



UNICAMP

ROSELY CONZ

RESQUÍCIOS E ROSAS:
AS MEMÓRIAS NA CRIAÇÃO EM DANÇA
CONTEMPORÂNEA

REMNANTS AND ROSES:
MEMORIES IN CONTEMPORARY DANCE
CREATION

CAMPINAS

2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

ROSELY CONZ

RESQUÍCIOS E ROSAS:
AS MEMÓRIAS NA CRIAÇÃO EM DANÇA
CONTEMPORÂNEA

REMNANTS AND ROSES:
MEMORIES IN CONTEMPORARY DANCE CREATION

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, do Instituto de Artes, da Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do título de Mestre em Artes da Cena.

Dissertation submitted to the Arts of Scene Graduation Program of the Arts Institute, at Universidade Estadual de Campinas, to obtain the title of Master of Arts Scene.

ORIENTAÇÃO: JÚLIA ZIVIANI VITIELLO
SUPERVISOR: JÚLIA ZIVIANI VITIELLO

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pela aluna Rosely Conz, e orientada pela Prof. Dra. Júlia Ziviani Vitiello.

Campinas, 2013.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

C769r Conz, Rosely, 1983-
Resquícios e rosas : as memórias na criação em dança contemporânea /
Rosely Conz. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Júlia Ziviani Vitiello.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Artes.

1. Dança. 2. Memória. 3. Bale (Dança). 4. Educação somática. 5. Processo de
criação. I. Vitiello, Júlia Ziviani, 1954-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Remnants and roses : memories in contemporary dance creation

Palavras-chave em inglês:

Dance

Memory

Ballet

Somatic education

Creative process

Área de concentração: Teatro, Dança e Performance

Titulação: Mestra em Artes da Cena

Banca examinadora:

Júlia Ziviani Vitiello [Orientador]

Carmen Lúcia Soares

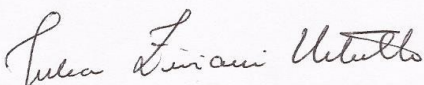
Marisa Martins Lambert

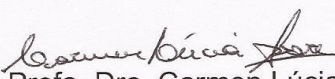
Data de defesa: 23-08-2013

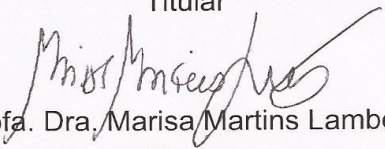
Programa de Pós-Graduação: Artes da Cena

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes da Cena, apresentada pela
Mestranda Rosely Conz - RA 18064 como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestra, perante a Banca Examinadora:


Profa. Dra. Júlia Ziviani Vitiello
Presidente


Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares
Titular


Profa. Dra. Marisa Martins Lambert
Titular

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, professora Júlia Ziviani Vitiello, pela presença constante, pela leitura cuidadosa dos meus textos e pela generosidade, sempre. Por me guiar com confiança e paciência durante essa jornada de descobertas que foi o mestrado. Por me ensinar o respeito e o acolhimento em cada uma de suas palavras e ações, ensinamentos estes que ultrapassam os saberes acadêmicos e me fazem uma pessoa melhor.

À minha família, toda ela, que sempre me apoiou, sustentando os meus desejos e sonhos.

Ao Richard, por ser o companheiro querido, leitor dos meus textos, parceiro incondicional.

À Cleonice de Paula Pereira, parceira de trabalho e de vida que, com sua presença e seu conhecimento, permitiu-me alcançar lugares desconhecidos.

Ao Grupo Dançaberta, espaço de pesquisa e troca, essencial durante este percurso.

Ao Gabriel Tolgyesi e à Patrícia Rodrigues pela generosidade, aceitando participar da prática da *Ideokinesis*.

À Juliana Hadler, que confeccionou o meu figurino com carinho e competência.

Ao Maurício Albieri, que iluminou o meu solo com suas luzes e seus comentários pertinentes.

À Clarissa Lambert, pelas lindas fotos.

À equipe Coronel Mostarda, pela filmagem e edição de vídeo.

Ao Léo Ferrari pela arte gráfica feita no DVD e nas fotos.

Ao Leandro Vasques, pela edição de trilha sonora e à Júlia Ferreira, pela operação de som nas apresentações do solo.

À equipe do Unidança 2013 pela colaboração na montagem e produção da apresentação realizada no Auditório do Instituto de Artes no dia 22 de maio de 2013.

Aos funcionários do Departamento de Artes Corporais (DACO) e do CEPROD da UNICAMP.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro.

À todos aqueles que eu possa ter esquecido de mencionar (por ser essa uma propriedade da memória), que contribuíram para essa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa observou como as memórias determinam escolhas, criam padrões, formas e maneiras singulares de relacionamento com o processo criativo. Este trabalho se desdobrou na articulação entre teoria e prática, dois aspectos fundamentais para o artista na universidade. A criação de um solo em dança contemporânea tornou-se um meio e também um dos objetivos desta pesquisa. O reconhecimento das minhas memórias possibilitou a reflexão sobre o ensino e prática da técnica do *ballet* clássico, técnica esta frequentemente utilizada nos processos de formação em dança. O método somático da *Ideokinesis* foi escolhido para instrumentalizar a observação e, quando necessário, a mudança dos padrões de movimento que são parte das memórias de procedimento. Clarice Lispector constituiu o referencial poético para a criação e a escrita da dissertação. Busquei a leveza, o humor e a intensidade com que esta importante escritora conta suas lembranças no livro de crônicas “*A descoberta do mundo*” (1999). Os procedimentos técnicos e criativos utilizados e desenvolvidos, bem como os encontros, descobertas, dificuldades, inspirações e transpirações deste processo fazem parte da discussão apresentada nesta dissertação, cuja escrita buscou ser, como no solo de dança, uma obra artística.

Palavras-chave: Dança; Memória; Ballet; Educação Somática; Processo de Criação.

ABSTRACT

This research observed how memories determine choices; create patterns, shapes and unique ways of interaction with the creative process. This work was developed among theory and practice, two fundamental aspects for the artist at the university. The creation of a contemporary dance solo has become the means and also one of the objectives of this research. The recognition of my own memories enabled a reflection on teaching and practice of classical ballet technique, which is often used in educational processes in dance. The somatic method of *Ideokinesis* was chosen as an observation tool that allowed me, whenever necessary, to change movement patterns that are part of procedural memories. The author Clarice Lispector constituted my poetic reference. I sought for the delicacy, humor and intensity with which the writer told her memories in the book of chronicles "A descoberta do mundo" (1999). The methods and techniques used and developed during the choreographic creation as well as the encounters, discoveries, difficulties, inspirations and perspiration are part of the process of the discussion presented in this dissertation, which seeks to be written, like the solo dance, as an artistic work.

Keywords: Dance; Memory; Ballet; Somatic Education; Creative Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 As direções no espaço	63
Figura 2 Diagramas da escola italiana (Cecchetti) e Russa (Vaganova)	64
Figura 3 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert	68
Figura 4 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert	69
Figura 5 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert	70
Figura 6 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert	72
Figura 7 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert	79
Figura 8 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert	80
Figura 9 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert	83
Figura 10 Início da prática da <i>Ideokinesis</i>	100
Figura 11 Gabriel Tolgyesi e Patrícia Rodrigues no Repouso Construtivo	101
Figura 12 <i>The art of living</i> (1964). René Magritte	104
Figura 13 As duas primeiras linhas-de-movimento	109
Figura 14 Terceira linha-de-movimento	110
Figura 15 Quarta linha-de-movimento	111
Figura 16 Quinta linha-de-movimento	112
Figura 17 Sexta linha-de-movimento	113
Figura 18 Sétima linha-de-movimento	114
Figura 19 Oitava linha-de-movimento	115
Figura 20 Nona linha-de-movimento	116
Figura 21 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.....	127

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	1
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 – ROSA COR-DE-ROSA	17
1.1. MEMÓRIAS NA HISTÓRIA	17
1.2. ROSA MANCHADO.....	18
1.3. DAS PÉTALAS ÀS RAÍZES – REFLEXÃO SOBRE (ALGUNS) PRINCÍPIOS DO <i>BALLET</i> CLÁSSICO	36
CAPÍTULO II – A ROSA NO SOLO.....	41
2.1. (PARÊNTESES PARA UMA PARCERIA).....	52
2.2. COMEÇAR – PROCEDIMENTOS PREPARATÓRIOS PARA AS IMPROVISAÇÕES E ENSAIOS DO SOLO	55
2.3. (RE) VISITANDO	61
2.4. NO MEIO DO QUADRADO	70
2.5. MOMENTO DE RECONFIGURAR	80
2.6. MOMENTO DE RESPIRAR	83
CAPÍTULO III – ROSAS DE DIVERSAS CORES – IDEOKINESIS.....	85
3.1. AMPLIANDO OS JARDINS.....	120
3.2. ROSA CRESCIDA	128
REFERÊNCIAS.....	131
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.....	135
ANEXOS.....	136
APÊNDICE.....	141

MEMORIAL

É curiosa a sensação que me invade ao sentar-me para escrever esse memorial. Primeiro, porque se usar apenas a “memória” sei que o trabalho será incompleto. Afinal, ela não conseguiu guardar tudo o que ocorreu nesses mais de 20 anos com a dança. O esquecimento é fundamental, talvez a característica mais marcante das memórias. Segundo, porque sei também, através da pesquisa realizada durante o mestrado, que as memórias nos pregam peças. Elas nos enganam. Modificam-se, transformam-se e parece haver bem pouco o que possamos fazer. Nada mais natural, se considerarmos que as mudanças ocorridas ao longo dos anos nos modificam e, assim, modificam também as memórias.

Porém, mesmo quando esquecidas e transformadas, são as memórias que fazem com que sejamos quem somos - como disse o neurocientista argentino Ivan Izquierdo (2011). O que permanece, subjetiva e torna possível rever os caminhos percorridos para projetar o caminhar seguinte. Também é importante lembrar que, para as falhas das memórias, existem os documentos históricos. Por isso, conto com a ajuda de fotos, certificados dos cursos concluídos, programas de espetáculos e vídeos acumulados ao longo de minha carreira como bailarina.

Talvez eu soubesse que iniciava o aprendizado da minha futura profissão aos seis anos. Sorrio quando penso nisso. Para um médico ou um arquiteto isso seria bem menos possível. Mas foi assim que começou o meu caminhar na dança: aos seis anos fazendo aulas de *ballet*. Essa grafia, ao invés de *balé*, era importante de ser seguida, diziam minhas professoras. Naquela época não sabia bem o porquê. Hoje, porém, escolho usar esse termo já que reconheço a língua francesa como a fonte do vocabulário dessa técnica de dança.

Nasci em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, chamada Americana. Lá comecei a fazer aulas de *ballet* em uma pequena escola. Ao longo dos anos fui ampliando a carga horária de aulas e o desejo de aprender cada vez mais sobre essa técnica de dança.

Em 1999 decidi que precisava de uma escola de dança maior e melhor. Mudei-me para Campinas, onde meu pai morava, e fui estudar numa das mais importantes e tradicionais academias de *ballet* da região: a *Academia de Ballet Lina Penteado*.

Após um teste, fui convidada a participar do grupo semiprofissional da escola, tendo direito também a uma bolsa de estudos para a minha formação no método *Royal Academy of Dance*. A *Royal Academy of Dance* é uma escola de dança inglesa que exporta o seu sistema de formação e graduação na técnica do *ballet* com exames específicos para progressão dentro do método e sobre a qual falarei ao longo da dissertação.

Esse foi um período muito importante em minha formação como bailarina. Dediquei-me intensamente ao aprendizado da técnica do *ballet* clássico, participando de festivais pelo país, além da remontagem de diversos *ballets*, como o *Lago dos Cisnes*, *Dom Quixote*, *Copélia*, *Paqueta*, entre outros. Aprendi muito com diversos professores renomados nesta área, vivenciando a técnica das sapatilhas de ponta, de *pas de deux*¹, os ensaios e apresentações em diferentes palcos. As etapas relacionadas à produção, montagem de luz e som, cenários e figurinos também me interessavam (e ainda interessam) muito.

Ao final do ensino médio, chegou o momento da entrada para faculdade. Tive muitas dúvidas, medos e inseguranças. Apesar de todo o tempo dedicado à dança, era difícil escolher por ela. Nesse momento, o apoio do meu pai foi essencial.

Em 2002 ingressei na graduação em Dança da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). A formação mais tradicional a que havia me submetido até então contrastava com as propostas das aulas que encontrei nesse curso. Acredito que o contraste serviu para iluminar essa que foi e é minha principal área de interesse: a educação somática. Ao encontrar métodos de trabalho que buscavam um aprimoramento global do indivíduo, acentuando os componentes

¹ Momento em que o casal, bailarino e bailarina, dançam juntos

sensoriais de toda ação na busca por um autoconhecimento e o desenvolvimento de uma organização integrada – corpo e mente – percebi que novos caminhos poderiam ser traçados para a minha dança. Durante a graduação realizei duas pesquisas, financiadas pelo programa de bolsas de Iniciação Científica da UNICAMP, relacionadas à esse tema. Fui orientada por duas professoras que muito me ensinaram, influenciando o meu percurso posterior: professora Marisa Lambert e professora Júlia Ziviani Vitiello.

Todos os conhecimentos sobre a educação somática e suas relações com as técnicas de dança permeavam meu corpo e passei a sentir o desejo de compartilhá-los. Durante o último ano da graduação, em 2005, comecei a dar aulas de *ballet* clássico e dança contemporânea para crianças, adolescentes e adultos em diferentes escolas na cidade de Campinas. Descobri que gostava muito de ser professora e que deveria buscar formas de aprender mais sobre o processo de ensino-aprendizagem, algo que fiz nos anos que se seguiram, através das disciplinas da Licenciatura em Dança da UNICAMP.

Ainda durante a graduação, no mesmo ano de 2005, permaneci por um ano como bailarina estagiária da *Cia. de Dança Lina Penteado*, grupo profissional vinculado à academia em que estudei. Era um grupo formado por bailarinos competentes, que possuíam muitas habilidades técnicas. Porém, no final do ano, o patrocínio foi cortado e a companhia acabou.

Em 2006 ingressei num outro grupo formado por bailarinos profissionais, a maioria ex-alunos da graduação em Dança da UNICAMP, a *Packer Cia de Dança*. Neste grupo participei da montagem de um espetáculo de dança contemporânea voltado para o público adulto: “Até onde você vai quando anoitece?” (2006) – que foi contemplado com o prêmio FICC (Fundo de Investimentos Culturais de Campinas), e alguns espetáculos infantis: “Como viver para sempre” (2008), “A Princesa e o Sapo” (2007), “A Cigarra e a Formiga” (2006) e “A Loja de Brinquedos” (2005). Passei a dar aulas na academia da diretora da companhia, Cristiana Packer, assumindo várias turmas de diferentes

idades.

Em 2008, decidi sair da *Packer Cia de Dança*. Sou extremamente grata pelos anos de aprendizado que tive com esse grupo e os profissionais que trabalharam conosco no período em que lá estive. São amigos queridos e profissionais admiráveis com os quais tenho contato até hoje. Mesmo não sendo mais parte do grupo, continuo a fazer alguns trabalhos esporádicos com a *Packer Cia de Dança*.

Ao sair da *Packer Cia de Dança*, entrei em contato com a minha antiga orientadora, a professora Júlia Ziviani Vitiello. Sabia que ela possuía um grupo de pesquisas práticas e criação dentro da UNICAMP, chamado *Dançaberta*. O *Dançaberta* é um grupo de pesquisas vinculado à graduação em Dança e à pós-graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da UNICAMP, que busca criar e produzir espetáculos de dança que são apresentados por teatros em todo o país. A educação somática é a base desses processos de criação e os integrantes do grupo possuem forte interesse nestas áreas (somáticas e criação).

Júlia Ziviani e o grupo *Dançaberta* receberam-me com generosidade e carinho. Logo em 2008, há poucos meses no grupo, comecei a participar da criação do espetáculo “Começar e Cutucar: vamos ver onde dá?”. Embora com a minha inexperiência nesse tipo de trabalho, em que os intérpretes são também criadores, a professora Júlia confiou em mim e tive a oportunidade de aprender imensamente.

Percebo que este grupo possui uma característica que o torna especial para mim. Os seus membros se respeitam, cuidam um do outro e, mesmo no cargo de diretora, a professora Júlia Ziviani Vitiello compartilha e ensina sempre. Fruto, acredito eu, de uma extensa experiência com os métodos somáticos, que ensinam não apenas modos diferentes de organização do corpo, mas também maneiras de relacionar-se consigo mesmo e com o outro.

Além de “Começar e Cutucar”, voltado para o público infantil e apresentado em muitos teatros pelo país até hoje, participei da criação de outros

dois espetáculos adultos, “Entre-Meios” – contemplado com o PROAC 2010 (Programa de Apoio Cultural do governo do Estado de São Paulo) – e “Espaço Vazado”, de 2012.

O Dançaberta é um espaço de prática e trocas que faço questão de manter até hoje.

Um breve intervalo durante o período acima foi necessário para uma viagem internacional. Em Setembro de 2009, passei um mês na cidade de Estocolmo - Suécia e, após um teste, cursei aulas de *ballet* e dança contemporânea exclusivas para bailarinos profissionais. Ainda que por um período curto, essa foi uma experiência bastante enriquecedora. O desejo de estudar dança fora do Brasil é presente desde a adolescência e só aumentou com a entrada na universidade. Espero ainda conseguir cumprir com esse objetivo.

Em agosto de 2011 ingressei no Mestrado em Artes da Cena pela UNICAMP, sob a orientação da professora Júlia Ziviani. Foi o momento de voltar a estudar, ler, praticar e dedicar-me intensamente à criação, agora com a proposta de desenvolver um solo de dança. Este foi um desafio e também um processo de descobertas, facilitado, após um ano do ingresso no mestrado, pela bolsa CAPES (Coordenadoria de Pessoal no Ensino Superior).

Durante o mestrado tive uma experiência importante através do Programa Estágio Docente (PED) da UNICAMP em que o aluno de pós-graduação participa das aulas da graduação, ministrando algumas delas. O estágio ocorreu nas aulas práticas de técnica de dança do quarto semestre da graduação em Dança da UNICAMP, na disciplina D044 - Técnica IV: Prática e Análise. Percebi que esta experiência foi a continuidade de um processo de questionamentos sobre a relação entre arte e docência iniciado em 2005 e que, acredito, poderá estender-se por muitos anos.

Muitas outras são as memórias que se formaram durante a carreira artística e que não cabem neste memorial. Ao escrever posso fazer escolhas, ao

contrário do que ocorre, muitas vezes, com o movimento. Neste caso, as memórias surgem com força, querendo aparecer na dança e no corpo que não pode fugir de si mesmo. Este é o tema que guiou a escrita dessa dissertação.

INTRODUÇÃO - COMEÇAR PELO MEIO

“outro sinal de se estar no caminho certo é o de não ficar aflita por não entender; a atitude deve ser: não se perde por esperar, não se perde por não entender” (LISPECTOR, 1999, p.24)

Vou começar pelo meio. O caminho dessa pesquisa começou a ser percorrido “do meio de uma prática, de uma vida, de um saber e de uma ignorância” (LANCRI, 2002, p. 18). Deve ser assim na arte. Cada nova criação é um (re)começar a caminhar, partindo-se sempre do momento presente, do ponto em que se está: o meio do caminho.

Do meio do palco, observo. Meu corpo é o centro das investigações a que me propus. Esta é uma necessidade ao criar um solo de dança. Preciso observar o modo como o meu corpo se move, qual o percurso e o aprendizado realizado até aqui. Como as experiências vividas determinam escolhas, criam padrões, formas e maneiras singulares de relacionamento com o processo criativo. Poderei, assim, refletir acerca de outros processos semelhantes e o meu abrir caminho nessa pesquisa poderá servir, talvez, para o começo do caminhar de outros artistas. Ao descrever os procedimentos que utilizei durante a criação, eles ganham novas cores, diferentes contextos para possibilitar sua utilização, modificações ou para fazer refletir aqueles que, como eu, sentem a necessidade de criar.

Por isso, observo as histórias que o meu movimento teima em contar. São as memórias do corpo. Corpo-memória. Memória corporal. Tantos nomes-conceitos para uma das matérias-primas da dança. E aparece sempre a vontade de não dissociar corpo e mente. De reconhecer a mente e o corpo como partes integradas de um ser completo. Estudos recentes (DAMÁSIO, 2011; CALDEWELL, 2012) sobre a relação corpo-mente demonstram que somente a partir do corpo pode-se ter uma mente.

(...) os trabalhos emergentes em neurociência também confirmam o papel crucial e efetivo do sistema sensório-motor na formação e

reformulação da memória humana. O termo '*body memory*' pode ser feito, e o papel dos movimentos, sensações, sentimentos e emoções corporais pode agora ser visto como fundamental para o desenvolvimento estrutural e subsequentes mudanças neurogenéticas na memória, principalmente nas memórias implícitas (CALDEWELL, 2012, p. 255, tradução da autora).

Assim, a discussão apresentada nesse texto parte, necessariamente, de uma prática de dança. Digo necessariamente pois uma das características mais importantes das memórias na dança é que somente faz sentido estudá-las a partir do movimento. Diversos autores (IZQUIERDO, 2002; FUCHS, 2003; KANDEL, 2009; CALDEWELL, 2012; DÁVILA, 2012) reconhecem a existência de um tipo específico de memória que está diretamente relacionado ao aprendizado em dança. É o que eles chamam de memória implícita, não declarativa ou memória de procedimento: “denominam-se memórias procedurais ou memórias de procedimento as memórias de capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais e o que chamamos de ‘hábitos’” (IZQUIERDO, 2002, p. 23).

A memória de procedimento não é algo exclusivo dos bailarinos. Andar de bicicleta, adquirir a coordenação necessária para escrever ou dirigir um carro; todas essas ações são aprendidas e classificadas como memórias de procedimento. Entretanto, parece ser na dança que este tipo de memória torna-se algo muito evidente e, por isso, necessário de ser estudado.

Nós andamos para o escritório, bebemos café, dirigimos nosso carro, etc. O corpo é a companhia silenciosa de todas as nossas atividades e comumente só é percebido quando não trabalha corretamente: por exemplo, por causa de dores, ou doença. Na dança, ao contrário, os movimentos do corpo estão em primeiro plano; o bailarino é ao mesmo tempo quem move e é movido” (DÁVILA, 2012, p. 107, tradução da autora).

É senso comum entender-se a memória como uma coleção de eventos que aconteceram no passado e dos quais nos lembramos quando decidimos lembrar. Entretanto, a memória não é algo situado no passado mas sim é um acontecimento do/no presente. A memória corporal só pode ser vista, estudada e observada a partir do movimento presente. “Aquilo que uma vez adquirimos como habilidades, hábitos ou experiências tornaram-se o que podemos fazer hoje; por

isso a memória corporal é o nosso passado vivo” (FUCHS, 2003, p. 11, tradução da autora).

Essa memória de habilidades e/ou de procedimentos, que pode ser considerada o tipo de memória mais exigida na dança, consiste, no caso desta pesquisa, em reaccessar movimentos aprendidos pelo registro de percepções e sensações. Pode-se dizer que esta é uma memória de sensações, e estas, por sua vez, são lembradas quando são sentidas, experimentadas. Percebe-se que “as memórias são as ações no momento presente, e o passado e o presente não são, portanto, diferentes um do outro.” (CALDWELL, 2012, p. 257, tradução da autora).

O desenvolvimento de um processo de criação tornou-se o meio e um dos objetivos desse estudo e caminha de mãos (braços, pernas, cotovelos, cabelos...) dadas com as teorias sobre o assunto. A prática é instrumento essencial para cumprir o objetivo principal da pesquisa: observar o modo como as memórias relacionam-se e interferem na interpretação e criação em dança. Entretanto, observei ser insuficiente estudar apenas um tipo de memória, como a de procedimento. Porque, quando recordamos, na maioria das vezes ocorre um recordar múltiplo - são memórias de diferentes tipos que aparecem e influenciam na criação: padrões de movimento, hábitos e imagens.

Explico: considero como padrões os movimentos que, após serem aprendidos, estabelecem uma organização própria e, quando requisitados, tendem a gerar a mesma resposta, inclusive para diferentes estímulos. Os hábitos, por sua vez, são ações, comportamentos e até pensamentos aprendidos por meio da repetição e que são constantemente realizados. Após aprendidos, são executados sem a necessidade de se dar muita atenção sobre o que se está fazendo. Por último, como para Damásio, aqui também “o termo imagem refere-se não só às imagens do tipo visual, mas também as originadas de nossos sentidos, por exemplo, as auditivas, as viscerais, as táteis” (DAMÁSIO, 2011, p.33).

