não é interpretado, não é carregado de sentido [...]. Portanto, há sensorialidade que circula sem que seja necessariamente consciente e interpretada. Isso é possível porque efetivamente há um olhar que está além do olhar objetivo. Um olhar geográfico ou espacial. Um olhar que não está ligado ao tempo ou, em todo caso, que não está ligado a uma memória, que não está ligado a um retorno à história do sujeito. E depois, se vamos ao outro sentido do olhar, seria o olhar objetivo, cortical, associativo, objetivante, que está associado à linguagem etc. (GODARD, 2006a, p. 73).

Em estudos clínicos, foram encontrados casos de pessoas que perderam parte do olhar objetivo; se diante delas é colocada uma cadeira, são incapazes de descrever – ver – o objeto, mas se convidadas a percorrer o espaço da sala, em sua trajetória desviam perfeitamente dele. Esse tipo de olhar foi denominado "olhar cego". E tal fenômeno, segundo Godard (2006a), é extensivo aos demais sentidos; haveria uma duplicidade, um potencial objetivo e subjetivo em cada um deles.

> Mas, frequentemente, a história da percepção vai fazer com que, pouco a pouco, eu não possa mais reinventar os objetos do mundo, minha projeção irá associá-los sempre da mesma maneira [...]. Portanto, poderíamos dizer que há uma 'neurose do olhar'. Algo que diria respeito ao fato de que o meu olhar não é mais capaz de voltar a desempenhar uma subjetividade em relação ao mundo (p. 73).

Tal afirmação me permite retomar as questões apresentadas anteriormente, indicando quais seriam os impedimentos para "desaprender" certos condicionamentos perceptivos que poderiam interditar outros aprendizados do corpo e novas experiências de movimento: a "neurotização" dos sentidos seria um dos impedimentos para cada um de nós estabelecer uma relação de frescor com nossas sensações. A neurose sensorial nos levaria a encaminhá-las para aquilo que já sabemos, porque foi aprendido, categorizá-las naquilo que podemos descrever e nominá-las, atribuindo ao ato um sentido, porque não dizer, uma funcionalidade.

Especificamente sobre a "neurose do olhar" (GODARD, 2006a, p. 73) – já que essa questão é enfrentada pela artista nos demais sentidos –, Lygia Clark caminha na direção de um reposicionamento, rumo a uma subjetividade, propondo um mergulho interno, na direção do olhar cego ou pré-olhar, "[...] onde há perda das noções gravitacionais e outras, permitindo atingir um olhar talvez mais primeiro ou menos manchado de linguagem" (GODARD, 2006a,

p. 73). Nas sessões de Estruturação do Self, o participante (também chamado nessa fase de cliente) é convidado a deitar, a fechar os olhos para ser tocado pelos objetos relacionais manipulados pela artista (ROLNIK, 2006b, p. 15).

Aqui se anuncia mais uma questão. A perda das noções gravitacionais significa trabalhar no âmbito da propriocepção e, assim sendo, uma das formas de trabalhar com essa "desneurotização" seria buscando não apenas um trabalho no interior de cada modalidade sensorial (intrassensorialidade), mas atuando na relação entre os sentidos. Mas, antes de abordar essa outra investigação de Clark no campo da percepção, acho pertinente trazer ainda algumas considerações de Rolnik (2006b) sobre como existem leituras equivocadas sobre as práticas da artista no que diz respeito às possibilidades de navegação nessa dimensão subjetiva e objetiva dos sentidos.

Para a autora haveria duas leituras equivocadas. A primeira considera que Clark deslocou o monopólio do olhar rumo aos demais sentidos. A segunda entende que a artista desejava que os usuários de suas obras/acontecimentos pudessem ir além de um olhar objetivante e neurotizado, para camadas mais profundas e arcaicas, as quais seriam mais primitivas do ponto de vista cognitivo, adentrando em uma abordagem "psicologizante", que vincularia seus procedimentos a um encaminhamento do sujeito para um estado de regressão, quando, na verdade, seu propósito era encaminhá-lo para um estado de criação. Conforme Rolnik comenta em entrevista com Hubert Godard (2006a): "O acontecimento em que consistia a obra de Lygia era exatamente esta possibilidade de viver o paradoxo entre as duas modalidades da percepção" (p. 74).

Nesse caso, a noção de modalidades refere-se às possibilidades de nos relacionarmos com as duas dimensões – subjetiva e objetiva – dos sentidos. Em outras palavras, retomando o percurso das reflexões: acessar sensações de forma fresca ou deixar com que as etapas seguintes do processo perceptivo articulem-nas à memória, à cognição e, fundamentalmente, ao comportamento, aos hábitos. "Habitar o paradoxo" (ROLNIK, 2006b, p. 14), o ir e vir entre as duas dimensões perceptivas, eis o desafio às práticas artísticas que Rolnik conceitua em escalas: a primeira microperceptiva (microsensorial), relativa às sensações ou às pequenas percepções; e a segunda macroperceptiva (macrosensorial), relativa às demais estruturas perceptivas, comprometidas com a síntese das informações sensoriais.

Segundo Godard (2006a), a segunda revolução na percepção efetuada na obra de Lygia Clark está na forma como ela pensou as relações entre os sentidos: "[...] como agem as plurimodalidades ou polissemias no concerto dos sentidos?"[38] (p. 76). Apoiado em Merleau-Ponty, o autor dirá que a mesma possibilidade de "neurotização" dos sentidos poderá ocorrer na relação entre eles e, quando isso ocorre, há um comprometimento da plasticidade dos sentidos, algo fundamental, por exemplo, para um artista do corpo.

> É exatamente o que faz Lygia Clark quando trabalha o tato, com universos sonoros, olfativos, onde ela vai convulsionar a interssensorialidade. Ela vai jogar com as sensações corporais, com o olfato e com as mudanças de postura, para transformar o olhar. Assim, ela joga infinitamente, você pode imaginar, tem-se seis sentidos – se eu acrescentar a propriocepção, o sentido de si – isso permite uma infinidade de jogos possíveis (GODARD, 2006a, p. 76).

O que seria a ideia de convulsionar a relação entre os sentidos? Seria surpreender as conexões estabelecidas, apresentar ao corpo novos estímulos – sensações – de forma inusitada. Costumo explicar essa noção aos meus alunos dizendo que a ideia é dar informações novas provocando um curto-circuito positivo na percepção, como se os receptores nervosos estivessem levando informações em uma "outra língua" e, daí, outros circuitos pudessem se estabelecer, levando à possibilidade de renovação do movimento.

> Para um dançarino, esta capacidade é fundamental, ele tem que poder reproduzir um movimento visto, afiná-lo com um som musical e modular sua motricidade em função. Muitas vezes alguns desses cruzamentos não funcionam. É preciso utilizar o sentido que é privilegiado, como um cavalo de Troia, para entrar na cidadela dos movimentos sensoriais, de modo que em seguida se possa recolocar em funcionamento o(s) sentido(s) que estão estagnados (GODARD, 2006a, p. 77).

Caminhar observando o espaço. Caminhar deixando-se levar pelo movimento do outro. Caminhar escutando seus próprios passos e os passos dos outros. Sentir a pele que toca o chão. A pele que toca o ar. A respiração, a pulsação e seu caminhar. De olhos fechados, como percebe seu caminhar? E o espaço? E o outro? E o tempo? Nas aulas e nas práticas de dança empenhadas nessas investigações, inúmeros procedimentos estão destinados a convulsionar e/ou plastificar (dar plasticidade) as relações interssensoriais.

38 Segundo o autor, haveria aqui uma correspondência com o conceito de quiasma, de Merleau Ponty (2001).

O saber-sentir adensa-se cada vez mais. Creio ser necessário pausar e rememorar, novamente. Mergulhamos um pouco mais no fenômeno da percepção. Os portais da percepção nos encaminham aos fenômenos da memória, da cognição e do comportamento. Reforçamos a nossa compreensão de que a percepção é, portanto, um fenômeno subjetivo, social, cultural. Mas, se sentir as sensações de forma fresca seria um caminho de renovar a percepção, de desaprender para (re)aprender, por que deixamos de vivenciar as sensações como na infância, movidos pelo simples desejo de senti-las? A sociedade de consumo (da saúde, da qualidade de vida, do prazer e do bem-estar) nos convida a sentir, a ver, a tocar, a cheirar, a degustar, a nos mover, oferecendo inúmeros produtos que serão eficientes à nossa felicidade. Don Johnson contrapõe a essa tecnologia da alienação a possibilidade de uma tecnologia da autenticidade (1990) que estaria apoiada na capacidade a ser desenvolvida desde a tenra infância de confiarmos nos nossos sentidos como capazes de nos informar sobre o que estamos sentindo, capacidade de creditar a própria sabedoria do saber sensível. Os estudos do "saber-sentir" do artista da dança têm como etapa importante buscar procedimentos capazes de "desneurotizar" ou descondicionar os sentidos, para recolocar a percepção em movimento (GODARD, 2006a, p. 75).

Retomando, então, uma colocação anterior sobre a empatia da dança contemporânea com Lygia Clark, no que diz respeito aos procedimentos de criação (no caso da dança, no processo de criar a obra, e, no caso de Lygia, na proposição dirigida ao ato criativo do próprio espectador), o que me fez buscar um contágio maior e intencional com essa artista foi exatamente a noção conceituada por Godard (2006a), de que a ético-poética de Lygia Clark estaria dirigida à remodelagem e à recolocação da percepção, mesmo daquele cidadão comum que, participando das suas proposições, pudesse reencontrar a expressividade do gesto e o estado criativo.

Em um de seus textos, "A propósito da magia do objeto" (CLARK, 1980), escrito em 1965, a artista fala de uma de suas primeiras obras-ato, a proposição "Caminhando". Sugere que o leitor, ele mesmo, faça a experiência de construir seu "Caminhando": basta pegar uma tira de papel − por exemplo, aquela que envolve um livro para protegê-lo de sucessivas aberturas desnecessárias −, cortá-la no sentido da sua largura e colar as duas pontas, construindo uma fita de Moebius. A proposição é, com o auxílio de uma tesoura, seguir um caminho, recortando-a no sentido de seu comprimento, evitando encontrar com o primeiro ponto de corte, o que

dividiria a fita em duas partes iguais; basta escolher que direção tomar, esquerda ou direita, ao se deparar com o ponto inicial. Após detalhar toda a descrição, ela comenta: "Se eu utilizo uma fita de Moebius para esta experiência é porque ela contrasta com nossos hábitos espaciais: direita – esquerda; avesso – direito etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo" (CLARK, 1980, p. 25-26).

> A primeira vez que cortei o "Caminhando" vivi um ritual muito significativo. E eu desejo que esta mesma ação seja vivida com a máxima intensidade pelos participantes futuros. [...] Aí é preciso concentração e, talvez, uma vontade ingênua de aprender o *absoluto* pelo ato de fazer o "Caminhando", conservando a gratuidade do gesto. O ato do "caminhando" é uma proposição que se dirige ao homem cujo trabalho, cada vez mais mecanizado, automatizado, perdeu toda a expressividade que tinha antes, quando o artesão dialogava com sua obra. Talvez o homem só tenha perdido esta expressividade nas suas relações com o seu trabalho – ao ponto de tornar-se totalmente estranho – para melhor redescobrir hoje seu próprio gesto cheio de uma nova significação. Para que tal mudança, verdadeiramente, se opere na arte contemporânea, é preciso outra coisa que simplesmente a manipulação e a participação do espectador. É preciso que a obra não se complete em si mesma e seja um simples trampolim para a liberdade do espectador-autor (CLARK, 1980, p. 27).

A concentração, o prestar atenção ao próprio corpo. A vontade ingênua para sentir sensações de forma fresca. Redescobrir o gesto, cujo sentido é expressar(-se), realizar escolhas, inaugurar sentidos. As sugestões de Clark ao seu espectador-autor assemelham-se àquelas oferecidas aos intérpretes-criadores da dança, em inúmeros laboratórios da percepção.

O corpo do dançarino é a própria fita de Moebius, no qual a cada dia ele precisa realizar seu "Caminhando", percorrendo o dentro-fora do seu corpo, reinaugurando suas percepções do tempo e do espaço. Árdua tarefa.

Referindo-se às semelhanças entre os Ateliês de Dança e os dispositivos de Lygia Clark, e nas diferentes práticas da arte contemporânea, Godard (2006a) afirma que não podemos mudar nossos gestos se não forem processadas mudanças na nossa percepção, o que para ele é uma questão crucial: "Para os dançarinos ele é afinal a própria base! Não posso mudar o meu gesto se não mudar a relação que mantenho com o meu corpo e com o espaço através da percepção" (p. 75).

Chego então à terceira noção que compõe o subtítulo desse capítulo: para além do (próprio) corpo. E, com isso, pretendo continuar abordando os conceitos de criatividade e de

expressividade já anunciados nos parágrafos acima. Não gostaria que o leitor entendesse esse "para além" como indicação de uma transcendência do corpo. Escolhi essa nomenclatura entendendo o corpo do artista da dança como aquele que não tem sentido apenas para si, mas que se realiza, no se dar a ver, para "um outro" ser-corpo. Corpo em relação além dele mesmo. Profundidade (dentro) que se projeta no mundo (fora) desvelando perspectivas, camadas e densidades, de si, do outro, da relação eu-outro, nós-mundo.

Como já procurei demonstrar, a percepção é um fenômeno que não diz respeito apenas à individualidade de um sujeito, mas à sua vida social, cultural, ao ambiente em que se encontra inserido. A interação entre tais dimensões constitui "[...] quadros de referência variáveis da percepção" (GODARD, 2002, p. 11), os quais estão sempre ativos, estejamos nós conscientes ou não. Segundo o autor, a dança

> [...] é o lugar, por excelência, que faz visível o turbilhão em que as forças de evolução cultural se afrontam, produzindo, controlando ou censurando as novas atitudes de expressão de si e de impressão do outro. Desse modo, o gesto e sua captação visual se apoiam em fenômenos de infinita variedade que impedem toda esperança de reprodução idêntica (p. 12, grifo meu).

As diferentes técnicas e estéticas coreográficas – forças desse turbilhão –configuram-se como escolhas de modos de se servir do corpo (BRAVI, 2001). E, nos processos de aprendizado da dança, sujeitos com históricos corporais particulares irão se encontrar, balizados por diferentes quadros de referência da percepção (de si, do outro, do tempo, do espaço), oriundos de sua vida pessoal, social, cultural, incluindo-se aqui as próprias culturas de dança e as experiências coreográficas previamente vivenciadas.

Mas, o que gostaria de destacar é a relação entre "[...] expressão de si e impressão do outro" (GODARD, 2002, p. 12). Godard está afirmando (poderíamos aqui relembrar a noção de técnica corporal de Marcel Mauss, ou mesmo da teoria da função tônica de Wallon e Ajuriaguerra) que o gesto não é solitário, não nasce de um ser sozinho. Não é apenas de um. Ele nasce de um que conheceu um outro (primeiramente, a própria mãe ou o ser que o alimentou). E, assim, ao se fazer gesto, trás nele um passado do outro, no presente do eu. É um *eu-outro*. E, ao mesmo tempo, cada *eu-outro* é sempre um arranjo único, portanto, um outro *eu*, singular, presente no seu próprio gesto.

Como aprendemos um movimento que é do outro e o tornamos nosso (um *outro-eu*)? Godard (2002) chama a atenção quanto à dificuldade da percepção dos elementos e das etapas "[...] que fundam a carga expressiva desse gesto" (p. 11), pois esse gesto se configura de forma global. A figura ou a forma do gesto por si só não permite a compreensão da sua execução, muito menos a compreensão da percepção dessa execução pelo dançarino. Para ele, aprender um movimento ou um gesto proposto por um coreógrafo, o novo, aquilo que ele não conhece, coloca-se como desafio. Godard (2002) irá abordar isso como uma constante dificuldade para esse artista do corpo, pois ele precisará mergulhar nas etapas e nos elementos que fundam a carga expressiva desse gesto, o que significa dizer que irá mergulhar nas próprias camadas de seu corpo para reinventar o gesto que esse outro trouxe das camadas de seu próprio corpo. Esse diálogo entre dançarino e coreógrafo sempre implicará em um ir e vir entre o *eu-outro*.

Nesse sentido, o que define o novo, nessa experiência entre o dançarino e o processo de aprendizado daquilo que o coreógrafo propõe, não estaria restrito apenas aos aspectos da figura e da forma, mas exatamente àquilo que anima o movimento e que, na concepção de Godard (2002), transforma-o em gesto.

> Chamaremos de pré-movimento essa atitude em relação ao peso, à gravidade, que existe antes mesmo de se iniciar o movimento, pelo simples fato de estarmos em pé. Esse pré-movimento vai produzir a carga expressiva do movimento que iremos executar [...]. É ele que determina o estado de tensão do corpo e que define a qualidade e a cor específica de cada gesto. O pré-movimento age sobre a organização gravitacional, isto é, sobre a forma como o sujeito organiza sua postura para ficar em pé e responder à lei da gravidade, nessa posição [...]. São ainda esses músculos que registram as mudanças em nossos estados afetivo e emocional. Assim toda modificação de nossa postura terá uma incidência em nosso estado emocional e, reciprocamente, toda mudança afetiva provocará uma modificação, mesmo que imperceptível, em nossa postura (p. 14).

Resumidamente, o pré-movimento está relacionado à nossa organização tônico-gravitacional, postural; as mesmas cadeias musculares responsáveis por esse nosso *estar no mundo* registram os impactos da emoção e da afetividade, o que implica na definição da qualidade do movimento de cada ser e está na base da construção da expressividade do gesto[39] de cada ser humano.

39 Godard (2002) diferencia as noções de movimento e gesto. O movimento envolve deslocamento dos segmentos do corpo no espaço, algo semelhante à máquina. O gesto se inscreve na distância entre o movimento e a tela de fundo tônico-gravitacional do ser, o que vem a ser o pré-movimento. Para ele, é nesse *entre* que reside a expressividade do gesto humano que a máquina não possui.

> Godard (2002) afirma que a complexidade do trabalho do dançarino repousa em parte nessa problemática: o tônus resistente do sistema gravitacional está instalado em seu corpo, mesmo que ele não se dê conta, em estado de vigília. E esse tônus não está apenas definido pelos aspectos emocionais-afetivos do indivíduo, mas pelas técnicas de dança e pelas diversas experiências coreográficas vivenciadas e *incorporadas* as quais, a cada novo processo criativo precisam se atualizar (COSTAS, 2008b, p. 03).

Apoiada nesse mesmo referencial teórico, quanto às contribuições da educação somática no desenvolvimento das capacidades expressiva do dançarino, Fortin (1999) irá dizer:

> Compreende-se, então, a importância de se trabalhar sobre o que ele chama de pré-movimento pois o intérprete pode assim chegar a oferecer ao espectador uma mensagem que seja coerente. De fato, como trabalhar a abertura ao outro, que implica numa modulação da tonicidade muscular, se a angústia já está inscrita no pano de fundo da organização da pessoa? [...] Os educadores somáticos dispõem de uma variedade de meios para trabalhar sobre o substrato profundo que é a organização tônico-gravitacional. O trabalho se pretende multidirecional e multidimensional (p. 45).

Recordo então o que disse sobre o chegar ao corpo, nas aulas de Vianna: deitar-se sobre o chão, entregar o corpo à gravidade, estratégia fundamental para iniciar-se um trabalho de repouso e *escuta* da musculatura tônico-gravitacional. Escuta, aqui, no sentido de poder observar e interferir no seu processo de regulação. Trata-se de um "saber-sentir" fundamental, relativo à propriocepção, ao sentido ou ao sentimento de si.

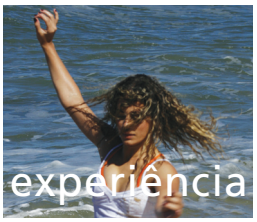
Nos últimos dois ou três anos, procuro sempre distribuir, aos alunos com que me deparo para trabalhar os trânsitos empenhados nessa pesquisa – refiro-me tanto às relações entre dança contemporânea, abordagens somáticas (e nos Ateliês Somáticos, com a artista Lygia Clark), quanto às relações entre percepção, subjetividade e criatividade –, um pequeno texto de Godard (2006a):

> É um pouco o que faz o dançarino: quando ele se aquece, tira peles que estão sobre ele, ao infinito, para poder chegar a um estado de dança que vai permitir-lhe ficar novo outra vez – no entanto sem esquecimento, sem fazer *tabula rasa* do passado. Isso permite ter uma imediatez em relação à geografia, à abertura de uma perspectiva, à invenção de um gesto (p. 77).

Observo que esse texto causa uma imensa inquietação, a mesma talvez que tive quando o

li pela primeira vez. É muito claro (!), os alunos sentem o que ele quer dizer, mas não conseguem explicá-lo. Com esse texto, procuro esclarecer que nas experiências que desenvolvo meu foco não é a criatividade ou a inventividade esperada nos Ateliês de improvisação ou composição, apesar de exercícios dessa natureza serem parte integrante dos procedimentos. Dando especial atenção à sensibilidade corporal (somestesia), às camadas de pele e à plasticidade proprioceptiva, meu interesse se volta para a emergência de um estado criativo e expressivo, pelo qual cada um possa reconhecer que visitou um lugar novo em seu corpo, na experimentação de um gesto, no desenhar de um movimento, no espaço-tempo. Viver sensações "de forma fresca", recolocando a percepção e a imaginação em movimento.

Acredito ter conseguido abordar algumas das camadas fundamentais do que chamei aqui de "saber-sentir", considerando alguns dos conceitos da pesquisa que me auxiliarão no desenvolvimento das páginas que se seguem, conceitos esses que denunciam as empatias e os contágios que alimentam minha investigação.



1. A experiência como habitat

Após muitos anos de trabalho, em especial à frente de disciplinas nas quais as relações da dança com as abordagens somáticas são abordadas, no que diz respeito também à investigação de métodos e práticas de ensino, por influência de alguns autores comecei a prestar muita atenção em como se configura o contexto pedagógico relativo a esse trânsito interdisciplinar. Mas posso dizer que foi no percurso dessa pesquisa que tomei consciência da importância de revisitar o conceito de experiência, talvez tão óbvio nessas áreas de conhecimento, e, por outro lado, tão desgastado na educação e tão inoperante na atualidade da vida cotidiana.

Quando, no item anterior, tratei do conceito de sensibilidade, deixei em suspenso algumas palavras da filósofa Márcia Tiburi: atenção, disposição ao desconhecido, silêncio, passividade e escuta. Retomo-as agora, revelando-as como indicações sobre um saber estar relativo à noção de experiência.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Costumo pensar e conversar com meus alunos sobre o privilégio de, tanto eu, professora, como eles, na atual situação social de interdição da experiência, permanecer algumas horas do dia prestando atenção no corpo, percebendo sensações, investigando movimentos, dialogando com o outro, sentindo o grupo, o espaço, o tempo. Sem nenhum romantismo, pois tenho profunda consciência de todas as adversidades da profissão na área educacional e artística. Mas é interessante considerar que, talvez, o que as pessoas estrangeiras às áreas das artes do corpo queiram dizer para nós quando comentam "como deve ser bom trabalhar com dança" seja exatamente isso: como gostariam de, em seu cotidiano, habitar espaços e tempos mais destinados a experiências. Não se trata de algo exclusivo às práticas artísticas e corporais constituir tais possibilidades, mas a noção de experiência, conforme conceituada por Bondía (2002), é um conceito que reforça a ideia de empatia e contágios entre as práticas e as pedagogias, da dança contemporânea, da educação somática e também das proposições de Lygia.

Nessa direção, no percurso dessa pesquisa fui surpreendida com a leitura de um pequeno artigo do médico psiquiatra e psicoterapeuta Raimundo Severo Junior[40] que, também norteado por Benjamin (1994) e Bondía (2002), aborda as aproximações entre experiência estética e existência cotidiana nos trânsitos entre a dança, a educação somática e as práticas terapêuticas na saúde mental.

> Inicialmente desenvolvidos como métodos terapêuticos e/ou pedagógicos, as práticas de educação somática vão progressivamente estabelecer relações com o campo da arte (como processo de preparação do corpo para a experiência estética) e com algumas correntes de psicoterapia (como a Gestalt Terapia, por exemplo). As

40 Médico psiquiatra, psicoterapeuta com formação em Gestalt Terapia, mestre em Saúde Pública e diretor do Instituto Aquilae, onde ministra os cursos de formação: "Arte e Terapia" e "O corpo em movimento no contexto terapêutico". Estudioso e praticante de dança contemporânea.

> práticas de educação somática passaram a representar, então, uma possibilidade de se potencializar a presença no aqui e agora, o que interessava tanto às artes do corpo quanto aos processos de autoconhecimento inerentes à psicoterapia, inaugurando uma complexa articulação entre arte, terapia e educação em torno do corpo em movimento (SEVERO, 2008, p. 63).

O cultivar do sensível, presente na definição de experiência de Bondía, é condensado por Severo (2008) como possibilidade de estarmos presentes no "aqui e agora".

> E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (BONDÍA, 2002, p. 24).

Se a experiência é algo que pode nos suceder, o sujeito da experiência "[...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura" (BONDÍA, 2002, p. 24). Podemos viver uma experiência. Então, o *habitat* da experiência é em primeiro lugar o sujeito. Mas, somado a essas qualidades de presença no "aqui e agora", Bondía (2002) irá dizer que o sujeito da experiência seria também aquele que se "ex-põe", sujeito "ex-posto" (p. 25).

> Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002, p. 25).

A exposição não é exatamente vinculada a uma ação externa, dirigida para fazer algo no mundo, mas aparece, aqui, vinculada a uma capacidade de permitir que aquilo que acontece no mundo possa ser sentido; portanto, outra forma de estar no mundo.

> Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (BONDÍA, 2002, p. 25).

A ideia de um sujeito da experiência "[...] sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido" (BONDÍA, 2002, p. 25) de início parece extremamente retrógada. Em um primeiro olhar, pensando no processo educacional em questão, do corpo dançante, as características de tal sujeito da experiência poderiam sugerir um retrocesso à ideia de um corpo-objeto. Mas, quando Bondía (2002) fala do sujeito incapacitado a viver uma experiência, como em um passe de mágica, somos levados a redimensionar tal interpretação:

> O sujeito incapaz de experiência seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (p. 25).

A imagem do corpo em pé (erguido) opõe-se ao corpo que se expõe a uma experiência (de si), deitado nas sessões de Estruturação do Self de Lygia Clark, nas experiências somático--dançantes, entregando-se à gravidade, à passividade, ao descanso, à não ação em oposição à firmeza, à afirmação, sempre, pela ação (informação, opinião, vontade).

Anestesia e apatia não são sinônimos de entrega, de receptividade, de aceitação, de submissão à experiência. O que observo, seja nas proposições de Clark ou nas práticas somático-dançantes, é que, quando alguém se expõe a ser estimulado por um objeto, ou ao contato em movimento com um parceiro, à percepção das sensações, o que está em foco é a *estesia* relativa aos sentidos (sentir) e a *patia*, da origem grega *pathos*, que quer dizer paixão, que se refere a tudo o que pode ser vivenciado como algo novo, ao padecer frente a um acontecimento, algo relativo à mobilidade e à imperfeição.

Além de considerar o que seria a experiência e quem seriam os sujeitos da experiência, partindo de um detalhado estudo etimológico do termo, Bondía (2002) considera o "[...] que nos ensina a experiência" (p. 25). Do latim, *experiri*, provar (experimentar). *Periri*, radical que se encontra em *periculum*, perigo. Mas também, diz ele, *per* se relaciona à ideia de travessia e, consequentemente, de prova. Em grego, Bondía (2002) irá confirmar que derivam da raiz *per* inúmeras palavras que remetem à passagem, à travessia, a ir até o fim, ao limite. Daí irá dizer:

> O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua

> oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "*ex-iste"* de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (p. 25).

A apresentação desse sujeito revela que a experiência, como na construção de uma fita de Moebius na obra "Caminhando" de Lygia Clark, implica em um movimento dentro-fora. O contato com o mundo exterior (a viagem, a travessia, o estranhar-se) reforça e é ao mesmo tempo possível, porque existe alguém, um singular, com contorno: um dentro, portanto.

Mas, estranhar ou estranhar-se, resgatando o que venho abordando sobre a percepção, significa que houve um movimento rumo ao diverso, ao diferente, àquilo que não conhecemos, de nós mesmos e do mundo. Estar sensível, como revelei através de Tiburi (2009), significa também "[...] o modo como nos dispomos ao que não somos e não conhecemos".

> Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (BONDÍA, 2002, p. 25).

Tal dimensão de travessia e perigo deve ser considerada. Quando me referi de início ao contexto pedagógico relativo aos encontros da dança com as abordagens somáticas, estava pensando sobre tais dimensões, em como levar em conta a construção de um ambiente que comporte os riscos implícitos aos mergulhos nas camadas do pré-movimento (de onde emerge a expressividade), aos processos de exposição de si e ao outro, ao estar junto, à procura de um novo gesto, em um coletivo.

As pedagogias somáticas, em especial a pedagogia da Eutonia, em que reside minha maior experiência (no momento), preocupam-se em não apresentar a noção de um corpo como referência, um corpo ideal a ser seguido. O eutonista evita demonstrações e se apoia na linguagem verbal, instrucional, por "consignas", que orientam o aluno na sua prática. Isso na verdade é um princípio da educação somática: conhecer o corpo significa sentir e perceber o próprio corpo, e não buscar um modelo em outro corpo. Nesse sentido, diante de uma indicação para que o aluno perceba como estão seus apoios no chão, não existe o certo ou errado, mas, sim, a observação de como aquele aluno está se dedicando àquela investigação.

Se está conseguindo prestar atenção, se está inquieto, se dormiu durante o trabalho, enfim; quem poderá falar sobre as sensações do contato com o chão será apenas o aluno.

Como a finalidade da educação somática, em si, é em última instância oferecer uma melhoria na qualidade de existência corporal do sujeito, talvez seja muito compreensível um contexto de ensino pelo qual não aconteçam grandes conflitos quanto à ideia de expor-se; cada um está aprendendo a cuidar de si, para (melhor) estar com o outro.

A ideia do estar exposto, diferentemente dos contextos educacionais somáticos, diz respeito à essência do fazer das artes cênicas do corpo: o "se dar a ver" ao público. Sem me prolongar a respeito desse assunto, já que retornarei a ele no próximo capítulo, levar em conta essa questão é um dos aspectos que considero fundamentais aos contextos de ensino da dança, em que existe uma expectativa do estudo da expressividade e da criatividade, nos moldes que venho expondo. A experiência é o *habitat* do "saber-sentir". Esse *habitat* é ao mesmo tempo o corpo, como sujeito da experiência, e o ambiente artístico-pedagógico, onde se processam os aprendizados, as experiências, do "saber-sentir".

A emergência do gesto desconhecido, de qualidades expressivas que desconheço em minha dança, é por vezes frágil e pouco lapidada. É necessária a criação de um ambiente de receptividade, de escuta, de disponibilidade, de aceitação, de submissão ao que não conheço em mim, mas, fundamentalmente, ao que irei conhecer no/do outro.

Assim como Severo (2008) refletiu sobre as relações entre a experiência estética e a existência cotidiana, apesar da discussão do conceito em questão estar devotada às minhas preocupações com as situações de ensino-aprendizagem, a própria finalidade de tais situações diz respeito a realizar movimentos (dança), indo da experiência estética à experiência artística.

Em uma de suas obras, o filósofo José Gil (1994) reflete sobre a noção de espaço interior no *Livro do Desassossego*, de Fernando Pessoa. No capítulo IV, *A onda, o ritmo, o contágio*, ele observa o processo da criação do poeta tomando como base a sensação: "[...] como se exprime a sensação ou a emoção através de palavras?"[41] (p. 71). E tal pergunta vai ao longo do texto multiplicando-se para abarcar, de fato, o processo em sua extensão, até se ver a obra como algo intrinsecamente relacionado à sensação.

41 Trocando "palavras" por "dança", li nessa pergunta uma de minhas principais perguntas nessa pesquisa!

Valendo-se de colocações do próprio Fernando Pessoa, o filósofo segue um caminho em que se pode vislumbrar a experiência estética transmutando-se, encontrando forma como expressão artística, naquele caso, poética. O próprio poeta é trazido em suas falas esclarecendo que a sensibilidade passa por um processo de transformação da sensação, compreendendo três etapas: uma primeira que é a própria sensação; uma segunda na qual ocorre a consciência da sensação, conferindo-lhe um valor, portanto um teor estético; e, por fim, a intelectualização, que significa a consciência dessa consciência, que confere poder de expressão (PESSOA apud GIL, 1994, p. 72).

Ao longo do texto, Gil (1994) continua a formular perguntas: como a força da sensação vai embutir-se na linguagem poética? Como é que a sensação torna-se expressiva? E dirá então que a noção de expressividade na criação poética de Fernando Pessoa significa que a sensação é "emissora de energia" e que, segundo o próprio poeta, sua função – dele, poeta – é tornar-se um "[...] foco emissor abstrato sensível"; "[...] um foco dinamogéneo" (PESSOA apud GIL, 1994, p. 80).

O fenômeno da dinamogenia ou dinamogênese, do ponto de vista da fisiologia, diz respeito ao aumento de energia ou superativação da função de um órgão devido a uma excitação de qualquer natureza.

Deparo-me então novamente com a ideia de que a possibilidade de entrar em contato com as sensações está na base da experiência estética, o que me permite pensar nos aprendizados do "saber-sentir" como uma dinamogenia da sensibilidade corporal (no caso da somestesia, da pele, da propriocepção, modalidades sensoriais em que reside meu maior interesse), a qual concretiza-se como experiência artística – dança – no âmbito da dinamosfera[42], conceito de Rudolf Laban para abarcar as dimensões qualitativas, expressivas e formais do movimento no espaço-tempo. E o dançarino, penso eu, é também um corpo emissor de energia capaz de superativar a sensibilidade daquele a que o assiste, levando-o então à experiência estética.

42 As noções de dinamogênese e dinamosfera podem ser consideradas como dimensões de um mesmo fenômeno corporal, sendo a primeira em ocorrência no que Rolnik (2006b) denomina esfera microperceptiva e a segunda, em uma esfera macroperceptiva.



2. Os objetos relacionais

Na pesquisa realizada no mestrado, intitulada “Corpo, veste, cor: um processo de criação coreográfica” (COSTAS, 1997), trabalhei com panos e roupas; nesse caso, a formulação de figurinos e pequenos cenários monocromáticos extensivos ao próprio corpo eram o mote do processo de criação da dança. A relação com tais materiais plásticos nas investigações levou-me a considerar o papel dos estímulos visuais-táteis na investigação de qualidades expressivas do movimento.

A leitura de alguns manuais de improvisação (BLOM, CHAPLIN, 1988; MORGENROTH, 1987; WINEARLS, 1975) e composição (HUMPHREY, 1959; SMITH-ARTAUD, 1992) aponta que os estímulos podem ser classificados segundo as relações com os sentidos humanos, os quais recebem o impacto; assim sendo, podemos considerá-los como auditivos (audição), táteis (tato), visuais (visão), cinestésicos (relativos à propriocepção e percepção do próprio movimento) e imaginativos ou evocativos (imagens ou textos que podem convocar a imaginação) (COSTAS, 1997, p. 75).

Os diferentes objetos trazidos para as salas de trabalho, por exemplo, a cadeira − título homônimo de uma reflexão primorosa de Antônio Pinto Ribeiro (1994) sobre a dança do século XX cujo tema envolve a relação com esse objeto –, desempenham o papel de estimular os sentidos na/da criação. Algumas vezes, tais objetos se transmutam e passam a integrar a própria dança como elementos cênicos.

Nas empatias e nos contágios da dança contemporânea, das abordagens somáticas e da artista Lygia Clark, além dos sentidos do corpo, da experiência como um *habitat*, observo correspondências quanto à ideia do objeto como algo com que podemos nos relacionar. Assim como chama a atenção no percurso de Clark seu envolvimento com as questões do corpo, talvez possa chamar a atenção que nas artes e práticas do corpo possamos encontrar o objeto não desempenhando funções habituais, ordinárias. Mas, nos laboratórios da percepção do corpo somático e dançante do século XX, os objetos – que sempre estiveram a serviço dos processos da cena – passam a desempenhar outras relações com o corpo, motivo de investigação em minha pesquisa.

Antes de prosseguir, é necessário tecer algumas explicações. Considerar o conceito

"objeto" é uma ação tão vertiginosa quanto o desejo de abarcar o conceito "corpo". Apesar do desejo de mergulhar e nadar nas inúmeras contribuições filosóficas e psicológicas sobre o fenômeno relacional corpo-objeto (por exemplo, no processo de desenvolvimento psiconeuromotor da criança), foi necessário navegar por circuitos mais restritos. Considerarei aqui – já que mais adiante falarei basicamente de investigações somático-dançantes que se arquitetam na relação corpo-objeto – as principais contribuições das abordagens somáticas, particularmente as da Eutonia e de Lygia Clark no que diz respeito a como podemos expandir e adensar os conhecimentos do corpo dançante desenvolvendo relações com esse outro, chamado objeto. Refiro-me, mais especificamente, aos aprendizados do "saber-sentir", considerando-o nos diferentes aspectos apresentados anteriormente, no âmbito dessa pesquisa.

Bolinhas de tênis, bolas de espuma, bolinhas de gude, bolinhas de madeira, bambus de diferentes larguras e comprimentos, escovas, buchas, esponjas, pranchas de madeira, saquinhos pequenos com alpiste ou painço, saquinhos compridos com feijões, espaguetes, almofadinhas, bexigas, bexigas com farinha dentro, bolas de tênis e espaguetes cortados ao meio, tecidos, elásticos, bacias com água, bacias com grãos, argila, pedras, castanhas, sementes variadas (pequenas, médias e grandes). Esses são apenas alguns dos objetos com os quais um aluno pode se relacionar em uma aula de Eutonia; muitos deles foram pesquisados por Gerda Alexander, que deixou indicações de como utilizá-los, outros foram sugeridos por seus sucessores, de forma que os eutonistas têm como campo de investigação permanente encontrar novos materiais e objetos para suas práticas[43].

Escolhi o bambu, material muito difundido pela Eutonia e incorporado em uma série de abordagens corporais ocidentais e orientais, para abordar um espectro de possibilidades relacionais nas práticas eutônicas.

O bambu é um material colhido da natureza; para transformá-lo em um objeto de trabalho, basta cortá-lo, cuidar de possíveis asperezas de sua superfície e das condições para sua conservação. É possível estabelecer certas relações entre os bambus e alguns ossos

43 O levantamento bibliográfico relativo à Eutonia não indicou nenhuma publicação que trate desse detalhamento, dos objetos e das suas possíveis utilizações. Em contato estabelecido diretamente com Berta Vishnivetz, ela ressaltou que dentro do objeto central da Eutonia, que é a regulação tônica, o contato com os objetos é um dos procedimentos. A eutonista considerou ainda que a pesquisa dos objetos deixada por Gerda Alexander diz respeito ao contexto cultural e ecológico de sua época, algo levado em conta pelos eutonistas na atualidade.

de nosso corpo, em especial os ossos longos[44]: material resistente, com certa porosidade e espacialidade interna. Os nós dos bambus relembram as extremidades dos ossos, configuradas para *tecer* articulações. Visto na natureza, o bambuzal apresenta certas características também interessantes, a serem buscadas como qualidades de movimento. Apesar de enraizado e direcionado ao céu, o bambuzal apresenta grande mobilidade ao sabor dos ventos. Em geral, quando realizo práticas destinadas a um trabalho de reeducação do movimento, sugiro aos meus alunos essa referência como possibilidade de entendimento do alinhamento corporal sem qualquer vínculo com a rigidez ou a estaticidade postural.

Na Eutonia, um bambu pode ser utilizado para estimular a pele. Com movimentos suaves, de deslizamentos na superfície, é possível despertar a sensibilidade do tato, assim como chamar a atenção para a totalidade do corpo, evidenciando a pele como invólucro e contorno. Adentrando as camadas de tecidos corporais abaixo da derme, o mesmo material pode ser instrumento percussivo, possibilitando a percepção dos diferentes ossos.

Uma pessoa pode deitar-se sobre um par de bambus cada qual em um dos lados da coluna vertebral; o eutonista sugere então que ela estabeleça contato com o objeto percebendo sua presença. Aos poucos, entregando o peso do corpo à ação da gravidade, pode estabelecer um contato cada vez mais profundo com os diferentes tecidos – pele, músculos, ligamentos, tendões – até chegar à percepção da estrutura óssea. Daí deve realizar o caminho de volta à superfície, fechando um percurso de percepção[45] mais interna e mais externa do corpo na relação com o objeto. Tal procedimento pode ser utilizado para trabalhar alguns temas da Eutonia, por exemplo, a consciência óssea (a conexão das vértebras da coluna com as costelas da caixa torácica), a percepção do espaço interno do corpo, mas, essencialmente, essa atitude de permitir que o objeto adentre as camadas do corpo significa que houve uma mudança tônica. Tal estado de permissividade não é sempre fácil; é possível que alguns grupos musculares resistam, gerando desconforto. Mas, ao final de uma prática como essa, a pessoa pode deparar-se com uma nova imagem corporal (de suas costas, de sua postura),

44 Os ossos longos são aqueles nos quais o comprimento excede a largura e a espessura, como: clavícula, úmero, rádio e ulna nos membros superiores; fêmur, tíbia, fíbula nos membros inferiores; metacárpicos (mãos), metatársicos (pés) e falanges (dedos das mãos e dos pés). O corpo desses ossos é chamado de diáfise e as extremidades, de epífases, as quais são, em geral, articulares. O corpo de um osso longo é um tubo de osso compacto cuja cavidade é conhecida como cavidade medular, por abrigar a medula vermelha ou a medula amarela (medula flava), ou até mesmo ambas.

45 Essa consciência de percurso, em geral, é possível para profissionais ou alunos em estágio mais avançado.

assim como encontrar novas possibilidades de alinhamento e mobilidade.

O mesmo objeto pode servir para a percepção de outras relações, por exemplo, o contato. Ação presente em nosso dia a dia, na relação com os objetos ou com as pessoas que nós encontramos, o contato adquire relevância para a Eutonia quando consiste "[...] no intercâmbio ativo e consciente que se estabelece consigo mesmo, com um objeto ou com outra pessoa quando a atenção é dirigida para além dos limites do próprio corpo" (VISHNIVETZ, 1995, p. 39). Podemos pensar em tais limites tanto na relação do interior como para o exterior do corpo, para o espaço interno ou externo.

Segundo Vishnivetz (1995), a experiência de contato com os objetos é transformadora, não apenas no que diz respeito ao sujeito na percepção do objeto, mas, também, nas suas relações com outros seres.

> A relação se torna diferente para o indivíduo que, ao poder adequar a qualidade do contato e ao modular o esforço, desenvolve o respeito pelos próprios limites e, ao mesmo tempo, aprende a ir mais além. Ao realizá-lo, amplia seu campo perceptivo em relação ao outro, nesse caso, um objeto. Chega a compreendê-lo, a apreendê-lo, sem perder a integridade individual (p. 48).

No percurso de exemplos das práticas eutônicas com o bambu, posso dizer que, quanto ao "saber-sentir", o objeto é um estímulo que pode favorecer e ampliar a percepção tátil e a propriocepção. O prestar atenção no objeto torna-se um caminho para tornar-se sensível a si mesmo. O objeto é "um outro" que nos permite remeter a percepção ao próprio corpo, revelando a existência de um dentro-fora. O objeto reforça nossa própria presença corporal no mundo e, nesse caso, com tais delimitações, o outro se torna ainda mais possível de ser percebido como "um outro", por trás e para além do corpo.

Pedagogicamente, os objetos são facilitadores; estamos tão acostumados a nos relacionar com eles funcionalmente em nossas ações cotidianas que, talvez diante da sensação de vazio[46], do estranhamento de estar, apenas à frente de nosso próprio corpo, para senti-lo, os objetos sirvam como apoios, preenchendo vácuos e transformando hábitos de percepção. E isso é possível, pois, em cada uma das práticas, o eutonista permanece junto a seu aluno

46 Durante muitos anos tive a oportunidade de trabalhar com pessoas sem experiências prévias em dança ou em práticas corporais. Observei nessas ocasiões que estar em uma sala para realizar atividades de percepção corporal e movimento, de início, é como estar nu diante dos outros; é motivo de muito desconforto ou estranhamento para alguns.

convidando-o a prestar atenção às suas sensações.

Saquinhos plásticos, preenchidos com ar, água, areia, conchinhas ou sementinhas. Saquinho de plástico contendo água e conchas. *S*aco contendo sementinhas. Almofadinhas de tecido de algodão de cor neutra ou de *voile* de náilon com areia ou bolinhas de isopor e, às vezes, seixos. Uma variante desse objeto é dividida ao meio por uma costura, podendo assim conter dois materiais ao mesmo tempo (um leve, isopor, e o outro pesado, areia). Tubos de dois tipos: de papelão pardo – proveniente de lojas de tecidos; de borracha preta sanfonada – proveniente de *scubas*, aparelhos de respiração subaquática. Objetos para fazer sons: cabaça, assobio de barro, conchas pequenas em uma peneira, conchas grandes, pedras. Plantas, flores secas, sementes e caules. Seixos. Materiais com texturas singulares: palha de aço grossa e fina, luvas de diferentes texturas, bucha natural, punhado de estopa, rabinhos de coelho. Manta*,* outro almofadão, de tule ou *voile*, preenchido com bolinhas de isopor; Cobertor, um tecido amplo, de tule, *voile* ou lã; uma lanterna; um espelho; mel; conta-gotas; *óculos* e *luvas sensoriais*; pedaços de papel absorvente molhados ou folhas de jornal; meia-calça com alguns nós formando pequenos bolsos contendo objetos de texturas, densidades e volumes contrastantes[47]. Esses são alguns dos materiais que assumem a condição de objetos relacionais nas ações de Lygia Clark.

> Objeto relacional é a designação genérica atribuída por Lygia Clark a todos os elementos que utilizava nas sessões de Estruturação do Self – trabalho praticado de 1976 a 1988, no qual culminam suas investigações que envolvem o receptor, convocando sua experiência corporal como condição de realização da obra. A qualificação destes objetos, incorporada pela artista ao seu nome, indica de antemão que a essência destes objetos se realiza na relação que com eles estabelece o 'cliente' da proposta da artista (ROLNIK, 2006b, p. 15).

Aliás, alguns deles eram criados ou trazidos pelos próprios clientes e, geralmente, a artista os incorporava ao dispositivo. Outros, enfim, iam sendo criados por ela ao longo do percurso, improvisados em função do que demandavam os diferentes processos, muitas vezes inventados como variações e desdobramentos de seus trabalhos anteriores: "[...] a insólita lista

47 Em duas oportunidades mantive contato com as proposições e os objetos de Lygia Clark; a primeira vez, na exposição realizada na Pinacoteca de São Paulo em 2006; a segunda vez, na exposição "Arte como questão", realizada em setembro de 2007 no Instituto Tomie Othake, quando foi possível deitar no colchão de bolinhas de isopor e experimentar o contato com a maioria desses objetos relacionais.

não tem fim: novos objetos estavam sempre sendo incorporados, inventados ou reinventados pela artista, enquanto terá durado sua prática da Estruturação do Self" (ROLNIK, 2006b, p. 15). Alguns adquiriam nome, outros não, mas o importante era o fato de que nomear ou renomear tais objetos era algo que ocorria "[...] em função de seu uso e, portanto, do tipo de experiência que proporcionavam (o que indica mais uma vez que a obra não se finaliza no objeto sendo este relacional em sua própria essência)" (ROLNIK, 2006b, p. 15). Ainda quanto à utilização dos objetos, Rolnik (2006b) comenta:

> Eram muitos os usos dos Objetos Relacionais que Lygia explorava para chegar ao corpo de seu cliente: massagear, friccionar, esfregar, acariciar, roçar, apertar, pressionar, tocar de leve, soprar, arfar, aquecer, cobrir, embrulhar, emitir sonoridades, ou simplesmente deixá-los ali, em silêncio, a sós com o cliente e pousados sobre ele (p. 13).

Nessa fase, as experiências propostas por Lygia Clark assumiram caráter terapêutico, inclusive alguns de seus clientes pagavam pelos encontros, como é comum nas sessões de análise. Rolnik (2006b) se pergunta se essa mudança teria sido ou não um desvio na trajetória da artista. Para além de qualquer resposta, irá lançar outras interrogações sobre essas experiências, capazes de interessar profundamente os envolvidos com a arte e/ou com a clínica, por exemplo: tais experiências propostas pela artista, "[...] que potência do corpo elas expressam?" (p. 13).

> O "objeto relacional" não tem especificidade em si. Como seu próprio nome indica é na relação estabelecida com a fantasia do sujeito que ele se define. O mesmo objeto pode expressar significados diferentes para diferentes sujeitos ou para um mesmo sujeito em diferentes momentos (CLARK, 1980, p. 49).

A descrição das relações estabelecidas entre o objeto e o corpo diz respeito ao que já considerei com apoio de Godard (2006a), uma complexa dimensão do trabalho da artista na sensorialidade. Os sentidos, segundo o autor, podem ser convocados pelos objetos relacionais na sua dimensão subjetiva, por exemplo, quando a artista colocava duas grandes conchas nos ouvidos de seus clientes.

> O que eu ouço na concha? O eco dos barulhos do meu corpo. E como esses barulhos se parecem com o barulho do mar, é comum se dizer que é o mar o que se ouve na concha. Sim, ouço o mar de meu corpo, ouço as minhas pulsações sanguíneas, ouço todos os marulhos que podem intervir no meu próprio corpo. E, justamente, a escuta permite escutar por e através do próprio corpo. Portanto [...] tenho duas formas de escutar. A primeira que se chama voz aérea e a segunda, a voz solidiana ou ossosa que consistiria em suspender a interpretação, quer dizer a escuta da voz aérea, e em deixar vibrar os meus ossos ao som da sua voz e em apoiar-me nesta percepção igualmente. É, pois, ser tocado pelo som da sua voz, depois interpretá-la (p. 74).

O objeto amplifica a percepção do corpo. No exemplo da concha, o interior se revela em sons, em pulsos e vibrações. O contato com a voz solidiana ou ossosa acontece em uma dimensão pré-verbal, "menos manchada de linguagem", daí a subjetividade poder ser compreendida como a possibilidade de uma escuta que não se dirige apenas para a compreensão do mundo (daquilo que o som quer dizer), mas para aquilo que sinto como som em meu corpo.

Mas os objetos relacionais também eram apresentados por Clark, colocados no corpo dos seus clientes, simultaneamente; nesses momentos, os sentidos são convocados a estabelecer relações que podem implicar no próprio "convulsionar" da sensorialidade. Tal fenômeno incorreria na perda de referências habituais, daquilo que sabemos sentir e interpretar ao estar sentindo, levando a pessoa a sensações desconhecidas, o que para a artista era visto como possibilidade de acessar experiências e camadas mais profundas, e "vomitar a fantasmática do corpo"[48]. Para Lygia Clark, a *fantasmática* era, em última instância, um impedimento para o criativo (ROLNIK, 2006b). E tal fantasmática poderia ser revelada por ações corporais e verbais que eram acolhidas pela artista, de forma a indicar-lhe como prosseguir com seu trabalho. Em última instância, uma situação na qual o sujeito podia expressar-se em uma totalidade somática. E, nesse processo de vomitar seus fantasmas, abrigando-se no seu próprio corpo, vivenciando sensações e remodelando sua percepção (palavras minhas), estruturar seu self.

48 Segundo Rolnik (2006b): "*Fantasmática* provém de *fantasma* ou *fantasia*, traduções para o Português do conceito freudiano de *phantasie* em alemão. Tal conceito é suscetível de um amplo e variado emprego em psicanálise. A contribuição mais interessante de Lygia Clark a esse respeito é a ideia que ela formula já nos anos 1970 de uma *fantasmática do corpo* (além da proposta que consiste em elaborá-la no próprio corpo). Assinalemos aqui que a artista teve a coragem e a liberdade de propor essa concepção no contexto da psicanálise francesa daquela década, que corresponde ao auge do lacanismo na França, fenômeno que teve como um de seus efeitos negativos o fato de tornar grande parte do meio psicanalítico local inteiramente refratário, senão hostil, à questão do corpo e à sua comunicação intensiva. Pesquisas recentes em psicanálise e em diferentes correntes da terapia corporal têm mostrado um interesse crescente por esse tipo de interrogação" (p. 25-26).

Meu diálogo com alguns dos procedimentos da artista Lygia Clark não está pontuado pela sua dimensão terapêutica e psicanalítica, muito marcante na sua última fase de trabalho. Mas, particularmente, algumas das ações impelidas por ela nessa direção, mesmo que dentro de outra concepção, encontram-se nas abordagens somáticas. Ao considerar as sessões de estruturação do self, a artista fala que por meio dos objetos em suas mãos (ou mesmo apenas com suas mãos) observa a possibilidade de "colar" ou "soldar" pedaços, "fechar" buracos, "deslocá-los" para outras áreas do corpo, ou "enformar" o próprio corpo (CLARK, 1980, p. 51).

> Com a ajuda de seus objetos, Lygia ia preenchendo buracos, fechando fissuras, repondo partes ausentes, soldando articulações desconectadas, escorando pontos sem sustentação – fazendo enfim o que pedisse o corpo de seu cliente, a cada instante do processo. É isto aliás o que orientava a artista na escolha dos objetos, sua sequência e seu uso (ROLNIK, 2006b, p. 13).

Em algumas das práticas da Eutonia, o aluno pode ser convidado a abordar a superfície de seu corpo, a pele, com deslizamentos envolventes de suas mãos de forma a sentir seu contorno; tal procedimento, em última instância, está muito próximo dessa intenção de Lygia Clark diante do corpo de seus clientes. Assim também a escuta às necessidades do corpo é sugerida ao aluno e observada pelo eutonista. Podemos pensar aqui, novamente, na remodelagem da percepção, nesse caso, da propriocepção, por meio de um "alimento" tátil realizado pelo toque ou por objetos, favorecendo naquele que vivencia a construção de sua autoimagem corporal.

Valendo-se de inúmeros clientes da "Estruturação do Self", minuciosamente garimpados, Rolnik (2006b) tece suas análises, revelando que, nesse período de trabalho da artista:

> [...] somos confrontados à densidade invisível de uma intensa circulação de fluxos que se dá entre os corpos e as coisas. Neste ir e vir, elementos constitutivos de um incorporam-se à substância do outro, numa espécie de dinâmica osmótica através da qual se engendram devires de cada um (p. 13).

E, na continuidade:

> O que encontramos, aqui, é um corpo que se abre às forças da vida que agitam a matéria do mundo e as absorve como sensações, a fim de que estas por sua vez nutram e redesenhem sua tessitura própria. Saber do mundo, nesse caso, é colocar-se à escuta desta sua reverberação corporal, impregnar-se de suas silenciosas forças, misturar-se com elas e, nesta fusão, reinventar o mundo e a si mesmo, tornar-se outro. Plano de imanência onde corpo e paisagem se formam e reformam ao sabor do movimento de uma conversa sem fim (p. 13).

Um objeto que convoca a experiência corporal do sujeito que com ele se relaciona, podendo assim ter um sentido além dele mesmo. Um objeto que pode também se "desmaterializar", ser transformado na relação com o corpo. E que necessita de um corpo capaz ou, melhor dizendo, apto a realizar uma experiência, a se colocar em um estado de disponibilidade e também ser transformado.

Se Lygia Clark desenha um percurso de aproximações e aprofundamentos no/do corpo, encaminhando-se para as questões da existência e da subjetividade, tal envolvimento, no entanto, não a distanciou da criação por meio de materiais plásticos, de objetos e proposições com potência para permitir a emergência da expressão do que está por trás da "coisa corporal". Seu pensamento plástico é corporal, e seu pensamento corporal encontra tradução plástica.

Clark tinha o dom de construir (formular proposições) com elementos ordinários, objetos precários, singelos, com grande poder de apelo ao corpo, às sensações, às percepções e, portanto, ao movimento. Era uma artista que não cabe na definição de um campo − artes visuais. Pensemos nela como uma artista da plástica em um sentido amplo: da matéria, seja ela do objeto, seja ela do próprio corpo, seja ela do próprio espaço. Do corpo na relação com o objeto e com o próprio espaço. E suas proposições e objetos me atraem exatamente porque são verdadeiros condensados de (seus) saberes a serem vividos e reinventados no e pelo corpo.

> A maioria dos objetos de Lygia Clark, a partir dos Trepantes, são macios, frágeis. Ela própria reivindica a precariedade deles. Quando passa aos objetos "relacionais" (que se podem associar aos objetos "transicionais" segundo a terminologia de Winnicott, ou aos objetos "parciais" de Klein), a precariedade, a fragilidade desses objetos aumentará na mesma medida. Um novo mundo de produção, escultural, nasce então: sacos de plástico inflados com água ou ar, pedrinhas envolvidas por uma rede, fios, barbantes. Uma tênue produção, uma quase des-produção. Os objetos clarkianos ocupam o meio entre o objeto e o não objeto. Formas órfãs trocam com o corpo rede de intensidades (LOUPPE, 2006, p. 33).

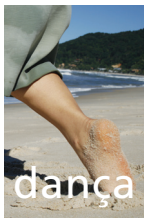
A ideia de fragilidade, de precariedade remonta à noção do corpo sujeito da experiência. Esse objeto como forma órfã está à espera de alguém que o "escute" e lhe atribua sentido, na experiência de percebê-lo no próprio corpo. Esse meio, entre o objeto e o não objeto a que a autora se refere, é um quase-corpo porque nele estão imantados saberes sensíveis das investigações no/do corpo de Lygia Clark.

Segundo Rolnik (2006a), as propostas de Lygia Clark

> [...] se realizam assim na temporalidade ilimitada da relação poética de seus receptores com os objetos que as compõem: elas se tornam acontecimento. A obra deixa de interromper-se na espacialidade finita do objeto, mesmo que as coisas que a artista cria para este fim seriam reputadas *belas*: elas são apenas "moldes", portadores de um poder de mobilização do sopro vital de seu receptor. No território que esta artista excepcional nos lega, é com este sopro que alimenta a ação criadora e o pensamento que lhe é próprio que estas propostas podem continuar a se realizar. Assim elas nos oferecem sua potência de invenção, obrando novos fragmentos de mundo (p. 9).

Seja na relação com o espectador nos momentos em que suas proposições estão nos museus, seja na intimidade de seu apartamento com seus objetos relacionais, na sua ação poética, ético-estética ocorre um convite à criatividade; na verdade, convoca-se uma potência de inovação, do objeto, de si mesmo, entre ambos. Um novo espaço se configura: um espaço de relação. Para além do espaço do próprio objeto, e para além da *coisa corporal* (superfície), o espectador/cliente pode adentrar em outros espaços, infinitos, sensações e percepções, do dentro e fora do corpo. É essa potência de corpo que está implícita no legado de Lygia Clark.

Retomo então as possíveis empatias da dança com tais procedimentos relacionais corpo--objeto. Nas práticas eutônicas e nas proposições da artista Lygia Clark, parece que o objeto pode adentrar no corpo e o corpo no objeto, no sentido de "escutá-lo" em sua materialidade. Sua matéria é plástica à semelhança do corpo ou, melhor dizendo, revela na experiência desse contato o corpo na sua dimensão plástica (transformável). O objeto (aparentemente morto ou natureza morta) ganha vida ao ser percebido, porque vivifica o corpo ao intensificar seu próprio potencial sensível. Sensação, percepção, transformação, expressão, criação. Surge o extra-ordinário da relação corpo-objeto; ele deixa de ser um signo a ser interpretado com a objetividade dos sentidos, para ser vivido em uma proximidade abismal do corpo. E, por fim, também me ou nos coloca no mundo para ser com "um outro". Relação.



3. A dança como acontecimento

Apesar de observar as empatias e os contágios entre dança contemporânea, abordagens somáticas e Lygia Clark (no recorte delimitado na introdução), não posso deixar de novamente ressaltar que meu olhar procura as implicações desses encontros na pesquisa, criação e educação em dança. Seguindo essa direção, esse tópico está destinado a considerar alguns pressupostos norteadores de algumas formas de dançar e pensar a dança no século XX que contagiaram a minha formação, e que, no contexto de intercruzamentos dessa pesquisa, oferecem sustentação à noção de dança como acontecimento.

Talvez o leitor deve ter pensado se a palavra "acontecimento" não estaria indicando uma redundância, já que a dança, como arte do vivo, "performatizada" no ato dançante, é um acontecer no momento, um acontecimento. Mas o termo "acontecimento" não apenas diz respeito a uma ocorrência no tempo, mas também àquilo "que acontece ou se realiza de modo inesperado", envolvendo o acaso, a eventualidade (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 64).

Em 1968, Lygia Clark escreve sobre suas concepções de artista e da arte: "Somos os propositores; somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido de nossa existência. [...] Enterramos a 'obra de arte' como tal e solicitamos vocês para que o pensamento viva pela ação" (CLARK, 1980, p. 31). Na concepção da exposição realizada na França em 2005 e no Brasil em 2006, a curadoria[49] procurou orientar-se levando em conta tais propósitos, daí o título "Lygia Clark da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro". Além do acesso às inúmeras proposições da artista, a curadoria ocupou-se de uma pesquisa memorável que culminou em um "arquivo vivo" com depoimentos de inúmeros profissionais e pessoas que conviveram com a artista, e outros que procuraram considerar os ecos de seu pensamento-ação. A noção de acontecimento em Lygia Clark indica que ela concebia a arte como "[...] ato: simultaneamente, interferência no mundo e sua reinvenção" (ROLNIK, 2006b, p. 24).

Além das dimensões ético-estéticas e políticas desse pensamento − o que comentarei mais adiante −, gostaria de chamar a atenção para o fato de que nas proposições da artista é bastante possível identificar o acaso, o inesperado e a eventualidade, pois cada realização do

49 As curadoras foram Suely Rolnik e Corinnne Diserens.

ato envolve diferentes espectadores. Se considerarmos a proposição, o objeto como pequeno mundo no mundo (metáfora do espaço-tempo da existência), o espectador ali vivencia uma microexperiência de interferir e reinventar, a si e ao objeto-mundo.

Claro que, no contexto das artes visuais (as quais não necessariamente incluem o corpo vivo, apesar de figurar em algumas de suas estéticas), o impacto da noção de acontecimento tem outra magnitude e, por isso mesmo, justifica-se a relevância da trajetória de artistas como Lygia Clark. A dança, como ato de apresentação, *performance*, sempre envolverá certa dose de acaso, de eventualidade; apesar de se desejar apresentar uma coreografia o mais fielmente possível à sua escritura, uma série de eventos pode interferir na trajetória de uma apresentação. Mas existem formas de dançar e pensar a dança que procuraram, ao longo do século passado, inúmeras estratégias de conexão com o fenômeno do "estar presente" com um estar disponível para o acontecimento (o inesperado, o acaso, o desconhecido), como possibilidade de criação e, em alguns casos, de criação na própria apresentação.

E, semelhante à poética clarkiana, se simultaneamente o próprio sentir (sentidos) pode ser material capaz de estimular o dançar, posso pensar na dança como interferência no mundo e reinvenção, seja esse o mundo de quem dança ou daquele que assiste à dança. Vejamos como.

A historiadora Annie Suquet (2008) acredita que Rudolf Laban criou um método de improvisação apoiado na ideia do esquecimento, capaz de providenciar a quebra de automatismos e de saberes adquiridos como condição para que os artistas possam rememorar outra ordem de conhecimento do corpo e adentrar em um estado de receptividade, o qual, segundo ela, assemelha-se aos estados[50] alterados de consciência de algumas técnicas orientais. A autora aponta como os estudos de Rudolf Laban fazem eco não apenas a tais influências (esoterismo romântico), mas, também, às pesquisas sobre o movimento e a atividade inconsciente desenvolvidas em 1912 por Theódule Ribot. Esse pesquisador considerou que o que subsiste aos estados de consciência, das percepções e das emoções seria a representação motora, sua porção cinestésica, pois os fenômenos motores tendem mais fortemente a se organizarem.

50 O termo "estado", em algumas de suas inúmeras acepções na língua portuguesa, refere-se ao "conjunto de qualidades ou características com que as coisas se apresentam ou o conjunto de condições em que se encontram em determinado momento"; ou, ainda, relativo especificamente à "condição física de uma pessoa" ou "condição emocional, psicológica ou moral de um indivíduo [...] que influencia seu modo de encarar as situações, os acontecimentos" (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 1244).

Na mesma direção, dialogando com conceitos benjaminianos[51], Launay sugere que os procedimentos de Laban envolvem o esquecimento e, paradoxalmente, a rememoração:

> Esquecer o estado presente do corpo a fim de acolher os estímulos plurais da memória involuntária e, precisamente, adquirir uma experiência do movimento, um saber-sentir que não se mede a não ser pela sua eficácia sobre os nossos sentidos (LAUNAY, 1999, p. 80).