Ao ler este texto, lembre-se de que ele é resultante e indissociável do processo que culminou na criação artística. Nele compartilharei experiências e

procedimentos, visando relacionar conteúdos que geraram a forma organizada – coreográfica e escrita – que apresento. Porém, somente a obra dançada fará desse um trabalho completo. É preciso passar pelo momento da apresentação, em que as etapas e conteúdos da pesquisa se integram a partir do diálogo do artista com o espectador.

A principal característica da dança, sua efemeridade, concede a quem a presencia algo único e indescritível. “De novo a certeza aparentemente paradoxal de que o que atrapalha ao escrever é ter de usar palavras” (LISPECTOR, 1999, p. 285)

Lendo a dissertação, espero que você compreenda a pesquisa realizada sobre o tema dança e memória e, ao assistir ao espetáculo, possa compartilhar comigo a poesia, a criação, a inspiração e transpiração do meu corpo para, dessa forma, adentrar o universo poético desta pesquisa.

O primeiro capítulo parte novamente do meio. Porque o começo de tudo não me lembro com palavras. Posso apenas observar o que aparece hoje em minha dança. As experiências que temos quando bebês são construídas via sensações, já que ainda não possuímos a capacidade de nomeá-las. O modo como somos carregados, tocados e acariciados influenciam fortemente o relacionamento que, como futuros adultos, estabeleceremos com o mundo. Através das experiências, principalmente táteis, o bebê desenvolve maneiras de relacionar-se com os outros e com o ambiente.

Descobriu-se que para a criança se desenvolver bem, ela deve ser tocada, levada no colo, acariciada e aninhada nos braços; deve-se falar com ela carinhosamente, mesmo que não seja amamentada. É o toque das mãos, do colo, as carícias, os cuidados, a proteção dos braços que queremos enfatizar aqui, pois parece que mesmo na ausência de muitas outras coisas, estas são experiências essenciais de tranquilização que o bebê precisa sentir para que possa sobreviver dentro dos parâmetros da saúde (MONTAGU, 1988, p. 106).

Além das experiências sensoriais relacionadas ao tato, mencionadas acima, passar pelos estágios de desenvolvimento motor, como engatinhar, por

exemplo, influenciará a coordenação posterior². Essas vivências são extremamente importantes, pois são através delas que estabelecemos formas posteriores de relacionamento com os outros e com o ambiente. A aquisição da linguagem é um marco divisor para a criança, o que não significa que antes dela as experiências não tenham acontecido. Mas, como disse, não vou começar daí.

Aprendi conceitos, princípios com e por meio do meu corpo. A proposta de estudar a memória como parte essencial da criação em dança fez com que eu tivesse que observar como os procedimentos cognitivos foram aprendidos. De que maneira aprendi a dançar. Neste caso, fica claro que não possuo um objetivo autobiográfico, antes torno-me observadora e observada nesta pesquisa que integra dois temas principais – memória do corpo e criação em dança.

Para começar o processo de criar a partir do recordar, volto, portanto, à dança. Olho para o passado e vejo-me como criança que gostava de dançar. Primeiro, vesti-me de rosa, cor que identifico com o início de minha formação artística. Aprendi com esta que é uma das técnicas³ mais importantes da dança ocidental: o *ballet* clássico. Decorei movimentos, formas, nomes, posições, enfim, um código inteiro que data do fim do século XVI. Empenhei-me durante anos no aprendizado dessa técnica e não poupei esforços para corresponder ao modelo proposto por ela. Incentivada a olhar a forma do meu corpo no espelho, percebia que este não refletia o que me pediam para ser. Foi por meio deste objeto, o espelho, presente em quase todas as salas de dança, que aprendi a julgar o corpo duramente. Olhando para o espelho, desaprendi a olhar para dentro. Todas as referências passaram a ser externas.

Este é o primeiro tema que discuto nesta dissertação. Não apenas porque seja cronologicamente o começo da minha carreira, mas sim porque foi a partir da prática do *ballet* que vários padrões de movimentos foram adquiridos. Que aprendi bastante e muitas memórias importantes foram formadas.

²Para mais informações, consulte: COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sensing, Feeling, and Action: the Experimental Anatomy of Body-Mind Centering**. Northampton, MA, 1993.

³ Técnica de dança: conjunto de procedimentos sistematizados e organizados de maneira peculiar e que são possíveis de serem ensinados e aprendidos por diferentes grupos e países. São exemplos a técnica do *ballet* clássico e a técnica de Graham, desenvolvida pela bailarina e coreógrafa Martha Graham.

A continuidade dos estudos levaram-me à graduação em dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde encontrei os métodos de educação somática⁴ associados ao ensino de dança. Pude também conhecer a dança contemporânea e descobrir novas possibilidades criativas e expressivas, que não apenas as ensinadas no *ballet*.

O segundo capítulo trata do processo criativo. Este é o capítulo que está no meio, no centro desse trabalho. Não poderia ser diferente. Ao organizar os momentos dessa dissertação, no centro, como metáfora do meio, lugar privilegiado e de honra, está a criação artística.

Os procedimentos utilizados durante a pesquisa para a criação tiveram como principal referência o método somático da *Ideokinesis*. Através desse método somático que conheci durante a graduação em dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pude trabalhar criativamente com as imagens que surgiam durante as improvisações.

Sobre esse tema, a improvisação⁵ em dança, foram valiosas as contribuições encontradas no livro **The moment of the movement (1988)** uma obra que conheci também durante a graduação. A partir desse suporte teórico pude criar propostas de improvisação e composição diversas, de acordo com as necessidades criativas e expressivas que identificava durante o processo. Ao longo do texto, entretanto, outras referências serão citadas, pois, nesta pesquisa sobre memória corporal, as experiências com outros procedimentos vivenciados durante minha carreira artística influenciam o processo de criar. Ao recordá-los, buscarei refletir sobre eles, identificando, quando possível, suas origens.

O segundo capítulo é o meu momento favorito neste texto. Porque é aí que os conhecimentos adquiridos parecem fazer sentido. É nesse momento que os

⁴ Na definição de Thomas Hanna (1928-1990), os métodos somáticos são “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia” (Fortin, 1999, p. 40)

⁵ Segundo BLOM & CHAPLIN (1988), a improvisação em dança ocorre quando estão acontecendo, simultaneamente, a criação e a execução de movimentos. O bailarino entrega-se à criação, às sensações e ao momento do movimento. Outra obra que utilizei no estudo desse amplo assunto que é a improvisação foi: NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

estudos expostos em outros capítulos parecem condensar e podem, então, gerar algo diferente, transformando-se em obra de arte, em acontecimento cênico. É o momento em que a pesquisa sobre as memórias, sobre o *ballet* e sobre educação somática ganha corpo e pode ser observada na imagem dançante, nos pés e mãos que buscam mudar antigos hábitos.

O terceiro capítulo constitui o espaço escolhido para reflexão aprofundada sobre a educação somática. Dentre os vários métodos e técnicas somáticas que conheci, escolhi a *Ideokinesis* para instrumentalizar a observação e compreensão dos padrões de movimento que o corpo apresenta enquanto dança. Como um dos mais antigos métodos somáticos, este oferece procedimentos claros e flexíveis para que se possa observar o movimento, compreender seu início, percurso e finalização, associando-o a imagens específicas, quase metáforas da ação realizada, e que objetivam facilitar a compreensão e organização da mesma. A *Ideokinesis* representa a possibilidade de mudanças de padrões de movimento e, portanto, de pensamento e comportamento, uma vez que mente e corpo são vistos aqui de maneira integrada.

A relevância de um capítulo sobre esse método somático, além das contribuições que encontrei para a pesquisa criativa, está em disponibilizar informações sobre um método ainda pouco difundido no Brasil. Por último, essa escolha apoia-se no fato de que o trabalho com a educação somática, especialmente com o método da *Ideokinesis*, é parte essencial das minhas memórias em dança.

Ao ingressar no curso de graduação em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2002, foram os professores que trabalhavam mais diretamente com os princípios somáticos – em especial as professoras Júlia Ziviani Vitiello e Marisa Martins Lambert – os que mais me atraíram. Ao longo dessa dissertação espero que possamos, eu e você, leitor e espectador da minha dança, observarmos como isso ocorreu. Além disso, no Memorial, que se encontra no início da dissertação, conto um pouco sobre a trajetória com os métodos somáticos durante o curso de graduação.

Como parte do terceiro capítulo, compartilho momentos da história da *Ideokinesis*, relações do método com a dança e, principalmente, com o processo de criação que realizei. Não tenho, contudo, a pretensão de abranger todas as características e nuances da *Ideokinesis*, justamente por ser este um amplo campo de estudos. Assim, procuro traçar as relações entre esse método e a pesquisa criativa que realizei, fundamentando, através da prática e da teoria sobre o método, alguns dos procedimentos que utilizei durante a criação da coreografia solo de mestrado.

A escritora Clarice Lispector anda comigo por esse caminho, constituindo o meu referencial poético. Não pude me separar dela, pois, ao olhar para trás, desde a adolescência vejo-a ao meu lado. Percebi que suas palavras são, muitas vezes, alimento para as imagens que geram o meu movimento. Por isso, inspiro-me em Lispector ao tratar das minhas memórias. Busco a leveza, o humor e, ao mesmo tempo, a intensidade com que a escritora conta suas lembranças no livro de crônicas “A descoberta do mundo”(1999).

Lispector é uma autora que traz para seus textos o desejo e a busca constante de saber quem é, observando-se a partir de suas lembranças. Da mesma forma, busco no estudo das memórias a (re)visualização, não e a partir do presente, dos fatos que, por marcarem meu corpo, fazem parte de minha história. Faço minhas as palavras de Lispector: “Muita coisa não posso te contar. Não vou ser autobiográfica. Vou ser *bio*” (LISPECTOR, 1973, p. 15). Assim como no movimento das memórias, sem sequência cronológica ou factual, o que importa para a escritora é a força das experiências vivas, pulsantes, que emergem das palavras e imagens. Nesta pesquisa, a poética de Lispector não possui um capítulo específico, mas perpassa todo o texto.

Esta dissertação estrutura-se, portanto, da seguinte forma: depois de observar a rosa cor-de-rosa de tom único das memórias e ter passado pelo processo de criação, o terceiro capítulo é o momento de observar, através das propostas da *Ideokinesis*, as rosas de diversas cores.

No final deste volume você encontrará um DVD. Ele não é um anexo (embora aqui apareça assim por questões acadêmicas), mas sim parte essencial desta dissertação e recomendo que você o assista. Nele está o registro do solo feito durante a apresentação realizada no auditório do Instituto de Artes da UNICAMP no dia 22 de maio de 2013. Você também encontrará, neste DVD, o depoimento de alguns parceiros que contribuíram, cada um a sua maneira, para a coreografia. Juliana Hadler contará à você sobre o figurino. Maurício Albieri, sobre a concepção da iluminação cênica para a apresentação da coreografia. Cleonice de Paula Pereira teve uma atuação muito especial durante o processo de criação que você lerá no capítulo II desta dissertação.

Embora uma gravação não seja o equivalente a assistir à obra ao vivo, acredito que esta constitui um registro útil da criação que é parte deste texto.

CAPÍTULO I – ROSA COR-DE-ROSA

1.1. MEMÓRIAS NA HISTÓRIA

Existe o tempo e existe a memória. O tempo cronológico pode ser medido, contado, dividido. As memórias, não. O tempo age sobre as memórias, modificando-as. É também o agente da história, dos fatos que possuem datas e locais e que podem fazer parte das memórias de cada um e de todos. A história serve, muitas vezes, para corrigir as falhas das memórias. Importante perceber que estas últimas não possuem a cronologia dos fatos históricos. Mesmo estes são organizados para facilitar o seu estudo e aprendizado e, por vezes, diferentes historiadores contam diferentes ângulos de um mesmo fato. O próprio tempo serve para mostrar que a interpretação dos fatos históricos nem sempre é fiel a eles.

Nesta pesquisa faço um paralelo entre minha trajetória e uma parte importante da história da dança no ocidente, pensando sobre o aprendizado do *ballet* clássico como um reflexo de concepções, acontecimentos e decisões históricas. A história do *ballet*, ao se ramificar em diferentes galhos, se entrelaça com a minha história pessoal. Dessa forma, preciso observar a mim mesma, com o distanciamento necessário para analisar, estudar e compreender o processo de aprendizado na técnica do *ballet*. Logo, torna-se necessário pesquisar aspectos que estão relacionados neste texto: o surgimento do *ballet* clássico e o modo como princípios e metodologias referentes a esta técnica foram transmitidos e afetaram a minha trajetória como artista.

O estudo do *ballet* relaciona-se com a proposta maior desta pesquisa: observar como as memórias influenciam a criação. Esta técnica é objeto de reflexão nesta dissertação pois é parte das minhas memórias e as considerações feitas sobre ela buscam entender como determinados aprendizados passaram a fazer parte da minha dança. Entendendo-se que a experiência é uma somatória de fatos, ideias, pensamentos e sensações adquiridos por meio do exercício de uma atividade, essa é uma escolha quase sem escolha. O que foi aprendido passa a

fazer parte do acervo corporal e sua importância se mostra nos gestos e movimentos surgidos espontaneamente ou estimulados por situações que os trazem à tona por meio dos nossos sentidos corporais. São memórias que não podem ser ignoradas. A insistência com que continuam a aparecer em gestos e movimentos demonstra a necessidade de se olhar para elas e entender como foram formadas, compreendê-las e, então, buscar modificá-las se necessário.

1.2. ROSA MANCHADO

Estou fazendo as pazes com as minhas memórias. Ainda não consegui por completo. Permanecem resquícios do desejo da menina de ser aquela bailarina, de corresponder a um modelo único e, algumas vezes, a escrita fica dura, rançosa, querendo brigar com o que já passou. Aparece a raiva do que o corpo dançou por tantos anos, educado a sonhar um sonho só, a desejar somente um desejo, estreito demais para a largueza do corpo da menina.

As memórias encarregam-se do que passou e, embora seja impossível refazer a experiência, elas permitem observar o aprendizado que ocorreu, analisar suas consequências presentes e projetar o que poderá ser feito no futuro. Com alívio, percebo também que não posso fugir de uma das características mais importantes da memória: o esquecimento.

Ressalto que não estou revendo essa trajetória sozinha. Afinal, antes de começar a caminhar, fiz as malas. Carreguei-as com argumentos, objetivos, livros, livros e mais livros. O projeto de pesquisa de mestrado foi aprovado e começou (ou recomeçou?) o caminhar. Percebo que o projeto foi apenas uma pausa no meio desse caminho, necessária para refazer as malas. Isso porque esse já vem sendo trilhado desde os seis anos quando comecei a fazer aulas de *ballet* e perguntar (perguntadeira que eu era!) à minha professora por que ela só contava até oito ou por que só podíamos usar a barra da sala de dois modos diferentes, ou por que eu não podia fazer os saltos no começo da aula... Foram anos de prática

dessa técnica, aos quais se seguem outros tantos de questionamentos e reflexões sobre ela. O corpo que aprendeu continua a ser perguntador.

O conteúdo das malas reflete-se no corpo. Ele é o centro das investigações, embora olhá-lo não seja tarefa fácil. Exige maturidade, calma e instrumentos certos para continuar a caminhar, mesmo quando olho para trás. Aprendi que o corpo possui uma sabedoria própria e prega peças de vez em quando. Devo, portanto, confiar nas malas que fiz. Certamente encontrarei lá os meios de que preciso.

Observo que para olhar para as memórias, reconhecê-las e, então, transformá-las em ato artístico são necessários alicerces poderosos. Às vezes, durante a pesquisa, tudo treme, destruindo ou modificando coisas e pessoas e eu preciso que parte da casa permaneça em pé. Por isso, os alicerces têm de ser firmes e os meus foram bem escolhidos através das referências bibliográficas, dos companheiros de jornada e da orientadora desta pesquisa.

Com um movimento da memória, vejo-me novamente pequena, na sala de piso de madeira e espelhos nas paredes, onde as meninas estão vestidas de rosa. Não há meninos na sala. Todas nós aprendemos que os meninos fazem futebol ou judô e as meninas fazem *ballet*. Rosa para as meninas, azul para os meninos.

Por muitos anos questionei meus pais e professoras de dança sobre isso. Por que os meninos não podiam fazer aulas de dança? Eu gostava muito do *ballet*. Ingressei nele após insistir com meus pais, mas também queria poder fazer futebol e me sujar de terra. Entretanto, o meu *collant*⁶, a meia e a sapatilha rosa eram por demais delicados para isso e não podiam se sujar, pois as bailarinas devem estar sempre limpas e brilhantes. Logo, nada de sentar no chão durante as aulas. Nem falar. As perguntas constantes que fazia para a professora não eram respondidas com tranquilidade. Talvez ela não quisesse correr o risco de não saber.

⁶ Espécie de maiô, em geral feito de malha, utilizado durante as aulas. Também chamado de leotard, pois sua criação é atribuída ao acrobata francês Jules Leotard, na metade do século XIX. In: KERSLEY, Leo; SINCLAIR, Janet. **A dictionary of ballet terms**. 3rd rev. ed. New York, NY: Da Capo, 1979, p. 78

É difícil saber realmente o que aconteceu. O conhecimento que tenho agora modifica as lembranças. No exato momento em que me recordo, não consigo deixar de analisar o que passou. Os estudos contínuos ao longo dos anos e, principalmente, durante esta pesquisa sobre a técnica do *ballet* já se misturam com as memórias, trazendo-lhes novas nuances e mudanças. Mas isso não importa tanto. Sei que o que foi realmente marcante permanecerá, mesmo que modificado, e poderá ser objeto de reflexão.

Volto para a sala de *ballet*. As nossas mãos de crianças estão apoiadas sobre uma barra fixa na parede, que serve de apoio para a realização de movimentos. Como devemos segurá-la e por quê?

Na época, não perguntei e esta pergunta (junto com várias outras) ficou como uma nuvenzinha, rondando o meu corpo. Bailarino não fala, só faz. Não pergunta, executa. Mas como, se eu tinha tantas dúvidas e uma curiosidade constante?

É com um misto de orgulho e alívio que compartilho com você, leitor e espectador da minha dança, considerações sobre o trabalho realizado durante uma aula de *ballet*. Escrevo na intenção de contar à mim mesma, de olhar para o que escrevi e observar a beleza, a organização funcional e eficiente da técnica do *ballet*, e alegrar-me, apesar das falhas, por ter sido esta técnica parte do meu caminho.

Como disse, há uma professora - ou professor em casos mais raros ou turmas mais adiantadas - mostrando sequências de exercícios, dizendo o nome dos passos em francês, pois esta é a linguagem oficial do *ballet*⁷. Quando termina, as alunas posicionam-se na barra e repetem o que ela mostrou.

A barra da aula de *ballet* é uma ferramenta de ensino dessa técnica. Ela pode ser fixa na parede ou ser transportada pela sala – uma barra móvel.

O início da aula de *ballet* acontece frequentemente com o apoio da barra. Esse trabalho é importante pois possibilita aquecer a musculatura e alongar-se,

⁷ Apesar de ter surgido durante a Renascença Italiana, foi na França que o *ballet* alcançou o seu apogeu e sistematização. Assim, foram os franceses os primeiros a nomearem os movimentos e posições da técnica. (BOURCIER, 2001)

“gerando calor através do aumento da circulação sanguínea nos músculos com alongamento e aumento do alcance da movimentação das articulações e da coluna” (FOSTER, 2010, p. 37, tradução da autora). Para os iniciantes na técnica, utiliza-se, em geral, as duas mãos apoiadas na barra, com o corpo de frente para ela. Depois, passa-se a usar apenas uma mão. Assim, o bailarino faz os exercícios de um lado, com um braço apoiado na barra, e depois de outro. Os exercícios começam de maneira mais lenta, com alongamentos progressivos até chegar aos movimentos de força, agilidade e grande amplitude articular.

Ao trabalhar simetricamente os lados do corpo, a barra prepara para a segunda parte da aula, realizada no centro da sala, espaço amplo onde não há mais apoios e simula-se a situação de um palco. Desse modo, as metades direita e esquerda do corpo, trabalhadas separadamente na barra, juntam-se no centro para o dançar propriamente dito.

Através da convenção do trabalho na barra, o bailarino pode explorar simultaneamente a separação e interação da perna de suporte e da perna de “trabalho” (estabilidade e mobilidade), praticar mudanças sutis na percepção do equilíbrio e tensão enquanto mantém a verticalidade (...) (BALES, 2008, p. 72, tradução da autora).

A barra funciona como o parceiro de dança e o tipo de pressão que se faz nela deve ser o mesmo que se faria no braço de um outro bailarino. Mas isso só aprendi muitos anos após o primeiro contato com a barra. Uma pena. Seria divertido imaginar que tinha um parceiro de dança durante cada aula. Percebo, contudo, que isso exigiria também uma discussão sobre a ausência de meninos na sala de *ballet* na época. Será que minha professora saberia como discutir isso? Será que estou exigindo muito? Será que aos seis anos eu e minhas colegas de turma teríamos compreendido esse tema complexo: o gênero no *ballet*? Suspeito que sim, se nos fosse contado da maneira adequada, adaptada à nossa infância.

Penso que eu até poderia visitar minha antiga academia e assistir a uma aula ou entrevistar as minhas primeiras professoras. Porém, não é este o foco da pesquisa – verificar as memórias. É, antes, observar o que ficou e como ficou, quais os vestígios de memórias que permanecem e influenciam a criação.

O que eu sei, também pelos documentos e certificados que possuo, é que iniciei a prática do *ballet* clássico aos seis anos de idade em uma academia de dança.

Interessante perceber que a palavra academia tem vários significados⁸. Julgo necessário, então, esclarecer qual foi essa academia da minha infância. Neste caso, a palavra academia significa um local de ensino e prática de dança considerado um ensino não-formal, pois não é fiscalizado pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), ao contrário do que ocorre com as escolas de dança chamadas de *oficiais*.

Na academia em que comecei a dançar, observava que as pequenas bailarinas eram diferentes entre si – altas, baixas, magras, gordinhas. Mas os quadros nas paredes mostravam bailarinas com sapatilhas de ponta que pareciam todas iguais – magras, longilíneas, lindas! Nós olhávamos para cima, na altura em que estavam pendurados os quadros e sabíamos que lá estava o modelo a ser alcançado. Por que estas bailarinas penduradas na parede eram tão diferentes de algumas de nós?

Observo que existe um padrão de corpo – flexível, longilíneo, ágil - com habilidades específicas para quem quer seguir a carreira de bailarino clássico profissional, isto é, dançar em companhias que se apresentam apenas com espetáculos de *ballet*, baseados, em sua maioria, em repertórios clássicos⁹. Nestas, existe uma forte relação entre a aula de técnica e os espetáculos da companhia. Teoricamente, tudo o que se necessita, nesse caso, é ter aulas de

⁸ Aurélio Buarque de Holanda (1910-1989) em seu Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, assim define Academia: "[do grego Akadēmía, pelo latim academia, pelo italiano accademia e pelo francês académie.] Substantivo feminino. 1. Escola criada por Platão em 387 a.C., situada nos jardins consagrados ao herói ateniense Academus, e que, embora destinada oficialmente ao culto das musas, teve intensa atividade filosófica. 2. Por extensão Escola de qualquer filósofo. 3. Estabelecimento de ensino superior de ciência ou arte; faculdade, escola: Academia de Direito, de Medicina, de Engenharia; a Academia Militar das Agulhas Negras. 4. **Escola onde se ministra o ensino de práticas desportivas ou lúdicas, prendas, etc.: Academia de Judô, de Dança, de Corte e Costura.** 5. Sociedade ou agremiação, particular ou oficial, com caráter científico, literário ou artístico. 6. O conjunto dos membros de uma Academia (5). 7. Local onde se reúnem os Acadêmicos. 8. Brasil Uma das alas da escola de samba. 9. Brasil Restritivo A Academia Brasileira de Letras. (Grifo da autora).

⁹ Estilo tradicional de *ballet* que enfatiza a técnica acadêmica, desenvolvida ao longo dos séculos da existência dessa técnica. Também podem ser os espetáculos em que o estilo e estrutura seguem os parâmetros definidos no século XIX. Alguns exemplos são os *ballets* Copélia, A Bela Adormecida, O Quebra Nozes, O Lago dos Cisnes, Paqueta, etc.

ballet para ser um bailarino, embora isso esteja tornando-se cada vez menos verdadeiro à medida em que as companhias modificam-se e investem em novas propostas. Mesmo naquelas tradicionalmente dedicadas apenas ao *ballet* são contratados novos coreógrafos cujas criações nem sempre restringem-se ao uso desta técnica (BALES, 2008).

A técnica do *ballet* possui exigências estéticas que a caracterizam e a fazem singular. É como num esporte em que se quer ser um atleta de alto nível. Para um jogador de vôlei profissional, a altura é fator determinante. O inverso ocorre na ginástica, em que a baixa estatura facilita a execução dos movimentos.

No *ballet* também há características ideais. Por isso, existem as escolas que possuem audições para escolher seus alunos. Em geral, são mantidas pelo poder público, diferentemente do que acontece com as academias das quais falei. Nestas, a estrutura é mantida basicamente pelas mensalidades pagas pelos alunos. Assim, mesmo não possuindo um tipo físico ideal para a prática do *ballet*, não se pode recusá-lo.

Abaixo transcrevo, como exemplo, as etapas de seleção da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil¹⁰:

A audição é dividida em duas etapas eliminatórias. Na primeira é feita uma avaliação médico-fisioterápica. São analisadas musculatura, articulações, desvios posturais, habilidades físicas, motoras, sinais vitais (frequência cardíaca respiratória), percentual de massa corpórea e somatotipo. Além de habilidades específicas para o balé clássico, como abertura de quadril (rotação externa) e flexibilidade. A avaliação seguinte é artístico-musical e cognitiva. Nela, profissionais da dança - reconhecidos no Brasil e no exterior - além de músicos e professores, avaliam as habilidades técnicas e artísticas do candidato: musicalidade, força, estrutura física, projeção cênica e o desempenho intelectual.

Para os candidatos com conhecimento prévio em dança é realizada uma aula de balé clássico. São avaliados o nível técnico, equilíbrio, musicalidade, giros, saltos e elasticidade do candidato, além do uso das sapatilhas de ponta. (Trecho retirado do site: <http://www.escolabolshoi.com.br/bolshoi/Portugues/detInstitucional.php?c>

¹⁰ “A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil é a única Escola do Bolshoi fora da Rússia. Seu ideal é o mesmo da Escola Coreográfica de Moscou, criada em 1773: proporcionar formação e cultura por meio do ensino da dança, para que seus alunos tornem-se protagonistas da sociedade. (trecho retirado do site: http://www.escolabolshoi.com.br/bolshoi/Portugues/detInstitucional.php?codinstitucional=1&codcategoria_institucional=1 em 15/08/2012). Localizada na cidade de Joinville, estado de Santa Catarina, a escola teve sua inauguração no dia 15 de março de 2000.

E na minha academia? Muitas de nós não tínhamos o corpo modelo para o *ballet*. Eu mesma não era considerada o padrão ideal. Mas todas estávamos fazendo aulas, buscando aprender a técnica do *ballet*. Um paradoxo, eu sei. Passei anos envolvida com esta questão. Os estudos realizados durante a pesquisa trouxeram-me possibilidades de reflexão.

Considerando-se que nas academias são poucas as meninas que possuem o padrão exigido pelas companhias profissionais que se dedicam apenas ao *ballet* clássico, seria necessário adaptar o ensino da técnica. Observar cada corpo singular que ali se apresenta e ensinar a técnica através de seus princípios¹¹, e não de uma forma externa do movimento. Gosto deste trecho sobre a técnica do *ballet*:

Se entendida como proposta formadora, pode ser adaptada a qualquer físico, precisando para isso entendimento da real função de cada um dos seus preceitos básicos: observar a postura na qual o bailarino trabalha seus músculos, não submetendo-o a posições que seu corpo rejeite em nome de uma forma estética preestabelecida (SAMPAIO, 2000, p. 273).

Mesmo que nenhuma de nós se tornasse uma bailarina profissional, o ensino do *ballet* feito de forma coerente com aquele cenário, privilegiando o desenvolvimento da coordenação motora, fortalecimento muscular, alinhamento ósseo, ritmo e musicalidade, uso do espaço, serviria para melhorarmos nossa relação com o corpo, ampliarmos habilidades e também conhecimentos culturais e artísticos.

Lembro-me de que várias das meninas da minha sala diziam não gostar do *ballet* e estavam lá contra sua vontade. Não entendia muito bem esse fato. Por que não vão fazer outra coisa?

Anos depois, entendi que muitas meninas são colocadas no *ballet* para melhorar a postura, serem ensinadas a ter disciplina, bons modos, graciosidade e delicadeza. Reflexo da mesma mentalidade da corte em que o *ballet* se iniciou, e

¹¹ Joan Lawson, em *"The Principles of Classical Dance"* define **"Princípio"** a partir do dicionário OXFORD como sendo "fonte fundamental, elemento primário, verdade fundamental como base para a racionalização, leis gerais que são guias para uma ação (...)" (LAWSON, 1980, p. 3).

não da realidade de uma criança que cresceu no século XXI. Espero que você, leitor, não me entenda mal. A delicadeza, graciosidade e a verticalidade são partes inerentes do *ballet* e são plenamente justificadas pela filiação dessa técnica com os costumes da corte. O que ocorre, muitas vezes, é o ensino de gestos e movimentos sem que haja também o ensino sobre o contexto histórico em que eles surgiram.

Uma grande perda, pois eu sempre adorei histórias. Mas ninguém nos contou, a mim e as minhas companheiras de turma, a(s) história(s) do *ballet*.

E se fosse assim:

“Existia na França um rei chamado Luis XIV. No seu palácio todos dançavam. Ou melhor, todos os homens nobres dançavam em espetáculos e só depois dessas apresentações é que as mulheres podiam dançar. Foi esse rei quem fundou a primeira academia de dança, em 1661, a *Academia Real de Música e Dança*. O rei estipulou regras, disse quem poderia e quem não poderia dançar. Fez da dança um meio de propaganda política, tornando-se respeitado e cada vez mais forte através desta arte. E ela, por sua vez, tornou-se mais do que simples diversão para os seus amigos da corte. Era também uma forma de poder.”

Quase consigo ver-me sentada em frente a minha professora ouvindo essa história e sentindo a excitação comum de crianças diante de algo novo e grandioso. A dança como forma de poder! Reis, rainhas, princesas... Ué, mas no Brasil não tem nenhuma princesa, nem rei, faz muitos anos. Aí viria a explicação:

“Isso aconteceu há muito, muito tempo. Hoje as coisas são diferentes. Nós moramos em casas, não em castelos. Vestimos calça *jeans* e não vestidos de corte, andamos de carro e não de carruagem... E o *ballet*, apesar de ter sido criado na corte italiana, ter crescido na corte francesa e ainda ter algumas características de lá, também foi se adaptando ao nosso tempo. As aulas hoje são diferentes das que eram dadas na Academia Real de Música e Dança, depois chamada de escola da Ópera de Paris.

Os professores daquela época criaram e codificaram os passos, os movimentos. Fizeram a primeira, segunda e todas as outras posições de braços e

pernas do *ballet*. E depois de tantos séculos que se passaram, nós podemos observar e pensar sobre o que estamos fazendo, certo?”

“Mas professora (veio a coragem de perguntar!), se o rei dançava, e os outros homens, por que nenhum menino faz *ballet* conosco?”

“Nossa! Essa é uma história bem comprida. Vou contar um pouco agora e quando vocês crescerem, poderei falar mais. No século XVI, até mais ou menos o século XVII – lembrem-se, nós estamos no século XXI – somente os homens podiam dançar. Quando havia o personagem de uma mulher, era um homem que o fazia, vestido de mulher”. Nesse momento nós rimos muito!

“É verdade! Os vestidos muito longos e pesados das mulheres eram um dos impedimentos para que elas dançassem. Existiam outros, relacionados ao papel da mulher na sociedade da época, mas ainda é muito cedo para conversar sobre isso. Continuando, em 1681, um dos diretores da Academia Real de Música e Dança, chamado Jean Baptiste Lully, passou a incluir bailarinas nas danças.

Para que vocês entendam melhor, depois, no século XVIII, Paris era um dos centros da dança no mundo. Naquele período, modificações sociais, econômicas e na própria técnica do *ballet* fizeram com que as bailarinas passassem a assumir papéis de destaque, superando os homens, anteriormente as estrelas do espetáculo.

Um fato muito importante foi o surgimento das sapatilhas de ponta! No início do século XIX, Marie Taglioni¹², uma jovem dançarina italiana contratada pela Ópera de Paris, fez um sucesso enorme subindo sobre as pontas dos pés através de um sapato com bico reforçado por algodão, cola, panos e bordados, era a sapatilha de pontas!”

“Professora, e por que os meninos não usam ponta?”

“O uso das pontas foi primeiramente reservado só para as mulheres pois era importante enfatizar a leveza, as formas da bailarina. Vocês se lembram

¹² Existem registros de que outras bailarinas fizeram uso de uma espécie de sapatilha de pontas antes de Taglioni, porém é dela e de seu pai, Filipo Taglioni, o mérito de ter iniciado a sistematização da técnica de pontas.

quando assistimos o vídeo do *ballet La Sylphide*¹³, de 1832? Na história desse *ballet*, um homem apaixonava-se por uma sílfide e, por serem de mundos diferentes, eles nunca poderão ficar juntos¹⁴. Ou ainda, *Giselle, O Lago dos Cisnes*¹⁵... Nos *ballets* daquele período da história, as mulheres eram vistas como seres mágicos, que, por vezes, nem pertenciam ao mundo real. As sapatilhas de ponta aumentavam a impressão de que as bailarinas podiam voar, eram seres diferentes, de outro mundo!”

Não, não foi assim que a minha história aconteceu. Mas me permito imaginar como teria sido, se haveria outras possibilidades. Não sou contra o aprendizado do *ballet*. Ao contrário considero, junto com outros estudiosos do assunto (SAMPAIO, 2000; MARINHO, 2007; BALES, 2008), esta uma técnica inteligente e eficiente na formação de bailarinos, tanto os que irão dançar apenas a estética do *ballet*, quanto os que poderão dedicar-se à dança contemporânea ou à outros estilos de dança. Nestes o *ballet*, quando ensinado de maneira a privilegiar os princípios que fundamentam a técnica, constitui uma excelente ferramenta no desenvolvimento do alinhamento, força, alongamento, velocidade de movimento, eficiência e articulação. (BALES, 2008, p. 72)

Importante percebermos, contudo, que não estamos mais submetidos aos estatutos de Luis XIV, para quem só existia uma forma de dançar. Apesar disso, muitos professores, coreógrafos e diretores de dança continuam a tratar o *ballet* como **A** técnica – única possível e válida para formação em dança. Proponho que esta seja vista como **UMA** técnica, utilizando para isso o artigo de Melanie Bales

¹³ *Ballet* em dois atos, coreografado por Filippo Taglioni com música de Jean Schneitzhoeffter. Teve sua estreia em Paris em 12 de março de 1832. A sua primeira intérprete foi justamente Marie Taglioni. O romantismo coreográfico, já prenunciado anteriormente no ballet francês, teve sua primeira expressão completa em *La Sylphide*. O *ballet* romântico é um estilo de *ballet* produzido durante o começo do século XIX, cujo foco era seguir a convenção sobre o modo de contar uma história. Características do movimento romântico como a mulher como ser inatingível, idealizado e frágil ou ainda a valorização do sentimento nacionalista estão presentes na dança.

¹⁴ Era o ideal do amor platônico do romantismo, colocando a mulher como um objeto de adoração intocável e puro.

¹⁵ *Giselle - Ballet* em 2 atos. Coreografia de Jean Coralli e Jules Perrot. Música de Adolph Adam. Paris, ópera, 28 de junho de 1841. Este ballet é um dos mais importantes representantes do período romântico.

O Lago dos Cisnes - Ballet em 4 atos. Coreografia de Marius Petipa e Lev Ivanov. Música de Tchaikovsky. Petersburgo, Teatro Marinsky, estreia em 25 de janeiro de 1895

(2008). Técnica esta que possui uma tradição extremamente importante, uma organização inteligente e uma estética conhecida pelo grande público, mas que, ainda assim, constitui um modo possível de se preparar o corpo para dançar; um modo bastante eficiente porém não o único.

As exigências de habilidades mudaram e mudam constantemente na dança, principalmente na dança contemporânea. O *ballet* consegue suprir diversas necessidades de formação profissional em dança – postura, transferências de peso, equilíbrio, concentração, uso do tempo-espço, dinâmicas de movimento – que são replicáveis em outras técnicas. Porém, como estas, não pode ser o único responsável por suprir a diversidade do cenário atual. Mais do que isso, não deve ser o responsável por enrijecer o bailarino diante de tais necessidades.

Talvez a minha maior queixa seja essa: o enrijecimento. Fui ensinada a acreditar que o *ballet* era a única dança respeitável e bonita de verdade. Quando descobri que não poderia ser uma bailarina clássica profissional, achei que não poderia mais dançar. Mas, como contei à você, isso mudou.

Percebo, entretanto, mesmo após mudanças ocorridas ao longo da história da dança (e que se refletem em minha própria história), como o surgimento da dança moderna ou os estudos feitos sobre a própria técnica do *ballet*, que em muitas salas de aula os professores ainda assumem a atitude do Rei Sol, Luis XIV, e os bailarinos são os súditos que repetem sem questionar. Trata-se, nesse caso, de um ensino empoeirado, sobre o qual não há a reflexão constante necessária à qualquer campo de estudo.

Essa hierarquia dura, característica da corte, mantida mas, muitas vezes, não adaptada para o século XXI, apareceu durante a minha formação. Identifico hoje que, talvez, algumas das minhas professoras e professores apenas repetiam os métodos de ensino que haviam aprendido com seus próprios professores, sem refletir sobre eles, ainda que os resultados nem sempre fossem satisfatórios.

Jennifer HOMANS (2010) também conta sua experiência no aprendizado do *ballet*, ajudando-me a fundamentar a minha:

Nada era realmente explicado e o ensino parecia ofensivamente autoritário. De nós era esperado imitação e absorção, e acima de tudo obediência: “por favor, faça” era tudo o que os Russos podiam dizer e por que era recebido com perplexidade ou categoricamente ignorado (HOMANS, 2010, p. xvii, tradução da autora).

Ao debruçar-se sobre suas memórias, relacionando-as à história do *ballet*, HOMANS traz algumas pistas sobre porque o ensino-aprendizado dessa técnica permanece ainda tão centrado na figura do professor. Segundo a autora, os registros escritos não são suficientes para fazer o ensino prático do *ballet*, sendo esta, conseqüentemente, uma arte transmitida, se não totalmente, pelo menos na maior parte das vezes, através de memória (HOMMANS, 2010, p.xix). O professor ou mestre de dança é o lugar do conhecimento, semelhante ao que ocorria com os mestres que transmitiam um ofício no Renascimento.

A relação de aprendizado entre mestre e discípulo é uma das características do desenvolvimento do *ballet*. Os mestres de dança da corte de Luis XIV e, depois, da Academia Real de Música e Dança eram os responsáveis pelo ensino e sistematização da técnica. Os bailarinos, então os primeiros profissionais da dança, deveriam aprender com seus mestres os quais, muitas vezes, portavam-se como o próprio rei, de maneira inacessível e autoritária. Não que a relação entre mestre e discípulo seja algo negativo. A história nos mostra que muitos artistas importantes tiveram seus mestres que, por sua vez, também aprenderam dessa forma. Porém, é importante percebermos de que maneira essa relação ocorre.

O *ballet* deve ser, acredito, ensinado de acordo com suas regras e princípios, seguindo o rigor que o caracteriza. Isso não significa endurecimento no modo de ensinar. Embora possua um vocabulário específico de posições e movimentos, o ensino pode ser feito de acordo com o tipo físico e os objetivos do aprendiz.

O mestre é aquele que inicia o discípulo na arte a que este se propõe aprender. Isso é uma característica do ensino de arte que possui longa história e perdura até os dias atuais como nos conta a professora Ana Angélica Albano em

sua obra *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito da iniciação*¹⁶. Nessa obra, a pesquisadora conclui que o verdadeiro mestre é aquele que facilita ao discípulo o encontro com o que virá a ser a sua própria obra, acrescentando:

O que me parece digno de nota, neste caso, é a consciência de que mestre e discípulo devem ter profundas afinidades e que a trilha a ser seguida não pode ser a mesma para todos, mas definida pela individualidade do discípulo (ALBANO, 1998, p. 102).

No aprendizado do *ballet*, sinto que não havia espaço para a relação que descrevi acima. Reitero que acredito na dedicação intensa, na entrega do discípulo ao mestre como algo necessário para um aprendizado pleno, porém, numa relação pautada na ideia de que “disciplina e inovação em partes iguais nos levam a uma liberdade artística de corpo e de espírito” (VITIELLO, 2004, p. 18).

Finalmente, cito um dos grandes mestres da literatura brasileira, Guimarães Rosa, que nos diz que: “Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende” (ALBANO, 1998, p. 168).

Outra ideia bastante comum no *ballet* clássico, e na qual acreditei por anos, é a de que somente o professor ou o coreógrafo podem criar danças. “Coreografar é para poucos”, diziam minhas professoras. Mesmo durante as aulas, o aspecto mais exigido era copiar e aprender rápido as sequências de movimentos. Essa é uma habilidade muito importante para os bailarinos, utilizada em outras técnicas de dança, e acho ótimo que tenha passado por esse aprendizado. Porém, o ensino da técnica do *ballet* também poderia (e pode!) privilegiar a criatividade e espontaneidade, especialmente para crianças, desde que haja, primeiramente, a preocupação com tais aspectos.

Quando criança, se perguntada, eu dizia que queria ser bailarina profissional e também “fazedora de danças”. Frequentava as aulas de *ballet* na academia e criava danças em casa. Reunia todas as bonecas em um sofá, escolhia as músicas e fazia o espetáculo, criado e produzido por mim. Havia até

¹⁶ ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito da iniciação**. São Paulo, SP: Plexus, 1998.

figurinos feitos com lençóis, papéis e roupas emprestadas das tias. Quando tinha muita sorte, algum dos adultos, pai e mãe, vinham assistir-me e eu tinha ainda mais aplausos. Mas ao longo dos anos deixei de acreditar que podia inventar as minhas próprias danças. Era melhor praticar muito e ficar pronta para atender aos pedidos dos professores.

Assim foi por muitos anos até que a formação universitária mostrou-me que existem diferentes formas de dançar e trabalhar com dança. Que o *ballet* possui sua beleza e funcionalidade, mas não é o único meio nem modo de se dançar. E que eu poderia, e deveria, criar. Na atualidade, muitos bailarinos que começam seu processo de formação com o *ballet* poderão dedicar-se à dança contemporânea, que ganha cada vez mais espaço na produção e difusão tanto no Brasil como em outros países:

É preciso assinalar que na dança contemporânea o bailarino é cada vez mais incentivado a contribuir com os processos de criação através de improvisações baseadas em suas próprias visões e percepções do ambiente ao seu redor, assim como de suas vivências cotidianas. Além disto, por questões de campo de trabalho, muitos destes bailarinos atuarão na cena artística criando projetos de própria autoria ou dirigindo e coreografando para pequenos grupos(...) (WOLFF, 2010, p. 25).

Uma formação enrijecida gera pessoas inflexíveis. E quanto mais duro é um material, mais estraga-se quando se quebra. Penso no exemplo das árvores. Quando possuem troncos rígidos demais, caem na tempestade. Aquelas que são flexíveis, mantêm-se em pé. Busco a flexibilidade e a compreensão, fruto do estudo e aceitação do caminho percorrido, confiando que possuo os meios para modificar o que for necessário.

Hoje, ainda é um desafio propor-me, como neste mestrado, a criar um solo de dança. O faço com a certeza de que o resultado será uma consequência do processo, pois é através dele que muitas descobertas e reflexões estão sendo feitas para, então, serem compartilhadas. A formação que tive ainda ressoa, fazendo com que seja difícil ser confiante e, talvez, livre o suficiente para criar.

Continuando o movimento de olhar para a minha história em relação à história do *ballet*, lembro-me de que sou brasileira. Nunca visitei a França, onde a

dança clássica consolidou-se, ou a Itália, onde teve suas origens no período da *Renascença Italiana*. Nenhuma das minhas primeiras professoras era francesa, russa ou italiana e nenhuma delas nunca mencionou nenhum desses locais. Como, então, elas haviam aprendido o *ballet* a ponto de poderem ensinar?

Acredito que minhas professoras, ao aprenderem com seus professores, mantiveram a ideia de reproduzir o conhecimento e os modos de ensinar, continuamente. Porém, será que este é o melhor modo de construir uma relação professor-aluno? Não seria o professor um responsável por apontar caminhos e auxiliar o aluno na descoberta de suas potencialidades? Talvez falte estudo que promova o conhecimento necessário para possibilitar um ensino mais amplo sobre o *ballet*. O resultado é que fórmulas são repetidas por anos sem que sejam questionadas.

Há ainda que se considerar que no *ballet*, além do domínio do conhecimento, os mestres representavam e representam uma linhagem, uma descendência. Uma escola.

Pode-se definir “escola”, no sentido artístico, como determinada concepção técnica e estética de Arte seguida por vários artistas, ao mesmo tempo. As bases da dança clássica são universais, ainda que as diferentes escolas adotem enfoques diferentes e diferentes designações para seus diversos movimentos e exercícios. Exemplificando, Vaganova adota quatro arabesques no seu método, enquanto que a Royal Academy of Dance adota três. A preservação do francês como o idioma do ballet impediu que essas diferenças destruíssem a universalidade de seu ensino. Independentemente do número de arabesques adotados, todos os bailarinos sabem o que é uma pose chamada arabesque. O 1º arabesque, inclusive, é igual em todas as escolas (CAMINADA, 1999, p.92).

Russa, Francesa e Italiana – as principais e mais antigas escolas de *ballet* mundiais. FOSTER (2010) cita também, como metodologia, a *Royal Academy of Dance (RAD)*, que foi o sistema através do qual fiz minha formação.

Devo contar a você que somente durante a realização do mestrado é que soube mais sobre a história e objetivos da RAD. O movimento da pesquisa trouxe o conhecimento – mais do que apenas informações – e pude rever minha trajetória de maneira mais clara, limpa e sem tantas sombras.

Ao observar que possuo os meios para solucionar dúvidas de anos, sinto-me aliviada e emocionada. Embora elas continuem a aparecer, num movimento de questionamento contínuo que considero essencial para o pesquisador, não são mais como fantasmas, irreais e assustadores, mas sim oportunidades de aprendizado.

Muitas são as academias brasileiras que usam o método da RAD. Porém, a bibliografia disponível está quase toda em inglês e o site brasileiro da *Royal Academy of Dance*¹⁷ não traz informações sobre o ensino no Brasil, sendo mais uma tradução da versão inglesa. Por isso, compartilho aqui os fatos que julgo importantes e que fizeram sentido na pesquisa sobre as minhas memórias.

A *Royal Academy of Dance* (RAD) foi fundada em 1936 (FOSTER, 2010) por um grupo de professores de diferentes nacionalidades: Eduardo Espinosa, francês; Tamara Karsavina, russa; Lucia Cormani, italiana; e Phyllis Bedells, inglês. Aí estão os representantes das mais antigas e tradicionais escolas de *ballet*: a italiana e francesa, raízes dessa dança, e a escola russa, derivada das duas anteriores.

Na época em que a RAD foi fundada, observou-se que:

Os altos padrões de treinamento dos métodos francês, russo e italiano eram mantidos por instituições financiadas pelo poder público, como a Ópera de Paris, o Kirov, o Scala, etc. Suas escolas possuíam currículo formal para cada etapa de treinamento e eram consistentes na maneira como a técnica do *ballet* era ensinada. Nenhuma instituição similar existia na Grã-Bretanha em 1920 e a qualidade do ensino na maioria das escolas era fraca (FOSTER, 2010, p. 14, tradução da autora).

Reuniram-se profissionais das principais escolas com o objetivo de criar uma metodologia para a formação na Grã-Bretanha, elevando o nível de ensino do *ballet* naquele local¹⁸. O sistema de formação da RAD é dividido em graus que vão do elementar ao avançado, com atividades complementares às aulas de *ballet* que, segundo Foster, devem incluir anatomia, apreciação artística, coreografia,

¹⁷ <http://www.royalacademyofdance.com.br/site/> Acesso em outubro de 2012.

¹⁸ Existem controvérsias sobre o fato da RAD ser a escola de *ballet* britânica. Algumas bibliografias defendem isso, enquanto que outros professores dizem que o método exportado e o método usado na escola da Royal Academy na Inglaterra são diferentes.

notação de movimentos, etc. Os professores do método devem ser formados por um curso específico, de responsabilidade da organização britânica. Os programas de ensino contêm séries de exercícios que, ao final do período letivo, são apresentadas e avaliadas por um examinador, também treinado pela *Royal Academy of Dance*.

Esse sistema foi amplamente difundido pelo mundo todo. No Brasil, chegou pela mãos da bailarina Dalal Achcar¹⁹, na década de 1970 e foi adotado por várias academias.

Na academia em que estudei, lembro-me de que no final de cada ano as alunas que fossem julgadas aptas e preparadas pela professora faziam o exame da RAD para passar de nível. Aquelas que não fossem avaliadas positivamente pela professora para este exame não podiam fazê-lo, sendo submetidas a um exame interno, feito por uma outra professora da própria academia.