Entendo que o esquecimento do estado presente diz respeito às possibilidades de romper com os condicionamentos perceptivos de que falei anteriormente. Essa qualidade de presença não interessa ao artista do corpo; daí a ideia de desenvolver um "saber-sentir", de chegar a um estado de dança com tamanho sentimento de movimento (palavras minhas) que improvisar significaria rememorar involuntariamente o que sabemos sem saber, ou melhor, vivificar potencialidades dormentes, em estado de latência. E o próprio "saber-sentir" é mensurado pelo poder de atuar sobre os sentidos!

Mas, segundo Suquet (2008), o que teria sido de fato "a grande intuição de Laban" teria sido articular:

> [...] a questão da memória corporal com a da relação às leis da gravidade. Com efeito, como o bailarino transporta seu corpo – a dança não é, na sua definição elementar, a transferência do peso do corpo no tempo e no espaço? –, ele desenvolve uma relação singular com a memória (p. 528).

Conforme vimos, pelo entendimento do analista de movimento Hubert Godard, o pré-movimento está instaurado nas nossas musculaturas profundas, tônico-gravitacionais, que intervém, desejemos ou não, na configuração da expressividade do gesto. Nesse sentido, a memória estaria inscrita "[...] não nos circuitos nervosos, mas na modelagem plástica dos tecidos que geram a organização tensional do corpo" (GODARD, 1993 apud SUQUET, 2008, p. 529).

---

51 Isabele Launay tece sua análise dialogando com Walter Benjamin (1994), que, no texto "A imagem de Proust", considera a distinção realizada pelo poeta, na obra "A la recherche du temps perdu", entre "memória voluntária" e "memória involuntária". Resumidamente, a ideia da memória voluntária está relacionada a uma forma de lembrar, consciente e mais racional, oriunda da interdição da experiência na vida moderna, tema central na obra benjaminiana. A memória involuntária, a qual pode ser relacionada à própria experiência poética, residiria em uma relação com um passado vivo, de forma a encontrarmos uma imagem de nós mesmos. A problemática estaria no fato de a era moderna cindir as relações entre as memórias voluntárias e involuntárias, dando preponderância à primeira (ABREU, 1998).

> Não só peso, afeto e movimento se fundem uns nos outros, mas o menor dos movimentos implica o indivíduo na sua totalidade funcional. Noutras palavras, a própria fibra do ser se vê atingida quando entra em jogo o peso, Rudolf Laban não se contentou em fantasiar nesse jogo o meio de uma rememoração, ao mesmo tempo difusa e global, dos estados da matéria. Viu também nisso o vetor de uma transformação profunda do indivíduo. Mergulhando na matéria corporal, inscrevendo nela ativamente o seu imaginário, o bailarino reconfigura, com efeito, suas disposições perceptivas. Para Laban, a dança não poderia depender de uma forma de expressionismo qualquer. Se a "moção" não é separável da "emoção", como é que poderia expressá-la? A dança não exprime nenhuma interioridade psicológica. Ela é fundamentalmente, segundo a expressão de Laban, o "poema do esforço" pelo qual o ser não cessa de inventar a sua própria matéria (SUQUET, 2008, p. 529-530).

Poema do esforço. O ser não cessa de inventar a sua própria matéria. Costumo me divertir com meus alunos pensando que certas frases e pensamentos poderiam ser inscritos nas salas de dança. Esse é um deles. Uma noção de corpo que afeta por completo o pensamento do como e para que fazer dança.

Aqui retomo então a noção de estar presente como investigação de estados corporais, questão relevante nessa pesquisa e que, curiosamente, requer do dançarino uma experiência paradoxal: quanto mais presente desejar se tornar na ação dançante, mais terá que ser capaz de rememorar, adentrar na matéria corporal, nas profundezas (não somente de sua psique) dos tecidos corporais, dando a eles plasticidade. Essa plasticidade é a via de acesso a possibilidades inúmeras de dançar diferentes poemas do esforço.

As abordagens somáticas desempenharam (e continuam a desempenhar) um papel fundamental nessas investigações, pois pesquisaram profundamente a economia do esforço no movimento. Na primeira metade do século XX, em oposição à noção do corpo que como uma máquina deve ter uma capacidade máxima de produzir (o corpo deve ser forte, firme, resistente, ágil), uma nova pedagogia procura a economia do esforço, ou seja, gastar o mínimo de energia necessária para realizar o movimento. Essa investigação irá penetrar nas tais camadas profundas do corpo, nas suas diferentes estruturas, procurando entender não apenas as organizações motoras, mas também buscando uma funcionalidade capaz de liberar a própria expressividade. Uma forma de capacitar o corpo não apenas para o mundo do trabalho, mas para relacionar-se e estabelecer diálogos.

"Diálogo" (1966) é o nome de uma das proposições de Lygia Clark. Duas pessoas permanecem ligadas pelas mãos por uma fita de Moebius e exploram movimentos. Segundo

Louppe (2006), instaura-se nessa relação uma "desordem sensorial":

> Um novo corpo emerge através dessa experiência, um corpo duplo, um corpo síntese de dois corpos, unidos pela sensação do tato. Papel do entrave, incidindo na redução das atividades. Os sujeitos constrangidos a encontrar outras estratégias no instante. Improvisar, inventar "possíveis" (p. 35).

A ideia de inibir ou restringir a ação para possibilitar a percepção é uma estratégia muito presente nas abordagens somáticas. A restrição ou inibição pode não ser apenas de ordem espacial, da amplitude do movimento, como no caso da proposição de Lygia Clark, mas pode ser, por exemplo, do tempo. A ação lenta (contida no tempo) permite uma possibilidade maior de observação de cada momento do gesto, das diferentes estruturas mio-osteoarticulares envolvidas. Esquecer a forma com que realizamos sempre um gesto e rememorar outra forma de fazê-lo; talvez, poderíamos pensar assim tomando por base a ideia de Laban de que: "Improvisar é se dedicar a esquecer, para se dar chance de ver afluir as múltiplas possibilidades de sua mobilidade" (LAUNAY, 1999, p. 80).

A proposição "Diálogo" colocaria em evidência uma suposta restrição do movimento de um por sua conexão com o outro. Louppe (2006) compara tal conexão com as relações estabelecidas na dança "contato-improvisação", de Steve Paxton, pela qual dois dançarinos desenvolvem relações de carregamentos, alternando-se em um espaço esférico, sem as referências habituais, colocando-se à disposição do risco de cair no solo. O aprendizado dessa forma de dançar implicaria em uma "desfamiliarização sensorial". A autora lança uma questão muito pertinente: a sensação de desorientação (desordem ou desfamiliarização sensorial) pode ocorrer nos dois casos, pois não seria possível dizer onde há mais risco; o que está colocado em ambas as situações é que há o perigo da "[...] perda dos limites entre o meu corpo e o do outro" (LOUPPE, 2006, p. 35). Assim como os participantes da proposição de Clark vinculados pela fita de Moebius, os 'contactadores' (sic) se movem pele contra pele, nesse caso com o corpo todo, "[...] com todas as nuances de relações, de roçamento, de deslizamento, de percussão recebida ou dada" (LOUPPE, 2006, p. 35).

Paxton estava possivelmente ciente de tais implicações; o contato-improvisação ou a dança-contato surge em

> [...] reação contra essa "autonomia gravitária" levada até o extremo, Steve Paxton, que integrou a companhia de Cunningham no começo da década de 1960, elabora dez anos mais tarde uma forma de dança fundada sobre a troca do peso entre parceiros: uma dança da "partilha gravitária (SUQUET, 2008, p. 533).

As aspas, da autora, possivelmente dizem respeito à licença poética de associar a noção de autonomia e partilha à gestão gravitacional do corpo. Mas trata-se de um fato aprender a encontrar sozinho o eixo de equilíbrio, a estabilidade ou instabilidade, na relação com a força gravitacional, ou encontrar essas e outras relações de movimento, a dois, em contato corpo a corpo. Eis aqui o que considero de fato uma revolução na história da dança, em especial no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizado: existe um outro com o qual posso aprender sobre mim, existe um outro a conhecer, tão intimamente que, juntos, a "duas mãos", podemos escrever poemas do esforço, no encontro de nossos corpos.

> Nessa dança do tato, o maior dos órgãos do corpo, que é a pele, desenvolve uma extrema sensibilidade que não tem nada de superficial. Não só os captores tácteis distribuídos sob o nosso envoltório cutâneo informam o cérebro sobre o estado do peso, da massa, da pressão e do esforço, mas podem, se necessário, funcionar como uma alternativa da visão [...]. Os movimentos do *contacter* são essencialmente orientados pelas informações tácteis despertadas pelo "toque do peso". Nenhuma dança neste século nega mais radicalmente a precedência cultural do olhar (SUQUET, 2008, p. 536).

Negar a precedência do olhar é ir contra a memória voluntária. Ir em direção à memória involuntária, nas relações entre os corpos em movimento, entregar-se aos reflexos mais primitivos ou, melhor dizendo, "dissociar o reflexo do medo" (SUQUET, 2008, p. 534), como a criança que aprende a andar dedica-se a esse aprendizado sem intimidar-se com as quedas no solo. Acreditar nas leituras proprioceptivas e táteis seria uma busca dessa forma de dançar.

O toque, o tocar-se e o tocar passam a ter presença nos Ateliês de Dança, assim como estiveram e continuam a estar presentes em inúmeras abordagens somáticas. Um toque, para o qual se dedicam horas de estudo para que se aprenda a escutar as mensagens do tato, em contato com outro corpo, assim como informações proprioceptivas do próprio corpo, nas suas relações de movimento com outros corpos, com o chão, com o espaço. Sobre

tal sabedoria, Louppe (2006) ressalta a precisão da leitura corporal pelas mãos, vista por inúmeros educadores somáticos; segundo ela, Irene Dowd, uma das principais referências da Ideokinesis, foi alguém capaz de "[...] identificar as fáscias[52], peles interiores que não tinham sido vistas há pouco, mesmo na dissecação (o corpo como reserva do invisível)" (LOUPPE, 2006, p. 36).

Enfim, os pressupostos da dança-contato implicam em:

> [...] uma visão poética, mas também política, da relação ao outro [...]. A dança--contato se desenvolve em uma época contemporânea da difusão da contracultura americana. Assim como outras expressões da dança americana, dos anos 1960 e 1970, ela é animada por uma aspiração democrática (SUQUET, 2008, p. 535).

Além do tato entre os diferentes corpos, muitas vezes entre desconhecidos em uma sala de dança – uma aproximação inédita no contexto cultural americano –, ocorre ainda uma "redistribuição igualitária"[53] de peso, de papéis, "[...] cada parceiro sustentando e sendo por sua vez sustentado" (SUQUET, 2008, p. 535).

A noção de corpo coletivo perpassa a obra de Lygia Clark; segundo ela, trabalhando com seus alunos na Sorbonne, em Paris, chegou à ideia de um grupo de pessoas viverem proposições em conjunto, trocando entre si seus conteúdos psíquicos (CLARK, 1980, p. 41). Mas, como acabo de salientar a noção de corpo coletivo, não há como não perpassar também pelas experiências da dança moderna e contemporânea. Inúmeras práticas, muitas delas contagiadas pelos encontros com as abordagens somáticas, implicam na tentativa de um "perder-se no coletivo":

> O advento do corpo coletivo: uma pesquisa primordial na dança moderna e contemporânea. O termo coletivo não é neutro. Implica um ajuntamento de indivíduos propondo-se a partilhar uma experiência comum. E não um batalhão de zumbis privados de intenções ou projetos. A começar pelas danças corais de Laban (iniciadas em 1924), dançarinos ligados entre si pelo que têm de mais íntimo, de mais constitutivo em seu ser-corpo, o gravitário (a troca do gravitário igualmente na base do Contact Improvisation) (LOUPPE, 2006, p. 35).

52 Pioneirismo que deve ser atribuído também a Ida Rolf, criadora do método Rolfing que tem como questão central trabalhar nos tecidos conjuntivos, nas fáscias.

53 Suquet denomina "Diálogo ponderal" o capítulo dedicado à dança-contato criada por Steve Paxton.

A rememoração da vida em comunidade, compartilhada. O esquecimento da noção de indivíduo como ser autossuficiente, que se estrutura solitariamente em seu eixo. Talvez possamos pensar em um estado de presença que incorpora o outro.

A ideia de que estamos ligados e de alguma forma somos também iguais porque estamos sob a força da gravidade me faz relembrar um clássico de Pierre Clastres (1978), a obra "Sociedade contra o Estado"; o antropólogo discute o papel da tortura nos rituais de passagem para a fase adulta nas sociedades ditas primitivas, considerando que a dor e as marcas na pele fazem com que cada membro da comunidade relembre que é igual a todos, aspecto fundamental de uma organização política daquela natureza.

Mas a ideia de um corpo coletivo, seja em Lygia Clark, seja na dança, implica ainda em uma questão de outra ordem: "[...] o sujeito se liga a outros num corpo comum, incorpora a criatividade do outro na invenção coletiva da proposição" (LOUPPE, 2006, p. 35).

> Incorporar a criatividade do outro numa invenção coletiva? Assim opera o dispositivo clarkiano *Estruturas Vivas* (1969): cada um acha-se tributário do peso ou do gesto do outro. Assim opera a improvisação em grupo: o improvisador dialoga com as estratégias elaboradas pelo outro, nelas se integra. Toda a invenção do outro torna-se a nossa. É uma certa "morte do autor", conduzida não por uma apropriação exterior ou um deslocamento artifical, mas pelo próprio processo de improvisação (LOUPPE, 2006, p. 35).

Em 1965, Clark escreve "A propósito da magia dos objetos" (CLARK, 1980). Na forma de reflexão-manifesto, considera o impacto do processo criativo da obra "Caminhando" e passa a considerar sobre qual seria o papel do artista. Para ela, cabe ao artista dar o objeto ainda sem importância para que no ato (acontecimento) ele encontre sentido nas mãos do espectador. "Cai-se na obra anônima – cuja assinatura é o ato participante", diria ela. Nesse sentido, o próprio artista se "dissolve no mundo", no coletivo. Ingressa no corpo coletivo do mundo (CLARK, 1980, p. 22).

Em suas considerações sobre as relações entre o gesto e a percepção, Godard (2002) irá dizer que os trabalhos dos dançarinos e coreógrafos norte-americanos Merce Cunningham (1919-2009) e Trisha Brown (1936-) seriam dois exemplos de danças que se afastam de qualquer conteúdo narrativo, mas, por outro lado, seriam "[...] dois projetos políticos, dois modos de relação com o mundo" (p. 30). Pela motivação de minha análise, considerarei

apenas o exemplo da coreógrafa que, segundo o autor, trabalha "[...] no nível da emergência do pré-movimento, precisamente lá onde se joga o equilíbrio postural. O público não tem outra saída a não ser ver 'a tela de fundo', o lugar de origem do movimento [...]" (GODARD, 2002, p. 28). Quanto às esferas perceptivas do espectador, as coreografias de Brown pretendem estimulá-lo primeiramente, na dimensão sensível, na sua cinestesia (sensação de movimento, em uma esfera ainda não interpretada), para que, em seguida, tais sensações possam tornar-se percepção consciente. Uma dança que pretende que o público seja atingido (acordar a memória da matéria, diria Laban) em sua própria cinestesia, no lugar onde se processa a pré-expressividade de seu gesto.

A perspectiva de análise de Godard (2002) se encaminha para a relação do dançarino com seu espectador, de forma que ele irá conceituar a noção de "empatia cinestésica" ou de "contágio gravitacional" (p. 24-25). Quando assistimos a uma dança, somos de certa forma transportados para aquela maneira de gerir os esforços dos dançarinos, as relações de organização do movimento em relação à ação da gravidade, o que, conforme já explicitei, está na base de entendimento da fundação da própria expressividade gestual.

Sob tal perspectiva, é possível entender quando Suquet considera que a dança-contato "[...] permite que se veja a emergência do movimento: é a experiência que cria um espetáculo, aquém e além de toda representação mental." E, ainda, se "[...] a dança-contato ressoa tão fortemente com as utopias libertárias dos anos 1960, é por induzir uma verdadeira transformação da vivência corporal" (SUQUET, 2008, p. 537). Tais transformações não dizem respeito apenas ao corpo daqueles que dançam, pois se trata de uma dança cênica, pública, manifesta e compartilhada com sua audiência.

> Através da exploração do corpo como matéria sensível e pensante, a dança do século XX não cessou de deslocar e confundir as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o "eu" e o outro, o interior e o exterior. E também participa plenamente na redefinição do sujeito contemporâneo (SUQUET, 2008, p. 538).

Pois, "[...] se o bailarino se inventa dançando, se não cessa de fabricar sua própria matéria, trabalha também o espectador para sentir o corpo" (SUQUET, 2008, p. 538). Se toda a dança é propícia ao fenômeno de contágio cinestésico, arriscaria dizer que algumas formas de dançar apostam nessa direção, expondo à própria cena os *tempos* e *espaços* e *relações*

nos quais se processam possíveis transformações da percepção. Aqui estaria uma definição interessante para a dança como acontecimento.

Durante as pesquisas que realizo, um de meus alunos questionou o sentido do trabalho sensorial que dedicávamos no corpo, no contexto da produção artística intermediada por novas tecnologias que, utilizando-se da hibridação dos sentidos, caminha na direção de um cibercorpo. Recordei então a reflexão de Suquet (2008), a qual enfatiza que, se alguns artistas da dança caminham nessa direção, "[...] um outro setor da dança contemporânea centra mais que nunca a sua pesquisa no afinamento da percepção a partir somente dos recursos da presença" (p. 540):

> [...] tais coreógrafos parecem procurar, não tanto desdobrar um novo dado cinético, mas criar as condições de uma tomada de consciência pelo espectador do trabalho de sua percepção. Faz-se uma grande exigência a esse espectador de dança de um novo gênero, tamanha é a sutileza e a flutuação dos níveis sensoriais solicitados. Se o filão da introspecção proprioceptiva continua abrindo caminho na dança atual, ele envolve de agora em diante, profunda e deliberadamente, o espectador (SUQUET, 2008, p. 540).

Ao propor a noção da dança como acontecimento aos meus alunos, convoco alguns dos pressupostos aqui elencados: rememorar como possibilidade de se tornar presente, interferindo na história (sem deixar de considerá-la) do próprio corpo. Redescobrir-se e reinventar-se no contato com os outros, pela "partilha gravitária", do "diálogo ponderal", de "coreografias do tato" (parafraseando Louppe). São estudos preparatórios a certos aspectos da improvisação, a possibilidade de o corpo ser – também – coletivo, saber se relacionar, conceber a própria criação na ação coletiva. A consciência de que o corpo dançante é também um manifesto, uma manifestação de seu pensamento, do pensamento de um grupo. Enfim, trato de considerar aspectos das dimensões ético-estéticas e políticas da dança, e do papel dos contágios das abordagens somáticas nessas transformações históricas sobre a noção de corpo, de movimento, de dançarino, de artista. "Tomar consciência já é ser no passado. A percepção bruta do ato é o futuro de se fazer. O passado e o futuro estão implicados no *presente-agora* do ato" (CLARK, 1980, p. 27). Lygia Clark – artista e obra – é um condensado mobilizador para se refletir e viver essas questões. Por isso, como nos disse Louppe (2006):

> É agora ou nunca o momento de refletir sobre as atividades de Lygia Clark. Sempre à nossa frente, na nossa linha de horizontes [...]. A partir desse pensamento, e do pensamento de todos aqueles evocados neste texto[54], por que não elaborar uma agenda de possibilidades inéditas? Abrir espaços experimentais, favorecendo novos modos de produção onde se cruzariam diferentes práticas corporais, discursos diversos (estética, filosofia, psicanálise, antropologia etc.). Sem estardalhaço, como ela própria fez. Na intimidade dos corpos. Não sem deixar de ultrapassar as fronteiras da experiência (p. 39).

Essa provocação me contagiou e fortaleceu os propósitos dessa pesquisa.



4. Corpo paradoxal

No percurso dessa pesquisa, lidamos com uma questão um tanto inquietante: que perspectiva abordar para definir, filosoficamente, o corpo? Ou melhor, como pensar um conceito de corpo norteador nas experiências desenvolvidas na pesquisa? Como trazer à consciência tais conceitos, porque é fato que, quando formulamos procedimentos e conduzimos práticas corporais em dança, tais formulações estão norteadas e constituem-se como conceitos de corpo.

Louppe (2006) constata com surpresa em Lygia Clark aquilo que considera os três usos do corpo na dança: 1) (corpo poesia) o corpo *instrumentarium* simbólico com potenciais a serem colocados em circulação; 2) (corpo saber) o corpo objeto de conhecimento, de exploração, para se conhecer o que pode o corpo; 3) (corpo terapia) e, por conseguinte, corpo que pode conhecer suas debilidades físicas e psíquicas, labirintos de intranquilidade (p. 33). Tais níveis encontram-se hoje visitados pelos bailarinos contemporâneos:

> Na experiência dos dançarinos de hoje esses três corpos estão presentes. Recortam-se e superpõem-se. Buquê de percepções e de visões convergentes que se entrecruzam. Daí nascem estados, estados de corpo e de pensamento [...] (LOUPPE, 2006, p. 33).

54 A autora faz menção a uma série de inventores do pensamento do movimento (Dalcroze, Delsarte, Laban, Matthias Alexander, Feldenkrais, Lulu Sweigard, Bonnie Bainbridge Cohen, entre outros), assim como de artistas da dança (Anna Halprin, Simone Forti, Yvone Rainer, Steve Paxton, Lisa Nelson).

Conforme apontei na introdução, Teixeira (1998) sugere que os conceitos de *corpo vivido* de Merleau Ponty, o *corpo dócil* de Foucault e o *corpo sem órgãos* (CsO) de Deleuze são três noções fundamentais para as reflexões daqueles que trabalham práticas corporais relativas às abordagens somáticas.

Segundo o filósofo José Gil (2004), a fenomenologia desempenhou papel crucial ao considerar o corpo no mundo. No "[...] estudo do papel do 'corpo próprio' na constituição de sentido" (p. 55). Tal noção, o corpo próprio, compreende ao mesmo tempo:

> [...] o corpo percebido e o corpo vivido, em suma o corpo sensível, a "carne" de Husserl, de Merleau-Ponty e de Erwin Strauss. A descrição do corpo em situação prevalece sobre qualquer outra consideração de sentido ou função. Podemos medir a importância que uma tal imagem do corpo pôde ter para os coreógrafos e a teoria da dança (nomeadamente depois da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos), por meio de autores como Susanne Langer (GIL, 2004, p. 55-56).

Assim como na dança, as abordagens somáticas forjadas desde o fim do século XIX serão adensadas, no século seguinte, nos seus diálogos com as demais descobertas e investigações sobre o corpo, principalmente pelas correntes filosóficas – por exemplo, pela fenomenologia de Merleau-Ponty – e psicológicas. Alguns dos investigadores do corpo irão declarar sobre tais influências, fundamentando e teorizando com esse suporte, aspectos de suas práticas.

É o caso da eutonista Vishnivetz (1995), que trata de evidenciar alguns dos fundamentos teóricos, científicos, filosóficos e psicológicos dessa abordagem, considerando os conceitos de consciência, atenção, awereness/alerta, intenção, experiência e self. No percurso dessa teorização, a autora procura considerar a conexão da Eutonia com os pensamentos de Willian James (1842-1910), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e Donald Winnicott (1896-1971) que, segundo ela, apesar de suas diferentes perspectivas teóricas e área de atuação, têm em comum a ideia da experiência corporal como questão fundamental no processo de vida de cada pessoa (VISHNIVETZ, 1995, p. 171).

Alguns dos estudos sobre as transformações nas práticas pedagógicas da dança (GREEN, 1999; FORTIN, 2003) desenvolverão suas reflexões considerando as contribuições de Foucault (2007) com a noção de corpo dócil.

> Na linhagem de Michel Foucault (1975), nós podemos dizer de fato que a prática da dança, como todas as outras práticas corporais, contribui para construir, desconstruir e reconstruir incessantemente o nosso corpo. Duas questões tornam-se importantes de saber: 1) que valores são suscetíveis de guiar essa construção e 2) que papel a pessoa é chamada a desempenhar nessa construção (FORTIN, 2003, p. 164).

No que diz respeito à larga produção de pensamento sobre a obra-acontecimento de Lygia Clark, quanto à questão do corpo, em especial a relação corpo-objeto atrai inúmeros estudos fundados em olhares, tanto fenomenológicos, quanto pós-estruturalistas (deleuzianos). Isso está evidenciado, por exemplo, no catálogo da exposição "Da obra ao acontecimento. Somos o molde, a você cabe o sopro" (ROLNIK, 2006c), realizada no Brasil em 2006.

As diferentes fases e proposições, assim como as falas de Lygia Clark, merecem atenção nas suas elaborações poético-conceituais do fenômeno corpo. A pensadora francesa Laurance Louppe (2006) comenta que

> [...] a leitura dos textos de Lygia Clark é uma experiência transtornadora. Arrebatamento pela beleza literária dos textos, pela radicalidade das expressões em torno do corpo. Radicais, mas transbordadas pelo sensível (p. 33).

Em um de seus textos, "Breviário sobre o corpo", a artista fala de sua filiação, num devir-animal: "Sou da família dos batráquios; através da barriga, vísceras e mãos me veio toda a percepção do mundo" (CLARK apud LOUPPE, 2006, p. 33). Não apenas as mãos por meio do tato, mas o chamado sistema neurovegetativo – o visceral – aparece aqui como canal sensorial para perceber os estímulos do mundo.

> Com efeito, não faltam órgãos ao corpo sem órgãos, falta-lhe apenas organismo, quer dizer, organização dos órgãos. O corpo sem órgão se define, portanto, como um órgão indeterminado, enquanto o organismo se define como órgãos determinados [...] (DELEUZE, 2007, p. 54).

O corpo sem órgãos pensado por Deleuze, pela enunciação de Antonin Artaud (1896-1948), permite abrigar a noção de Clark, na qual existe uma dinamogenia de zonas do corpo, sem hierarquias ou determinações lógicas, no que diz respeito às suas funções.

Verifico que os três conceitos apontados por Teixeira edificam e articulam-se nos trânsitos da dança com as abordagens somáticas. Tais abordagens, ao investirem no *corpo próprio* vivido e percebido, colaboram para que aprendizados complexos (das diferentes técnicas de dança) possam ocorrer em uma perspectiva não mecanicista; o dançarino, trabalhando na esfera do "saber-sentir", apropria-se ao invés de ser apropriado como corpo--objeto ou *corpo dócil.* Quando o foco está orientado para a criação, o *corpo sem órgãos* torna--se quase necessário, pois esse profundo conhecimento relativo à integração, organização ou reeducação corporal precisa estar à disposição da arte do dançarino, que

> [...] consiste assim em construir um máximo de instabilidade, em desarticular as articulações, em segmentar os movimentos, em separar os membros e os órgãos a fim de poder reconstruir um sistema de equilíbrio, infinitamente delicado – uma espécie de caixa de ressonância ou de amplificador dos movimentos microscópicos do corpo: esses, nomeadamente cinestésicos, sobre os quais a consciência não pode ter controle a não ser concentrando-se neles. Então, o corpo solta-se e a consciência do corpo torna-se um espaço interior percorrido por movimentos que refletem, à escala macroscópica, os movimentos sutis que atravessam os órgãos (GIL, 2004, p. 23).

Refletindo sobre a dança, Gil (2004) formula então a noção de corpo paradoxal:

> Consideremos aqui o corpo já não como um fenômeno, um percebido concreto, visível, evoluindo no espaço cartesiano objetivo, mas como um corpo metafenômeno, visível e virtual ao mesmo tempo, feixe de forças e transformados de espaço e de tempo, emissor de signos e trans-semiótico, comportando um interior ao mesmo tempo orgânico e pronto a dissolver-se ao subir à superfície. Um corpo habitado por, e habitando outros corpos e outros espíritos, e existindo ao mesmo tempo na abertura permanente ao mundo por intermédio da linguagem e do contato sensível, e no recolhimento da sua singularidade, através do silêncio e da não inscrição. Um corpo que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos, um corpo que pode ser desertado, esvaziado, roubado da sua alma e pode ser atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida. Um corpo humano porque pode devir animal, devir mineral, vegetal, devir atmosfera, buraco, oceano, devir puro movimento. Em suma, um *corpo paradoxal* (p. 56).

Após um percurso de instabilidade e inquietude, considerei que tal noção abarcaria de forma geral o conceito norteador do corpo nas práticas dessa pesquisa. Mas tais práticas revelam especificidades. Observo a necessidade dos artistas do corpo, em meu caso, da dança,

de inventar ou, melhor dizendo, reinventar (ou ressignificar) palavras que deem conta da nominação dos conceitos e dos procedimentos específicos com os quais trabalhamos. Talvez seja uma necessidade evidentemente pedagógica.

Assim, articulando a reflexão sobre conceitos relativos ao corpo (sobre, do/no corpo) à noção de experiência, à intermediação dos objetos relacionais, aos pressupostos da dança como acontecimento, nas práticas artísticas pedagógicas do Ateliê Somático em Dança, levando em conta fundamentalmente as empatias e os contágios estabelecidos entre dança, abordagens somáticas e Lygia Clark, nas páginas que se seguem abordo as seguintes noções específicas de corpo: *corpo-sensível*, *corpo-continente*, *corpo-plástico* e *corpo-dialógico*. A ideia de abordar refere-se aqui aos saberes necessários, construídos e requisitados durante tais práticas somático-dançantes.

2



O ATELIÊ

E O PROJETO

o ateliê somático em dança
e o projeto "*Por que Lygia Clark?*"

Capítulo 2

O Ateliê Somático em Dança e o projeto "*Por que Lygia Clark*?"

Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida....
Jorge Larrosa Bondía[55]



1. A *habitação* da pesquisa

Em uma das acepções possíveis, *habitar* sugere "ocupar como residência; morar". Ainda como verbo de ação, quando conjugado no transitivo direto, pode significar "prover de habitantes; povoar, ocupar". E, em uma possível derivação ou em sentido figurado, poderíamos dizer que implica em um "estar presente; permanecer".

Habitação é o ato ou efeito de habitar. Conforme dito na introdução, o Ateliê Somático em Dança foi o *lugar* de investigação de uma prática artístico-pedagógica – o projeto "*Por que Lygia Clark?*". Em diálogo com alguns dos procedimentos dessa artista, a exploração sensorial de objetos e o contato com elementos da e na natureza, norteei a proposição de experiências somático-dançantes, procurando compreender algumas das contribuições das abordagens somáticas nas redes de construção dos *saberes sensíveis*, da dança, e, mais especificamente, no que diz respeito às conexões entre percepção, criatividade e subjetividade.

O propósito desse capítulo é apresentar e detalhar ao leitor os diferentes sujeitos, elementos, procedimentos nas suas interações dinâmicas, no espaço-tempo dos acontecimentos em campo, em uma *habitação* que se configura e é configurada na ação de *habitar* a própria pesquisa. Não se trata apenas de uma escolha poética a despeito da minha

55 BONDÍA, 2009, p. 4.

profunda identificação com os termos[56], mas sim da noção de *habitação* e do *habitar* como providenciais para antecipar ao leitor aspectos relevantes da natureza metodológica dessa pesquisa.

O Ateliê Somático em Dança acontece em um Curso de Graduação em Dança. Trata-se de uma disciplina de 80 horas, obrigatória, a qual deve ser cursada pelos alunos no terceiro semestre do Bacharelado e da Licenciatura. O curso em questão está inserido em uma universidade particular, na qual não há prova de aptidão no processo seletivo; os alunos vêm de formações diversas no que diz respeito ao tempo de estudo, aos estilos e aos contextos de aprendizado em dança. Tais fatores contribuem para a heterogeneidade[57] das turmas (idade, experiências com dança, expectativas) e constituem um desafio para o professor desenvolver o plano de ensino, norteado pela seguinte ementa:

> Ateliê Somático em Dança permite uma aproximação dos aspectos e procedimentos técnico-criativos da dança com os princípios somáticos, preparando o aluno para o estudo das áreas de improvisação e criação em dança. Promove a experimentação criativa e a vivência poética por meio da exploração do corpo e do movimento dançante, tendo como subsídios os estudos técnicos em desenvolvimento (Ementa do Plano de Ensino).

Para aqueles alunos que trazem como bagagem uma formação em dança contemporânea marcada por aproximações e experimentações dessa natureza, em geral, o sentimento é de familiaridade com as propostas anunciadas. Tal familiaridade pode ser vivenciada pelo aluno como algo que trás intimidade, facilitando relações de aprofundamento; mas também pode ser vivido como um *déjà vu*, levando-o a uma reação de desinteresse (por exemplo: "isso eu já conheço!").

---

56 Entre 1998 e 2000, fiz parte do Núcleo Tandanz, responsável, entre outros, pelo projeto "Tandanz 8 Dogmas". Inspirado no movimento homônimo no cinema, o núcleo procurou definir alguns dogmas capazes de desafiar a pesquisa de criação e linguagem de seus integrantes. Desse processo, surgiu o Núcleo de Intervenções "Habitanz", que realizou pesquisas e algumas intervenções públicas entre 2001 e 2003. Desenvolvemos um processo de investigação procurando trazer para a *performance* contemporânea da dança questões relacionadas à ideia de habitação em contraposição à ideia de passagem nos lugares e não lugares nas grandes metrópoles.

57 Para quem dirigir as situações de ensino-aprendizagem? Se tal pergunta deixa de adquirir sentido na educação básica, na qual a escola é (ou deveria ser) para todos, no cenário da formação profissional das artes, em especial, da dança, em que está pressuposto o domínio de habilidades corporais específicas, ela ainda é uma constante. A equipe docente do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi, desde o início de suas atividades em 1999, depara-se e vem refletindo sobre essas questões, em especial, verificando as contribuições das abordagens somáticas nos processos de aprendizagem dos complexos movimentos da dança. Apesar de se constituir como uma problemática a ser enfrentada no contexto de ensino, a questão da heterogeneidade da turma não se constituiu foco central nessa pesquisa.

Para os demais alunos, que iniciam o processo de estudos nesse recorte da dança contemporânea apenas no contexto universitário, a própria questão do perfil profissional proposto pelo projeto pedagógico do curso – intérprete-criador e professor como educador – ainda está sendo assimilada. O sentimento é de estar frente ao desconhecido, experimentando o desconforto ou o medo que poderá retê-los diante dos convites de trabalho; no entanto, também há a possibilidade do desafio suscitar o mergulho.

Essa seria uma descrição oferecida por um primeiro olhar. Mas, no andamento das atividades de ensino, essa diversidade de *repertórios* do corpo discente e consequentemente os interesses e os sentimentos dos alunos reconfiguram-se pelos intercâmbios das relações estabelecidas entre eles, comigo (professora-pesquisadora) e com os conteúdos e propósitos da disciplina. É isso que se espera em um processo pedagógico. Voltarei a essa questão, mais adiante, nas análises.

É necessário lembrar que os diferentes alunos têm em comum os primeiros dois semestres cursados, nos quais a educação somática convive diretamente com as técnicas de dança e as aulas são mediadas por exercícios de exploração e criação.

São relevantes tais considerações a respeito do contexto do ensino dessa disciplina para os aspectos que trataremos a seguir, pois constituir um espaço de experiências com alunos de terceiro semestre estabelecendo conexões entre dança, abordagens somáticas e Lygia Clark, por si só, significa outro grande desafio, vivenciado no decorrer dessa pesquisa.

No plano de ensino, os objetivos específicos da disciplina, traçados em coerência com objetivos gerais do projeto pedagógico do curso, indicam que o aluno deverá desenvolver estudos de forma a:

> 1) Resgatar e aprofundar conteúdos desenvolvidos nas disciplinas somáticas e técnicas, articulando um instrumental de preparação corporal para a atuação cênica; 2) Reconhecer o aporte somático como um dos recursos para ampliação do repertório corporal, desenvolvimento da criatividade e estabelecimento de uma pesquisa de linguagem em dança; 3) Obter novos subsídios para transpor dificuldades técnico-expressivas específicas, a partir da aplicação destes conhecimentos num contexto cênico; 4) Compreender, saber investigar e aplicar os conteúdos e princípios somáticos, técnicos, artísticos e estéticos à elaboração e interpretação de estudos cênicos.

Levando em conta a ementa e os objetivos gerais e específicos, o professor, em diálogo com a coordenação pedagógica do curso, tem liberdade para a seleção de conteúdos e procedimentos; nesse sentido, minha contribuição à constituição da disciplina Ateliê Somático em Dança foi conceber o projeto "*Por que Lygia Clark*?".

Na realização dos Ateliês de 2007 e 2008, os conteúdos descritos ainda estavam em coerência com planos de ensino anteriores, heranças da disciplina Consciência Corporal e Exploração do Movimento III, transmutada em Ateliê Somático em Dança. Apenas no Ateliê realizado em 2009 é possível identificar plenamente a incorporação dos acúmulos das experiências e da pesquisa inseridos nesse tópico do plano de ensino.

Ciente da conceituação da pedagogia ou trabalho de projeto, devo esclarecer por que e como figura a noção de projeto no interior do plano de ensino e no desenvolvimento da disciplina Ateliê Somático em Dança.

Com base em uma trajetória de pesquisa na e da área, eu, professora-artista-pesquisadora, estava motivada por perguntas próprias do trânsito somático-dançante: Como sensações constituem-se material de uma dança? Como o desenvolvimento da percepção está relacionado ao que pode (preparação, conhecimento específico, habilidade) o corpo que dança a dança? Como objetos podem estimular a ampliação da percepção e facilitar o acesso às sensações registradas na complexidade do universo sensório-motor? Como decodificar, por meio do aporte somático, essas sensações no movimento? Como estabelecer um diálogo entre soma-corpo, sensações, movimento e dança cênica?[58]

Com essas perguntas – a serem investigadas em práticas somáticas e da dança intermediadas com objetos escolhidos ou construídos à luz de algumas das proposições da artista Lygia Clark – também era meu interesse, em última instância, refletir sobre o sentido dos procedimentos sensoriais na arte; mais que isso, atualizá-los em diálogo com uma nova geração de jovens, cujos pais – como eu – nasceram na década de 1960 e 1970.

Dessa forma, se havia o desejo de atualizar tais procedimentos e de certa maneira conhecer os ecos ético-estéticos da produção artística de um outro tempo dentro do nosso tempo, como não envolver os alunos na concepção do próprio projeto? Sem se enquadrar exatamente na forma mais radical do conceito da pedagogia de projeto, aquele que é construído

58 Relembro aqui as perguntas do filósofo José Gil (2004).

pelos alunos, por meio da localização de questões por eles e realizado com supervisão do professor (VASCONCELLOS, 2002), o projeto "*Por que Lygia Clark*?" pressupõe uma participação efetiva dos alunos. Arriscaria dizer que meu desejo é exatamente que ocorra uma apropriação crítica, reflexiva e que eles se sintam mobilizados, por exemplo, a refletir sobre o que pensam da arte, da dança, do seu papel como (futuros) artistas e professores, das relações entre a dança e a educação somática[59]. Mas isso não apenas em rodas de conversa, mas no fazer-dança, nesse caso, intermediado por uma práxis também somática.

Na prática, o retorno da turma é fundamental para algumas das escolhas e para a própria definição do encadeamento dos objetos com que trabalhamos, em especial, na eleição daquele que será estudado de forma mais vertical, gerando material para uma *performance* cênica.

Retornando para os conteúdos – o que os alunos irão estudar –, estes estão organizados em três eixos, abordados em um entrelaçamento de maneira a articular, grosso modo, prática e teoria: EIXO I - Fundamentação e teorização das experiências somático-dançantes; EIXO II - As experiências somático-dançantes; EIXO III - Proposições e apresentação de resultados.

No primeiro eixo, procuro apresentar o Ateliê Somático em Dança e o projeto "*Por que Lygia Clark*?", contextualizando-o quanto às relações estabelecidas com as práticas experimentais na dança e nas artes visuais produzidas nos anos 1960/1970. Consideramos o uso de objetos na dança e na educação somática e, mais especificamente, as contribuições das abordagens somáticas na dança contemporânea. Procuro sempre conversar sobre a experiência acumulada nos Ateliês anteriores.

Alguns conceitos norteadores[60] são apresentados a cada aula, e discutidos com base nas práticas vivenciadas e tendo como apoio uma bibliografia específica: 1) sentidos, sensação, percepção, criatividade e subjetividade; 2) noções de corpo: sensível, continente, plástico e dialógico; 3) objetos *relacionais*; 4) experiência estética e experiência artística; 5) estados, formatos e espaços cênicos: a dança como *acontecimento*.

Costumo trabalhar com a elaboração do que denomino *inventários*, os quais podem ser individuais e coletivos. O inventário aqui é compreendido como a descrição detalhada

59 Como demonstrarei adiante, essas questões estão inseridas em um questionário que compõe os instrumentos de avaliação da disciplina.

60 Conforme apresentamos no capítulo anterior.

e minuciosa de algo que pode ser um levantamento pessoal ou cultural: "[...] levantamento dos bens considerados como representativos de uma cultura com vistas a sua preservação" (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 1643). Na sua acepção mais usual, o inventário significa descrever detalhadamente um patrimônio, indexar os bens de alguém que se foi, seja porque faleceu, seja porque houve a separação de um casal; é uma ação intentada para a arrecadação e a posterior partilha desses bens. Relaciono essas significações dando uma conotação ao ato de inventariar: reconhecer o que se (é) tem, sabe, deseja, pensa, acredita (...), para saber o que se quer (ser) ter, saber, desejar, pensar, acreditar (...) para (se) alimentar (n)o processo de aprender, partilhando os seus bens, incorporando e apropriando-se de outros bens (saberes). Do ponto de vista pedagógico, trata-se de um reconhecimento dos sujeitos-participantes do/no contexto de ensino[61].

Formalmente, ocorrem três etapas[62]:

1) A elaboração de inventários pessoais[63] sobre relações entre o que pensamos, sentimos e fazemos em arte.

Para esse primeiro exercício são apresentadas as seguintes questões: O que é sensibilidade? O que mais mobiliza você a viver? O que incomoda você no mundo (cidade, país, planeta) em que vive? O que mobiliza você quando assiste a um espetáculo de dança? O que mobiliza você a criar e/ou a dançar? Qual é o papel da arte? Dança e educação somática: o que significa essa relação para você?

2) Relações entre inventários pessoais e um inventário sobre Lygia Clark[64]:

Inicialmente, ocorre uma pesquisa sobre a artista Lygia Clark, havendo variações em cada uma das turmas de alunos, o que demonstrarei mais adiante. Em comum, sugiro a realização de uma pesquisa documental na internet para o reconhecimento de imagens de suas obras e indico alguns artigos[65] publicados em órgãos da imprensa escrita no período da

61 Reconhecer o contexto de ensino é uma etapa fundamental na prática didático-pedagógica de um professor; configura-se como ação prévia que permite a caracterização da realidade: da sala de aula, da escola, da comunidade, da sociedade. Identificar as condições materiais e de trabalho, assim como as condições humanas, pedagógicas e profissionais, na dinâmica das relações sociopolíticas e econômicas. Enfim, é fundamental reconhecer por que um lócus de ensino é como é e não como o professor gostaria que fosse.

62 Os diversos inventários configuram-se também como instrumentos de avaliação e instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

63 Vide anexo 03.

64 Vide anexo 04.

65 Os artigos disponibilizados e indicados foram: Albuquerque (2006), Cypriano (2006), Hirszman (2006) e Palhares (2006).

vigência da exposição "Lygia Clark. Da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro.", realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo em 2006.

Procurar observar quais eram as inquietações da artista frente ao mundo, frente à arte, sua motivação, sua compreensão sobre o papel da arte e do artista e as características de sua produção artística compõe os focos dessa atividade de pesquisa.

O objetivo desse trabalho reflexivo é levar o aluno a considerar quais as relações entre seu inventário pessoal e o inventário sobre Lygia Clark, mobilizando a ocorrência de uma análise quanto ao próprio sentido de sua formação como futuro artista da dança.

3) Relações entre todos os inventários e formação de coletivos (grupos de trabalho).

Após as etapas de inventários individuais, acontece o trabalho em grupo, no qual os alunos compartilham suas considerações e encontram aspectos comuns. E, com base nos eixos comuns desses inventários, nas práticas e reflexões[66] realizadas durante o semestre, os alunos organizados nesses coletivos exercitam a escrita poética[67], elaborando, na finalização do processo, um manifesto sobre suas motivações artísticas e compreensões sobre a política da/na arte.

O segundo eixo de estudos envolve as experiências somático-dançantes, as quais se constituem de fato como o *coração* do processo de ensino-aprendizagem – a dimensão prática dos Ateliês – e o foco central das análises da pesquisa de campo.

As unidades de ensino estão ordenadas segundo os objetos escolhidos para as diferentes aulas: sacos de água, sacos de ar, múltiplos objetos, elásticos[68], tecidos[69], construção de novos objetos etc. Também dedicamos unidades de ensino para possíveis investigações em campo, estabelecendo contato direto com elementos da natureza inseridos ou não na cidade de São Paulo[70]. Conforme descrito no programa, resumidamente, na relação com os objetos ou com o meio o foco dos estudos é a percepção e a investigação das sensações em movimento.

---

66 Tal reflexão acontece com o apoio de textos produzidos para o próprio Ateliê; com base na bibliografia básica sugerida sobre dança, educação somática e sobre os procedimentos de Lygia Clark; e durante o desenvolvimento do projeto.

67 Durante todo o percurso de trabalho os alunos realizam registros de ordem poética sobre as práticas desenvolvidas, os quais são importantes na elaboração desses manifestos coletivos finais. Voltarei a essa questão nas análises.

68 Até o momento não desenvolvi experiências com esse material nos Ateliês de 2007 a 2009. Conforme disse, no percurso do semestre, a ordem e a seleção dos materiais vão sendo deliberadas, em diálogo com os alunos, pelas observações e análises das atividades.

69 Esse material foi pesquisado apenas no Ateliê de 2009.

70 Refiro-me aqui ao Ateliê de 2008, quando visitamos a praia de São Pedro, no Guarujá.

Em geral, a estrutura de cada uma das experiências inclui: aquecimento (com ou sem objetos) preparatório com conteúdos oriundos das abordagens somáticas com que eu trabalho; exercícios de exploração com os objetos selecionados para a aula que evoluem para momentos de investigação do movimento sem a intermediação do objeto (individual ou em duplas); exercícios de improvisação e/ou composição, os quais podem ser realizados individualmente, em duplas, em pequenos grupos, em um único grupo, com alunos voluntários e/ou selecionados pela professora.

Procuro demonstrar como ocorrem trânsitos entre os diferentes momentos. Na exploração, o foco é o contato com as sensações e as aberturas para as descobertas do corpo em movimento. No momento seguinte, trata-se de adentrar no material oriundo da exploração buscando aprofundamento; convido os alunos a investigarem as qualidades expressivas residuais da experiência do objeto, agora instaladas nos seus gestos. Para observar e sugerir elementos para que a investigação se aprofunde, utilizo os conceitos de partes do corpo, ações, dinâmicas, espaço e relacionamentos, ou seja, da estrela labaniana (LOBO, NAVAS, 2003), sem, contudo, colocá-la em evidência como conteúdo da disciplina[71].

O objetivo central é que aconteça um aproveitamento e um *registro* por parte do aluno das qualidades expressivas, dos aspectos formais, ou seja, dos repertórios descobertos em sua dança. É importante que ele se aproprie da dimensão criativa da experiência vivida. E, nisso, estão envolvidas também a mobilização da imaginação e a percepção de temas poético-corporais. Minhas orientações procuram favorecer que essas microdanças possam ser potencializadas pelos conceitos técnicos (*disponíveis* no corpo de cada aluno) e compositivos da dança cênica.

O terceiro e último eixo diz respeito às proposições artísticas e apresentação de resultados. Aqui cabe uma ressalva. A disciplina Ateliê Somático em Dança foi concebida para ocorrer de forma articulada com outra disciplina do curso, os Estudos Aplicados; nesta, os alunos, sob orientação do professor responsável, produzem trabalhos para a mostra cênica que encerra cada semestre acadêmico. Assim, nos três anos que integram a pesquisa de campo, os Ateliês resultaram em exercícios cênicos. Essa obrigatoriedade de produzir uma

71 No 4º semestre do curso é oferecida a disciplina Estudos do Movimento, pela qual os alunos têm contato com o legado de Rudolf Laban, tomando por base as contribuições de uma de suas discípulas, Irmgard Bartenieff (1890-1981); o chamado sistema Laban/Bartenieff.

performance para ser apresentada em um teatro[72] foi motivo de inúmeras reflexões, as quais figuram mais adiante nas análises sobre o andamento de cada um dos Ateliês, bem como sobre as experiências desenvolvidas. Antecipando-me, se articular algo para a cena significou desnortear-me da profundidade e do encaminhamento dos procedimentos artísticos, no processo dos alunos, ir para a cena permitiu em todos os Ateliês chegar a uma articulação e aplicação de estudos de forma a concretizar os objetivos estabelecidos no programa da disciplina, de fato.

Adequando-me às exigências do propósito estabelecido pela coordenação pedagógica do curso, procurei garantir uma coerência entre processo e formatação de um produto levando em conta o teor do projeto "*Por que Lygia Clark*?". Nesse caso, nos últimos dois meses de trabalho realizamos o que denomino aprofundamento da fase exploratória, envolvendo atividades para reconhecimento, análise e reflexão sobre o processo desenvolvido, mais especificamente os repertórios de movimento e o universo poético. Os alunos passam a identificar, detalhar e roteirizar, sob minha orientação, estudos de aprofundamento e desenvolvimento do material criativo. Divididos em grupos, elaboram exercícios e proposições para a concepção de exercícios cênicos e escolha de espaços de apresentação; esse trabalho propositivo é desenvolvido conjuntamente com a redação e a apresentação de manifestos artísticos. Após a exposição dessas produções, refletimos sobre as possíveis formas de apresentação dos resultados de todo o processo vivenciado: apresentação no teatro, intervenções públicas; exposição fotográfica; produção de vídeo-dança etc.

Para o estudo e a prática da produção artística, o Ateliê estabelece um trabalho articulado com a disciplina Produção Cultural[73]. Nessa disciplina, os alunos simulam a concepção e a produção de todos os aspectos de um projeto artístico, atuando como integrantes de uma fictícia companhia de dança. Mas, tal projeto de fato se concretiza nas dimensões da produção do exercício cênico para a mostra de dança e demais produtos artísticos oriundos

72 O Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi possui um Teatro Experimental, formato semiarena, dotado de camarins, equipamento de luz e som, e capacidade para uma plateia de aproximadamente 120 lugares.

73 A disciplina Produção Cultural é coordenada pela professora Maria Cristina Merlo, formada em Comunicação Social--Publicidade e Propaganda pela Universidade Anhembi Morumbi e Mestre em Comunicação e Estética Audiovisual pela Escola de Comunicação e Artes – USP. É professora titular da Universidade Anhembi Morumbi, nos cursos da graduação e pós-graduação, envolvendo as áreas de Artes e Comunicação: Design de Animação, Cinema, Criação, Imagem e Som, Dança, Fotografia, Música Eletrônica, Publicidade e Propaganda, Rádio Televisão e Teatro. Atua como consultora e produtora cultural.

do Ateliê. Todas essas ações são efetuadas por equipes de trabalho; no caso do Ateliê, além de eles se organizarem para os estudos cênicos, também se organizam em grupos diferentes segundo seus interesses de produzir uma trilha sonora, cuidar dos materiais de cena, conceber figurinos etc.

Na etapa final, as atividades semanais destinam-se a: formulação e incorporação do roteiro desenvolvido para o exercício cênico e apresentação cênica; formulação e estudo do roteiro elaborado para preparação corporal dos ensaios e das apresentações; ensaios para incorporação e lapidação do trabalho a ser apresentado.

Em cada encontro semanal, ou seja, em cada aula do calendário acadêmico, em uma abordagem prático-teórica os três eixos de estudos ganham dimensões específicas, segundo as etapas do processo.

A definição dos instrumentos de avaliação, que adquiriram também o papel de instrumentos para coleta de dados, foi sendo aprimorada ao longo dos três anos de pesquisa de campo. Chegamos aos seguintes instrumentos:

1) Individual:
   - Inventário pessoal;
   - Inventário sobre Lygia Clark (que, conforme explicitado anteriormente, inclui um diálogo entre o inventário pessoal e a pesquisa-reflexão sobre a artista);
   - Registros das experiências (relatórios);
   - Autoavaliação e avaliação final[74] envolvendo aspectos relativos às diferentes etapas do aprendizado, em especial sobre a fase final relativa à apresentação do trabalho cênico.
2) Em grupo:
   - Proposição e Manifesto Artístico[75].

A assiduidade, a pontualidade e o cumprimento de todas as atividades artísticas, sejam elas ensaios ou produção do figurino, são itens avaliados e considerados juntamente com os instrumentos descritos acima.

De fato, a avaliação é semanal no que diz respeito ao acompanhamento e à participação de cada aluno nas práticas e rodas de conversa. Mas aqui meu objetivo é verificar como está

74 Vide anexo 05.

75 Vide anexo 06.

ocorrendo a apropriação dos conteúdos de forma a envolver cada indivíduo no grupo em uma relação de cumplicidade frente ao processo, e isso não será expresso por conceito (nota), mas no sucesso do trabalho pedagógico.

Conforme procurei apresentar até aqui, o desenvolvimento do projeto "*Por que Lygia Clark*?" está inserido em um contexto norteado por preocupações artístico-pedagógicas; isso sempre está em questão no desenvolvimento de disciplinas nos cursos de formação em artes: processo e produto. Se existe o compromisso de levar o trabalho para o palco, em uma mostra de trabalhos cênicos, existe a preocupação em transmutar uma turma de alunos em um coletivo criativo, colaborativo e corresponsável pelo processo de trabalho.



2. Os corpos-sujeitos no espaço-tempo das experiências

Colocando em destaque os aspectos metodológicos implicados no Ateliê Somático em Dança, intitulo como *procedimentos artístico-pedagógicos* um dispositivo em formato de rede, no qual estão imbricadas atividades: prático-teóricas, somático-dançantes, individuais e coletivas. É nessa rede de procedimentos que procuramos potencializar as relações entre percepção, criatividade e subjetividade, por meio de acontecimentos que chamamos de *experiências*.

Como procurei esclarecer no capítulo anterior, abordo esse conceito com base nas contribuições de Walter Benjamin (1994) e Larrosa Bondía (2006, 2009). Cabe, agora, destacar que a noção de *experiência* figura então como terminologia capaz de nominar o que e como busco configurar as situações de ensino-aprendizagem: a sala de aula, a aula, é um *espaço-tempo de experiências*.

Em suas considerações sobre as aproximações das práticas artísticas da dança contemporânea e das práticas em saúde mental, Severo (2008) discute algo relevante quanto aos métodos de trabalho:

> O conceito de experiência enquanto algo que *me* acontece, que me *toca* (e não que simplesmente acontece como algo exterior a mim) serve de princípio condutor, apontando categorias conceituais importantes na organização de um método de trabalho, tais como: percepção, contato, jogo, experimentação, improvisação e performatividade (p. 63).

Concordo com o autor quanto ao fato de a potência desse princípio condutor configurar categorias e procedimentos. Por exemplo, como pensar a noção de *aluno* no trânsito somático-dançante em diálogo com Lygia Clark? O aluno pertencente ao espaço-tempo de experiências precisa ser um *sujeito da experiência*, ou, como prefiro pensar, um *corpo-sujeito*, pois:

> Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987 apud BONDÌA, 2002, p. 25).

Discutirei mais adiante as decorrências pedagógicas implicadas na conceituação dessas categorias. Por hora, desejo situar o leitor apresentando o contexto, com seus agentes, momentos, o que chamamos de *corpos-sujeitos no espaço-tempo das experiências*. Nos três Ateliês realizados até o momento foram acionados procedimentos artístico-pedagógicos comuns, embora procedimentos específicos tenham sido aplicados a cada um dos três Ateliês. Por isso, serão descritos cada um dos itinerários desenhados no espaço-tempo das experiências pelos corpos-sujeitos participantes, considerando algumas das decorrências frente a eles.

Como professora-artista-pesquisadora, apresento a turma de alunos e a trajetória de nossos encontros anteriores e pertinentes às atividades desenvolvidas na disciplina Ateliê Somático em Dança. Procuro localizar as condições, favoráveis ou não, para o desenvolvimento do processo de trabalho artístico-pedagógico, ou seja, para o que denomino constituição do espaço-tempo de experiências.

Valendo-se dessa apresentação, descrevo a rede de procedimentos artístico-pedagógicos destacando a realização das experiências, em uma linha do tempo, do início à sua finalização, marcada pela concepção e apresentação de um exercício cênico. Nesse sentido, procuro destacar a identidade, as particularidades de cada um dos Ateliês, os quais foram batizados com os nomes dos trabalhos apresentados na mostra de dança.

2.1. A propósito da magia dos objetos

A turma era composta por 19 estudantes entre 18 e 25 anos, com duas integrantes acima de 35 anos, sendo dois homens e 17 mulheres. A turma já havia realizado uma visita à exposição[76] da obra de Lygia Clark na Pinacoteca de São Paulo, no semestre anterior, logo, já estava familiarizada com o tema do trabalho. Por outro lado, por questões alheias à disciplina, o grupo estava fragilizado e desacreditado. Isso se apresentava como um desafio que foi rapidamente encarado, tendo em vista que eu, *professora-artista-pesquisadora*, estava, ao contrário dos alunos, com grande entusiasmo, fervilhando, preparando-me da melhor maneira possível para desenvolver o trabalho.

De certa forma, eu estava envolvida em uma transição; já havia ministrado anteriormente a disciplina Consciência Corporal e Exploração do Movimento III, cujo enfoque estava destinado às questões da expressividade nos trânsitos somático-dançantes. Em novo formato, o Ateliê Somático em Dança, além de abordar as questões técnico-expressivas, incluía questões relativas à criação, a qual resultaria em exercícios cênicos.

Perguntas e mais perguntas emergiam. Ideias e mais ideias circulavam. Um processo criativo artístico-pedagógico estava em andamento. O planejamento das atividades era semanal, tomando horas de trabalho: elaboração de planos de aulas, registros das experiências, leituras, redação de textos, pesquisa de objetos. Algo comum na vida de um professor ganhava a cada semana dimensões maiores. Na verdade, o projeto "*Por que Lygia Clark*?" estava em plena fase de gestação no percurso de sua própria realização!

Procurei, então, desde o primeiro momento, favorecer, ou melhor, criar condições para a ocorrência de um diálogo, de um encontro entre mim e os alunos, levando em conta as condições reais do contexto de ensino. E, ao mesmo tempo, ousamos, compartilhando inquietações, perguntas e, quem sabe até, utopias.

> É dentro deste novo cenário que devemos reabrir a questão que permeia a obra de Lygia Clark. [...]: o que podemos nós, para continuar instaurando novos possíveis nesta paisagem asfixiante onde a força de criação é cafetinada pelo mercado? Que

76 *Lygia Clark. Da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro*. Organizada pelo Musée dês Beaux-Arts de Nantes, França (08 de outubro a 31 de dezembro de 2005) e pela Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil (25 de janeiro a 26 de março de 2006), com a colaboração da Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark". Curadoria: Suely Rolnik e Corinne Diserens.

> dispositivos artísticos teriam o poder de tratar estes tempos sem poesia? Em outras palavras, como reativar nos dias de hoje a potência política da arte? (ROLNIK, 2006b, p. 25).

Fazendo minhas as inquietações de Rolnik (2006b)[77], convidei os alunos a responder o inventário de forma pessoal, chamando a atenção de todos que iríamos percorrer um caminho procurando, como Lygia Clark, relações entre o que pensamos/sentimos e fazemos em arte.

O projeto foi desenvolvido de fevereiro a junho de 2007. Na verdade, nos meses de fevereiro, março e abril realizamos as experiências somático-dançantes; maio e junho foram destinados ao processo de aprofundamento, formatação, montagem e ensaios da performance "*A propósito da magia dos objetos*" para a mostra de dança que encerra as atividades pedagógicas do semestre. Articuladamente com os estudos práticos, ocorreram as atividades reflexivas[78] (leituras, discussões, rodas de conversa etc.) que culminaram na elaboração dos manifestos artísticos.

Conforme registrado no cronograma da disciplina, iniciamos trabalhando com os sacos de água, com os quais desenvolvemos três experiências em diferentes aulas; naquele momento, os focos de estudo articulados a esse objeto foram os estados corporais como qualidades expressivas e a plasticidade do corpo em movimento.

Na sequência, o foco foi trabalhar o tato, o contato, individualmente e em duplas, preparando a turma para experiências com múltiplos objetos sobre a pele. Associei tais investigações à noção de inventariar as memórias na pele e, a partir daí, encontrar novas qualidades (expressivas) no mover-se. De certa forma, sugeri que o movimento poderia ser tradutor das sensações provocadas pelos objetos (texturas, temperaturas, formas) expostos ao tato e ao contato. Apresentados ao corpo sob o domínio desse sentido, sem o controle antecipado da visão, os objetos poderiam desestabilizar certos condicionamentos sensoriais.

Dos múltiplos objetos sobre a pele, partimos para as investigações das relações tônico-gravitacionais, focalizando as variações expressivas do tônus (pré-expressividade) pela realização de experiências com bexigas e aspirinas. As bexigas, cheias de ar, leves. As

77 Essa frase foi apresentada nos demais Ateliês como mote para reflexões.

78 Essa turma teve a oportunidade de assistir ao vídeo "O mundo de Lygia Clark" (1973).

aspirinas – almofadas de tecido com aproximadamente 24 cm de diâmetro e 12 cm de altura –, cheias de painço, pesadas.

Apesar do meu desejo em iniciar explorações com objetos que permitissem relações coletivas, com maior número de integrantes (por exemplo, plásticos ou redes de grandes dimensões), não houve tempo necessário, pois precisávamos adentrar em uma nova fase: a seleção de temas e/ou objetos para um aprofundamento da pesquisa e transposição para o contexto cênico.

É necessário ressaltar que surgiram muitas imagens que sugeriam a possibilidade de trabalharmos com os sacos plásticos preenchidos com outros elementos e materiais. Havia uma grande curiosidade de pesquisa de forma que um mesmo *recipiente* (o saco) pudesse oferecer novas possibilidades de investigação de qualidades de movimento ou, até, figurasse como elemento cênico: gás hélio, ar, água com pedras, areia, entre outros. Do mais leve ao mais pesado. Mas, ficamos com os sacos de água, os quais foram escolhidos por mim e pelos alunos levando em conta o envolvimento, a profundidade e o sentido das experiências realizadas.

Como já disse, ao longo das experiências somático-dançantes procuro demonstrar como ocorrem certos trânsitos: como na *microdança* de cada aluno está implícito um *material* a ser desenvolvido. E tal *material* é o que chamamos de temas poético-corporais. Nos últimos dois meses de trabalho, ocorreu um processo de formulação de cinco estudos oriundos de alguns desses temas poético-corporais. Após a etapa de levantamento de possibilidades desse material, formulou-se um roteiro para a *performance*, a qual, apesar de ter uma estrutura, envolveria a improvisação em cena.

Para dar conta da execução-improvisação dos temas em estudo, ou seja, para potencializá-los como dança, ocorreu uma atenção às relações entre os temas poético-corporais e algumas habilidades técnicas específicas, a saber: apoios; relações centro-periferia; centralização; graduações de tônus; domínio da iniciação, percurso e finalização dos gestos; relações do gesto/movimento com o olhar; cinesfera/projeção; dinâmicas e possibilidades espaço-temporais.

Os próprios estudos apontaram para possibilidades de composição, gerando estruturas organizativas para a *performance*. Mas, mesmo assim, procuramos trabalhar com a noção de

acontecimento, pelo qual o foco estaria no estado de presença e no relacionamento corpo--objeto-corpo, corpo-corpo, em que os dançarinos construíssem e penetrassem em uma atmosfera capaz de envolver o público no seu próprio universo sensorial.

Do ponto de vista compositivo, na relação entre os intérpretes – e destes com os objetos, com a paisagem sonora construída, com o espaço cênico e demais – outras habilidades foram trabalhadas, como, por exemplo, a escuta, um estado de conexão, para ocorrerem, nas e entre as diferentes cenas, reverberações, simultaneidades, transformações.

Clark (1980) escreveu em 1965 o texto "A propósito da magia do objeto". Pensando na importância de que o homem contemporâneo, aquele que já não encontra sentido no seu trabalho, encontre uma nova significação no seu gesto, propõe:

> Para que tal mudança, verdadeiramente, se opere na arte contemporânea, é preciso outra coisa que simplesmente a manipulação e a participação do espectador. É preciso que a obra não se complete em si mesma e seja um simples trampolim para a liberdade do espectador-autor. Este tomará consciência através da proposição que lhe oferece o artista. Aqui não se trata da participação pela participação, nem da agressão pela agressão, mas que o participante dê um sentido ao seu gesto e que seu gesto seja nutrido de um pensamento: a ocorrência de jogo coloca em evidência sua liberdade de ação (p. 27-28, grifo meu).