O exame da RAD era um evento muito importante e ficar “de fora” significava não ter feito o esforço e tido a dedicação necessária para aprender; significava um fracasso.

Uma examinadora estrangeira vinha até nossa escola, ou até a escola de uma cidade vizinha maior e, sentada atrás de uma mesinha, tocava um sininho. Entrávamos na sala, fazíamos uma *révérence* para a ela e íamos para a barra. Essa aula era feita com música ao vivo, tocada por uma pianista. No restante do ano, tínhamos apenas os CDs com as músicas gravadas, as mesmas que a pianista tocava no exame.

Grande parte das nossas aulas consistia em repetir as mesmas sequências de movimentos, com as mesmas músicas, duas vezes por semana pois esta era a carga horária da maioria dos cursos da academia. Os *syllabus* – os programas de estudos da RAD – não eram utilizados como instrumentos de ensino, como seria o correto e adequado, segundo os idealizadores do método:

¹⁹ Dalal Achcar, bailarina, professora e coreógrafa, é considerada uma das mais importantes difusoras do *ballet* no Brasil. Estudou *ballet* em renomadas escolas de Nova York, Londres e Paris e foi presidente da Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro durante dois períodos. Em 1969, trouxe o método *Royal Academy of Dance* para o Brasil, através de professores londrinos que vieram ao país para preparar os professores em território nacional. In: http://www.dalalachcar.com.br/f_index.htm Acesso em outubro de 2012.

Os professores formados pela RAD são ensinados a desenvolver seus próprios programas de aula para cada nível, baseados no programa de estudos. O programa de estudos – *syllabus* – da RAD é para ser usado apenas para propósitos de avaliação (ainda que muitos professores utilizem-no como plano de aula) (FOSTER, 2010, p. 21, tradução da autora).

Essa maneira de ensinar gera um aprendizado mecânico, em que a sensibilidade e criatividade são difíceis de serem abordadas. Quando utilizada dessa forma, a metodologia da RAD torna-se algo enlatado, sem gosto, facilmente distribuído e mal utilizado por academias de dança no mundo. Avalio, portanto, que os métodos das diferentes escolas não são suficientes para garantir o aprendizado correto da técnica. O uso que se faz deles, sim.

Depois de alguns anos fazendo apenas as aulas da metodologia da RAD, fui escolhida para participar do grupo amador, ou semiprofissional, da academia em que estudava. Todos os anos algumas alunas que haviam se destacado e tirado boas notas nos exames eram convidadas a participar desse grupo. Os seus membros não precisavam mais pagar mensalidades e, além disso, faziam várias aulas de *ballet* com diferentes professores de diversas escolas como a russa ou a francesa. Portanto, além de uma honra, esta era uma oportunidade de ampliar significativamente o aprendizado e a prática da técnica.

Foi com esse grupo que passei a apresentar-me em festivais pelo Brasil, e não apenas no espetáculo de final de ano da academia. O grupo semiprofissional era como uma vitrine, atraindo novos alunos e divulgando a academia.

Menciono esse fato pois ele foi bastante importante em minha carreira e, hoje, influencia a criação. Fazer parte desse grupo foi extremamente enriquecedor para a minha formação; foi um aprendizado imenso. Ao mesmo tempo, nele as pressões por um desempenho melhor, para manter-se magra, para aprender as coreografias e dançá-las bem, era maior. Questiono se estávamos emocionalmente preparadas para esse tipo de trabalho. Quais foram as consequências, sejam elas positivas ou negativas, que esse período deixou? Para mim, um aprendizado aprofundado da técnica do *ballet*, pelo qual sou imensamente grata, e, por outro lado, um enrijecimento ainda maior.

O *ballet* difundiu-se por vários países e, em cada um deles, assumiu algumas características singulares, diferentes contextos e objetivos. Porém, as bases da técnica permanecem comuns, formadas por princípios presentes em todas as escolas – francesa, russa, italiana e, mesmo que controversa, a britânica. É sobre alguns desses princípios que discutirei no próximo item desse capítulo. Não tenho a intenção de discutir sobre todos eles; existem bons autores que fizeram isso: LAWSON (1980), VOLINSKY in COPELAND (1983) e FOSTER (2010). Seguindo o objetivo maior desta pesquisa, concentro-me nos princípios e questionamento sobre eles que parecem marcados com força nas memórias e apareceram constantemente durante a criação.

1.3. DAS PÉTALAS ÀS RAÍZES – REFLEXÃO SOBRE (ALGUNS) PRINCÍPIOS DO *BALLET* CLÁSSICO.

Raízes no chão. Pétalas para o céu. Essa é a imagem que tenho da rosa. Uma rosa vertical. Também é a imagem do rei e dos súditos do rei. Mesmo quando o soberano está sentado, com o seu trono acima dos demais, os membros da corte permanecem em pé. No máximo, uma reverência com o corpo.

Por anos vesti roupas de princesa, que não eram de princesa nenhuma, afinal, alguém já viu uma princesa com uma saia tão curta quanto a de um *tutu*²⁰ de *ballet*? Coroa de mentira na cabeça, que dificultava olhar para o chão pois a coroa não poderia cair. Menina querendo ser princesa, linda, brilhante e querendo ser também bicho, árvore, menino, criança. “Mas para ser rosa, só pode ser rosa”, me diziam. Será?

A verticalidade é um dos princípios sobre os quais se fundamenta a técnica do *ballet*:

A barra clássica e os exercícios de centro refletem mais diretamente o repertório clássico. Em ambos, desenvolver a verticalidade é a essência: como opor a parte superior a parte inferior do corpo, como “estar sobre

²⁰ Vestido com saia de tule característico do período Romântico do *ballet*. Existe o *tutu* romântico, com saia até os joelhos, e o *tutu* prato, com saia em formato de um prato, que deixa as pernas à mostra.

suas pernas”, como equilibrar-se e parecer como se estivesse suspenso por cima (BALES, 2008, p. 70, tradução da autora).

O corpo ereto e alongado reforça a ideia de leveza, as linhas simétricas e alongadas do *ballet*. Resquícios do corpo nobre da corte e, talvez, das roupas volumosas que dificultavam até o ato de sentar.

As lembranças continuam a misturar-se com o conhecimento que adquiri. É intensa a imagem da professora andando ao nosso lado, meu e das outras meninas de turma, enquanto estamos na barra. Quando ela chega mais perto, puxo a barriga ainda mais para dentro e subo levemente o olhar. Aprendi que deveria fazer assim e, como num processo de condicionamento clássico, em que para qualquer estímulo, a resposta será sempre a mesma, olho um pouquinho mais para o alto a cada aula.

No processo de formação e aquisição de memórias, identificam-se três formas principais de aprendizagem: habituação, sensibilização e condicionamento. (KANDEL, 2009). Segundo o fisiologista Ivan Pavlov (1849-1936), a aprendizagem ocorre a partir da associação de um estímulo com outro estímulo ou de um estímulo com uma resposta. Na habituação, a repetição de um estímulo leva a supressão de uma resposta. Na sensibilização ocorre o inverso, pois se aprende a dar muita atenção a um estímulo porque, de alguma forma ele se tornou significativo. No caso do condicionamento, Pavlov estabeleceu que se um estímulo neutro é associado a outro de significado semelhante (dor, prazer, etc.) a resposta ao primeiro pode mudar e ficar condicionada ao segundo.

A experiência clássica que explica a teoria do condicionamento de Pavlov é a do cão com a campainha e a salivação à vista de um pedaço de carne. Sempre que é apresentado ao cão um pedaço de carne, a visão da carne e sua olfação provocam salivação no animal. Tocando-se uma campainha ocorre uma reação chamada “reação de orientação” no animal. Ele olha, vira a cabeça para ver de onde vem aquele estímulo sonoro. Tocando a campainha e em seguida mostrando a carne, dando-a ao cão, e fazendo isso repetidamente, depois de certo número de vezes, o simples tocar da campainha provoca salivação no animal, preparando

o seu aparelho digestivo para receber a carne. A campainha torna-se um sinal da carne que virá depois. Todo o organismo do animal reage como se a carne já estivesse presente, com salivação, secreção digestiva, motricidade digestiva etc. Um estímulo que nada tem a ver com a alimentação, meramente sonoro, passa a ser capaz de provocar modificações digestivas.

O condicionamento torna meu peito imóvel, quase sem respirar. Uso um espartilho que não existe mais, mas está presente na fala da professora e na minha imaginação. Interessante perceber que até mesmo as reações mais instintivas podem ser desaprendidas com o estímulo certo. Olhando para o alto, esqueci de que preciso do apoio do chão se quiser impulso para voar. Será que irei encontrar um chão novamente?

Na busca pela leveza, a exigência do corpo magro. Difícil de ficar assim. A mãe, a avó, as tias todas eram baixinhas, gordinhas e com coxas grossas. A minha força muscular, porém, compensando a largueza do corpo. E também a percepção, desenvolvida ao longo dos anos e outros professores, de que a verticalidade do *ballet* tem a ver com um modo de organizar o corpo e não apenas com uma forma externa.

O objetivo deste princípio, mais do que criar uma figura externa esguia, é criar espaços internos para facilitar a execução dos movimentos. Opõem-se cabeça e cóccix para que a coluna vertebral alongue-se, mantendo as curvas naturais que servem para absorver impactos. A pélvis equilibra-se sobre as duas pernas e, junto com o alongar da coluna, busca-se criar espaço para que as pernas movam-se com mais facilidade e destreza.

As costelas não precisam (mais) estar fechadas, como num espartilho. A respiração ajuda para que elas acomodem-se no torso, mantendo, segundo a sua própria conformação óssea, a direção descendente. Os ombros seguem o movimento das costelas e as escápulas descem suavemente em direção ao osso sacro. O corpo em pé, sim, porém, respirando, flexível.

Eu também respiro enquanto escrevo. Lembro-me de que, apesar do aspecto funcional, a verticalidade guarda suas metáforas. Novamente abro o livro

no artigo de BALES (2008) em que a autora discute algumas dessas metáforas em relação à dança. “Ficar certo” ou “Sentar direito” é estar com a coluna alongada, “estar em cima ou por cima” é bom, “estar por baixo” é ruim. A cabeça, que está em cima, relaciona-se ao intelecto, à racionalidade, ao saber e ao divino. Bom. Os pés, que estão perto do chão, são sujos, fedidos, próximos do que seria, se acreditasse nisso, o inferno. Ruim.

Dualidades que se refletem no modo como entendemos a postura vertical. Para Volinsky (1983), ser humano é estar na vertical. Talvez, pudesse ser não somente a capacidade de manter uma postura única, mas também de transitar entre várias delas, através da percepção que possibilita mover-se pelos níveis alto, médio e baixo do espaço, sem que seja pior ou melhor estar em algum deles.

A postura do corpo e o alinhamento entre as estruturas não precisa ser encarado como uma forma rígida.

Alinhamento não é sobre ficar em pé em linha reta ou na vertical, mas sim sobre as relações mutáveis dentro do corpo, sentindo o equilíbrio, e evitando tensão muscular desnecessária, pois assim o corpo está aberto à possibilidades (BALES, 2008, p. 158, tradução da autora).

Novamente, penso na questão nobre envolvida no *ballet*. Como as minhas memórias, o *ballet* também possui os seus resquícios, muitos deles naturalmente provenientes da corte, que aparecem em maior ou menor grau conforme a capacidade de adaptarmos e atualizarmos o seu ensino.

No século XVII, com a fundação da Academia de Dança e Música, a dança deixa de somente ser uma atividade da corte para se tornar uma profissão. Com a profissionalização da dança, esta sai do salão das cortes e vai para os palcos. (ANDERSON, 1986).

O palco é o lugar de excelência, do mostrar-se e deixar-se ver. Caixa-preta, no caso do palco italiano, com cenários e maquinários e com somente uma possibilidade de frente. Ora, se o rei está na plateia, não se pode virar as costas para ele. A solução foi criar um modo de deslocar-se de lado. Os pés giram para fora e temos o *en dehors*.

Este é outro dos princípios do *ballet*. Além de uma convenção estética, o *en dehors* possui aspectos funcionais em relação à técnica. Quando a rotação das pernas é uma consequência da rotação da articulação coxofemoral²¹, o *en dehors* concede estabilidade e permite o deslocamento para diferentes direções.

Para isso, o alinhamento entre coxa, joelho, panturrilhas e pés deve se manter para evitar lesões. A rotação deve ser feita respeitando-se os limites anatômicos de cada corpo. Uma rotação de 180° é rara, embora alguns professores e bailarinos insistam que ela deva ser feita. O grau de rotação externa na articulação coxofemoral no quadril, é determinada predominantemente pela estrutura óssea e, depois, pelas características dos ligamentos articulares. Nos pés de um bailarino chega a ser de 90° (SAMPAIO, 2000).

Quando o bailarino força-se (ou é forçado) a fazer uma rotação exagerada, sem compreender que esta não corresponde a sua possibilidade articular, acontece uma compensação dos pés. Eles giram para fora mas, sem o acompanhamento das coxas, acontece um desalinhamento entre joelhos e pés. Os tornozelos não conseguem manter-se firmes e alinhados e caem para frente. Isso chama-se *pronação*²² e, quando é excessiva, pode causar lesões sérias em bailarinos, tanto nos joelhos, quanto nos próprios tornozelos.

Os meus tornozelos ficaram desalinhados por vários anos. Em busca de uma forma externa ideal, fui ensinada a abrir os pés independentemente da articulação do quadril e a pronação virou um hábito. Por isso os pés sofreram entorses constantes. O corpo ficou confuso. Não sabia mais qual era e como manter-se na melhor posição.

Durante o processo de criação, muitas memórias relacionadas a esse fato voltaram com força e eu as conto a você no próximo capítulo.

²¹ A articulação coxofemoral é formada pela cabeça do osso fêmur que, por ser esférica, encaixa-se no acetábulo, parte dos ossos da pélvis; a cabeça do fêmur e o acetábulo são recobertas por uma camada de cartilagem que permite movimento.

²² “A pronação refere-se ao movimento do arco medial e do osso talus se movendo para baixo, enquanto a supinação é exatamente o oposto (...). Este movimento é necessário para propulsão em saltos, bem como a absorção de choque no pouso. Mas a pronação excessiva leva a um rolamento exagerado do arco do pé e estresse nessa região. A pronação ocorre, em algumas vezes, devido ao *en dehors* forçado nos pés e a não utilização dos músculos rotadores profundos e adutores externos do quadril.” (HAAS, 2011, p. 147)

CAPÍTULO II - A ROSA NO SOLO

“O processo de escrever é difícil? Mas seria como chamar de difícil o modo como uma flor é feita”.

(LISPECTOR, 1999, p. 446)

No capítulo central desta dissertação, lugar de honra e visibilidade, está o processo de criação em dança. Mais do que uma escolha, esta se mostra uma característica da pesquisa em artes: a prática artística pessoal como meio para levar adiante reflexões singulares no campo da arte (LANCRI, 2002).

E o que é essa prática artística? No caso da dança, considero que é o estudo feito através do movimento do corpo, suas qualidades e características. É o ato de entrar no estúdio de piso de madeira²³, importante para prática da dança, e fazer dele o local de experimentações, investigações com e através do mover-se. É observar o modo como as habilidades adquiridas através dos diversos vocabulários praticados ao longo de anos de formação em dança podem ser transformados para responder à diferentes estímulos, e as técnicas que foram aprendidas possam ser o meio para fazerem visíveis as imagens que surgem durante o criar. Assim, neste trabalho, quando ler a palavra prática ou pesquisa prática, gostaria que você pudesse imaginar-me dançando, improvisando e ensaiando sequências de movimentos que, após criados, são reconhecidos, escolhidos e estudados através do próprio movimento para, depois, comporem a apresentação cênica que é o cerne dessa pesquisa.

Nas páginas seguintes compartilho os procedimentos utilizados para dar corpo e voz singular a esta criação. Do mesmo modo como uma flor é feita, como nos diz Lispector na epígrafe deste texto, é o processo de criação. Neste, é também necessário respeitar-se os tempos da natureza, prover a nutrição de água e sol, para que, então, a flor desabroche de maneira quase inesperada. Durante o

²³ Em geral, o piso de madeira para salas de aula onde se pratica *ballet* clássico e dança contemporânea, modalidades que abordo aqui, é construído a partir de uma treliça de madeira apoiada sobre coxins de borracha em que a treliça é coberta com placas de compensado. Assim, esse piso serve principalmente para absorver os impactos do movimento, visando proteger as articulações dos bailarinos. No caso da dança contemporânea, muitas vezes os movimentos começam com os bailarinos deitados no chão. A madeira é, então, um lugar mais confortável e menos frio do que outros pisos.

mestrado, o alimento surgiu da articulação entre pesquisa teórica e prática num relacionamento em que “os conceitos extraídos dos procedimentos práticos são investigados pelo viés da teoria e novamente testados em experimentações práticas” (REY, 2002, p. 126).

Os procedimentos que descrevo foram, dessa forma, estudados, elaborados, experimentados, modificados e utilizados à medida que o desenvolvimento da coreografia-solo exigia continuidade e respostas. Alguns deles têm a sua origem facilmente identificada através dos autores que escolhi para orientar a pesquisa prática ou, ainda, pelos estudos sobre a *Ideokinesis*, um método sobre o qual falaremos ao longo do texto. Outros, foram desenvolvidos como fruto da percepção sobre as necessidades reconhecidas no momento da criação ou emergiram da lembrança de outros processos de criação pelos quais passei em minha carreira como bailarina. Mais uma vez, a memória seleciona e registra o que foi importante em algum momento, um conhecimento que podemos acessar e as informações ali presentes, mesmo que renovadas e, por vezes, modificadas, podem ser empregadas nessa nova situação.

O percurso da criação é também um caminho que se começa pelo meio. Experiências vividas e conhecimentos adquiridos ao longo de minha carreira, hoje influenciam na criação. Por isso, não estou nem no começo e nem no fim de um processo, mas no meio. Essa apologia do meio como início do caminhar ajuda a suportar o aparente caos que é o processo criativo. A experiência mostra que é muito difícil determinar o início ou o fim de um procedimento, de uma descoberta. A criação assemelha-se mais a uma espiral, sem início ou fim, mas em constante movimento.

Este capítulo também é o momento de compreender os conteúdos estudados com e a partir do corpo. As pontes surgem entre os temas desta dissertação através das conexões estabelecidas pelo movimento. A experiência prática apontou questões para serem pesquisadas em autores que já refletiram sobre o processo de criar, gerando contribuições teóricas que foram novamente lançadas às experimentações.

No diário de pesquisa o início desse processo data do dia 15 de setembro de 2011. Neste diário estão as anotações feitas após cada uma das experimentações dançadas. Mas, e antes? Se eu danço desde criança, as camadas de conhecimento não foram sendo construídas a partir dali? Será que, desde então, não tenho estado em vários meios, continuamente em pesquisa, movida pela curiosidade que me foi e é característica? Como não considerar uma prática diária de estudo, aulas e experimentações que constituem a minha rotina? Entendamos, então, o relato como um recorte. Uma suspensão importante no tempo e no espaço. Uma tentativa de falar da experiência por meio das palavras, mesmo quando elas buscam dar sentido a outra linguagem: o movimento.

Contar esse processo por meio de palavras é, em si, uma outra experiência que envolve, como no ato de mover-se na dança, conhecimento de determinados conteúdos, esforços, medos e prazeres diferentes. Escrever, nesse caso, é mais do que simplesmente relatar. É transformar a obra do corpo em obra construída pelas palavras organizadas no papel. A escrita, assim como o movimento, possui suas peculiaridades, e certamente a linguagem das palavras não substitui a obra, “mas é como o outro lado da mesma moeda (...) Obra e linguagem (oral ou escrita) são tão indissociáveis quanto corpo e a mente, uma precisa da outra para existir” (REY, 2002, p. 134). Outros artistas me ajudam nessa empreitada. Clarice Lispector, já tantas vezes citada neste texto, me acompanha, inspira, conforta e inquieta com suas palavras e reflexões sobre o processo de criar a partir das memórias. Ao escrever, sem querer Lispector se conta ao leitor.

Estas coisas que ando escrevendo aqui não são, creio, propriamente crônicas (...) Nesta coluna estou de algum modo me dando a conhecer. Perco minha intimidade secreta? Mas que fazer? É que escrevo ao correr da máquina e, quando vejo, revelei certa parte minha. Acho que se escrever sobre o problema da superprodução do café no Brasil terminarei sendo pessoal (LISPECTOR, 1999, p.137).

Parece-me ser impossível fugir dessa pessoalidade durante a criação. Izquierdo (2011) nos diz que só podemos criar a partir do que sabemos, e o que sabemos está em nossas memórias. E acrescenta: “é muito difícil definir o que é criar e o que é a criatividade. Uma criação (...) se trata indefectivelmente da

conjunção de memórias de uma maneira que não haviam se combinado antes” (IZQUIERDO, 2011, p.31). Penso, então, que nessa busca por uma dança mais pessoal, preciso entrar em contato profundo com minhas memórias, constituindo este o meu tema central.

O contar-se parece ser o único modo de trazer para o texto os procedimentos, as experiências do processo para serem compartilhadas. E a importância do reconhecimento do caminho individual é que “a busca da própria singularidade é o único caminho para se chegar ao conhecimento partilhável” (COLLA, 2010, p. 23).

Na escrita do texto busquei articular considerações metodológicas, caminhos já compartilhados por outros autores e artistas sobre improvisação e composição, com as imagens poéticas, as incertezas, as alegrias e os medos do processo. Como numa rede, todos esses aspectos compõem a investigação para a criação coreográfica e a apresentação cênica, esta também um objeto de pesquisa.

Compartilho também as contradições. É difícil lidar com elas academicamente, uma vez que são avessas às regras da lógica e da razão. Muitas vezes, elas não possuem explicações, sendo preciso seguir seu percurso imagético, pesquisar e estudar para, talvez, encontrar razões na subjetividade que se faz presente. Entretanto, essa talvez seja uma das funções da arte: não fornecer respostas, mas criar inquietações, movimento. “Eu sou sim. Eu sou não. Aguardo com paciência a harmonia dos contrários. Serei um eu, o que significa também vós” (LISPECTOR, 1999, p.279).

Talvez quem me lê e assiste dançando seja o vós da frase anterior. Talvez o meu processo possa iluminar os processos de outros artistas, mostrando-lhes possibilidades e direções. Ou sirva apenas para confortar, para ajudar a suportar a desordem da criação em meio ao caos que se organiza para depois desorganizar de novo. “Esta paciência eu tive: a de suportar, sem nem ao menos o consolo de uma promessa de realização, o grande incômodo da desordem. Mas é também verdade que a ordem constrange.” (LISPECTOR, 1999, p. 285).

Eu também aceito, como artista que escolhi ser, que não tenho opção senão lidar com o caos. Surpreendentemente, por mais que doa, é dele que surgem as descobertas mais significativas, as rosas diferentes e originais.

Reconheço que a criação é um ato de ousadia, cheio de riscos, medos, vazios, encontros e reencontros. Tive que aprender que o processo de encontrar envolve desencontros também. E que mesmo nesses momentos de aparente vazio, as camadas existentes de conhecimento e de experiência continuam a sustentar o caminhar. Isso porque em muitos momentos a sala de ensaios assusta e inquieta. Adentrar o espaço vazio já é, em si, um ato corajoso. É preciso então confiar que algo já existe, no meio.

A imagem que vejo no espelho da sala mostra resquícios disformes da menina de cor-de-rosa. A inquietação percebida com essa imagem mistura-se com o sentimento de alívio. Afinal, antes o espelho só podia mostrar um tom de rosa, uma menina perfeita e limpa. Hoje, entretanto, surgem misturados muitos tons de rosa, claros, vivos, rosa forte, quase vinho. As distorções acontecem sem que eu possa evitar. São parte do processo. São os espaços querendo existir, o corpo querendo mostrar-se e ser visto como realmente é. Porém, mesmo depois de muitas descobertas e da coreografia quase pronta, as certezas parecem não existir. A menina de cor-de-rosa ainda me espreita de longe e, acredito, estará lá continuamente observando-me e sendo parte do que sou. Por agora, estar no meio desse caminho representa fragilidade, mas é certo que esse lugar oferece mais possibilidades do que o rosa único de antes.

O corpo que parecia ter tanto a dizer e dançar vacila diante do desafio de contar-se, encontrar-se... Neste momento, reconheço que preciso falar de mim, e não de outros, como fiz durante muito tempo em diversas coreografias que dancei. Estou e preciso estar só para que, no silêncio, a minha voz possa ser ouvida por mim e por você, que me assiste dançando. Porém, os tropeços acontecem e quase arrependida, questiono – por que mais um solo de dança contemporânea? Lembrando: o projeto de pesquisa apresentado ao programa de Mestrado em Artes da Cena propôs a criação de um solo de dança a partir do estudo da

memória corporal. Será que essa escolha deveu-se ao fato do tema ser uma constante nas pesquisas que tenho acompanhado em congressos e apresentações artísticas²⁴?

Não, não foi esse o motivo. A escolha foi pelo solo, pois, acredito, não poderia ser diferente. Percebo que somente após passar por esse processo poderei ajudar a conduzir outros por esse caminho. Primeiro tenho que reconhecer de onde vieram as informações que, depois, poderei compartilhar. Por isso, tenho sido testemunha de minhas próprias experiências. Primeiro eu as vivencio, sem julgar. Depois, num exercício de análise, observo o que aconteceu. Isso porque a rosa precisa ser olhada para que possa florescer, agora em diferentes cores e tons.

Imposto o desafio, como lidar com ele? Um dos caminhos possíveis foi refletir, junto com autores amigos, as razões e possibilidades da escolha pelo solo, que também parece comum na chamada modernidade.

A leitura do texto “O solo de dança no século XX: entre proposta ideológica e estratégia de sobrevivência” da professora Eugênia Casini Ropa, trouxe alguns apontamentos que podem explicar tanto a minha escolha, como o grande número de solos produzidos no século XXI. Primeiramente a proposta de danças-solos mostra-se uma forma de sobrevivência artística. A insuficiência de recursos financeiros destinados a arte, tanto na esfera pública quanto acadêmica, parece obrigar os pesquisadores a permanecerem sozinhos. Transportar, produzir, vestir e remunerar um solo é muito mais barato que fazer o mesmo para um grupo. E surgem então os editais, festivais, concursos e teses que fomentam esse tipo de obra artística. Não quero dizer que o solo seja uma proposta artística menor ou ruim. Entretanto, essa deveria ser uma escolha e não uma imposição diante da falta de recursos, espaços e incentivos.

²⁴ Como exemplos, cito alguns eventos acadêmicos: “Intersecções Corpo e Memória” da Universidade Federal de Pernambuco realizado em setembro de 2012 - http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_eventlist&view=details&id=125:intersecoes-corpo-e-memoria&Itemid=74 e o VII Congresso da Abrace 2012 (Associação Brasileira de Artes Cênicas) cujo título é “Tempos de Memória: vestígios, ressonâncias e mutações. - <http://www.portalabrace.org/1/> (Acesso em 28/05/2012)

Comigo, houve o desejo de encontrar (me) a sós. De buscar maneiras e conhecimentos que possibilitassem desenvolver procedimentos para compreender o meu corpo, ajudando-me a lidar com os resquícios das memórias. Inspiro-me nas primeiras dançarinas modernas – Duncan, Graham, Fuller²⁵ - que desenvolveram solos no início de suas carreiras com a intenção de pesquisar outros modos de se expressarem na dança.

Assim, assumo o risco. Fiquei vulnerável, tive e ainda tenho receio dessa escolha. Não quero mais repetir os padrões de movimento, os hábitos que demonstro durante as improvisações. E somente eles me aparecem. Questiono-me: esse é o meu estilo, minha assinatura pessoal? Ou é algo que aprendi apenas imitando e desconhecendo o porquê? Conseguirei recombina as palavras que aprendi? Se tudo estava aparentemente tão organizado e eu dancei por tantos anos, o que rejeito agora?

Identifico-me com Ana Cristina Colla quando diz sobre o seu próprio processo de criação:

Entro na sala como se fosse o primeiro dia. Só hoje, só o agora. E o que surge, a voz que fala, vem de anos. Grudada em mim. Agora tenho raiva dela, dessa voz monótona e repetitiva. Sonolenta. Provoco-a. Trago convidados esquisitos, mal educados, que não respeitam as regras. As regras, essas construídas arduamente. Apontando passo a passo como devo seguir. Entrar na sala assim, aquecer assim, música assim, assim, assim, assim (...) Quis fugir. Mas como, se eu própria era minha convidada para esse encontro? (COLLA, 2010, p. 36)

Apesar de ser meu principal convidado para o caminhar da pesquisa, chego a duvidar do corpo. Quando perguntado, ele não responde como eu gostaria. Será que estou fazendo as perguntas certas? Clarice Lispector me diz que em tudo terei a meu favor o corpo. O corpo está sempre ao lado da gente. É o único que, até o fim, não nos abandona (LISPECTOR, 1999). Devo, então, olhar novamente para o corpo. Somente lá será possível encontrar os meios para voltar a confiar.

²⁵ Isadora Duncan, Martha Graham e Loie Fuller são consideradas mães da dança moderna norte-americana por seus estudos acerca do movimento, das diferentes formas de expressividade e uso do corpo que foram pioneiros e questionavam a estética do *ballet* clássico.

Dividi o solo em momentos, pois percebo que são momentos que formam a memória. Como numa colcha de retalhos, as lembranças aparecem, muitas vezes sem que se queira, deflagradas por um toque, um som, e nesse meu caso, principalmente pelo movimento. Nas improvisações, os padrões de movimento se repetem, repetem e repetem... Tento ficar tranquila pois, como diz Manoel de Barros é preciso “repetir, repetir até ficar diferente” (BARROS, 2010, p. 300).

Quando um pequeno momento novo surge é comemorado com euforia. Quando consigo uma palavrinha nova, uma sensação diferente, um movimento que me escapa, este é um momento raro.

Não porque momentos sejam poucos, mas porque momentos raros matam de amor pela raridade. Será que eu vos amo momentos? Responde, a vida que me mata aos poucos: eu vos amo, momentos? Sim? Ou não? Quero que os outros compreendam o que jamais entenderei. Quero que me deem isto: não a explicação, mas a compreensão (LISPECTOR, 1999, p. 232).

Eu mesma preciso compreender e aceitar os hábitos que são arraigados. Afinal, os hábitos tem por principal característica serem ações, movimentos ou, ainda, pensamentos e comportamentos aprendidos e condicionados, que tornam-se quase inevitáveis.

Através de repetição e exercício, um hábito desenvolve-se. Padrões de movimento e percepção bastante praticados tornam-se incorporados como habilidades ou capacidades que aplicamos na nossa vida diária – a postura vertical, as habilidades para falar, escrever ou ler e a manipulação de instrumentos (FUCHS, 2003, p.11, tradução da autora).

Difíceis de serem verbalizados, os hábitos permitem que nos relacionemos com o mundo de maneira mais rápida e prática pois, após aprendido, um hábito pode ser mais facilmente executado sem que se esteja atento à cada movimento. “Nós teríamos dificuldade em descrever... como valsar” (FUCHS, 2003, p.1-2, tradução da autora). Mas o hábito também pode ser uma armadilha.

O hábito tem-lhe amortecido as quedas. Mas sentindo menos dor, perdeu a vantagem da dor como aviso e sintoma. Hoje em dia vive incomparavelmente mais sereno, porém em grande perigo de vida: pode estar a um passo de estar morrendo, a um passo de já ter morrido, e sem o benefício de seu próprio aviso prévio (LISPECTOR, 1999, p. 32/33).

Parece fácil à primeira vista. É só pensar: “Apenas não faça o que você faz sempre”. Porém, somente quem já tentou não realizar uma ação por hábito – motor, emocional ou cognitivo – para abrir espaço para algo diferente, sabe o quão difícil essa tarefa pode ser. Por isso, existem métodos (no meu caso escolhi a *Ideokinesis*) que, através de princípios e procedimentos, permitem reconhecer e atuar sobre os esquemas aprendidos, os hábitos que, agora, identifico como inadequados e que desejo mudar.

O método somático da *Ideokinesis* e os estudos sobre neurociência utilizados nessa pesquisa reconhecem que o corpo atua de maneira integrada. Corpo e mente não são partes separadas do indivíduo. Por isso, quando falo sobre memória, os movimentos, as imagens e os sentimentos aparecem integrados e, se parecem não ter ordem, não prescindem de sentido. Eles não foram construídos cronologicamente e menos ainda serão recordados desse modo. De onde estou agora, eu os observo e reconheço os que dançarei para você. É assim no caminho das memórias. Muitas delas, as mais importantes ou as que ficaram registradas através de padrões de movimentos, sentimentos e imagens estão pulsando e querendo ser dançadas. Outras tantas foram esquecidas; retalhos deixados pelo caminho.

O esquecimento é parte importante do bom funcionamento do corpo e da mente. Se nada fosse esquecido seria impossível viver, abstrair e aprender. Somente porque a memória é plástica é que podemos lembrar e esquecer. E somente porque temos memórias é que podemos ser o que somos. Assim, o que somos está sempre em transformação, impermanente. Medo e prazer misturam-se em igual proporção quando percebo isso. Observar as mudanças exige não só coragem e dedicação, mas também a capacidade de viver no presente.

Muitas vezes, durante o processo, senti dificuldade em ser observadora de mim mesma. Sim, pois esta pesquisa pediu um distanciamento do que observava na prática para identificar como cheguei a um determinado movimento, pensamento ou sensação. Observei ser necessário, após realizá-los, analisar o que acontecia durante os exercícios de improvisação para que eu pudesse

identificar os procedimentos que propiciaram o surgimento das memórias. Para improvisar percebi ser preciso possuir propostas, escolher procedimentos para fundamentar a improvisação, mantendo, contudo, a flexibilidade para acolher o que surge nesses momentos de pesquisa.

O fato de observar as memórias no presente favoreceu a escolha por rejeitar ou aceitar sua permanência, escolha possível somente porque tive um novo acesso a estas lembranças. Após observar as memórias que surgiam, dirigi conscientemente o meu olhar em direção a elas, buscando identificar o caminho percorrido. Reconhecer os procedimentos utilizados para que estas memórias tenham aparecido favoreceu e encorajou a continuidade da pesquisa.

Com essa dinâmica, trouxe para a pesquisa simultaneamente o exercício da razão e da sensibilidade, relacionando os aspectos subjetivos e objetivos no reconhecimento dos movimentos surgidos nas improvisações e que compuseram a coreografia-solo.

O sensível deve ser constantemente balizado pelo racional, de forma que o trabalho não se perca na subjetividade, e o racional deve ser permeado constantemente pelo sensível de modo a não cercear a obra com normas e condutas exteriores a ela (REY, 2002, p. 135).

Coloquei-me a disposição de mim mesma para olhar o que aprendi, reconhecer as imagens, pensamentos, movimentos e sensações surgidas desse momento de atenção, percebendo as memórias e a minha reação a elas. Depois, os movimentos que emergiam da entrega ao improvisar foram observados em suas qualidades objetivas, como tempo, duração e espaço e organizados na composição cênica. Para essa análise, utilizei as várias experiências que tive como bailarina, além dos estudos realizados durante o mestrado que me instrumentalizaram para tanto.

Ao adentrar o universo da razão e da sensibilidade, buscando em mim as memórias que por vezes quis esquecer, sofri as dores de buscar o mais difícil dos encontros: o que é feito consigo mesmo. Não é um processo terapêutico, de cura. Trata-se da compreensão daquilo que me move, instiga e tensiona de tal modo que não posso deixar de perceber e estudar. Esse é o momento de fazer as

perguntas: quem sou como artista? Como me relaciono com o percurso artístico feito até aqui? A arte necessariamente passa pelos caminhos da subjetividade e, com maior ou menor intensidade, o artista inevitavelmente se conta e se reconhece em suas obras.

Reconhecer os caminhos que construí é o começo das trocas, das mudanças de alguns hábitos que não contribuem para uma melhor performance e criação artística. Ou melhor, este é o início das negociações. O que foi aprendido é parte das memórias e precisa negociar com as novidades para abrir espaço para as mudanças. Eu não quero, e nem posso, apagar ou esquecer tudo o que aprendi. Afinal, em toda reforma é preciso ter cuidado pois nunca se sabe qual é a coluna que sustenta o edifício. Além disso, viver algo novo o tempo todo seria extremamente intenso. A novidade deve vir pouco a pouco, sedimentar-se para depois possibilitar, como num ciclo, o novo, novamente.

Da mesma forma, lembrar de tudo o que vivemos seria insuportável, como demonstra Jorge Luis Borges em seu conto “Funes, o memorioso”:

De fato, Funes não apenas recordava cada folha de cada árvore de cada monte, mas também cada uma das vezes que a havia percebido ou imaginado (...) Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos (BORGES, 1944).

Sem a capacidade de esquecer, a memória de Funes é um amontoado de informações inúteis, o que faz com que, longe de ser uma habilidade invejável, esta se torne uma doença. O corpo também adoece quando não se liberta de tensões, de uma organização desconectada dos desejos do presente.

A leitura do conto faz pensar: quais são as memórias que ficaram e por quê? Não sei se conseguirei respostas concretas. Talvez elas ainda não existam, nem na ciência mais avançada. Sabe-se que as modulações de humor e os estados de ânimo em que uma memória foi adquirida determinam sua permanência. Emoções fortes e situações extremas contribuem para a formação de uma memória de longa duração. Izquierdo denomina esses estados de “forte grau de alerta emocional” (IZQUIERDO, 2011, p. 75).

De toda forma, o corpo é memória viva, em constante (re) criação. Não é um depósito, um baú de acontecimentos. É corpo presente no momento presente, repleto de tudo o que já vivenciou. Dançar as memórias é sempre criar a partir do que se é. Percebo que me lembro, mas é impossível viver o momento que se foi já que nossa inteligência e sensibilidade presente refazem a experiência. Nunca saberemos o que realmente aconteceu pois não temos mais o corpo de antes, só o de hoje. Mesmo durante o processo de pesquisa as mudanças foram acontecendo. Procurei registrar o processo de criação da melhor forma possível – vídeo, escrita, desenhos – pois sabia que estes registros me possibilitariam analisar o processo.

Lendo as páginas mais antigas do meu diário de pesquisa, fico surpresa ao perceber como as camadas foram se ajeitando nesse enorme quebra-cabeças, como as experiências todas – erros, acertos, voltas – contribuíram para chegar até aqui. A disposição para seguir o fluxo de sensações, pensamentos, imagens e movimentos foi o meu principal guia. Fico emocionada ao perceber como, desde o começo (desse começo), a construção do caminho foi feita com dedicação, entrega e atenção para perceber as margens da trilha, os tropeços, os encontros.

2.1. (PARÊNTESES PARA UMA PARCERIA)

Nessa conversa com você, leitor/espectador, faço um parênteses necessário.

Ao longo do processo de criação, fui sentindo-me sozinha. A solidão já era esperada e seria parte dos desafios que deveria enfrentar. Porém, durante a pesquisa prática, percebi que precisava de um olhar externo que pudesse dar retornos imediatos para o material que surgia nos laboratórios de criação. Até o momento dessa percepção já havia caminhado bastante, reconhecido hábitos e olhado de frente (costas, lados e até de cabeça para baixo) para as memórias. Já havia experimentado e improvisado bastante com as imagens e sensações que as memórias me trouxeram. A estrutura do solo – os momentos – já estavam

definidos, o crepom colado no chão (sobre o qual falarei adiante) e até a trilha sonora parcialmente escolhida.

Sabia que não estava completamente sozinha, pois tinha com minha orientadora reuniões periódicas, apontamentos e leituras dos textos que escrevia e sabia que ela me atenderia quando eu precisasse. Contudo, o fato da pesquisa prática ser realizada por meio do meu próprio corpo, fazia com que as experimentações da criação fossem de uma intensidade física e emocional difíceis de suportar durante os ensaios que fazia sozinha. Somente através dessa experiência, percebi o desafio existente durante as improvisações e estudos do movimento, que é o de manter um certo distanciamento deste envolvimento criativo para registrar e avaliar os procedimentos no final desses trabalhos. Observei que se houvesse um olhar presente em mais ensaios, eu poderia aprofundar os momentos do solo, suas qualidades expressivas e melhorar o material que tinha até ali.

Foi então que o grupo Dançaberta (mais uma vez, conforme relatei no Memorial no início desta dissertação) revelou-se um lugar de parcerias, de aprendizados e conquistas. Faço parte desse grupo de pesquisas que, desde 2000, é dirigido pela professora Júlia Ziviani Vitiello e cria espetáculos dentro da universidade, pautando seus estudos – teóricos e práticos - principalmente nos métodos somáticos. O grupo apresenta o resultado de sua pesquisa em eventos artísticos e acadêmicos, havendo um diálogo e uma cooperação constante entre os membros do grupo. Todos eles estavam cientes da pesquisa que eu estava desenvolvendo no mestrado e já tinham contribuído para a produção do solo apresentado no exame de qualificação.

Conversando com minha orientadora, decidimos solicitar o apoio de uma das integrantes do Dançaberta, Cleonice de Paula Pereira, que faz parte do grupo desde 2007. Ela tem estudado e vivenciado diferentes métodos somáticos, tendo realizado duas Iniciações Científicas (numa teve orientação de Julia Ziviani Vitiello) na graduação em Dança pela UNICAMP baseadas nos métodos da

Eutonia²⁶, Feldenkrais²⁷ e Ideokinesis. Atualmente, além das pesquisas no grupo Dançaberta, Cleonice de Paula Pereira realiza a formação em Bioenergética²⁸. Contando com a disponibilidade e a confiança sempre demonstrada por Cleonice de Paula Pereira, a convidamos para participar do processo de criação.

Os momentos dedicados à criação são de uma delicadeza ímpar pois neles me sinto quase transparente, exposta, frágil até. Por isso, quem presenciasse tais momentos deveria ser alguém muito próximo e especial para mim. E esta pessoa foi a Cléo. Peço licença à você leitor para chamar Cleonice de Paula Pereira pelo seu apelido, forma com que todos a conhecem no grupo Dançaberta. Sinto-me, dessa maneira, mais confortável para relatar o modo como essa parceira participou do processo de criação.

Cléo passou a assistir aos ensaios para a criação durante os quais eu mostrava o que havia criado até ali e depois conversávamos sobre a estrutura do solo. Percebemos, nesse processo, que a preparação para o início do trabalho com o solo era muito importante, não só para o aquecimento físico necessário às improvisações, mas especialmente o uso de propostas que visassem o despertar das sensações e percepções, aspectos essenciais nesta pesquisa. A partir de conversas com a minha orientadora, Cléo trouxe algumas propostas práticas de preparação, descritas ao longo deste texto, que foram importantes para que determinadas descobertas pudessem acontecer e o solo ganhasse novas nuances e características.

A contribuição deste trabalho relacionada à preparação para os ensaios, será compartilhada no próximo item.

²⁶ A Eutonia foi um método criado por Gerda Alexander (1908-1994) e trabalha com o equilíbrio do tônus muscular.

²⁷ O método Feldenkrais foi criado por Moshe Feldenkrais (1904-1984) e possui duas formas principais de abordagem. Uma delas, chamada de Consciência pelo Movimento, consiste em lições com exercícios. Na outra parte, chamada de Integração Funcional, o trabalho ocorre pelo toque no corpo do praticante pelo condutor do trabalho.

²⁸ A Análise Bioenergética é uma técnica psicoterapêutica criada por Alexander Lowen, discípulo de W.Reich, psicanalista, que por sua vez foi discípulo de Freud. Esta técnica busca o equilíbrio corpo/mente. Fonte: <http://www.ligare.psc.br/>. Acesso em julho de 2013.

2.2. COMEÇAR – PROCEDIMENTOS PREPARATÓRIOS PARA AS IMPROVISAÇÕES E ENSAIOS DO SOLO.

Você deve se lembrar da metáfora das malas, certo? Para iniciar esse novo começo no mestrado, fiz malas cheias de livros, argumentos, desejos e propostas. Preparei-me para a jornada reunindo saberes e materiais que seriam úteis nesse caminho. Muitas vezes tive que rever essas malas, fazer ajustes, mudanças, trocas. Até mesmo reconhecer que o que precisava não estava ali e que teria, então, de buscar o necessário em outros lugares.

As escolhas que fiz sobre o que levar ou deixar fora dessas malas foram uma tentativa de prover as ferramentas adequadas para o percurso. Porém, eu sabia, pela experiência de outros processos (como os que foram vivenciados nas pesquisas de Iniciação Científica que fiz, brevemente relatadas no Memorial no início dessa dissertação) que tais escolhas não eram definitivas e que as adaptações, acidentes e acontecimentos inerentes à criação teriam de ser respeitados. Uma atitude que se mostrou essencial à pesquisa.

Encontrar os procedimentos necessários que preparassem para as improvisações – seja na forma da palavra escrita ou do movimento - foi um dos desafios e dos prazeres que encontrei e compartilho neste texto. Alguns procedimentos permaneceram durante todo o processo, outros foram praticados em várias experiências, enquanto outros ainda foram experimentados apenas uma ou duas vezes. Procedimentos foram combinados, modificados, adaptados de acordo com as necessidades identificadas no momento da prática. Escolhi contar os que foram mais significativos para a criação e que, por isso, foram utilizados em várias práticas.

Primeiro, quero dizer-lhe que antes de escrever os textos ou improvisar nos exercícios para a criação, leio Clarice Lispector. É como um aquecimento, um mergulho nas imagens de Lispector para uma preparação das minhas emoções através do pungente universo poético proposto pela escritora. Lispector me ajuda

com suas palavras e com suas imagens a buscar minhas próprias palavras, movimentos e imagens. Ela me inspira e eu posso respirar.

Muitas vezes escolhi respirar deitada antes de começar a improvisar, somente percebendo o meu corpo naquele momento. Em outros momentos, utilizei várias lições da *Ideokinesis* como forma de preparação, principalmente as relacionadas à respiração e aos tornozelos e pés que, como já contei, foram os lugares mais machucados pela prática de um *en dehors* incorreto no aprendizado do *ballet*. Nem todas as lições que pratiquei estão descritas neste texto pois isso seria desnecessário. Procurei trazer as propostas que influenciaram o processo de criação, através de imagens, sentimentos e sensações. Além das propostas diretamente relacionadas com a *Ideokinesis*, foi importante uma proposta trazida pela Cléo, que compartilho adiante.

Na sala de ensaios, abro o livro e leio mais uma vez o conto “Restos do Carnaval”:

Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe da minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez, por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma (LISPECTOR, 1999,p. 84).

Deito no chão, na posição do Repouso Construtivo²⁹. Os olhos da mente³⁰ vão passando por todo o corpo, buscando estabelecer as Nove linhas-de-movimento da *Ideokinesis*³¹. Sei que preciso respirar e deixar que o corpo

²⁹ Posição deitada em que os pés apoiam-se no chão e os joelhos apontam para o teto. Os braços alinham-se ao lado do corpo. Esta posição permite que a força da gravidade, em conjunto com o apoio do chão, auxilie na redução de tensões sobre os músculos do corpo. Para mais informações: BERNARD, Andre. **Ideokinesis: A creative Approach to Human Movement &Body Alignment**. Berkeley: North Atlantic Books, 2006, p. 60-61 e SWEIGARD, Lulu. **Human Movement Potential – Its Ideokinetic Facilitation**. Boston: Harper&Row Publishers, 1974,p. 215-221. Além disso, no terceiro capítulo desta dissertação discuto sobre o método.

³⁰ Chamo de olhos da mente a metáfora que significa a capacidade de observar-se, seguir e ver os movimentos sem que haja interferência da visão no sentido tradicional. Os olhos da mente conseguem ver mesmo quando os olhos (globo ocular) estão fechados pelas pálpebras.

³¹ São linhas imaginárias, desenvolvidas por Lulu Sweigard a partir dos estudos de Mabel Todd, que buscam organizar o corpo através do alinhamento de suas estruturas. As linhas relacionam partes específicas do corpo para uma reorganização global. Para mais informações: SWEIGARD, Lulu. **Human Movement Potential – Its Ideokinetic Facilitation**. Boston: Harper&Row Publishers, 1974,p. 232 a 257. Esta discussão é apresentada também no capítulo três desta dissertação.

encontre os seus caminhos para que ele possa “aprender a aprender”³² a partir da auto observação.

Não por acaso, a atenção fixa-se nos pés e nos tornozelos. Estão desalinhados. A linha imaginária que deveria começar no hállex, passando pelo osso tallus entre os maléolos, permitindo o alinhamento dos pés com o tornozelo, faz uma curva para fora. Hoje, a partir dos estudos já realizados, sei que isso ocorre pois foi assim que foi aprendido e não identificado como inadequado à melhor organização do corpo nas aulas de *ballet*. Respiro, visualizo novamente a linha entre hállex, o osso calcâneo e o tornozelo e percebo pequenas mudanças no alinhamento.

Respiro e respiro mais. Foco a atenção apenas nisso. Procuro ficar calma, diminuindo as expectativas em relação ao trabalho que irá se iniciar. Talvez, se você me visse nesse momento, poderia achar que não estou fazendo nada, afinal não há movimento externo ao da respiração. Mas o trabalho é intenso. Quase uma luta entre as imagens que percorrem minha mente e vibram no corpo. Internamente, as imagens, sons e resquícios das memórias querem ditar o que será feito. Segundo algumas delas, há somente uma possibilidade: fazer melhor, maior, ser interessante. A mente imperiosa quer calar o corpo, esquecendo-se de que são parceiros, dizendo-me que o que faço agora é muito pouco. Essas são imagens que apenas reforçam um antigo padrão não só corporal, mas de criação e composição. E é justamente a prevalência de apenas uma possibilidade que quero evitar. Inquieta, busco silenciar por alguns instantes essas vozes utilizando os recursos que aprendi nesse caminho. Um dos principais, a respiração.