Daí sugere que o artista se dissolva no coletivo e pelo seu trabalho permita que o cidadão comum possa encontrar-se menos despersonalizado, atingindo o singular estado de arte sem arte.

Os alunos escolheram o nome que intitula o referido texto sem terem lido previamente. Na verdade, encontraram uma referência sobre ele no catálogo da exposição de Lygia Clark em 2006. Identificaram-se com um título, mesmo que de forma diferenciada ao sentido que ele significava no contexto das artes visuais dos anos 1965. Para eles, havia magia na experiência com o objeto, o qual não era obra, mas, sim, convite ao ato criativo. O grifo acima vem no sentido de destacar o que de certa forma pude observar nesse primeiro Ateliê: alunos dando sentidos aos seus gestos nutridos por pensamentos manifestos em dança.

Essa turma apresentou de início muitas dificuldades do ponto de vista do comprometimento e da produtividade. Mas, no bojo do processo, o envolvimento com as experiências e com os estudos foi crescente. Claro que o engajamento e a autonomia desejados

por mim no processo de estudos e criações foram atitudes conquistadas aos poucos, muito lentamente por alguns dos alunos. Uma turma apática e pouco confiante em si mesma de início deu lugar a uma turma significativamente mobilizada, envolvida quanto ao sentido de sua presença e participação na semana final de apresentações. Tanto que prosseguimos unidos no semestre seguinte, quando uma parte do grupo retomou a *performance* por meio de um convite para uma participação em um evento artístico da Universidade.

2.2. O infinito quase palpável

Realizar o projeto "*Por que Lygia Clark?*" pela segunda vez despertou uma sensação paradoxal: por um lado tinha como bagagem a experiência anterior, o que deveria trazer certa segurança; mas, por outro, tal referencial implicava em um desafio, pois me colocou diante de uma maior cobrança frente aos resultados.

As atividades do segundo Ateliê iniciaram-se após a elaboração, por mim, de uma monografia – exigência de finalização de um curso[79] na pós-graduação, para o qual analisei o trabalho realizado no primeiro Ateliê. Muitos aspectos da realização do projeto foram problematizados e considerados já como parte integrante do processo dessa pesquisa.

Se havia um norte, se o projeto já estava formatado, se havia analisado seu desenvolvimento e alguns de seus resultados, qual seria de fato meu principal receio? A turma de alunos, principais sujeitos do contexto de ensino-aprendizagem.

Passado um semestre após a finalização do primeiro Ateliê, eu sentia que o projeto "*Por que Lygia Clark?*" iria acontecer com outra turma, sob orientação de uma *nova professora*. Lembrei-me de um questionamento do educador norte-americano John Dewey citado em uma entrevista com Antônio Nóvoa (2001): "Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?". Nessa entrevista, Nóvoa pontua que a dimensão formadora da prática é possível mediante uma reflexão sistematizada e contínua. Eu estava prestes a repetir o novo, a atualizar o já realizado, mediado por um profundo e vivo processo reflexivo. Por isso, sentia-me uma *nova professora*.

79 Trata-se da Disciplina "Possibilidades de Conceituações do Corpo em Arte", sob orientação do professor Renato Ferracini, realizada no segundo semestre de 2007 no Programa de Pós-Graduação da ECA/USP.

Já havia trabalhado com esses alunos no ano anterior com duas disciplinas distintas: Educação Somática Aplicada à Dança e práticas de ensino da Licenciatura. Uma novidade para a turma seria (re)conhecer a *nova professora* em uma disciplina relacionada às práticas artísticas, uma vez que já haviam assistido na mostra do curso ao *resultado final* do Ateliê anterior. Ou seja, havia certas expectativas prévias também por parte dos alunos.

Voltando à turma, contava inicialmente com 25 alunos, dois homens e 23 mulheres, em idade entre 18 e 24 anos, com duas integrantes acima de 40 anos. O corpo docente, no fechamento daquele ano letivo, havia identificado um clima de crise no grupo, típico da conclusão do primeiro ano de curso, expressa por uma evasão significativa: a turma iniciou com 50 alunos. Tomando por base inúmeras considerações sobre o perfil da turma, estabelecemos algumas metas buscando maior envolvimento dos alunos, entre elas, proporcionar um ambiente pedagógico instigante e desafiador. Particularmente, sinalizei que estaríamos em plena comemoração dos 40 anos de *maio de 68*; isso poderia ser um mote interessante quanto à relevância dos estudos propostos no Ateliê.

A turma não se caracterizava pela apatia como a anterior, mas por certo senso crítico ao curso, sem muita correspondência com sua produtividade acadêmica. Alguns alunos demonstraram-se desde o início muito interessados, outros nem tanto, de certa forma desconfiados quanto à relevância da própria disciplina e alguns poucos excessivamente desconectados das atividades de ensino em geral. A heterogeneidade caracterizava mais uma vez o contexto de ensino ou, melhor dizendo, os corpos-sujeitos das experiências.

De meu lado, dessa vez, como *professora-artista-pesquisadora*, eu estava de certa forma apática, ou melhor, um tanto paralisada frente à responsabilidade de dar continuidade ao projeto, como parte integrante dessa pesquisa.

Novamente, desde o primeiro momento, procurei favorecer, ou melhor, criar condições para a ocorrência de um diálogo, de um encontro, levando em conta as condições reais do contexto de ensino, para torná-lo, de fato, um espaço de experiências. Tal diálogo teve início com os alunos respondendo o mesmo inventário.

O projeto foi desenvolvido de fevereiro a junho de 2008. Nos meses de fevereiro, março e abril foram realizadas as experiências somático-dançantes com os objetos; no início do mês de maio, realizamos uma viagem à praia (pesquisa de campo) que mobilizou um

novo processo de pesquisa. Em junho, ocorreram a formatação, a montagem e os ensaios da performance "*O infinito quase pálpavel*" para a mostra de dança prevista no calendário letivo oficial.

Levando em conta o planejamento e o cronograma de trabalho do primeiro Ateliê, inicialmente, meu propósito era revisitar alguns dos objetos relacionais pesquisados, procurando chegar a algumas novas experiências, como, por exemplo, a investigação dos sacos de ar. Resolvi iniciar pelo novo, pelo desconhecido, *descondicionando* a própria conduta pedagógica.

Conforme disse anteriormente, a curiosidade de realizar experimentações com esse objeto nasceu durante a realização do primeiro Ateliê. Lygia Clark costumava oferecer sacos cheios de ar para seus clientes ao término das sessões de trabalho. Tais objetos muitas vezes eram destruídos, estourados; outras vezes, acolhidos. Segundo Rolnik (2006b), serviam como material importante de finalização e expressão das sensações e percepções profundas dos seus clientes.

> *Pequeno Plástico* ou *Saco Plástico Vazio* consiste em um ou vários saquinhos de plástico vazios, que a artista dava para o cliente, geralmente no final da sessão, depois que lhe oferecera um Saco plástico cheio de ar para que ele o estourasse se assim o desejava. O cliente deveria encher o Saco Plástico Vazio com o ar de seu pulmão – o que, segundo a artista, lhe permitiria descobrir que o objeto destruído pode ser reposto e que, portanto, o processo de criação não se interrompe com a destruição do objeto (de arte?) (p. 15).[80]

No segundo semestre de 2007, individualmente, realizei sessões de trabalho com os sacos de ar. Em uma delas, experimentei relações entre sacos de ar e sacos de água, trabalhando com a combinação das diferentes qualidades de movimento e estados oriundos dos materiais. Procurei registrar alguns resultados para desenvolver a pesquisa nesse segundo Ateliê, o que abordarei mais adiante.

Alguns dos procedimentos anteriores foram acionados: o convulsionar dos sentidos, com os múltiplos objetos junto à pele, e os sacos de água como experiência de plasticidade proprioceptiva. Porém, a partir das interlocuções com a turma, identifiquei que não havia

80 Nesse texto, Rolnik realiza uma descrição dos principais objetos relacionais utilizados por Lygia Clark nas sessões da Estruturação do Self.

interesse por uma investigação mais profunda com esses objetos; apesar do material ter proporcionado uma pesquisa bastante rica, os alunos manifestaram o desejo de se diferenciar da pesquisa da turma anterior.

De certa forma, assim como no primeiro, nesse segundo Ateliê, o desenvolvimento do projeto contou com uma abertura frente às escolhas sobre quais objetos poderiam ser escolhidos como foco para o desenvolvimento do trabalho final. Na verdade, havia a possibilidade de os alunos se dividirem em grupos e desenvolver um aprofundamento de pesquisa com base nos objetos de seu maior interesse para gerar os materiais da *performance*. Mas, o processo tomou um rumo bastante diferente no que diz respeito aos objetos.

Após a realização das vivências, durante as avaliações em sala e nos registros escritos pelos alunos, surgiram inúmeras referências ao mar, a elementos da natureza.

> Sonho: Estou fazendo minhas experiências com plásticos dentro do oceano. A água era o elemento que preenchia todo o vazio no espaço. Acordo e choro todo o oceano. O que me falta para completar todo esse vazio (CLARK, 1980, p. 5).

Pontuei as relações de Lygia Clark com tais universos, mais especificamente com a praia, o que aparece registrado no filme "O mundo de Lygia Clark" (1973) e em muitos de seus objetos relacionais elaborados com seixos, conchas, areia, entre outros. Sugeri então a possibilidade de realizarmos uma pesquisa de campo: uma viagem a uma praia.

Nesse segundo Ateliê, com essa turma, a sugestão de uma ida à praia trouxe grande motivação. De fato, era um prenúncio, pois essa atividade gerou inúmeros desdobramentos em nossos percursos, no que tange ao Ateliê, à pesquisa, aos alunos e também a mim.

Apesar do envolvimento, enfrentamos inúmeras adversidades para produzir a viagem, mas, finalmente, conseguimos escolher o local, a praia de São Pedro, no Guarujá, litoral paulista. Essa praia, próxima da cidade de São Paulo e possivelmente deserta em uma terça-feira, localiza-se junto a um condomínio que durante muitos anos restringiu o acesso ao público. Atualmente, o acesso é feito por seguranças particulares que controlam o número de visitantes por dia, os quais devem identificar-se (nome, número do RG, placa do veículo etc.).

Sem discutir aqui os limites de acessibilidade ao local, a praia é paradisíaca; parte da mata nativa está conservada e as construções locais foram muito bem projetadas

para se integrarem a ela. Além disso, o mar, muito procurado para a prática do *surf*, é extremamente limpo.

Planejamos a produção da viagem, da alimentação, dos registros. Da mesma forma, desempenhamos algumas atividades específicas nas semanas que a antecederam com o objetivo de preparar os alunos para a pesquisa/vivência a ser feita na praia.

Realizamos um laboratório fora da sala de aula, nas dependências externas do prédio principal da Universidade Anhembi Morumbi. O Campus Centro localiza-se em um lugar bastante curioso, a antiga fábrica Alpargatas, em uma pequena rua ao lado da Radial Leste, no Brás, região de antigas fábricas de São Paulo. Nesse pátio externo, onde realizamos a experiência, encontram-se uma quadra e um jardim, e é possível, ao mesmo tempo, ver o céu de São Paulo, perceber a Radial Leste e ouvir a antiga Maria Fumaça do Museu da Imigração, que passa de tempo em tempo apitando, além dos trens que ligam a capital à região do ABC. Paradoxalmente, o velho e o novo misturam-se nessa paisagem, como em muitas outras nessa metrópole.

De maneira geral, propus a percepção das relações entre o corpo, o movimento, entre os colegas, os transeuntes e o espaço visitado. No retorno à sala, continuamos a experiência observando os impactos da mudança espacial.

Além do laboratório prático, elaborei um texto que resgatava o percurso desenvolvido no Ateliê, trazendo certa fundamentação para o sentido da experiência a ser realizada na praia.

Posteriormente à vivência na praia, elaborei outro texto com o intuito de registrar a evolução ocorrida até essa etapa do processo:

> Após a leitura dos registros e das aulas que se seguiram à experiência vivida na Praia de São Pedro, observo a concretização de alguns dos objetivos estabelecidos para o Ateliê Somático em Dança. A partir dos conteúdos trabalhados nos meses de fevereiro, março e abril, o grupo vivenciou uma forte experiência estética que fez aflorar um material poético, criativo, extremamente rico.
> Frente ao propósito de comunicar resultados na Mostra do Curso de Dança são necessárias escolhas, realizar recortes desse material. Observo um forte desejo do grupo em compartilhar com o público o que seria talvez, aspectos essenciais de uma experiência estética, através de uma comunicação cênica, artística. Assim sendo, teremos o desafio de, em cada ou qualquer fragmento escolhido para estar em cena como um estudo, tornar presente o que os une: a experiência, ou melhor dizendo, a praia compartilhada! (Fragmento do texto "Orientações para os estudos corporais", escrito e entregue aos alunos em 25 maio 2008).

Esse fragmento resume bem como enfrentamos – nos meses de maio e, parcialmente, junho – a última etapa de nosso trabalho: a concepção e a formatação de uma *performance*.

Nesse segundo Ateliê fui mais insistente quanto à necessidade de os alunos realizarem seus registros; para alguns, isso foi natural, dado que ocorreu um processo poético escrito, paralelo à pesquisa do movimento. Muitos textos, poemas e prosas foram produzidos. Esse material foi fundamental para a definição dos temas poético-corporais a serem desenvolvidos. Foi um caminho um tanto caótico, difícil pelo curto espaço de tempo, mas muito rico.

Antes da viagem à praia, havíamos resgatado[81] os momentos mais importantes e interessantes das duplas durante as pesquisas realizadas. Estávamos procurando afinidades quanto à pesquisa de movimento e relação com os objetos.

Após a viagem, realizamos uma avaliação com a apresentação de proposições cênicas e dos primeiros manifestos. Nesse caso, os alunos se dividiram em três grupos, conforme as experiências da praia, e trabalharam com base no material ali pesquisado.

Do intercruzamento desses processos seletivos, de temas e parceiros, surgiram as últimas associações para a realização dos estudos que compuseram o trabalho artístico final. Dessa vez, para dar conta da execução-improvisação dos temas em estudo, ou seja, para potencializá-los cenicamente, investi muito no trabalho de preparação corporal.

Além da dança propriamente dita, outros produtos foram gerados por essa experiência: um ensaio fotográfico, que se tornou uma exposição de abertura na mostra de dança; e um vídeo-cenário[82], feito com imagens realizadas como registro, que finalizou a apresentação.

Dessa vez, a definição do nome da *performance* deu-se por parte dos alunos, que se valeu de um fragmento poético presente nos registros da aluna Aparecida sobre a experiência da praia. Cida, como é chamada, descreve o impacto do contato com os diferentes elementos da natureza, observando-os como verdadeiros convites – sensórios e motrizes – ao corpo.

Assim, ela percebe o quão paradoxal podem ser esse contato e esses convites:

> Sensação contraditória: o ar frio preenche as frestas, o sol aquece a superfície... O céu limpo e de um azul profundo cobre o campo de visão, por um momento toda e qualquer imagem se desfaz (Aparecida, maio, 2008).

81 Sempre procurei expor minha visão sobre o processo e ao mesmo tempo ouvir a visão dos alunos.

82 Esse vídeo (Praia), produzido pelos alunos, integra o DVD-ROM que acompanha a tese.

E conclui, poeticamente:

> O infinito é quase palpável. Tudo se torna atemporal, toda beleza se torna tangível, os pés fincados ao chão e os olhos atentos (Aparecida, maio, 2008).

A poesia da aluna expressa bem a qualidade com que sua turma engajou-se nesse segundo Ateliê. O corpo dançou utopias (espaço-temporais): a infinitude e a atemporalidade.

2.3. Tatilidades

Em fevereiro de 2009, teve início o terceiro Ateliê Somático em Dança, etapa final da pesquisa de campo. Uma trilogia parece ser algo bastante significativo nos processos criativos em geral. Um terceiro que se diferencia do primeiro e do segundo com possibilidades de recompô-los entre si. Além de retomar algumas das experiências com os objetos relacionais, pretendia investigar alguns outros, mirando fases de Lygia Clark anteriores à *Estruturação do Self*, em especial, *O Corpo é a Casa* e *Corpo Coletivo*, constituídas por proposições artísticas para experimentações coletivas. Além disso, a ideia era dar continuidade às práticas em contato direto com a natureza[83], dessa vez naquela que existe dentro da própria cidade de São Paulo, favorecendo a realização de intervenções em espaços públicos, como desejava a artista.

Uma das obras-acontecimento de Lygia Clark, de 1969, é um pedaço de plástico com sacos cosidos nas extremidades. Para os *participantes*, que poderiam pelo material realizar diferentes experimentações individualmente ou com outras pessoas, "[...] o tocar se exerce sobre os próprios corpos" (CLARK, 1980, p. 36). O número de pessoas pode variar como células que se multiplicam. Para ela, em tal proposição, "[...] o homem, através de sua expressão gesticular, constrói um sistema biológico que é um verdadeiro tecido celular" (CLARK, 1980, p. 36). O gesto inaugura uma arquitetura viva (espaço), biológica, a qual, terminada a experiência, se dissolve. Podemos pensar em uma arquitetura sensível, na qual os gestos tornam-se como que *abrigos poéticos* "[...] onde o habitar equivale a comunicar" (CLARK, 1980, p. 36). Sobre tal ideia de habitar, a concepção da artista remete à noção de que o próprio ato constitui sentido e forma a um espaço-objeto – folha de plástico – por

83 Refiro-me à experiência na praia promovida no segundo Ateliê, em 2008.

meio de comunicações táteis. O sentido dessa experimentação seria então fruto da soma dos sentidos atribuídos pelo próprio coletivo, e poderia ser vivida em qualquer lugar: parques, ruas, em nossa própria casa.

A motivação e a inspiração para esse terceiro Ateliê estavam centradas nos diferentes conceitos tramados nessa proposição aos corpos. No entanto, tendo claro que o objetivo dessa pesquisa não é reproduzir o objeto formulado por Lygia, mas sim atualizar os propósitos de sua ação poética, ética e estética no contexto das experiências somático-dançantes, os materiais escolhidos para realizar investigações dessa natureza foram os tecidos que estavam de volta[84] ao meu imaginário desde a realização do Ateliê anterior, em 2008.

Primeiramente, meu propósito era trabalhar com tecidos que tivessem como característica a elasticidade, procurando aproximações com as fáscias que integram o tecido conjuntivo, que recobrem músculos, nervos e órgãos e que implicam em uma rede, a qual, em última instância, dá unidade à totalidade do corpo, ao mesmo tempo em que confere individualidade funcional a todos os seus segmentos[85] (ROLF, 1990).

De forma progressiva, do individual para a dupla, e depois para pequenos grupos até chegar a um só grupo, a ideia era ir criando com os tecidos certas estruturas relacionais entre os corpos, capazes de envolver todos na partilha do movimento, como um único corpo, ou corpo coletivo.

Segundo Laurance Louppe (2006), a noção de corpo coletivo está presente em Lygia Clark, assim como na dança moderna e contemporânea:

> O corpo coletivo ajuda a restabelecer a confiança no outro, a pacificar, a amenizar as feridas narcísicas, a dar coragem e, através disso, a intensificar a presença de cada um no mundo, a reatar diálogos. Pois o corpo coletivo é eloquente: sua palavra é singular que emana de um estado de corpo em proximidade com a pele do outro. Palavra sonhadora, errante, descontínua (p. 35).

E, nesse sentido, "[...] o termo coletivo não é neutro. Implica um ajuntamento de indivíduos propondo-se partilhar uma experiência comum" (LOUPPE, 2006, p. 35).

---

84 Refiro-me à minha pesquisa de mestrado, na qual trabalhei por um longo período com panos e roupas.

85 Esse pensamento está norteado pelos conhecimentos de Ida Rolf (1896-1979), criadora do Método Rolfing. Corporalmente, meu contato com essa abordagem somática se restringiu a algumas palestras e um workshop com o rolfista Hubert Godard.

Configurando esse ideário, outras imagens habitavam ainda esse momento inicial do processo de criação e planejamento: uma colcha de retalhos, as bandeiras gigantes das passeatas ou das torcidas de futebol, imensos objetos que conectam um corpo em ação coletiva ou a ação coletiva em um só corpo.

Na esfera individual, a ideia era motivar as conexões, trabalhar o movimento no âmbito da totalidade corporal, enfatizando a percepção das estruturas miofasciais de ligação, e não a segmentação característica do sistema osteoarticular. Intuía a possibilidade de que os tecidos pudessem auxiliar um trabalho na esfera da autoimagem corporal, servindo de abrigo para ocorrerem certas religações (costuras) na relação corpo-subjetividade. Da mesma forma, no âmbito relacional do indivíduo com seu grupo, favorecer as trocas, os encontros, o estar junto, a dança que acontece em contato, no *entrecorpos*. E, como as práticas no Ateliê são acompanhadas por uma reflexão sobre o sentido do dançar e da produção artística em dança, por que não aproximar esse microcosmo de experiências de um macrocosmo social? Daí, levar essas proposições para espaços externos à sala de aula, para espaços públicos, realizando interferências nas tessituras plásticas e subjetivas do espaço-tempo da cidade. Em suma, dessa vez havia um rascunho preliminar, certo direcionamento quanto ao desencadeamento das experiências com esse material, os tecidos. Diferentemente dos Ateliês anteriores, havia também um planejamento[86] e um cronograma mais definido quanto à ordenação das experiências: dos procedimentos/objetos relacionais, pesquisados e conhecidos, para procedimentos/objetos desconhecidos, os tecidos. Tais planificações, além de expressarem uma ordenação quanto a um possível encadeamento dos conteúdos estudados, eram certa garantia de enfrentar os desafios didático-pedagógicos que explicitaremos a seguir.

No início do mês de abril, ocorreu meu exame de qualificação, pré-requisito para a finalização dessa tese. O adensamento das análises dos Ateliês anteriores, a expectativa do retorno da banca que avaliaria o material relativo ao campo e, inclusive, a propriedade de considerar ou não esse novo Ateliê como parte integrante da pesquisa eram questões mobilizadoras e, porque não dizer, geradoras de muitas pré-ocupações.

Dadas as características já descritas da minha condição de *professora-artista-pesquisadora*, devo dizer que tais informações são relevantes. Esse sujeito que pesquisa

86 Para o ano de 2009, o programa da disciplina foi inteiramente revisado de forma a incorporar e expressar, mesmo que ainda de forma parcial, resultantes dessa pesquisa.

enquanto educa, realizando proposições/experiências, precisa ser explicitado – como ele *está* enquanto atua? Esse *estado* tem implicações nas suas condutas; trata-se de uma questão relativa à metodologia dessa pesquisa no âmbito das interfaces dança/abordagens[87] somáticas, em um contexto de formação/educação. Há necessidade de certa qualidade de presença na ação, no caso, na orientação do grupo de alunos no percurso de uma experiência.

Além disso, o sujeito-pesquisador deve estar apto a enfrentar uma situação paradoxal que acompanha a natureza da ação da pesquisa: precisa saber, mas igualmente, precisa não saber tanto, ou melhor, não pode saber tudo, dado que estará diante do novo, novamente. Um novo eu, uma nova turma, um novo contexto como espaço para novas experiências. Um mesmo programa de curso, porém outro.

O novo pode ser traduzido aqui como o desconhecido, pois, como diria Bondía (2002):

> Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (p. 28).

E, se estamos falando de um pesquisador que tem de encarar sua subjetividade na própria pesquisa e, se esta envolve alunos em processo de formação e se propõe a considerar relações entre percepção, criatividade e subjetividade, é necessário dizer que a dimensão desse desconhecimento é considerável.

Após a imersão necessária ao cumprimento da etapa relativa ao exame de qualificação desse doutorado, por motivos de excessos de trabalho, eu, *professora-artista-pesquisadora*, estava fragilizada, temerosa para enfrentar o desconhecido. Essa fragilidade despertou minha atenção para certos aspectos dos procedimentos empenhados, assim como para a forma de conduzir as experiências. Curiosamente, alimentou a pesquisa e o processo de ensino e aprendizagem.

87 O educador somático trabalha consigo enquanto trabalha com o outro. O estar em si, ou seja, a qualidade de sua presença corporal, é fundamental para trabalhar com seus alunos. É pré-requisito das pedagogias somáticas a não dissociação corpo-mente do educador.

Quanto aos alunos, principais sujeitos do contexto de ensino-aprendizagem, conforme nos Ateliês anteriores, já havia trabalhado com a turma em dois semestres distintos: no primeiro, nas disciplinas Educação Somática Aplicada à Dança e Prática I; e, no segundo, na disciplina Prática II. No momento inicial, o encontro e os resultados das atividades desenvolvidas junto a esses alunos foram bastante satisfatórios; no período seguinte, por diferentes motivos, apesar do alcance dos objetivos previstos, ocorreram alguns conflitos nas relações entre os alunos e entre alunos e professora.

Como nas demais turmas do Curso de Dança, em certa medida esse conflito é decorrente da grande heterogeneidade de formações e informações a respeito da dança e do que vem a ser o ensino superior. No caso específico dessa turma, tais diferenças na sala de aula configuravam uma *dinâmica de subtração*, pela qual um aluno ou grupo não consegue somar com o outro, ou seja, pouca disponibilidade para estabelecer relações de alteridade. Havia certo clima de insatisfação, de forma que atrasos e faltas tornavam-se constantes. Sugeri a eles um olhar atento para tais questões, mas talvez, por estar descontente com certos comportamentos, a forma como encaminhei o diálogo não tenha sido apropriada. Enfim, após a realização do processo de trabalho, na avaliação final da disciplina, conseguimos dialogar e atingimos um bom relacionamento, conquistando uma produção bastante positiva.

Ocorre que as dificuldades vivenciadas no percurso do processo didático foram impressas na avaliação institucional; pela primeira vez em dez anos de atuação na Universidade obtive um retorno, para mim, pouco satisfatório. Apesar de questionar os instrumentos utilizados e a ausência de uma preparação adequada dos alunos para avaliar o corpo docente, ali foram expressos, mesmo que de forma imprópria, descontentamentos, angústias, dificuldades, desejos, enfim, sentimentos que habitam processos de relacionamento professor-aluno.

Como estabelecer com essa turma de alunos uma *nova* relação diante desses fatos? Nós, professores, estamos sempre diante desse desafio quando acompanhamos determinada turma à frente de diferentes disciplinas, algo habitual no ensino privado. Mas a questão ia além disso: como compartilhar e envolvê-los nessa pesquisa, naquilo que era mais caro para mim naquele momento?

Inicialmente a turma era composta por 30 alunos[88], sendo 28 mulheres e dois homens, na sua maioria (23 alunos) com idade entre 18 e 25 anos, e os demais (sete alunos) entre 25 e 32 anos. Como constituir um espaço de experiências, caracterizado por práticas somático-dançantes que requerem um acompanhamento tão individual, com um grupo tão numeroso?

Deixei que as proposições de Lygia Clark que moviam meu imaginário artístico inspirassem minha ação quantos aos procedimentos de pesquisa: de certa forma*, tornei-me coletiva*. Duas ações foram fundamentais para a realização da pesquisa em campo nesse período: estar acompanhada na sala de aula e constituir um grupo de estudos para abrigar poeticamente as inquietações frente aos novos objetos.

Paradoxalmente, em certa esfera, a ação do professor-pesquisador é solitária; refiro-me aos processos de leitura e análise dos acontecimentos que orientam a elaboração dos planejamentos. Mas também quando os alunos estão mergulhados em um estado somático ou mesmo de imersão na experiência dançante; por vezes a minha sensação é de estar em outra dimensão, de certa forma distinta, separada, para que aconteça um testemunho envolvido, mas cauteloso quanto aos percursos a seguir.

Então, dessa vez, não estava *sozinha* com os alunos; fui acompanhada, nessa dimensão, por outros parceiros, além dos alunos. Por um período de dois meses as aulas contaram com a presença do músico Celso Nascimento[89] que, por motivos profissionais, nos deixou no final do mês de março. E convidei, para esse último Ateliê, Talita Bretas[90], para registrar o processo de trabalho, em cada uma das aulas. Foi de fundamental importância contar com a presença de uma auxiliar na pesquisa; apesar de sua função primordial ser o registro das sessões de trabalho em vídeo, semanalmente, visando à orientação de seu trabalho, conversávamos a respeito das aulas, sobre desenvolvimento dos alunos, sobre as rodas de conversa. Havia no decorrer das experiências a companhia de um outro olhar externo qualificado, atento aos alunos e aos acontecimentos na sala de aula.

---

88 Concluímos as atividades com 28 alunos. A aluna Érika, dançarina profissional que teve uma participação muito importante no processo, e a aluna Simone trancaram suas matrículas no curso por motivos financeiros.

89 Celso Nascimento é músico percussionista, formado em Musicoterapia. Atua como músico de aulas de dança desde os anos 1980, além de criar trilhas e realizar orientações para espetáculos. Trabalhou no Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi de 2000 a 2009.

90 Talita Bretas é formada pelo Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi. Desenvolveu trabalho como monitora de aulas de Técnica de Dança, junto a essa turma, no ano de 2008.

Quanto ao grupo de estudos, convidei cinco alunas que haviam participado do Ateliê desenvolvido em 2008 e três ex-alunas, duas formadas em 2008 e uma formada em 2006. Durante os meses de março, abril, maio e junho, realizei experiências[91] com esses materiais nesse grupo, o qual constituiu-se como laboratório para testar suas potencialidades.

Nesse contexto, inúmeros fatores contribuíram para a criação de um ambiente extremamente favorável para as experiências, colocando em evidência alguns dos motivos das dificuldades encontradas no Ateliê em andamento. Todas as alunas e ex-alunas integraram o grupo por interesse na temática de estudo. As alunas, naquele momento do 5º semestre, já haviam participado do Ateliê em 2008 e, portanto, conheciam os fundamentos e objetivos da pesquisa em processo. O grupo era composto apenas por oito integrantes, com conhecimentos comuns prévios em dança, já que se tratava de alunas e ex-alunas que realizam um mesmo percurso curricular de curso. Diante desse grupo, eu era uma *artista-pesquisadora*, mais que uma professora. Não havia a necessidade de um processo formal de avaliação e eu estava desincumbida de apresentar um resultado final para apresentação cênica, tarefas que tensionam de alguma forma os processos de trabalho desenvolvidos nos Ateliês.

Paralelamente às atividades desenvolvidas no grupo de estudos, desenvolvi a terceira edição do projeto "*Por que Lygia Clark?*". Para o primeiro encontro, planejei uma vivência com barbantes, buscando agregar dois objetivos distintos: trabalhar as interações – eu, o outro, o grupo – e apresentar a relação corpo-objeto que caracterizaria as pesquisa no Ateliê. Como dito anteriormente, meu interesse naquele momento era trabalhar com objetos capazes de mobilizar experiências relativas à noção de corpo coletivo, que pudessem ser concretamente explorados por grupos maiores ou, até, por toda a turma. De forma individual, cada aluno recebeu um barbante que serviu para o reconhecimento do eixo central do corpo; a seguir, com esse material, formaram-se duplas que estabeleceram relações por meio dos barbantes. Para finalizar, os alunos foram estabelecendo inúmeras amarrações de forma a criar-se uma rede, em movimento. O processo, o ato em si de constituir uma rede, naquele momento era o mais significativo.

91 Tais experiências também foram registradas em vídeo pela auxiliar de pesquisa Talita Bretas. Além disso, foram registradas em fotos por uma das integrantes que, por motivo de uma lesão no joelho, acompanhou parte dos encontros como observadora-participante.

Após a realização dessa experiência, distribuí aos alunos o mesmo inventário pessoal, aplicado nos Ateliês anteriores, para mobilizá-los a identificar e refletir a respeito de seus próprios conceitos e valores sobre vida, sensibilidade, arte, dança e educação somática.

Nos meses de fevereiro, março e início de abril aconteceram as experiências com os objetos relacionais: sacos de ar e sacos de água. A respeito dessa etapa, cumpre destacar a ocorrência dos aprofundamentos[92], na verdade, desdobramentos das experiências com os procedimentos já conhecidos sobre os quais iremos discorrer nas análises.

Ainda no mês de abril, após algumas práticas preparatórias específicas sobre a pele, realizamos a experiência com os múltiplos objetos escolhidos pelos alunos. Dessa vez, sabendo do potencial mobilizador desse procedimento, em uma turma tão heterogênea e volumosa, optei por conduzir o trabalho de uma forma bastante diversa. Solicitei que os alunos se organizassem em grupos em função de suas identificações sobre as maneiras de dançar; surgiram seis grupos com variações de quatro a sete integrantes. Após um aquecimento, fruto de conteúdos estudados nas aulas anteriores, cada grupo criou uma sequência de movimentos. No interior de cada um dos grupos, os alunos se subdividiram em duplas, trabalhando então a experiências com os objetos. Valendo-se das sensações oriundas da estimulação, a sequência elaborada foi revisitada e passou a ser dançada, adensada por diferentes dinâmicas. Nesse caso, focalizei a expressividade – a qualidade do movimento – e, consequentemente, ocorreu uma recriação da dança.

No final de abril, realizamos uma atividade preparatória para a última etapa do processo: a compra de tecidos na zona comercial do Brás, bairro em que se situa a universidade. O contato com a rua, com a cidade seria o percurso para chegar aos tecidos. Lancei como questão: o que gostariam de abrigar poeticamente? Sugeri que na ida os alunos observassem o que os mobilizava poeticamente, assim como onde haveria escassez de poesia que pudesse despertar seu desejo de alimentar (com sua dança) poeticamente. Na volta, com o tecido em mãos, poderiam realizar pequenas experiências de interferência plástica e cinética no percurso. De volta à sala, os alunos estavam sensivelmente mobilizados e, sem que eu solicitasse, eles mesmos deram o passo seguinte: deitaram-se no chão, cada qual se abrigando de forma singular com seu tecido.

92 Nas análises sobre tais procedimentos, serão considerados os desdobramentos e aprofundamentos realizados a cada Ateliê.

Para as aulas seguintes, sugeri que pesquisassem nos dicionários palavras que estariam circulando no processo: tecer, tecido, abrigar, abrigo. Durante o mês de maio, realizamos algumas experiências individuais e coletivas com os tecidos. Trabalhei com os mesmos grupos que haviam sido criados para a pesquisa de movimento na experiência com os múltiplos objetos, procurando sempre conexões com as proposições de Lygia Clark, e buscando que os diferentes grupos chegassem a experiências de corpo coletivo e se alimentassem pela noção do abrigar-se poeticamente, concebendo a própria dança como abrigo poético para o espectador.

Na etapa final do processo, ocorreu a realização das proposições artísticas[93], por parte dos próprios alunos, e a concepção dos manifestos. A turma seguiu organizada nos seis grupos de trabalho, sendo cada uma das proposições consolidada como núcleos-cenas da *performance* concebida para a mostra de trabalhos do curso.

Havia ainda a indicação da confecção de uma enorme colcha de retalhos[94], costurada com os tecidos trazidos pelos próprios alunos, que servisse para a realização de pelo menos uma experiência/proposição inteiramente coletiva. Por inúmeros motivos, fundamentalmente pela falta de tempo, a colcha foi produzida, mas não exatamente tecida pelos alunos, e sim por uma costureira. Mesmo assim, o processo de elaboração que envolveu escolher e trazer um tecido e planejar a montagem coletivamente explicitou as dificuldades do grupo em *costurar* suas relações de trabalho em equipe.

Em junho, com base nas investigações corporais desenvolvidas, em especial com os tecidos, ocorreram a formatação, a montagem e os ensaios da *performance Tatilidades*. Além disso, solicitei à auxiliar de pesquisa a edição das imagens registradas, de forma que os alunos pudessem compartilhar, de outro ponto de vista, as experiências vivenciadas.

A realização do terceiro Ateliê foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa. Funcionou como uma grande lente de aumento capaz de evidenciar uma série de problemáticas relativas às fricções da metodologia no contexto de ensino. De certa forma, desafiou a onipotência da *artista-professora-pesquisadora* e de suas ferramentas de trabalho,

93 As proposições significam um convite a cada grupo para sintetizar sua pesquisa. Apoiadas nesse percurso, deveriam *espelhar* uma reflexão expressa nos manifestos artísticos elaborados.

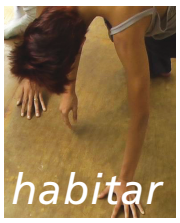
94 A colcha foi concebida de forma a ocupar todas as dimensões do chão do Teatro Experimental da Universidade Anhembi Morumbi, onde ocorrem as apresentações dos alunos. Ela figurou como objeto relacional e como elemento cênico na cena final da *performance* criada.

explicitando a importância de algumas condições básicas à configuração de um espaço para as experiências, o que abordarei de forma mais vertical no capítulo seguinte.

Até o último encontro com a turma de alunos, mais exatamente no final da temporada de apresentações, busquei, pelos aquecimentos e rodas de conversa, a constituição de um espaço-tempo para a experiência de um corpo coletivo. Reavivar "[...] a consciência das tactilidades perdidas" (LOUPPE, 2006, p. 36), uma das bases frente a esse desafio, não é tarefa fácil. São muitas as camadas de pele – de nossa subjetividade – a serem visitadas para que os diálogos internos e externos aconteçam.

No âmbito das experiências, não importa se conseguimos – eu e os alunos – chegar aonde era esperado; aliás, seguindo o pensamento de Bondía (2002), as expectativas quanto aonde chegar podem abortar as experiências. Mas os tecidos e o projeto "*Por que Lygia Clark*?", dessa vez devotado às investigações do corpo coletivo, permitiu-nos – a mim e aos alunos – recolocar a percepção das relações em movimento.

Nos últimos minutos de nosso último encontro, posamos para algumas fotografias. Abraçados, em um contato quente e alegre, pela primeira vez (talvez), juntos, estávamos coletivos.



3. Algumas implicações do *habitar*

Como procurei apresentar até aqui, os Ateliês *A propósito da magia dos objetos*, *Infinito quase palpável* e *Tatilidades*, desenvolvidos de fevereiro a junho, respectivamente em 2007, 2008 e 2009, configuram-se como objeto de estudo e, portanto, campo de investigação – *habitação* – de perguntas geradas por inquietações oriundas de uma práxis como docente e artista da dança. Tal configuração foi sendo construída no próprio processo de trabalho; gradativamente, uma prática artístico-pedagógica, pertinente a um cotidiano de ensino em um curso de graduação em dança, foi ganhando nova dimensão, como pesquisa de fato.

No percurso do primeiro Ateliê, a intensidade das ações de preparação e o acompanhamento da disciplina – leituras, consulta a acervos, pesquisa de materiais, registro

escrito das vivências, produção de textos e redação do projeto "*Por que Lygia Clark*?" – apontavam já para uma pesquisa em percurso. Pelo encontro com alguns dos referenciais aqui apresentados, analisamos parte das experiências desenvolvidas e nos certificamos de que estávamos produzindo um conhecimento significativo nesse laboratório somático-dançante. Ou seja, a produção de fato configurou-se, impondo recortes, problemas, perguntas e exigindo atenção específica para os métodos e para as teorizações.

Partimos desse patamar para a realização do segundo Ateliê, porém, nessa segunda etapa, ainda estávamos *mergulhados* o bastante no desenvolvimento das experiências, as quais foram analisadas no semestre seguinte à sua realização.

Como premissa pedagógica, os alunos participam de algumas das definições no próprio processo de trabalho dos Ateliês; na segunda turma, por exemplo, os alunos apontaram a necessidade de percorrer um novo percurso quanto à escolha dos objetos a serem pesquisados, e a própria investigação nos encaminhou para uma zona imprevista: o desligamento dos objetos e o contato com a natureza. Esse *novo* − na verdade o imprevisível dos processos de criação em arte e de um processo educacional orientado por uma política de cognição construtivista (KASTRUP, 2009)[95] − pressupõe que a *artista-professora-pesquisadora* esteja também mergulhada na experiência, em um ir e vir sensível-inteligível, prático-reflexivo. Há certa possibilidade de distanciamento do pesquisador em relação à experiência, porém não tanto a ponto de estar fora dela.

Há vivacidade no objeto da pesquisa. Ele está em constante construção. Faz-se enquanto se refaz, pois pertence ao contexto artístico-pedagógico, *habita* um laboratório de investigação sobre relações entre percepção, criatividade e subjetividade em experiências somático-dançantes motivadas por objetos relacionais.

Para tal vivacidade, ou seja, diante da novidade de cada momento, ocorre a formulação e, portanto, a ampliação de perguntas e problemas, desencadeando a busca de aprimoramento nos procedimentos metodológicos e nos referenciais teóricos de análise. Por exemplo, com a realização da ida à praia, no segundo Ateliê, surgiu a necessidade de aprofundar reflexões

95 Segundo Kastrup (2009): "Tomar o mundo como fornecendo informações prontas para serem apreendidas é uma política cognitiva realista; tomá-lo como uma invenção, como engendrado conjuntamente com o agente do conhecimento, é um outro tipo de política, que denominamos construtivista. Neste sentido, realismo e construtivismo não são apenas posições epistemológicas abstratas, mas constituem atitudes investigativas diversas [...]" (p. 34). Nesse artigo, a autora considera a política construtivista conforme revelada na atitude atencional do pesquisador.

sobre os conceitos de experiência e experiência estética, considerando a intensidade das relações vivenciadas entre a dança, o corpo e a natureza.

Em suas *notas* sobre o saber de experiência, Bondía (2002) aborda dois aspectos: 1) É um saber que tem qualidade existencial, que não se dissocia do sujeito da experiência, o que segundo ele permite uma apropriação da própria vida, ou de se ter uma vida própria. 2) O autor procura "[...] limpar a palavra *experiência* de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes" (p. 28) pois, segundo ele, a ciência moderna iniciada por Francis Bacon (1561-1626) e aprimorada por René Descartes (1596-1650),

> [...] desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental (BONDÍA, 2002, p. 28).

Isso significa dizer que historicamente ocorreu uma conversão da experiência em experimento:

> A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (BONDÍA, 2002, p. 28).

É importante destacar que essa pesquisa não está norteada por metodologias da pesquisa experimental de cunho científico-positivista; o propósito não é a repetição do experimento buscando a pura comprovação da eficiência de procedimentos mediante a análise de resultados.

Busco um adensamento. Mergulhar em camadas mais profundas a cada série de experiências, municiada pela adequação de procedimentos com base em leituras e análises sobre elas. A cada novo Ateliê, sei mais sobre alguns procedimentos e métodos e, paradoxalmente, sei menos, porque o desconhecido é convidado e porque o imprevisível da imaginação, da criação artística, da produção do conhecimento em partilha – alunos e professores – está presente na sala de aula.

Ainda quanto à ideia do adensamento na pesquisa, observo, sim, a necessidade da repetição de alguns procedimentos, para que certas tendências, recorrências, potencialidades, possibilidades sejam identificadas, sempre considerando especificidades, particularidades, singularidades, algo do humano, da subjetividade.

Na verdade, o que me interessa é observar a construção do conhecimento oriundo de um processo fundado em saberes de experiência, inseparáveis dos sujeitos (eu − professora, pesquisadora, artista − e meus alunos) que os encarnam. Pois os saberes sensíveis somático-dançantes que procuro pesquisar, diferentemente dos conhecimentos científicos, não estão

> [...] fora de nós, mas somente têm sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (BONDÍA, 2002, p. 27, grifo meu).

Como então posicionar-me quanto aos possíveis métodos de estudo de saberes sensíveis processados em experiências somático-dançantes? Posso afirmar que a questão metodológica ocupou um espaço significativo de problematização nessa pesquisa. O objeto de estudo configura-se em um trânsito entre áreas − a educação, a educação somática e as artes − e o campo de investigação é um processo artístico-pedagógico no qual a pesquisadora, atuando como artista-professora, tem, por sua vez, o propósito de envolver os alunos como sujeitos-participantes, ativos no encaminhamento da própria pesquisa, pois essa *habita* um projeto desenvolvido com eles em uma disciplina de formação.

Tal configuração aproximou-me da cartografia, método proposto pelos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), o qual vem sendo utilizado em pesquisas de campo nas áreas da saúde, artes, educação, entre outras. Por motivo de meu envolvimento com o Núcleo de Estudos da Subjetividade (PUC-SP), em especial com as contribuições de Suely Rolnik[96] sobre a obra de Lygia Clark, fui atraída por alguns pesquisadores que, tendo por referência o conceito de cartografia apresentado pelos teóricos franceses Deleuze e Guattari, procuram pistas para conceituar o método cartográfico: "[...] acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes, ou rizomas" (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

96 A autora é referência na produção da pesquisa cartográfica. Para isso, ver Rolnik (2007).

> São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de o "mesmo" não passa de um concentrado de significação, de saber, de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser o centro de organização do rizoma. Entretanto o rizoma não tem centro (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

Diante de um sistema dessa natureza, acêntrico, Passos, Kastrup e Escóssia se perguntam como estabelecer uma direção metodológica. Segundo eles, o sentido tradicional da metodologia está "impresso" na etimologia do termo *metá-hódos*, que significa ter metas pré-determinadas para seguir um caminho (*hódos*). O método cartográfico estaria apoiado em uma "[...] reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-meta*" (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 10). Esse movimento está fundado na noção de que o pensamento é movido não para representar, mas para acompanhar a gestação do próprio ato pensante, ou seja, para a experimentação do pensamento, implicando em um método,

> [...] não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 11).

Tais questionamentos metodológicos, especificamente para esses autores dedicados aos estudos das relações entre cognição e subjetividade, ganham força na medida em que compreendem os processos de produção do conhecimento e de produção de subjetividade como fenômenos engendrados. Tomando por base a noção da cognição como criação, *autopoiese*[97], a produção do conhecimento é concebida sem "[...] fundamentos num sujeito cognitivo prévio nem num suposto mundo dado"; ou seja, o próprio ato de conhecer implica na produção de "subjetividades e mundos" (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 13). E, segundo eles, isso impõe atenção à questão ética quanto à relação entre o ato de conhecer e a realidade criada. Daí, então, a preocupação com o método capaz de acompanhar processos dessa magnitude.

97 Tal conceito diz respeito à proposta de Maturana e Varela (2001), de "[...] que os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de **organização autopoiética**" (p. 52).

> As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o hódos-metá da pesquisa (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 13, grifo meu).

Pistas não implicam em regras ou protocolos de pesquisa, nem de "[...] procedimento que se dita de antemão, mas requer um aprendizado *ad hoc*, passo a passo" (ALVAREZ, PASSOS, 2009, p. 147). No estudo das pistas que compõem essa publicação, considerei especialmente o funcionamento da atenção durante o trabalho de campo, a questão da produção dos dados, o que significa acompanhar processos e a noção da pesquisa como habitação de um território existencial como parâmetros de interlocução e calibragem (por isso o grifo acima) dos procedimentos empenhados, reconhecendo que:

> A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (KASTRUP, 2009, p. 32).

Antes de prosseguir, cabe ainda dizer que, em última instância, as implicações do *habitar* dizem respeito ao como fazer pesquisa cultivando a minha própria disponibilidade à experiência, princípio básico da atividade de um pesquisador das artes e da educação somática.

E, como dizem Alvarez e Passos (2009):

> A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. Tal aprendizado aqui não será pensado como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho de cultivo e refinamento. Aprendizado num duplo sentido de processo e transformação qualitativa nesse processo. Movimento em transformação (p. 135).

É isso que pretendo abordar a seguir: as ações que sustentaram a transformação qualitativa do processo de pesquisa.

4. Contatar, apreender,  e ressignificar

Segundo Barros e Kastrup (2009), uma das pistas da prática do método cartográfico "[...] consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos" (p. 53). Diferenciando-se da noção de processamento relativa à teoria da informação, as autoras concebem processo como processualidade, o que, segundo elas, diz respeito ao "coração da cartografia" dedicada aos estudos da subjetividade (p. 58). E, nesse caso, acompanhar um processo, em geral, pressupõe que o campo já esteja em percurso, não apenas porque

> [...] o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 58).

Penso que essa espessura processual diz respeito à natureza de um campo que se constituí como organização *autopoiética*[98], na qual forças vivas – por exemplo, corpos em movimento – produzem saberes a cada experiência, caso dessa pesquisa. Tal concepção de campo como *habitação* de sujeitos em processo de produção do conhecimento está na base da perspectiva construtivista do conhecimento, direção com a qual norteio minha atuação como professora-pesquisadora.

Segundo Kastrup (2009), "[...] do ponto de vista dos recentes estudos acerca da cognição numa perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa" (p. 32). A perspectiva construtivista, quando adotada metodologicamente no âmbito da pesquisa cartográfica, pressupõe que a produção de dados

> [...] ocorre desde a etapa inicial da pesquisa de campo, que perde assim o caráter de uma simples coleta de dados. É preciso sublinhar que este processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subsequentes dos dados e a escrita dos textos, continuando ainda com a publicação dos resultados [...] tudo isto sem falar na contribuição dos participantes da pesquisa na produção coletiva do conhecimento (p. 48).

98 Op. Cit. (Maturana, Varella).

Apoiada nesse olhar, desejo agora apresentar alguns aspectos do cultivo e do refinamento da pesquisa no encadeamento dessa produção de dados, o que ordenei em quatro principais ações: contatar, apreender, entretecer e ressignificar. Empenhá-las, em última instância, significou encontrar as bases para configurar as narrativas e revelar os sentidos – análises – das experiências somático-dançantes produzidas.

Contatar pode significar "pôr, entrar ou estar em contato com", e ainda "ligar(-se) a, tocar(-se), conectar(-se)". Podemos ainda pensar em comunicar-se com algo ou alguém. E, como rubrica antropológica, pode indicar o processo de aproximação com um determinado grupo com o qual não havia contato anterior (Dicionário Houaiss).

Levando em conta tais acepções, a palavra ***contatar*** foi escolhida para abarcar alguns dos aspectos fundamentais da dimensão corporal da metodologia na pesquisa de campo. Com base em que saberes do corpo sou capaz de me disponibilizar às experiências que auxilio a produzir? Ou quais saberes são mobilizados na condução dessas experiências somático-dançantes? É possível falar em um estado de produção e coleta de dados na concomitância do exercício artístico-pedagógico, somático-dançante?

Conforme dito na introdução, assim como no memorial que acompanha esse texto, durante o percurso da pesquisa considerei fundamental realizar um novo processo de formação em uma abordagem somática – a Eutonia – para, assim, ressignificar certos conhecimentos, adquirir novas ferramentas de trabalho e, fundamentalmente, percorrer o percurso do doutoramento em um estado coerente àquele desejado no meu trabalho de pesquisa e docência. Ou seja, refiro-me à possibilidade de estar mais integrada quanto à produção do conhecimento sensível-inteligível, ao que na educação somática costuma-se denominar conexão corpo-mente. Vivenciar aquilo que desejo que o outro possa vivenciar; esse é um dos princípios das inúmeras pedagogias somáticas. O conhecimento compartilhado, na relação entre o educador e o aluno, é fruto não apenas da experiência vivida (passada), mas vivente (presente), atualizada no próprio percurso da experiência.

Uma das pistas para o método cartográfico é considerar o funcionamento da atenção no trabalho do pesquisador; tal indicação auxiliou-me no árduo trabalho de observar e conceituar determinados procedimentos que articulam e sintetizam *saberes incorporados*,

por vezes acionados de forma intuitiva[99]. Para Kastrup (2009), o "aprendiz de cartógrafo" enfrenta uma questão fundamental ao entrar em contato com o campo: "[...] onde pousar sua atenção. Em geral ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento" (p. 35). A atenção cartográfica deve, ao mesmo tempo, ser flutuante, concentrada e aberta, evitando o domínio de uma atenção seletiva, determinada por algo que se pretende encontrar ou buscar. Ou seja, a atenção do pesquisador deverá

> [...] entrar em sintonia com o problema que move a pesquisa. A atenção a si é, neste sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso (KASTRUP, 2009, p. 39).

Em campo, o desdobramento da atenção do cartógrafo adquire variações, denominadas: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento[100]. Não é meu propósito aqui problematizar cada uma dessas variedades atencionais[101], mas, dialogando com esses conceitos, retomo às questões formuladas anteriormente, quanto aos saberes que me permitem estar na experiência, para abordar, sob o viés da Eutonia de Gerda Alexander, duas noções[102] fundamentais para o que denominei, aqui, ***contatar***: a atenção e o estado de alerta ou *awareness*[103].

Segundo o eutonista argentino Odessky (2003)[104], o fenômeno da atenção é um

---

99 A intuição está presente em todo processo criativo humano, seja ele artístico ou científico, seja na sensação de que há algo a ser feito, o que levará a formulação de uma pergunta, seja diante de uma escolha, sobre a qual não sabemos por que, mas algo nos diz que deve ser feita e que definirá resultados. O reconhecimento dessa atuação movida pela intuição é algo significativo na validação de ações do artista, do professor e do pesquisador das artes.

100 Para conceituar tais variedades atencionais, Kastrup (2009) recorre ao conceito de atenção flutuante descrito por S. Freud (1912-1969), ao conceito de reconhecimento atento de H. Bergson (1897-1990), assim como a autores das ciências cognitivas contemporâneas (p. 32).

101 Conforme disse anteriormente, as pistas para o método cartográfico me auxiliam a nomear e a refinar certos procedimentos, o que não implica em abarcá-las como determinações metodológicas. Para o entendimento dessas variedades atencionais, ver Kastrup (2009).

102 Como procurei demonstrar no Capítulo 1, alguns eutonistas (VISHINIVETZ, 1995; ODESSKY, 2003) preocuparam-se em sistematizar os fundamentos teóricos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos e epistemológicos da Eutonia de Gerda Alexander. Nessa teorização, alguns temas serão focalizados, por exemplo, as noções de atenção e estado de alerta.

103 Pode ser traduzido como estado de ser ciente, estar atento.

104 Alejandro Gabirel Odessky é médico, com residência em Ortopedia e Traumatologia, e mestre em Psicoimunoneuroendocrinologia.

estado de consciência que se caracteriza pela manutenção de certo nível de receptividade de um ou vários canais sensoriais; e tal nível receptivo está diretamente originado ou mantido por processos neuropsicológicos (p. 85). Nos procedimentos da Eutonia, dirigir a atenção voluntariamente para o corpo é uma ação básica. Tal ação,

> [...] que é interna e externa, requer, como processo, o esforço voluntário de estar atento às informações que são enviadas continuamente pela sensibilidade sobre a totalidade – corpo e entorno. Na dimensão interna a sensibilidade se manifesta através de uma linguagem de qualidades, somando-se os conhecimentos cognitivos, anatômicos, psicológicos e fisiológicos que permitem reconhecer e compreender a linguagem do corpo-mente – percepções (ODESSKY, 2003, p. 86, tradução minha).

Segundo a eutonista Vishnivetz (1995)[105], uma das principais herdeiras do legado de Gerda Alexander, a atenção é trabalhada continuamente de forma que cada eutonista e praticante de Eutonia adquiram, ao mesmo tempo, amplitude e focalização na ação de prestar atenção. Primeiramente o foco é o corpo – pele, tecidos, ossos, articulações e órgãos internos –, o entorno nesse momento é o fundo. A atenção "[...] às informações que os órgãos dos sentidos continuamente enviam a partir do próprio corpo permitirá ir progressivamente reconhecendo e compreendendo as mensagens que dele provêm" (p. 156). O desafio na prática é transferir a atenção do exterior para o interior e é nesse movimento de transferência que ocorre uma modificação tônica, que a eutonista define como "[...] estado de 'presença', estar alerta ao que acontece no momento presente" (p. 156).

Resumidamente, é ser capaz de prestar atenção, percebendo a própria mobilidade da atenção e dos diferentes sentidos em ação. É reconhecer o dentro do corpo e diferenciá-lo do entorno.

Para a Eutonia, essa qualidade de prestar atenção é a base para um estar *aware*, ou desperto. Considerado um estado de consciência, o estado de alerta ou *awareness*, segundo Odessky (2003), pressupõe a ocorrência de "[...] um nível de atenção, observação, sensibilização, receptividade e determinado tônus muscular – disponível – em todo o organismo" (p. 86).

105 Doutora em Psicologia, Berta Vishnivetz estudou e trabalhou diretamente com Gerda Alexander na Dinamarca, onde reside e atua na área de saúde. Continua a atuar como colaboradora nas escolas de formação em Eutonia no Brasil e na Argentina.

> É um estado de consciência, é estar receptivo à realidade de uma situação, do que acontece e nós mesmos. Estar à escuta de si, dos outros e do entorno: dupla flecha de atenção, dentro e fora ao mesmo tempo (ODESSKY, 2003, p. 87).

Como procurei demonstrar no Capítulo 1, a interocepção, a exterocepção e a propriocepção são fenômenos sensoriais relacionados. No trânsito somático-dançante, tais capacidades são colocadas em evidência, no sentido de que o sujeito seja capaz de perceber essa potência sensível (inúmeras flechas, dentro, fora e dentro-fora) no seu corpo em movimento.

> Esse dentro e fora implica na capacidade de a pessoa perceber os estados internos (orgânicos, afetivos, intelectuais etc.) e discriminar as percepções externas e a interação contínua entre ambas. Isso produz uma modificação no estado de alerta do indivíduo que, por sua vez, modificará sua ação no meio (VISHNIVETZ, 1995, p. 159).

Conquistar um estado de presença, estar *awareness* são saberes fundamentais para minha atuação como professora e pesquisadora em campo. É por meio dessa qualidade de presença corporal – vivenciada e/ou vivente – que procuro convidar os alunos a prestar atenção em seu próprio corpo, assim como no de um objeto ou no entorno. Utilizo-me do "e/ou" porque se trata de um exercício constante de procurar essa "presentidade", incluindo, ao mesmo tempo, a percepção dos alunos, do entorno e de todos os desejos de concretizar um plano prévio de trabalho. Assim, por vezes, o vivido, as inúmeras experiências anteriores são lemes que me levam na condução de uma experiência e, outras vezes, consigo de fato estar tão presente que no próprio navegar acontece o esculpir do leme. Isso para mim significa "acolher o inesperado" em uma "processualidade em curso" (KASTRUP, 2009, p. 39); mais que isso, significa incluir-me de fato em uma experiência de descondicionamento da minha própria percepção.

Curiosamente, encontro em Kastrup (2009) a atenção como fenômeno corporal, quando a autora descreve a existência de um tônus atencional:

> A atenção é entendida como um músculo que se exercita e sua abertura precisa sempre ser reativada, sem jamais estar garantida. O cultivo da atenção pelo aprendiz de cartógrafo é a busca reiterada de um tônus atencional, que evita dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada (p. 48).

O estado de presença, o estar *awareness* é fundamental na percepção das modulações tônicas. Coletar e produzir dados simultaneamente significa articular um sentir-agir refinado, aguçado. Muitas vezes, o excesso de tensão, ou intenção em chegar a algum resultado, pode inviabilizar o transcorrer de uma experiência. Como no rastreio[106]:

> A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema [...]. O objetivo é atingir uma atenção movente, imediata e rente ao objeto-processo, cujas características se aproximam da percepção háptica (KASTRUP, 2009, p. 40).

Nesse viés metodológico, a questão da percepção háptica diz respeito ao toque, segunda variedade atencional do cartógrafo. Trata-se de considerar como o pesquisador é tocado por algo na sua própria sensibilidade e, no caso dessa pesquisa, como mobilizo (toco) os alunos à investigação da relação corpo-objeto, sugerindo uma maneira de perceber (tocar) os próprios objetos.

O toque (tocar, ser tocado) vai além do tato. O tato diferencia-se da percepção háptica, pois, segundo Kastrup (2009)[107]:

> O tato é uma modalidade sensorial cujos receptores estão espalhados por todo o corpo e que possui a qualidade de ser uma próximo-recepção, sendo seu campo perceptivo equivalente à zona de contato. Diferente da percepção tátil passiva, onde a estimulação é limitada ao tamanho do estímulo, a percepção háptica é formada por movimentos de exploração do campo perceptivo tátil, que visam construir um conhecimento dos objetos. A percepção háptica é então um bloco tátil-sinestésico que envolve uma construção a partir de fragmentos sequenciais. Ela mobiliza a atenção e requer uma ampla memória de trabalho para que, ao fim da exploração, haja uma síntese, cujo resultado é um conhecimento do objeto (p. 41). [108]

Há uma distinção fundamental entre percepção háptica e percepção ótica. A percepção ótica pela qual ocorre o predomínio da visão caracteriza-se pela organização do campo em figura e fundo, configurando um olhar distanciado entre o sujeito e o objeto, em geral,

106 Primeira variedade de atenção do cartógrafo.

107 A autora toma como base os estudos do domínio do tato realizados pelo húngaro pioneiro da Psicologia, G. Revesz (1878-1955).

108 Quanto a essa distinção, a autora apoia-se ainda na publicação (HATWELL, STRERI, GENTAZ, 2000).

motivado pelo desejo da representação.

Já na percepção háptica, fazendo referência a Gilles Deleuze (2007), que abordou o fenômeno nas suas análises sobre a obra de Francis Bacon (pintura das forças e não das formas, das sensações e não das representações), Kastrup (2009) detalha que:

> [...] o movimento da percepção háptica se aproxima mais da exploração de uma ameba do que do deslocamento de um corpo no espaço. O movimento da ameba é regido por sensações diretas, por ações de forças invisíveis como pressão, estiramento, dilatação e contração. Não é o movimento que explica a sensação, mas, ao contrário, é a elasticidade da sensação que explica o movimento (p. 41).

Retomando o toque, pensa-se na questão do ser tocado por algo que acontece em campo e no objetivo de levar os alunos a tocarem e serem tocados pelos objetos e colegas. Três aspectos são relevantes até aqui: 1) a ampliação da noção de toque (diferente da competência do tato); existe uma subversão, ou melhor, uma sinergia intersensorial: o olho tateia, a pele escuta; 2) o tocar e o ser tocado dizem respeito a um movimento, a uma pulsação, a uma cinestesia; 3) a percepção háptica coloca em evidência a sensação (que culmina em movimento).

De certa forma, identifico a implicação desses aspectos em um dos temas fundamentais da Eutonia, abordado no capítulo anterior: o contato consciente. Quando o contato envolve uma ação consciente, ocorre a possibilidade de ampliarmos a comunicação "metacorporal", o que valeria dizer que prestar atenção nas nossas ações físicas pressupõe perguntar-se o que fazemos e como fazemos (VISHNIVETZ, 1995, p. 39).

Odessky (2003) afirma que o contato consciente supõe a transposição do limite visível do organismo, transpassar a pele; e isso no sentido interno e externo ao corpo, pois, nas suas diferentes qualidades, o contato pode ser pela radiação (que emana do corpo para o espaço) ou pela permeação (que implica em uma radiação que coloca em relação segmentos internos do corpo). A despeito das desconsiderações da medicina física, que não reconhece técnicas dessa magnitude, o autor, médico, retoma afirmações de cunho científico de Alexander, que considerava o contato como inclusão consciente do campo magnético perceptível e eletricamente mensurável que existe no espaço ao nosso redor (1991). Aquele (suponho) que *sentido* por uma ameba pode levá-la a se movimentar.

Além do estado de presença e alerta, pelo contato consciente, procuro captar e favorecer a produção dos dados, desenvolvendo com meus alunos essa qualidade atencional. Nesse sentido, ***contatar*** abarca o entrar em contato comigo mesma (soma-corpo), com os objetos, com os alunos, com o entorno, o que, ao mesmo tempo, implica em um convite aos alunos para também entrar em contato com todas essas dimensões no desenvolvimento das experiências somático-dançantes. Não se trata apenas de ampliar capacidades sensoriais, mas, sim, de fazer escolhas quanto às acuidades, às dimensões, às relações, ultrapassando limites dos nossos condicionamentos cotidianos.

O gesto de pouso é a terceira variedade atencional do cartógrafo; o pousar significa uma parada, a atenção realiza uma espécie de zoom, fechando o campo, no sentido da atenção. Para falar do pouso na ação do cartógrafo, Kastrup (2009) considera algumas das contribuições do psicólogo e psicoterapeuta francês Pierre Vermesrsch quanto à noção de que a atenção é um fenômeno relativo a escalas e à possibilidade de mudanças quanto aos quadros de apreensão. A noção de janela atencional significa que:

> Há um gesto que delimita um centro mais pregnante, em torno do qual se organiza momentaneamente um campo, um horizonte, enfim, uma periferia. A janela constitui uma referência espacial, mas não se limita a isto. Significa, antes de tudo, uma referência ao problema dos limites e das fronteiras da mobilidade da atenção. A tônica do conceito é a dinâmica da atenção, posto que há mobilidade no seio de cada janela e também passagem de uma janela para outras, que coexistem com a primeira, embora com um modo diferente de presença (p. 43).

Ao entrar em contato com a enumeração das cinco janelas-tipo[109] (VERMERSCH, 2002 apud KASTRUP, 2009), encontrei parâmetros para pensar o movimento de focalização e expansão (em um sentido absolutamente plurisensorial) da minha própria atenção (entendida aqui sob o viés da Eutonia) durante as experiências somático-dançantes, movimento esse proposto também para os alunos, cartógrafos de si próprios nos processos de investigação corporal.

O prestar atenção em si, estabelecendo contato com o próprio corpo, e depois com o objeto. A percepção de si, do objeto, do outro, das sensações no movimento. A exploração

109 As janelas-tipo são "[...] a joia, a página do livro, a sala, o pátio e a paisagem" e foram concebidas em "suportes historicamente relacionados a práticas cognitivas, técnicas e culturais" (KASTRUP, 2009, p. 43).

das sensações em movimento. Os trânsitos: eu-objeto, eu-outro, eu-espaço, eu-outro-espaço. As qualidades expressivas do movimento, do eu, do outro. Relações espaço-temporais do movimento, eu-outro. Dança. Inúmeros movimentos.

> Cada janela cria um mundo e cada uma exclui momentaneamente as outras, embora outros mundos continuem copresentes. Cada visada através de uma janela dá lugar, em sua escala, aos diversos gestos atencionais, possibilitando também mudanças de nível [...]. De todo modo, é preciso ressaltar que em cada momento na dinâmica atencional é todo o território de observação que se reconfigura (KASTRUP, 2009, p. 44).

Observo que estar em campo, mobilizando a produção e a coleta dos dados, simultaneamente envolve uma intensa mobilidade da atenção e do contato, o qual pode alcançar dimensões micro ou macroperceptivas, um indivíduo, ou vários, ou o próprio grupo, ou seja, diferentes camadas das experiências.

Como pesquisadora do trânsito somático-dançante, observo-me em uma práxis na qual camadas de saberes oriundos da minha formação[110] e atuação artístico-pedagógica articulam-se, atualizam-se no percurso das experiências com o campo, concretizando-se como pesquisa de fato, o que, em última instância, significa apropriação, configuração de uma identidade própria nas proposições e procedimentos, norteada por referenciais teórico-metodológicos.

Instrumentos e conhecimentos prévios (nas abordagens somáticas e na dança) potencializam o processo, garantindo um vaivém de leituras e proposições, ao mesmo tempo em que são esses conhecimentos que permitem que eu estabeleça uma atenção sensível (o que a pista que vimos seguindo considera essencial) no campo, o que entendo como um descondicionamento da própria percepção na relação com os sujeitos nas experiências.

Godard (2006a) aborda essa questão quando considera o "olhar cego"; na sua própria experiência, como professor de leitura corporal, com os anos de prática foi tomando consciência da necessidade de:

> [...] ter um olhar quase antropofágico: quer dizer, deixar que o outro entre em nós mesmos. Num primeiro tempo, não procurar nomear, objetivar. E, quando de certo

110 Especificamente, no *contatar* das experiências em campo, destacam-se os saberes adquiridos na Eutonia, no método Klauss Vianna (1928-1992), nos estudos de Rudolf Laban e as articulações resultantes de meu mestrado voltado aos processos de criação da dança, os quais envolveram estudos nas áreas de improvisação e composição coreográfica.

> modo me torno essa pessoa, é a minha própria corporeidade que me informa sobre os movimentos que acontecem no outro. Não posso ver o outro, não posso senão perceber em meu próprio corpo o efeito deste olhar sobre o outro, e só num segundo tempo objetivar este efeito. Portanto tive que mudar minha pedagogia (p. 74).

E, tendo tal perspectiva de contato (se pensamos na abordagem eutônica do termo), relata que passou a realizar toda uma preparação prévia aos momentos de leitura corporal propriamente dita, levando seus alunos a um estado possível de acesso a esse olhar subjetivo, cego, olhar que garante, que abre "[...] um abismo de sentidos, um abismo de possibilidades" (GODARD, 2006a, p. 74).

Nesse sentido, diferenciando-se do reconhecimento automático, o reconhecimento atento é o quarto gesto ou variedade atencional. Nesse caso, a atitude investigativa do cartógrafo não procura o que é um determinado fenômeno, mas sim procura "ver o que está acontecendo", pois o que está em jogo é acompanhar um processo.

> O reconhecimento automático tem como base e como alvo a ação. Reconhecer um objeto é saber servir-se dele. Os movimentos prolongam a percepção para obter efeitos úteis e nos afastam da própria percepção do objeto (KASTRUP, 2009, p. 45).

Nas experiências com os objetos relacionais, buscamos sentir e perceber os objetos, de forma que eles possam nos tocar; poderia dizer que, em certo sentido, desenvolvemos um saber servir-se das sensações despertadas pelo objeto (sujeito), cuja utilidade é possibilitar ao corpo expressar-se nesse diálogo. Se a percepção cessa, o diálogo morre.

Procuro reconhecer atentamente o estado de presença do aluno nesses diálogos, seu envolvimento na experiência. Na verdade, o que me chama a atenção, o que me toca é reconhecer um *outro aluno*, bastante diferente de como ele costuma se colocar, seja na dança ou em uma prática somática anterior. Existe um conhecimento prévio do aluno e um reconhecimento atento desse *outro* aluno que vai despontando nas experiências. Observo as facilidades ou as dificuldades na fluência do movimento, na permanência em uma proposta, na transformação do corpo durante as investigações. E, fundamentalmente, o impacto estético, como o aluno está envolvido com o fenômeno da estesia e como é capaz de apropriar-se dessa sensibilidade em seu corpo, em movimento a ponto de impactar a mim e aos outros na sala.

As falas e outras formas de registro das experiências colaboram para que eu reveja as sensações e percepções do contatar, no próximo assunto: o ***apreender***.

Após considerar alguns aspectos da dimensão corporal da produção dos dados no *habitar* no campo dessa pesquisa, cumpre agora apresentar os procedimentos pelos quais busco ***apreender*** tal produção, ou melhor, os aspectos relevantes das experiências – acontecimentos –, o que não se opõe, de forma alguma, à continuidade de produzir novas experiências ou acontecimentos em campo. Emprego o termo ***apreender*** na sua dimensão de "captar" e "abarcar com profundidade" (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 261).

Certos procedimentos de registro das experiências desenvolvidas foram definidos para que eu pudesse estabelecer esse movimento tão necessário de abarcar novos focos de atenção e diálogo com o campo para proceder de fato às análises e, daí, às possíveis reflexões sobre as contribuições dessa pesquisa na formação de um artista-professor de dança.

Tais registros me permitiram estabelecer um constante *retorno* ao campo e uma sistematização dos dados capaz de favorecer a elaboração das análises sustentadas, e não exatamente comprovadas, por aspectos testemunhais das experiências.

A cada Ateliê elaborei um caderno de campo. Na mesma brochura foram registrados planejamentos de aula, observações sobre as experiências, comentários dos alunos, roteiros de aquecimento, enfim, questões relativas às dimensões prático-teóricas do projeto "*Por que Lygia Clark?*" no âmbito da disciplina que configura o campo da pesquisa.

> Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiências em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 70).

Tal circularidade tornou-se visível no decorrer do trabalho de campo. Como foram realizados três Ateliês o ir e vir por esses cadernos de campo permitiu a observação do próprio processo de descoberta, experimentação, aprimoramento e conceituação de um determinado procedimento, ou seja, a construção do conhecimento. Além disso, os cadernos de campo revelam ainda a identidade de cada um dos Ateliês, o que nos permitiu apresentar os sujeitos no espaço-tempo das experiências.

Além dos meus cadernos de campo, outros ***registros escritos*** foram elaborados pelos alunos. Apesar das variações decorrentes da consolidação do próprio campo da pesquisa, tais registros foram bastante semelhantes nos três Ateliês, pois, antes de serem pensados como instrumentos de coleta do pesquisador, eram instrumentos de interlocução e avaliação das experiências pelos sujeitos participantes.

Existem então alguns instrumentos comuns aos três Ateliês:

- Inventário pessoal
- Inventário sobre Lygia Clark (o qual inclui um diálogo entre o inventário pessoal e a pesquisa-reflexão sobre a artista)
- Manifestos artísticos
- Registros das experiências
- Autoavaliação e avaliação final

Os três primeiros instrumentos já foram descritos anteriormente. Os dois últimos merecem agora uma consideração mais detalhada, pois se constituem em fonte primeira das análises que irei apresentar.

Nos diferentes Ateliês houve a solicitação de que os alunos acompanhassem a disciplina, munidos de um caderno para o registro das experiências desenvolvidas em sala. Com base nesses registros, os alunos elaboraram relatórios orientados por alguns focos indicados em sala. No último Ateliê, foi oferecido um roteiro[111] impresso para tal organização.

Cada aluno organiza seus registros levando em conta o objeto trabalhado em uma aula, ou em um conjunto de aulas. Sugiro atenção aos seguintes eixos:

- Sensações, percepções, imagens, sentimentos, pensamentos, reflexões
- Descobertas, mudanças, transformações: a questão da criatividade, da descoberta do *novo* (em seu corpo, em sua formação artística)
- Eu e o outro, o grupo, o espaço, a professora
- Relações e conexões dos conteúdos com experiências externas à disciplina
- Dúvidas, perguntas

Identifico-me com a ideia de que a prática do registro escrito em caderno de campo exige certo

111 Vide anexo 07.

> [...] recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. Há uma processualidade na própria escrita (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 70-71).

No caso dessa pesquisa, isso não acontece apenas comigo, pesquisadora. Considero que esse movimento de recolhimento e retorno às experiências vivenciadas – por parte dos alunos – foi fundamental para o desenvolvimento de todo o processo da pesquisa e dos resultados artístico-pedagógicos alcançados a cada Ateliê; o registro configura-se como ato de apropriação e ressignificação. Nesse sentido, o fenômeno da processualidade pode ser compreendido nessa elaboração escrita.

Do primeiro Ateliê (2007) recuperei dois registros de alunos das aulas, dezoito avaliações finais e os quatro manifestos artísticos elaborados. Como já ressaltei, naquele momento não estava definido que esse trabalho se constituiria como campo dessa pesquisa. Quando isso se colocou, encontrei dificuldade em acessar os registros que haviam sido devolvidos aos alunos.

No segundo Ateliê (2008), por motivo da experiência fora da sala de aula, a ida à praia ganhou um registro específico e diferenciado. Além de relatos e narrativas, surgiram alguns poemas. Também foram registrados alguns dos estudos de movimento dirigidos à realização do trabalho cênico final. Constituiu-se assim um acervo formado por: sete inventários pessoais, 16 inventários sobre Lygia Clark, 20 registros sobre aulas, 16 registros sobre a experiência na praia, oito registros sobre os estudos de movimento realizados, quatro manifestos e 18 avaliações finais.

Já no terceiro Ateliê, os registros das experiências foram divididos em dois momentos, relativos à organização do processo de avaliação do semestre; um primeiro registro compreendeu as experiências com sacos de ar e água (meses de fevereiro, março e abril) e um segundo registro, realizado por uma pequena parte dos alunos, relativo às experiências com os múltiplos objetos e com os tecidos que não se figuram como foco de análise. Foram catalogados: 13 inventários pessoais; 14 inventários sobre Lygia Clark; 19 registros sobre aulas relativas às experiências com os sacos de ar e sacos de água e três relativos às experiências com os múltiplos objetos e tecidos; quatro manifestos elaborados em grupo; 27 avaliações finais.

Em geral, por motivos relativos à avaliação, os alunos das três turmas cumpriram com a elaboração dessas atividades; no entanto, a dinâmica de leitura e devolutiva dos trabalhos aos alunos nem sempre foi bem equacionada, mas procurei arquivar e, quando necessário, recuperá-los junto aos participantes, criando um acervo digital desse material.

O registro em ***imagens*** adquiriu regularidade e sistematização apenas em 2009, no terceiro Ateliê, quando todas as aulas foram gravadas em vídeo pela assistente de pesquisa. Apesar de inúmeros esforços para viabilizar registros em foto e vídeo no Ateliê anterior, em 2008 contei apenas com o apoio dos próprios alunos e de colegas da universidade nessas atividades. Mesmo assim, constituiu-se um acervo de imagens[112], significativo.

Do Ateliê *A propósito da magia dos objetos* foram realizadas três séries fotográficas: duas de ensaios e uma da apresentação da *performance*, realizada no semestre seguinte à realização da disciplina, em um evento da Universidade. Além disso, temos o registro em vídeo da apresentação realizada na mostra do curso, na finalização do Ateliê.

No Ateliê *Infinito quase palpável*, quanto aos registros visuais em foto, foram realizadas uma série na praia e três séries diferenciadas da *performance* apresentada na mostra do curso. Além disso, em vídeo houve o registro da experiência realizada na praia, editado e anexo a essa tese; ainda contamos com o registro em vídeo da *performance* resultante do Ateliê.

Todas as aulas, ensaios e apresentações do terceiro Ateliê, *Tatilidades*, foram registradas em vídeo, o que gerou um acervo de 36 horas de imagens. Além disso, foram realizadas duas séries de fotos de ensaios e o registro em vídeo da apresentação na mostra de curso. Em uma última etapa, produzimos fotos pelas imagens captadas em vídeo; nesse caso, trata-se da eleição de imagens realizadas por mim para ilustrar aspectos das experiências somático-dançantes.

> [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (BONDÍA, 2002, p. 27).

112 Parte do acervo de imagens encontra-se no DVD-ROM que acompanha essa tese, onde o leitor poderá acessar vídeos e fotos das experiências desenvolvidas.

Norteada por esse entendimento, no desenvolvimento das experiências somático-dançantes proponho a realização das ***rodas de conversa***, as quais se constituem como espaço-tempo onde circulam as falas de si e do outro, sobre si e sobre o outro, com os outros, incluindo-se eu, professora. Em geral ocupam o momento final da própria experiência, quando cada um pode se colocar para compartilhar sensações, percepções, imagens, memórias, pensamentos, reflexões. Embora norteadas e balizadas por diferentes questões relativas ao foco de trabalho naquele encontro, as rodas de conversa eram motivadas por uma pergunta central: Como foi a experiência? O que você encontrou de *novo* em seu corpo, em seu movimento?

Procuro deixar claro para os alunos que essa novidade refere-se ao seu repertório de experiências anteriores, não necessariamente significando inovação estética no cenário histórico da dança.

Podem adquirir dimensões mais superficiais ou profundas, conforme a experiência e a turma. Em especial, minha atenção busca criar o ambiente propício para que todos possam se expressar, o que nem sempre acontece.

Como em qualquer situação de grupo, às vezes alguns se colocam em excesso e outros nunca falam; por vezes decido fazer uma rodada para que todos comentem alguns aspectos da experiência, por exemplo, sintetizando-a em uma palavra. Mas procuro observar se a própria prática vivenciada foi capaz de mobilizar a fala, ou mesmo se a própria força do vivenciado criou um ambiente silencioso, necessário.

Apesar das possíveis dinâmicas que as rodas de conversa possam adquirir, trata-se de um procedimento constante e, com o andamento das atividades, configuram-se também como espaço de circulação de perguntas e articulações com os referenciais teóricos da disciplina. Existe um momento claro de uma fala mais apoiada na experiência sensorial de fato (uma fala do corpo, do que circula no corpo valendo-se das sensações) que pode ser seguida e/ou interpelada com uma fala que procura compreender e teorizar[113] a própria experiência. Eu tenho o papel de auxiliar para que essas falas se potencializem e, se possível, não se pasteurizem.

Daí se coloca uma questão: como estar atenta e participativa e registrar esse material? Nesse momento, por vezes tão sensível, não considero produtivo o registro em áudio ou vídeo

113 Nos diferentes encontros, nas aulas ocorrem momentos claros e definidos de teorizações, envolvendo discussão de textos e explanações.

de uma fala despojada de crítica e engajada na experiência de alguém que se expõe. Procuro anotar algumas palavras-chaves. Mas e quando são frases inteiras importantes?[114] Peço aos alunos que escrevam prioritariamente sobre o que falaram; mas também sobre o que algum colega falou ou até sobre o que eu mesma falei. Assim, os registros escritos dos alunos me auxiliam a resgatar as rodas de conversa, em articulação com os meus próprios registros.

Na interlocução com a metodologia cartográfica, encontrei um comentário sobre um problema que em geral mobiliza muitos pesquisadores: o volume da produção de dados no campo. Naquele caso, tratava-se de um projeto que investigou os efeitos do brincar e da leitura em comunidades de baixa renda na zona sul do Rio de Janeiro, que culminou em "[...] centenas de páginas com informações e muitas imagens, momentos, histórias, memórias, expressões, por onde os elos transitavam" (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 68). Segundo as autoras, o primeiro passo

> [...] foi ler tudo, quase que desinteressadamente, sem querer nada, apenas aprender com o próprio caminhar. Rememorar e dar-se conta. Algumas falas, alguns instantes descritos em palavras sobressaíam, se faziam ver com força e intensidade (p. 68).

Assim procedi em certo momento, mais exatamente após o último Ateliê realizado em 2009. Procurei dialogar com os diferentes registros. Reli todos os cadernos e todo o material escrito produzido pelos alunos. Revisitei as imagens: fotos e vídeos dos diferentes momentos. Rememorei e dei-me conta, reconsiderando aspectos já observados e impactando-me por aspectos não esperados.

Essa primeira abordagem integral dos dados (considerando-se que de fato a pesquisa de campo havia sido encerrada) já revelava malhas tecidas no processo e no próprio ato de abordar o material. Por isso a ideia de ***entretecer***: entrelaçar ao tecer, entremear (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 1168); noção de que já haviam articulações produzidas e outras a se produzir. Como em uma tecelagem onde nem todos os fios têm a mesma função ou destaque, mas a sustentação da totalidade depende de cada um deles, em uma trama.

Dialogar com todos esses dados, selecionar para produzir novos dados envolveu então

114 No Ateliê de 2010, em percurso no momento de escrita dessa tese, em uma das aulas do mês de março um dos alunos disse, por exemplo, que para ele mudar de nível no espaço naquela determinada experiência de movimento com os sacos de ar "era tão desafiador como nascer de novo"!

considerar: 1) as sensações, percepções e observações, minhas e dos alunos, assim como dos alunos entre si, na "presentidade" corporal da experiência; 2) as falas – minhas e dos alunos – nas rodas de conversa: falas de si e do outro, sobre si e sobre o outro, na finalização de cada experiência; 3) os registros escritos, meus cadernos e as inúmeras narrativas dos alunos após as experiências; 4) as imagens planejadas e aquelas que aconteceram com certa dose de acaso, que aguçam as memórias, que apresentam certas impressões e observações das experiências por outros sujeitos, possibilitando ao leitor uma aproximação das experiências.

E, nessa ação de ***entretecer***, fui certificando-me de determinadas escolhas, reconhecendo a configuração de tramas que merecem destaque, pois ali se revela com maior intensidade (mesmo que em dimensão microscópica) o fenômeno que busco investigar.

Como procurei demonstrar até aqui, o campo configura-se em uma dinâmica relação entre teoria e prática, entre os sujeitos alunos e professora-pesquisadora, envolvendo dimensões artístico-pedagógicas. Sua manutenção está ancorada no diálogo constante entre demandas que se retroalimentam. Uma imagem talvez possa favorecer a visualização de sua natureza: o contexto pedagógico irrigado pela magnitude da ação da pesquisa constituindo-se em um campo de desvendamento, florescimento e sistematização de saberes.

Segundo Alvarez e Passos (2009), a

> [...] cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras (p. 149).

Assim sendo, os dados foram produzidos em constante processo de observações e leituras exigidas para a própria alimentação do campo. Para a realização de cada um dos Ateliês e, consequentemente, para cada edição do projeto "*Por que Lygia Clark?*", havia a necessidade de um planejamento didático-pedagógico; e, no seu percurso e na sua finalização, avaliações. Esse fazer próprio da ação docente, por si só, implica em certa análise das experiências e dos objetivos alcançados, os quais ganharam, a cada período, amplitude e verticalidade municiadas pelos referenciais teóricos.

Um percurso de análises foi se constituindo em camadas. Após a finalização de todas as atividades de campo, da coleta e ordenação dos dados (contatar, apreender e entretecer),

aconteceu uma última etapa que implicou em uma revisitação e, portanto, em uma incorporação crítica das anteriores.

Para Barros e Kastrup (2009), quando acompanhamos um processo, a noção de produção dos dados "[...] se prolonga no momento da análise do material que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo" (p. 74).

Essa concepção me permitirá falar sobre como entendo a ação de (significar) ***ressignificar*** estruturando o percurso das análises. O ato de analisar (a compreensão do fenômeno) implica também na identificação do sentido que a experiência adquiriu nos corpos e nas falas dos alunos.

Conforme exposto na introdução dessa tese, a obra "O sentido dos sentidos" (DUARTE JUNIOR, 2004) foi significativa para a conceituação da noção aqui empregada de saberes sensíveis, os quais foram observados em formatividade no trânsito de experiências somático-dançantes. O título oferecido pelo autor é assunto na abertura da publicação. Duarte Junior (2004) apresenta ao leitor algumas das diferentes acepções na língua portuguesa para a palavra "sentido". Norteado pelo recorte de seu trabalho, seleciona um elenco de cinco significações, considerando que delas parece

> [...] constelar-se um bom número de referências à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (ou intencionado, como diriam os fenomenólogos). Em que pese a duplicidade de termos, convém mesmo notar que em nossa vida existe primordialmente um sentido no sentido. Ou seja: tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo já carrega em si uma organização, um significado, um sentido (p. 12).

Nas falas e escritos dos alunos é possível acessar os sentidos (subjetividade) dados por esses sujeitos às experiências vividas. Também eu observando os diferentes registros das experiências procuro apropriar-me de sentidos – das resultantes das ações de pesquisa. Refiro-me aqui à dinâmica das apropriações dos diferentes sujeitos envolvidos no campo.

Como já exposto anteriormente, o projeto "*Por que Lygia Clark?*" estava em estado de latência esperando um contexto para emergir e adquirir uma formatação de fato; quando da sua primeira edição em 2007, fui norteada por perguntas; foi apenas na sua segunda edição em 2008 que identifiquei as principais categorias da pesquisa: percepção, subjetividade e

criatividade. Tais categorias foram sendo levantadas no encaminhamento da própria pesquisa em relação dinâmica e complexa entre os procedimentos utilizados, as minhas observações *in loco* no percurso das experiências, a escuta das falas dos alunos, assim como, após a realização, por meio dos registros escritos (meus e dos alunos) e visuais.

Sendo assim, o fenômeno das relações entre percepção, criatividade e subjetividade serão consideradas nas análises por subcategorias que nortearam as observações, as práticas e os registros das experiências, a saber:

- Sensações, percepções;
- Imagens, memórias, lembranças, sentimentos, pensamentos;
- As qualidades expressivas e formais do movimento[115];
- Os sujeitos da experiência: o objeto, eu e o outro;
- Relações (reflexões sobre o trânsito somático-dançante).

Destaco então que ***ressignificar*** diz respeito, essencialmente, à observação das relações entre tais aspectos, como na ligação entre a sensação e o movimento configuram-se novos sentidos, significados, o que em última instância implica na remodelagem da percepção e na reabilitação da imaginação (GODARD, 2006a; MCHOSE, FRANK, 2006) como potência para a emergência do estado criativo da dança.

As narrativas e análises que serão apresentadas a seguir dizem respeito às camadas e amplitudes de um mesmo fenômeno. Primeiramente adentro na dimensão do procedimento, da experiência na relação corpo/objeto/corpo. Então procuro emergir para outra camada, considerando o contexto e os sujeitos envolvidos − o projeto "*Por que Lygia Clark*?" e o Ateliê Somático em Dança, disciplina de um curso de formação: uma rede mais ampla. Chego então à reflexão sobre a construção de saberes sensíveis no âmbito das interfaces dança/abordagens somáticas na formação do professor/artista da dança, na atualidade.

115 Considero importante ressaltar que não tenho o propósito de realizar uma análise do movimento nos moldes propostos no sistema Laban ou Laban/Bartenieff; no entanto, utilizo-me de certas nomenclaturas e categorias conceituadas por tais métodos. Conforme já esclareci anteriormente, tais conhecimentos integram minha formação, mas não se colocam em evidência na disciplina Ateliê Somático em Dança, até porque os alunos estudam esses conteúdos no semestre seguinte.

3



SOMÁTICO


DANÇANTES

as narrativas e os sentidos das experiências somático-dançantes

Capítulo 3

As narrativas e os sentidos das experiências somático-dançantes

Através de pequenos objetos sem valor como elásticos, pedras, sacos plásticos,
formulo objetos sensoriais cujo toque provoca sensações
que identifico imediatamente com o corpo.
Lygia Clark[116]

Em uma de suas conferências[117], ao abordar a relação entre experiência e sentido, Bondía (2009) resgata a figura do narrador, discutida por Walter Benjamin, e comenta que:

> […] el relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de intercambiar experiencias (BONDÍA, 2009, p. 9).

Decidi incorporar nesse capítulo a narrativa[118] de quatro das principais experiências realizadas no percurso dessa pesquisa. Tal incorporação foi motivada pelo interesse em abordar o processo artístico-pedagógico como construção de conhecimento de si e de mundos, acentuando sua emergência, as forças que mobilizam sua configuração. Em outras palavras, intercambiar experiências.

Como tecer uma fala em que, para cada uma delas, a narrativa da experiência e as análises das experiências tenham seu próprio contorno e sentido, e, ao mesmo tempo, fortaleçam-se quando justapostas?

As narrativas, minhas e dos alunos, assim como as imagens fotográficas e os vídeos que acompanham o texto escrito, têm o sentido de aproximar o leitor das experiências vivenciadas. Meu desejo é que ele possa adentrar, o máximo possível, com seu soma-corpo no universo, no campo onde se processou a pesquisa.

Segundo Benjamin (2008): "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua

116 CLARK apud LOUPPE, 2006, p. 33.

117 "La experiencia y sus lenguajes".

118 As narrativas são datadas. Cada qual foi produzida em um determinado momento da pesquisa e procurei apresentá-las revelando, de certa forma, seu caráter documental.

própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes" (p. 201). Ao mesmo tempo em que construo uma narrativa própria (minha, da pesquisa), pretendo que o texto dê voz àqueles que produziram também o conhecimento: os alunos e outros pares, diferentes sujeitos que estabeleceram contato com essa pesquisa.

Bakhtin (1990; 2003 apud BARROS, KASTRUP, 2009, p. 71) fala sobre a possibilidade de um texto ser polifônico; parafraseando o autor, penso também em uma polifonia de textos, escritos e imagéticos[119]. Trata-se de uma escolha: a adoção de procedimentos que visam à construção de um texto que dê visibilidade ao processo de construção coletiva do conhecimento (CLIFFORD, 2002, apud BARROS, KASTRUP, 2009, p. 71).

Assim, como um microcosmo da rede de procedimentos, elegemos para narrar e ressignificar quatro das principais experiências dos processos desenvolvidos, a saber: 1) Sacos de água; 2) Múltiplos objetos; 3) Sacos de ar; 4) Praia. Tais experiências serão apresentadas nessa ordem em coerência à cronologia da emergência de cada uma das proposições no processo de pesquisa como um todo. Em 2007, ocorreram as investigações com os sacos de água e com os múltiplos objetos; em 2008, iniciamos as investigações com os sacos de ar e a realização da experiência na praia. Em 2009, foram retomadas apenas as três primeiras experiências.

Devo esclarecer os critérios que orientaram a escolha dessas experiências. Os sacos de água e os múltiplos objetos foram trabalhados nos três diferentes Ateliês e aplicados anteriormente em outros grupos de pesquisa e de alunos. Os sacos de ar estiveram presentes nos dois últimos Ateliês e adquiriram relevância: 1) por se tratar de um objeto semelhante – saco plástico – preenchido com um elemento diferente, gerando questões específicas na pesquisa corporal; 2) por ter sido realizado um maior número de experiências com eles. Como experiência gerada por outras experiências, a praia adquire uma importância ao desconstruir os objetos, aproximando o corpo dos elementos na natureza. Apesar de ter sido vivenciada apenas por uma das turmas, possibilita compreender e considerar aspectos das experiências anteriores, posto que, pelo contato com os objetos (sacos de água e sacos de ar), os alunos viram-se envolvidos com o desejo de ir a campo e materializar o espaço imaginado.

Para o acontecimento da experiência, configura-se uma proposição ordenada em

119 É importante lembrar que anexo à tese encontra-se um DVD-ROM contendo registros em foto e vídeo das experiências analisadas.

diferentes momentos orientados por sugestões e instruções verbais. Cada proposição será considerada, dentro de suas possíveis variações, nas experiências das diferentes turmas que a vivenciaram, revelando-se aspectos comuns e divergentes, e considerando-se as singularidades dos sujeitos e dos processos no espaço-tempo.

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (BONDÍA, 2002, p. 27).

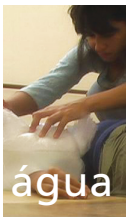
Apesar da repetição dos procedimentos, cada Ateliê é único, e cada experiência é singular, tanto no âmbito do grupo, da turma, quanto dos alunos, como indivíduos. Meu interesse em nomear e analisar as experiências relativas aos sacos de água, sacos de ar, aos múltiplos objetos e à praia está voltado para as falas dos alunos e grupos quanto ao sentido ou "sem sentido" delas, no âmbito de sua própria existência e no contexto em que ele está processando sua formação artística e pedagógica.

> Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (BONDÍA, 2002, p. 28).

Nas análises das experiências, torna-se necessário considerar que as falas dos alunos constituem-se mais em "[...] uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente" (BONDÍA, 2002, p. 28). Ou seja, procuramos o diálogo entre sujeitos, nas suas possibilidades de se sentirem próximos, comuns, mas, fundamentalmente, podendo ser diversos e singulares.

Por fim, procurei embrenhar-me nessa árdua tarefa de considerar o vivido, encorajada pelas palavras de Caiafa (2007):

> Quando a experiência de campo inspira a teoria, é possível conseguir uma inteligibilidade dos fenômenos que pouco têm de interpretação, é antes mais uma forma de experimentação, agora com o pensamento e a escritura (p. 140).



1. Sacos de água

> O "objeto relacional" tem especificidades físicas. Formalmente ele não tem analogia com o corpo (não é ilustrativo), mas cria com ele relações através de textura, peso, tamanho, temperatura, sonoridade e movimento (deslocamento do material diversificado que os preenche) (CLARK, 1980, p. 49, grifo meu).

Partimos dessa conceituação de Lygia Clark para destacar as qualidades do objeto relacional da experiência que relataremos a seguir: o saco de água.

Momento 1

Sacos de plásticos[120] transparentes com água até a metade, fechados por um forte nó. Deve haver espaço suficiente para que a água possa circular.

Em duplas, um dos parceiros deita no chão e o outro permanece sentado ao seu lado. Momentos de acomodação. O primeiro, a partir desse momento, estará em uma situação mais receptiva, percebendo seu próprio corpo; o segundo estará em um papel mais ativo, de manipular o saco de água sobre o corpo do outro. Quanto à manipulação, sugiro que seja uma exploração de mover o saco sobre o corpo do parceiro, permitindo que ele sinta as mudanças de ocupação da água no interior do próprio saco. Rolamentos, suspensões e readaptações do objeto sobre o corpo. Peço que perceba a possibilidade de pausas, de repouso, bem como a possibilidade de alterações de dinâmica nos fluxos da água no interior do saco. Essa exploração ocorrerá na região posterior e anterior do corpo, em suas diferentes partes. Sugiro focos de observação para quem está *recebendo* a manipulação: percepção do peso, dos fluxos da água sobre o corpo. Aos poucos, vou direcionando a observação para uma dimensão mais profunda, sugerindo a possibilidade de observar os fluxos de movimento dos líquidos do próprio corpo. A possibilidade de fusão com o objeto; o objeto como metáfora do próprio corpo: perceber o corpo como um saco de água, com micromovimentos constantes, fluxos inesgotáveis.

120 Conforme explicitado anteriormente, há anos desenvolvo práticas com os sacos de água. Sendo assim, o desenvolvimento da vivência pode variar muito segundo os objetivos e o contexto de ensino.



Momento 2

Após a exploração da relação corpo-objeto envolver toda a unidade corporal, a sugestão é que o parceiro que conduz a manipulação do saco de água procure nesse momento indicar pontos para o parceiro que estava deitado – regiões e partes do corpo − para a iniciação de movimento, para pequenos deslocamentos. Ou seja, a tarefa agora é sugerir a possibilidade de movimentar-se com a qualidade de um saco de água no uso dos apoios em relação ao chão e na realização das transferências de peso exigidas nas ações de deslocamento. Aquele que propõe os deslocamentos deve estar atento para que o objeto continue *contaminando* seu parceiro, para que ele permaneça atento ao como se move, ao que o move, em sua interioridade. Seus olhos podem permanecer fechados, ainda. Aos poucos, os que estavam na manipulação do objeto afastam-se e permitem que seus colegas explorem o movimento que poderá levá-los aos diferentes níveis do espaço, gradativamente. Aos poucos, sugiro que os dançarinos abram os olhos e procurem integrar a sua investigação de movimento, a percepção do espaço.

Momento 3

Passado esse momento da experiência, sugiro que aqueles que receberam primeiramente o trabalho expressem verbalmente o *como foi*.

Sensações, percepções, imagens, emoções, pensamentos, tanto no momento da relação com o objeto, quanto na exploração do movimento sem o objeto. Aqueles que realizaram a manipulação são convidados também a falar de sua experiência e do que observaram no movimento dos parceiros. Então ficam surpresos: comentam sobre a semelhante aparência das qualidades de movimento de seus colegas. Todos parecem mergulhados em um estado bastante alterado, profundo.

Momento 4

A experiência é novamente realizada com a troca de papéis entre os parceiros.

Momento 5

Sugiro, então, uma improvisação em dupla tomando como base o trabalho realizado. A proposta é uma dança em contato, na qual cada um irá mover-se e mover o outro, como matéria plástica, fluida. O ponto de partida são as qualidades de mover-se encontradas por cada um na primeira etapa do trabalho. Em contato, tais qualidades poderão sofrer transformações, pois nesse instante a dança envolve os dois parceiros em comunicação.

Momento 6

Pela improvisação, sugiro novos momentos de observação entre as duplas. No final, escolho algumas duplas e, em um processo compositivo, indico atenção a possibilidades de aprofundamentos em alguns *materiais* encontrados. Sugiro, por exemplo, a percepção/ integração dos objetos como materiais de cena.

Momento 7

Na roda de conversa final, todos parecem muito mobilizados. Os relatos e a presença denunciam uma grande alteração proprioceptiva: "o sentimento de si", como diria Godard. As falas relatam sobre como sensações de peso, fluidez e liquidez alteram as relações corporais, por exemplo, no uso dos apoios com o solo, com o espaço, com os parceiros. O movimento

parece poder percorrer e ocupar espaços internos diversos. Apoios se arredondam, formas se desfazem e se refazem, atualizam-se em uma outra sensação de corpo. Surgem imagens que revigoram repertórios: jorrar, espatifar, fundir, ondular. E, nesses fluxos de sensações, para alguns, emoções profundas são percebidas.

Essa é a narrativa da primeira experiência com os sacos de água desenvolvida junto aos alunos do Ateliê em 2008. Considero essa proposição como um roteiro de organização dos diferentes momentos que norteiam a experiência, sendo essa a mais representativa dentre outras possíveis (pequenas) variações de uma pesquisa que agora completa 16 anos.

Tenho uma longa história com os sacos de água. Em 1994, no planejamento de uma vivência para alunos de um curso de especialização no Método Dança-Educação Física, ocorreu-me a necessidade de levar algum tipo de material que facilitasse o trabalho da noção de peso do corpo e de como a percepção da qualidade do próprio peso poderia tornar-se presente no movimento. Imaginei que talvez fosse bastante adequado encher sacos plásticos com água para que, colocando-os sobre o corpo ao mesmo tempo, os alunos fossem estimulados a entrar em contato com seu peso, com as diferentes zonas corporais na relação com o chão, e que pudessem, nessa entrega, perceber os fluxos de movimento nesse aparente estado de acomodação. Em outras palavras, como se o corpo fosse o próprio saco de água.

Até então, nos diversos contatos com práticas artísticas e somáticas, havia experimentado trabalhar com diferentes materiais, de forma semelhante, mas a água ou, melhor dizendo, o saco plástico com água era uma novidade. Mais tarde, em *workshops* de *Body-Mind Centering*[121], tive a oportunidade de trabalhar com bexigas preenchidas com água, envolvidas com vaselina para a percepção da presença e da motilidade de alguns órgãos. Ainda nessas oportunidades de estudo, sem a intermediação de objetos, pude realizar práticas relativas aos sistemas fluidos do corpo, em especial o sistema linfático e o sistema sanguíneo.

Partindo daquela primeira experiência realizada com aqueles estudantes de educação física e dança, continuei a pesquisar o potencial desse material, trabalhando com ele em algumas situações pedagógicas destinadas aos estudos das relações corpo-gravidade.

Por esse motivo, as turmas dos Ateliês de 2007 e 2008 já conheciam os sacos de

121 Conforme disse na introdução, participei de alguns *workshops* introdutórios à formação nessa abordagem somática norte-americana criada por Bonnie Bainbridge Cohen.

água que haviam sido utilizados em uma prática na disciplina Educação Somática Aplicada à Dança. Após o desenvolvimento desses primeiros dois Ateliês, decidi que a experiência com esses objetos deveria ser apenas realizada dentro do âmbito de investigação ali delimitada; sendo assim, a turma de 2009 estabeleceu seu primeiro contato com os sacos de água apenas no percurso do Ateliê.

Na narrativa acima não incluí a descrição do trabalho preparatório à investigação com o objeto, porque essa preparação costuma ser variada levando em conta as características de cada grupo. Em geral, procuro aquecer mais o corpo, no sentido de gerar calor, de fato: percussões ósseas, fricções na pele, espreguiçamentos mais vigorosos. Sempre tenho como propósito trazer maior percepção, além da pele, das demais estruturas corporais focalizadas nas outras aulas técnicas de dança do curso − os ossos, as articulações, a musculatura. Enfim, nesse início, proporciono um convite à percepção da totalidade do corpo, à sua materialidade mais tangível (se assim posso dizer), para que possamos, depois, adentrar em zonas mais desconhecidas, menos perceptíveis talvez.

A construção do objeto pode acontecer antes ou depois desse momento preparatório e implica em uma série de orientações, pois trabalharemos com um elemento que exige cuidados quanto à utilização na sala de aula, a qual é forrada com um tablado de madeira que não deve ser molhado. Algumas turmas conseguem executar essa etapa de forma mais interiorizada; outras vivenciam a experiência inicial em um estado mais expansivo, como crianças da pré-escola no momento em que a professora permite as brincadeiras com água! Isso não me preocupa de início, até porque essas reações configuram-se como expressões em relação ao próprio elemento que irá preencher o objeto.

No processo de elaboração dessas análises, observei que, talvez pela realização de muitas investigações com os sacos de água, a proposição que norteia a experiência esteja mais "preenchida" por indicações quanto às possibilidades de relação do corpo com o objeto e quanto às possíveis decorrências desse diálogo. Como disse no capítulo anterior, não procuro comprovar a eficiência de um objeto na repetição das práticas com ele, mas observo recorrências, pois cada um deles tem sua expressão. É impossível não levar em conta o conhecimento e o potencial dessas recorrências, as quais estão, de certa forma, impressas em mim e, por conseguinte, nas próprias proposições.

Partindo da ideia de que o objeto tem o poder de convocar uma relação corporal, assim como o corpo tem a capacidade de expressar forças que ali estão inertes , inicio essa análise considerando que, particularmente, nas experiências com os sacos de água, chama minha atenção − assim como dos sujeitos envolvidos na experiência − a ocorrência de certa fusão do corpo com o objeto. Nas falas de inúmeros alunos, encontro a frase: "o corpo é o próprio saco de água". Como se fosse uma espécie de fenômeno osmótico, o corpo deixa a água adentrar e transforma-se no saco de água. Em uma primeira dimensão, pretendo considerar esse fenômeno buscando compreendê-lo no percurso dos acontecimentos da própria experiência, até porque ele é indicativo de um dos aspectos que me interessa compreender: as alterações proprioceptivas, o *como* os alunos perceberam e sentiram seu corpo em movimento.

Retornando às orientações introdutórias da proposição, começamos a experiência trabalhando em duplas. Ambos estão atentos às minhas instruções verbais, mas quem está deitado no chão fica com os olhos fechados e aquele que dispõe do objeto, que conduzirá sua manipulação, permanece de olhos abertos. Imagine-se deitado, de olhos fechados, recebendo sobre seu corpo um saco de água. É, no mínimo, impactante aos sentidos.

Nesse contato inicial do corpo que recebe o objeto pela pele, ocorre um processo de circulação de inúmeras informações sensoriais: peso, temperatura, movimento, som. É possível observar esse acontecimento na fala da aluna Beatriz: "[...] a sensação da água sobre a pele me fazia pensar na densidade que aquele saco tinha e fazia comparações com o meu organismo" (abril, 2009). Além da densidade, "[...] o barulho que a água fazia dentro do saco me acalmava e isso se refletia no meu trabalho" (abril, 2009). E, concomitantemente, a aluna podia perceber a temperatura:

> [...] a princípio era muito fria e depois foi esquentando devido aos movimentos que eram feitos e isso também aconteceu com o meu corpo; no dia da aula eu estava com muito frio e minha temperatura foi esquentando junto com a água e minhas movimentações (Beatriz, abril, 2009).

Nas sensações e percepções da aluna, o fenômeno sensorial é descrito como travessia, de forma que o corpo passa a dialogar – ser contaminado – com certas características do objeto. Da mesma forma, o objeto passa a evidenciar no corpo algumas semelhanças entre

ambos, como na fala de outra aluna que vivenciou uma percepção aguçada dos líquidos de diversos sistemas e órgãos:

> É como se meu corpo fosse composto 90% desse elemento da natureza, e os outros 10% fossem a pele... Líquido espinhal; saliva, suco gástrico, sangue, urina, tudo quanto é líquido existente no corpo humano se torna inexplicavelmente muito inteiro/presencial (Isla, abril, 2009).

Na publicação "Metamorfoses do Corpo" (1997), Gil apresenta três noções de corpo: espaço do corpo, espaço de limiar e espaço interno do corpo. Apesar de haver certa possibilidade de tais conceitos serem consideradas autonomamente, o autor observa exatamente um processo de metamorfose entre eles, o que de fato lhes confere sentido, já que sua perspectiva é abordar o corpo como unidade psicossomática[122].

> O espaço de limiar pertence ao espaço do corpo, mas se fixa no limiar da pele (entre a luz exterior e o interior de trevas) quando visto a partir de um ponto situado por trás dos olhos. O espaço do corpo envolve o corpo próprio com uma topologia irregular, com fracturas, buracos, reentrâncias ou, pelo contrário, protuberâncias, cabos, apêndices; com texturas variáveis, mais ou menos poroso, mais ou menos invulnerável, mais ou menos plástico. Resulta da metamorfose do espaço interior: este, longe de se contentar em não se apresentar (por ser conteúdo de um continente), longe mesmo de não se exteriorizar senão filtrado (pelos orifícios de comunicação: olhos, boca, ouvidos, nariz, vagina, ânus), prolonga-se, por uma estranha reversão, no espaço exterior (GIL, 1997, p. 7-8).

Vale lembrar que no primeiro capítulo apresentei a noção de corpo paradoxal, cunhada por Gil (2004) em uma publicação destinada a pensar fundamentos ontológicos da dança, a qual comporta "[...] um interior ao mesmo tempo orgânico e pronto a dissolver-se ao subir à superfície" (p. 56).

Voltando às metamorfoses do corpo, é possível reconhecê-las em nossos encontros sensoriais com o mundo. Pensemos na água jorrando de uma torneira aberta sobre nossas mãos; ela escorre sobre a pele e refresca ou gela camadas e camadas de tecidos do interior do corpo. O interior do corpo revela-se nessas sensações. Se a temperatura está agradável, possivelmente desejaremos que a água continue a escorrer e a refrescar nosso interior. Se estiver

122 Segundo ele, unidade "*psyché-soma*" (GIL, 1997, p. 8).

frio, possivelmente desejaremos interromper o contato com esse elemento do mundo externo, fechando a torneira, secando nossa pele e protegendo-a com uma roupa. Fechando os poros.

A pele está *entre* a água e esse interior do corpo que se sente refrescado ou com frio. A pele, composta por diferentes camadas – epiderme, derme e hipoderme subcutânea – e considerada o maior e mais pesado órgão do corpo, está ao mesmo tempo oferecendo limites entre o exterior e o interior do corpo, e, simultaneamente, abrindo o interior ao exterior. A pele constitui-se como zona de fronteira: "[...] o interior é-o de todo o exterior do corpo próprio" (GIL, 1997, p. 153).

O eu, esse lugar de "*onde vemos*", percebemos, ou, melhor dizendo, "[...] o sujeito da percepção situa-se no limite, na zona fronteiriça entre o interior e o exterior" (GIL, 1997, p. 154). O filósofo irá chamar essa zona de *espaço de limiar*. E, por ser zona, não é superfície nem linha; configura-se como interface, espaço em volume. Em primeiro lugar, esse espaço seria intersticial, já que parte dele se abre para o exterior e outra parte se abre para o interior. Em segundo lugar, essa zona fronteiriça é paradoxal: pele que a delimita por fora e ao mesmo tempo é prolongada para dentro. Essa condição interna, não mais em superfície, mas em volume, chamará de atmosfera e, como tal, esse "[...] espaço atmosférico de limiar é elástico [...]" (GIL, 1997, p. 155). O espaço interior forma-se por espaço de limiar e também apresenta elasticidade, podendo "recolher-se ou dilatar-se", por exemplo, diante do contato de um toque ou de um olhar no encontro com alguém[123] (p. 155).

A elasticidade do espaço de limiar no âmbito do encontro entre duas pessoas será observada mais adiante; mas podemos pensar por hora, no âmbito da relação corpo-objeto, como é necessária a disponibilidade do sujeito da experiência diante do contato com os sacos de água. No âmbito das sensações, os sacos de água parecem adentrar no corpo, e esse dentro, ou interior do corpo,

> [...] situa-se, sim, no seguimento desse espaço de limiar, atmosférico, sempre desfolhável e plástico, que é como o espaço das metamorfoses do exterior em interior, do corpo em espírito, de uma percepção externa em imagem interna. E, se é exacto que a via de acesso privilegiada para a ele chegar são os orifícios do rosto, o corpo inteiro oferece interfaces para a construção de múltiplos espaços de limiar (GIL, 1997, p. 156).

123 No capítulo intitulado "Interior do corpo" (1997, p. 147), Gil inicia sua reflexão considerando de que maneira acontece o processo de percepção do outro. Irá então abordar o lugar do outro e o lugar da alma nesses encontros.

Esse "traduzir" (GIL, 1997, p. 156) do exterior para o interior pode ocorrer em todas as modalidades sensoriais, no espaço auditivo, olfativo, gustativo, visual, táctil e, no caso da pele, como vimos, de forma especial:

> [...] contrariamente à visão que se pode tornar háptica, táctil, a pele integra o olhar cegando-o: a pele não vê, mas transforma a sua tactilidade cega em abertura e transporte do espaço interno do corpo para o exterior [...]. Na verdade, já não é a pele que toca, mas o espaço interior tornado espaço de imaginação corporal de que a pele é o agente invisível (GIL, 1997, p. 157).

Permito-me então dizer que o convite que norteia a experiência dirige-se inicialmente à superfície, convocando a pele a leituras sensíveis dos objetos; aos poucos, esse contato vai sendo adensado pela sensação do peso e do deslocamento da água, ganhando profundidade, traduzindo o exterior para o interior do corpo, que passa a ser conclamado como espaço de imaginação corporal.

> [...] movimentar pensando que sou de água, então conforme me mexo vai mais água para um lugar do que para outro. Isso para mim fez muita diferença para surgir os movimentos, era como se um embalasse no outro, igual quando eu mexo na água e toda ela entra naquele movimento por menor que seja (Cibele, abril, 2009).

A fala dessa aluna revela a mobilização de seu imaginário que traduz algo essencial: movimento é transferência de peso do corpo no espaço; e transferência também é deslocamento – movimento – por percursos internos das próprias estruturas corporais. Mas ela identifica também mudanças na qualidade de seus movimentos, que se encadeiam como nas reverberações típicas dos meios líquidos. De fato, ao menor contato em um ponto da superfície da água em um recipiente, é possível observar o movimento atingir sua totalidade. Trata-se de uma qualidade bastante específica e complexa de movimento para o corpo humano, que não é somente constituído de líquidos.

Se, nos estudos anatômicos com peças em laboratório, o corpo observado é estático porque está morto, o corpo vivo, mesmo que em repouso, está em movimento. Chego então em algo extremamente simples, óbvio, mas complexo do ponto de vista da percepção e fundamental no desenvolvimento do corpo dançante. Existe uma dança que acontece no

espaço externo, acompanhada por uma dança que acontece na interioridade do corpo. Em um primeiro momento da experiência com os sacos de água, realizo um convite à percepção desse verdadeiro oceano de movimento que é ou está no interior do corpo. Do ponto de vista somático, posso dizer que estou convidando os sujeitos a vivenciarem uma experiência de reconhecerem outras estruturas ou sistemas do corpo, mas, mais que isso, trata-se de plastificar a propriocepção, a percepção de si: experimentar uma dimensão do corpo como totalidade móvel, mutável, adaptável, fluida.

Como nas palavras de uma aluna:

> Particularidade da água, do gesto humano, único, separado, junto. Provocações causadas pela água e que contaminam o corpo, e assim o corpo contamina a movimentação dos sacos com água. Reverberação. Unificação. Movimentação (Tatiana, abril, 2008).

Steve Paxton (apud GIL, 2004) denomina "small dance" (p. 109) os movimentos mínimos que acontecem em nosso corpo quando permanecemos parados de pé; inúmeros micromovimentos de ajustes osteomioarticulares são realizados para o corpo encontrar sua aparente estabilidade em diálogo com as forças gravitacionais. Apesar de não termos o controle absoluto e consciente desses movimentos, podemos dirigir nossa atenção conscientemente para eles enquanto se processam. Afinal, a "[...] consciência do interior do corpo começa pela 'observação' da '*small dance*' em nós" (GIL, 2004, p. 109).

Quando o corpo está deitado, em repouso, essa pequena dança ganha outros contornos, pois a estabilidade torna-se maior diante do número de apoios em contato com o chão. Mas ela continua, pois a musculatura tônico-gravitacional está permanentemente presente, ativa, mesmo que em uma situação de mínimo esforço; além disso, podemos sentir os movimentos relativos ao funcionamento do sistema neurovegetativo, os batimentos cardíacos ou o ritmo respiratório, por exemplo.

Nas sessões de Estruturação do Self, os clientes de Lygia Clark deitavam-se sobre um colchão de bolinhas de isopor[124]. Esse *apoio* amolecia o solo, interferindo com essa

124 "Alguns *Objetos Relacionais* recebem uma denominação específica: é o caso do *Grande colchão*, almofadão de plástico transparente, preenchido com bolinhas de isopor e coberto por um lençol solto, sobre o qual o cliente permanecia deitado durante toda a sessão" (ROLNIK, 2006, p. 15).

intermediação na própria relação do corpo com a ação da gravidade: o corpo *afundava* nesse objeto[125]. Os sacos de água sobre o corpo desempenham semelhante função, a de desestabilizar referenciais habituais e possibilitar a quebra de condicionamentos da percepção. E, segundo Godard (2006a): "A partir do momento em que a propriocepção que nos orienta no espaço desequilibra-se completamente, o imaginário que move os sentidos é solicitado" (p. 76).

> E dessa vez me surpreendi comigo mesma ao encontrar uma nova ótica (se é que eu posso chamar assim), um novo modo de executar movimentos, e consegui perceber que devido a essa nova possibilidade de enxergar o movimento aumentou meu grau de liberdade! (Isla, abril, 2009).

"O corpo do mundo é movimento e dentro do corpo vive o infinito movimento do mundo". Essa era uma das frases dita por um dos dançarinos na *performance* "A propósito da magia dos objetos", resultante da pesquisa realizada com os sacos de água no Ateliê desenvolvido em 2007. Tais objetos parecem despertar esse infinito movimento em nosso corpo-mundo. Emergem sensações, emergem imagens (águas conhecidas, experimentadas, sonhadas) que, por sua vez, instauram a emergência de um estado criativo e expressivo bastante particular.

> No princípio me senti uma ameba laranja, sentia que me movia lentamente, derramava em câmera lenta, como um fio de água que cai de um cano, como as águas de uma cachoeira em época de secas, como uma ampulheta que brincava quando criança, como um oceano sem fim, sem limites. Todas essas imagens eram imagens da minha infância, porque sempre tive uma experiência constante com a água, assim como com a natureza (Maria Alina, abril, 2008).

Os depoimentos dessa aluna são muito ricos. Suas sensações são traduzidas por imagens associadas às memórias de sua infância. Nessas belas imagens podemos observar indicações sobre o corpo que se movia como uma unidade (ameba), o tempo (lentamente, câmera lenta), as ações (derramar, cair), os espaços (estreitos e amplos) que alimentaram sua investigação somático-dançante.

---

125 Tive a oportunidade de deitar no *Grande colchão* de Lygia Clark na exposição "Arte como questão", promovida pelo Instituto Tomie Othake no segundo semestre de 2007.

Em contato com os mesmos sacos de água, mas povoada por outras sensações e imagens, a aluna Eléa fala que:

> [...] aos poucos, a intimidade foi se dando e eu me permiti entrar num lugar desconhecido. Aqui sim fiz uma viagem pelo meu corpo e me vi entrando em contato com movimentos e qualidades de movimentos não habituais. Por exemplo, o chicotear (abril, 2008).

E, quando observou duas colegas, já no momento da improvisação final, comenta que:

> Elas pareciam a própria água do saco, tal qual suas duplas a manipulavam. Senti meu corpo tomando uma postura de inclinação para a frente, para poder observá-las melhor. Foi inesperado: gestos novos, ora o bruto, ora o denso. Ora rápido, ora lento (Eléa, abril, 2008).

Algo característico na experiência com os sacos de água é a variação, a mutabilidade das qualidades expressivas do movimento, algo que chama a atenção e passa a ser percebido com maior clareza pelos alunos, mesmo sem terem ainda ferramentas de estudo e análise do movimento na perspectiva de Rudolf Laban.

> Comecei com pequenos chicotes que depois com a Cibele se transformaram em grandes chicoteadas. Foi muito bom e muito intenso, não conseguíamos parar, precisei de um tempo para me acalmar [...]. Durante a investigação me vinham imagens de correntezas, cachoeiras, o caos que a água pode ser (Isabella, abril, 2009).

E, ao refletir sobre as relações entre a mudança dos seus gestos e a sua percepção, comenta:

> Ao perceber a água como algo caótico, forte, ao invés de algo calmo, sereno, mudei completamente meus movimentos. Estava sempre fazendo investigações mais lentas, fluidas, porém ao ter a percepção da água de modo diferente fui para movimentos mais rápidos, quebrados (Isabella, abril, 2009).

Quanto às variações de ritmo, de densidade nos contatos, de fluidez ou mesmo de pausas durante os percursos com os sacos de água no corpo, o outro, aquele que tem o saco nas mãos, tem papel significativo. Até aqui não abordei o papel desse sujeito que manipula o objeto durante

a experiência, pois priorizei considerar as relações de movimento nas duplas na improvisação que ocorre na etapa final da experiência. Durante a manipulação do objeto, ocorre uma escuta de minha voz que orienta as etapas de ação, mas, em grande parte, desenvolve-se uma relação entre os alunos que dependerá muito dos estados de ambos, da capacidade de se relacionarem por meio do próprio objeto. Em geral, surgem comentários nas rodas de conversa sobre como o colega orquestrou o movimento da água; mas, como não existe um modelo a seguir, e sim apenas indicações para a manipulação do objeto, o teor dos comentários diz respeito à experiência em si: como foi receber e dialogar com os estímulos do colega, com os movimentos propostos por ele, por meio dos sacos de água no próprio corpo. Aliás, desde o início, enquanto um dos sujeitos sente o saco de água em toda a sua superfície corporal, o outro também tem o objeto em suas mãos, iniciando uma importante aproximação com o elemento. Somam-se ao contato da pele das mãos o olhar, a visualização do vai-vem da água, e o som que vai tomando o ambiente da sala.

A ideia de variação não é apenas observada como uma inovação frente aos repertórios habituais de movimento, mas também no percurso de uma mesma investigação, como é possível observar no comentário de Tatiana:

> Acelerar e desacelerar [...]
> Controle, lentidão e agilidade.
> Dinâmicas diferentes numa mesma movimentação.
> Para que explorar uma mesma movimentação? Movimentos iguais que se transformam com diferentes intenções e peculiaridades. Ótima sensação de descobertas em cima de uma única célula de movimento.
> (abril, 2008)

Na fala de outra aluna, observo uma preciosa descrição da sua percepção quanto ao esforço empregado, quanto à densidade do gesto, das relações de seu corpo com as forças gravitacionais:

> Fluidez
> Troca de peso nas partes do corpo
> Troca de apoios
> Água dentro da bacia que gera movimentos quase involuntários, como a água do saquinho que de repente pesa e toma um caminho inesperado.
> Corpo contingente de líquidos
> Cuidado com o movimento, percepção

> Trocas de dinâmicas
> Diferença entre usar ou não a força-resposta do chão para me ajudar a movimentar
> Não usar os apoios, não se preocupar em manter o contato de todo o corpo com o chão para rolar, bater todas as partes,
> Muita energia, que não se acabava.
> (Ana Raquel, abril, 2009)

A observação de Ana Raquel sobre uma energia aparentemente inacabável aparece em outras falas, revelando que, para muitos dos alunos, a experiência revela um potencial de fluxos de movimento que parece ser inesgotável, o que, para outros, por vezes, parece ser incontrolável como a própria água. Como para Tatiana, que se sente impregnada pelo saco de água, o qual "tem vida própria" e, "[...] por mais que seja conduzido para um lado, pode nos surpreender para o novo, um movimento diferente" (abril, 2008). Essas sensações estão relacionadas à vivência do movimento dentro de uma fluência liberada ou liberta, a qual, em geral, caracteriza-se exatamente pela falta de controle e pelo domínio sobre o início e o fim de frases ou percursos de movimento no corpo e no espaço.

Mas o incontrolável, o imprevisível, o inesperado emerge de outras maneiras. Uma aluna, em sua narrativa, comenta que não chegou bem à aula, o que compartilhou com a colega com quem realizou a experiência. Assim que sua parceira colocou os sacos de água sobre o corpo, "[...] fiz a relação dos sacos de água com uma lesma andando sobre minha pele, e aquilo me deixou extremamente desconfortável". Daí comenta que:

> [...] me prendi de tal forma na imagem que fiz, que não conseguia sair do chão, minha investigação toda foi no chão. A água, o saco, minha pele nada mais disso fazia sentido, apenas a imagem que havia criado orientava meu processo de criação. Contudo, o interessante foi que, mesmo tendo uma péssima sensação do trabalho, consegui explorar novos movimentos no chão a partir dessa minha estranha sensação (Beatriz, abril, 2009).

Reflito sobre sua fala identificando o quão interessante pode ser essa experiência: nessa "péssima sensação" de se deixar conduzir por uma imagem, por certo devir-lesma, vivenciar um corpo estranho (paradoxal), mas criativo na dança.

Retomando o caminho realizado até aqui, iniciei abordando a relação osmótica do corpo com os sacos de água. Em uma perspectiva somática, surgem percepções de líquidos

do próprio corpo. Já em uma perspectiva filosófica, procurei abordar como é possível a água adentrar o corpo. Vimos que o espaço de limiar, tendo como maior zona fronteiriça a pele, é plástico e poroso; nesse espaço, o exterior traduz-se em interior, por exemplo, em sensações e imagens. Falei que a convocação dessa proposição em última instância diz respeito à plasticidade proprioceptiva, às possibilidades de sentir o corpo em sua totalidade, em suas dimensões de mutabilidade e movimento; na instabilidade, move-se o próprio imaginário. Ações, qualidades, dinâmicas emergem em diálogo com sensações e imagens de diferentes águas, mobilizadas e, portanto, também *criadas* pela movimentação do parceiro que manipula o saco de água.

Segundo Suquet (2008),

> Laban inventou uma forma de abordar a improvisação que faz do esquecimento (dos saberes adquiridos, dos automatismos...) a condição *sine qua non* tanto de toda rememoração como de toda criação. Seu método visa desfazer os *habitus* corporais para suscitar um estado de receptividade [...] (p. 526).

Nesse método, o improvisador:

> [...] desenvolve um estado de presença-ausência que o torna permeável a fluxos sensoriais sutis, aos quais reage com todo o seu ser e instantaneamente. Levada a suas consequências últimas, a improvisação abre a porta para uma perturbação proprioceptiva, uma embriaguez cinestésica onde se perdem as referências, reavivando disposições motrizes adormecidas (LABAN apud SUQUET, 2008, p. 526).

A plasticidade proprioceptiva figura nas conceituações sobre o método de Rudolf Laban como perturbação ou embriaguez cinestésica. Entendo que as terminologias empregadas, "perturbação" e "embriaguez", ressaltam mais os aspectos de interferências que favorecem certa perda de controle, no caso, pela própria improvisação. Presença e ausência. Ausentar-se do que não interessa ao corpo expressivo, dançante, àquilo que o impede. "Presentificar-se" nas disposições motrizes, sejam elas adormecidas –"A imagem que me remeteu esse trabalho foi de uma placenta, como se estivéssemos dançando dentro de uma placenta, dentro desse liquido" (Amanda, abril, 2008) – ou desconhecidas:

> Quando o saquinho foi colocado no meu rosto senti um sufoco, logo tirei. Neste momento me veio uma imagem de afogamento. Nas outras regiões, sentia corno se estivesse boiando no mar. [...] meu corpo se apossou desse mar para criar, virando o próprio, pela primeira vez não imaginei o mar grosseiro, acredito que tenha sido por causa da leveza, da calmaria da água que tomava o meu corpo (Carolina, abril, 2009).

A aluna Carolina descreve seu corpo sendo tomado pelo objeto; na verdade, fala de sua dança tomada (embriagada) pelo imaginário deflagrado na relação estabelecida com os sacos de água.

Observo que o trabalho com a água parece penetrar profundamente – plastificar – as relações tônico-gravitacionais de base, o *habitat* de emergência da expressividade do gesto, o pré-movimento, segundo Hubert Godard (2002). E, ao fazê-lo, permite que o dançarino perscrute novos gestos, ou uma atualização do *que é*, do *como é* se mover. Essa mudança significa uma aproximação de um estado primitivo, primevo, da relação corpo-gravidade. Sem significar um estado de regressão, acontece uma atualização das vivências que estão nas memórias de nosso corpo que dançou nos líquidos amnióticos[126]. Ocorre a possibilidade de se (re)fazerem e (re)orientarem inúmeros microajustes nas relações tônico-gravitacionais e plastificar o sentimento de si.

O estado corporal – a presença-ausência – fica bastante alterado. Tanto dos alunos que primeiramente experimentam a água sobre o corpo, como daqueles que manipularam o objeto; e mesmo o meu, toda vez que oriento a proposição. Visivelmente o tônus geral do corpo apresenta-se bastante modificado; os rostos apresentam-se muito transformados, assim como a qualidade do olhar. É, sem dúvida, um estado de "embriaguez cinestésica" contaminador, o qual aliás coloca em evidência o conceito de empatia cinestésica (GODARD, 2002) que abordamos no primeiro capítulo. Nem sempre isso aparece registrado em palavras. Por vezes apenas fala-se sobre isso ou mesmo identifica-se tal estado em silêncio cúmplice, na roda de conversa.

> Como observador, percebi quanta delicadeza era necessária com o objeto, delicadeza essa que por vezes passava pelo medo de o objeto cair no chão. E, numa busca por

126 Na abordagem somática do BMC (*Body-Mind Centering*), os diferentes sistemas do corpo são sensibilizados e percebidos em relação, no movimento. Uma das vivências, por exemplo, focaliza a percepção dos órgãos, das vísceras como elemento fundamental de sustentação e suporte. Essa qualidade de mover-se é muito clara quando os bebês são ainda pequenos e pode ser observada em seus primeiros rolamentos.

> significado, me vieram perguntas: Que objeto é esse tão frágil e íntimo que foge das mãos? Parece que faz parte de si e em alguns instantes foge! Pareciam sentimentos (sacos de Pandora) os quais nem sempre dominamos, escorrem, que temo que estourem no chão, que podem estourar e sair do controle, molhar, sujar a sala. Queria ver sacos estourados com alguma alegria pela descoberta (Otávio, abril, 2009).

Essa fala do aluno Otávio chama a atenção para algo que dificilmente observo ser abordado como assunto nos processos formativos dos dançarinos: a emoção. Trabalhar com os sacos de água ao longo desses anos motivou-me a refletir não exatamente sobre o que fazer com ou como lidar com a emoção, mas sobre como consideramos a questão da subjetividade nesses momentos tão profundos de aprendizado.