A respiração cria espaços para que diferentes sensações e movimentos possam surgir sem um comando preestabelecido, sem a autoritária voz do padrão adquirido. Devo acreditar que o meu corpo saberá o que fazer. O fato de saber que a respiração possibilita enfrentar esse comando já é uma conquista. Sigo, então, o fluxo do inspirar e expirar, involuntário e apaziguador.

³² “Eu acredito que é mais importante aprender o caminho para aprender novas habilidades do que as habilidades por elas mesmas.” (FELDENKRAIS, 1981, p.90, tradução da autora).

Quero que o pensamento lógico e racional diminua por alguns momentos, silenciando as tantas vozes antigas que dizem o que devo ou não devo fazer. Mas como, se o pensamento nunca para?

O homem é definido como um ser pensante, mas suas grandes obras se realizam quando não pensa e não calcula. Devemos reconquistar a ingenuidade infantil, através de muitos anos de exercício na arte de nos esquecermos de nós próprios. Nesse estágio, o homem pensa sem pensar. Ele pensa como a chuva que cai do céu, como as ondas que se alteiam sobre os oceanos, como as estrelas que iluminam o céu noturno, como a verde folhagem que brota na paz do frescor primaveril (HERRIGEL, 1975, p. 10).

Negocio com os meus pensamentos. Converso comigo mesma, pedindo-me paciência, tranquilidade. Respiro sempre. Uma ação tão simples e essencial que estava negligenciada. Através desse fluxo de ar deixo que o movimento também flua como resultado de anos de aprendizado, repetição, esforço e... pensamento. Agora, o momento em que o pensamento pode transformar-se em respiração.

As imagens fluem com sons, cores e movimento. Como disse o arqueiro zen na citação acima, quero pensar sem pensar, fazer sem interferir ou julgar. Apenas estar com e no momento do movimento (VITIELLO, 2004).

Com a atenção direcionada para as sensações, faço um gentil escaneamento do meu corpo. Percebo as partes que tocam o chão, as que não tocam, o peso do corpo, seu volume e tamanho. Sem julgamentos. Também percebo as sensações de calor ou frio, os pequenos tremores do corpo e os sentimentos presentes no momento. Sei que o estado em que me encontro – emocional e físico - irá influenciar na criação e, por isso, a importância de reconhecê-lo.

Começo a mover-me a partir da respiração. Procuro concentrar-me no vazio³³. Não o vazio que assusta por nada oferecer ou possuir. Ao contrário, esse é o espaço de possibilidades, em que algo novo pode irromper. Intraduzível em palavras, misterioso e fugidio, esse é o meu vazio de agora. É nele que permito-

³³ Essa ideia assemelha-se ao conceito de vazio oriental, chamado de Ma. Para mais informações: OKANO, Michiko. **Ma**: entre o espaço da arte e a comunicação no Japão. São Paulo: Annablume, 2012.

me um estado de entrega, deixando que os movimentos surjam a partir da respiração e das sensações. Espreguiço, torço, bocejo, contraio, expando. Simultaneamente, observo o modo como essas ações modificam o meu estado. Respiro.

Ouçó a voz da Cléo, que observa o meu exercício silencioso: “Deixe agora que os sons do movimento e a voz também saiam a partir da respiração”. VOZ? Será que ela está sugerindo que eu fale o que percebo e sinto? Será que consigo dar-me permissão para tanto?

Primeiro o susto, seguido da resistência. Não quero e nem devo falar, afinal eu sou bailarina e bailarinos não falam, só os atores fazem isso. Depois, (vários ensaios depois), reflito e resolvo tentar. Afinal, a voz também não é um movimento que faz parte do corpo? Além disso, algo tão diferente para mim pode tirar-me rapidamente do hábito, dos padrões. E isso não é justamente o que quero?

Começo com pequenos sons, vogais, sussurros, ar saindo da boca. Timidamente, ainda insegura de ouvir minha própria voz calada por tantos anos. Estou, porém, deslumbrada com a minha coragem. Digo para mim mesma: “como é bom ouvir o corpo, os tons e os ritmos da minha voz!”

Analisando este processo, observo que o uso da voz junto com o movimento foi uma das descobertas mais importantes que fiz. Não foram grandes textos, apenas pequenas palavras, sons e frases curtas. As palavras que tanto me inspiravam, através dos textos de Clarice Lispector, agora estavam saindo do meu corpo, da minha boca e das minhas memórias. E estas eram palavras minhas, criadas por mim! Com elas brinquei, ri de mim mesma, gritei até!

Continuo movendo-me e falando, integrando som, movimento e sensações. A medida que passo do plano baixo para o médio, os movimentos vão também se ampliando, criando espaços para novas palavras. “Sinto-me assim, percebo isso, braços e pernas movem desse jeito...”. Narro para mim mesma e talvez para Cléo, que escuta sentada, o que faço e sinto no momento. A minha voz reverbera nela e percebo um olhar atento que me apóia.

A intenção é a de dar voz ao corpo, ao organismo. Quando falo, escuto, e isso vai dando mais intensidade aos movimentos.

Já cheguei ao nível alto. Em pé, ando pelo espaço. Continuo falando num monólogo estranho, aparentemente sem sentido. Muitas memórias traduzem-se em palavras e movimentos. Choro.

Choro que sai dos olhos, escorrendo imagens, vozes, emoções. Deixo que as lágrimas caiam, sentindo-me protegida pela presença da Cléo. Choro bastante por algum tempo. Choro de raiva, de medo, de resistência ao novo que surge. Choro de confusão, de turbilhão interno que continua fazendo com que eu me mova mais. A voz fica mais alta, os saltos aparecem e há muita energia transformada em movimento. Choro de alívio ao perceber a força que há no movimento e nas possibilidades criativas que surgem no momento.

As palavras anotadas no diário talvez ajudem a compreender melhor:

FLUXO

AR

EU

MEDO

SAI, SOLTA

VERGONHA

FORÇA

SIM, NÃO

Aos poucos, vou gastando as sensações, cedendo espaço para outras. Percebo o papel crepom que já estava colado no chão desde o início do ensaio. Agora, depois de preparar-me da maneira que lhe contei acima, ando sobre o papel, de costas. O papel crepom, lugar de tantas memórias associadas ao rosa estreito e quadrado, é revisitado em mais um ensaio. Um lugar conhecido visitado por um corpo modificado pela preparação.

2.3. (RE) VISITANDO

Quanto tempo dura uma palavra dita, um toque? Os que ficaram na memória parecem durar para sempre e desde sempre. Não sei quando aconteceram, o dia exato ou a hora. Mas estão marcados com força no corpo que não pede datas nem nomes. E que não consegue fugir de si mesmo.

Nos procedimentos preparatórios, junto com a imagem dos pés, surgem imagens das sapatilhas de ponta, das pernas dançando, do rosa vivenciado no *ballet*. O rosa. As imagens em rosa, da bailarina vestida de rosa, com seu buquê de rosas, recebido ao final de boas apresentações. Incomodando. Fazendo doer de novo o que já passou. O tornozelo, tantas vezes torcido, questionando como se falasse através dos estralos constantes. Por falta de conhecimento, o modo como tratei essa região do meu corpo não foi a mais adequada, gerando machucados e entorses constantes. Agora consigo olhá-lo de maneira diferente, compreendendo melhor sua organização.

Com o papel crepom rosa de Lispector (lembra-se da fantasia de carnaval?), construo um quadrado no chão. Como foi que tomei essa decisão? É importante falar sobre isso, pois em muitos momentos desse trabalho parece-me que não decidi no sentido mais usual da palavra. Sim, fui eu quem coloquei o papel no chão. Porém, tenho a impressão de que essa ideia veio até mim como num encontro. É certo que, durante a pesquisa, estava diariamente procurando, não por uma ideia específica, mas pelos contornos da coreografia, pelas inspirações que alimentam o fazer artístico. Também lia continuamente sobre a memória e sobre processos de criação. Portanto, o encontro não foi fortuito; foi construído, planejado.

BLOM & CHAPLIN (1988) dividem o processo de criação em quatro estágios principais: 1- preparação, 2-exploração, 3- iluminação e 4- formatação. O estágio de preparação inclui a exposição aos conteúdos da pesquisa. Assim, um alicerce vai sendo construído, não de maneira fixa, mas adaptando-se às descobertas do processo. A exploração “envolve um abrir mão, desistir de um

controle consciente, permitindo várias opções para serem testadas, exploradas e experimentadas” (BLOM & CHAPLIN, 1988, p. 7, tradução da autora). Embora possa ser interpretada como um estágio de passividade, a exploração é um estado ativo. Para explorar, é preciso escolher o modo e os procedimentos para fazer essa investigação.

A exploração é o momento em que alguns conteúdos são **aparentemente** deixados de lado para que as ideias se combinem, decantem, para que algumas sejam descartadas e, então, aconteça o terceiro estágio, a iluminação. Durante este estágio “as coisas se juntam, o plano é visto, a teoria é clara e a imagem articulada. O potencial da nova ideia é aparente” (BLOM & CHAPLIN, 1988, p. 8, tradução da autora).

Acredito que foi durante a exploração que encontrei a primeira maneira de usar o papel crepom – como quadrado no chão – e depois outras foram iluminadas pelo processo e serão compartilhadas aqui e no solo dançado.

É preciso observar que o processo de criação não é tão linear quanto descreveu-se acima. Os estágios podem acontecer juntos, ou o artista pode estar em diferentes estágios para diferentes partes do processo. Por exemplo, já ter conseguido articular as ideias sobre a trilha sonora, mas ainda estar incerto ou em exploração em relação ao figurino. Faço essas considerações pois elas ajudam a compreender os caminhos desta criação.

No caso do quadrado no chão, esta escolha encontrou motivações relacionadas à pesquisa, afinal o quadrado também é parte das minhas memórias na dança. No centro de um quadrado imaginário, o bailarino aprende a localizar-se no espaço cênico. Colocando-se como o ponto central, ele reconhece as direções no espaço através de nomes:

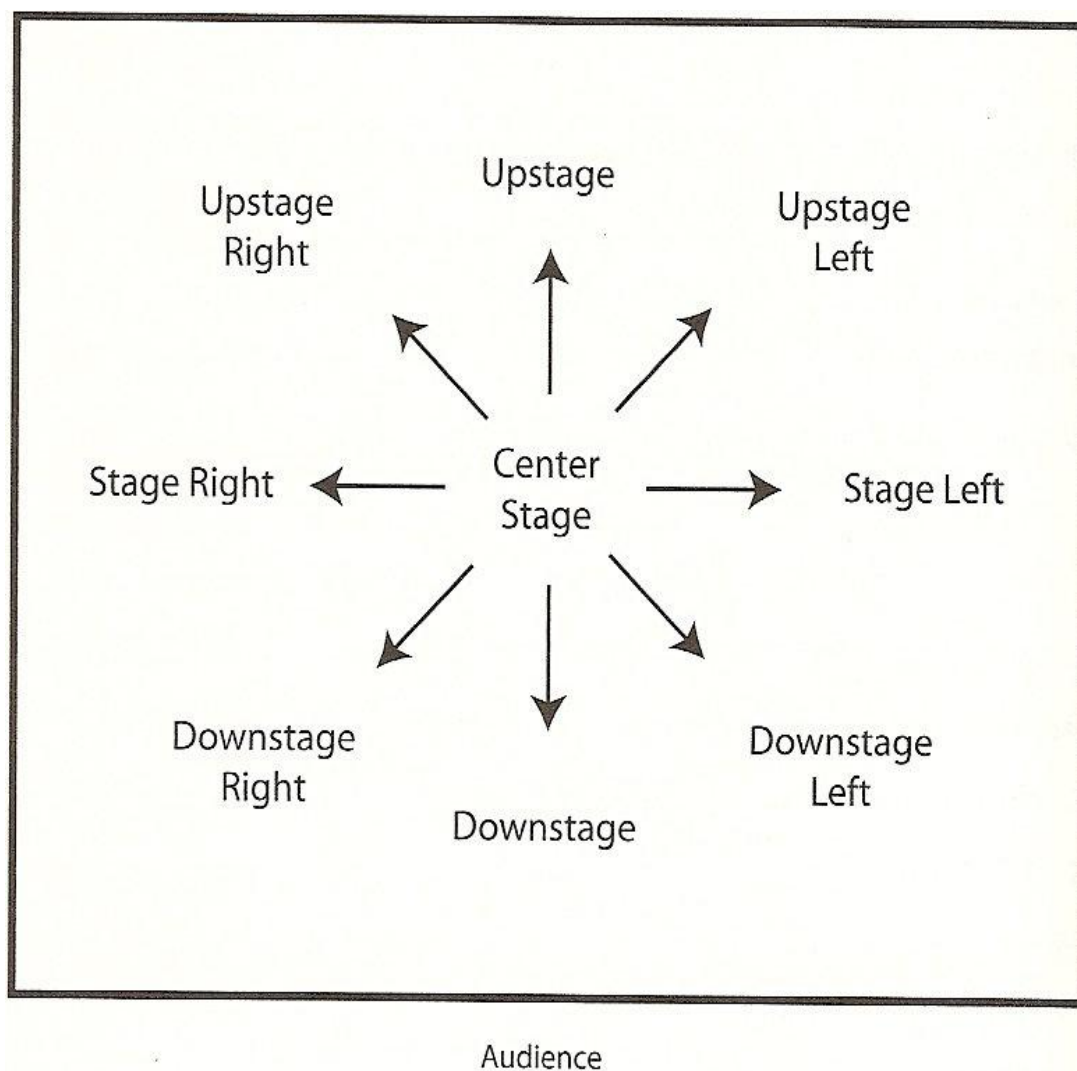


Diagram 6.1. Stage directions.

Figura 1. As direções no palco. Fonte: FOSTER, 2010, p.100.

E de números:

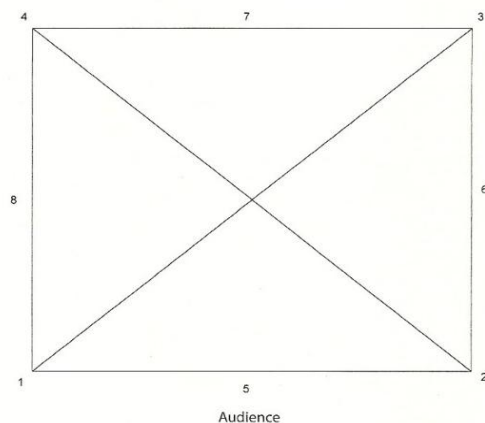


Diagram 6.2. Cecchetti points of the square.

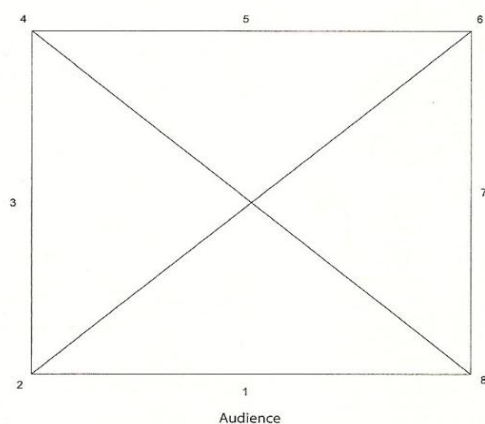


Diagram 6.3. Vaganova's points of the square.

Figura 2. Diagramas da escola italiana (Cecchetti) e russa (Vaganova) Fonte: Foster, 2010, p.101

“Há um equívoco comum entre alguns professores de que os pontos do quadrado do bailarino referem-se aos cantos, frente, atrás e laterais das paredes do estúdio, independentemente de onde ele está posicionado na sala ou no palco.” (FOSTER, 2010, p. 100, tradução da autora). Ao invés de utilizar como referência a sala ou o espaço externo do palco, o bailarino deve observar-se como

centro do **seu** quadrado, aprendendo a levá-lo consigo, movimentando-o pelo espaço, carregando as suas direções.

O meu quadrado, porém, ainda está fixo no chão e é difícil encontrar outras formas de relacionamento com o espaço cênico.

Continuo andando pelo caminho em rosa. Ao visualizar o rosa volto a ser a pequena bailarina de anos atrás. As memórias voltam com força, não somente através dos movimentos, mas também com os sentimentos e estados emocionais que acompanharam a formação destas memórias e que emergem ao contato com as lembranças.

Emoções são programas de *ações* complexos (...) engendrados pela evolução. As ações são complementadas por um programa cognitivo que inclui certas ideias e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no nosso corpo, desde expressões faciais, posturas até mudanças nas vísceras e meio interno. Os sentimentos emocionais, por outro lado, são as percepções compostas daquilo que ocorre em nosso corpo e nossa mente quando uma emoção está em curso. No que diz respeito ao corpo, os sentimentos são imagens de ações, e não ações propriamente ditas (DAMÁSIO, 2011, p. 142).

Sentimentos e emoções que são partes do corpo e das memórias aparecem constantemente nas improvisações. Não poderia ser diferente. Sei, através da pesquisa, que os hábitos, chamados também de memória implícita ou memória de procedimento, não estão separados das emoções e sentimentos.

Sistemas implícitos de memória identificam emoções como uma característica marcante de um evento. Emoções são peças centrais para codificação, armazenamento e resgate implícito, sendo por isso responsáveis por moldar percepções através de nossa atenção seletiva segundo nosso esquema classificou como emocionalmente significativo (CALDEWELL, 2012, p. 259, tradução da autora).

Ao trazer as memórias para o presente, elas estão integradas às emoções que acompanharam o momento do acontecimento. Devo, portanto, lidar com as emoções para que elas façam parte desse processo, da mesma forma que os padrões de movimento. Quando elas surgem, percebo-as com o olhar de hoje, que compreende a situação e é capaz de filtrar os conteúdos. Mas também aprendi que só o corpo pode curar velhas feridas e, por isso, permito que os

movimentos ajudem a modular a pressão interna causada pelas recordações. Inclusive agora, escrevendo, os sentimentos aparecem novamente. Lispector ajuda a explicar:

Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que nem ao menos sei? Assim: como se me lembrasse. Com um esforço de memória, como se nunca tivesse nascido. Nunca nasci, nunca vivi: mas eu me lembro, e a lembrança é em carne viva (LISPECTOR, 1999,p. 386).

Mesmo se não quisesse lembrar, meu movimento o faria por mim. Como já disse, cada parte do corpo se lembra e, por vezes, sou surpreendida pelos meus movimentos quando a recordação os faz aparecer de modos desconhecidos. Reproduzo um dos trechos do meu diário de pesquisa, escrito após um ensaio longo e cansativo do dia 04 de novembro de 2011 em que, contrariamente ao que acontecia enquanto escrevia, o choro não caía dos olhos da menina que dança:

“Ficaram as imagens das escápulas como barcos de papel. Quando trabalhei com os pés, surgiu a imagem da menina no carnaval, vestida de rosa, com os pés e os cabelos molhados pela chuva. O papel crepom da saia derrete todo e mancha de rosa as pernas da menina. Os cabelos penteados são tão lisos que se soltam e a água da chuva parece criar lágrimas no rosto da menina. Mas ela não chora. Apenas olha para os seus pés já manchados de rosa. Manchados pelas rosas que tem espinhos. Calos, bolhas, machucados. Mas tudo em nome da beleza da rosa.” (TRECHO DO DIÁRIO DE PESQUISA, novembro de 2011)

Iniciei a pesquisa prática desse dia com uma lição da *Ideokinesis*, chamada *“From Shoulders to Feet”* (Dos ombros aos pés), do livro de Andre Bernard³⁴, um dos mais importantes pesquisadores desse método e sua aplicação à formação de bailarinos. Nessa lição, imagina-se as escápulas como pequenos barcos que correm através de um rio pela parte de trás do corpo em direção aos pés, passando pelas costas e quadril. O objetivo principal da imagem é promover um alongamento da parte posterior do corpo, além do relaxamento dos ombros que encontram o seu apoio na musculatura das costas. Também há a ideia de proporcionar o alinhamento entre escápulas, pélvis e pés.

³⁴ BERNARD, Andre. **Ideokinesis**: A creative Approach to Human Movement &Body Alignment, Berkeley: North Atlantic Books, 2006, p. 7

Durante a prática, as imagens propostas pela lição ganharam cores e formas próprias. Depois, ao improvisar a partir da proposta dessa lição, outras imagens e movimentos surgiram. O processo durou aproximadamente duas horas e foi filmado. Ao terminar, estava tão cansada que não consegui escrever nada no diário. Caminhando para casa, o trecho acima surgiu e parei no meio do caminho para escrevê-lo, tal a intensidade que senti nas palavras. O tempo de andar até em casa foi essencial para criar o distanciamento da situação vivida, necessário para permitir a escrita.

Sensações, imagens, memórias e movimentos gerando ideias, palavras, novas imagens e outros movimentos. As imagens surgem com cor, intensidade, textura, localização, sons e tamanhos impulsionando a criação. É através delas que os movimentos vão ganhando também suas características, formas, qualidades e dinâmicas. Observo simultaneamente as imagens que são parte das memórias e o modo como elas são transformadas em movimentos externos por meio das habilidades que aprendi.

Dançando, observo que a lembrança é a lembrança desse corpo.
O início da coreografia busca (re) visitar um passado de sensações.
A rigidez, o padrão único
são as memórias mais intensas desse
momento. A largura estreita da faixa
rosa no chão me obriga a caminhar
conforme as linhas retas do desenho.
O retorno das regras inflexíveis a serem seguidas.
De volta ao quadrado, sinto os toques das mãos
das professoras recebidos durante as aulas
de *ballet*. Acredito que outrora estas
ações buscavam imprimir um alerta em
certas partes do corpo.
Toques que buscavam elevar, construir a
verticalidade no tronco, abdômen e
costas ou, ainda, que buscavam estabelecer
uma organização única, mas que agora
percebo criarem uma rigidez que fragiliza,
desequilibra. Não eram toques esclarecedores.
A pressão não era gentil e a rispidez da ação me paralisava.

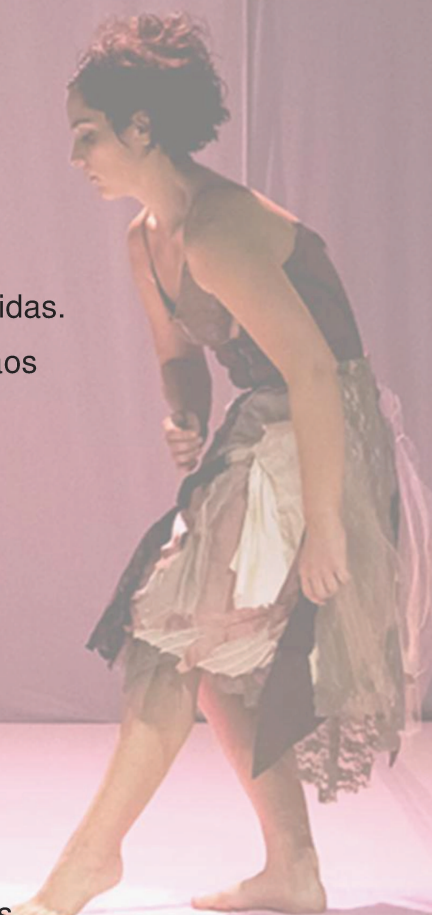


Figura 3 – Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

A quina do quadrado é outro desafio. Passar por ela andando de costas fragiliza e irrita pela dificuldade. Aprendi que antes de realmente colocar o pé na reta seguinte do quadrado é preciso imaginar a ação do pé sendo colocado no chão e, simultaneamente, girar o corpo e dar o passo seguro para enfrentar o caminho. Respiro. Assim consigo passar pelas bordas do quadrado e continuar caminhando. Talvez o mesmo seja válido para as quinas duras e inflexíveis das minhas memórias.



Figura 4- Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

Gradativamente, deixo que as memórias apareçam. Sinto uma aproximação constante das lembranças até o momento em que, por escolha ou um momentâneo vazio, chego ao centro desse lugar.

2.4. NO MEIO DO QUADRADO

Figura 5- Cena do solo
desta pesquisa.
Fotografado por Clarissa
Lambert.

Estou novamente no meio do quadrado, deitada.



A mudança de nível no espaço – do nível alto enquanto estou em pé, para o baixo, quando caio – é incômoda e surpreendente. Por muitos anos estive longe do contato com o chão. Como você leu no capítulo 1, o *ballet* é uma técnica essencialmente vertical, apolínea. Somente nas aulas de dança contemporânea que conheci na graduação em dança aprendi o contato direto, amigável com o chão. Porém, neste acesso às memórias, aquelas do *ballet* voltam e o chão me parece novamente desconfortável.