Com o tempo, fui identificando que, apesar dessa dimensão de trabalho na profundidade do corpo "*psyqué-soma*" implicar em um processo muito importante no amadurecer do corpo expressivo e criativo do dançarino, a proposição que favorece chegar a essa qualidade de estar e se mover é uma experiência que, conforme diria Bondía (2002), envolve uma travessia, uma aventura e, portanto, riscos. Atuo com muito cuidado, atenção e delicadeza, já que sou a propositora à frente da experiência. Por isso gostaria, então, de abordar ainda as dimensões da plasticidade proprioceptiva relativas às noções de diluição ou dissolução em algumas falas de meus alunos, as quais estão presentes nas falas da própria Lygia Clark.

> Já com os saquinhos d'água, a sensação mais presente foi a de "diluição" do corpo em contato com o objeto.
> [...]
> O volume presente da água facilita a compreensão de que o corpo também é composto por partes que se moldam facilmente como a água (órgãos) e que o corpo, na busca de uma fluência de movimentos, age como um todo e é necessário reconhecer as tensões e limitações técnicas para melhor desenvolvê-la (Aparecida, abril, 2008).

Os registros elaborados por essa aluna revelam suas conexões e reflexões sobre as transposições das sensações corporais vivenciadas na relação com o objeto, na sua dança. Ressaltaria dois aspectos: o primeiro, a sensação da diluição; o segundo, a percepção de um corpo que age como um todo, e as dificuldades técnicas implícitas à fluência de movimento, nesse caso. Curiosamente, a ideia de diluição aparece acoplada, no mesmo parágrafo, à noção de "agir como um todo". Existe uma percepção precisa de que há a necessidade da diluição

de tensões para que ocorra o que chamamos, na Eutonia, de regulação tônica. E, em geral, quando algumas tensões excessivas se dissolvem, advém uma sensação de totalidade do corpo. Sabemos que na complexidade do movimento dançante adequar os esforços é um desafio; daí, a aluna prossegue em sua narrativa refletindo sobre como surgem ideias de movimentos que o corpo não consegue alcançar. Mas conclui, afirmando que: "Cada vez mais a utilização de um objeto ajuda como estímulo para explorar a criatividade e despertar o conhecimento que o corpo já possui" (Aparecida, abril, 2008).

Na mesma direção, Maria Alina chama a atenção para suas descobertas quanto às suas tentativas de metaforizar no objeto:

> Percebi como é difícil repetir o movimento do saquinho que tem um corpo totalmente diferente do nosso, tentava ser fiel na reprodução da movimentação, quando era proposta a suspensão do objeto, notei como o peso da água modificava muito sua forma, era como um movimento onde você busca a sustentação do corpo em apenas uma parte. Quando comecei a observar a relação de como o peso modifica o objeto, passei a usar o chão como um receptor e também de usar um apoio para me lançar (abril, 2008).

Essa aluna tem uma formação técnica significativa, dominando habilidades complexas da dança, e comenta sobre a sua satisfação em estabelecer um diálogo somático-técnico em sua pesquisa com os sacos de água.

> Usar das técnicas já existentes no meu corpo para descobrir o novo foi um apoderamento total do que eu fazia em cada movimento. Várias questões circularam pela minha cabeça, como, por exemplo, como de um salto derramar sobre o chão, de entregar o corpo por partes como um tecido que está sendo desenrolado e que vai ocupar seu espaço descobrindo uma nova forma (Maria Alina, abril, 2008).

Sua fala aponta por imagens a ocorrência de certa diluição; o corpo vira um tecido que se desenrola no espaço e daí descobre novas formas.

Nessas duas falas acima, paradoxalmente, a ideia da diluição aparece associada ao processo de vivenciar o corpo dentro de uma sensação de totalidade, ou melhor, de uma relação de forte sinergia entre suas partes; por isso mesmo, o reconhecimento das demandas técnicas necessárias à novidade da gestualidade: seja para o corpo dar conta da "fluência de

movimentos" apontada por Aparecida, seja para o corpo em um "salto derramar no chão" apontado por Maria Alina.

Segundo Rolnik (2006b):

> É assim que o cliente de Lygia Clark tem a oportunidade de tomar consciência de cada um de seus gestos cotidianos, o que a artista buscava desde seu Caminhando. O que ele descobre então é o ritmo da pulsação vital, que norteia os movimentos do corpo, em sua relação com a alteridade. Entrar em sintonia com este ritmo depende da ativação de, pelo menos, três potências da subjetividade que esta experiência contribui para liberar: vulnerabilidade microssensorial às forças do mundo, plasticidade para poder mover-se de uma escala da sensibilidade para uma outra e tolerância ao vazio da dissolução das formas, condição para receber em si as forças que habitam as coisas e para que, pouco a pouco, outras formas se criem. Capaz de sustentar-se na temporalidade destas mortes provisórias, ele se abre então à experiência do vazio-pleno, na qual Lygia tanto insistia, como uma espécie de ritornelo que pontua toda sua obra (p. 22).

A vulnerabilidade microssensorial diz respeito à possibilidade de o sujeito entrar em contato com suas sensações, com a dimensão subjetiva de seus sentidos; conforme apontei no primeiro capítulo, esse fenômeno configura-se em uma escala micropercetiva[127]. Nesse caso, como nas proposições de Lygia Clark, estaríamos distantes "[…] do modo de percepção das formas, com o qual somos familiarizados: macropercepções que objetivam as coisas e as separam do corpo" (ROLNIK, 2006b, p. 14). A ideia de plasticidade implica na possibilidade de o sujeito poder navegar nessas duas diferentes escalas perceptivas. Mas, nessa travessia, segundo a autora, poderá ocorrer a dissolução das formas, as mortes provisórias.

Na fase da Estruturação do Self, para providenciar certa estabilidade aos clientes, Lygia Clark introduz em seu *set* de trabalho a *Prova do Real*; trata-se de um seixo arredondado que permanecia na mão do cliente no decorrer da sessão. Como diz Rolnik (2006b, p. 22), significava o contato com uma forma sólida, dura, menos transformável, o que poderia implicar em uma maior tranquilidade nesse processo tão mutável.

Sem dúvida, o contexto artístico-pedagógico e os objetivos com que realizo as experiências com os sacos de água são de outra magnitude. Mesmo assim, costumo colocar-me na orientação da proposição como a *Prova do Real*; costumo, inclusive, refletir sobre isso

127 Para qualificar o exercício do sensível presente nas práticas da artista, Rolnik comenta em uma nota (2006, p. 25) que formulou a noção de micropercepção pela noção leibniziana de "pequenas percepções", especialmente valendo-se do tratamento dado pelo filósofo português José Gil.



com meus alunos. Em geral, falo durante quase toda a experiência, minha voz é o elo com a dimensão macroperceptiva; oriento, explico, comento, minha presença fica evidenciada no tempo e no espaço.

> Durante uma pequena improvisação com sacos de água, não conseguia mais visualizar meu contorno ou minhas formas no espaço, havia me dissolvido, estava sem a sensação que comumente tenho de mim, e o pior, havia me engajado em um tema de improvisação superfísico, de quedas e escorregões (Thaís, abril, 2009).

Esse é o relato de uma aluna sobre sua experiência de "dissolução da própria forma e imagem" na experiência com os sacos de água. Novamente, acho curioso o comentário seguinte à descrição de sua sensação. Aquilo que ela chamou de "o pior" o que seria? Relembro-me daquele momento como hoje. De fato, uma improvisação com movimentos vigorosos e intensos. Teria ela experimentado uma falta de controle "sobre seu corpo"? Ou seria o novo apenas o desconhecido? A experiência de dissolver-se não implicou em nenhum estado de regressão; todas as etapas da proposição foram vividas e, já na roda de conversa, ressignificadas, quando a aluna pôde inclusive falar a respeito.

Com isso, desejo dar a dimensão de que os riscos das instabilidades proprioceptivas requerem atenção, cuidado e orientadores experientes à frente das investigações, mas não devem ser desconsideradas, pois, no contexto do corpo expressivo e criativo,





elas podem ganhar contornos corporais e motrizes que não dizem respeito apenas à individualidade do sujeito, mas à sua capacidade de ir além, de revelar ao mundo um corpo que ainda se permite afetar pelas forças das águas, sem sucumbir, nem apenas conter. Fluindo em movimento.

Pois, como comenta Louppe (2006), para os dançarinos contemporâneos:

> A dissipação, a extensão da forma dos corpos acontece inopinadamente. Suas bordas são móveis, podem expandir-se para longe de nós, atingir o que Laban e seus discípulos chamaram de dinamosfera, um meio difuso, uma espécie de halo que circunda o corpo, percorrido por turbulências invisíveis onde se confrontam as forças (p. 34).

Essa disponibilidade artística é observada por Louppe (2006) na tão sonhada experiência – força concretizada em obra – de Lygia dissolver-se no coletivo (CLARK, 1980). Tal ideia de dissolução permite resgatar a própria noção de atmosfera do espaço de limiar de Gil (2004), zona das transmutações do dentro em fora e do fora em dentro. Como já disse anteriormente, o deitar-se, o sair da verticalidade, as massagens, os relaxamentos – como interferências proprioceptivas (palavras minhas) – são vistos pela autora como possibilidade de um "perder-se no coletivo", pois a noção de um corpo coletivo, seja em Lygia, na dança moderna ou na dança contemporânea, supõe um ajuntamento de indivíduos




buscando a partilha de uma experiência comum: "uma pele comum" (ANZIEU apud LOUPPE, 2006, p. 35).

Segundo Godard (2006a), assim como existe um "olhar cego", haveria o tato cego: "[...] há um tato que objetifica e um outro que se dissolve no coletivo" (p. 74). Essa dissolução, longe de significar uma regressão, é a própria experiência de poder tocar e ser tocado, o que envolve a possibilidade de acolhimento do outro, "uma escuta monumental" (p. 74).

Nos registros dos alunos, encontro inúmeras falas que denunciam essa escuta e a experiência de um encontro intenso com o outro. A aluna Luana comenta sobre sua improvisação com sua colega Lucila: "[...] conseguimos ligar nossa movimentação, uma interação que na minha concepção lembrava a fluidez das moléculas" (abril, 2009). Além disso, nessa fluidez: "O corpo dela me lembrava o peso do saquinho, um peso que não era pesado, não causava incômodo, pelo contrário, proporcionava um grande conforto". E esse conforto era de tal ordem que na pausa em contato, uma sobre a outra, a aluna fala da sensação de volume e de que "[...] a respiração parecia água em movimento" (Luana, abril, 2009).

A mesma fluidez no contato corpo a corpo – desse corpo coletivo, uno – é observada na fala de outra aluna:




> [...] imaginava que a minha dupla era o saquinho, essa imagem me ajudou muito, estávamos entregues uma a outra, sem medo de se arriscar em novos movimentos e sem nos julgarmos e sem sentirmos julgadas pelos colegas por causa do movimento. Não havia limites entre nós, um depoimento da Sabrina[128] resumiu tudo: éramos um só corpo (Carolina, abril, 2009).

Penso que a experiência dos sacos de água coloca em evidência, algo que vem sendo procurado desde as danças corais coletivas promovidas por Rudolf Laban, "[...] dançarinos ligados entre si pelo que têm de mais íntimo, de mais constitutivo em seu ser-corpo, o gravitário" (LOUPPE, 2006, p. 35).

> O corpo coletivo ajuda a restabelecer a confiança no outro, a pacificar, a amenizar as feridas narcísicas, a dar coragem, e, através disso, a intensificar a presença de cada um no mundo, a reatar diálogos. Pois o corpo coletivo é eloquente: sua palavra é singular que emana de um estado de corpo em proximidade com a pele do outro. Palavra sonhadora, errante, descontínua (LOUPPE, 2006, p. 35).

As reflexões de José Gil (1997) sobre as metamorfoses do corpo permitiram-me, de início, pensar em como os sacos de água adentram no corpo e revelam as águas que o habitam. Mas o filósofo, nessa obra, reflete sobre o que seria percepcionar um corpo outro, um ser humano. Segundo ele, não poderíamos pensar nos contatos entre interiores afetivos

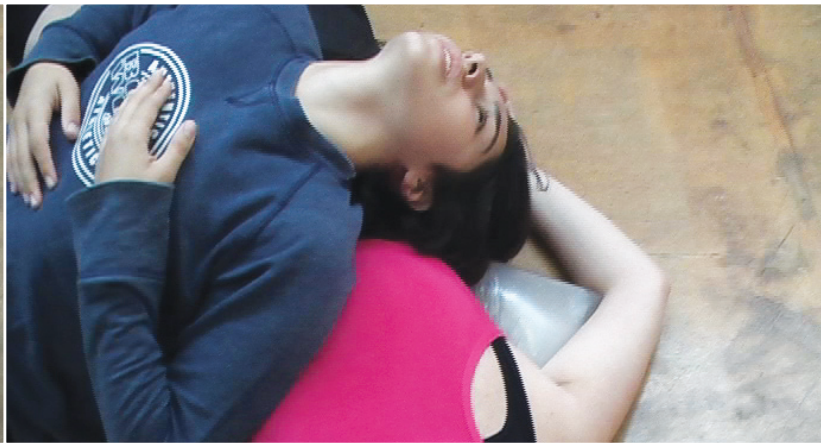
128 A aluna cita uma fala dessa colega na roda de conversa.




que se fizessem sem a travessia entre os corpos. E, em cada movimento que configura o desejo de comunicar com o outro, o percepcionar é já uma instância ou maneira de fazê-lo. No percepcionar, busca-se o comunicar, o que significa dizer conhecer, conectar-se imediatamente (GIL, 1997, p. 148-149).

> Deixar-se "invadir", "impregnar" pelo corpo significa principalmente entrar na zona das pequenas percepções. A consciência vígil, clara e distinta, a consciência intencional que visa o sentido do mundo e que delimita um campo de luz deixam de ser pregnantes em proveito das pequenas percepções e do seu movimento crepuscular (GIL, 2004, p. 130).

Com os sacos de água nos deixamos impregnar pelo próprio corpo, pelos fluxos líquidos que nos habitam, em partilha (nadamos), com outros corpos.



2. Múltiplos objetos

> A convocação desta outra potência do sensível é o que daria a estes objetos o poder de fazer com que se estabeleça com eles uma relação nesse registro, já que disto depende sua revelação. Fora do contexto desta relação que se dá no âmbito da vivência corporal a mais arcaica, eles são pura virtualidade, a espera de que alguém venha atualizar sua expressividade. Sendo assim, esta não se encontra nem no objeto, nem no corpo de quem o experimenta, mas no campo de fecundação mútua que se cria entre eles, que leva a um devir outro de cada um. Aqui residiria a magia destes objetos: o poder de criação que eles convocam naquele que se dispõe a conhecê-los; uma experiência que não para por aí, pois ela tende a impregnar sua abordagem do mundo, tornando-a mais viva (ROLNIK, 2006b, p. 19).

Assim convocada essa potência dos objetos relacionais, solicitei que cada um dos alunos escolhesse ou fabricasse objetos[129] que pudessem estimular a pele de diferentes maneiras e trouxessem para a realização da próxima experiência. Tais objetos deveriam ser escolhidos levando-se em conta suas características: textura, temperatura, forma etc. Com esses materiais, realizaríamos nosso trabalho.

Momento 1

Sentamos em roda. Deixamos todos os objetos no centro dela e os alunos organizaram-se em duplas. A proposta da vivência incluía a escolha de três objetos, os quais seriam apresentados, de diferentes formas, ao corpo de nossos parceiros. Um deles deita de olhos fechados; inicialmente, deve permanecer em estado de passividade, de espera; não pode acompanhar o processo de escolha de seu parceiro. O outro escolhe o primeiro objeto e inicia a exploração, de olhos abertos: esfrega, desliza, aperta, aproxima e afasta, rola, contorna. Diferentes ações propiciadas pelas características do próprio objeto, pela curiosidade de quem o manipula e pelas minhas instruções de trabalho. Quem recebe a estimulação procura evitar reagir. A orientação é perceber as sensações

129 A lista desses objetos incluía: ratinho de pelúcia, nariz de palhaço, bambu, castanha, esponja de banho, coroa de abacaxi, guarda-chuva, bonequinha, palha de aço, pregador de roupa, bico de pato, flor de cabelo, bolinha de borracha "espinhosa", lixa de unha, luvas de sisal, saquinho com conchas, saquinho com papel picado, sachê, caixa de papelão de sabonete, pano felpudo, sabugo de milho, flor de girassol de plástico, escova de massagem, cuia de metal, tecido leve, tecido de algodão, pluma, garrafão de cinco litros perfurado com palitos (objeto construído), lata embalada com papel e plásticos, trigo seco, pulseira de lantejoulas, fios de linha.



no corpo e – porque não – imagens, emoções, sentimentos, pensamentos. Mas não se deter, não fixar, não elaborar, não interpretar. Perceber as inúmeras sensações emergentes na relação corpo--objeto-corpo. Aos poucos, permitir que pequenos movimentos possam se manifestar; quase--movimentos, micromovimentos que apontam para possibilidades (gêneses), que revelam as próprias sensações. A experiência é repetida com mais dois outros diferentes objetos.

Momento 2

O parceiro que está na condução do trabalho escolhe um dos três objetos explorados valendo-se da compreensão de que este possibilitou seu parceiro adentrar em uma exploração mais significativa. Agora o outro, que está sendo estimulado, já reconhece o objeto e poderá ampliar sua participação no diálogo tanto com o objeto quanto com as propostas de seu parceiro. A ideia agora é permitir que os movimentos ganhem o espaço. Aqueles que estão recebendo a estimulação dos parceiros podem abrir os olhos, se desejarem. Aos poucos, o parceiro que dispõe do objeto permitirá que seu colega desenvolva uma improvisação, agora sem a intermediação do objeto, atualizando as sensações-movimentos vivenciadas, estabelecendo relações possíveis com seus conhecimentos do corpo em movimento no espaço-tempo.

Momento 3

Minha condução muda. Chamo a atenção para aspectos formais e qualitativos do movimento, mas, principalmente, para que não se perca a conexão com as sensações que mobilizaram a própria improvisação. Observo atentamente os repertórios de cada um. Procuro identificar estados, qualidades de presença. Relações entre os diferentes momentos da vivência. Peço que aconteça uma observação desses fluxos que agora circulam no corpo, como forças poéticas de criação.

Momento 4

Proponho uma investigação de forma que os parceiros que realizaram juntos a experiência possam improvisar com os repertórios, estabelecendo um diálogo entre suas danças.

Momento 5

Após a experiência, cada um reconhece os objetos e se surpreende. Conversamos sobre o trabalho, sobre os diferentes momentos da experiência. Conduzo as reflexões para dois aspectos centrais: 1. Uma das questões relaciona-se à criatividade: o que cada um pode perceber quanto à quebra de condicionamentos corporais? Houve a percepção de algo novo no corpo? 2. Quais as forças poéticas desses gestos/movimentos? Peço que comentem sobre as motivações dessa dança, sobre a circulação de sensações, imagens, sentimentos, pensamentos de movimento, enfim, sobre o *subject matter* [130] dessa dança.

Em geral, nos depoimentos, o que mais chama a atenção é exatamente a novidade, a sensação de ter penetrado em um estado criativo de outra ordem, até então desconhecido. O mais interessante é que em muitos depoimentos fala-se da sensação de – enquanto estão em contato com os objetos – parecer que nada irá acontecer. Surpreendem-se também com as

130 "Toda coreografia tem uma *matéria* ou *substância* a que se quer referir; a Coreologia chama isso de *subject matter*: o assunto ou tema de uma dança. Essa *subject matter* pode ser uma ideia, uma emoção, uma imagem... que vem de universos exteriores ao movimento, ou pode ser apenas um desejo de explorar aspectos do movimento. Em ambos os casos existe uma *subject matter*, sendo que no segundo exemplo o tema ou assunto é a própria linguagem da dança" (COSTAS, 1997, p. 39).

qualidades, com a diversidade de dinâmicas observadas na improvisação e nos diálogos entre eles, nas danças de contato. Destaco o depoimento de uma aluna a respeito das sensações que circularam na sua pesquisa. Ela relatou sobre as memórias que percorreram seu corpo no contato com os objetos. Memórias de toques. Memória de sua avó a tocando. O objeto que lhe serviu de estímulo final para a improvisação foi uma coroa de abacaxi. De formação clássica e com um corpo extremamente flexível, serviu-se desse potencial atualizando-o em uma dança para ela desconhecida. E também para nós, observadores.

Das quatro narrativas que integram esse capítulo, essa é a mais antiga. Descreve a proposição e a primeira experiência desenvolvida com o grupo de alunos do Ateliê realizado em 2007.

Já havia trabalhado com múltiplos objetos em um grupo profissional de investigações de linguagens em dança[131]. Naquele período, realizamos algumas experiências sensoriais, muito semelhantes às sessões de Estruturação do Self de Lygia Clark (apesar de nosso desconhecimento a respeito naquele momento); cada bailarino se utilizava de diversos objetos e materiais para estimular um parceiro, em pausa, em movimento. Por se tratar de uma experiência bastante intensa – o que discutirei mais adiante –, eu havia arriscado desenvolvê--la com alunos em outra disciplina da graduação, uma única vez. E, da mesma forma, foi realizada uma única vez em cada um dos Ateliês, por isso, se comparada às demais, existem menos registros visuais e escritos dos múltiplos objetos.

Gostaria de detalhar algumas das variações da proposição descrita conforme realizada nos Ateliês seguintes, em 2008 e 2009, quando outras experiências foram desenvolvidas dentro de um mesmo universo de relações corporais quanto às possibilidades de investigação somático-dançante com os múltiplos objetos.

No Ateliê *Infinito quase palpável*, a proposição percorreu os mesmos momentos da apresentada na narrativa acima, porém, algumas mudanças foram efetuadas. Cada aluno foi estimulado pelo parceiro com apenas dois objetos diferentes. E ele mesmo – aquele que foi estimulado – escolheu qual objeto seria de seu interesse para uma maior investigação corporal. Cabe ressaltar que, nesse grupo, houve maior surpresa quanto aos objetos, pois

131 Refiro-me aqui aos coletivos de artistas da dança, vinculados à Cooperativa Paulista dos Bailarinos-Coreógrafos que trabalharam em colaboração entre 1998 e 2001, em diferentes projetos: o Tandanz e o Habitanz. Por esses dois coletivos empenhados na investigação de linguagens, passaram Anderson Gouveia, Armando Aurich, Cláudia Palma, Carlos Martins, Renata Franco, Robson Lourenço e Soraia Sabino.

todos os alunos deixaram seu material guardado até o início do trabalho na dupla. Ou seja, os objetos não foram expostos à turma antes de se iniciar a experiência; e cada integrante de uma dupla trabalhou no seu colega com os seus próprios objetos trazidos de casa.

No Ateliê *Tatilidades*, os alunos trouxeram objetos de casa conforme nos demais. Mas, sabendo do potencial da proposição com os múltiplos objetos, em uma turma tão heterogênea e volumosa optei por conduzir o trabalho de uma forma bastante diferente. Solicitei que os alunos se organizassem em grupos em função de suas identificações sobre as maneiras de dançar; surgiram seis grupos com variações de quatro a sete integrantes. Após uma preparação corporal decorrente de conteúdos estudados nas aulas anteriores, cada grupo criou uma sequência de movimentos. No interior de cada um dos grupos, os alunos se subdividiram em duplas, para desenvolver a experiência com os objetos. Todos os materiais trazidos foram colocados juntos; cada aluno que ocupasse primeiramente a função de manipular o objeto poderia escolher um deles, mesmo que não fosse aquele que tivesse trazido de casa. Depois, valendo-se das sensações oriundas da estimulação do objeto, cada um dos membros da dupla retomou a sequência elaborada em seu grupo, a qual, revisitada após a exploração com os materiais, passou a ser dançada, adensada por diferentes dinâmicas. Nessa maneira de desenvolver a proposição, ficou em evidência a expressividade – a qualidade do movimento – e o exercício de recriação da dança.

Apesar de a experiência com os múltiplos objetos ocorrer uma única vez, devo dizer que ela é precedida por uma ou duas aulas anteriores, em que acontece um trabalho corporal preparatório, com ou sem objetos. Na realização dessa análise, achei pertinente considerar essa etapa entendendo sua relevância na experiência com os múltiplos objetos.

Proponho práticas de sensibilização da pele, de focalização do tato em situações de pausa ou movimento e em diferentes formas de contato do corpo: consigo mesmo, com o outro, com objetos da sala, com o chão, com as paredes, com elementos presentes no espaço. Resgato conteúdos e experimentações realizadas no percurso da disciplina "Educação Somática Aplicada à Dança", propondo um aprofundamento, diria, literalmente.

"O mais profundo é a pele", disse o poeta Paul Valery. Com essa frase, falo sobre as propriedades dessa zona de fronteira, conforme abordei anteriormente, interface do dentro-fora do corpo. Nessa etapa preparatória, procuro despertar a superfície, uma primeira

camada. Sugiro que cada um realize toques suaves e lentos, assim como posso sugerir uma sequência de escovações[132], o que, além de sensibilizar, favorece a circulação sanguínea, o funcionamento do sistema linfático e uma regeneração tegumentar. A pele morta (células mortas) pode ser vista como uma poeira saindo do corpo. Diferentemente da focalização da pele como contorno, tema de trabalho que abordarei nas análises dos sacos de ar, chamo a atenção também à plasticidade da pele, propondo aos alunos a realização de movimentos de espreguiçar, de expansão e recolhimento, para que procurem perceber como existem relações entre a pele e os outros tecidos do corpo. A imagem sugerida é de que a pele pode ser descolada[133], desgrudada da musculatura por essas ações.

Pense na proposta de procurar escutar adequadamente um som, com suas mãos tapando suas orelhas; trabalhar sobre a pele é como destampar as orelhas para escutar melhor; se desejamos que ela "escute e emita" variadas mensagens, precisamos abrir os poros, metafórica e concretamente.

Depois dessas práticas de abertura e mobilidade desses tecidos, sugiro exercícios de inibição da visão e focalização somestésica. Retomando algumas considerações anteriores, relembro que, segundo Lent (2005), a modalidade sensorial denominada "somestesia" inclui outras quatro submodalidades: o tato, a propriocepção, a temperatura e a dor. Esse sistema da sensibilidade corporal é o único frente aos demais (audição, olfato, paladar e visão) que pode ser ativado por diferentes formas de energia: mecânicas, químicas ou térmicas. Já as sensações que codificam esses estímulos podem emergir da superfície e da interioridade do corpo. E, se existem receptores sensoriais em todos os órgãos do corpo, a pele é o "órgão somestésico" por excelência, ou seja, o mais apto a "saber-sentir" (p. 211).

A pele informa e revela. Tocamos em algo quente e nos protegemos pelas informações de que a temperatura está excessiva, pois sentimos dor, um alerta que estamos colocando em risco a integridade do corpo. A febre oriunda da enfermidade de outro órgão chega à superfície da pele, que se torna quente e ruborizada.

---

132 Essa sequência de escovações tem como referência algumas das práticas que pude estudar na Escola de Reeducação do Movimento de Ivaldo Bertazzo, mais especificamente durante a formação que obtive no Método GDS de Cadeias Musculares.

133 Lembro-me nas aulas realizadas com a artista, educadora somática e doutora em Comunicação e Semiótica Neide Neves, uma das professoras com quem estudei a abordagem somática de Klauss Vianna. Era comum ela sugerir que espreguiçássemos o corpo pensando em dar espaço nessa primeira roupa apertada que era nossa própria pele.

Tendo em vista essa fundamentação, sugiro aos alunos explorações do tato e contato consciente (prestar atenção na própria ação), em uma linguagem eutônica; iniciamos com os objetos e com o espaço da sala e, por último, realizo explorações envolvendo a formação de duplas entre os alunos.

Proponho exercícios envolvendo estímulo e reação. Um dos parceiros toca o outro com suas mãos e o outro se movimenta tomando por base essa estimulação. Mas, dentro dessa pauta, posso trabalhar de diferentes formas, pois existe uma extensa gama de qualidades (e profundidades) de tocar[134], bem como formas de receber as informações e traduzi-las no corpo em movimento. Como diria Louppe (2006), nessas práticas:

> A atenção é voltada para os pormenores anatômicos, portadores de singularidades. Ainda que nos reconheçamos nesse corpo-espelho. Quando tocamos uma pele, somos também tocados pelo outro. Meditação sobre o corpo tocante-tocado (p. 36).

Ressalto a noção da pele como órgão do corpo capaz de "escutar", e a ação de tocar como forma de "falar" na relação entre dois corpos, em uma dança. Há simultaneidade em tocar e ser tocado; uma dança de contato exige uma escuta afinada. Chamo a atenção dos alunos para que percebam onde o estímulo (o toque de seu parceiro) se origina, ou melhor, onde ele incide em seu próprio corpo; qual a quantidade de energia, a intensidade desse toque, e qual a sua duração. Minha orientação dirige-se exatamente às possibilidades de identificação na experiência sensorial que ele está vivenciando. E essa "escuta" pode ser condutora – por meio dos conhecimentos dançantes dos alunos e de minhas orientações – na exploração das partes do corpo tocadas ou da espacialidade corporal (percursos internos), na graduação do esforço, na velocidade do movimento.

> Nessa aula percebi coisas que nunca havia parado para tocar: parede, chão, colchonete.
> A textura, temperatura e como isso reverberou depois no meu movimento. Em dupla

134 Louppe (2006) aborda essa questão, em como o pensamento e as práticas somáticas construíram um legado sobre o "tocar". Em geral, nas diferentes abordagens somáticas que englobam procedimentos de toque, um dos principais temas de estudo nos cursos de formação é proporcionar práticas para o aprimoramento do toque. A ideia é que o educador somático seja muito claro e preciso quando toca no corpo de seu aluno. Na Eutonia, por exemplo, primeiramente trabalhamos muito com o toque no próprio corpo, reconhecendo seus diferentes tecidos e estruturas; mais adiante, iniciamos estudos de tocar os outros colegas de curso, aprimorando cada vez mais diferentes formas de tocar, de contato, para, apenas no último ano, aplicarmos nossos conhecimentos em nossos alunos, em situação de estágio supervisionado.

> eu percebi que minha parceira não conseguiu se conectar com o meu toque ficando muito ligada ao seu próprio movimento. Já na minha vez percebi que a minha parceira me conduziu, e percebi a dança dela no meu corpo.
> Fiz movimentos que não estou acostumada a fazer, conduzidos pelo toque (Syulem, abril, 2009).

A aluna chama a atenção para alguns dos objetivos dessa etapa preparatória à experiência com os múltiplos objetos. Sua fala é rica no que diz respeito ao seu aproveitamento. É muito interessante observar que ela "nunca havia parado para tocar" objetos que cotidianamente estão em seu contexto de aula. Na verdade, ela está dizendo que reconhece a possibilidade de um tocar, prestando atenção nas qualidades do que toca (paredes, colchonetes, chão), e que tais qualidades (temperatura, textura) reverberam em seu corpo. Essa mesma percepção do toque que coleta informações para o corpo é estendida à relação com a colega, quando é possível para ela considerar, pelo contato com a parceira, como está fluindo entre elas a atenção no tocar-ser tocado enquanto se movimentam. Por fim – o que me interessa em especial nessa pesquisa –, Syulem revela que se sentiu realizando movimentos desconhecidos baseando-se nesses contatos; o toque gerou reverberações que contribuíram na renovação do seu repertório corporal habitual.

Cada pele é uma pele. Não existem duas peles iguais; sabemos disso por motivo das impressões digitais que reforçam a singularidade do ser humano. A pele é um lugar de marcas, existem memórias da e registradas na pele, tatuagens invisíveis dos inúmeros encontros e desencontros que estabelecemos com o mundo. Existem zonas insensíveis e outras muito sensíveis. Prazer, dor. Aconchego, abandono.

A aluna Ana Raquel escreveu um poema "A colcha de retalhos lá de casa é mais quentinha" após a realização desse trabalho preparatório aos múltiplos objetos. Nos pequenos trechos que reproduzo abaixo, é possível "escutar" as memórias e desejos sensoriais de uma jovem que saiu de sua cidade e veio morar sozinha na capital:

> Sinto falta do sofá da sala.
> que agora eu caibo certinho.
> [...]
> De ler revistas com meu pai do lado,
> de dividir o leite de soja quente com a minha mãe,
> de assistir filmes com o Rafael.

> [...]
> Sinto falta de ouvir mais vozes além da minha,
> De todas as luzes acesas.
> De nunca sobrar comida.
> [...]
> Como eu sinto falta de deitar no meio da cama dos meus pais e ficar ali parada,
> respirando entre o lado esquerdo e direito
> como se eles fossem durar para sempre.
> ou, pelo menos,
> até que o final de semana acabe.
> (Ana Raquel, abril, 2008)

A narrativa da aluna destaca como sente a ausência do contato com sua família no próprio corpo, na pele que quer sentir ser tocada, seja no aperto do sofá mais ocupado de gente, seja na cama de seus pais, que a acolhem lado a lado dando-lhe contorno.

A aluna Syulem também chama a atenção para essa capacidade da pele em "guardar memórias", como um espaço de registros:

> Trabalhamos o tato, a pele, a escuta do fora para dentro que ao mesmo tempo é fora, guardando memórias de movimentos, criando diálogos.
> [...]
> A pele registra e tem memória, ela lembra a qualidade do toque e num sentido mais profundo quando somos tocados relembramos diversos toques.
> [...]
> Através do toque temos diálogos, escuta, conversa e conflitos poéticos, entrando a subjetividade de cada um.
> (abril, 2009)

Pelas considerações sobre esse trabalho preparatório junto à pele, o qual em última instância pretende abrir os poros para uma escuta dentro-fora, gostaria de considerar o encontro seguinte, quando os alunos levam para a aula os múltiplos objetos. Mais especificamente, minha análise desse ponto em diante tomará como referência as narrativas, as imagens e minhas próprias observações da experiência desenvolvida no Ateliê *Tatilidades* (2009), do qual existe maior número de registros.

Gostaria de esclarecer por que escolhi chamar essa experiência de múltiplos objetos, o que me permitirá considerar mais detalhadamente a relação corpo-objeto estabelecida na proposição. Mesmo que cada dupla tenha consigo alguns poucos objetos e utilize um de cada vez para estimular cada qual seu parceiro, a experiência em si caracteriza-se pela

disponibilidade de uma multiplicidade de materiais trazidos e escolhidos pelos alunos. Ou seja, diferentemente das experiências com os sacos de água e sacos de ar, não temos um objeto comum ao grupo, mas, sim, as orientações que norteiam a investigação.

É importante essa observação, pois, apesar das possíveis empatias com as sessões da Estruturação do Self de Lygia Clark, nunca trabalhei nessas experiências com diferentes objetos simultaneamente em contato com o corpo, por acreditar que a quantidade de informação sensorial é tamanha que pode encaminhar a experiência para dimensões complexas e muito intensas, do ponto de vista subjetivo, em um processo artístico-pedagógico. Como disse no primeiro capítulo, alguns dos procedimentos de Clark foram entendidos por Godard (2006a) como uma proposição dirigida ao convulsionar dos sentidos como um fenômeno desejado para que ocorra a desestabilização das rotinas da percepção. Nas sessões realizadas pela artista, o comum era a utilização de diferentes objetos relacionais, simultânea ou sucessivamente colocados, valendo-se das observações das necessidades do próprio cliente.

> Passo sobre o corpo "sacos plásticos contendo água", depois "sacos plásticos cheio de ar", soprando em seguida ar quente através de um tubo sobre toda a superfície do corpo. Coloco as "almofadas leves" ao redor da cabeça, pressiono o colchão em torno do corpo para "enformá-lo"; coloco ainda as "almofadas pesadas" ao redor da cintura, entre as pernas, suprindo todos os vazios (CLARK, 1980, p. 51).

Nesse pequeno trecho, é possível observar inúmeros objetos relacionais sendo colocados em contato com o corpo, na busca de proporcionar à pessoa o que a artista chama de "enformar", dar forma, sensações que lhe permitam sentir o próprio corpo. Retomarei tais questões nas análises dos sacos de ar; por hora, relembro que meus propósitos diferenciam-se daqueles que mobilizam Clark nessa etapa de sua obra, no que diz respeito ao cliente vomitar da "fantasmática do corpo" (ROLNIK, 2006b, p. 17), e, com isso, mediante a intermediação dos objetos e da própria artista, reviver e transformar as suas sensações (CLARK, 1980) – memórias do corpo – no próprio corpo, no percurso da experiência como processo terapêutico.

Na dimensão artístico-pedagógica do contexto em que me encontro, as relações corpo-objeto são na maioria das vezes processadas pelo próprio aluno ou em parceria com outro aluno. Na proposição dos múltiplos objetos, o papel do outro, daquele que manipula o objeto

estimulando o parceiro, assume proporções singulares. Primeiramente, ele escolhe um ou mais objetos que apenas ele reconhece visualmente; apresentará esse material ao parceiro que está deitado à sua frente, colocando-o em contato com o corpo, na pele preferencialmente exposta (às vezes, também coloca o material em partes recobertas por roupas). Trata-se de apresentação pelo tato, do seu tato em contato com o objeto, para o tato do outro que também entrará em contato com o objeto. Na verdade, ambos estão conhecendo o objeto: um com as mãos e com o olhar e o outro com as partes do corpo em que ele for colocado em contato. Ocorre que aquele que manipula o objeto está a verificar como aquele objeto se comporta nessa apresentação, posto que, de certa forma, o objeto convoca ações para se apresentar à pele; roçar, esfregar, deslizar, penetrar, arranhar, chocalhar, contornar, entre outras tantas. Existem inúmeras possibilidades de ações conclamadas pelo objeto e pela maneira como aquele que o tem nas mãos o investiga. E existem os limites do outro em relação a essa investigação.

Um dos objetos trazidos foi uma palha de aço. O limite de exploração desse objeto é dado pelo incômodo ou pelo risco de ferimentos, caso ele seja, por exemplo, esfregado com intensidade. Outro objeto foi um garfo; da mesma forma, é fundamental observar a intensidade de pressões que podem ser efetuadas com suas pontas. Para além dos cuidados necessários de quem manipula, imagine agora uma palha de aço passeando por seu braço, sendo colocada embaixo de seu queixo. Ou um garfo em contato com seus pés, sendo pressionado pela extensão de sua perna. Apresentar tais objetos dessa forma ao corpo é quebrar com rotinas de uso e com rotinas da percepção, tanto para quem realiza, quanto, principalmente, para quem recebe a estimulação.

Diante desses chamados táteis estranhos a certas regiões da pele do corpo, dado que normalmente exploramos objetos com as mãos e sob o controle da visão, gostaria de trazer o conceito da plasticidade somática, o que seria, segundo Lent (2005), "[...] a possibilidade de alteração da capacidade proliferativa ou a morte de uma população de neurônios, em resposta a interferências do mundo exterior" (p. 161). O que vigora a respeito desse fenômeno, segundo um dogma da neurobiologia, é a ideia da impossibilidade da ocorrência de plasticidade somática na fase adulta; porém, segundo o cientista, isso vem sendo contestado pela consideração da existência de algumas populações de células nervosas que se proliferam, as chamadas células-tronco. Curiosamente, a crença na não proliferação começou a ser abalada quando se

observou que os epitélios sensoriais especializados detêm certa atividade proliferativa. Como na pele, onde as camadas mais profundas são capazes de repor as células que descamam no contato com o meio externo, observa-se o mesmo fenômeno na mucosa olfatória. Na estrutura celular do nariz do adulto, mediante o contato com o ambiente, as células se desgastam e são substituídas por outras (LENT, 2005, p. 161-162).

Do ponto de vista neurológico, haveria a plasticidade maléfica e a benéfica. Considera-se a possibilidade de a plasticidade ser maléfica quando está vinculada a uma má adaptação, por exemplo, a dor no membro fantasma após a amputação de um braço; ou benéfica, no caso de certas lesões que levam um determinado sujeito à perda da visão, substituída pela ampliação do tato. Meu interesse reside aqui, na plasticidade benéfica, a qual vem sendo estudada por neurocientistas e reconhecida pelo senso comum, que atesta que os cegos escutam melhor que os não cegos (LENT, 2005, p. 163). As novas tecnologias de imagens do cérebro são capazes de informar a respeito, revelando áreas de maior ação no cérebro; ficou demonstrado, por exemplo,

> [...] que os cegos apresentam ativação das áreas visuais quando submetidos à estimulação auditiva e quando realizam leitura em Braille; que os cegos apresentam uma representação maior da região do córtex motor que controla os dedos que leem Braille; e até os violinistas treinados desde a infância possuem maior representação cortical dos dedos da mão esquerda! (LENT, 2005, p. 163).

Entendo que a experiência com os múltiplos objetos, em uma primeira dimensão, vem somar com as inúmeras práticas corporais da dança devotadas à plasticidade sensorial e neurológica (benéfica) implicada nas ações de ver com as mãos, assim como escutar com a pele de todo o corpo.

Relembro que a quebra das rotinas da percepção implica em sentir sensações de forma fresca (MCHOSE, FRANK, 2006). Convulsionar certos esquemas de relações entre sensações e a síntese dessas sensações em percepções, estabelecendo possibilidades de experimentar novos movimentos. Sentir aspereza, sem necessariamente saber que o que me toca é uma palha de aço; sentir formas pontiagudas sem saber que é um garfo.

A constância (rotinas) perceptual explica a diferença entre sensação e percepção. Diante de alguém conhecido, sabemos reconhecê-lo pela voz, esteja ele rouco e sussurrando,

ou gritando em meio a uma multidão. Os sistemas sensoriais são responsáveis pelas primeiras fases da percepção, quando entramos em contato com certos estímulos e estes são verdadeiramente dissecados em suas "[...] partes constituintes e propriedades" (LENT, 2005, p. 557). Porém tomamos consciência não apenas das partes, separadamente, mas percebemos um todo quando visualizamos um objeto ou uma pessoa. Isso supõe que existam não apenas os sistemas sensoriais e os mecanismos analíticos, mas também mecanismos de síntese. E essa transição é gradual.

Quando essa transição não acontece, configuram-se as agnosias, consideradas desordens ou distúrbios da percepção pelos quais ocorre a perda da capacidade de reconhecer, por exemplo, objetos. Lent (2005) fala de casos em que um sujeito pode ter diante de si um sapato e descrevê-lo como um objeto preto, alongado, oco, para por os pés dentro, sem conseguir saber que se trata de um sapato (p. 558). O sistema sensorial pode estar preservado, mas, por motivo de danos cerebrais ou doenças neurológicas, podem ter ocorrido lesões no sistema nervoso central, nas áreas responsáveis pela relação entre sensações e a configuração dessas em uma percepção, ou seja, nos mecanismos de síntese.

Nas considerações de Godard (2006a) sobre a dimensão subjetiva dos sentidos focalizada nas proposições de Lygia Clark, o analista de movimento reflete sobre como na história da percepção cada vez menos somos capazes de "[...] reinventar os objetos no mundo" (p. 73), de forma que um garfo é sempre um garfo e uma palha de aço é apenas uma palha de aço (exemplos meus). A essa impotência do olhar (objetivo) de não ver além do que aprendeu a ver e interpretar, ele dirá que a artista colocará o espectador como participante da obra, pois ali ele será convocado a voltar a desempenhar sua subjetividade, o "olhar cego", o que poderá ocorrer na dimensão das diferentes modalidades sensoriais. Pensemos por exemplo na proposição das "Luvas Sensoriais" (1968); o participante veste uma grossa luva de borracha e com ela pega uma pequena bola, ou qualquer outro objeto. Talvez ele veja uma bola, mas o tato da sua mão através da luva, concomitantemente, desperta sensações que não dizem respeito ao que conhecia daquela bola. Seus olhos informam sobre um objeto, mas o tato se contrapõe a essa informação, permitindo-o viver sensações e recriar o objeto.

Godard (2006a) relata suas experiências nos cursos de improvisação, nos quais, inúmeras vezes, os participantes eram orientados a caminhar de olhos fechados, deparando-

-se com inúmeros objetos colocados sobre o chão. O propósito era que cada um pudesse estabelecer uma nova relação com o chão, com o próprio corpo no espaço pela interferência desses objetos. Ou seja, a ideia não era reconhecê-los, mas sentir o espaço alterado: interrompido, desnivelado, com outras texturas, com outras temperaturas. O próprio fato de reconhecer a presença desses objetos coloca os dançarinos em outro estado de atenção e, portanto, de presença corporal nas suas relações com o entorno.

De certa forma, entendo que tais práticas de interferir em alguns condicionamentos perceptivos, interrompendo o processo de sínteses das sensações em percepções (ou, seja, solicitando que os dançarinos fiquem em contato com suas sensações), poderiam ser compreendidas como experiências de agnosias voluntárias e temporárias. Talvez possamos pensar que a arte alimenta-se desse fenômeno para recolocar a percepção e a imaginação em movimento. Por vezes, nas práticas de improvisação da dança com objetos, procuramos exatamente não ver o sapato, mas algo preto, alongado, oco, para pôr as mãos dentro e experimentar como é se mover com essas "luvas". A imaginação, a criatividade artística exige certo esquecimento do que sabemos sobre as coisas do mundo para podermos inventá--las (mesmo que novamente).

Já quando o fenômeno da agnosia diz respeito à imagem corporal, não podemos dizer o mesmo. Dentre as agnosias somestésicas, segundo Lent (2005, p. 558), é mais comum a assomatognosia ou síndrome da indiferença, pela qual o indivíduo não reconhece partes do seu corpo ou mesmo regiões inteiras do espaço extracorporal. Nesse caso, podemos pensar aqui na ideia de anestesia discutida por Duarte Junior (2004); na contemporaneidade, mesmo os indivíduos sãos, sem diagnósticos de problemas neurológicos, vivem de certa maneira pequenas (e grandes) assomatognosias. Por isso a importância das proposições artísticas e somáticas empenhadas em despertar nas pessoas o "sentimento de si" (GODARD, 2006a, p. 77).

Retornando aos múltiplos objetos, posso afirmar então que a proposta não está centrada apenas nas inúmeras possibilidades de ações com um objeto no corpo de alguém. Tendo em vista as experiências anteriores vividas pelos alunos (com os sacos de água e sacos de ar) e as indicações da proposição que norteiam a experiência, o objetivo é adentrar em uma investigação voltada ao despertar de sensações, para que essas alimentem e instaurem outras

percepções corporais, configurando um terreno propício à emergência de novos gestos.

Então, além de ter nas mãos o objeto, aquele que o manipula acolhe em sua percepção o outro, o colega que recebe sua investigação. Estou falando aqui de uma escuta afinada, entre corpo-objeto-corpo, envolvendo um trabalho na dimensão objetiva e subjetiva dos sentidos (em especial, do tato), bem como uma intensa mobilização plurissensorial.

Por isso mesmo, assim como nas demais experiências que realizo, trago para o contexto do trabalho, implícita e explicitamente, a noção de corpo continente, indicada no primeiro capítulo. Cada um deve sinalizar ao outro até aonde deseja ir durante a investigação, independentemente do papel que desempenha. Os alunos são orientados a perceber suas reais possibilidades de realizar o trabalho, levando em conta seus estados físico e emocional na aula; essas observações quanto à disponibilidade do aluno são parte integrante do processo pedagógico. Relembro que trabalho com alunos que estão no 3º semestre do curso de dança. Na formação artística profissional, é um importante dado para o aluno e para o professor reconhecer como lidamos com os processos de mobilização de sensações, de percepções corporais, reconhecendo dimensões de nossa subjetividade; o desafio é conquistar uma integridade nessa condição de ser um artista do corpo, ou seja, "saber-sentir" o que está por detrás da coisa corporal, para ir além do próprio corpo.

Durante a experiência, observo atentamente essas relações. Como cada um se posiciona no ato de receber e no ato de manipular, estimular o parceiro? E na troca de papeis? Não posso deixar de considerar que estamos diante de uma situação que exige confiança; um está deitado, exposto; o outro irá surpreendê-lo com um objeto. Uma relação de poder configura-se; minha orientação encaminha-se para que eles vivenciem a relação entendendo-a como possibilidade de "poder-ser", "poder-estar", em partilha: eu e o outro.

Gostaria então de alcançar outra dimensão da experiência: o convite feito aos alunos para que, em um primeiro momento, contenham seus movimentos diante da estimulação dos objetos pelos seus parceiros.

Tomei contato com esse procedimento corporal durante um *workshop* realizado com o dançarino e coreógrafo norte-americano John Jaspere[135]. Naquela oportunidade,

135 Em dezembro de 1999, durante evento comemorativo de 10 anos do "Movimentos SESC Dança" promovido pelo SESC Consolação (SP), vários intérpretes-criadores foram convidados a trabalhar juntos para a realização de um espetáculo de improvisação cênica. Como etapa preparatória, foram oferecidos *workshops* com convidados internacionais, dentre eles, o norte-americano John Jaspere.

a experiência não envolvia a intermediação de objetos, mas sim corpo a corpo; diante de toques variados de um parceiro no outro, aquele que fosse estimulado deveria conter a reatividade dos seus gestos durante algum tempo, com mais um detalhe, de que os toques deveriam ser também desagradáveis e incômodos. Depois de realizada essa etapa, poderíamos iniciar as investigações do movimento valendo-se das sensações disparadas pelos toques.

> Como ficar parado quando o meu reflexo entra na frente do meu pensamento, como aproveitar o meu reflexo ou a dinâmica dele? É o que tentei fazer quando foi livre[136] (Cibele, abril, 2009).

A aluna Cibele foi a primeira, nesses três anos de trabalho, a observar e reconhecer o que implica o procedimento de inibir nossos reflexos, os gestos e as atitudes com os quais reagimos espontaneamente, por exemplo, se sentimos cócegas ou coceira durante algum tipo de contato com um objeto.

O objeto com que foi estimulada pelo seu parceiro foi uma esponja de cozinha. Ela relata sobre suas sensações: "cócegas, arrepio, choque". Seus sentimentos são paradoxais, "[...] incômodo, relaxamento, vontade de mexer, de parar, de deixar" (Cibele, abril, 2009), e ainda destaca que não percebeu a circulação de imagens, talvez porque exista uma velocidade na mudança de sensações.

Essa experiência mobiliza a aluna a estabelecer reflexões muito interessantes. Em sua narrativa, ela comenta que percebeu "[...] como o corpo é rápido e móvel quando precisa e quer ser". E continua: "Comecei a observar como no dia a dia o nosso corpo tem o reflexo antes que nós pensemos (Cibele, abril, 2009). Tais observações, aparentemente simples, são fundamentais a um dançarino; evidenciam sua capacidade de prestar atenção ao corpo evitando atitudes reflexas (ou condicionamentos) não desejadas.

Gostaria de esclarecer um pouco mais essa questão. Costumamos dizer que determinada pessoa tem um "vício de postura errada" quando está sentado, deixando suas costas curvadas e abandonadas. Se sua regulação tônica estivesse adequada e ele tivesse noção de que temos que sentar sobre os ísquios, ao empurrá-los na base de apoio, haveria uma ação reflexa de

136 Ela está referindo-se ao momento em que sugeri aos alunos a possibilidade de se mover baseando-se na estimulação.

endireitamento. Não é essa qualidade reflexa que estamos inibindo – ou melhor, impedindo – nessa experiência.

Estamos inibindo ou contendo reações frente às sensações, principalmente àquelas que nos incomodam e desagradam, observando, mesmo que por alguns segundos, sua reverberação em nossa pele, nossos músculos, nossos ossos, as indicações de percursos na emergência de possíveis gestos.

Vejamos então o que emerge no movimento por essas práticas de plasticidade sensorial, de prestar atenção às sensações inibindo possíveis gestos reativos.

> Movimentos com outras dinâmicas e saindo de partes que antes não saíam: por exemplo, da lateral (Costela/Abdome).
> [...]
> Formas de fazer diferente o mesmo movimento, saindo de lugares diferentes e com dinâmicas diferentes.
> (Cibele, abril, 2009)

Particularmente, a aluna destaca como a coceira contida e experimentada no momento em que pôde expressar-se com pequenos gestos conseguiu trazer diferenças para a etapa de improvisação, nos seus movimentos. Percebeu-se investigando outras dinâmicas e formas (sic) no corpo. Segundo ela, quando retornou ao seu grupo de trabalho inicial, a sequência coreográfica "[...] ficou também mais dinâmica" (Cibele, abril, 2009).

O que isso quer dizer? Ações e movimentos mais reconhecidos nas práticas dançantes dos alunos dão lugar a uma movimentação menos conhecida ou percebida, em especial no que diz respeito à qualidade expressiva, o que Cibele reconheceu como "dinâmica". E, de fato, emergem movimentos de sacudir, chicotear, pontuar, tremer, socar, torcer, como é possível identificar nas falas de outra aluna: "A sensação que este objeto me trouxe, após ser tirado, foi a de me sacudir e me bater e deslizar no chão como um espanador, pois era assim que ele era passado" (Carolina, abril, 2009).

Como é possível ver nas imagens (fotos e vídeo) que acompanham a tese, os alunos permitem-se fazer caretas, dar risadas, mobilizando sua expressão facial. Surgem também gestos que poderiam ser considerados como ridículos, grotescos, estranhos, bizarros. Um trabalho importante para o artista da dança. Uma desconstrução de uma suposta imagem

de organização, ordem, composição corporal. Aparecem movimentos muito primitivos na explosão dos gestos/reflexos contidos.

> Foi muito interessante ver os grupos mostrando as sensações. As mais presentes foram agonia (coceira), desespero (saltos), mostradas de um jeito lúdico. Engraçado como os múltiplos objetos trouxeram sensações iguais. Foi descoberto por cada um o lado lúdico que muitos não sabiam que existia. A cada aula uma grande descoberta (Carolina, abril, 2009).

Particularmente, na turma de 2009, configurou-se um clima de bom humor, uma atmosfera lúdica, a revelação do cômico e do ridículo. Certa desconstrução da maneira de ser da própria turma. Como diria Laban (1978):

> As sensações de movimento que propiciam experiências psicossomáticas são passíveis de observação nas ações corporais. São destituídas de propriedades mensuráveis e podem tão somente ser classificadas no tocante às suas qualidades, às suas intensidades e seus ritmos de desenvolvimento. São estados de espírito ou humor que conferem às ações corporais um colorido especial (p. 124).

Uma das alunas na roda de conversa comentou se a exposição no grupo e os estados de ânimo observados não teriam ocorrido, pois, afinal, o culpado seria o objeto; sua reflexão foi muito interessante, pois concluiu que o objeto teria nesse caso a mesma função que a máscara em algumas práticas de trabalho do ator.

Gostaria ainda de destacar a narrativa de uma aluna que abordou especificamente a proposta de incorporação da pesquisa corporal com os objetos em uma sequência previamente construída.

> Materiais levados pelos alunos: recebi uma mecha de cabelo, tive sensação de arrepio, vontade de me encolher, não era repulsa, mas sim viver o pequeno tremor interno que o arrepio proporciona.
> [...]
> Em seguida, quando levamos essa sensação para os movimentos que havíamos criado anteriormente. Pude ver que quando leva a sensação para o movimento, qualquer que seja a sensação, o mesmo fica preenchido, fica verdadeiro, há verdade na movimentação. Sem a sensação parece um movimento vazio, sem expressão. Também a plasticidade de um mesmo movimento dependendo da sensação colocada nele, as possibilidades são infinitas (Elen, abril, 2009).

Considero essa narrativa muito especial, sensível. Primeiramente a aluna demonstra clareza de aproveitar a sensação na vivência de movimento ("viver o pequeno tremor interno"). Laban (1978) revelou tal importância ao considerar "[...] que nas ações funcionais a sensação do movimento não passa de um fator secundário, nas situações expressivas, onde a experiência psicossomática é da maior importância, sua relevância cresce" (p. 121).

Em seguida, a aluna fala sobre o que significou "levar" a sensação para a sequência de movimento pesquisada, reconhecendo que a sensação no movimento significa seu preenchimento; fala também das possibilidades infinitas que isso lhe permitiu vislumbrar. Os estudos do movimento norteados pelo legado de Rudolf Laban[137] no percurso de minha formação me permitiram desde cedo observar as relações entre aspectos qualitativos, formais e espaciais do movimento na dança; creio que Elen estava se referindo a essa articulação.

O processo tradutor das sensações no movimento, na experiência com os múltiplos objetos, no Ateliê de 2009, colocou em evidência as dinâmicas resultantes das inúmeras possibilidades de combinações dos fatores peso, tempo, espaço e fluência, que configuram a expressividade do movimento.

Para concluir minha análise, gostaria de retomar algumas propriedades da pele destacadas de início: registrar, lembrar, rememorar.

> Pela sensação, estabelece-se uma continuidade entre sujeito e objeto. E ao mesmo tempo desenvolve-se uma atenção respeitosa para com os objetos mais humildes, os mais desprovidos de identidade. Por outro lado, a Estruturação do Self proposta por Lygia Clark consiste também em despertar as memórias tácteis. A começar pela pedrinha, cercada por uma tênue rede, contida na mão (LOUPPE, 2006, p. 36).

Nas sessões de Estruturação do Self, assim como na experiência com os múltiplos objetos, não apenas a mão, mas o corpo todo está exposto ao tato, ao contato. Louppe (2006) dialoga com as contribuições do psicanalista francês Didier Anzieu (1989),

137 O dançarino, coreógrafo e pesquisador Rudolf Laban foi o responsável pela articulação de um instrumental teórico para a observação e análise dos movimentos humanos, focalizando especialmente a dança. Suas pesquisas culminaram com a definição de dois campos básicos de estudo: a Eukenética, que envolve os estudos qualitativos do movimento (combinações e variações no uso dos fatores: tempo, espaço, peso e fluência), e a Coreutica, que envolve os estudos da forma e princípios de organização espacial do movimento.



considerando que reviver memórias do tato implica na possibilidade de se resgatar comunicações tácteis primárias, recalcadas, e, como essa tatilidade primária é de certa forma a base do amadurecimento das demais modalidades sensoriais, poderíamos pensar na relevância de trabalhar na pele como "órgão de base" (palavras minhas) das conexões sensório-motoras. Um exemplo dessa importância pode ser observado na Eutonia de Gerda Alexander, em que a pele é o primeiro tema de estudo básico para os demais.

> Cada objeto conserva não somente a marca, mas também algo da frequência energética dos gestos que o moldaram. Aprender a perceber e a interpretar a energia oculta nas configurações da matéria seria, para Laban, a própria vocação da arte do bailarino (SUQUET, 2008, p. 527).

Laban (apud SUQUET, 2008) defende a ideia de que a configuração da matéria registra e reserva as marcas do gesto que a criou; da mesma forma, como disse de início, nosso corpo traz as marcas dos gestos das relações interpessoais que nos permitiram e permitem sobreviver e viver a cada dia. E, se essa memória se inscreve na carne: "Toda a evolução da matéria estaria nela codificada, acessível sob a forma de traços e de vibrações que é preciso reavivar" (LABAN apud SUQUET, 2008, p. 526). A mobilidade, na concepção do coreógrafo e pensador austro-húngaro, seria essencialmente vibrátil e,





como já disse, especialmente o dançarino teria como desafio rememorar potenciais de movimento adormecidos.

Tal pensamento aproxima-se muito do conceito de Rolnik (2007) de corpo vibrátil. Segundo ela, as proposições de Lygia Clark estariam dirigidas a mobilizar e convocar as sensações (e não as percepções objetivas) e, por isso, teriam a potência de acessar a vibratilidade do corpo do participante, particularmente nas sessões de Estruturação do Self. Trabalhar nesse âmbito significaria estimular a capacidade subcortical, aquela que

> [...] nos permite apreender o mundo em sua condição de campo de forças que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício desta capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença viva feita de uma multiplicidade plástica de forças que pulsam em nossa textura sensível, tornando-se assim parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo. É também neste livro que pela primeira vez chamei de "corpo vibrátil" esta segunda capacidade de nossos órgãos dos sentidos em seu conjunto (ROLNIK, 2007, p. 12).

Considerei importante evocar esse conceito – a vibratilidade – porque identifico, nas experiências com os múltiplos objetos, os dançarinos rememorando, acordando para o que não sabem que sabem sobre a própria pele e sobre a pele do outro. Os objetos tornam-





-se provocadores de uma verdadeira dinamogenia tátil (se assim posso dizer), surgindo daí expressões diversas, desconhecidas no que diz respeito à dança.

> Desenterrando gestos ou ritmos, o bailarino encontraria necessariamente estados de consciência perdidos. Estados de matéria, estados de corpo, estados de consciência formariam apenas um só e o mesmo tecido (SUQUET, 2008, p. 527).

Na experiência com os múltiplos objetos, essa tessitura de estados configura-se na pele em escuta da dança.



3. Sacos de ar

> Em *Pedra e ar* (1966), a obra na verdade não é feita apenas de saco plástico, elástico, pedra e ar. Se o peso da pedra se sustenta sobre a leveza do ar a ponto de mover-se no sentido contrário ao da gravidade, é porque se agrega ao ar da bolsa a força do ar produzida na inspiração e expiração próprias da pulsação vital do participador, que dependem, por sua vez, do movimento de seus pulmões e da motricidade de seus braços e mãos. Inseparáveis na composição desta obra, a fusão do corpo dos materiais com o corpo humano que os explora libera o objeto de sua exterioridade inerte e o sujeito do isolamento estéril em sua relação com o mundo – a expressividade do objeto se revela no tempo de realização da proposta por aqueles que se dispõem a vivê-la. É nas sensações que promovem em sua subjetividade todos estes elementos articulados que a obra propriamente dita se realiza: ela deixa definitivamente de reduzir-se à sua visibilidade e de possuir uma existência fechada em si mesma. Daí porque Lygia Clark considerava *Pedra e ar* (1966) seu primeiro trabalho sobre o corpo e, talvez por isso, seu preferido (ROLNIK, 2006b, p. 15).

Na experiência que iremos descrever a seguir, não há a pedra. O corpo é a própria pedra sobre os sacos de ar. Dialogando com *Pedra e ar* e com os inúmeros outros *sacos de ar* deixados como convites às investigações do corpo por Lygia Clark, formulei uma proposição a qual sofreu algumas alterações e derivações no processo de aplicação. A descrição a seguir é indicativa da primeira experiência desenvolvida[138].

Momento 1

Convido todos a sentarem em círculo para a realização de uma preparação para a experiência com os materiais. Por meio do toque, de pequenas massagens na pele sobre a região das costelas, procuramos dar elasticidade aos tecidos, favorecendo o fluxo da respiração. Trabalhamos em duplas. Após os exercícios de toque e de pequenos movimentos de busca de ampliação de espaço interno, com ajuda do parceiro, sugiro que ocorra uma auto-observação da respiração, mobilizando, ocupando e esvaziando a caixa torácica, as estruturas internas do corpo.

138 Refiro-me à primeira vez que desenvolvi a experiência com a turma do Ateliê de 2008.





Momento 2

Distribuição do material. Cada um recebe uma média de cinco sacos plásticos vazios. Oriento como deve ocorrer o preenchimento: a quantidade de ar deve permitir que seja dado um nó forte o suficiente para evitar vazamentos. Na tentativa de descolar alguns sacos para poder enchê-los, descobrimos que o gesto de sacudi-los com vigor, por si só, inicia o processo de preenchimento. Detalhes importantes na relação com objetos. Os alunos vão se auxiliando; os que terminam antes ajudam aqueles que têm problemas respiratórios. Terminamos a tarefa e a presença de cada um dos alunos com essas almofadas transparentes de ar configura um cenário literal e metaforicamente plástico, convidativo ao trabalho.

Momento 3

Sugiro que os sacos de ar sirvam como apoio para o repouso de algumas partes do corpo. Iniciamos em decúbito dorsal, repousando as articulações do tornozelo nos sacos, que estão apoiados no chão; a ideia é inicialmente estar em repouso, em pausa. Mas o objeto não sugere total estabilidade, o que leva a realização de pequenos e constantes movimentos de adaptação. Seguimos para os joelhos; depois, para a articulação do quadril em decúbito ventral. De volta ao decúbito dorsal, apoiamos o saco de ar

na região sacroíliaca; em seguida, em decúbito lateral, apoiamos a região da cintura e, finalmente, em decúbito dorsal, terminamos apoiando a região cervical. A cada vez que realizamos o exercício em uma determinada região, proponho a observação e a percepção do corpo, de possíveis alterações, mudanças e, fundamentalmente, informações de que possam ocorrer, naquele momento, adequação de tensões. Por parte dos alunos, ocorrem variações quanto à capacidade de repouso, de realização de movimentos, ou mesmo quanto à amplitude deles. Ocorrem ainda adaptações quanto ao uso de um ou dois sacos de ar. Alguns sacos também são danificados, não resistem ao peso. Nota-se uma constante pesquisa na relação com o material.