A imagem que tenho agora é a de que estou dentro de uma pequena caixa, um cubo de vidro. Nesse momento as lembranças são limites rígidos, inflexíveis. O conhecimento da natureza flexível das memórias ainda não foi obtido.

Não se preocupe, contudo. Agora, estou aqui por vontade, motivada pelo desejo de mergulhar fundo nas memórias trazendo-as até a superfície através da dança. Toco as paredes, busco reconhecer sua textura, temperatura, cor, cheiro. Tudo isso está impresso nas memórias. Não posso fugir desta constatação e, por isso, resolvi conhecer essas paredes que me amedrontam. Somente assim poderei romper os limites rigidamente colocados.

Os pés não conseguem tocar completamente o chão. Sem poder ficar em pé, impedida pela altura do teto dessa minha caixa de vidro, continuo a procurar por caminhos diferentes. Diferentes do que já foi conhecido. Caminhos em que os

pés possam andar sem pronar³⁵, sem cair e sem torcer. Em que o belo não seja uma forma fixa e acabada e que as diferenças sejam vistas como positivas. Os pés estão descalços, finalmente. Algumas amarras internas teimam em permanecer mas, acredito, será por pouco tempo. As costas são o apoio para estar no chão. Finalmente, posso lidar com a gravidade de maneira diferente. Ao invés da organização vertical rígida que adotei durante tantos anos, posso me entregar ao chão, utilizando a força que nos mantém ligados à terra – a gravidade - de maneira nova para mim e observar as sensações, sentimentos e emoções que surgem. Os músculos profundos da região do abdômen são percebidos como um suporte importante para a movimentação, mesmo restrita, dentro do quadrado.

Primeiro, o reconhecimento das paredes. Diferente de outras épocas, percebo que elas existem. Depois, a raiva, a irritação de estar presa por elas. Sentimentos e movimentos que, paradoxalmente, misturam-se ao prazer, ao acolhimento que as paredes, mesmo limitando, proporcionam. Sinto-me também segura, protegida pelos limites que estabeleci (aprendi?).

Assusta a visão talvez irremediável e que talvez seja a da liberdade. O hábito que temos de olhar através das grades da prisão, o conforto que traz segurar com as duas mãos as barras frias de ferro. A covardia nos mata. Pois há aqueles para os quais a prisão é segurança, as barras um apoio para as mãos. Então reconheço que conheço poucos homens livres (LISPECTOR, 1999, p. 198).

Observo as paredes novamente. Nem todas são feitas do mesmo material. E a surpresa ocorre quando vejo-me refletida no vidro que me cerca. O reflexo me deixa satisfeita. Não, não sou mais a menina amedrontada pela técnica. Já passei por outros lugares e poderei modificar esse também.

Num ato de ousadia, inverte a perspectiva do quadrado. Transformo em diversão a exploração invertida na qual observo o espaço de cabeça para baixo e percebo que não é tão estreito assim. Esta experiência divertida me encoraja e o espaço fica diferente. Olho para os pés.

³⁵ Ver nota de rodapé número 22.

Agora eles estão invertidos em relação ao chão e podem ser observados. Antes, estavam embaixo e olhá-los significaria derrubar a coroa de princesa. Por anos, foram esquecidos, somente lembrados quando doíam ou não estavam cumprindo bem suas funções. Pés e tornozelos.



Figura 6 – Cena do solo desta pesquisa.
Fotografado por Clarissa Lambert

O aprendizado da leveza e graciosidade da técnica do *ballet* muitas vezes negligenciou a relação dos pés com o solo, esta que é a base para realização de quaisquer movimentos. Afinal, a rosa somente pode alcançar grandes alturas com raízes fortes e seguras. Mas as minhas não foram plantadas assim.

Talvez houve pressa em ver a rosa crescer, ou o foco tenha sido somente na beleza externa da flor. E os pés sofreram muito. A rotação externa, o *en dehors* do *ballet*, foi ensinado a partir dos pés e não da articulação coxofemoral, como seria o melhor. Os tornozelos esqueceram o melhor alinhamento, tornaram-se fracos e, por isso, torciam sempre. O corpo, sempre portador de um saber quase inato, encontrou outros caminhos. Para compensar a base fraca, costas fortes. São elas que me sustentam no chão nesse momento.

A movimentação ainda é reduzida. Sem o apoio dos pés no chão fica mais difícil sair do lugar. Foi um longo aprendizado para perceber que os pés

dependem da pélvis, dos músculos e ossos que a constituem, para conseguirem mover-se adequadamente. Por isso, a pélvis é considerada o centro de forças do corpo, um centro forte que equilibra o torso. O reconhecimento das funções de suporte da pélvis possibilita ampliar a mobilidade da caixa torácica e da cintura escapular.

A percepção dessa nova condição constituiu o tema para diferentes improvisações, através das quais movimentos e ideias são descobertos. Várias são as tentativas de locomoção: rastejar, rolar, torcer o tronco. Ainda sinto o quadrado como limite. Continuo olhando para os meus pés. Lembro-me do que sei sobre eles:

O tornozelo, os pés e os dedos são constituídos por um complexo de 34 articulações. O pé é composto por 26 ossos com múltiplas articulações mantidas juntas por fortes ligamentos. São 10 tendões no tornozelo e mais músculos intrínsecos.

O pé apresenta dois arcos: o arco longitudinal e o arco transversal. Estes arcos são estruturas de tecidos moles que fornecem suporte às articulações ósseas e às formas do pé. Como um todo o tornozelo e o pé servem em conjunto a quatro funções principais: servem como base de suporte, amortecedores de impacto, atuam como um adaptador dinâmico e funcionam como alavanca.

O tornozelo é uma articulação em dobradiça com a tíbia, fíbula e tálus. A superfície de sustentação da tíbia se articula com a superfície do tálus. O plano principal de movimento do tornozelo é a flexão plantar e a dorsiflexão, a inversão e eversão do pé, assim como a habilidade de se acomodar a qualquer terreno (HAAS, 2011, p. 45).

Pés que são, ao mesmo tempo, fim e começo do corpo. O formato do pé lembra uma semente, ou um feto recurvado sobre si mesmo e representa simbolicamente o nosso começo, “nosso primeiro estágio no campo do ter e nos levam as nossas raízes, à identificação e à identidade. Qual o lugar de onde você vem?” (MIRANDA, 2010, p. 64). Paradoxalmente, os pés estão frequentemente no fim: final do corpo, parte que se opõe ao intelecto ou a cabeça, que é vista com superioridade sobre a sujeira do chão. Muitas vezes, os pés também são os últimos em nossas preocupações, mesmo que as unhas encravem e causem dor, ou calos cresçam e incomodem. Ou os entorses se repitam e os pés desabem. Afinal, foram feitos para aguentar. Mas, aguentar quanto? Aguentar o que?

“Pés de bailarina são sempre feios”, ouvi por muitos anos. Os meus eram muito resistentes às feridas causadas pelo treino excessivo com as sapatilhas de ponta e quase nem se nota mais nenhuma marca ou calo hoje. As feridas e os machucados grandes ficaram por dentro.

Os pés, treinados por tantos anos, desenvolveram a mesma sensibilidade das mãos. Talvez mais. Tornozelos torcidos, doloridos, machucados, em nome da beleza da rosa. De um padrão que se impunha como o único. Sem meios-tons. Sem outras cores. Só rosa.

Nesse momento percebo pressa nos movimentos. Muita pressa para descobrir. Descobrir eu. Mas tanta pressa me puxa para trás. E cada vez mais rápido, mais rápido, mais rápido... fico mais lenta. Preciso respirar. Ampliar o movimento das costelas, deixar que elas se movam e entendam que não precisam ter medo disso.

As costelas não estão mais limitadas pelo espartilho que dificultava a respiração. A minha roupa, o figurino que visto, é flexível. Você pode ver que ainda existem as marcas das barbatanas que o sustentavam, porém, elas não estão mais ali. Foram, talvez, retiradas ou caíram simplesmente ao contato com os conhecimentos que adquiri durante a pesquisa.

A consciência dos pés ativa o centro de força do corpo. Reconheço no ciclo da respiração a possibilidade de ampliar o movimento das costelas. O tecido da roupa move-se junto com a respiração.

Tenho de criar espaço para que as mudanças ocorram, percebendo o que ocorre no momento, reconhecendo velhos hábitos e padrões para que novos possam aparecer. Isso assusta. Porque nesses espaços entre o antigo e o novo - ou o diferente que surge no momento da pesquisa - sinto que não tenho nada. Este é o espaço do incompleto, aparentemente vazio; local em que poderei observar o que foi construído para, então, estabelecer as mudanças necessárias.

Estar no espaço vazio passa a ser condição para o reconhecimento das memórias. Nos estudos que realizei, aprendi que mesmo entre os neurônios – células cerebrais envolvidas na formação de memórias – há os espaços vazios.

Esses espaços são chamados de “fenda sináptica” é neles que ocorre a comunicação entre as células nervosas. Aí ocorrem as modificações químicas e estruturais que permitem que novas memórias sejam formadas ou modificadas. Assim, o aparente vazio parece ser condição essencial para que algo aconteça, para que novos movimentos e diferentes neurotransmissores simultaneamente tenham condições de fluir. Porém, o não-saber me irrita, desestabiliza, imobiliza.

Esta sensação não é necessariamente ruim, apesar de desagradável, pois a imobilidade me permite observar a condição em que me encontro. Percebo, com espanto, que não sei como ou qual é o meu movimento, a minha caligrafia. O processo de formação em dança feito ao longo de anos foi na direção de aprender o movimento proposto por outros corpos, sejam os dos coreógrafos com quem trabalhei ou os dos meus professores. Por isso, fico ansiosa, querendo que as respostas cheguem rápido. Quero criar com a mesma rapidez com que aprendia os movimentos, habilidade esta sempre elogiada pelos coreógrafos.

Aqui uma pausa para discutir esta que é uma característica importante. Saber ler o movimento proposto por outros corpos foi uma habilidade adquirida durante os anos em que isso me foi exigido. Saber fazer a transferência dos movimentos demonstrados por professores e coreógrafos para o meu corpo foi e é tarefa das mais importantes e úteis na dança. Através dela, aprendi e dancei várias coreografias durante minha formação e atuação profissional em grupos de dança. Este é um instrumento de trabalho que conquistei e pretendo aperfeiçoar sempre que possível.

Porém, agora, devo reconhecer que a criação possui demandas diferentes destas que mencionei acima. As habilidades que possuo não serão perdidas, mas desejo conquistar outras. Para isso, a necessidade de estabelecer um tempo diferente que permita o amadurecimento dos conteúdos internos, das percepções e intuições. É preciso esperar que estes conteúdos decantem, encontrem sua forma.

A luta entre a forma e o conteúdo está no próprio pensamento: o conteúdo luta por se formar. Para falar a verdade, não se pode pensar num conteúdo sem sua forma. Só a intuição toca na verdade sem

precisar nem de conteúdo nem de forma. A intuição é a funda reflexão que prescinde de forma enquanto ela própria, antes de subir à tona, se trabalha. Parece-me que a forma já aparece quando o ser todo está com um conteúdo maduro (...) A dificuldade de forma está no próprio constituir-se do conteúdo, no próprio pensar ou sentir, que não saberiam existir sem sua forma adequada e às vezes única (LISPECTOR, 1999, p. 254-255).

A espera, a paciência no processo traz angústia. E é necessária. Os anos de prática, treino, exercícios, dedicação ao aprendizado da dança mostram que o prazer toca no limiar da dor. As sapatilhas de ponta, mesmo machucando, eram sim, prazerosas. Conquistar novas habilidades durante as aulas – realizar saltos mais difíceis, giros, outros movimentos até ali desconhecidos – eram motivos de alegria. Porém, questiono se o processo de aprendizado tanto nas sapatilhas de ponta, quanto das habilidades que menciono, poderia ter sido diferente, privilegiando mais o prazer do que a dor. Muitas vezes esta aparecia como fator de valorização, elemento indispensável durante o aprendizado. “Se estiver doendo é porque está certo”, diziam algumas das minhas professoras. Será que deve ser sempre assim? Acredito que muitos movimentos podem causar algumas dores, sem que estas sejam nocivas ao corpo, porém é preciso a compreensão de como e porque tais dores acontecem. Algumas, acredito, poderiam ter sido evitadas ou diminuídas.

Ter que encontrar e construir os caminhos da criação é uma tarefa nova e extenuante. Afinal, como disse, estava acostumada a seguir ordens externas. A minha função como intérprete era a de fazer o melhor possível, sem questionar. E assim, acho que me perdi de mim. Mas, agora, a busca é diferente. Qual é o meu movimento pessoal? Como organizo a criação?

Busco o aprofundamento nas questões da criação e da composição em dança, integrando as habilidades adquiridas ao longo dos anos. Executar e criar. Propor e escutar. Sobretudo, experimentar ser coreógrafa de mim mesma.

Percebo que preciso não saber para encontrar. Preciso alargar, criar a minha largueza, abrir espaços para outros pensamentos, comportamentos, movimentos e articulações. Deixar fluir o passado em presente e presente que tem

que ser sempre presente. Outra importante artista da dança e orientadora desta pesquisa ajuda-me a explicar os sentimentos desse momento:

Antes na busca da forma não havia alternativas pessoais. Não era preciso estar presente, apenas chegar a um pré-estipulado formato final. Curiosamente tal pressuposto contraria a própria essência do movimento, que, sendo por definição constante mudança, possui não uma única forma, mas várias, em transformação a cada momento (VITIELLO, 2004, p.28).

Entretanto, ainda sinto insegurança. Não tenho nem os padrões que tinha, nem os que, acredito, terei. E o meu movimento fica ainda mais desorganizado, confuso. As pernas tremem, os tornozelos ficam instáveis e as emoções e sentimentos demonstram que esse é um momento de medo e ansiedade. Embora não fossem os mais eficientes e funcionais, os padrões de movimento que adquiri durante anos de prática e estudo em dança eram as bases físicas e emocionais para poder exercer a atividade da dança, que é hoje minha profissão, objeto de estudo e, arrisco dizer, um estilo de vida.

Fui formada e educada na dança para ser segura, precisa, perfeita. A insegurança desse momento me é, portanto, bastante desconfortável. Percebo, contudo, que esta também é uma forma de aprender.

O estilo de vida a que me refiro ocorre, por exemplo, quando observo que a origem aristocrática dos gestos do *ballet* comumente ultrapassa as salas de aula. O uso do *en dehors*, através do qual o bailarino desloca-se no espaço procurando deixar-se ver sempre de frente, ou ainda o *aplomb*, palavra de origem francesa que significa altivez, atitude que faz parte dos códigos dessa dança, ou a ideia do primeiro bailarino; todos eles demonstram que o *ballet* é uma arte que privilegia o mostrar-se, o fazer-se ver. A prática contínua desses princípios não apenas prepara os bailarinos para os espetáculos, mas modela os corpos e os gestos a ponto de serem percebidos no cotidiano.

Talvez por isso seja ainda mais difícil trocar os modelos, tanto os de movimentos, quanto os de pensamento na dança. Afinal, sensação, movimento, pensamento e sentimento não estão sempre integrados e qualquer modificação em um desses elementos modifica outros? (Feldenkrais, 1981).

O movimento, que é transformação e modificação, é a essência dessa atividade a que me dedico desde criança. Comparo a vida com a dança - ambas são a afirmação constante do movimento, da transformação. Manter-se em movimento – respiração, fluídos, sangue - significa manter-se vivo. E o movimento é sempre impermanência, incompletude. Quando chega a sua forma final, está morrendo para que outro movimento possa nascer. (VITIELLO, 2004)

Se você me olhar agora, verá que ainda estou dentro do quadrado. Mas já me sinto menos limitada por esse espaço. Já brinquei com ele, observei-o de cabeça para baixo, a partir do suporte das minhas costas. As reflexões alimentam as imagens e o fluxo da respiração permite criar espaços. No centro desse processo está a percepção sobre os movimentos que geram sensações e imagens e, estas, alimentam novos movimentos. Então questiono: como fazer a transferência da imagem para o movimento? Somente o conhecimento aguçado desse que é o lugar da dança, o corpo, me permite essa tarefa.

São necessárias técnicas e métodos de trabalho em dança que permitam aguçar a escuta do corpo. Que instrumentalizem as modulações finas de tónus, uso de articulações, respiração, dinâmicas de movimento diferentes – esses são os meios necessários para tornar a imagem visível na dança. Somente a prática constante e consciente, através de aulas de dança, ensaios e pesquisa faz possível a transferência da imagem mental para a imagem externa – o movimento. A ação estudada em detalhes, início, meio e fim, é o modo de tornar visível a imagem. Talvez você não saiba de onde ela partiu, qual foi a memória que a trouxe à superfície. Mas isso não importa. Se o corpo estiver potente o suficiente, através das ferramentas que possui, a comunicação ocorrerá.

Quero agora deixar a minha roupa se alargar. Preciso experimentar outras formas de belo, sujar-me no chão. Deixar a coroa cair de uma vez.



Figura 7- Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert

Já aprendi que posso dançar de outra forma. Quero experimentar cores novas e escolher as que gosto ou não. Para isso, preciso desfazer o quadrado do chão e aprender a levá-lo comigo para onde eu for.

2.5. MOMENTO DE RECONFIGURAR

Reconheço que ao flexibilizar as escolhas e os padrões, as paredes do quadrado também serão passíveis de modificação. Os limites estavam internalizados, marcados nos ossos, músculos e emoções que, depois de tantos anos e trabalho com os métodos somáticos, estão também modificados. Não é o esquecimento. Felizmente, (sim, felizmente!) a neurociência tem demonstrado que os hábitos motores e os sentimentos e emoções que os acompanham não são esquecidos facilmente (CALDWELL, 2012). Mas podem ser modificados. Ao perceber isso, posso finalmente voltar a caminhar. Consigo enxergar além e ultrapassar os limites do meu quadrado. Ainda estou no rosa, mas sei que será por pouco tempo. Este é um chão conhecido, percorrido ao longo de anos. Tenho orgulho desse caminho percebo, porém, que estou pronta para novos desafios.

Lentamente tomo o meu caminho nas mãos.



Figura 8 – Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

São resquícios que permanecem da formação. Carrego-os comigo e, por isso mesmo, posso olhá-los mais de perto. Algumas vezes sinto raiva ou mágoa, mas também estão presentes o prazer e a delicadeza, que foram parte desse caminho. As lembranças das aulas de criança bem pequena, quando ainda não havia tantas regras. Quando ainda havia espaço para rir, para brincar. Quando os movimentos eram desafios brincados. “Andar de salto alto”, aprendendo a caminhar com os metatarsos no chão. Saltitar por florestas imaginadas, aprendendo a transferência de peso entre uma perna e outra durante os saltos. Dançar no teatro com as luzes que davam medo e também prazer. Desde criança, a espera nas coxias³⁶ para entrar no palco davam-me prazer com “frio na barriga”. Este era o momento em que os sonhos, os ensaios e a preparação iriam finalmente encontrar o seu público. Era realmente irresistível. Até hoje o é.

As lembranças trazem a compreensão de que me foi dado o melhor pelos meus professores, o que de melhor eles tinham naquele momento. Tenho certeza que sim. E tenho certeza de que farei o mesmo pelos meus alunos com o conhecimento adquirido através de estudo e experiências. Procurarei guiá-los, respeitando as individualidades. Porque agora dedico-me a olhar essa trajetória de perto – no meu corpo – e de longe – na história do *ballet*, observando os acontecimentos como se olhasse de uma janela e visse o meu corpo aprender a modificar o que já não quer, podendo, ao mesmo tempo, deixar rastros e pegadas sem a mesma forma acabada de antes.

Desfaço o quadrado. Tomo a minha história nas minhas mãos e me torno responsável por ela. Após experimentar o meio, o centro desse espaço que criei para mim, percebo as mudanças que ocorrem no meu movimento. As lembranças do processo de criação parecem encontrar eco nos movimentos que surgem e se fazem ver no corpo.

A prática da *Ideokinesis*, feita tanto durante a pesquisa, quanto nos anos anteriores a ela, possibilita escutar de maneira mais apurada, sensível aos dizeres

³⁶ Espaço situado, em geral, nas laterais do palco italiano, em que os bailarinos ou atores aguardam o momento de entrar em cena sem serem vistos pela plateia.

do corpo. O que me afasta dessa escuta é o medo de repetir, e também o receio de não saber. Respiro e respiro mais. Deixo o ar entrar para criar espaços.

A imagem da chuva, da água que lava e modifica, volta a aparecer. Sei identificar sua origem. As lições da *Ideokinesis* que utilizei como preparação para as práticas, e que também são parte de meu aprendizado em dança nos últimos anos, frequentemente apresentam imagens relacionadas à água. Isso ocorre pois as imagens da *Ideokinesis* devem seguir alguns princípios:

- 1- A imagem deve estar sempre em movimento;
- 2- A imagem possui uma localização no corpo;
- 3- A imagem, em movimento e localizada, deve possuir uma direção.

Em um método que busca criar meios para uma melhor organização postural e motora, através da educação de padrões de movimento, considero extremamente efetivo o uso das imagens relacionadas à água e aos rios existentes em várias lições, principalmente nas sugeridas por Andre Bernard (1924-2003). A *Ideokinesis* será tratada com maior profundidade no capítulo seguinte, porém, como ela foi e é parte do processo de criação, mostra-se importante mencionar algumas de suas características.

A água, nesse caso sob imagem da chuva que cai e do rio que corre, possui significados simbólicos que também permeiam a criação.

A água como símbolo do inconsciente universal, espiritual, purificadora, feminina, fonte de tudo o que é vivente. Ou a possibilidade de emergir das águas, o retorno a uma pré-forma, com seu duplo sentido de morte e dissolução, mas também de renascimento e revitalização. (VITIELLO, 2004, p. 33)

Água da chuva que flui por entre as pernas, braços, dedos, joelhos e mãos. Que desmancha os cabelos, assim como os velhos hábitos. Água que escorre do céu e dos olhos, criando movimento, modificação.

Água que também está presente no carnaval de Lispector, preocupando a menina de oito anos:

Nunca me sentira tão ocupada: minuciosamente, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos combinação, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas – à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha. (LISPECTOR, 1999, p. 84)

Figura 9 – Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

Não choveu no carnaval de Lispector. Eu, por outro lado, quero a chuva, as águas do rio. O filósofo Heráclito, nascido por volta do ano 540 a.C. sabiamente disse ser impossível entrar no mesmo rio duas vezes. As águas já são outras e nós não somos mais os mesmos. Como acontece com as memórias.

2.6. – MOMENTO DE RESPIRAR

O espaço está reconfigurado. Vazio. A rosa das memórias repousa num canto, também ela modificada, diferente. Transformada. Aproveito o vazio, que me assusta e me motiva, para que os movimentos e a emoção criem o novo espaço.

O prazer é abrir as mãos e deixar escorrer sem avareza o vazio-pleno que se estava encarniçadamente prendendo. E de súbito o sobressalto: ah, abri as mãos e o coração, e não estou perdendo nada! E o susto: acorde, pois há o perigo do coração estar livre!

Até que se percebe que nesse espriar-se está o prazer muito perigoso de ser. Mas vem uma segurança estranha: sempre ter-se-á o que gastar. Não ter pois a avareza com esse vazio-pleno: gastá-lo (LISPECTOR, 1999, p. 420).

Pela primeira vez, estou fascinada pelo desconhecido, querendo o imprevisto, o novo para mim. Observo, extasiada, o fluxo incontrolável da vida que é dança de agora.

A técnica do *ballet* clássico, aprendida por longos anos, agora serve aos propósitos da expressão. Giros e torções são a forma externa da liberdade que percebo internamente. Consigo utilizar o vocabulário do *ballet* de maneiras diferentes, estabelecendo relações com os efeitos da prática somática. Os pés e tornozelos mais alinhados permitem que surja a sensação de segurança do corpo todo. Percebo que posso saltar, como fiz várias vezes nas aulas de *ballet* clássico, porém com formas e dinâmicas flexíveis, transitando entre os níveis do espaço – baixo, médio e alto.

Observo que o que aprendi está em mim, mas agora a voz que ressoa é a minha. O ar que respiro profundamente mais uma vez cria os espaços necessários para que uma dança diferente possa surgir. Os pés esticam para expandir e não apenas para criar uma forma estabelecida. A intensidade desse momento flui por entre os ombros, os joelhos, as costas, tomando o espaço, fazendo dele território de exploração.

O meio do corpo no meio do caminho. Um caminho diferente, mais amplo, com maiores possibilidades. A pesquisa em constante movimento, buscando novo meio para recomeçar.