Momento 4

A proposta nesse momento é trabalhar com o conjunto dos objetos. Sugiro que, tomando por base a proposta desenvolvida no momento anterior, ocorra uma transição para uma nova proposta: agrupando os sacos de ar, buscar apoiar e criar contornos para outras partes/regiões do corpo. Chamo a atenção para a exploração anterior, posterior e das laterais do corpo. Os sacos são agrupados, escapam, deslizam, espalham-se. São novamente agrupados, por vezes configurando-se como uma grande almofada de ar, uma superfície para abraços de pernas, braços, cabeça, coluna. Após um tempo de investigação, oriento para que o foco da exploração não se restrinja apenas ao estar, ao permanecer no apoio construído, mas, agora também, que sejam focalizados os movimentos do corpo no espaço, na busca do objeto e sem o objeto.

Momento 5

Aos poucos ocorre uma transição para uma investigação do movimento sem a obrigatoriedade da relação com o objeto. Sugiro agora uma atenção à memória corporal, ao que está instaurado no corpo como ações, aos aspectos formais e qualitativos do movimento. Observo a emergência do material e indico orientações de aprofundamento para cada aluno quando identifico o contato com algo novo frente ao seu repertório mais habitual. Problematizo: dentro da movimentação encontrada, chamo a atenção

para a percepção da presença do movimento em espiral, e sugiro que invistam nas possibilidades de quedas e recuperações, e na investigação de giros. Estamos em uma situação de improvisação na qual chamo a atenção claramente para conceitos de movimento da dança. Procuro trabalhar com indicações de forma a favorecer ao aluno à incorporação do percurso desenvolvido, das sensações e percepções como material de uma dança.

Momento 6

Chamo dois alunos para compartilhar com o grupo suas investigações. Eles iniciam sua dança, individualmente, focalizando a recuperação e apresentação do material encontrado. Aos poucos, proponho a interlocução, a percepção das contaminações, das interferências e dos diálogos entre suas danças. Atingem um fluxo vigoroso, inédito para a turma.

Momento 7

Conversamos em roda sobre o trabalho. Surgem muitos comentários sobre o movimento, sobre as descobertas e dificuldades, e sobre as imagens. Em geral, fica evidenciado o quanto o movimento tornou-se *cuidadoso*: consciente, suave, macio, arredondado etc. Aparecem as palavras *aconchego* e *aconchegante*. Para alguns, chama a atenção a sensação de instabilidade, acompanhada de enjoo, medo, angústia. Imagens de mar, piscina de bolinhas, colchão de água, céu, suspensão. Uma aluna fala que não sabe nadar nem boiar, e que se sentiu como se estivesse solta na água, sendo cuidada por alguém; sentiu a possibilidade de ir do *mais próximo para fora*, ampliando seu contato com o volume (ar como água) do espaço.

Após a narrativa dessa primeira experiência com os sacos de ar, assim como nas análises dos múltiplos objetos, gostaria de detalhar algumas das variações das proposições desenvolvidas no Ateliê *Tatilidades* (2009), quando outras experiências foram desenvolvidas na busca de um aprofundamento – dentro de um mesmo universo de relações corporais – quanto às possibilidades de investigação somático-dançante com os sacos de ar.

Além da investigação individual com cinco sacos de ar em locais específicos, o que chamo de trabalhar nas pequenas curvas, investigamos em duplas com um conjunto de sacos de ar em igual número, permanecendo com a ajuda de um parceiro em posturas que favorecem a percepção da grande curva formada entre a coluna da 1ª vértebra (atlas) e o cóccix. Os sacos formam grandes almofadas; em um primeiro momento, ocupando o espaço posterior dos joelhos, permitindo que as pernas permaneçam em uma posição de generosa flexão; no momento seguinte, os objetos são colocados de modo a erguer a pelve, e, por último, servem de apoio à região da cintura escapular e cabeça. Dessa forma, ocorre um trabalho no sentido de favorecer uma extensão em curva (enrolamento) da região lombar, dorsal e cervical. A esse trabalho seguiram-se explorações de movimento em duplas, de forma que, dessa vez, aquele que havia auxiliado seu parceiro a encontrar essa grande almofada formada pelos diferentes sacos de ar poderia agora indicar outras tantas possibilidades de criar apoios e contornos para o corpo de seu colega se apoiar, se encostar, se envolver; assim, por essas investigações, aos poucos, aquele que recebeu tal auxílio poderia percorrer seus próprios caminhos de pesquisa corporal, até chegar à separação do objeto e a um aprofundamento, em uma improvisação valendo-se das sensações residuais dos sacos de ar em seu corpo.

Na aula que se seguiu a essa, realizamos novamente uma experiência individual seguida agora de uma exploração de movimento e improvisação em duplas. Cada aluno escolheu uma região de seu corpo para trabalhar; sugeri que fossem observadas zonas que demandam maior atenção, que encontram maior dificuldade de mobilidade. Após essa pesquisa individual, cada aluno explorou um repertório de possibilidades de movimento tendo como foco a parte escolhida, até integrar o corpo todo na improvisação. No encontro em duplas, sugeri a escolha de uma nova região para ambos colocarem o saco de ar como um elo de contato entre os corpos; após um trabalho de percepção e manutenção do objeto entre os corpos, houve a separação dele e, então, buscou-se o diálogo corporal pela região trabalhada. Por fim, propus uma improvisação articulando os diferentes repertórios pesquisados, individualmente e em duplas.

Antes de adentrar nessa análise, considerei oportuno retomar sinteticamente uma questão: Como nasce uma proposição? Ou melhor, como formulo uma nova proposição? Uma proposição como essa surge como um *insight* criativo artístico. Nasce bruta: sacos de ar

ocupando lugares do corpo que não tocam o chão. Almofadas de ar. Travesseiros. Suavizar e dar mobilidade às curvas. Repouso. Contornos. Essa matéria estética (de estesia) advém tanto na forma de imagem, quanto em palavras indicativas, e sintetiza inúmeros conhecimentos e certos temas de trabalho. Mas ali existe o espaço do desconhecido que ganha vida no momento da experimentação. O que desejo sublinhar ao abordar tal concepção é que uma proposição para uma experiência somático-dançante com objetos trás um condensado de forças – saberes – a serem ressignificados.

> [...] a minha curiosidade começou desde o momento de produção dele (encher com ar os sacos plásticos). A concentração parte desse primeiro momento, onde a produção do objeto já começa a aguçar a imaginação e a criar imagens que auxiliam durante todo percurso das atividades (Beatriz, abril, 2009) [139].

Conforme Lygia Clark (1980) comenta sobre a proposição *Rede de Elásticos* (1974), desenvolvida com seus alunos na Sorbonne, "[...] o tecer a rede, ou seja, o exercício de criatividade é tão importante quanto vivenciar o trabalho depois de pronto" (p. 40).

A aluna Beatriz[140], em um de seus relatórios, afirma que nunca havia estabelecido relações com objetos na sua trajetória de dança. Escolhi sua fala para iniciar, chamando a atenção para o próprio processo de criação do objeto de trabalho. O primeiro momento da proposição diz respeito à preparação do corpo para as demais etapas da experiência, mais especificamente para essa construção do objeto. Desde o início é importante trabalhar o estado de presença do aluno, para que ele se volte para a ação a ser empenhada com atenção, conectando o sentir no agir.

Se na proposição de Lygia Clark, *Pedra e ar*, o saco está entre as mãos e a pedra sobre o saco já preenchido de ar, iniciamos nosso trabalho sentindo entre nossas mãos os movimentos da caixa torácica de um parceiro, o ir e vir do ar, para depois preencher sacos vazios que ocuparão, por sua vez, outros vazios, de início, entre as próprias mãos que os seguram enquanto são preenchidos.

Na sua feitura, o objeto incorpora algo – o ar – que é do próprio corpo:

---

139 Estão incluídos depoimentos dos alunos dos Ateliês desenvolvidos em 2008 e 2009; a data inserida na referência diz respeito ao momento de entrega de seus relatórios.

140 O uso dos depoimentos, assim como das imagens em foto e vídeo que figuram no corpo da tese e DVD-ROM, foi devidamente autorizado pelos alunos, sujeitos da pesquisa.

> Na preparação do objeto, senti que todos ao encher o saquinho com o seu ar estavam colocando um pouco de sua energia nele (Amanda, abril, 2008).

Tal comentário me fez observar que nessa proposição existe um ponto de partida diferenciado das demais; as palavras de Amanda remetem à ideia de que ela está no objeto (construído com o seu ar) antes de o objeto estar em contato com ela. Isso talvez possa gerar certa proximidade logo de partida.

E, partindo dessa ideia de que o objeto ganha forma, vida, com o ar do próprio corpo, da mesma forma ele irá vivificar o corpo. Retomando a narrativa da aluna Beatriz, ela descreve uma de suas sensações, do contato com os sacos de ar, de forma curiosa:

> [...] o deslizar sobre a pele, sobre os músculos dá a sensação de que aquela é uma pele morta, mas ao mesmo tempo presente a todos os estímulos que o saco de ar propunha (Beatriz, abril, 2009).

Sua fala sugere que a pele − que parece ser morta − é percebida em sua capacidade tátil, ou seja, é vivificada pela presença do objeto. Mas a pele vivificada não apenas informa sobre o que pode estar sobre ou em contato com ela. Esse órgão que recobre todo nosso corpo tem como uma de suas principais funções protegê-lo. Sabemos o que significa ter a pele arranhada ou esfolada em uma queda; da mesma forma, temos a necessidade de recobrir a pele no frio e, em um dia quente, dizemos que a vontade é de arrancar a roupa, como se fora a própria pele.

Nas análises dos múltiplos objetos, considerei a pele como fronteira, camada-limiar que "escuta e emite" (tocar é ser tocado) informações do dentro e fora do corpo, simultaneamente. Abordei as memórias do tato, as expressões dos sentidos do tato na relação com os múltiplos objetos. Nos sacos de ar, chama a atenção a função "protetora" da pele, não apenas por recobrir os demais tecidos do corpo e informar sobre suas condições, mas também como um contorno significativo na constituição da imagem corporal, o que em última instância significa sentir o espaço interno, o volume do próprio corpo, diferenciado do outro, do espaço externo. A pele como contorno protege e informa, auxiliando a modalidade sensorial proprioceptiva ou o desenvolvimento do "sentimento de si" (GODARD, 2006a, p. 77).

Na Eutonia, o tato consciente desempenha papel fundamental; pretende-se que cada aluno possa desenvolver uma consciência da "[...] sensibilidade superficial e profunda por meio de vários trabalhos que, em seu conjunto, chamaremos de estímulo consciente da pele e do sentido do tato" (VISHNIVETZ, 1995, p. 27). Nesse sentido, acordar toda superfície da pele constitui-se um ponto de partida nessa abordagem, o que está diretamente relacionado a outro tema relevante na Eutonia: a consciência do espaço interno do volume corporal.

Segundo Vishnivetz (1995), a percepção dessa espacialidade é oriunda de diferentes receptores. Os receptores exteroceptivos localizam-se na pele, nas articulações e nos órgãos dos sentidos; os receptores proprioceptivos estão presentes nos músculos, nas articulações e no labirinto. E os receptores viscerais estão localizados em alguns órgãos, sendo responsáveis por informar-nos, por exemplo, da necessidade de beber água para atender à sensação de sede. Mas, pela percepção dos limites, da exterioridade que se confronta no tato, talvez seja mais possível observar o que está entre, dentro do corpo, por exemplo, a própria estrutura óssea. Assim, nas práticas eutônicas, adentrar na interioridade do volume do corpo pode advir de um trabalho de prestar atenção nos pontos de apoio do corpo, percebendo distâncias, a zona que toca o chão ou mesmo um objeto, para as dimensões que determinam sua tridimensionalidade. Geralmente, esse trabalho requer concentração, certo repouso e tempo.

"O saquinho me recebe e eu recebo o saquinho" (Ana Raquel, abril, 2008). Esse encontro diz respeito à experiência de entregar o peso de certas regiões do corpo nos sacos de ar. Pela sua forma arredondada, o objeto permite o reconhecimento de regiões importantes que não se adaptam ao chão, que não conseguem estabelecer contato com o solo, por exemplo: articulações do tornozelo e do joelho; e curvas da coluna e da cintura. Nesse trabalho de apoio e contato, a sugestão é exatamente proporcionar uma percepção dos contornos e das formas dessas zonas do próprio corpo.

> Na sensibilização do corpo me senti em uma boia, flutuando e como se o objeto preenchesse lugares vazios em meu corpo (Amanda, abril, 2008).

Em descrições semelhantes, muitos dos alunos mencionam os sacos como travesseiros ou almofadas ocupando vazios do corpo, com seus volumes de ar. O que seriam esses vazios? Concretamente, lugares da superfície que não tocam o chão. Mas não é apenas isso, são

vazios de percepções, lugares a serem contatados, habitados, pois, como diz Gil (1997):

> Não há corpo não habitado. Já o corpo da Anatomia é uma construção artificial; não há corpo que não seja vivo e 'ocupado' pelo espírito. Toda dificuldade começa quando verificamos que ele pode ser mais ou menos habitado, mais ou menos ocupado [...] (p. 8).

Da mesma forma, na abordagem somática da Eutonia:

> [...] considera-se que o espaço interno existe *a priori*: não se cria. A proposta eutônica é explorar, tomar consciência, aguçando e concentrando atenção nas diferentes regiões do corpo. Às vezes há espaços que não são sentidos ou desconhecidos que é preciso integrar à vida consciente para "habitá-los" na vida cotidiana da pessoa, tanto na ação como no descanso (VISHNIVETZ, 1995, p. 34).

A primeira etapa da proposição diz respeito então ao estabelecimento desse contato, à percepção do objeto no corpo e do corpo no objeto, em uma ação simples de repousar, entregar o peso na direção do objeto, ou seja, à ação da gravidade. Adentrar no próprio corpo e observar a capacidade de perceber a própria matéria decantando-se sobre o solo (camadas e camadas). Apesar da prática de deitar-se no chão nos inícios das aulas, a entrega do peso é um grande desafio para muitos dos alunos. Nessa experiência, os sacos de ar representam certa instabilidade, exigindo pequenos acordos constantes, acomodações. Esses ajustes são favoráveis, já que motivam a investigação de micromovimentos de determinadas estruturas osteoarticulares, auxiliando na readequação de tensões e esforços.

> Deitar algumas partes do meu corpo nos saquinhos de ar foi completamente confortável, parecia estar deitada sobre nuvens. O engraçado foi que o ar, algo totalmente leve, deixou no corpo um peso mais presente (Isabella, abril, 2009).

Retomando minhas considerações sobre as experiências com os sacos de água, assim como com os múltiplos objetos, em geral, o momento inicial das proposições é destinado a essa preparação que envolve o deitar-se, a percepção dos apoios, a integração de zonas corporais desabitadas e a entrega do peso do corpo, para que assim seja iniciado um trabalho de regulação tônica como abertura para a própria investigação expressiva no movimento dançante.

Enquanto a aluna Isabela, citada acima, descreve a possibilidade paradoxal de sentir seu peso, "deitada em nuvens", outra aluna, Carolina, comenta sobre suas dificuldades de soltar o peso no primeiro contato com os sacos de ar, pois havia um sentimento de que os objetos exerciam certa pressão em seu corpo, dando a sensação de falta de espaço interno. De fato, diferentemente do trabalho com bexigas ou balões de gás utilizado em outras práticas corporais, os sacos de ar não têm tanta flexibilidade na recepção do peso, o que pode gerar essa sensação. E as diferentes sensações que emergem no contato com os objetos são esperadas; cada aluno tem um histórico corporal e vivencia sua espacialidade interna, assim como esse contato com seu peso, de forma muito pessoal. Mas, ao final do trabalho, a aluna que se sentiu "apertada pelos sacos" conclui que:

> Nos desprendemos deles aos poucos, feito isto me movimentei a partir da "memória da sensação" que ele me trouxe, o espaço expandiu, meu corpo se tornou mais leve e mais consciente (Carolina, abril, 2009).

Em uma segunda experiência com os sacos de ar, essa mesma aluna destaca os benefícios relativos à regularização tônica e à consciência corporal adquirida em certas regiões do corpo.

> As partes mais importantes para mim foram a região posterior dos joelhos, que me fizeram – após serem tirados – relaxar sem ter que superestendê-los, e a região do quadril, no começo estava bem tensionado, fiquei muito contente, pela primeira vez minha pelve desceu, essa sensação de peso estava tão "viva" que até as pessoas que estavam de fora visualizaram (Carolina, abril, 2009).

Por vezes no percurso de uma mesma experiência ocorrem transformações significativas. Chamam a atenção algumas lembranças e imagens que acompanham os diferentes momentos dessas mudanças, indicativas das relações entre percepção e subjetividade.

> No princípio me senti muito desconfortável, porque aquela situação me remetia a lembrar o que fazia com minha avó, durante o mês que em ficou internada até chegar a falecer. Dava suporte às suas articulações para que elas pudessem respirar (Maria Alina, abril, 2008).

Na sua experiência de repousar sobre os sacos de ar, a aluna Maria Alina percebeu maior espaçamento entre as suas vértebras, mas vivenciou dor e desconforto, reação comum em pessoas que apresentam tensão excessiva na musculatura posterior, em especial na região lombar, seu caso. Mas observou um consequente alinhamento dos membros inferiores (decorrente do novo equilíbrio tônico posterior) e facilidade na exploração do movimento nos níveis do espaço, com giros e espirais.

> Depois vieram outras imagens onde eu me encontrava deitada num colchão de ar na piscina, senti uma sensação de calor, me senti aquecida pelo sol, veio a imagem de um monte de travesseiros. Quando a professora sugeriu que revestíssemos o corpo com os saquinhos me veio a imagem de escamas (Maria Alina, abril, 2008).

Curiosamente a dor dá lugar ao prazer, os sacos de ar transformam-se em apoio confortável e até protetor, "escamas", uma segunda pele. No final de seu relato, ela comenta que não observou transformações significativas quanto à qualidade do movimento, mas sentiu maior "apoderamento" (sic) no que estava fazendo.

Como meu foco no Ateliê Somático em Dança é observar a possibilidade de os alunos adentrarem em um estado favorável à emergência da expressividade e da criatividade no gesto dançante, quanto a esse diálogo inicial (do corpo em repouso nos sacos de ar, entregue à gravidade) gostaria de destacar ainda dois aspectos importantes percebidos pelos alunos, quando eles vivenciam as explorações do movimento sem o objeto.

> Pequenos detalhes ficaram enormes como uma simples curva de um cotovelo ou a sensação de peso da cabeça. Pra mim é muito difícil soltar totalmente a cabeça nos movimentos por me causar muita vertigem. Mas na improvisação em dupla consegui soltar completamente pela primeira vez e curtir a importância desse tipo de movimentação [...] (Luana, abril, 2009).

A aluna integra na sua improvisação a cabeça, uma parte extremamente pesada, difícil para muitos dançarinos de ser agregada como segmento capaz de explorar movimentos. Ela fala de sua sensação como uma "primeira vez", reconhecendo a importância dessa incorporação na sua movimentação.

> No trabalho com sacos de ar senti meu corpo relaxado, com tônus baixo, mas ao mesmo tempo não estava entregue, como num "policiamento" do meu peso, à procura do "peso certo", no chão e no ar (Ellen, abril, 2009).

Trata-se de uma fala muito rica e sugestiva. A aluna percebe a possibilidade de vivenciar a entrega do peso à gravidade não como um abandono, mas como ponto de partida para a exploração de um diálogo ponderal; poderia traduzir esse "peso certo" pela ideia da busca do esforço adequado à ação, algo relativo à questão da regulação tônica e, nesse caso, uma investigação dos esforços como matéria expressiva. Na continuidade de sua narrativa, Ellen descreve suas sensações e as qualidades de movimento observadas: "[...] sensação de volume, conforto, leveza, movimento contínuo, suave, macios, quedas macias" (abril, 2009).

Em uma das experiências com os sacos de ar, a aluna Amanda preferiu centrar-se na observação de seus colegas. Seu relato dá conta de uma série de reflexões filosóficas decorrentes dessa oportunidade de *estar de fora*. Na elaboração de seus registros, ela encontrou em Nietzsche referências para traduzir o que considera ser importante nessa experimentação (sic): "[...] descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e de uma distância artística: rindo sobre nós ou chorando sobre nós" (NIETZSCHE, 1974, p. 205). Ainda no fragmento transcrito pela aluna, o filósofo fala da necessidade de descobrirmos o herói e também o parvo que residem na paixão pelo conhecimento; alegrar-se com a própria tolice, para continuar a alegrar-se com a sabedoria. A reflexão (da aluna por meio do filósofo) encaminha-se na direção da necessidade do descansar com o que já sabemos e do que já sabemos para conhecer o que ainda não sabemos em nós.

No âmbito das experiências aqui narradas, entendo que essa atitude – "descansar de nós" – sugerida pelo filósofo, evocada por Amanda, diz respeito à possibilidade de descondicionamento da própria percepção de si, do corpo em movimento. A apropriação do sentido dessa aluna foi importante no entendimento da noção de repouso sobre os sacos de ar como "um descanso para ação", uma das dimensões sensíveis na experiência com os sacos de ar.

Encaminho-me então a outra dimensão, relativa a outras relações entre o corpo e os sacos de ar. Para haver a percepção de contornos maiores, é necessário agregar e aproximar

ao corpo[141] diferentes quantidades de sacos de ar. Surgem ações de agrupar, recolher e, após a permanência em uma pausa de observação do corpo, do contorno que dialoga com os sacos, uma desconstrução ocorre pelas ações de espalhar, de desmanchar, para haver novo reagrupamento e aproximação desse conjunto e do próprio corpo. Diferentemente do momento inicial de passividade, tais ações oferecem uma oportunidade de trabalho muscular mais ativo, gerando um fortalecimento significativo de determinadas cadeias musculares. E, como decorrência, na finalização da experiência o corpo está visivelmente acordado, conectado quanto às relações centro-periferia.

> A relação do saquinho de ar me remetia ao carinho de mãe, algo aconchegante e sensível pelo modo de abraçar os saquinhos, que me auxiliou também a sentir o volume. No começo ficava o medo de estourar, porém aos poucos criei uma confiança no saquinho. Percebi que os movimentos buscavam o recolhimento, o arredondar do corpo, proporcionava maior equilíbrio mediante a leveza. As memórias que vieram foram de brincar em uma piscina de bolinha, como se pudesse pegar e jogar as bolinhas pra cima, utilizando o abraçar, como eu fiz com os saquinhos. Outra coisa que eu percebi foi a sensação de estar flutuando, como o saquinho de ar desce levemente, por causa da gravidade, me sentia leve. Os barulhos dos saquinhos lembravam o som das águas, como ondas do mar (por exemplo) (Mayara, abril, 2008).

Sensações de corpo, de movimento, imagens, memórias aparecem enredadas na narrativa dessa aluna. E, como em muitas outras falas, surge a figura da mãe, o sentimento de aconchego, a infância e a menção do objeto como algo frágil, gerando certo receio quanto à sua destruição ou abandono:

> [...] experiência aconchegante, que remeteu ao útero materno. O calor gerado pelo contato com o objeto é acolhedor, gostoso e dava uma sensação de abandono quando tínhamos de nos desvencilhar deles. A textura era macia e suave e tive a impressão de estar lidando com algo frágil (Eléa, abril, 2008).

E o mais significativo, conforme outra aluna comenta, é que tais sensações revelam-se nos seus movimentos:

> [...] com eles eu tinha um aconchego muito grande, vontade de agarrar, abraçar, surgindo sentimento de afeto, de carinho, de estar aquecido e, ao soltá-los, percebi

141 Essa investigação foi descrita no momento 4 da experiência narrada de início.

> que poderia ter tudo isso no meu movimento sem estar com os saquinhos (Syulem, abril, 2009).

Na roda de conversa realizada após o desenvolvimento da primeira experiência com os sacos de ar, confesso que fui surpreendida com os depoimentos dos alunos. Observei na gestualidade e nas relações estabelecidas com os sacos de ar a emergência das memórias afetivas no/do corpo.

As contribuições de Henri Wallon e Julian Ajuriaguerra são importantes para o entendimento das concepções de Hubert Godard sobre a emergência da expressividade do gesto no pré-movimento, na musculatura tônico-gravitacional de cada indivíduo, bem como para o entendimento de sua própria teoria da função tônica[142], considerada uma ampliação dos legados de Ida Rolf. Sem pretender aprofundar-me nessas referências, não pude deixar de "visitá-las" diante do imaginário mencionado nas falas de meus alunos.

Em uma de suas obras, o filósofo francês Bernard (1985) aborda o corpo em uma perspectiva histórico-filosófica; dedica um dos capítulos para considerar a relevância desses pensadores na formulação do conceito de diálogo tônico, o qual permite pensar que "[...] nosso corpo não é somente relação com o espaço circundante, mas apenas podemos vivê-lo no corpo dos outros e pelo corpo dos outros" (p. 77, tradução minha). Por meio de pressupostos filosóficos diversos, tal conceituação, segundo ele, promove a ampliação da noção do corpo *próprio* no viés fenomenológico de Merleau Ponty

Observando o desenvolvimento humano, do bebê à fase adulta, uma das principais teses de Henri Wallon (1879-1962) sustenta que a função tônica é a garantia da regulação das reações emotivas e, portanto, da vida afetiva, permitindo, ao mesmo tempo, exteriorizá-la, expressá-la e, consequentemente, agir sobre os outros com respostas e assimilá-las, simultaneamente.

> Wallon atribui à função tônica um papel preponderante no estabelecimento das primeiras relações afetivas com o ambiente. [...] essas relações são de caráter emocional e se traduzem e exteriorizam na postura, cuja regulação e controle estão assegurados por uma dosagem exata e por uma distribuição adequada do tônus muscular. De maneira que a mímica do sorriso, os espasmos da gargalhada e do soluço são umas das tantas reações tônicas de natureza emocional que responde às

142 Conforme abordado no artigo de Frank (1995).

> excitações provocadas pela presença ou a intervenção de outros (BERNARD, 1985, p. 77-78, tradução minha).

No bebê, o tônus é simultaneamente postural e afetivo. Ao mesmo tempo em que está na base de seus movimentos, permitindo que ele assuma modificações em suas posturas, essa movimentação, bastante determinada de início pela dinâmica de alternância entre necessidade e satisfação, expressa as flutuações afetivas, as quais a permitem assimilar as relações que estabelece com aqueles que vêm em sua direção.

> Em outras palavras a função tônica, que presta base à função postural, significa, por um lado, assimilação e por outra ação exercida sobre os demais, na medida em que a postura traduz simultaneamente a receptividade do bebê e seu pedido de auxílio (BERNARD, 1985, p. 78).

Ou seja, a função tônica está na base da comunicação do bebê, garantindo sua própria sobrevivência. E essa comunicação é estabelecida fundamentalmente com a mãe, ou figura que esteja em sua substituição. O bebê a princípio só conhece e vive seu corpo como corpo em relação; o tônus é o que o une ao mundo, e antes de tudo ao corpo da mãe, com o qual ele se confunde e se identifica. Julian Ajuriaguerra, partindo das contribuições de Wallon, chamará esse fenômeno relacional de "diálogo tônico" (1985, p. 78).

Segundo Béziers[143] e Hunsinger (1994), o enrolamento, o agrupar das partes do corpo, a aproximação das extremidades mãos e pés é algo fundamental na organização psicomotora do bebê:

> Desde o nascimento, certas posições são acompanhadas por sensações de bem-estar [...]. São posições que dão segurança. Desse modo, a criança experimentará seu corpo como uma unidade estável e equilibrada. As posições de bem-estar são aquelas em que a criança está "reagrupada" sobre si mesma. Estando em "enrolamento", os diferentes grupos musculares do corpo estão colocados em posições favoráveis à coordenação motora. É dessas posições que vai depender o desenvolvimento psicomotor da criança, e que a levará progressivamente à autonomia e à conquista do mundo exterior (p. 17).

143 Conforme esclareci na introdução e no memorial que acompanha a tese, estudei a abordagem de Mme. Béziers no curso de formação da escola de Reeducação do Movimento de Ivaldo Bertazzo, com o psicomotricista André Trindade e com a própria fisioterapeuta em uma de suas visitas ao Brasil.

A saúde (psicossomática) do bebê dependerá em grande parte de a mãe ser capaz de envolver o bebê, dando-lhe contorno até que ele possa amadurecer e desenvolver seu próprio sentimento de si. E, da mesma forma que a mãe estabelece essa relação de aproximação com seu filho, cada uma de nossas relações de contato afetivo envolve gestos que se caracterizam por relações de aproximação: em um cumprimento, uma mão se enrola ao redor da outra; em um abraço, os braços envolvem o corpo do outro. Um trazer para si simultâneo ao dar-se para o outro. Gestualidade semelhante àquela experimentada pelos alunos com os sacos de ar, sozinhos e com seus parceiros.

Sendo assim, nas memórias e imagens da mãe, observo a rememoração de uma gestualidade de acolher e ser acolhido, de abraçar e ser abraçado, de recolher e ser recolhido, de conter e ser contido, nesse caso, não no sentido de restrição, mas no sentido de encontrar-se com os próprios contornos (no contato com os sacos de ar, com o outro, com o espaço), um corpo-continente. É compreensível, então, a fala da aluna Maria Alina, da sensação de "apoderamento".

Em sua narrativa, a aluna Amanda descreve as qualidades de movimento que percebeu em suas investigações: movimentos circulares (algo novo para ela), mais cuidadosos e precisos, com melhor uso dos apoios, o que considera ter oferecido maior propriedade (equilíbrio) na exploração dos níveis do espaço e nos giros. Semelhante às falas anteriores sobre esse contato de "abraçar os sacos de ar", chamam atenção as relações estabelecidas entre os movimentos e seu imaginário, pela relação estabelecida com o objeto:

> A imagem e a sensação que me remeteu foi uma relação fraternal de mãe e filho, eu como uma mulher grávida e também como um recém-nascido.
> Curvas: eu explorei e percebi as curvas: mulher;
> Movimentos circulares: gravidez;
> Movimentos mais cuidadosos: maternidade, cuidar do filho, acolher.
> Refinamento de uma descoberta sem julgamentos: recém-nascido, criança. (Amanda, abril, 2008)[144]

144 Quando li essa narrativa, imediatamente relembrei da linguagem poética de Lygia Clark, habitada por inúmeros paradoxos, caracterizada por uma permissão de revelar seu imaginário nos relatos sobre suas experiências corporais no seu processo de criação. Como é possível ler no seguinte texto: "Inúmeras vezes eu acordei na janela de meu quarto procurando o exterior como sendo o "dentro". Tenho medo do espaço – mas através dele me reconstruí. Nas crises ele me escapa. É como brincássemos – ele e eu – de gato e rato, quem perde, ganha." (CLARK, 1980, p. 23) É necessário dizer que as turmas de alunos de 2007 e 2008 não leram, durante os Ateliês, textos da própria Lygia Clark, pois apenas conseguimos um exemplar de seu trabalho publicado pela Funarte (CLARK, 1980), para disponibilizar aos alunos, em 2009.

Simultaneidade de ser mãe-filha, de ser cuidada e cuidadora. Como nas falas das suas colegas, reaparece o verbo acolher. E a possibilidade do novo aparece na figura do bebê, da criança que é capaz de vivenciar sensações (descobertas) sem pré-conceitos.

Resgato então a ideia da improvisação concebida por Rudolf Laban (apud SUQUET, 2008), da experiência dançante como possibilidade de rememorar o que não sabemos que já sabemos, ou o que podemos saber. Existe a possibilidade de termos habitado um colo, um espaço de aconchego e repouso; podemos ter vivido ou não tais experiências, mas talvez o que importa no amadurecimento do corpo expressivo da dança é saber que temos a potência para vivê-lo (criá-lo). Tomo a fala de Amanda como indicativa de outras tantas em que o estado criativo da dança revela-se no descondicionamento da percepção, na emergência de sensações, na mobilização do imaginário, materializando-se nas qualidades expressivas e formais do movimento, investigadas e percebidas pelo próprio aluno.

A entrega aos sacos de ar, em um primeiro momento em repouso, irá desencadear um processo de regulação tônica profunda, o que equivale dizer que a experiência ocorre na instância do pré-movimento, no lugar de emergência da expressividade do gesto. O aconchego é o contraponto do desafio, palavra bastante presente na dança no sentido da superação de limites, na busca do domínio do movimento em sua complexidade. Aconchegar-se sugere a ideia de um descanso frente a tais desafios, poder recolher-se, sentir-se protegido, acolhido.

Lygia Clark costumava dizer que, na relação com os objetos, a gestualidade dos participantes torna-se abrigo poético, onde o habitar equivale a comunicar (1980, p. 36). Entendo que esse aconchego-descanso implícito à proposição e evidenciado nas narrativas dos alunos indica a possibilidade de um habitar o próprio corpo como estratégia de potencializar sua comunicação consigo, com o outro, com o espaço.

De certa forma, observo também uma (auto)permissão a momentos de não ação. Observo na experiência o processo de se aprender um movimento sem saber antecipadamente (seja pela demonstração visual ou pela descrição verbal) como ele deverá ser. A interação com o objeto faz o movimento surgir. O movimento inesperado,

sem modelo e pela "não ação"[145] anterior, pelo descanso. Trata-se da gênese de um movimento complexo que se dá pelo contato com o gesto fundamental. Do resgate desse movimento primordial, recolher e espalhar, o dançarino revisa as bases de sua motricidade que o permite chegar, por exemplo, às espirais em quedas e recuperações em um diálogo ponderal com o próprio chão. Esse processo revela também ao dançarino outras possibilidades de se relacionar com o esforço, em um sentido amplo, na maneira como se coloca diante das suas exigências e expectativas.

Nesse sentido, nos relatos dos alunos, além da descrição de certos estados como atenção, suspensão, concentração, alguns comentam sobre a sensação de esvaziamento e despreocupação. Em geral, os alunos que mais se surpreendem com esses estados são aqueles que têm menor experiência com técnicas e práticas de improvisação e são mais devotados às práticas de interpretação coreográfica. A possibilidade de entregar-se para a relação com os sacos de ar sem expectativas de determinados movimentos a serem conquistados ou executados é uma experiência de vivenciar um estado no qual "[...] o pensamento foi esvaziando até o momento em que eu não pensava mais em nada, somente em sentir o peso e o conforto" (Luana, abril, 2009).

> Nas duas primeiras aulas, eu consegui entrar em um estado que até então não conhecia. Isso tornou meus movimentos mais fluidos. Era como se eu estivesse fora do meu corpo. A minha mente parou de se preocupar com o que fazer. Era como se eu não pensasse em nada, simplesmente me movimentasse fluidamente (Natália, abril, 2009).

Para compreender as falas desses alunos sobre esse estado de esvaziamento, retomo uma reflexão em que Godard (2006a) aborda a questão sensorial na obra de Lygia Clark, afirmando: "É preciso esvaziar o sentido de seu demasiado-pleno de pré-visão" (p. 77). O analista de movimento se apropria da noção de vazio-pleno da artista para falar do conceito no âmbito do próprio fenômeno sensorial. Para ele, tal esvaziamento seria o que Clark considerava vomitar a fantasmática do corpo:

145 O conceito da não ação presente nas inúmeras artes corporais do oriente está presente também nos procedimentos artísticos ocidentais, pelas influências e contágios, assim como nas diferentes abordagens somáticas do corpo são sugeridas práticas pelas quais podemos verificar procedimentos semelhantes, fincados em pesquisas específicas; por exemplo, deitar-se e entregar-se à ação da força da gravidade. Para a filosofia Taoísta, o conceito Wu Wei (não ação) diz respeito a uma ação sem intencionalidade, sem excesso de predeterminação ou especulação.

> É isso, vomitar a fantasmática que sufoca o sentido para, a partir daí, atingir um estado de vazio que abre um novo potencial. Assim, mais uma vez, não é estado de regressão, é um estado de vazio, de suspensão, de pré-movimento, como quiser, onde esvaziamos um demasiado *a priori* sobre o espaço. E é a partir daí que podemos voltar a criar [...] (GODARD, 2006a, p. 77).

Ir além dos condicionamentos da percepção seria para Godard (2006a) alcançar uma zona de silêncio, "[...] que teria parentesco com um vazio" (p. 77). E daí ir rumo ao pleno, enchendo-se de vazio.

> A criatividade exige espaço. Sem espaço interior não é possível exteriorizar nossa riqueza expressiva nem criar novos códigos de comunicação artística ou cotidiana. É por isso que procuro desestruturar[146] meus alunos desde o início da aula (VIANNA, 2005, p. 137).

Creio ter o entendimento dessa noção pelas experiências vividas como aluna de Klauss Vianna; em um de meus primeiros encontros com ele, o tema de trabalho e reflexão era sobre a necessidade de abrirmos "espaços no corpo". Suas palavras sugeriam a ideia de que sem a realização de um trabalho junto às articulações, às estruturas ósseas e às musculaturas profundas não era possível realizar "novos" aprendizados. E, como para Vianna a investigação da espacialidade interna do corpo era o caminho para a dança projetar-se no espaço externo, essa busca de "esvaziamento" era fundamental. Em suas aulas, pude praticar esse esvaziar de um demasiado pleno de *a priori* sobre o (próprio) corpo, sobre o movimento, sobre a dança. Uma perspectiva importante, no que diz respeito às dimensões artístico-pedagógicas.

Se com a turma do Ateliê desenvolvido em 2008 a questão do "aconchego e descanso para a ação" configurou-se, de certa forma, como uma síntese primeira da experiência, apesar dessas relações reaparecerem no Ateliê desenvolvido em 2009, no aprofundamento da pesquisa com tais objetos, as falas de alguns alunos lançaram outras observações sobre os sacos de ar, que me permitiram pensar, especificamente, como os sacos de ar evidenciam a existência do ar dentro do corpo e fora dele, no espaço.

146 Nessa obra, Vianna (2005) dedica um capítulo para falar sobre a sala de aula, sobre como recebe seus alunos e sobre como trabalha com eles no sentido de eles se abrirem para as experiências do seu corpo em um estado de presença e de quebra de hábitos e posturas cotidianas. A ideia de desestruturar diz respeito ao que denomino descondicionar a percepção.




> [...] os movimentos transitavam no aconchego do espaço, do saco de ar e do ar. Também foi marcante a sensação de acolhimento do volume no próprio corpo, era como se o volume do saco (ar) estivesse presente no meu corpo (Michelle, abril, 2009).

Essa narrativa é muito rica. Sintetiza outros aspectos importantes da proposição: a questão do volume corporal, percebido também pela existência do ar dentro e fora do corpo. Fica demarcada certa incorporação do objeto no corpo (assim como no início, quando o objeto havia incorporado o ar do corpo) impressa na descrição da sensação da qualidade de movimento na exploração do espaço. Na verdade, a sensação do aconchego está no próprio espaço.

Vejamos as observações de outra aluna dessa turma:

> [...] o ar livre tem um peso que não conseguimos sentir, já quando contido é perceptivo o seu peso e se percebe como o ar é pesado. Como ele pode te ajudar ou te dificultar em um movimento, depende de como você lida com ele, se você lembrar dele, ele pode te ajudar a te equilibrar, mas se você desconsiderar ele, então você pode ter que fazer muito mais força porque afinal ele não vai estar em todos os lados, você vai lembrar dele como gravidade e não como uma massa que pode te auxiliar (Cibele, abril, 2009).

A relação com os sacos de ar levou a aluna a refletir sobre o ar que está no espaço, ao redor do corpo. Na continuidade de seu relato ela aponta que identificou a possibilidade





de ser mais leve, a partir dessa relação entre sua percepção e imaginação do movimento no e com o ar.

Assim como Cibele, outra aluna comenta que:

> Quando saí do contato com os sacos plásticos, senti o ar denso, como se eu estivesse furando uma película ou penetrando minha mão dentro do pote de grãos de feijão, milho. Fiz movimentos redondos. Às vezes eu era uma esfera rolando no espaço (Rosa, abril, 2009).

A qualidade de seu movimento está diretamente relacionada com a descrição do desenho e com a sensação de ocupação do espaço; sua fala é também muito indicativa da conexão entre suas sensações e percepções, seu imaginário e seu movimento.

> O equilíbrio dos movimentos sensoriais de que falamos, esta dupla trajetória em direção ao exterior e ao interior, tem um impacto sobre a inspiração e a expiração. Como se a respiração se apoiasse num primeiro tempo sobre a dinâmica de nossa relação com o mundo. Em todo caso, os desequilíbrios ou as fixações respiratórias são comumente o reflexo de distúrbios da percepção (GODARD, 2006a, p. 75).

Recordo então do exercício preparatório à experiência com os sacos de ar, quando tocamos as caixas torácicas, dando elasticidade à pele, reconhecendo sua anatomia



óssea, reconhecendo nossa espacialidade interna. Da mesma forma, o deitar-se sobre os sacos permite um contato com a gravidade, que auxilia a expiração, a qual necessita de "[...] uma volta a si" (GODARD, 2006a, p. 77), de uma entrega do corpo ao chão, um esvaziamento, seguido da inspiração, do preenchimento. A busca do aconchegar-se dos sacos, em última instância, trabalha uma gestualidade de expansão e recolhimento que favorece a plasticidade da região torácica. Abrir espaço, de dentro para fora. Conquistar o espaço, de dentro para fora.

Nessa perspectiva, podemos pensar que a dança não acontece

> [...] nem no espaço exterior nem num espaço subjetivo interior. A ausência de peso, a facilidade são vividas pelo bailarino ao mesmo tempo como propriedade de um móbil no espaço e como se os experimentasse no interior do seu corpo, como se a sua textura se tivesse tornado espaço. O espaço do corpo é o corpo tornado espaço (GIL, 2004, p. 18).

Em uma entrevista à revista norte-americana *Contact Quarterly* , Godard (2006c) aborda a percepção do espaço sob o viés fenomenológico. Segundo ele, pela nossa percepção construímos um espaço imaginário, o qual se diferencia do *topos* e da geografia, entendendo a percepção como fenômeno cultural, social e também afetivo, emocional, subjetivo; o espaço quando percebido por alguém não é homogêneo. Assim como o corpo, ele pode estar





bastante marcado por fantasmas: por buracos, por restrições, por abismos, bem como por pontos de luminosidades e zonas de expansão. A maneira como percebemos o espaço, o corpo no espaço, a forma como evitamos ou adentramos no espaço em certas direções afetará também a nossa respiração.

> O trabalho sobre a sensorialidade permite abrir e reinventar os volumes de ar que nós nos autorizamos, de pacificar o espaço para que o corpo encontre aí seu lugar (GODARD, 2006a, p. 76).

E afirma:

> É a maneira como construo o espaço que vai induzir o gesto, inclusive o gesto do pensamento. O espaço, este *topos* imaginário, esta utopia não é somente da ordem da história do corpo. Um novo gesto por vir tem que se apoiar numa utopia, um espaço ainda inexistente. Penso que a nostalgia não é a nostalgia de um certo corpo, mas a nostalgia do corpo num Éden, num espaço que não estivesse machucado, ferido, cheio de fantasmas (GODARD, 2006a, p. 76).

Iniciamos a proposição para a experiência somático-dançante com os sacos, enchendo-os com nosso próprio ar. Os sacos de ar, por sua vez, auxiliaram-nos a preencher vazios do corpo e do espaço, assim como a esvaziar (quando necessário) de

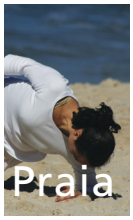



a priori(s) a percepção, criando novos espaços no corpo, na dança, em um novo espaço imaginário.

> Foi difícil acostumar com a instabilidade, mas adorei tê-la como prova, pois os movimentos saíram muito mais interessantes. A minha visão ficou distorcida com os saquinhos porque parecia que eu estava vendo nuvens, o som dos saquinhos me parecia com o som das águas e a sensação foi de que eu estava o tempo todo pendurada por ganchos invisíveis (Andrezza, abril, 2008).

Trata-se da descrição de um espaço fenomenológico (utópico) curioso, com nuvens, água, corpo em suspensão. Surge um cenário integrado a uma forma de mover-se. Particularmente, com os alunos da turma de Andrezza (Ateliê de 2008), após o desenvolvimento das experiências com os sacos de água e de ar, emergiram espaços repletos de elementos da natureza: mares, ventos, águas, terrenos de areia, nuvens. E esse espaço imaginado na sensação do movimento tornou-se *topos*, a praia onde realizamos a experiência que considerarei a seguir.





4. Praia

> Ritualizando alguns dos procedimentos de Lygia Clark, no dia 6 de maio, visitamos a Praia de São Pedro no litoral paulista. A Praia de São Pedro desencadeou, em cada um de nós, estados de corpo e alma: sensações, sentimentos, memórias, imagens. Como um corpo coletivo fomos cúmplices de ações esquecidas no cotidiano contemporâneo: permanecer, pertencer e contemplar.
> As imagens aqui expostas são registros sensíveis da relação corpo-natureza como experiência estética, capaz de aguçar a imaginação criadora e mobilizar forças poéticas, como desejava Lygia Clark.[147]

Antes de narrar a experiência, preciso oferecer algumas sinalizações. A ida à praia foi orientada para um contato direto do corpo com elementos da natureza, possibilitando ao aluno experiências em dança em um contexto diferenciado do da sala de aula. Além disso, tratou de atender ao próprio interesse dos alunos de corporificar relações com uma natureza que havia povoado o imaginário durante as aulas e, talvez, *alimentá-lo* com outras imagens. Do ponto de vista prático, a ideia era coletar também elementos (areia, conchas, pedras etc.) para produzir possíveis objetos relacionais e/ou cênicos, o que abandonamos no percurso da experiência.

Como foi dito no capítulo anterior, para os alunos, essa atividade constituiu-se como uma experiência de pesquisa em campo gerada e vinculada ao processo artístico-pedagógico; para a turma, foi a primeira oportunidade de uma viagem com esse propósito no percurso da graduação. Daí tanta expectativa e envolvimento poderem justificar-se!

O planejamento da atividade foi compartilhado com todos os participantes. Na chegada à praia de São Pedro, no município de Guarujá, litoral norte do Estado de São Paulo, após um breve reconhecimento do local, ordenamos os materiais de apoio e os figurinos[148].

Realizamos uma leitura do roteiro de trabalho delimitando algumas regras importantes: manter-se preferencialmente em silêncio, evitando conversar no processo da experiência; trabalhar com uma escuta atenciosa aos acontecimentos; estar atento

147 Fragmento do texto de apresentação da exposição fotográfica realizada durante as apresentações da *performance O infinito quase palpável* (2008).

148 Decidimos pela escolha de roupas em algumas tonalidades específicas, que favorecessem uma composição visual com a praia, o que beneficiaria os registros em foto e vídeo.





aos limites do espaço, evitando distanciar-se por demais do grupo; e, finalmente, por motivos de segurança, evitar a entrada no mar, a não ser na parte rasa ou em áreas próximas às pedras, evitando-se grandes riscos.

Recuperamos uma discussão iniciada em sala sobre o conceito de *habitação*[149]. A ideia seria *habitar* esse lugar, diferentemente de usufruir, estar. Em seguida, adentramos no caminho que nos levava até a praia e mergulhamos na experiência que descrevemos a seguir.

Momento 1

Delimitamos um espaço para realizar uma preparação corporal para a experiência. Sugiro que cada um entre em contato com seu próprio corpo naquele contexto diferenciado. A areia (chão móvel), o vento (que desperta o tato e parece convidar ao movimento), o horizonte (aberturas, outras perspectivas para o corpo em movimento). Assim vamos reconhecendo e integrando no movimento as estruturas corporais (pele, ossos, músculos, fáscias, órgãos) com as inúmeras informações captadas pelos sistemas sensoriais, no/do ambiente. A percepção do corpo acontece na relação com os elementos da praia. Para minha surpresa, ninguém parece incomodado com a areia. O sol e o vento estão no equilíbrio perfeito, gerando uma temperatura

149 Conforme abordei no capítulo anterior.

agradável ao corpo. Do contato inicial do corpo com o solo, convido a todos para explorar seus apoios e, com isso, a elasticidade dos tecidos corporais, até chegar à posição de pé. Passamos por uma pequena exploração de deslocamentos até chegar ao momento final, no qual permanecemos de frente para o mar. Proponho a integração do movimento à respiração em movimentos de expansão e recolhimento dos braços, que se projetam para o espaço e se recolhem junto ao corpo com o ar que entra e sai dos pulmões, como o vento e como o mar, em um vaivém.

Momento 2

Nesse segundo momento, nos encaminhamos para uma investigação individual. Como previsto, proponho que cada aluno realize sua experiência e pesquisa, estabelecendo um contato (no sentido amplo) com a praia, atento a três níveis ou amplitudes de sua percepção: 1) eu e meu mundo (pequena esfera de percepção); 2) eu e o outro (ampliação da esfera de percepção); 3) nós no mundo (ampliação e integração micro e macroperceptiva). O que está em foco é sua percepção: as sensações corporais em relação aos elementos da natureza, as descobertas de movimento, o surgimento de imagens. Ao final da experiência, todos realizam anotações em seus cadernos de registros.

Cuido e observo. À distância e percorrendo os espaços escolhidos pelos alunos na praia. Procuro visitar cada um em seu mundo, dentro desse mundo, a praia. A diversidade de interesses e de escolhas chama a atenção. Os estados de presença também. Curiosamente, os três níveis da percepção parecem estar em comunhão, nos repousos e movimentos, individuais e compartilhados, em pequenos grupos e na turma como um todo.

Momento 3

De volta ao grupo, sentamos em círculo para relatar sobre o que cada um havia vivenciado. O relato deveria ser breve, procurando pontuar aspectos centrais, significativos, de forma que fosse possível identificar elementos comuns para organizarmos grupos para uma segunda fase de investigação. Estamos diante de um momento muito especial. Todos estão muito interiorizados e conectados. Formamos três grupos. O primeiro iria investigar relações

do corpo com o tempo, com a ocorrência, com a duração, com os ritmos do movimento, tendo em vista as investigações dos fluxos (percebidos) da movimentação da água, do vento. O segundo, a relação do corpo com a areia, com os rastros do movimento no chão, com a percepção da gravidade e dos esforços de movimento nesse contexto. O terceiro ficaria nas pedras, investigando os desequilíbrios, as instabilidades e, ao mesmo tempo, o suporte, o apoio, o aconchego frente à vista para o infinito horizonte/mar.

Momento 4

Cada grupo realiza sua investigação assistido pelos demais colegas. A apresentação termina com o início da seguinte. Para acompanhá-las, nos deslocamos no próprio espaço, na praia.

Momento 5

A ideia desse momento final é recuperar algumas imagens que integram o filme "O mundo de Lygia Clark". Em um trabalho coletivo, envolvendo todos os participantes, proponho a realização da seguinte sequência: sentar de frente para o mar, juntar as mãos em concha e, com esse gesto, escutar o vento, escutar o mar, escutar a areia, escutar o céu. As mãos podem estar próximas (escutar) aos olhos, aos ouvidos, ao coração e ao centro pélvico. A escuta, na verdade, é um vaivém entre o mundo externo e interno. No final, todos se deitam lentamente na areia.

Momento 6

Momento lúdico. Terminamos o trabalho desfrutando da praia e, em seguida, realizando um lanche coletivo. Partimos para São Paulo por volta das 13 horas. A avaliação dessa experiência foi acontecendo em cada carro, em cada trajeto até a casa e o trabalho de cada um. Até a semana seguinte, quando nos reunimos, os alunos ainda estavam impactados, compartilhando a sensação de que havíamos estado suspensos do cotidiano, em um outro espaço-tempo.

A intensidade da experiência da praia pôde ser observada nas diversas expressões e produções que se seguiram ao retorno da viagem. As conversas em sala e os registros (escritos, em foto e vídeo) eram impactantes – para mim e para os alunos – em sua riqueza sensorial, imagética, poética e reflexiva. "Deveríamos então acumular documentos sobre a consciência sonhadora", ensina-nos Bachelard (1993, p. 4). Com a armazenagem das narrativas sobre a praia, sinto-me diante de um arsenal da consciência sonhadora desse pequeno grupo de jovens seres humanos. Confesso a minha dificuldade em ressignificar essa experiência; não estou me referindo aqui à velha questão do distanciamento do pesquisador, até porque já falei sobre isso no capítulo anterior. Mas refiro-me a um arsenal de falas e imagens que parece não necessitar de uma escrita sobre ele.

"Eu ia observando tudo e meu corpo entrou em um estado de atenção parece que prevendo que algo ia acontecer" (Amanda, maio, 2008). Em seus registros, essa aluna chama a atenção apara a experiência destacando com inúmeros adjetivos a "magia" daquele dia. A aluna descreve a transformação de seu estado de presença em relação às mudanças do espaço: do encontro com sua turma na universidade, da viagem de carro pela estrada na Serra do Mar até a chegada na praia de São Pedro.

Na fala de outra aluna, também é ressaltada a quebra da rotina cotidiana, com o que é ordinário, tornando o "acontecimento muito especial". Em sua narrativa, reflete sobre o que significa poder desfrutar de tal experiência, considerando que "o fato de poder estar na praia em uma terça-feira (dia normal na semana) é algo extremamente fora do comum para a maioria das pessoas" (Cláudia, maio, 2008).

Da mesma forma que sugeri anteriormente que se imaginasse como seria estar de olhos fechados e receber sobre seu corpo um saco de água, sugiro agora que se imagine saindo de São Paulo[150] em uma bela terça-feira outonal ensolarada, viajando pela Serra do Mar e chegando em uma região preservada (relembro que essa área ficou privatizada e inacessível durante anos para aqueles que não fossem moradores); e, após percorrer uma pequena trilha com mata nativa, com um chão meticulosamente arquitetado em pedras, imagine-se deparando-se com uma praia paradisíaca, absolutamente vazia.

150 Para aqueles que não residem nessa metrópole, basta imaginar-se em qualquer outra, sem praia, com os típicos problemas de uma grande cidade brasileira: trânsito, poluição, ritmo produtivo intenso, falta de tempo, agitação constante etc.

Uma mudança impactante de *habitat*, de ares, de temperaturas, de cheiros, de sons, de dimensões. Como os objetos que nos haviam convocado às experiências anteriores, estávamos diante da praia, uma convocação singular, com seus elementos, espaços e tempos. Na maioria das narrativas, observei que o primeiro impacto foi, exatamente, de ordem espacial: o lugar em si, a visão dessa paisagem[151], desse espaço exuberante em possibilidades.

A ideia inicial de realizarmos uma preparação corporal foi planejada para que pudéssemos iniciar como sempre fazemos, aproximando-nos do próprio corpo, do espaço do corpo, e prevendo a necessidade de uma concentração para as investigações que se seguiriam. Nesse dia, o convite inicial foi a percepção de si na relação com os elementos do ambiente, com aquele novo espaço de experiência que se apresentava com intensidade a todos nós.

Da mesma forma, havia uma proposição norteadora para a experiência, estruturada de certa forma em saberes vivenciados nas atividades em sala. No primeiro momento, cada um poderia escolher um lugar ou um percurso e focalizar sua atenção em uma esfera que denominei "eu e meu mundo"; observar suas sensações corporais no contato com os elementos da natureza, estabelecendo um recorte espacial naquela imensidão. Podemos pensar em um espaço dentro do espaço, um lugar. A seguir, poderiam ocorrer ampliações da escala da percepção, como, por exemplo, relacionar-se com outro colega, em seu espaço, estabelecendo contato (no sentido eutônico), não necessariamente corporal. Chamei esse momento de diálogos perceptivos de "eu e o outro". Por fim, a ideia era abrir – se assim fosse o seu desejo – para uma escala macroperceptiva, percebendo suas investigações na relação com os demais ou mesmo percebendo-se na amplitude da praia. Na verdade, a sinalização dessas três dimensões perceptivas não necessitaria ser experimentada nessa ordem; a ideia era dar indicações de forma que os alunos pudessem estar atentos para a possibilidade de habitar diferentes escalas, micro e macroperceptivas, no percurso da experiência.

A realização da preparação corporal, assim como desse roteiro, foi fundamental para o desdobramento da experiência, pois, como é possível observar na fala de uma aluna, de início, diante da convocação da praia (com toda a riqueza de possibilidades), houve receio de entrar em contato com suas sensações e "[...] às vezes notar que eu não

151 Nasci em Santos, cidade litorânea do estado de São Paulo, onde vivi praticamente até os meus 18 anos. Lembro-me de que, quando me mudei para a capital, desacreditava na possibilidade de não haver um lugar onde fosse possível contemplar o horizonte. Durante muitos anos, precisava, de vez em quando e em um período não muito longo, descer a serra e encontrar essa perspectiva de ver e sentir a vida.

estava ali" (maio, 2008). Percebeu uma convulsão de pensamentos que a desafiavam a estar na experiência:

> [...] comecei a caminhar em direção às pedras não sei muito por que, e me perguntava: O que fazer? O que observar? O que sentir? O que imaginar? O que mover? Como mover? O que falar? O que silenciar? O que pensar? O que tocar? O que pegar? Para onde ir? O que olhar? O que ouvir? [...].
> (Amanda, maio, 2008)

Como no depoimento de Amanda e em outros tantos, diante do deslumbramento de um lugar "há muito tempo não visitado", surge a pergunta "o que fazer":

> Olhar o mar ou sentar na areia? Correr como louco ou baixar os olhos e ouvir o mar gritar? Assistir à pesquisa dos outros? Até que as sensações da areia me empurraram e ao mesmo tempo puxaram, a força do vento, e ao som do mar comecei a correr como louco enquanto olhava o mar, até que sentei na areia para ouvir. Na dúvida do que fazer: façamos tudo [...] (Lúrian, maio, 2008).

A noção do convulsionar dos sentidos apresentada, quando abordamos as experiências com os múltiplos objetos em escuta na pele, parece ser adequada para considerar essa verdadeira convulsão de pensamentos e desejos. Mas, aqui, não são mais objetos que conduzidos por alguém estimulam e desestabilizam a percepção. Há uma sensação de quebra com o que poderia parecer ser artificial, laboratorial. Estamos diante de uma *desconstrução* dos objetos utilizados na primeira etapa de trabalho. A água, o ar, e alguns dos objetos que haviam sido utilizados, desprendidos de invólucros, podem ser contatados como elementos *vivos*, forças da natureza. Se, na sala de aula, já havíamos experimentado expor-se e dar expressividade à força de um objeto, na praia tal perspectiva ganha outra magnitude e, para muitos, talvez maior concretude.

Em um breve relato, uma aluna fala como a mudança da sala de aula para a praia implicou em uma nova percepção de si (propriocepção):

> Estar dentro da sala de aula acaba quebrando a nossa imaginação, já que não conseguimos ver o céu, sentir o vento, escutar o mar, como pudemos fazer na praia. Tudo isso liberou algo de diferente no meu ser, o estar em contato comigo mesma mudou, de um jeito que não consigo explicar (Mayara, maio, 2008).

Simplesmente ela pôde perceber diferente e se sentir diferente: "As imagens eram tão lindas que nos levavam a sentir cada vez mais o próprio corpo se relacionando com tudo ao redor". Um processo de observação de si na natureza de forma a refletir que "[...] a vida é um ciclo, que devemos saber viver para não virar algo vicioso" (Mayara, maio, 2008).

Outras tantas narrativas demonstram o quanto os elementos da natureza (areia, vento, água) diferenciam-se dos objetos no que diz respeito às explorações e investigações somático-dançantes. Areia, vento, mar, sol são elementos vivos (eles *propõem* movimentos), são percebidos em suas qualidades de afetá-los em sua sensibilidade. E a vida desses elementos é percebida em suas qualidades de mover-se, de transformação constante no tempo e espaço. Nas experiências em sala, diante de um objeto, preciso chamar a atenção para a observação dessas qualidades e para as sensações decorrentes, as quais poderão ser investigadas. Mas, quando diante dos elementos da natureza, parece ser desnecessário estimular a observação para o diálogo corporal se estabelecer.

> A areia engolia minhas formas, dialogava comigo de várias maneiras, quando era só areia eu propunha, e quando eram areia e água elas propunham os movimentos, parece que brincavam comigo, testavam minha resistência de equilíbrio, me desestabilizavam constantemente fazendo eu ficar mais atenta, me acordando daquele sonho real e fazendo-me experimentar novas formas de apoio e de pausas (Sabrina, maio, 2008).

A narrativa de outra aluna descreve o impacto do contato com os diferentes elementos da natureza, observando-os como múltiplos convites – sensórios e motrizes – ao corpo.

> Muitas imagens, descobertas e vontades. O céu imenso, o inquieto, a areia fina, a moldura verde ao largo. O vento quer moldar o corpo, beijar a face, bagunçar os cabelos. As ondas embalam o Corpo via som e imagens: fechar os olhos e ouvir ora longe, ora perto o canto das águas chamando a orla da praia, convidando os pés a se aproximarem com sua chegada, mas pedindo cautela ao invadirem sua intimidade. As pedras oferecem sala a um breve instante de quietude; acomodam formas, dispõem apoios, dão alcance aos olhos que desejam o horizonte. Equilíbrio e serenidade ao tocá-las emprestam um segundo de eternidade. A areia acolhe volumes, deixa desenhos, rastros, escorre entre os dedos e cobre a pele de um brilho fraco: pontilhado, um manto claro sob a luz do sol. Escalar montes de areia, correr de uma ponta a outra, desafiar sua instabilidade e buscar força. Quedas macias e espirais que vem do céu,tomam o chão, e vice-versa. O vento quer empurrar o corpo para o chão, o chão afunda com o impacto, o corpo quer se deixar levar (Aparecida, maio, 2008).

Nessa escrita de delicado teor poético, a aluna expõe alguns aspectos importantes. Os dois primeiros dizem respeito ao que vimos desenvolvendo nessa análise: 1) à possibilidade do diálogo entre as forças do movimento do corpo e dos elementos; 2) à instabilidade, sobre o que caracteriza a própria relação: a mudança, as transformações das formas (do próprio corpo e dos elementos), das ações e movimentos nos percursos espaço-temporais. O terceiro aspecto, que se soma aos demais, diz respeito à concomitância (um vaivém) entre diferentes escalas da percepção, capaz de permitir a captação dos acontecimentos dentro e fora do corpo. E, nesse caso, chama a atenção o tom paradoxal de frases como "equilíbrio e serenidade ao tocá-las emprestam um segundo de eternidade".

Essa foi uma grande surpresa na primeira leitura dos registros escritos dos alunos: deparar-me com a noção de paradoxo permeando inúmeros depoimentos.

> Sentir meu corpo na areia era como colocar a mão numa caixa sem olhar, não sei o que tem lá dentro, não sei o que poderia acontecer. A areia não era homogênea, era seca, molhada, era uma superfície instável, estável (Maria Alina, maio, 2008, grifo meu).

E, mais adiante, no mesmo relato**:**

> As vontades são muitas, mas ao mesmo tempo não existem. Tudo lá tem dois lados, um lado frio outro quente, um sólido outro líquido, um instável outro estável. Lá chego à certeza de que não temos a certeza de quase nada. O que há de mais vital para nós, a água, a luz, o ar, brincam com nós como uma criança que tenta surpreender e chamar a atenção em todo momento, cada instante sofre uma transformação. O que para mim num determinado momento é a verdade, é o que meus olhos veem, é o que estou sentindo, já não são mais (Maria Alina, maio, 2008).

Mas a experiência de "habitar o paradoxo", segundo Rolnik (2006a), um saber necessário à condição do ser artista, está longe de significar qualquer empecilho à experiência. Durante a elaboração dessas análises, mediante os registros das observações realizadas *in loco*, assim como das imagens e narrativas dos alunos, ficou clara a incorporação do trabalho desenvolvido nos meses anteriores à pesquisa em campo, na sala de aula. Fica em evidência que os alunos parecem *especializados* para estar em trânsito, com uma específica qualidade de presença e aproveitamento somático-dançante diante das possibilidades da praia, como

é possível identificar na narrativa em que a aluna destaca alguns *pontos importantes* (sic), dividindo-os entre *trabalho corporal* e *imagens*:

> *Trabalho corporal*
>
> - apoios e transferência de peso, pesquisando desenhos na areia e buscando equilíbrio e desequilíbrio, estabilidade e instabilidade dos movimentos, controle e soltura do corpo;
> - pausas e preenchimento dos espaços do corpo (ligação com o trabalho dos saquinhos de ar e de água): areia, ar, água, o outro preenchem os espaços entre as partes do corpo;
> - sensação do vento moldando o corpo e indicando movimentos, preenchendo os vazios entre uma parte e outra.
>
> *Imagens*
>
> [...] areia escorrendo pelas mãos, manto de areia sobre a pele, pés banhados pelo mar, corpo-pedra, corpo-atemporal (livre do tempo), corpo-onda, corpo-brisa.
> (Aparecida, maio, 2008).

O sentimento (a consciência) de si e do entorno pode ser observado na convulsão inicial de pensamentos e desejos de Amanda e Lúrian frente às múltiplas possibilidades, na sensação de que "cada instante sofre uma transformação", nas falas de Maria Alina e mesmo na de Sabrina e na poesia paradoxal de Aparecida. Essas percepções denunciam um estado de presença e uma abertura para emergências de forças expressivas e criativas muito significativos. São falas de movimento. E, do interior dessa ebulição, nos registros escritos e nas rodas de conversa após a experiência, surgem três palavras identificadas pelo grupo como uma tríade de ações que sintetiza a experiência na praia e que, mais tarde, norteou a concepção poética da *performance* artística resultante desse Ateliê: permanecer, pertencer e contemplar.

Nos registros da aluna Aparecida, essas palavras aparecem quase literalmente:

> Braços, pernas, cabeça, tronco, sentidos, sentimentos, tudo em harmonia plena, dentro e fora se complementam. Pertencer à vida. A vida a mim pertence.
> [...]
> Meu corpo entrou em contato com inúmeras possibilidades e sensações, me causando até espanto com a quantidade de informações que conseguia distinguir ao mesmo tempo. Poder estar em um contexto diferenciado fez com que o intuito de

> descondicionar a percepção fosse possível. O corpo encontrou respostas espontâneas e diferenciadas às propostas e principalmente entrou em estado de concentração e contemplação, ao mesmo tempo em que de ação e pesquisa (Aparecida, maio, 2008, grifo meu).

Quando a aluna Amanda[152] se pergunta o que fazer, logo em seguida ela prossegue dizendo:

> PARAR, PARAR.
> A pedra me abraçou e me fez perceber que eu fazia parte daquela existência, me fez respirar no seu ritmo, me integrou com o ambiente.
> E ali eu fiquei.
> (Amanda, maio, 2009, grifo meu)

Antes de prosseguir, uma pequena pausa. Iniciei destacando a chegada à praia e o impacto vivenciado pelos alunos no contato com esse espaço. Chamei a atenção para o fenômeno da convulsão dos sentidos, a intensidade de estímulos percebida na vivacidade dos elementos da natureza, os quais são tomados como desconstrução dos objetos pesquisados em sala de aula. A investigação central do Ateliê ecoa nas falas dos alunos sobre suas percepções: de si (propriocepção), do outro, do espaço, do tempo. Observo uma *especialização*, a apropriação de saberes trabalhados nas experiências em sala, favorecendo o habitar nas diferentes escalas do sensível; em algumas falas, em um só parágrafo, é possível ver encadeamentos entre sensações e percepções, ações e reflexões, interiorizações e interações. Uma ebulição inicial (movimento por toda parte, dentro e fora) dá lugar a inúmeras transformações, observando-se que, dentre a "polissemia" (GODARD, 2006a) de sentidos da experiência, emerge um universo comum: as palavras-ações permanecer, pertencer e contemplar.

Como anunciei nas análises sobre os sacos de ar, procurei compreender essa emergência como decorrência das relações estabelecidas com o espaço, em uma perspectiva fenomenológica. Nesse viés, Godard (2006c) considera o espaço (e não o *topos*) como algo *construído*:

> [...] é de fato um imaginário espaço de ação. Não existe. Não há contato com o espaço fora do tempo e da história. O contexto de minha história dá o potencial do

152 Refiro-me à primeira citação, no início da análise.

> que pode acontecer em termos de movimentos e gestos do corpo. E por que isso? Porque o espaço de fato não existe, é um espaço de ação. E esse espaço de ação é fenomenológico, se você quiser. O fenômeno do espaço é sensorialmente baseado, único para cada indivíduo e dependente do tempo (p. 34, tradução minha).

E, se ele apenas existe como um espaço de ação imaginado e vivido na relação de cada sujeito com o contexto em que está inserido, ou seja, em um determinado espaço-tempo, essa construção diz respeito não apenas à subjetividade, mas também aos aspectos sociológicos, culturais e geográficos relativos à vida de cada pessoa.

O lugar, o *topos* – a praia, em nosso caso – nos afeta de alguma forma? Godard (2006c) discute essa questão dizendo que:

> Se eu tiver passado minha vida cercado por montanhas e de repente estiver em uma terra baixa, com pessoas ao redor, será estranho. Se eu tiver estado com pessoas em uma cidade, meu andar será diferente, ou se eu estiver acostumado a subir e descer uma montanha, minha passada será afetada. Minha percepção de espaço se organiza através dos hábitos de nossa sociologia e pela geografia (p. 34, tradução minha)

A praia foi um espaço primeiramente imaginado em sala de aula. As sensações nas experiências com os sacos de água e com os sacos de ar foram cada vez mais fazendo emergir o desejo de que esse espaço imaginário se tornasse um *topos*. Para o grupo, a praia tornou-se uma realidade, uma geografia. E, nas experiências somático-dançantes, novamente, pudemos perceber que dentro desse *topos* aconteceram diferentes sensações de espaço, memórias de espaço, desejos de espaço. Possibilidades de perceber e viver diferentes espaços de ação.

A chegada na praia mobiliza memórias de outras praias. Memórias de infância, em especial da primeira infância, vêm à tona. Parece estar devidamente registrado no corpo esse momento no qual estabelecemos uma relação fortemente sensorial, corporal com o mundo.

> Ir para a praia me faz recordar a minha infância, a liberdade que eu tinha, a espontaneidade, a perda em muitos momentos da razão, pois não pensava nas consequências de entrar na água em um dia frio, em correr e ficar rodando, podendo cair e me machucar, onde só o que importava era o desejo, o que poderia ter como consequência, o choro, não era importante, mas esse choro quando acontecia se transformava em riso e riso que se transformava em choro, choro de alegria (Maria Alina, maio, 2008).

Um espaço visitado por giros, que podem levar o corpo ao chão: a imagem de um espaço de ação cultivado pela busca de sentir sensações de forma fresca. A aluna fala sobre a capacidade de a criança dedicar-se integralmente às suas investigações sensório-motoras. Diante dessa narrativa, reflito sobre a quebra entre a educação infantil e os demais ciclos do ensino fundamental e médio quando, para muitas instituições educacionais, paulatinamente, as experiências sensoriais e corporais nesses moldes são descartadas ou abandonadas. Afinal, para que serviriam tais situações de construção do conhecimento sensível para o desenvolvimento do conhecimento inteligível? Retornarei a esse assunto em minhas considerações finais.

Qual a importância de rememorar essas vivências de espaço da infância? Rememorar no sentido Labaniano (LAUNAY, 1999, p. 80); no contexto das experiências somáticas aqui focalizadas, significa acordar potenciais adormecidos. Como já disse anteriormente, saber o que não sabia que já sabia ou tinha potencial de saber no próprio corpo. Nesse sentido, a história da aluna Luma foi muito significativa:

> Quando cheguei à praia não tinha noção do que poderia acontecer ali, posso dizer que a mudança de espaço e aquele espaço, especificamente, me trouxeram insegurança quanto aos movimentos que seriam gerados pelas sensações que o lugar gerava no meu corpo (Luma, maio, 2008).

Normalmente, Luma tem uma fala direta, espontânea, bem humorada. Mas, dessa vez, quando seus relatos foram compartilhados em sala, todos nós ficamos muito emocionados. Estávamos diante de uma maneira de falar desconhecida. Havia muita profundidade em seu relato, decorrente desse processo de rememorar.

> Ao começar a caminhar pela areia me veio uma lembrança muito forte de uma tia-avó que morava nos Estados Unidos e todas as vezes que vinha nos visitar precisava caminhar na praia. Quando ela estava muito doente, semanas antes de falecer, pediu que o filho viesse pra cá e lhe levasse areia e água do mar para ela se despedir.
> Minha tia foi uma pessoa que marcou muito a minha vida, e acho que no momento em que me vi diante daquele mar minha única vontade era sentir tudo o que eu nunca havia sentido antes, sentir a importância que o andar na areia tinha pra ela e que para mim passava despercebido (Luma, maio, 2008, grifo meu).

No grupo, conversamos e refletimos muito sobre essa história, sobre a sabedoria sensorial dessa senhora que, de certa forma, ajudou sua sobrinha-neta a adentrar naquela experiência, com certas referências de sentido e a percorrer e viver outros espaços de ação. Enfim, inspirou Luma a recolocar em movimento sua percepção.

> A partir desse andar pude começar a perceber diferentes tipos de sensações que eram transmitidas pelo contato dos meus pés com a areia. Pude sentir as diferentes fases em que a areia se encontrava, mais próxima ou afastada do mar, e a qualidade ressoava pelo meu corpo (maio, 2008).

Nesse novo contato com o solo, Luma fala de suas descobertas relativas ao tato e à postura (propriocepção), das implicações dos desníveis e da superfície escorregadia das pedras: o despertar da atenção, a exploração do movimento pequeno e lento. A contemplação, o desejo de permanecer (estar) e a ideia de que

> [...] quanto mais eu percebia que cada momento se tornava único, mais eu me voltava para o meu objetivo: perceber o contato da natureza com o meu corpo, minha pele, e levá-lo muito além da pesquisa em sala de aula, levá-lo pela minha vida adiante! (Luma, maio, 2008).

Entendo o processo de rememorar de Luma como uma oportunidade para a abertura da sua percepção corporal e espacial. Isso se explicaria, pois:

> Se estou me projetando em um espaço onde há um lugar aberto, permitido por minha história, posso prosseguir, mas se minha história ali é um buraco negro – um espaço que falta, ou não percebido – darei de encontro a uma parede. E frequentemente o que estamos vivendo é um confronto entre expectativa, desejo e história (GODARD, 2006c, p. 33, tradução minha).

Daí que podemos estar em uma praia, diante de uma exuberante geografia, e habitar apenas uma única pedra, permanecendo em um pequeno espaço, ou caminhar na areia apenas desejando avançar e conquistar mais e mais o território.

Uma aluna comenta que, diante de seu estado emocional naquele dia, sentiu "[...] muita vontade de não fazer nada, apenas de contemplar o horizonte, conversar com Deus e chorar. E também absorver a atmosfera ali presente e [se] tornar parte dela". Fazer pouco,

conter-se. E afirmou: "Parecia-me que o movimento interno, absorvido do contato com a natureza, o local, era mais evidente e significativo." Após esse momento inicial, ela identifica uma transformação no seu estado de ânimo. Relata então sobre seu processo de investigação de movimento na areia: o uso dos apoios, das relações tônico-gravitacionais ("movimentos pesados e densos"), das quedas e recuperações, segundo a aluna, "acrobacias" possíveis de serem realizadas nesse solo receptivo.

Na praia, os espaços de ação ficaram, de fato, em evidência; o espaço fenomenológico em relação com o *topos*, com a geografia. Os inúmeros registros fotográficos denunciam essas expectativas-desejos, essas perspectivas-vetores de espaço vividos nas pausas e nos movimentos dos alunos.

> [...] eu estou no espaço e o espaço está em mim. Não há uma distinção primeira entre "Eu" e "Espaço". Também não há distinção entre espaço e tempo, já que aquilo que vetoriza (dá forma) o espaço já está temporalizado, especificamente para aquele momento. Quando você percebe um vetor, a percepção acelera (ela constrói em si mesma). O espaço não é vazio. É um espaço de ação (GODARD, 2006c, p. 34, tradução minha).

Entendo, então, as palavras-ações pertencer, permanecer e contemplar como significativas para os alunos expressarem suas experiências corporais, espaço-temporais[153] (somático-dançantes) nessa praia-*topos*.

A palavra-ação *pertencer* foi identificada nas narrativas dos alunos sugerindo a ideia de uma tomada de consciência de que temos a capacidade de estabelecer um contato profundo com as forças dos elementos da natureza, os quais parecem estar congelados no cotidiano das grandes cidades. Refiro-me à potência do corpo paradoxal do filósofo Gil (2004):

> Um corpo que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos, um corpo que pode ser desertado, esvaziado, roubado da sua alma e pode ser atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida. Um corpo humano porque pode devir animal, devir mineral, vegetal, devir atmosfera, buraco, oceano, devir puro movimento (p. 56).

153 No trânsito somático-dançante, é fundamental considerar as noções de espaço e tempo; na perspectiva somática, tais categorias são relevantes do ponto de vista do sujeito da experiência e, na dança, não apenas o espaço é sentido, vivido, percebido, mas, essencialmente, construído para ser visto por uma terceira pessoa: o público. No entanto, no recorte das minhas análises, não foi possível abranger as questões relativas ao tempo; detive-me mais nas questões do espaço.





Como no fragmento do poema Ressoar da aluna Ana Raquel:

> [...]
> Essa sinfonia,
> mexida como é,
> faz meu corpo ressoar
> porque as ondas transcendem da água.
> são meus pulmões fazendo o ar entrar.
> Sou só mais um grão de areia que espera e escuta o som das ondas, do vento e do mar.
> Respondo ao vento
> devolvendo-lhe meu ar
> e respondo ao mar
> devolvendo-lhe meu suor,
> salgada a suas águas.
> Meu coração agora soa suave e sinuoso,
> possuidor do som do mar.
> (Ana Raquel, maio, 2008)

A palavra-ação *permanecer* foi associada, nas narrativas, à possibilidade de estar presente no percurso da ação, à presentidade, ideia que venho abordando desde o início das minhas reflexões quando considerei a noção de acontecimento na obra de Lygia Clark. Estar no presente do ato, em contato com as sensações que renovam a





percepção do próprio tempo. Curiosamente, a palavra-ação *permanecer* diz respeito à imanência[154].

> Os pés mais fundo iam
> A cor mais escura ficava
> O calor aos poucos chegava
> Assim o tempo se ia
> E a vontade não passava
> De ficar ali sentindo
> A onda que sempre molhava.
> (Víctoria, maio, 2008)

A palavra-ação *contemplar*, nas narrativas dos alunos, aparece vinculada à ideia de uma permissão a não fazer nada, como uma ação exigida por uma demanda externa, com uma resposta às solicitações do mundo.

> "Tela de descanso". Aos poucos a vida na "polis" sai de cena e a paisagem praiana contamina, alucina, invade. Impregnação.
> (Tatiana, maio, 2008)

154 No sentido filosófico, imanente é o "[...] que produz um efeito no interior de si, na alma, e não em qualquer realidade externa ou material". E, ainda por extensão de sentido, "[...] que cria, determina, transforma sua própria interioridade, em oposição ao agir sobre uma realidade externa. Ou ainda "[...] que permanece no âmbito da experiência possível, agindo na captação da realidade através dos sentidos" (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 1574). Oposto à noção de transcendente por não corresponder à experiência.



Poder simplesmente estar, sentir, observar, olhar, lembrar, refletir. Descansar. Sucumbir à experiência e se deixar impregnar, como o sujeito da experiência de que nos fala Bondía (2002), aquele que se *ex-põe*, que se deixa invadir em suas sensações. Penso no vazio-pleno de Lygia Clark: um esvaziamento de ação, uma plenitude de não ação, uma contemplação.

> [...] chegamos a um não espaço, que é o sentido de utopia (do Grego: literalmente "nenhum topos" ou "lugar nenhum". [...] o espaço de ação onde o dentro e fora, o eu e o espaço são os mesmos. Existe apenas um. É movimento, um espaço com todo movimento acontecendo no espaço. E isso é uma meta no trabalho corporal e na dança – abrir todo o potencial para a ação (GODARD, 2006c, p. 35, tradução minha).

Tal conceito de utopia está presente em diferentes proposituras e pensamentos de Lygia Clark (1980). A fita de *Moebius*, a que me referi no primeiro capítulo, que o participante *constrói* na proposição "Caminhando", é uma ação (e não uma representação) desse infinito dentro-fora, no qual o movimento pode se espacializar na imanência do instante do ato.

Retomando, então, as considerações de Gil (1997) sobre as metamorfoses do corpo, relembro que o espaço interior tem o potencial de se projetar no espaço exterior por meio do espaço de limiar (p. 157) e se constitui nessa relação com o fora, porque tem um dentro: profundidade, camadas e estratos. Quando estudei com Klauss Vianna





(2005), aprendi que a construção do gesto acontece em um jogo de oposições tônico-gravitacionais e espaciais:

> Duas forças opostas geram um conflito, que gera movimento. Este, ao surgir, se sustenta, reflete e projeta sua intenção para o exterior no espaço. No corpo este fenômeno se inicia no momento em que descubro a importância do solo e a ele me entrego e respeito [...]. À medida que vou sentindo o solo, empurrando o chão, abro espaço para minhas projeções internas, individuais, que, à medida que se expandem, me obrigam a uma projeção para o exterior (p. 93-94).

E tal geometria configurada em trânsitos dentro-fora, tendo como fronteira o espaço de limiar, como já dito anteriormente, estaria associada à noção de atmosfera, pois não se limita apenas ao caráter anatômico do corpo, mas também à ideia de um "[...] meio indistinto, sem fronteiras, sem forma, sem dimensões, nem orientação, onde surgem e se formam, porém, afecções, pensamentos, paixões imprevisíveis" (GIL, 1997, p. 161).

Em um artigo elaborado para refletir sobre a abordagem somática de Vianna na construção da expressividade como um devir dramatúrgico, chamo a atenção sobre a "[...] consciência do endereço de acesso à residência do que para ele seria a matéria-prima de sua dança, da dança de seus dançarinos. Ela estava exatamente nesse espaço *entre*, onde se encontram as forças geradoras da expressividade." (COSTAS, 2008b, p. 2). Como é




possível identificar nas palavras do próprio artista-pesquisador: "[...] a configuração do espaço gerado por um movimento é mais importante do que o movimento em si: é nesse intervalo que se passam a emoção, as projeções. A vida em movimento está nesse espaço" (VIANNA, 2005, p. 92).

> O que é o lugar do infinito? Não é nenhum lugar, mas um 'movimento para'. Os diferentes níveis de profundidade a que se situam as emoções, desejos, imagens não correspondem a uma verticalidade objetiva, mas a uma topologia de velocidades de expressão. O fundo infinito não é um sítio fixo e predeterminado para onde tenderiam os espaços interiores fractais, mas cada expressão que aflora para além do espaço de limiar, na interface, no rosto, nos gestos, cava para aquém desse limiar uma linha de fuga infinita. E a linha de fuga é uma linha de movimento (GIL, 1997, p. 161-162).

E não seria esse o interior que procuramos transbordar no corpo dançante, em linha de movimento rumo ao infinito de si, do outro, do público? Paradoxalmente, diz o filósofo: "[...] o corpo é o que multiplica a alma, lhe oferece uma geografia, uma geologia, uma topologia" (GIL, 1997, p. 156). Na praia, fui testemunha de jovens dançarinos, habitando a residência da emergência da expressividade, (criativamente) multiplicando almas, em um *infinito quase palpável*, dançando utopias.






CONSIDERA

ÇÕES

Considerações finais sobre saberes sensíveis da dança

Considerações finais

Sobre saberes sensíveis da dança

Y la educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo...
y como no nos gusta esta vida, ni este tiempo, ni este mundo, querríamos que los nuevos, los que vienen a la vida, al tiempo y al mundo, los que reciben de nosotros la vida, el tiempo y el mundo, los que vivirán una vida que no será la nuestra y en un tiempo que no será el nuestro y en un mundo que no será el nuestro, pero una vida, un tiempo y un mundo que, de alguna manera, nosotros les damos... querríamos que los nuevos pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir.
Jorge Larrosa Bondía[155]

É difícil saber o que é mais desafiador: iniciar ou concluir uma pesquisa dessa natureza. Diante do desafio de traçar essas considerações finais, avaliando e sintetizando suas contribuições, pensei que deveria voltar à noção de vazio-pleno, olhando para ela novamente por esse outro estado em que me encontro. Sinto-me demasiadamente-plena, preenchida por práticas, experiências, leituras, reflexões, partilhas, diálogos, observações, registros, análises. Concluir é a única possibilidade de reencontrar o vazio-pleno (estado em que residem as forças da criação): esvaziando-me dessa plenitude, deixando-a circular no mundo através dessas páginas, para que aconteçam interlocuções e possíveis recriações.

Como na proposição *Caminhando* de Lygia Clark, em que o dentro-fora da fita de *Moebius* sugere a imagem e a sensação de infinito para quem a percorre, concluir é de certa forma recomeçar: reencontrar um início que já não é mais o mesmo.

Há muitos anos a palavra *sensibilidade* surgiu em meu vocabulário para nominar "algo" que estava em meu trabalho, na forma de trabalhar o corpo, a dança, mas eu ainda não tinha clareza sobre o que era exatamente esse "algo". Como disse, no contato com a obra de Duarte Junior (2004), compreendi o que estava buscando conectar: a palavra dizia respeito a uma maneira de saber, aos saberes sensíveis que eu desejava pesquisar. Ainda apoiada por esse educador das artes, concluí que, valendo-se desse conceito tão inerente às práticas somáticas e dançantes, seria possível colocar em evidência um espectro considerável

155 BONDÍA, 2006, p. 2.

de conhecimentos acumulados em anos de empatias e contágios entre as áreas da dança e da educação somática. Considerei como uma hipótese, apesar de esse termo não ser muito próprio à vertente dessa pesquisa, de as abordagens somáticas potencializarem a elaboração de saberes sensíveis da dança e a consciência dessa sensibilidade.

No reencontro com os estudos de Rudolf Laban, sob os olhares das pesquisadoras francesas Isabelle Launay (1999) e Annie Suquet (2008), surpreendo-me com as referências sobre o "saber-sentir" e a necessidade do dançarino de ser alguém que deve rememorar na matéria do próprio corpo. Possivelmente, essas autoras permitiram-me também rememorar aquilo que havia aprendido com meus mestres, discípulos desse estudioso, em meu próprio corpo.

O que quero dizer com isso é que, para abordar minha hipótese, primeiramente, procurei certo afastamento. Ou melhor, com as contribuições de Suquet (2008), reforcei meu entendimento sobre a maneira singular de a dança processar seus pensamentos e criar seus laboratórios da percepção no próprio corpo dançante, sem as intermediações somáticas. Mas, também apoiada nessa autora (nas suas tantas notas de rodapé que enriquecem seu texto), e também em mais uma francesa, a pesquisadora Laurance Louppe (2006), foi possível retomá-la (a hipótese), certificando-me das inúmeras contribuições dos pensadores e educadores somáticos à dança do século XX. Como costumo dizer aos meus alunos, para entender as relações entre tais áreas, é necessário conhecê-las também em suas especificidades.

Nos processos educacionais somáticos, o essencial é convocar as sensações e percepções do sujeito, convidá-lo a sentir para conhecer seu corpo. O produto desse conhecimento lhe pertence, não tem como propósito ser mostrado a alguém, a despeito do fato de favorecer seus encontros com outras pessoas, com seu meio, no seu cotidiano.

Nos processos educacionais da dança, é possível que se façam diferentes convocações, pois tantas são as danças e os métodos de ensiná-las. Mas, tradicionalmente, aprende-se observando, seguindo movimentos realizados pelo professor à frente, ou diante dos espelhos. A dança do dançarino é um saber que lhe pertence, seu corpo domina saberes – sensoriais e motores – complexos, o que não significa dizer que, para isso, ele tenha sido convidado a prestar atenção em suas sensações, em suas percepções, a acompanhar com sua consciência a topografia dos trajetos internos de seus gestos e movimentos na interioridade

do corpo (GIL, 2004). O produto do conhecimento do dançarino (artista cênico) não apenas lhe pertence, pois é talhado para a vida pública, para se dar a ver.

Nas empatias e nos contágios da dança contemporânea[156] com a educação somática, busca-se incorporar o saber sentir do próprio corpo para aprender, mesmo que com outro corpo, ou com o que é do outro corpo (professor ou coreógrafo), para dançar a dança para outros tantos corpos. As abordagens somáticas não fazem pelos dançarinos algo que não saibamos fazer no movimento, não substituem os conhecimentos técnicos, expressivos e compositivos da dança, mas, como procurei abordar aqui, oferecem inúmeras ferramentas para que possamos perceber (corpo vivido) e reinventar (corpo sem órgãos), em diálogo com os procedimentos específicos da dança, o próprio corpo.

Inventariando minhas práticas, os conhecimentos de meus mestres, os quais dissemino e atualizo em meus estudos, procurei inventariar o que vem a ser trabalhar o "saber-sentir" nesse trânsito somático-dançante.

Convocar, despertar, ampliar, conectar os sentidos. Dar plasticidade, descondicionar, "desneurotizar" a sensorialidade. Sentir sensações de forma fresca (MCHOSE; FRANK, 2006). Habitar simultaneamente duas escalas ou esferas do sensível, micro e macropercepção (ROLNIK, 2006b). Acessar as camadas profundas do corpo, adentrar nos inúmeros tecidos, pele, músculos, ossos, chegando à musculatura tônico-gravitacional, onde residem as forças expressivas do gesto. Recolocar a percepção e a imaginação em movimento (GODARD, 2006a), permitindo a descoberta do novo gesto (aquele que meu corpo ainda não conhece ou reconhece), a emergência da criatividade. Não seriam esses objetivos norteadores para a construção de *saberes sensíveis* da dança?

E como trabalhar o ensino-aprendizagem desses *saberes sensíveis*? Penso que, ao longo dessas páginas, procurei demonstrar e problematizar algumas possibilidades; intentei revelar os fundamentos e os processos de construção dos métodos e procedimentos do trabalho artístico-pedagógico no percurso do desenvolvimento de três Ateliês Somáticos em Dança e, consequentemente, da realização de três edições do Projeto "*Por que Lygia Clark?*". Da mesma forma, a apresentação das narrativas das experiências foi uma forma de explicitar minhas proposições de trabalho, as instruções verbais que ofereço aos alunos para cada etapa dessas práticas.

156 Talvez seja necessário relembrar que não me refiro a qualquer dança, mas principalmente àquela que diz respeito ao âmbito dessa pesquisa, o que esclareci na introdução.

Nesse sentido, entendo que resulta dessa pesquisa a explicitação da sistematização de algumas técnicas de emergência da expressividade e da criatividade.

Ainda considerando o *como* trabalhar os saberes evidenciados nessa pesquisa, como esclarecido desde a capa do trabalho, contagiei-me pelo legado de Lygia Clark e, fiel a seu ideário, habitei criativamente algumas de suas proposições com minhas bagagens. Recoloquei pensamentos, conhecimentos, experiências, procedimentos em movimento. Por minha empatia com a obra de Lygia Clark, pude ir mais além nas minhas conexões somático-dançantes. Escolhi trabalhar com objetos.

Os objetos, a plasticidade das coisas do mundo sempre me trouxeram encantamento. Potências de mudança e transformação. Nos diálogos com o trabalho dessa artista, reconsiderei como podemos trabalhar com objetos no trânsito somático-dançante para despertar sensações e recolocar a percepção e a imaginação em movimento. E a pesquisa com os objetos me reconduziu à natureza. Digo isso porque também fui rememorando as inúmeras experiências nas quais pude realizar práticas corporais e investigações em dança nesse contexto.

Considerando as narrativas e os sentidos das experiências ordenadas segundo o material ou lugar de suas realizações, reconheço alguns saberes sensíveis que se destacam em cada um deles: a plasticidade proprioceptiva com os sacos de água; a escuta da pele com os múltiplos objetos; a pele como contorno, o descanso e repouso para a ação com os sacos de ar; a habitação do paradoxo, simultaneamente, em diferentes escalas perceptivas (micro e macro, dentro e fora), na praia. Com isso, desejo ressaltar que os diferentes objetos, elementos, lugares têm potenciais específicos a serem conhecidos quanto às forças e formas de convocar sensações e possibilidades de investigação corporal.

Outra resultante nesse trabalho foi considerar como são criadas as condições para o aprendizado *desses saberes sensíveis* nas relações do corpo com objetos e do corpo com os outros corpos. Para isso, revisitei a noção de experiência, conceito central dos métodos somáticos tão presente nas práticas artísticas (seja da dança contemporânea ou de Lygia Clark). Propositalmente, procurei substituir a palavra *aula* pela palavra *experiência* para evocá-la como meio, como caminho de aprendizado em que se espera que aconteça não apenas uma apropriação de conteúdos, mas, fundamentalmente, uma apropriação de sentido pelo sujeito da experiência.

Falando então da apropriação de sentidos, tendo como matriz a noção de corpo paradoxal de Gil (2004), no percurso dessa pesquisa ressignifiquei algumas palavras para nomear concepções, conhecimentos e procedimentos específicos, que dizem respeito, em última instância, aos saberes que desejo ensinar a aprender e aprender a ensinar, aos meus alunos, futuros artistas-professores de dança.

O *corpo-sensível* diz respeito ao trabalho nas dimensões sensoriais e perceptivas que, conforme apresentei anteriormente, implica não apenas na ideia de ampliação dos sentidos, mas também na tarefa de descondicionar certos hábitos perceptivos, "[...] recolocar a percepção em movimento", como diria Godard (2006). Além disso, refere-se também à possibilidade de o intérprete-criador da dança reconhecer sensações como matéria (forças) da criação.

Trabalhar na dimensão do *corpo-continente* surge da necessidade de oferecer contorno, apoio, referências para que ele (o aluno) possa, paradoxalmente, estar exposto à experiência, ou seja, em risco. Do ponto de vista pedagógico, implica na construção de um ambiente seguro para o aluno habitar seu próprio corpo e adentrar (talvez) em camadas mais vertiginosas, como, por exemplo, a experiência de se sentir muito diferente do que habitualmente se sente. Essa pesquisa transcorre em uma grande metrópole, a cidade de São Paulo, em 2010; as pessoas – meus alunos – estão expostas a um duro cotidiano e, por vezes, estão muito afetados, negativamente, na sua subjetividade. Procuro respeitar os momentos e as possibilidades de cada aluno, e também desenvolver neles a noção de respeito a si mesmos, dando elementos que favoreçam a diferenciação entre os desafios possíveis a serem enfrentados (inerentes às práticas artísticas profissionais) e os que não precisam ser enfrentados, a não ser em um âmbito mais pessoal, ou melhor, em outro contexto, por exemplo, de trabalho terapêutico. Dar continência a si, ao outro, ao que consigo, ao que não consigo, ao que fizemos e ao que não fizemos. Ao que somos e não somos. Esses pensamentos ecoam fundamentos das pedagogias somáticas, mas também estão presente nas inúmeras falas de Lygia Clark, quando ela se recolhe em seu apartamento e se interessa por cada um dos sujeitos que recebe, acolhendo-os na tentativa máxima de fazer da sua arte a possibilidade de o outro ser criativo. A subjetividade e as condições para a emergência do criativo dizem respeito substancialmente a esse *corpo-continente*. Para isso, apoio-me em um pensamento

muito especial de Godard, o qual é sugestivo para pensarmos sobre a responsabilidade do educador do corpo:

> Os detalhes da informação proprioceptiva, a sensação de um eu de carne e osso que está lidando com seu contexto é a chave que empresta significado para a emergência do movimento corporal e, consequentemente, para o estabelecimento de uma identidade. É aqui que podemos mensurar a fragilidade de qualquer ação educacional. A consciência das escolhas que fazemos na tribulação das sensações que emergem envolve não apenas a progressão material de movimento corporal, mas também, em segundo plano, da nossa posição em relação aos outros e a segurança de um *eu* constante, apesar do fato que o próximo movimento é ainda desconhecido (GODARD, 2006b, p. XI, grifo do autor, tradução minha).

O *corpo-plástico*, a ideia de que o corpo é mutável, transformável (eternamente). Plasticidade, palavra muito presente nas Artes Visuais, assim como hoje nas Neurociências, para abordar fenômenos relativos ao próprio sistema nervoso. Os objetos, aqui imantados pelos contágios com a obra de Lygia Clark – e, portanto, elementos plásticos por excelência –, foram reconhecidos em sua potência de favorecer o fenômeno da dinamogênese dos órgãos sensoriais. A noção de plasticidade implica na capacidade de trabalhar nas esferas micropercetivas, em que residem possibilidades de mudanças significativas, mas também, e como consequência, nas esferas macroperceptivas do corpo em movimento. Conforme procurei demonstrar, resgatando meus estudos e alguns dos pensamentos de Rudolf Laban, entendo, como este estudioso, que o corpo do dançarino é um "palimpsesto" (LABAN apud SUQUET, 2008, p. 525), e nas suas práticas de dançar e criar danças (improvisar) ele pode adentrar nas camadas dessa materialidade plástica e rememorar potenciais dormentes, expandindo a vibratilidade do seu corpo na sua dinamosfera.

Corpo-dialógico é o corpo que sabe conversar com o outro corpo, com objetos, com o espaço; que sabe ser, refletindo sobre, na própria ação dançante. A escolha de dialógico[157] está norteada pela minha concepção de educação, nesse caso impregnada pelo pensamento do educador Paulo Freire. Uma educação que tem como fundamento o

157 Não irei aprofundar aqui a noção de dialogicidade presente na obra de Freire, mas, conforme Sartori e Soares (2005): "[...] como essência da educação libertadora apresenta algumas características importantes: a colaboração (a ação dialógica só se realiza entre sujeitos), união (fundamental para a consciência de classe ou de grupo), organização (momento da aprendizagem em que se busca transformar) e síntese cultural (instrumento de superação da cultura) [...]" (p. 11). Para aprofundamentos, sugiro ver FREIRE (1978).

próprio diálogo professor-aluno, e aluno-aluno, que permite de fato a emergência de um (corpo) sujeito.

> O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1978, p. 78-79).

Mas, também, o *corpo-dialógico* está atravessado da noção de corpo coletivo, presente na obra de Clark e na dança contemporânea, conforme vimos na leitura de Laurance Louppe (2006). Corpos que, por serem sujeitos, são capazes de optar por momentos de dissolução da sua preponderância sobre, para estar simplesmente junto, pele a pele. Nesse sentido, corpos-sujeitos de experiências. Aqui circulam pensamentos mais devotados aos processos colaborativos de criação, tanto entre artistas intérpretes-criadores, no caso da dança, como na relação entre público e obra, no caso da poética (ético-estética) clarkiana. Ideia de transformação, busca de respostas sobre o papel da arte, sobre a função do artista e/ou do arte-educador, juntos. A dança como acontecimento.

Durante sua realização, a disciplina Ateliê Somático em Dança foi norteada por um plano de ensino no qual estão traçados objetivos gerais e específicos. Oriundos do projeto pedagógico do curso, os objetivos gerais dizem respeito aos aspectos formativos das competências do futuro artista-professor de dança; já os objetivos específicos denotam o que se espera que o aluno alcance com a realização da disciplina, nesse caso inserida no trânsito da dança com as abordagens somáticas. Resumidamente, espera-se que o aluno vivencie a experimentação criativa e poética por meio da exploração do corpo e do movimento dançante como um estudo preliminar às áreas de improvisação e criação em dança.

Os diferentes instrumentos de avaliação, aplicados junto aos alunos e utilizados para coleta de dados, integraram questões que chamam atenção para aspectos que suplantam as especificidades das experiências com os diferentes objetos relacionais e com a praia. Assim, na leitura e sistematização das narrativas dos alunos, identifiquei sinalizações da integração de diferentes saberes específicos na formação de competências destes, como artistas e/ou professores de dança. No percurso das análises, considerei-as como categorias, "questões

gerais artísticas" e "questões gerais pedagógicas", as quais, em última instância, constituem-se como parâmetros de avaliação da concretização dos objetivos do plano de curso e, simultaneamente, do possível alcance dessa pesquisa.

As questões gerais artísticas dizem respeito aos saberes adquiridos pelo (futuro) dançarino no trânsito dança-abordagens somáticas. Um saber-ser que se transforma em um saber-fazer. As questões gerais pedagógicas dizem respeito às reverberações dos saberes trabalhados, no âmbito artístico, como aquisições de outros saberes necessários ao (futuro) professor no trânsito dança-abordagens somáticas. Um saber-fazer que se transforma (ou melhor, demarca uma maneira de) em um saber-ensinar.

Ou seja, trata-se de um *continuum*: na aquisição dos saberes artísticos (sensíveis e inteligíveis) focalizados na disciplina, os alunos foram convidados a conhecer, como demonstrei, uma forma de viver-pensar o próprio corpo e, para conhecer essa abordagem somático-dançante, de fato, a configuração da dinâmica didático-pedagógica é fundamental, por isso minha escolha em trabalhar em uma perspectiva construtivista do conhecimento (FORTIN, LONG, 2005; KASTRUP, 2009).

Na maioria das vezes, uma pesquisa nos seus movimentos vitais de pulsação tende a buscar uma expansão mobilizada pela paixão e pelo desejo do pesquisador em formular perguntas a cada (possível) descoberta-resposta. Em uma das etapas da escrita da tese, tive o desejo de entretecer e ressignificar de forma mais ampla as narrativas dos alunos no que diz respeito a essas questões gerais artísticas e pedagógicas, considerando-as no percurso de cada ateliê. Observei que sintetizar (árdua tarefa) e traçar essas palavras conclusivas seria uma forma de evocá-las, apontando aquelas que se destacaram pela regularidade, por serem recorrentes nos diferentes processos desenvolvidos com cada turma de alunos.

Valendo-se das narrativas dos alunos, no que diz respeito aos saberes artísticos construídos e destacados como decorrentes das práticas somático-dançantes ordenei-os em quatro tópicos, os quais correspondem aos objetivos específicos do Ateliê Somático em Dança:

1. Quanto à presença cênica, as narrativas evidenciam a compreensão e a experimentação da noção de estados corporais e da capacidade de "escuta" (de si, do

outro, do espaço, num *continuum* dentro-fora), gerando conexão, concentração e atenção na *performance* com o grupo.

> A maior contribuição desta disciplina e do exercício cênico para minha formação como artista da dança foi fazer com que eu estivesse sempre conectada não somente com o meu corpo, mas sim com o corpo das outras pessoas também. Você acaba saindo do momento "eu dançando" ou "minha dança" para contribuir ou ser contaminado pelo outro. São movimentos que estão conectados a todo instante (Luana, junho, 2009).

2. Quanto à ampliação do repertório corporal, desenvolvimento da criatividade e estabelecimento de uma pesquisa de linguagem em dança, primeiramente destaca-se o entendimento de que as abordagens somáticas podem oferecer recursos para "livrar-se de automatismos". São recorrentes os comentários quanto à quebra de condicionamentos, a descoberta de gestos e outras qualidades de movimento; um encontro com um corpo desconhecido, conforme é possível ler na narrativa da aluna Luana:

> Estamos habituados a certos padrões de movimentações devido aos códigos que carregamos, a percepção nos permite sair deste padrão e explorar novas possibilidades. Novas formas vão surgindo e descobertas incríveis vão sendo incorporadas, enriquecendo assim nossas qualidades de movimentos.
> Eu sinto que minha movimentação está mudando tanto na qualidade como nas possibilidades. Sinto-me mais livre e mais à vontade em poder explorar através da percepção que estamos aprimorando em cada aula (Luana, abril, 2009).

Ainda quanto à criatividade, outro destaque está destinado à experiência e ao entendimento do que vem a ser "dançar sensações" e de como a conexão com as sensações pode ser um caminho de investigação da linguagem corporal.

> Notei a diferença quando a sensação constrói o movimento de quando a representação do movimento representa a sensação [...]. Entendi que o exercício é fazer menos e sentir mais, arriscando sempre, sem medo do erro. Em um dos dias, senti muita dificuldade de me envolver na proposta por um estado que meu corpo estava. Não conseguia me conectar com minha parceira, em alguns curtos momentos chegava à sensação e logo voltava, sentindo até um desconforto. Fiquei numa constante busca da sensação, no "cabeção", não deixei ir para o corpo. Vi nas outras pesquisas a intensidade, a estética do movimento quando o mesmo está na verdade, realmente na sensação (Ellen, abril, 2009).

3. Quanto a obter novos subsídios para transpor dificuldades técnico-expressivas específicas, ficou em evidência a relação corpo-objeto e corpo-corpo. Para a maioria foi uma novidade trabalhar e pesquisar com os objetos e descobrir outros sentidos nas relações com seus parceiros, como é possível verificar na fala da aluna Rosa:

> É o objeto que faz abrir as lentes da minha percepção e quando do encontro com o outro que acabou de passar pela mesma experiência (que é só dele, mas é algo diferente que por si só já soma bastante), é que acontece uma explosão interna e externa. Explosão de descoberta, explosão de sensações, explosão de sentimentos, explosão de desejos (abril, 2009).

Muitas outras narrativas falavam sobre como os subsídios oferecidos favoreceram a transposição da dificuldade de improvisar, seja por um excesso de expectativas sobre os resultados, seja pela falta de identificação, no caso daqueles alunos que têm maiores experiências como intérprete e não como um dançarino-investigador. Lidar com as dificuldades da criação, habitar o vazio, envolvendo-se com as sensações, foram destacados como aprendizados, especificamente relacionados aos pensamentos de Lygia Clark.

> No início não conseguia entender a proposta da disciplina de dançar através das sensações que o objeto trazia. Com o processo fui entendendo o que era dançar com a "memória das sensações" [...]. Aprendi a escutar o meu corpo, o outro e a respeitar o tempo que meu corpo precisava para se acostumar a dançar através das sensações [...]. Procurar respeitar este vazio ajuda a criar, eu aprendi (Carolina, junho, 2009).

4. Por último, quanto à compreensão e aplicação dos conteúdos e princípios somáticos, técnicos, artísticos e estéticos, e à elaboração e interpretação de estudos cênicos, destacam-se: a investigação de qualidades expressivas do movimento, as dinâmicas; a pesquisa e investigação de novos repertórios corporais (com objetos e com parceiros); o exercício da improvisação; a experiência de realizar uma pesquisa de campo (a praia, com a turma de 2008), o que, segundo as narrativas, trouxe um grande sentido poético para o trabalho cênico; e a integração entre processo e produto (a *performance*), fortalecida pelas reflexões sobre o papel do artista e da arte, pelos estudos sobre Lygia Clark e pela elaboração de manifestos artísticos.

Elegi uma fala da aluna Suzana como emblemática da integração desses saberes, em uma forma de dançar que diz respeito ao que chamei de dança como acontecimento:

> […] posso dizer que tudo foi muito "desfrutado". Estar no corpo, estar presente, a descoberta dos objetos, da sua potencialidade expressiva e criativa, da minha potencialidade expressiva – são alguns itens que consigo enumerar agora, desta minha vivência, e me descobri num fazer criativo e expressivo novo – na mostra deste resultado, me senti tranquila e apropriada deste todo. O "mostrar" era simplesmente viver o processo, e não a perfeição (Suzana, junho, 2007).

No âmbito pedagógico, quando questionados sobre o processo de desenvolvimento da disciplina Ateliê Somático em Dança, os alunos destacaram alguns saberes, que ordenei em três tópicos: 1) Trabalhar de forma colaborativa; tornar-se um grupo, uma equipe (diferente de ser uma turma); considerar a individualidade e respeitar a diversidade na construção do trabalho coletivo; desenvolver o sentimento de cumplicidade; 2) Atuar com autonomia e responsabilidade; 3) Entender o que é processo e como ele é fundamental para alcançar resultados (nesse caso, para levar um trabalho para a apresentação cênica).

Nas narrativas, tais saberes aparecem entretecidos pelos próprios alunos com os saberes sensíveis trabalhados. O que teria favorecido essas aquisições, segundo eles, foram os aprendizados relativos ao sentido de si (propriocepção, consciência de si), a escuta do outro (objeto, pessoa, espaço), a ampliação do sentido do outro que emerge como um parceiro de descoberta, alguém para partilhar experiências, e a configuração de sentido da própria experiência dançante (a descoberta de sentidos por detrás e para além do próprio corpo).

A aluna Carolina (2009), em sua narrativa, procura demonstrar que seu engajamento nas ações foi uma decorrência da compreensão do sentido do processo que estava vivendo e da integridade (sic) com que esteve nas experiências. Como um fala emblemática da articulação de tais saberes, destaco o trecho em que ela conclui sua avaliação:

> [...] a importância da pesquisa, de viver um processo para ir para cena. A sensação que se faz presente durante o tempo de criação. Essa, sem duvida, é uma questão que eu quero levar à minha carreira, à minha sala de aula e aplicar aos meus alunos; quero que eles entrem na proposta e sintam o engajamento que eu senti durante o processo do exercício cênico, e, dentro disso, também propor formas de trabalhar com objetos, a ponto de <u>despertar a sensibilidade para a arte</u> (Carolina, junho, 2009, grifo meu).

A fala de Carolina é muito curiosa: como se explicaria sua preocupação de despertar a sensibilidade de seus alunos para a arte se a aluna ensina dança e se a dança é uma linguagem artística?

Relembro então da seguinte reflexão de Duarte Junior (2004):

> [...] existe uma educação primeira dos sentidos, um seu desenvolvimento a partir da vida cotidiana de todos nós, a qual pode se aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio dos signos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê. Sentidos aprimorados se reconhecem e se descobrem nos signos estéticos da arte, as quais lhe facultam ainda um meio de expressão, um "alfabeto" com o qual se manifestar. Evidentemente trata-se aqui de um jogo circular, na medida em que os sentidos remetem à arte e esta, de volta, apela aos sentidos [...] (p. 214-215).

Nos ensinamentos de inúmeros mestres da dança, há a indicação de que "a arte" vem do interior do corpo. Para alguns, esse lugar é a alma, para outros, o coração ou os sentimentos, as emoções. O filósofo José Gil (1994), ao abordar o processo de criação de Fernando Pessoa, fala desse interior também como um lugar de processamento das sensações em formas poéticas.

Tomando por base as interlocuções com esses autores, entendo que as abordagens somáticas, nos seus trânsitos com a dança contemporânea, ocupam um lugar intermediário (interface) – relevante – entre a educação primeira dos sentidos (que pode estar pauperizada ou embriagada de estímulos) e a educação dos signos estéticos da própria dança (que pode estar também pauperizada da perspectiva do sujeito que a vivencia e embriagada pelo excesso de padrões corporais e dos movimentos que o sujeito deve alcançar). Para os dançarinos interessados em dançar as forças das sensações e não as representações das formas, a percepção da interioridade corporal (a topografia dos trajetos e lugares) significa uma tomada de consciência da sensibilidade que se torna sensível a si mesma (RODRIGUES, 1999). Assim, o espaço interior configura-se como espaço estético e exigirá os conhecimentos (alfabeto) da própria dança para transmutar-se na dinamosfera do corpo dançante.

Dançar para quê, pergunta-se o filósofo? Para José Gil (2004), dançar é desejo, busca do desejo, agenciamento, agenciar, no sentido deleuziano.

> A dança opera uma espécie de experimentação pura desta capacidade do corpo de se agenciar, criando um laboratório onde todos os agenciamentos possíveis são testados [...]. Agencia o movimento 'trivial' com esse movimento vital, descobrindo novas possibilidades de agenciamentos corporais (p. 59).

Corpo capaz de viver os paradoxos entre a trivialidade (funcionalidade, poderia dizer) e a vitalidade (por exemplo, sentir sensações de "forma fresca"), encaminhando-se para novas possibilidades (a invenção de um gesto). Não me detendo na noção do agenciamento, já que não tive como opção aprofundar-me na perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari, mas, sim, acolhendo as contribuições de José Gil (2004) (o qual revela seus laços com essa corrente de pensamento), encontro nessa fala uma noção de dança muito própria para conceituar as investigações somático-dançantes com as quais me detive nessa pesquisa.

Muitas vezes critiquei certo deslumbramento excessivo com a experiência somática de alguns dançarinos, capaz de modular a dança cênica com certo teor hedonista: dançar o prazer da percepção do próprio corpo, sem que isso fosse uma pauta estética deliberada. Tal preocupação é pertinente, mas, talvez, o fator responsável por desvios dessa ordem seja a fragilidade que ainda identifico em campos específicos da formação dos artistas da dança, como a improvisação e a composição coreográfica. Ou seja, o problema não é a incorporação da abordagem somática, mas sim a falta de uma devida contextualização e compreensão do sentido da ação empenhada. Por isso entendo

> [...] que os projetos pedagógicos de iniciação e formação em dança contemporânea que propõem a incorporação das abordagens somáticas devem considerar a dialética das relações *soma-corpo* na formulação de suas metodologias de ensino-aprendizagem. Articular procedimentos de auto-observação e observação; nas práticas e nas reflexões estabelecer – sempre –relações: do dançarino com seus parceiros, com seu meio (sociopolítico-cultural) (COSTAS, 2008a, p. 66).

Mas, retomando ainda o prazer de apropriar-se do próprio corpo, em geral, os dançarinos abraçam a profissão pelo desejo no ato de dançar (nesse sentido, o desejo como agenciamento). Isso explicaria os anos de estudo (sem fim), práticas desgastantes e exaustivas, dedicação praticamente exclusiva às salas de aulas, ensaios e palcos. Superação da dor pela recompensa de vivenciar um potencial sensório-motor sobre-humano. O encontro com as abordagens somáticas ofereceu aos dançarinos que o vivenciam um prazer de outra

ordem: a descoberta de *outras sensibilidades* (dormentes nos demais seres humanos). Daí a abertura para outros possíveis agenciamentos corporais, estéticos, éticos, poéticos, políticos e educacionais.

Ainda na introdução, disse ao leitor que, com essas páginas, desejava compartilhar o que alimenta e sustenta a minha crença de trabalhar nas esferas da sensibilidade, da percepção, da subjetividade e da criatividade para construir espaços-tempos de movimento – danças como utopias. Por isso, iniciei com uma citação de Bondía (2006) sobre o sentido da educação, a qual está atravessada por desejos e sonhos de um mundo que está além daquele em que vivemos. Nesse "mais além", repetido pelo autor, no meu entendimento, ressoa a noção fenomenológica de Godard (2006c), de utopia como um espaço de ação, de potência, de mudança: outras perspectivas, outras percepções, outros imaginários, permitindo a emergência de novos gestos e outras tantas formas de relações de composição entre os seres humanos.

O entroncamento das ciências humanas, das artes, da dança e das abordagens somáticas do corpo que perfazem a minha formação e demarcam minha atuação profissional coloca-me às vezes em situações complexas de tensão micro-macropercetiva. De repente, no intuito de olhar para o recorte, para aquilo que aqui se construiu no âmbito das ações da pesquisa, alcanço-me mirando "mais além". Faz parte da minha natureza refletir, sempre, sobre o sentido histórico e social de minhas ações. Talvez por isso minha identificação com as reflexões da historiadora Denise Sant'Anna; na sua maneira singular de pensar o corpo na contemporaneidade, encontro sempre a elucidação de sentidos para minhas práticas artístico-pedagógicas. Em um de seus ensaios (SANT'ANNA, 2001) sobre as condutas éticas na vida cotidiana, a autora sugere a capacidade de exercermos relações de composições, e não de dominação entre os corpos. Para isso, é necessário estar à disposição para relacionar-se:

> [...] o contrário do corpo totalitário talvez seja todo o corpo que no lugar de manter-se como substância, mônada isolada e livre, existe como um elo entre corpos, floresce como uma dobra do tecido da vida; na finitude de sua existência este corpo ressoaria a infinita potência criadora do mundo (SANT'ANNA, 2001, p. 100).

Entendo que sua proposição – estabelecer elos, diálogos e na finitude dos corpos ressoar a potência criadora do mundo – é simplesmente crucial na atualidade, quando "[...]

não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana" (GUATTARI, 1990, p. 27). E tal proposição acolhe minha busca de sentido quanto às ações artístico-pedagógicas aqui compartilhadas.

Encaminhando-me para finalizar, gostaria de fazer um apontamento sobre aonde deixei de ir, na cartografia dessa pesquisa. Não sei se a terminologia mais correta seria essa, mas sinto que não tive coragem de adentrar na psicanálise winnicottiana, a qual conheço em uma dimensão clínica e em alguns estudos do curso de formação em Eutonia. Coragem, pois se trata de outra área de conhecimento que implicaria em um grande fôlego. Alguns autores que se debruçaram sobre a obra de Lygia Clark, assim como ela mesma, fazem referência a alguns dos conceitos do pediatra e psiquiatra inglês Donald W. Winnicott (1896-1971). São evidentes, fundamentalmente, as correlações dos objetos relacionais com os objetos transicionais e a questão da criatividade com a noção de criatividade primária e o gesto espontâneo[158].

As empatias e os contágios da dança com as abordagens somáticas, assim como de Lygia Clark com as práticas clínicas, evidenciam zonas de fronteira: das artes, da educação e das terapias. Tais aproximações são possíveis, pois essas áreas, em última instância, estão devotadas aos conhecimentos sensíveis e às possibilidades de transformação das formas de subjetivação no âmbito micropolítico das relações sociais na contemporaneidade (ROLNIK, 2008).

Enfim, habitar a zona de fronteira entre a dança, as abordagens somáticas e a educação fez-me refletir sobre meu desejo de contribuir com os processos de *estruturação do self* do artista da dança na atualidade, pois, como Fortin (1999) argumenta,

> O "produto" da educação somática não é somente caracterizado por uma competência motora específica melhorada e mensurável, mas também pela evolução dos estudantes em direção à integridade, à curiosidade, à qualidade de presença em si etc. (p. 49).

Observo que junto aos meus alunos construí um ambiente favorável para a emergência de um estado de expressão, de criatividade, denominado por eles mesmos (muitas vezes) como *habitat* de uma espontaneidade. O quão importante cada um dos Ateliês terá sido para o seu

158 Para o entendimento desses conceitos, sugiro: DIAS, Elsa Oliveira. *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

desenvolvimento, de fato, como intérprete-criador, foi apontado aqui na dimensão das suas próprias narrativas sobre a incorporação de certos saberes, sensíveis e inteligíveis. O quão será importante para que ele de fato seja mais criativo ou inventivo no âmbito de suas investigações poético-estéticas não é possível mensurar. Mas gostaria de aprofundar, futuramente, um tanto mais o entendimento das dimensões da pesquisa realizada, considerando o potencial de preservação da saúde no sentido winnicotiano, saúde como capacidade de criar, noção que segundo Rolnik (2006b), Lygia Clark compartilhou com o psicanalista inglês. Uma noção de *saúde poética*.

Gostaria, então, de concluir com as palavras da dançarina e coreógrafa norte-americana Anna Halprin, que traduz poeticamente esse pensamento:

> Não sou uma terapeuta, sou simplesmente uma artista que gosta de encontrar uma saída social imaginativa. Para mim a arte é isto: levar as coisas propostas ou impostas ao âmago de um processo criativo [...]. Se até agora dediquei minha vida à arte, doravante dedico a minha arte à vida (apud LOUPPE, 2006, p. 33).



REFERÈ


NCIAS

referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Eide Sandra Azevedo. **Walter Benjamin e o tempo da grande indústria. Diálogos**, Maringá, UEM – Depto de História, v.2, n.2, p. 65-79, 1998.

ALBUQUERQUE, Lina de. O sopro vital de Lygia Clark. **Revista Cláudia,** São Paulo, v.45, n.4, p.168-171, abr. 2006. Disponível em: <http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Claudia/304299.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia**: um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.131-149.

ANDRADE, Fabrício. **Arte-educação:** emoção e racionalidade. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.

ANZIEU, Didier. **O Eu-pele.** Tradução de Zakie Yazigi Rizkallaj; Rosaly Mahfuz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (Coleção Tópicos).

BANES, Sally. **Terpsichore in sneakers:** postmodern dance. Connecticut: Wesleyan, 1987.

_____. **Greenwich Village 1963:** avant-garde, performance e o corpo efervescente. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BANES, Sally; LEPECKI, André. **The Senses in Performance.** New York: Routledge, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartagrofar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.52-75.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1).

BERNARD, Michel. **El cuerpo**: um fenómeno ambivalente. Tradução de Cubierta de Dària Esteva. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1985.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão Corpo**: identidade e autonomia do movimento. São Paulo: SESC Opera Prima, 1996.

BÉZIERS, Marie-Madeleine; HUNSINGER, Yva. **A coordenação motora**: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. São Paulo: Summus, 1994.

BLOM, Lynne Anne & CHAPLIN, L. Tarin. **The moment of movement**. Dance improvisation. London, Dance Books, 1988.

BOLSANELO, Débora Pereira (Org.). **Em pleno corpo -** Educação Somática, Movimento e Saúde. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.** p. 01-11. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. **Estudar**. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p. Edição Bilíngüe.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abril 2002.

_____. **Pedagogia profana**: dança, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRAVI, Valéria Cano. **Um olhar sobre a incorporação estética do movimento**. Dança Cênica São Paulo. 2001. 68 p. Tese (Mestrado em Comunicação e Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRITTO, Fabiana Dultra (Org.). **Cartografia da Dança:** criadores-intérpretes brasileiros. 1. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2001.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades:** ensaios e etnografias. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (Org.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARDIM, Leandro Neves. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009. – (Coleção Filosofia frente& verso / coordenador Alexandre de Oliveira Torres Carrasco).

CLARK, Lygia. In: **ENCICLOPÉDIA** de Artes Visuais. São Paulo: Instituto Itaú Cultural. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2566&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=1>. Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

_____. O vazio-pleno. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Suplemento Dominical, p.5, 02 de abril de 1960.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado:** pesquisas de antropologia política. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. Cultura e imaginário. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2004.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sensing, feeling, and action.** The experiential anatomy of Body-Mind Centering. Northampton: Contact Editions, 1993.

COLI, Jorge. **O que é arte.** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. As abordagens nos projetos de iniciação e formação artística em dança contemporânea. In: ARAÚJO, E.; CARVALHO, L.; VILLARDI, F.; CHWINDEN, L; HELLENO, M. (Org.). **Núcleo Vocacional:** criação e trajetória. São Paulo: SMC (Secretaria Municipal de Cultura), 2008a. p. 61-67.

_____. **Corpo veste cor:** um processo de criação coreográfica. 1997. 206 p. Tese (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. Educação somática e o desenvolvimento de novas sensibilidades nos treinamentos do intérprete-criador da dança. **Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.** Florianópolis: ABRACE, 2003. p. 183-185.

_____. Klauss Vianna e a expressividade como devir dramatúrgico. **Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.** Belo Horizonte: UFMG, 2008b. p. 01-05. Disponível em: < http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca>. Acesso em: 25 jan. 2008.

CYPRIANO, Fabio. O corpo da arte: Pinacoteca abre hoje mostra com as experiências radicais da artista que unia terapia e estética. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 jan. 2006. Ilustrada, p.E1, E4. Disponível em: <http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Folha_de_Sao_Paulo/179709.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

DAMASIO, António Rosa. **O mistério da consciência.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Francis Bacon:** lógica da sensação. Tradução de Roberto Machado... [et. al.]. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DENYS-STRUYF, Godelieve. **Cadeias Musculares e Articulares**. O método G.D.S. São Paulo: Summus, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. (Atualidades pedagógicas, v. 131).

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott.** Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos***:* a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

EHRENFRIED, L. **Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito**. São Paulo: Summus, 1991.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. **O espaço de Lygia Clark.** São Paulo: Atlas, 1994.

FARINA, Cynthia. **Arte, Cuerpo y Subjetividad.** Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. 2005. 406 p. Tese (Doutorado em Teoria e História da Educação) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2005.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em movimento** – O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa e artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecilia (Org.). **Escritos de artistas:** anos 60/70/ seleção e comentários. Tradução de Pedro Süssekind... [et. al.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazzacappa. In: GREINER, Cristine (Org.). **Cadernos do GIPE-CIT, n.2.** Salvador: UFBA, 1999. p. 40-55.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 02, p. 09-29, maio/agosto 2005.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança. **Pro-posições**, Campinas, v.9, n.2 (26), p. 79-95, 1998.

_____. Transformação de Práticas de Dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003. p. 161-173.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. São Paulo: Vozes, 2007.

FRANK, Kevin. Tonic Function: A Gravity Response Model For Rolfing Structural and Movement Integration. **Rolf Lines**, v. 23, n.1, p.12-20, march 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADELHA, Rosa Cristina Primo. **A dança possível:** as ligações do corpo numa cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio De água Editores, 1997.

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

_____. Abrir o corpo. In: ROLNIK, S. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento.** Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 63-68.

_____. **O espaço interior.** Lisboa: Editorial Presença, 1994.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. Tradução de Silvia Soter. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. (Org.). **Lições de Dança 3.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2002. p. 11-35.

_____. Foreword by Hubert Godard. In: MCHOSE, Caryn; FRANK, Kevin. **How Life Moves:** Explorations in Meaning and Body Awareness. Berkeley: North Atlantic Books, 2006b. p. ix-xiv.

_____. Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento.** Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006a. p. 73-80.

_____. Phenomenological Space: "I'm in the space and the space is in me". Interview with Hubert Godard, by Cryn McHose. **Contact Quarterly**, Northampton, v.31, p. 32-38, Summer/Fall 2006c.

_____. Reading the Body in Dance – A Model. **Rolf Lines**, Boulder: Rolf Institute, p.37-42, 1994.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar:** a educação como experiência estética. Rio de Janeiro: Walk, 2004.

GREEN, Jill. Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. **Dance Research Journal**, n.31(2), 80-100, 1999.

GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine; AMORIM, Claudia (Org.). **Leituras do corpo.** São Paulo: Annablume, 2003.

GUATARRI, Félix. **As Três Ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

HANNA, L. J. **To Dance is Human.** Chicago: University of Texas Press, 1996.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta.** Tradução de Vicente Barretto. 2. ed. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1976.

_____. What is Somatics? **Somatics**, v.5, n.4, p. 4-8, 1986.

HARTLEY, Linda. **Wisdom of the body moving**: an introduction on body-mind centering. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.

HATWELL, I.; STRERI, A.; GENTAZ, E. (Orgs.) **Toucher pour connaître**. Paris: PUF, 2000.

HIRSZMAN, Maria. Lygia Clark em questão. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 jan. 2006. Caderno 2, p.01. Disponível em: <http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/O_Estado_de_Sao_Paulo/179696.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUMPHREY, Doris. **The art of making dances**. Nova York, Rinehart, 1959.

JAMES, William. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.

JOHNSON, Don Hanlon. **Bone, Breath, & Gesture:** practices of embodiment. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.

_____. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

JUHAN, Deane. **The physical, psychological, and spiritual powers of bodywork**. New York: Barrytown Station Hill, 2002.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.32-51.

KNASTER, Mirka. **Descubra a sabedoria do seu corpo.** Tradução Carlos A. L. Salum; Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 1996.

LABAN, R. **O Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LAUNAY, Isabelle. Laban ou a experiência da dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. (Org.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1999. p. 73-90.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociências. São Paulo: Ed. Atheneu, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Teatro do Movimento.** Um método para o intérprete criador. Brasília: LGE Editora, 2003.

LOUPPE, Laurence. Lygia Clark não pára de atravessar nossos corpos. In: ROLNIK, S. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento.** Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 33-39.

LYGIA CLARK. In: **ENCICLOPÉDIA** de Artes Visuais Itaú Cultural. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2566&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=3>. Acesso em: 12 mar. 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Christophe. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, Isabel. Dança, corpo e educação contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, v.9, n.2 (26), p. 35-45, 1998.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MCHOSE, Caryn; FRANK, Kevin. **How life Moves:** Explorations in Meaning and Body Awareness. Berkeley: North Atlantic Books, 2006.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação:** reflexões sobre o sentido do sensível. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MENDONÇA, Maria Emília. **Ginástica Holística.** História e desenvolvimento de um método de cuidados corporais. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

MERLEAU- PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **O visível e o Invisível.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001 (Coleção Debates).

MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark:** obra-trajeto. São Paulo: EDUSP, 1992.

MONTAGU, Ashley. **Tocar:** o significado humano da pele. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

MORGENROTH, Joyce. **Dance improvisations**. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1987.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NAVAS, Cássia; DIAS, Lineu. **Dança Moderna.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

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

NIETZSCHE, F. **Obra Incompleta.** Tradução de Rubens Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os Pensadores).

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, maio 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2009.

ODESSKY, A. G. **Eutonía y Estrés:** educación de la fluctuación tônica y dificuldades de adaptación del tono psicofísico. Buenos Aires: Lugar, 2003.

PALHARES, Taisa. Império dos sentidos**. Bravo!**, São Paulo, ano 9, n.101, p.54-59, jan. 2006. Disponível em: <http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Bravo/179196.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: _____ (Orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.7-16.

PELBART, P. P. **Vida Capital.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. 35. ed. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental, 2005.

RIBEIRO, Antônio Pinto. **Dança temporariamente contemporânea**. Lisboa: Passagens, 1994.

RODRIGUES, José Carlos**. O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ROLF, Ida P. **Rolfing**: a integração das estruturas humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra: Lygia Clark, artista contemporânea. **Corpo & Cultura, Projeto História:** Revista do Departamento de História e Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP, São Paulo, n. 25, p. 43-54, 2002.

_____. Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia. In: ROLNIK, Suely. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento.** Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006b. p. 13-28.

_____ (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento**. Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006c.

_____. Afinal, o que há por trás da coisa corporal?. In: ROLNIK, Suely. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento.** Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006a. p. 9-10.

_____. **Cartografia sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2007.

_____. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio pleno de Lygia Clark. **The Experimental Exercise of Freedom:** Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, 1999. Disponível em: < http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf >. Acesso em: 12 mar. 2009.

SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com o chapéu.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAFRA, Gilberto. **A face estética do self:** teoria e clínica. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.

SAFRA, Gilberto. O sagrado e a criatividade. **e-Revista**, São Paulo, n. 2, [s.d]. Disponível em: <http://www.ciec.org.br/Artigos/Revista_2/safra.pdf>. Acesso em: 30 out. 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação:** construção da obra de arte. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SANT'ANNA, Denise B. de (Org.). **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

_____. **Corpos de passagem**: ensaio sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **A percepção**: uma teoria semiótica. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1998.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. **Concepção dialógica e as NTICS:** a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

SCHIFFMAN, Harvey Richard. **A sensação e percepção.** Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes; Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS Museu Vale do Rio Doce II 2007. Disponível em: <http://www.seminariosnvrd.org.br>. Acesso em: 12 mar. 2009.

SERRES, Michel. **Os cincos sentidos.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SEVERO, Raimundo Jr. Dança, educação somática e terapia: aproximações entre experiência cotidiana. **Revista Olharce**, Ceará, ano 1, n.1, p.63, 2008.

SHAPIRO, Sherry B. **Pedagogy and the Politics of the Body.** New York: Garland, 1999.

SMITH-ARTAUD, Jacqueline M. **Dance composition**. A practical guide for teachers. 2. ed. London, A & C Black, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SOTER, Silvia. A educação somática e o ensino da dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. (Org.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1999. p. 141-148.

STEINMAN, Louise. **The knowing body**. Elements of contemporary performance & dance. Boston: Shambhala, 1986.

STRAZZACAPPA, Márcia. As técnicas corporais e a cena. In: GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (Org.). **Etnocenologia: textos selecionados.** São Paulo: AnnaBlume, 1999. p. 163-168.

SUQUET, Annie. Cenas. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques (Dir.). **História do Corpo vol. 3**: As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: editora Vozes, 2008. p. 509-539.

TEIXEIRA, Letícia. **Conscientização do movimento**: uma prática corporal. São Paulo: Caioá Editora, 1998.

TIBURI, Márcia. O que é sensibilidade? **Arte na Escola**. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=29>. Acesso em: 12 mar. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VISHNIVETZ, Berta. **Eutonia:** educação do corpo para o ser. São Paulo: Summus, 1995.

WEBER, Suzane. A educação somática como fonte de conhecimento para a dança. **Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.** Florianópolis: ABRACE, 2003. p. 204-205.

WINEARLS, Jane. **La danza moderna**. El método Jooss-Leeder. Técnica de interpretación. ejercicios. Buenos Aires, Editorial Víctor Lerú, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VÍDEO

O MUNDO de Lygia Clark. Direção: Eduardo Lins Clark. Fotografia: David Drew Zingg. Montagem: Amauri Alves. Rio de Janeiro: Plug Produções, 1973. (Fita de vídeo VHS/NTSC. Documentário).



ANEXO



Anexo 1

Plano de ensino

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI

PLANO DE ENSINO

CAMPUS Centro

CURSO Dança

DISCIPLINA Ateliê Somático em Dança

PROFESSOR Ana Maria Rodriguez Costas

SEMESTRE	CARGA HORÁRIA	VIGÊNCIA
3º semestre	80 h/a	2009/1

EMENTA

Ateliê Somático em Dança permite uma aproximação dos aspectos e procedimentos técnico-criativos da dança com os princípios somáticos, preparando o aluno para o estudo das áreas de improvisação e criação em dança. Promove a experimentação criativa e a vivência poética por meio da exploração do corpo e do movimento dançante, tendo como subsídios os estudos técnicos em desenvolvimento.

OBJETIVOS

Gerais

1. Atuar como artista da dança (dançarino / intérprete e criador) atualizado, adaptando-se à multiplicidade e interdisciplinaridade técnica, criativa, metodológica e expressiva da cena contemporânea.
2. Compreender, investigar e aplicar recursos, técnicas, princípios e metodologias de trabalho envolvidos na performance, criação, pesquisa e educação da dança, a partir de interfaces com a Educação Somática, apontado para novas soluções.
3. Atuar como pesquisador e experimentador estético, demonstrando capacidade inventiva e investigativa e articulando a dança aos diferentes âmbitos do desenvolvimento de sua atividade: artísticos, pedagógicos, tecnológicos, científico-acadêmicos.

▶

Específicos

1. Resgatar e aprofundar conteúdos desenvolvidos nas disciplinas somáticas e técnicas, articulando um instrumental de preparação corporal para a atuação cênica.
2. Reconhecer o aporte somático como um dos recursos para ampliação do repertório corporal, desenvolvimento da criatividade e estabelecimento de uma pesquisa de linguagem em dança.
3. Obter novos subsídios para transpor dificuldades técnico-expressivas específicas, a partir da aplicação destes conhecimentos num contexto cênico.
4. Compreender, saber investigar e aplicar os conteúdos e princípios somáticos, técnicos, artísticos e estéticos à elaboração e interpretação de estudos cênicos.

PROGRAMA DE AULA

EIXO I: Fundamentação e teorização das experiências somático-dançantes

UNIDADE 1: O Ateliê Somático em Dança e o Projeto "Por que Lygia Clark?"

- Anos 60/70: práticas experimentais na dança e nas artes visuais
- O uso de objetos na dança e na educação somática
- As contribuições das abordagens somáticas nos laboratórios da percepção da dança contemporânea
- A experiência acumulada nos ateliês anteriores: "A propósito da magia dos objetos" e "Infinito quase palpável"

UNIDADE 2: Inventários: individuais e coletivos

- Relações entre o que pensamos, sentimos e fazemos em arte
- Relações entre inventários pessoais e o inventário sobre Lygia Clark
- Relações entre os inventários – a formação de coletivos

UNIDADE 3: Conceitos e palavras chaves

- Sentidos, percepção, criatividade e subjetividade
- Noções de corpo: sensível, continente, plástico e dialógico
- Objetos *relacionais*
- Experiência estética e experiência artística
- Estados, formatos e espaços cênicos: a dança como *acontecimento*

UNIDADE 4: Elaboração de um manifesto artístico

- As motivações artísticas
- A política da/na arte

EIXO II: As experiências somático-dançantes

UNIDADE 5: Introdução: o dentro é o fora e o fora é o dentro

- Os paradoxos da pele
- O sentimento de si no contato com o outro e com o espaço

UNIDADE 6: Objetos relacionais (1): os sacos de ar

- Percepção e investigação das sensações em movimento

UNIDADE 7: Objetos relacionais (2): os sacos de água

- Percepção e investigação das sensações em movimento

UNIDADE 8: Múltiplos objetos relacionais (3)
- Percepção e investigação das sensações em movimento

UNIDADE 9: Objetos relacionais (4): os elásticos
- Percepção e investigação das sensações em movimento

UNIDADE 10: Objetos relacionais (5): os tecidos
- Percepção e investigação das sensações em movimento

UNIDADE 11: Tecendo redes: a construção de objetos relacionais (6) coletivos
- Percepção e investigação das sensações em movimento

UNIDADE 12: Corpo e natureza
- Percepção e investigação das sensações em movimento
- Visitas a espaços de São Paulo e/ou de outras cidades próximas onde o contato com a natureza esteja favorecido: parques, campos, praias, etc.

EIXO III: Proposições e apresentação de resultados

UNIDADE 13: Aprofundamento da fase exploratória
- Reconhecimento, análise e reflexão sobre o processo desenvolvido: os repertórios de movimento e o universo poético
- Identificação, detalhamento e roteirização para o desenvolvimento de estudos de aprofundamento e desenvolvimento do material criativo

UNIDADE 14: Formatação cênica
- Elaboração por parte dos alunos de exercícios e proposições para a identificação de formatos cênicos e escolha de espaços de apresentação
- Reflexão e análise das propostas apresentadas com base nos manifestos artísticos desenvolvidos
- Identificação de outras formas de apresentação dos resultados: estudos coreográficos desenvolvidos em interlocução com a disciplina Técnicas de Dança III; intervenções públicas; exposição fotográfica; produção de vídeo-dança etc.

UNIDADE 15: Produção artística
- Articulação com a disciplina Produção Cultural: detalhamento e organização da produção artística (trilha, figurino, material cênico, etc.) em equipes de trabalho

UNIDADE 16: Incorporação e apresentação cênica
- Formulação e estudo do roteiro elaborado para preparação corporal dos ensaios e das apresentações
- Formulação e estudo do roteiro desenvolvido para o trabalho cênico
- Ensaios para incorporação e lapidação do trabalho a ser apresentado

UNIDADE 17: Finalização do processo de trabalho
- Conclusão, apresentação e apreciação dos diferentes produtos resultantes

UNIDADE 18: Revisão de Conteúdos
- Sobre a articulação dos Eixos I, II e III
- Revisões necessárias e orientações para a avaliação final

UNIDADE 19: Avaliação final.

UNIDADE 20: Revisão da Avaliação. Prova de 2ª chamada

METODOLOGIA

- Aulas práticas
- Exercícios de exploração, criação, observação e análise individual e em grupo
- Leitura e discussão de textos
- Elaboração e apresentação de estudos cênicos
- Caderno de registros
- Pesquisa e criação de acervo de *objetos relacionais*
- Visitas a acervos e museus
- Visitas externas a espaços abertos e públicos de São Paulo e/ou de outras cidades próximas (parques, praças, praias, etc.) para realização de pesquisa e intervenções
- Consulta e estudo do cátalogo publicado por ocasião da exposição: *Lygia Clark. Da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro*, organizada pelo Musée dês Beaux-Arts de Nantes, França (08 de outubro a 31 de dezembro de 2005) e pela Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil, (25 de janeiro à 26 de março de 2006) com a colaboração da Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark". Curadoria: Suely Rolnik e Corinne Diserens. (Acervo do professor)

AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO

1ª etapa

- Leitura, sistematização e discussão de textos (individual, no mês de março e abril) – 2,0 pontos
- Relatório individual com base no desenvolvimento do processo elaborado a partir do caderno de registros (março e maio) – 4,0 pontos
- Elaboração de uma *proposição* e um *manifesto artístico* como organização do material de pesquisa de criação e reflexão crítica do processo desenvolvido (em grupo, no mês de maio) – 4,0 pontos

2ª etapa

Avaliação prático-teórica:

- Elaboração e apresentação de um exercício cênico: presença nos ensaios e apresentações; envolvimento e realização das tarefas de produção do exercício cênico; pesquisa e qualidade da *performance* artística - 6,0 pontos
- Relatório individual de avaliação e auto-avaliação sobre o processo e o produto (exercício cênico desenvolvido) – 4,0 pontos

Nota final: média aritmética entre N1 e N2.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

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

RIBEIRO, Antonio Pinto. *Dança temporariamente contemporânea*. Lisboa: Editorial Vega, 1994.

SANT'ANNA, Denise B. de. *Corpos de passagem*: *ensaio sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

VIANNA, Klauss, *A dança. Klauss Vianna*. Em colaboração com Marco Antônio de Carvalho. 3ª edição. São Paulo, Summus, 2005.

VISHNIVETZ, Berta. *Eutonia. Educação do corpo para o ser*. São Paulo, Summus, 1995.

LINKS:

http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Folha_de_Sao_Paulo/179709.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Bravo/179196.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/O_Estado_de_Sao_Paulo/179696.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Claudia/304299.pdf
http://www.lygiaclark.org.br/
http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CLARK, Lygia. *Lygia Clark*. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980. 60 p. il. (incl. Color) (Arte brasileira contemporânea).

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. *Educação somática e o desenvolvimento de novas sensibilidades nos treinamentos do intérprete-criador da dança*. Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Florianópolis, 08 a 11 de outubro de 2003. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE. 2003 (Memória ABRACE VII).

DENYS-STRUYF, Godelieve. *Cadeias Musculares e Articulares. O método G.D.S*. São Paulo: Summus, 1995.

DUARTE JR. João-F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3ª edição. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FERNANDES, Ciane. *Corpo em Movimento*. São Paulo: Annablume Editora, 2002. LOBO, L.,

GODARD, H. *Gesto e percepção*. In, LIÇÕES DE DANÇA, 3. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, s/d.

História do corpo: *As mutações do olhar: O século XX* / sob a direção de Alain Corbin, Jean-Jaques Courtine e George Vigarello; tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociências*. São Paulo: Ed. Atheneu: 2002.

STEINMAN, Louise. *The knowing body. Elements of contemporary performance & dance*. Boston: Shambhala, 1986.

WEBER, Suzane. *A educação somática como fonte de conhecimento para a dança*. Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Florianópolis, 08 a 11 de outubro de 2003. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE. 2003 (Memória ABRACE VII).

A narrativa de *um* sujeito revela uma história coletiva, de *outros* sujeitos e, alguns em especial não podem ficar guardados apenas *numa* memória particular. Na *minha* memória vivem alguns desses sujeitos: pioneiros, revolucionários, líderes, mestres da política, da arte, da dança, da educação somática e porque não dizer, da vida. Na verdade, eles não estão apenas na memória; estão em cada uma das minhas ações presentes.

Nessa narrativa meu desejo é *fazer-me coletiva*, demonstrando que para chegar a uma questão, há uma vida intensamente vivida, cunhada e compartilhada com outras tão generosas vidas. São esses encontros que me permitiram chegar até aqui, na concepção de uma pesquisa, apenas aparentemente, *minha*.

Talvez, como acontece para quase todos aqueles que se debruçam sobre a tarefa de inventariar trajetórias surge uma questão: por que esperamos momentos como esses para reverenciar cada um desses seres tão significativos às nossas histórias? A vida tão repleta de futuro não nos deixa abraçar o passado como presente.

A consciência é um caminho sem volta. Ouvir essa frase no vigor dos meus quinze anos foi algo marcante. Uma dádiva. Quem a proferiu, como um segredo, sentada no sofá de sua casa, foi Edméa Ladevig, uma grande mulher, uma grande revolucionária.

Conforme consta no portal da secretaria de cultura de Santos, município onde nasci e com o qual mantive fortes vínculos até aproximadamente meus vinte e um anos:

> Edméa nasceu em Leme, Estado de São Paulo, em 14/02/1942, criando-se na Zona Leste de São Paulo, onde foi operária têxtil. No início da década de 70, veio para Santos onde criou sua única filha, Lara. Aqui estudou e se formou na Faculdade de Assistência Social de Santos. Teve, desde logo, atuação ativa na vida política da cidade. Destacou-se como dirigente do Comitê Brasileiro de Anistia e coordenou, em todo Brasil, a conquista da Anistia Política em 1979. Em 1984 era coordenadora do Comitê Santista pelas Diretas-Já. Foi em plena atividade da campanha das eleições diretas para presidente da república, que veio a falecer, vitimada por um enfarte, no dia 23 de janeiro. Edméa morreu antes de completar 42 anos, o que ocorreu [sic] em 14 de fevereiro de 1984. [1]

Lembro-me perfeitamente: militantes, dirigentes e líderes de diferentes partidos, facções, movimentos, juntos na porta da Casa de Saúde, inconformados. Era muito significativa a perda dessa *mãe* tão jovem que fez de Santos - a histórica cidade vermelha – uma referência

1 (http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?64)

na luta pela anistia, pela autonomia dos municípios considerados área de segurança nacional e pelas "Diretas Já".

Aprendi em momentos como esses que existem pessoas e causas, capazes de unir a todos e o sentimento diante dessa união é algo único, talvez primordial à existência humana. Sigo buscando esses grandes momentos de encontros, nos quais diferenças e divergências ficam em segundo plano.

Sinto certa dificuldade em recordar o que de fato veio antes em minha vida: o contato com a arte ou com a política. Curiosamente, isso esteve sempre, de alguma forma, conectado.

Talvez tenha sido primeiro o teatro. Participei de um grupo amador que realizava leituras dramáticas de alguns poetas e escritores: Pablo Neruda, Vladimir Maiákovski, Manuel Bandeira, Jorge Amado, entre outros. Depois desse mergulho literário vieram as experiências junto às artes visuais, a qual, desde então, de alguma forma sempre estão presentes em meu trabalho artístico.

Passei muitas tardes no quintal da casa de Edméa Ladevig, onde havia goiabeiras e aquele cheiro inesquecível de *árvores de maresia*[2]. Ali funcionava um *atelier* com aulas de desenho, pintura, escultura e história da arte. As atividades eram coordenadas pela artista Beatriz Rota-Rossi[3] – outra grande *mãe* e revolucionária – em colaboração com Daniel Bezerra[4]. Com o seleto grupo de artistas, militantes e intelectuais que circulavam nessa casa, num ambiente livre e cuidadoso vivenciei experiências fundamentais à formação de minha identidade.

E a dança? Como para muitos outros jovens, fazia parte de maneira intensa, da vida social, das festas, dos bailes, dos desfiles de escola de samba; mais tarde[5] ela se apresentou como arte, como possibilidade de carreira profissional, em sua vertente contemporânea.

Posso dizer que meu primeiro contato nessa direção foram algumas aulas de

2 Permito-me tal licença poética para descrever essas típicas árvores do litoral, chamados *chapéus de sol*.

3 A artista plástica e escritora Beatriz Rota-Rossi é nascida na Argentina, naturalizada brasileira, leciona Estética da Comunicação, História da Arte e Cultura Brasileira nos cursos de Jornalismo, Comunicação Visual e Publicidade e Propaganda na Universidade Santa Cecília de Santos, UNISANTA. Recentemente publicou o livro "Alex Vallauri, da Gravura ao Grafite – Biografia".

4 Pintor e desenhista com grande domínio nas técnicas acadêmicas; entre outras atividades, atua hoje na restauração de igrejas em todo o Brasil.

5 Vi o primeiro espetáculo de dança profissional com o Grupo Corpo quando estava aproximadamente com dezoito anos.

expressão corporal com Yolanda Amadei[6] (amiga de Beatriz Rota-Rossi), na Aliança Francesa, em Santos. Senti um enorme prazer naqueles encontros, uma grande identificação. Talvez, quando mais tarde conheci Klauss Vianna, lá estavam às *sementes de Yolanda*, prontas para germinar.

Voltando à política, iniciei minhas atividades nas lutas pela redemocratização do país, e depois, mais diretamente na fundação do Partido dos Trabalhadores. Atuei ainda, no movimento estudantil, mas, por pouco tempo; dediquei-me mais aos movimentos sociais nos morros e por motivo dessa atuação tive a felicidade de conhecer a equipe de Paulo Freire. Participei de treinamentos para alfabetizar adultos e utilizar sua metodologia nos trabalhos de organização das comunidades em que atuava. Mais tarde, dediquei-me a um trabalho na área de políticas públicas para o transporte coletivo urbano[7].

Nesses anos iniciais da redemocratização do Brasil, batemos de porta em porta para formar um partido político e para convocar a população a sair às ruas reivindicando eleições diretas. Assim conheci minha cidade e meu *verdadeiro* país: favelas, morros, fábricas, cais, praças, bares, escolas, salões de baile, faculdades, postos de saúde.

Na convivência com pessoas de diferentes raças, culturas, origens, classes sociais, religiões e formações intelectuais ocorreu meu aprendizado sobre temas fundamentais à formação de atitudes que hoje temos de trabalhar (mais do que nunca) nas salas de aula: a convivência pacífica e respeitosa frente à diversidade; a força do trabalho em equipe; a busca do consenso e/ou das deliberações democráticas; a diferença entre individualidade e individualismos; a superação de divergências supérfluas na solução de causas comuns; entre muitos outros.

Mas, a militância política dessa época impunha também certos afastamentos, por exemplo, do corpo. Costumo dizer que vivi uma adolescência muito envelhecida, repleta de responsabilidades adultas. Ao completar meus dezoito anos, exatamente no dia 15 de março de 1983, tomei posse como assessora parlamentar na Assembléia Legislativa de São

6 Bailarina, preparadora corporal, professora aposentada da EAD da USP, *mestra* de vários artistas do corpo na cena paulista.

7 Naquele momento, uma empresa mantinha o monopólio do setor em toda a Baixada Santista. Agindo de forma absolutamente irregular, passou a comportar-se segundo seus interesses, em detrimento absoluto das demandas da população. O caso foi tão sério que alguns anos depois, durante o governo da prefeita Telma de Souza houve uma intervenção do poder público. No momento da intimação, *seguranças* da empresa assassinaram um apoiador da prefeita petista que acompanhava o oficial de justiça que comunicou a intervenção.

Paulo. Nesse mesmo dia, recebi a noite um ramalhete de flores de um grande amigo num lugar inusitado: estava "acampada" com meus colegas de USP, numa barraca em frente à reitoria e dividindo com eles um apartamento do CRUSP, utilizado como "QG". Fiz parte da última turma de invasores responsáveis pela definitiva retomada dos prédios do CRUSP para moradia estudantil.

Claro: havia as festas, os forrós, os namoros, mas, nessa fase, eu parecia ter uns vinte e sete anos. A possibilidade de prestar atenção a si, ao próprio corpo parecia algo muito pequeno frente aos desejos e sonhos de transformação de uma sociedade com tamanha desigualdade social. Naquele momento, parecia impossível integrar o *cuidado de si*, no cuidar do coletivo.

Minha chegada ao Curso de Ciências Sociais (FFLCH-USP) ocorreu no mesmo ano e mês em que fui trabalhar na Assembléia Legislativa. Num primeiro momento estudei no período noturno, onde as turmas eram absolutamente heterogêneas: militantes de vários campos e áreas; estudantes da própria USP[8] e profissionais de outras áreas – engenharia, economia, matemática – que buscavam ampliar e diversificar sua formação; intelectuais; alguns candidatos fortes a serem pesquisadores, entre outros. Na verdade, o currículo bastante flexível quanto à seleção de disciplinas obrigatórias e optativas não permitia pensar na existência de uma turma.

De início, além de tudo ser muito novo – o espaço, a cidade, os colegas, a universidade – era muito difícil compreender as *falas* de meus professores. Os assuntos não eram inteiramente novos, mas, havia uma distância fenomenal entre a minha experiência prática na ação social e política e as teorias a respeito. Sem dúvida, não havia muita preocupação por parte do corpo docente em se fazer entender, com exceção daqueles, que por motivo de contato direto com comunidades indígenas, movimentos populares e sindicais haviam sido obrigados a desenvolver uma linguagem menos prolixa ou hermética.

Muitas vezes compartilho com meus alunos o que significou para mim, após uma formação na escola pública no período de sua decadência, escutar um dos maiores especialistas em Max Weber falar durante quatro horas, quase que ininterruptamente, semanalmente, durante um semestre, sobre sua teoria. Muitas vezes era como se eu estivesse ouvindo outra língua;

8 Naquela época era permitido realizar concomitantemente dois cursos.

eu não conseguia acessar o sentido, nem sequer a procedência, muito menos a aplicabilidade. Aliás, não havia sequer a menção nas salas e nos corredores da faculdade sobre quais seriam as relações entre a aplicabilidade daquele conhecimento e o mercado de trabalho.

Posso parecer crítica, mas relembro desses professores com muito respeito. Mais uma vez, fui uma privilegiada. Muitos deles foram exilados políticos que haviam estudado nas mais importantes universidades do mundo, por exemplo, o professor especialista em Max Weber. A maioria era responsável por uma produção científica de referência nas áreas de antropologia, sociologia e política.

A questão não eram os professores ou mesmo a própria USP, mesmo que sobre ela possamos discutir muito a respeito. O corpo, as sensibilidades, a arte, o cotidiano, eram ainda temáticas menos relevantes nas Ciências Sociais naquele momento histórico-científico brasileiro, em especial, na sociologia e na política. Havia tentativas isoladas, como por exemplo, a disciplina Sociologia do Cinema, bravamente proposta pelo então jovem professor Paulo Menezes.

Num segundo momento dessa graduação, ocorreu meu contato com a dança contemporânea. Nos últimos anos do curso, já como aluna do período diurno, aconteceu minha formação rumo à profissionalização como artista. Foi um momento de grande conflito, com muito desejo de desistir. As fissuras entre a Universidade e esse novo universo das Artes do Corpo que começava a habitar pareciam maiores ainda. De certa forma procurei trazer para as Ciências Sociais um pouco da dança; junto a outros colegas que buscavam tal trânsito realizei um seminário numa das disciplinas de Antropologia sobre a identidade do ser artista onde, além de entrevistar coreógrafos e músicos, foi incluída uma improvisação cênica na sala de aula. Com outros colegas, ampliando esse grupo, criamos uma performance-seminário sobre surrealismo[9]. Meu primeiro trabalho em dança, no palco, foi na programação cultural de um Congresso da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) sediado na USP.

É curioso. A formação nas Ciências Sociais é algo em mim *naturalizado*. Nunca exerci oficialmente a profissão[10] de cientista social, mesmo assim, percebo que certas competências e

9 Esse seminário foi apresentado na disciplina Sociologia do Cinema.

10 Fui auxiliar de Marilena Ansaldi na pesquisa que gerou sua autobiografia, projeto esse, apoiado pela extinta Bolsa Vitae. Nesse trabalho desempenhei funções de uma "cientista social", realizando algumas das entrevistas, transcrevendo-as e

habilidades foram adquiridas e se fazem presentes, muitas vezes, auxiliando meu desempenho profissional na arte e na educação.

Em abril de 1985, a Associação Santista de Dança organizou o "I Congresso do Corpo". Alguns colegas eram produtores do evento, e, acompanhando tal produção, resolvi dar uma chance ao meu próprio corpo. Foi durante esse congresso que numa mesma semana conheci Roberto Freire (1927 – 2008) e Klauss Vianna (1928 – 1992). Naquele momento, tive a certeza de que eu estava diante de duas grandes personalidades as quais falavam de algo que eu não sabia exatamente o que era, mas que iria mudar minha vida para sempre. Mais do que isso, não apenas falavam, mas, me convidaram a *viver* o corpo e ver que nessa forma de *viver* o corpo havia também a possibilidade de uma imensa revolução.

Compartilhei durante alguns anos do trabalho desenvolvido em São Paulo por Roberto Freire, médico psiquiatra, escritor, criador de textos para o cinema, a televisão, o teatro e, anarquista (como se definia). Filiado à corrente da chamada anti-psiquiatria de David Cooper e Robert Laing, com base nos princípios da Gestalt Terapia de Frederic Pearls, no pensamento de Wilhelm Reich, na filosofia política anarquista, na sua experiência clínica (em especial, no tratamento de esquizofrênicos) e, utilizando-se de seus conhecimentos com as artes cênicas, concebeu uma proposta terapêutica de grupo chamada *somaterapia*. O título tem como inspiração e referência o conceito de *soma*, de Thomas Hanna, forjado na publicação curiosamente intitulada "Corpos em Revolta: a evolução e a revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI" (1976).

Além de vivenciar o processo da *somaterapia*, participei de estágios de formação e atuei como assistente do somaterapeuta André Maschkvitz[11], cuidando especificamente, das atividades de aquecimento corporal dos grupos para as sessões terapêuticas.

No processo terapêutico proposto por Freire, que tinham em média a duração de doze a dezoito meses, realizávamos viagens em grupo para Visconde de Mauá. Nessas viagens, além de exercitar o convívio em grupo para as questões terapêuticas serem aprofundadas, a idéia era vivenciar o contato com a natureza, de diferentes formas, e com diferentes propósitos.

De certa forma tive algumas dúvidas quanto ao resgate desse momento em minha história. Após alguns anos, junto a outros participantes, identificamos a falta de um real

organizando documentos e dados do acervo pessoal da artista.

11 Infelizmente, no ano de 2008, pouco tempo após a morte de Roberto Freire, André Maschkvitz faleceu.

suporte terapêutico nos processos da *somaterapia*. Porém, hoje vejo a importância histórica de Roberto Freire: destacaria em especial sua clareza quanto à relevância do trabalho a ser realizado no âmbito da micro-política, nas relações afetivas, no cotidiano. Reflexões audaciosas para aquele momento onde apenas a macro-política parecia ter validade. Particularmente, para alguém que havia de certa forma abandonado sua adolescência para abraçar as *grandes* causas revolucionárias, o trabalho e a obra de Roberto Freire foram uma descoberta da possibilidade de sentir prazer sem culpa[12], e, em especial, a descoberta do quão fundamental era para mim a natureza.

A partir do processo iniciado com Roberto Freire, encontrei suporte *ideológico* para enfrentar um período muito árduo de decisões: pedir demissão de meu cargo de assessora parlamentar, abrir mão de uma autonomia financeira conquistada precocemente, dizer adeus à vida partidária, sabendo que a expectativa do partido era a minha carreira parlamentar. Apesar de ter me dedicado integralmente, dos quinze aos vinte e um anos à militância política, não contei com muitos apoios na despedida. Recordo-me claramente do sentimento de culpa, da dúvida sobre minha atitude, da reflexão constante se eu teria me transformado numa reacionária.

Mas, alguma coisa já estava bastante constituída em mim, mesmo que eu não pudesse perceber. Eu desejava coerência entre meios e fins. Ingenuidade juvenil, purismo, seja lá o que for, isso me protegeu e me ancorou quanto à tomada de decisão de abandonar por definitivo a militância político-partidária.

Não casualmente, nos grupos de *somaterapia* encontrei alguns dançarinos contemporâneos. E, dentre eles, meu primeiro professor de dança, o coreógrafo, pesquisador e educador somático José Maria Carvalho, e quem de fato intermediou minha aproximação do trabalho de Klauss Vianna, pois havia sido um de seus principais assistentes.

Costumo pensar que o que permitiu de fato tamanho interesse e deslumbramento pelo trabalho de Klauss Vianna foi à palavra *consciência*, bastante *incorporada* em seus discursos. Foi fascinante: a consciência que estava tão do lado de fora, no mundo, no coletivo, de repente, podia estar também em mim, em meu corpo!

12 Refiro-me especificamente a: FREIRE, Roberto. S*em tesão não há solução.* São Paulo: Novo Paradigma, 2004.

Meus anseios de liberdade, autonomia, transformação, trabalho colaborativo, criação enfim, me levaram na direção de uma formação artística contemporânea, caracterizando-se pela articulação de técnicas de dança e abordagens somáticas, algo marcante para geração da dança nos anos 1980, em São Paulo. Numa primeira fase de 1986 a 1992 houve um claro eixo norteador em meus estudos: a articulação dos Métodos de Klauss Vianna e de Rudolf Laban.

Quanto ao Método de Klauss Vianna, além de participar de suas aulas e workshops em diferentes ocasiões, estudei com Rainer Vianna, seu filho, com Neide Neves sua nora, e durante muitos anos, de forma sistemática e contínua, com a bailarina Zélia Monteiro. Quanto aos estudos do movimento de Rudolf Laban acredito também ter estudado com a maioria dos professores atuantes naquele período em São Paulo: Cibele Cavalcante, Denilto Gomes, Lenira Rengel, Lala Deheinzelin, Analivia Cordeiro, Renata Neves, Tuca Pregolatto, entre outros. Participei de algumas aulas com D. Maria Duschenes, e tive o privilégio de atuar num dos seus projetos de dança-educativa, como estagiária.

Mas, meus estudos puderam ser de fato integrados a partir de um projeto pioneiro apresentado por dez jovens estudantes de dança a Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo, em 1989. Nossa proposta era a realização de um curso de formação para estudar as relações entre Klauss Vianna e Rudolf Laban, durante um ano, com diferentes professores. O inusitado era propor que o curso fosse coordenado de forma colaborativa pela equipe proponente, ou seja, os próprios alunos. A surpresa foi o apoio recebido pelo então coordenador das Oficinas Oswald Andrade, Sr. Pedro Braz e o parecer favorável do então Secretário de Cultura, Sr. Fernando Morais.

Os professores foram muito generosos e corajosos em aceitar tal convite. Ocorreram alguns diálogos históricos entre alguns deles que não estabeleciam contato apesar de estarem tão perto, na dança contemporânea na cidade de São Paulo. Isso é o maravilhoso nas novas gerações: a ousadia em realizar ligações não pensadas, articulações entre diferentes, revelando potenciais de encontro. *Vivemos* a dança naquele momento, mergulhados num um imenso debate de experiências.

Foi minha primeira experiência de montar uma estrutura curricular, discutir questões metodológicas e pedagógicas, gerenciar uma equipe, de forma coletiva e democrática. Enfim, conceber um projeto de formação para dançarinos contemporâneos.

Na Fase I do *Núcleo de Formação em Dança Contemporânea*, estudaram durante um ano, todas as manhãs, vinte e quatro jovens bailarinos, que seguiram diferentes caminhos; a maioria, como artistas, professores e pesquisadores da dança. O projeto teve ainda a Fase II, com apenas dez bailarinas desse primeiro grupo, que nessa etapa, desenvolveram seus projetos de criação. Nessa momento, a orientação artística ficou a cargo da bailarina e coreógrafa Zélia Monteiro, a orientação teórica da pesquisadora Cássia Navas e a orientação musical com o músico e compositor, Oswaldo Sperandio.

Após esse período tão rico fui acometida por um sentimento de absoluta orfandade. Klauss Vianna faleceu em 1992 e Zélia Monteiro foi, pouco tempo depois, para a França. Além disso, por diferentes motivos me afastei dos estudos com Rainer Vianna que também faleceu em 1995.

Naturalmente fui buscando novos processos e foram acontecendo outros encontros, dentre as quais acho relevante destacar Tica Lemos com quem fui estudar o Contato Improvisação e Adriana Grecchi[13] com quem fui estudar a Nova Dança. Ambas estavam retornando da Europa após realizar uma formação na School for New Dance Development (Holanda). Estabeleci, então, um contato com outras articulações da dança com as abordagens somáticas; algumas delas bastante disseminadas nessa escola européia ainda eram quase desconhecidas no Brasil, por exemplo, a Ideokinesis e o Body-Mind Centering.

Além dos estudos artístico-somáticos junto à Klauss Vianna[14]; trilhei uma formação específica junto às demais abordagens somáticas. Fiz a formação[15] no Método GDS (Godelieve Denys Struyf) de Cadeias Musculares a qual, naquele momento, integrava os estudos sobre a organização psicomotora de Mme Béziers, na Escola de Reeducação do Movimento Ivaldo Bertazzo. Aprofundei esses conhecimentos com o psicomotricista André Trindade, com quem vivenciei um período de atendimentos individuais e grupos de estudo. Participei ainda de alguns workshops e cursos introdutórios de Body-Mind Centering, do método Feldenkrais,

13 Com essas profissionais, juntaram-se Telma Bonavita e Lu Favoretto as quais formaram o "Estúdio Nova Dança" o qual desempenhou um importante papel na formação dos dançarinos contemporâneos, tendo como eixo pedagógico articulações da dança às abordagem somáticas.

14 Considero o trabalho de Klauss Vianna como uma abordagem somática da dança.

15 O processo de formação integral era composto aproximadamente por onze módulos, sendo que os dois últimos eram oferecidos apenas na Bélgica. Por alguns impedimentos realizei apenas os nove primeiros módulos oferecidos no Brasil, realizando ainda um curso específico com Mme. Béziers e alguns cursos de reciclagem oferecidos aos alunos e ex-alunos do curso de formação.

do sistema Laban-Bartenieff, da Eutonia[16], entre outros. Além disso, fiz atendimentos e fui aluna de grupos de Ginática Holística.

Ou seja, estudar as abordagens que compreendem a educação somática nas suas interfaces com a dança tornou-se um processo de *pesquisa* acadêmica, artística e pedagógica, contínuo.

Quanto à minha produção artística, considero três principais momentos: o grupo Panoptikos e Cia; a parceria com Renata Franco e Lu Favoretto, precedida por um período de pesquisa-solo; e os núcleos de pesquisa *Tandanz* e *Habitanz*.

O grupo Panoptikos e Cia foi uma experiência de criação em auto-gestão. Nove jovens dançarinos, uns mais iniciantes, outros menos, pesquisavam em conflito absoluto, suas linguagens. Entre 1987 e 1989, numa época de total escassez de recursos e de políticas públicas para a dança, em que havia pouquíssimos grupos de dança, esse coletivo desbravou espaços e recebeu parecer da crítica[17] comparando-o às investigações da Judson Church, das gerações pós-modernas americanas. Nós não sabíamos exatamente quem eram eles; apenas mais tarde, pudemos compreender as influências que se revelavam em semelhanças.

Naquele momento realizamos intervenções urbanas (ainda sem saber que assim deveriam se chamar) e pesquisas em campo para criar a coreografia "A corrida". Um desses inesquecíveis momentos foi um experimento dos rascunhos desse trabalho realizado numa madrugada fria no Viaduto do Chá.

O auge desse grupo foi o convite para dançar no Festival "Movimentos de Dança", ocupando o Teatro numa das noites. Ou seja, com um espetáculo inteiro. A importância disso para nós era algo indescritível: esse era um dos únicos eventos anuais, naquele momento, para a dança contemporânea mais devotada à pesquisa. Então, já menos anárquicos, definimos ter um "olhar externo" e nosso colega Francisco Frederico Neto assumiu a direção do grupo. Criamos e dançamos o espetáculo "Optika Panoptika" como uma despedida; a sobrevivência se contrapunha ao desejo da criação e produção artística em dança, algo que viria acontecer outras vezes.

Depois dos *panoptikos* realizei alguns estudos, sendo o mais importante, "A Estátua

16 Atualmente, estou no 3º ano do Curso de Formação em Eutonia.

17 Durante o processo de seleção de trabalho para um festival de dança contemporânea promovido por Ruth Rachou nosso trabalho recebeu parecer da então crítica de dança, Helena Katz.

(da fixidez à mobilidade)"; nesse período estava bastante influenciada pela pesquisa com a abordagem de Klauss Vianna, em especial, estudando improvisação com Zélia Monteiro. Momento importante, de buscar e assumir uma identidade artística mais pessoal, por exemplo, o diálogo com as artes visuais.

Na parceria com Lu Favoretto e Renata Franco mergulhamos nas relações corpo--objetos. Produzimos trabalhos que puderam circular muito mais diante de um momento mais favorável à dança. Esse processo de trabalho durou aproximadamente três anos (1993-1995) e motivada por essas investigações e por um cenário sem grandes perspectivas profissionais decidi buscar uma nova qualificação acadêmica.

Entrei no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNICAMP em 1993. O fruto da pesquisa foi a dissertação "Corpo, veste, cor: um processo de criação coreográfica", a qual contextualiza, descreve e analisa um (*meu*) processo criativo tornando-se produto. Com auxílio de três ferramentas – os estudos coreológicos sobre a dança, as reflexões de George F. Kneller sobre as fases da criatividade e o estudo de Smith-Artaud sobre composição coreográfica – levantei considerações gerais sobre *processo criativo na dança.* Com base nessas referências, ocorreu a sistematização dos procedimentos criativos envolvidos na realização do trabalho coreográfico, o qual foi apresentado em vídeo.

A sistematização dos procedimentos criativos revelou novas dimensões da relação *corpo veste cor.* Compreendi que meu processo de criação era realizado como um jogo cinético, plástico e dramático a partir do qual é criada concomitantemente uma matéria (*subject matter*) e uma forma de dança (coreografia). A realização deste estudo culminou ainda em uma reflexão sobre a utilização de estímulos plásticos – visuais e táteis – na criação coreográfica.

Após a realização do Mestrado e de certo *vazio-absoluto*, creio que me encaminhei para um novo momento. Foi um período de associação em coletivos artísticos de pesquisa com colegas integrantes, como eu, da Cooperativa Paulista dos Bailarinos-Coreográfos de São Paulo (CBPC). Naquele momento não havia nenhuma política pública significativa de apoio à dança contemporânea; vivíamos de eventos promovidos pelo SESC, como, por exemplo, a comemoração dos dez anos do Festival "Movimentos de Dança" do SESC Consolação, em São Paulo, momento de encontro de minha geração num espetáculo de improvisação em

cena. Contamos ainda, com um apoio substancial do Instituto Goethe de São Paulo, o qual acolheu esses grupos e suas pesquisas.

Entre 1998 e 2000 fiz parte do Núcleo Tandanz, entre outros, responsável pelo projeto *Tandanz 8 Dogmas*. Inspirado no movimento homônimo no cinema, o núcleo procurou definir alguns dogmas capazes de desafiar a pesquisa de criação e linguagem de seus integrantes. Desse processo, surgiu o Núcleo de Intervenções *Habitanz* que realizou pesquisa e algumas intervenções públicas entre 2001 e 2003. Desenvolvemos um processo de investigação procurando trazer para a performance contemporânea da dança questões relacionadas à idéia de *habitação e passagem* nos lugares e *não lugares* nas grandes metrópoles.

Nesses núcleos, compartilhei muitos dos meus interesses de pesquisa em dança: a questão da subjetividade e o sentido da existência na contemporaneidade. Foi um período de pouca realização cênica, propriamente dita. Uma pena. Tenho uma consciência aguda da riqueza desses processos. Mas, os problemas da manutenção de cada um dos artistas envolvidos, seus outros compromissos remunerados, impediram que pudéssemos permanecer juntos até a chegada, por exemplo, da Lei de Fomento à Dança de São Paulo.

Voltando ao *vazio-absoluto* pós-mestrado, a luta pela sobrevivência financeira com a dança me levou a buscar o ensino superior na área. Em 1998, fui convidada a criar e implantar o projeto pedagógico do Curso de Dança (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Anhembi Morumbi, o qual coordenei até janeiro de 2003 e, onde continuo a atuar como docente e supervisora de estágios.

A construção do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi exigiu uma profunda reflexão e pesquisa sobre processos de formação profissional. Tendo como primeiro modelo a formação de minha própria geração, realizei um levantamento e uma análise cuidadosa do cenário da área em São Paulo e sobre outros programas nacionais e internacionais. Concebemos o referido projeto com grande ênfase nas interfaces da dança com a educação somática.

O Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi inclui em seus diferentes semestres, estudos interdisciplinares dança-educação somática, tanto para aplicações na esfera artística, propriamente dita (técnica, performance, criação) quanto na esfera pedagógica (metodologias de ensino-aprendizagem).

Particularmente, sou uma das docentes responsáveis pelas disciplinas que compõe esse eixo do projeto pedagógico do curso, participando ativamente, como coordenadora e docente, de sua concepção e estruturação. Esse ano, o Curso de Dança faz dez anos. Nesse período, à frente dessas disciplinas, construí quase integralmente, o percurso de uma pesquisa o que aparece problematizado no corpo do texto apresentado no presente exame de qualificação.

Certa vez, ouvi de uma pessoa muito sensível e alheia ao meu ambiente profissional o quanto seria importante perceber a integração entre as diferentes áreas de atuação, entre os diferentes períodos da minha vida. Com muita tranqüilidade aconselhou-me a considerar sobre a *possibilidade* de eu não ser apenas artista, naquele momento, algo essencial em minha vida. Sob sua ótica, talvez minha vocação maior fosse o ensino, a educação. Na verdade, extra-oficialmente, desde o início da militância política, passando pelos grupos de *somaterapia*, depois pelos meus próprios grupos de iniciação à dança, de educação corporal para leigos, de trabalho corporal para profissionais na área de saúde, até chegar o ensino formal na Universidade, sempre estive à frente de situações pedagógicas.

Mas, curiosamente, cheguei a questionar a escolha da Faculdade de Educação para abrigar minha pesquisa de doutoramento. O motivo de meus questionamentos residia no fato de eu não ter uma formação acadêmica na área, de não ter conhecimento profundo a respeito da história, das teorias e dos pensadores da educação.

Se identifiquei uma fragilidade nessa direção, do ponto de vista profissional, vim percorrendo um caminho consistente como docente, trabalhando diretamente na formação de artistas e professores de dança. Mais do que isso, o fato de ter sido responsável pela criação de um curso superior em dança, me levou a uma intensa pesquisa sobre: legislação educacional; histórico e cenário da área; habilidades, atitudes e competências na formação de um perfil profissional; concepções e estruturas curriculares; metodologias e programas de ensino; sistemas de avaliação; entre outros itens que perfazem a elaboração e o constante aprimoramento de um projeto pedagógico no ensino superior[18]. Além da concepção, a coordenação desse curso exigiu uma constante capacitação no que diz respeito à gestão e à coordenação de uma equipe de colegas-professores.

18 Durante o período em que estive à frente da coordenação desse curso recebemos duas vezes o MEC para processos de reconhecimento do Bacharelado e da Licenciatura. No caso da Licenciatura, fomos o primeiro curso em atender às exigências da nova legislação e dos novos parâmetros para a formação de licenciados em dança.

Nesse sentido, apesar do grande hiato entre meu Mestrado e o início desse Doutorado, posso dizer que as experiências desse período de coordenação pedagógica e docência foram fundamentais para meu amadurecimento e reorientação acadêmica.

E, foi exatamente nesse período, mais especificamente entre 1999 e 2004 em que novamente *fui* envolvida na ação macro-política. Os profissionais artistas da dança foram ameaçados quanto à sua autonomia da dança; o sistema CREF-CONFEF, respectivamente, os conselhos regional e federal dos profissionais de Educação Física tentaram impedir o exercício dos professores artistas da dança nas academias, estúdios, oficinas culturais. Alegando que a dança era uma modalidade da Educação Física passaram a intervir no mercado exigindo a filiação desses profissionais nos seus conselhos, e para isso, deveriam inclusive, adquirir competências para o ensino da dança por meio de cursos especialmente formulados por eles!

Como coordenadora de um Curso de Graduação em Dança me senti na obrigação de estar à frente de um processo de mobilizações responsáveis pelo desmantelamento, mesmo que parcial, dessa rede de coerção. Derrubamos projetos, no Congresso e no Senado, que propunham oficializar a inclusão da dança, ou melhor dizendo, a fiscalização de todo o ensino informal da dança, na lei que institui a profissão de educação física.

Formamos o Fórum Nacional de Dança e o Fórum Dança São Paulo. A invasão *estrangeira* nos fortaleceu e fez com que refletíssemos sobre muitos aspectos importantes. Nesse período, produzi inúmeros textos expostos em palestras disseminando informações sobre os processos de formação dos profissionais da dança, sobre seus direitos, sobre a legislação vigente, sobre áreas e novas perspectivas de atuação.

Muitas vezes me questionei porque não poderia equilibrar melhor minhas ações, me dedicar mais a publicar, a relacionar tais ações à vida acadêmica. Ocorre que atuo numa Universidade privada, que como a maioria de seu gênero, não privilegia a pesquisa, nem apóia seus docentes nos seus processos de qualificação. Assim sendo, se a pesquisa não está incluída na jornada, significa que temos que entrar na sala de aula para gerar tal jornada. Ou seja, o sucesso para orquestrar sobrevivência, ação política, produção acadêmica e artística fica a cargo de cada um.

Mas, posso dizer, sem nenhum arrependimento, que fiz aquilo que minha *consciência sem volta* me impeliu a fazer. Realizei um grande sonho ao participar de um momento de forte

consciência política entre os profissionais da dança. Conheci muitos profissionais da dança, de diferentes partes do Brasil. Foram encontros entre pessoas que tinham muita dificuldade em conversar, sejam por suas crenças artísticas ou pedagógicas, mas que foram descobrindo como poderia ser produtivo para todos estabelecer o diálogo e fortalecer a área.

Aprendi muito. Algo que já havia vivido na ação política anterior ficou forte novamente: o respeito aos mais velhos, aos pioneiros, à tradição arduamente construída. Saber que meu olhar ampliado e substanciado por outras áreas de conhecimento que percorri não me colocava acima de ninguém, mas que poderia ser útil. Saber que minha experiência artística era ínfima perto de muitos desses colegas. E saber também que o fato de pertencer a uma geração investigativa, do contemporâneo, me tornava um importante elemento no movimento tradição-inovação que move a história.

Novamente encontrei aquela sensação maravilhosa de pertencer a um coletivo, onde diferenças e divergências ficam em segundo plano. Os lastros desses encontros e ações, somado às inúmeras outras mais vinculadas às lutas pela formulação de políticas públicas para a área tem redesenhado as perspectivas de futuro para as novas gerações.

Inspira...

Emanuel. Meu filho. A grande obra, humana e divina. Maior do que todas as outras. Consciência profunda de vida e morte. Vontade de viver para sempre, para não deixá-lo nunca. Desejo incomensurável de que o mundo seja mais humano, menos violento, mais sustentável. Desejo desesperado de que ele tenha um futuro, com perspectivas, sonhos e utopias. Amor absoluto, incondicional, que somente faz aumentar, a cada dia, o amor que eu já sentia pela humanidade.

Emanuel. Meu mestre. Ensina-me sobre as diferentes etapas do desenvolvimento motor, emocional, afetivo, sensorial, cognitivo, social. Corporifica o ser somático, como experimentador, investigador, cientista, artista do corpo, da vida. Demonstra-me o valor da areia, da água, da lama, lançando-se sobre eles. Mostra-me a importância das pedras como podem ser diferentes, frias, duras, ásperas, empilháveis e até, perigosas se foram lançadas com força. Faz-me lembrar do valor das cores, cada coisa tem sua cor, as coisas têm diferentes, muitas, cores. Reflete sobre como poderíamos enganar a deus quando morrer: “ir ao céu, fingir que virou estrela, mas voltar muito rapidamente”. Busca comigo, sem cessar, que eu

experimente formas de cair, levantar, pular, virar, girar, no mais perfeito tônus. Ele me abraça e meu corpo encontra o tônus também perfeito, porque ancorado num encontro que resgata em mim, a mais profunda condição do ser sensível.

Expira...

Oficialmente, iniciei meu doutorado quando Emanuel tinha aproximadamente sete ou oito meses. Claro que conjugar as diferentes atividades pessoais e profissionais e realizar um doutorado é um desafio. Não sou a primeira e nem serei a última. Mas penso que, a maternidade me auxiliou muito na busca da integridade em meu trabalho de pesquisa e, exige também certa objetividade (na administração do tempo, por exemplo) para alguém tão voltada às questões da subjetividade.

Extra-oficialmente, talvez tenha iniciado em 2000, um primeiro rascunho de projeto para a retomada da vida acadêmica. Aproveitando a presença da Dra. Cássia Navas como professora convidada da ECA-USP, fui aluna especial de uma disciplina por ela coordenada sobre dramaturgia da dança. Naquele momento, em pleno processo de solidificação do curso de dança na Universidade Anhembi Morumbi, participei das atividades da disciplina – aulas e seminários - sem concluir devidamente o trabalho final, nesse caso, uma monografia. Guardei os rascunhos das tentativas de redação da mesma.

Ali, pela primeira vez, ainda que de forma bastante intuitiva lancei mão da noção de *sensibilidade*. O projeto dessa monografia intitulou-se *Registros da Sensibilidade*, uma versão escrita e ampliada do seminário apresentado em sala, no qual foram abordados tipos e métodos de registro em dança. Como havia enfrentado tal problemática no mestrado – como registrar um processo criativo em dança quando se está vinculada diretamente a sua realização – escolhi esse recorte para refletir sobre as questões dos registros relacionando-os aos processos de elaboração dramatúrgica do artista da dança. Mas, indiquei que tal recorte seria discutido a partir das questões relativas à percepção e à propriocepção, à consciência do dançarino desse trânsito entre interioridade e exterioridade (interocepção e exterocepção).

Em 2003, afastada do cargo de coordenação do Curso, retomei meus projetos acadêmicos de pesquisa. Para o III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), ocorrido em Florianópolis, elaborei o texto "*Educação somática e o desenvolvimento de novas sensibilidades nos treinamentos do intérprete-criador da*

dança". Na elaboração desse artigo realizei uma profunda reflexão sobre as minhas atividades docentes relacionadas às relações entre dança e educação somática, assim como, a germinação da problemática dessa pesquisa. E, com base nesse trabalho, elaborei um projeto que permitiu minha admissão no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Em 2005, no primeiro ano do doutorado, fui convidada pela colega Sílvia Geraldi, atual coordenadora do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi a orientar o Trabalho de Conclusão de Curso dos formandos de 2006. Resisti muito para aceitar, pois, me sentia distante da prática artística no que diz respeito à realização de uma montagem cênica. Acabei por aceitar com a condição de que o professor Carlos Martins, parceiro do Núcleo *Habitanz* pudesse realizar uma co-orientação.

Foi muito significatica tal experiência. Durante anos fiquei responsável por aspectos administrativos, políticos e somáticos da dança. Agora, havia a chance de vivenciar no curso, pela primeira vez de fato, o foco numa produção artística. É muito provável que se não tivesse realizado esse trabalho, talvez não tivesse a coragem de assumir o Atelier Somático em Dança e lançar o projeto "*Por que Lygia Clark?*".

Mais uma vez, o acaso, a sorte. Uma turma muito íntegra, séria, determinada, inteligente, com muitos artistas promissores. No TCC, creio ter conseguido uma boa integração entre o artístico-pedagógico. Estimular, mobilizar, propor, orientar, articular, sintetizar, num diálogo permanente entre professores e alunos.

Resgatei alguns dos propósitos e dos procedimentos desenvolvidos no Núcleo *Habitanz*. Propus inicialmente uma reflexão sobre a relação arte-cidade, a dança e a cidade, a arte como intervenção urbana. Tal reflexão foi vivenciada. Trabalhamos com o conceito de *habitação*, realizando pequenas visitas e intervenções, conjuntas e em pequenos grupos em diferentes lugares da cidade. A pesquisa realizada no primeiro semestre de 2005 gerou duas intervenções; uma delas se iniciava na Estação Luz do Metrô e terminava no Terminal Rodoviário Tietê, e, outra, na Avenida Paulista.

No primeiro semestre de 2006 esse processo de pesquisa foi aprofundado em sala, com os alunos divididos em solos, duos, e pequenos grupos. A turma optou pela realização de uma montagem no Teatro Experimental da Universidade. A orientação da pesquisa de criação e da montagem cênica do espetáculo "*Devaneios de habitar esses*

lugares inabitados", de certa forma, possibilitou uma investigação sobre questões relativas à subjetividade na contemporaneidade, a partir de procedimentos investigativos relacionados ao universo sensorial, a emergência de estados, memórias e histórias oriundos dessas vivências de *habitação*.

Com o início do doutorado, numa pesquisa dedicada novamente aos trânsitos entre o artístico, o pedagógico e o acadêmico, assim como, entre prática e teoria numa problemática envolvendo o *saber sensível*, procurei ser coerente e cuidadosa quanto ao princípio central do pensamento somático: a integração corpo-mente. Digo isso pois, durante meu mestrado, aconteceram alguns desvios inesperados. Fiz parte da segunda turma do Mestrado em Artes do IA e acredito que o programa estava ainda em fase de amadurecimento. A forma como realizei o trânsito prático-teórico no processo da pesquisa levou-me a uma cisão bastante séria entre o artístico e o acadêmico, em parte, algo que pode ser traduzido como desintegração corpo-mente. Daí que decidi vivenciar novamente um processo somático num novo programa de formação e, por alguns motivos, optei pela Eutonia de Gerda Alexander.

Como a maioria da humanidade, vivencio muitas cisões e meu corpo, revela marcas dessas cisões. Mas, diferentemente de grande parte da humanidade cuja "sensibilidade não é muito sensível a si" (RODRIGUES, 1999), graças ao trabalho somático, artístico e as diversas vivências terapêuticas e de análise, tenho a percepção dessa *fantasmática do corpo*, como diria Lygia Clark. Enquanto estava atuante na vida artística, como intérprete-criadora, havia a possibilidade de expressá-la, elaborando-a e redimensionado-a criativamente como matéria poética, se possível sempre, de interesse ao outro, ao mundo. Ou seja, para além do meu próprio mundo.

Nesse novo processo de formação estou tendo uma oportunidade de vivenciar a educação somática também em sua especificidade. Ou seja, meu foco num primeiro momento[19], tem sido o estudo da Eutonia e suas ressonâncias na minha individualidade. Tenho cuidado de realizar integrações mais profundas, que dizem respeito a minha própria história, as relações do *meu* corpo e da *minha* emoção. Vivencio agora alguns dos potenciais de *tratamento* das abordagens somáticas.

Tenho percebido o quanto minha história, esse passado recém-construído, diz respeito

19 O curso de formação, na sua primeira etapa tem exatamente esse propósito, que o aluno aprenda a ser um *cuidador* de si para vir a ser um terapeuta e/ou educador do outro.

a uma tradição, a do século XX: das revoluções, das ideologias, do pensamento humanista, da contracultura, das lutas democráticas, das utopias, enfim. E, no movimento eternamente pendular da história creio fazer muito sentido resignificar tal tradição, procurando responder as questões formuladas por Suely Rolnik (2005) diante da obra-acontecimento de Lygia Clark: "Que dispositivos artísticos teriam o poder de *tratar* estes tempos sem poesia? Em outras palavras, como reativar nos dias de hoje a potência política da arte?" (p.25).

Após um novo convite da professora Sílvia Geraldi, assumi em 2007 o Atelier Somático em Dança, oferecido para alunos do 3º semestre do curso. No projeto artístico-pedagógico "*Por que Lygia Clark?*" criado por mim para essa disciplina, estão tecidos numa rede complexa, diferentes saberes e conhecimentos sobre arte, dança, educação, educação somática, macro e micro política, construídos ao longo da trajetória aqui narrada.

Com meus alunos, no bojo das experiências que hoje compõem a pesquisa de campo de meu doutorado, refletimos muito, direta e indiretamente, sobre o papel da arte e da educação na atualidade, em especial, sobre possibilidades de transformações, culturais, sociais, ambientais, políticas, no âmbito individual e coletivo. Ao mesmo tempo em que me sinto uma privilegiada por ter vivido momentos históricos tão ricos, sei que estamos em outros tempos e fincada nesse presente procuro o sentido desse passado, olhando com esses jovens para o futuro.

E, de repente, no processo dessa pesquisa, com o apoio das disciplinas cursadas descubro novas aberturas, frestas, luzes que me alimentam para poder também *prover* esses futuros profissionais de sonhos, fantasias, ideologias, e, sim, utopias.

Numa palestra[20] proferida por Denise S'Antanna, historiadora responsável por importantes *insights* e inspirações em meus estudos, acompanhei fascinada seu discurso sobre o corpo enquanto zona de paradoxo. Resumidamente, segundo ela, o corpo é o que somos, é o que temos, mas, que nunca está pronto, pois está sempre a mudar. E, nesse percurso de pensamento, a palestrante argumenta que somos um *topos* que fabrica *utopias*, a dança, por exemplo, é uma grande utopia desse *corpo-topos*.

Dois meses depois, durante a leitura de uma entrevista (MacHose, 2006) com o analista de movimento Hubert Godard, referência fundamental das minhas investigações

20 Essa palestra integrou atividades da Cia Oito Nova Dança que atualmente está dedicada a estudar o movimento antropofágico e para tanto, organizou encontros temáticos com artistas e pensadores.

sobre o gesto e a percepção, encontro uma frase que considerei preciosa: “A cada dia (e a cada momento) nós podemos reconstruir o mundo; nós podemos reconstruir o chão e o espaço”. Segundo ele, a possibilidade da transformação e o surgimento de um novo gesto residem na possibilidade de haver uma remodelagem da percepção, de si, do outro, do mundo em que vivemos.

Em continuidade, nas suas conceituações sobre o espaço deparo-me, para minha surpresa, com a noção de *utopia*. Para ele, a *utopia* é o espaço de ação onde o dentro e o fora, o eu e o outro, o eu e o espaço, são apenas um. É movimento, um espaço constituído com movimento por toda parte. Isso, conclui, seria o objetivo central nas práticas corporais e na dança: *abrir* o corpo para esse pleno potencial de ação, ou seja, para a *utopia*.

A pesquisa em percurso está tornando mais aguda e profunda a consciência sobre minha função social como educadora e artista. Volto-me para o cotidiano, para meus tantos alunos e projetos esperançosa de que, com nosso trabalho nas esferas da percepção, do *sensível*, estejamos construindo espaços-tempos de movimento – danças! – *utopias* de um mundo mais fraterno, justo, afetivo, pacífico, solidário e sustentável.

Anexo 3
Inventário pessoal

ATELIER SOMÁTICO EM DANÇA
Profa. Ana Terra

INVENTÁRIO PESSOAL

Aluno(a)*:*_____

O que é sensibilidade?

O que mais mobiliza você a viver?

O que incomoda você no mundo (cidade, país, planeta) em que vive?

O que mobiliza você quando assiste a um espetáculo de dança?

O que mobiliza você a criar e/ou a dançar?

Qual é o papel da arte?

Dança e educação somática: o que significa essa relação para você?

Anexo 4

Inventário de Lygia Clark

ATELIER SOMÁTICO EM DANÇA

Profa. Ana Terra

ATIVIDADES PROGRAMADAS

Fevereiro, 2009

1.Leitura de textos

http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Folha_de_Sao_Paulo/179709.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Bravo/179196.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/O_Estado_de_Sao_Paulo/179696.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Claudia/304299.pdf

2. Roteiro para reflexão e síntese

A partir dos artigos disponibilizados e indicados acima sobre a exposição Lygia Clark. Da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro indicamos o seguinte roteiro para reflexão:

- Inquietações da artista frente ao mundo, frente à arte
- Motivação da artista
- Papel da arte, do artista
- Características da produção artística de Lygia Clark

3. Para reflexão e registro: relações entre inventário pessoal e inventário sobre Lygia Clark

Entrega individual por escrito (digitado) - 10.03.2009

Anexo 5

Autoavaliação e Avaliação final

ATELIER SOMÁTICO EM DANÇA
AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO FINAL
Profa. Ana Terra
junho, 2009

1. Avalie seu desempenho quanto aos seguintes aspectos:

– Envolvimento com o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa: aulas, leituras, registros, estudos em classe e extra-classe, reuniões de grupo, etc.;
– Assiduidade e pontualidade (aulas, ensaios, apresentações);
– Cumprimento das tarefas da produção artística e produção geral;
– Relação com o coletivo, com o grupo;

Indique uma nota para seu desempenho, de 0 a 10.

2. Quais os conteúdos estudados na disciplina que você gostaria de rever e/ou aprofundar?

3. Destaque e comente quais as principais contribuições (aprendizados) dessa disciplina e do exercício cênico desenvolvido para sua formação como artista da dança?

4. Você acha que "*Tatilidades*" está relacionado com o manifesto escrito por seu grupo? Comente.

Anexo 6

Proposição e Manifesto artístico

ATELIÊ SOMÁTICO EM DANÇA
Profa. Ana Terra

PROPOSIÇÕES E MANIFESTOS ARTÍSTICOS
APRESENTAÇÕES – 25 DE MAIO
Pontuação: 4,0 (N1)

Em grupos, tendo como referência os questionários individuais elaborados, a bibliografia indicada, os registros do processo pedagógico-artístico em percurso, elaborar um MANIFESTO ARTÍSTICO salientando qual seria o sentido (poético, estético, político, etc.), o propósito, a motivação de levar ao palco, como exercício cênico, as investigações expressivas e criativas realizadas na disciplina Ateliê Somático em Dança, em diálogo com os estudos realizados na disciplina Técnicas de Dança.

Para isso, será necessário:

I. TRABALHO TEÓRICO

I.1. TAREFAS INDIVIDUAIS:

– Bibliografia básica sugerida:

http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Folha_de_Sao_Paulo/179709.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Bravo/179196.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/O_Estado_de_Sao_Paulo/179696.pdf
http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Claudia/304299.pdf

– "Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia" de Suely Rolnik (enviado em PDF por Talita)

– Textos da artista Lygia Clark

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980. 60 p. il. (incl. Color) (Arte brasileira contemporânea).

1966: Nós recusamos (p. 30)
1968: Nós somos os propositores (p.31)
1968: Somos domésticos? (p.31)
1969: O corpo é a casa (pp. 35 a 37)

– Leia atentamente o questionário que foi elaborado no início do semestre.
– Leia atentamente seus registros (inventário e relatório) procurando observar o que, ou, como as experiências realizadas integram, questionam, reverberam (...) (seus) pensamentos e anseios quanto à arte, à dança, às abordagens somáticas.

I.2. TAREFAS DO GRUPO:

– Encontrar-se para discutir e articular suas reflexões, procurando o consenso;

– Traduzir esse processo na elaboração de um texto.

II. PROPOSIÇÃO PRÁTICA (artística) – 10’

Em coerência as reflexões do grupo, levando em conta os conteúdos e experimentações realizadas no Ateliê em diálogo com os estudos técnicos, formatar uma proposição artística. Para isso, serão desenvolvidos exercícios de resgate e investigações criativas em sala nos dias 12 e 19 de maio.

Anexo 7

Roteiro para relatório

ATELIER SOMÁTICO EM DANÇA

Profa. Ana Terra

Data de entrega 14 de abril

Roteiro do Relatório

1. Descrição a cada aula e/ou conjunto de aulas relativas a um objeto:

- Sensações, percepções, imagens, sentimentos, pensamentos, reflexões...
- Descobertas, mudanças, transformações: a questão da criatividade, da descoberta do *novo* (em seu corpo, em sua formação artística)
- Eu e o outro, o grupo, o espaço, a professora...
- Relações e conexões (extra-classe)
- Dúvidas, perguntas

2. *"Não posso mudar de gesto se não mudar minha percepção [...]".* (Hubert Godard)

- Comente essa frase a partir das suas experiências.

3. Contribuições das atividades de pesquisa (leituras) e reflexões em sala:

- Considerar como está sendo a articulação da prática à reflexão (questionário, leitura dos artigos, relacionar os inventários – seu e de Lygia Clark -, reflexão em sala, etc)