CAPÍTULO III – ROSAS DE DIVERSAS CORES - *IDEOKINESIS*

O espaço modificado, preenchido pelas cores que conheci e que se fundem, criam o branco³⁷ que você vê. Sentimento de satisfação expresso no rosto, na voz, no corpo todo. Agora sim o rosa com todas as suas nuances tem seu lugar nesse espaço branco. Novamente, a pergunta: quais foram os procedimentos que possibilitaram as mudanças que agora percebo? Muitos deles já foram relatados nesta dissertação, inclusive alguns relacionados à *Ideokinesis*. Porém, a extensão e importância desse tema demonstraram-me a necessidade de aprofundá-lo nesse capítulo final.

A *Ideokinesis* é considerada parte do campo de conhecimentos da educação somática. Esta pode ser entendida como um conjunto de práticas que possuem princípios comuns. Um deles é observar o corpo a partir de uma perspectiva em que não há a dissociação cartesiana entre mente e corpo. As partes – corpo e mente – são vistas em rede, interligadas e interdependentes.

Interessante perceber que anos após o surgimento dos primeiros métodos somáticos - o que ocorreu por volta de 1930³⁸ - alguns campos da ciência vêm demonstrando, desde os anos 1960, com mais intensidade a partir de 1970, a intrínseca relação corpo/mente. Durante a pesquisa, pude, por várias vezes, experimentar essa relação através dos movimentos que surgiram na criação do solo. As imagens percebidas transformaram-se em movimentos e os pensamentos interferiram nas ações para juntos atuarem na criação artística. As emoções surgiram na cena dançada porque ganharam espaço através do movimento do corpo do qual são parte integrante.

A observação empírica sobre a indissociabilidade entre mente e corpo caminhou junto com as teorias sobre o assunto, embora estas últimas fossem

³⁷ Branco: completa unificação de todas as cores do espectro solar, meta final do homem purificado. (BIEDERMANN, 1993, P. 59)

³⁸ “Recentemente, Michèle Mangione (1993) distinguiu três períodos no desenvolvimento da educação somática: da virada do século aos anos 30, quando os pioneiros desenvolviam seus métodos, geralmente a partir de uma questão de auto cura; 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” (FORTIN, 1999, p. 41).

sempre convidadas a participar do estudo a partir das dúvidas e questionamentos advindos do processo de criação. Acredito ter desenvolvido um olhar cuidadoso e sensível para reconhecer os momentos e o modo de colocar em diálogo teoria e prática. O mesmo parece ter acontecido com os pioneiros das somáticas que, através do estudo e da experiência, entenderam essa grande orquestra que é o corpo humano.

Um dos neurocientistas convidados para a pesquisa nos diz que o tema dos neurônios é sempre o corpo (DAMÁSIO, 2011). É somente na relação do corpo com o mundo que o cérebro (entendido aqui como um órgão que cumpre funções específicas essenciais, sem que haja superioridade ou inferioridade em tais funções, uma vez que essa visão apenas reforça o dualismo corpo/mente) pode montar suas imagens e permitir que possamos ter consciência delas. “A representação do mundo externo ao corpo só pode entrar no cérebro por intermédio do corpo” (DAMÁSIO, 2011, p. 121). Trata-se assim de uma relação em fluxo entre dentro e fora, meio interno e externo, que grande parte dos métodos somáticos observa através do trabalho corporal.

Fundamentados, assim, em uma visão do indivíduo que reconhece a “interconexão das dimensões corporal, cognitiva, psicológica, social, emotiva e espiritual da pessoa” (FORTIN, 1999, p. 45), os métodos somáticos atuam, basicamente, sobre os padrões de movimento do praticante, buscando ampliar a percepção que este possui de si e do modo como se move, melhorando, dessa forma, sua relação consigo e com o ambiente, para que possa mover-se com maior consciência, eficiência e integridade. Então, se partimos da premissa de que existe conexão entre as diferentes dimensões que compõem o ser humano, como destaca FORTIN (1999) no trecho acima, qualquer modificação relacionada ao movimento possui efeitos sobre o comportamento, sensações e pensamentos daquele que se move. Da mesma forma, modificações no pensamento, emoções, sentimentos e sensações têm repercussões sobre o movimento.

Além das melhoras funcionais na organização do corpo e do movimento, o que me atraiu (e atrai) nos métodos somáticos foi a possibilidade de vivenciar um

relacionamento pleno do indivíduo com seu corpo, suas memórias e comportamentos, aspecto este que julguei distante da dança que havia praticado até então.

Nos métodos somáticos, o corpo é observado como fonte de conhecimento e não apenas como um receptáculo de informações, ou técnicas, como sinto que aconteceu comigo e, em alguns casos, ainda acontece em muitos processos de aprendizado e formação em dança. Nesses últimos, permanece uma abordagem em que o corpo é visto como máquina de produção e repetição de movimentos.

Como você deve lembrar-se, no capítulo 1 desta dissertação, observamos a (minha) trajetória com a técnica do *ballet* clássico. Nesse caso, o aprendizado foi bastante centrado em objetivos a serem alcançados – fazer o movimento **certo**, mais alto, maior. A ênfase estava nos aspectos quantitativos do movimento. Nos métodos somáticos, por outro lado, o **processo** de aprendizagem é o foco principal. Uma importante bailarina e estudiosa da *Ideokinesis* ajuda a entender essa ideia: “Não há ‘imagem certa’, ou ‘postura correta’ ou mesmo ‘movimento correto’. Há apenas um modo de funcionamento que é simultaneamente unificador e expansivo para você nesse movimento.” (DOWD, 1990, p. 12, tradução da autora)

No trecho acima, Irene Dowd faz menção a uma das principais características do trabalho prático na *Ideokinesis*: o uso de imagens. *Ideokinesis* foi o termo originalmente usado pelo professor Bonpensière, nos anos 1920 e 1930, a partir das junções das palavras *ideo* (imagem) e *kinesis* (movimento) para nomear o seu sistema de ensino de piano (BERNARD, 2006, p. 5). Lulu Sweigard (1895-1974), uma das pioneiras no estudo da *Ideokinesis* emprestou esse termo, nomeando assim o método que havia estudado com sua mestra, considerada a criadora da *Ideokinesis*, Mabel Todd (1880-1956).

Ainda que muitos métodos somáticos, inclusive a *Ideokinesis*, tenham surgido por razões relacionadas à auto cura de seus criadores (FORTIN, 1999, p.41), e utilizados inicialmente com fins terapêuticos, o principal objetivo desses

métodos é a educação, tal como foi reconhecido por Thomas Hanna em 1983, ao definir a expressão “Educação Somática”.

Educar vem da mesma raiz de eduzir que significa extrair ou evocar aquilo que está latente. Educar é portanto extrair da pessoa as capacidades latentes para compreender e viver, e não encher uma pessoa passivamente de conhecimento preconcebido (NACHMANOVITCH, 1993, p.109).

Mencionando novamente o capítulo 1 desta dissertação, pergunto: você se lembra dos quadros nas paredes na minha escola de dança sobre os quais lhe contei, e que mostravam bailarinas todas iguais? Pois é. Esses quadros eram, acredito, o retrato do modo como o ensino era pensado (e talvez ainda o seja). Havia uma uniformização de técnicas e propostas, que não permitia espaço para a subjetividade através da observação, pelos professores, de cada corpo singular presente na sala de aula.

Na *Ideokinesis*, ao contrário, parte-se da premissa de que a melhor forma de ensinar é a que reconhece o corpo e as experiências como individuais. Importa, nesse caso, o fato de que a percepção é uma ação subjetiva, partilhável apenas parcialmente. Dessa forma, o modo como as experiências são percebidas, determina o que conheço ou não no mundo, as memórias que poderei ou não formar nesse relacionamento eu/mundo. “Então, uma vez que a experiência é algo individual, que pode ser compartilhada apenas parcialmente, é impossível uniformizar o conhecimento de cada corpo diante do mesmo objeto ou evento”. (DOMENICI, 2010, p. 72).

Escrevendo, agora, parece-me quase impossível fugir dessa abordagem. As mudanças já ocorreram em mim de tal forma que, mesmo observando ossos e músculos anatomicamente semelhantes, cada corpo me é singular em sua estrutura e mais ainda em seus sonhos, memórias e experiências.

Penso quão valioso é esse conhecimento sobre a subjetividade. Acredito que essa ideia promove um ensino instrumentalizador, em que a pessoa/aluno, conhecendo e reconhecendo seu corpo e suas potencialidades, torna-se, junto com seu professor, o responsável pelo seu aprendizado, em consonância com o que nos diz Irene Dowd sobre Lulu Sweigard:

Dr. Sweigard nunca se cansou de me dizer, até os seus últimos dias, que ela e eu éramos professoras, não doutoras, não terapeutas, não curadoras. Ela me lembrava e demonstrava constantemente que o trabalho de um professor é dar aos seus alunos as ferramentas de conhecimento e as habilidades para ajudá-los no sentido que eles mesmos mudassem os seus próprios padrões de movimento. O bom professor dá ao aluno a capacidade de ser responsável por si. Professores eficazes tornam-se obsoletos no final (DOWD, 1990, p. 5, tradução da autora).

A partir da citação acima, posso mencionar outra das características importantes no trabalho somático. Neste, o professor detém conhecimentos específicos porém, não é o único conhecedor da relação. O aluno possui um corpo que conhece e reconhece os caminhos que lhe são propostos durante a prática, durante a qual é constantemente incentivado a ter uma participação ativa.

Qual seria, então, a especificidade da educação somática? Acredito particularmente, que essa especificidade esteja relacionada ao projeto de apropriação, pelo indivíduo, da ação que lhe é proposta. Será essa apropriação que provocará as mudanças no universo em que as ações estão se dando e, por consequência, como uma onda, manifestar-se-á em todos os seus limites (LIMA, 2010, p. 65) .

Reconheço a diferença entre essa abordagem e a que havia experimentado na aprendizagem do *ballet* clássico. No *ballet*, segundo a minha experiência e a de outros autores consultados (HOMANS, 2010; SAMPAIO, 2000) existe, muitas vezes, um modo de ensinar verticalizado, em que professor e aluno dificilmente se encontram em relação de compartilhamento.

Na *Ideokinesis*, a relação professor/aluno é de proximidade e de troca. A hierarquia dura que muitas vezes encontrei na técnica de dança do *ballet* foi substituída pela ideia de que professor e aluno encontram-se na busca pela troca de experiências em favor do desenvolvimento de ambos.

Para os estudantes mais sérios de Todd, ensinar era o resultado natural do aprendizado do trabalho como alunos. Ministras as lições para os alunos iniciantes provia novas oportunidades para aprofundar o material em diferentes níveis. (...) Assim, cada lição dada era também uma lição recebida. Imersos na consciência cinestésica³⁹ e utilizando a linguagem aplicada às imagens, os professores tornaram-se exemplos vivos dos princípios de Todd (MATT, 1993, p. 24, tradução da autora).

³⁹ “A cinestesia é o sentido que fornece informações sobre as sensações internas dos movimentos do próprio corpo, promovendo a consciência do estado corporal. Compreende a sensação de esforço de nosso corpo quanto à ação gravitacional, à nossa orientação no espaço, ao passar do tempo e ao ritmo” (GERALDI, Silvia Maria, 2011, p. 04).

Você deve ter percebido, durante a dissertação, que eu gosto muito de histórias sobre a História. Conhecer os caminhos que outros percorreram antes de mim permite que eu possa continuar caminhando de onde eles pararam, sem ter que voltar do começo. Conhecer os passos trilhados por outros pesquisadores ajuda-me a compreender o momento histórico **deles**, o que os influenciou e alguns dos motivos de suas escolhas, ampliando a compreensão sobre suas pesquisas. Além disso, ao buscar caminhos já trilhados, reflito sobre as minhas pegadas de agora e aquelas que desejo fazer no futuro, reunindo conhecimentos e experiências que ficarão na memória ou que, como parte dela também, serão esquecidos.

Por essas razões, trago para este texto um pouco sobre a história de Mabel Todd, a pioneira no desenvolvimento das propostas do método que foi chamado de *Ideokinesis*. Também compartilho alguns fatos relacionados as outras pioneiras: Lulu Sweigard e Barbara Clark (1889-1982) e sobre dois de seus alunos, cujas obras foram essenciais nesta pesquisa: Andre Bernard e Irene Dowd.

Na história de Todd são observadas necessidades relacionadas à auto cura (como mencionei ser comum entre os criadores dos métodos somáticos) e, conseqüentemente, pesquisas empíricas que levaram ao desenvolvimento do sistema corporal.

Quando criança, Todd teve uma doença séria nos rins que a debilitou profundamente (MATT,1993). Na adolescência, sofreu uma queda que afetou sua coluna e sua mobilidade. Impulsionada por essas questões, estudou o corpo humano e, ao ingressar na universidade *Emerson College of Oratory* em Boston, realizou diversas pesquisas sobre a voz, adicionando à elas técnicas que desenvolveu a partir de seu interesse pelo corpo, pela ciência e mecânica do movimento que a auxiliaram na sua própria reabilitação. O método que desenvolveu para si foi utilizado por ela no ensino e chamado inicialmente de *Natural Posture*. Entre 1927 e 1931, Todd ensinou seu método em um estúdio

particular, onde atendeu alguns bailarinos e também na *Columbia University*, na cidade de Nova York, em um curso chamado *Basics Principles of Posture*. O catálogo da universidade assim descreve o curso:

Este curso apresenta uma aplicação prática no ensino dos fundamentos das dinâmicas corporais, com particular referência aos processos de pensamento envolvidos no desenvolvimento cinestésico. Os seguintes serão considerados: (a) métodos de descoberta, análise e manutenção de atitudes corporais que possibilitem vantagens mecânicas, liberdade somática e funcionamento visceral; (b) aspectos psicológicos da educação postural com atenção aos métodos para facilitar a visualização como fator de motivação da coordenação muscular (MATT, 1993, p.19, tradução da autora).

O trabalho de Todd, embora muitas vezes controverso dentro da universidade, talvez por sua abordagem menos tradicional ou mecanicista, foi, entretanto, reconhecido pelos seus efeitos e benefícios para os praticantes. Em 1937 ela publicou *The Thinking Body*, seu primeiro livro, que continua sendo uma referência importante para o trabalho com a *Ideokinesis*.

Aluna de Todd na *Columbia University*, Lulu Sweigard realizou um extenso estudo acerca da *Ideokinesis*, buscando comprovar, através da aplicação da metodologia científica e experimental, as melhoras posturais alcançadas com a prática. Entre as pesquisas e experimentações envolvidas nesse estudo, publicado em 1974 (poucos meses antes da morte de sua autora) com o nome de *Human Movement Potential: Its Ideokinetic Facilitation*, estão os anos em que Sweigard ensina no Departamento de Dança, na Faculdade de Música da *Juilliard School of Arts* em Nova York. Observando as necessidades dos bailarinos, ela desenvolveu um currículo baseado no conhecimento anatômico e estrutural do corpo, utilizando também as ideias de Todd.

Não posso deixar de mencionar, também, o trabalho de Barbara Clark em relação ao desenvolvimento da *Ideokinesis*. Barbara foi uma enfermeira que se interessou pelo trabalho de Mabel Todd e se tornou sua aluna também por possuir problemas de locomoção e postura. As melhoras na sua condição física foram tão importantes que Clark passou a estudar continuamente com Todd e, depois, tornou-se professora no estúdio de Todd em *Boston*. Clark também estudou com

Lulu Sweigard por alguns anos na *Columbia University* e aprendeu com ela o uso das nove linhas-de-movimento (sobre as quais falarei adiante). Nos anos subsequentes, Barbara ampliou suas aulas em diferentes espaços e foi a principal professora de Andre Bernard, um dos pesquisadores mais importantes na aplicação da *Ideokinesis* para a formação em dança.⁴⁰

Andre Bernard (1924 – 2003) e Irene Dowd são dois pesquisadores que merecem destaque neste trabalho. Bernard foi um dos mais importantes professores do método entre bailarinos, devido a sua atuação no *Dance Department* na *New York University* por cerca de 20 anos. Irene Dowd foi, durante seis anos, assistente de Lulu Sweigard na Divisão de Dança (*Dance Division*) da *Juilliard School of Arts*. Nos anos 60 e 70, Dowd aprofundou o seu estudo sobre disciplinas relacionadas ao aprendizado que obtivera com Sweigard, tais como controle e desenvolvimento motor, bases neurais da locomoção e biomecânica. Paralelamente, manteve sua atuação como professora em importantes instituições e eventos de formação em dança, tais como *Columbia University*, *Simon Fraser University*, *New York University*, *Juilliard School*, *Naropa Institute*, *Dance Notation Bureau* e *American Dance Festival*. Atualmente atua como professora do curso de dança na *Juilliard School* e do *Tisch School of Arts* da *New York University*.

Essa referência histórica é importante pois demonstra que o desenvolvimento da *Ideokinesis* esteve bastante relacionado à prática da dança, especialmente a dança na universidade, fatos que também são característicos desta pesquisa de mestrado. Nesse relacionamento, as demandas dos bailarinos influenciaram as propostas da *Ideokinesis*, num processo de encontro entre a arte da dança e as somáticas, enriquecedor para ambos.

Talvez, após essas informações iniciais você, leitor e espectador da minha dança, esteja curioso sobre **como** o método funciona. A *Ideokinesis* é um trabalho essencialmente prático e, por isso, a experiência é necessária para uma compreensão do método. No final do texto, reservei uma pequena proposta

⁴⁰ Para mais referências sobre a história dos criadores do método da *Ideokinesis* – www.ideokinesis.com. Acesso em maio de 2013.

prática, caso você deseje experimentar um pouco. Uma aproximação efetiva depende, contudo, de uma prática sistemática, pautada no estudo sobre os princípios do método. Porém, as considerações que farei aqui podem constituir pistas para os interessados no assunto. Além disso, assistindo ao solo dançado, acredito ser possível observar no meu corpo traços da prática somática.

Durante o processo de criação desta pesquisa, utilizei várias propostas de trabalho da *Ideokinesis*, principalmente as do livro de Andre Bernard (2006) e Lulu Sweigard (1974), como procedimentos preparatórios para as sessões de improvisação e criação coreográfica. Menciono essas referências específicas para ressaltar uma das características que observei sobre o método, a de que a *Ideokinesis* não possui propostas ou exercícios **fechados**. Cada um dos pesquisadores, cujas obras consultei durante a pesquisa, apresentam propostas de trabalho corporal por vezes diferentes umas das outras, porém, sempre embasadas por princípios comuns. A ideia é que cada praticante possa apropriar-se do método e utilizá-lo de maneira flexível sem, contudo, distanciar-se dos seus fundamentos.

O primeiro desses princípios é, então, o uso das imagens. A imagem é o principal modo proposto pelo método para atuar sobre e, se necessário, modificar padrões de movimento. Essas imagens não são, como já mencionei antes, somente imagens visuais, mas englobam imagens táteis, sonoras, olfativas e até gustativas.

Durante a prática, as imagens são sugeridas como metáforas da ação a ser realizada. Parece algo bastante simples à primeira vista. A sugestão é de não **pensar em mais nada**, apenas focar a atenção na imagem que está sendo proposta pelo condutor do trabalho ou pela leitura feita. Porém, o exercício da imaginação, inicialmente realizado sem movimentos aparentes, é dos mais extenuantes. Isso porque esta é uma proposta em que o praticante precisa aprender a abrir mão do controle consciente, criando espaço para que diferentes respostas de organização dos movimentos possam aparecer a partir da imaginação.

A ideia é que através da imagem, que deve estar sempre em movimento, ter localização e direção, o corpo encontre novas formas de se organizar. Sem a interferência dos padrões adquiridos e que, por vezes, não são os melhores ou mais eficientes, o sistema nervoso consegue, a partir da visualização das imagens, encontrar diferentes maneiras de alinhamento e de ação. Irene Dowd explica o uso das imagens:

Ao simplesmente visualizar você está não apenas ativando os caminhos neurológicos precisos permitindo-lhe realizar plenamente o movimento objetivado. Você está realmente estabelecendo novos padrões de hábitos no seu sistema nervoso que podem substituir os antigos que você não deseja mais (DOWD, 1990, p. 10, tradução da autora).

BERNARD (2006) divide as imagens entre concretas e abstratas, somente para facilitar a descrição sobre elas uma vez que ele reconhece as inúmeras categorias possíveis em que essas poderiam estar divididas. Como também utilizei essa divisão durante minha prática, compartilho essa categorização com você, leitor.

As imagens concretas são aquelas diretamente relacionadas a mentalização dos ossos. Desde o seu surgimento como trabalho corporal, a *Ideokinesis* exigiu de seus praticantes e professores um profundo conhecimento das estruturas ósseas, articulares e musculares. Durante a graduação em Dança pela UNICAMP, por várias vezes eu utilizei atlas de anatomia humana e manipulei ossos e músculos buscando sentir o peso, a textura e o tamanhos dessas estruturas. Essa prática foi importante para o desenvolvimento das imagens sobre as minhas estruturas internas, procurando na percepção que possuía dessas estruturas, a estabilidade externa. Do conhecimento anatômico, principalmente dos ossos, veio o reconhecimento desta estrutura de suporte e de como esta se tornava movente nas ações propostas pelas imagens. Mais do que conhecer externamente nomes e direções, observei ser essencial aprender a reconhecer essas estruturas interna e externamente, observando-as em ação no trabalho imagético da *Ideokinesis* e na prática da dança.

É importante observar também que, segundo os estudos sobre a *Ideokinesis*, não há um caminho único para se conhecer as estruturas corporais. Um deles pode ser o mencionado acima, através do estudo do sistema musculoesquelético. Outros, acredito, podem vir através da experimentação consciente do movimento, da observação atenta do corpo ou ainda do estudo curioso, interessado e sistemático, como foi o caso de Mabel Todd em sua juventude. Barbara Clark aproximou-se desse tipo de conhecimento com Mabel Todd e também através do desenho. Interessada por essa forma de arte, Clark reconheceu a abordagem sensorial nos desenhos anatômicos com seu professor Mr. Hale:

A senhora Todd usava suas mãos para dar as direções ao corpo dos alunos durante o trabalho e ela tentou ensinar os seus professores a fazer o mesmo. O senhor Hale ensinava o aluno a usar suas próprias mãos na localização das partes que compõem a estrutura do corpo. O senhor Hale demonstrava, por exemplo, como sentir o tamanho de uma parte, como o cotovelo na palma da mão (Depoimento de Barbara Clark In: MATT, 1993, p. 41, tradução da autora).

O estudo anatômico é essencial no trabalho de reconhecimento e modificação de padrões de movimento, uma vez que estes referem-se também ao modo como as estruturas corporais se organizam. Conhecer as direções ósseas, os músculos e articulações envolvidos nas ações foi uma ferramenta essencial no uso das imagens, na observação do corpo e do movimento para o desenvolvimento da percepção através da *Ideokinesis*. Observar estas estruturas – ossos e músculos – como partes integradas, vivas, moventes e **singulares** em suas características foram também experiências envolvidas no aprendizado somático.

Por último, observo que exemplos da importância desse conhecimento anatômico estão nos registros históricos sobre a *Ideokinesis* que nos contam, por exemplo, que Andre Bernard trazia um esqueleto para as suas aulas na intenção de proporcionar essa experiência aos seus alunos. Isso porque as imagens não são aleatórias. A escolha sobre o que será proposto baseia-se no conhecimento do corpo e do movimento e as imagens – concretas e abstratas – são pensadas

para que determinados padrões possam ser trabalhados. Assim, o rio, por exemplo, pode ser uma imagem utilizada pois possui direção, movimento e localização precisas.

Para o aluno iniciante, é recomendado manter-se bastante próximo das imagens sugeridas. À medida que a prática avança, esse vai adquirindo autonomia e ampliando as características de suas imagens.

Considero, junto com Barbara Clark (In MATT, 2006), que as imagens concretas possuem um cunho mais racional. Em minha experiência como bailarina e professora, observo que tais imagens são bastante úteis quando sugeridas aos alunos e efetivas na organização do movimento, padrões e hábitos motores. Acredito que a aplicação desse conhecimento também é essencial na compreensão do funcionamento e dos limites de cada corpo, ajudando a evitar distorções semelhantes ao que ocorre, por exemplo, no ensino do *en dehors* do *ballet*, sobre o qual falei no capítulo 1.

As imagens abstratas, por sua vez, não estão dissociadas do conhecimento estrutural percorrido acima. Ao contrário, essas estão frequentemente relacionadas principalmente com o esqueleto. A diferença é que no uso das imagens abstratas ocorre, segundo percebi, uma ampliação desse poder imaginativo que julguei encantador para o ato de criar.

As imagens abstratas usam a representação da estrutura do esqueleto ou do corpo como no exemplo do terno vazio. Neste caso, ao invés de imaginar a estrutura óssea, o importante é imaginarmos o movimento do terno (BERNARD, 2006, p. 25, tradução da autora).

O interessante, acredito, é integrar ambas as categorias e identificar em quais circunstâncias qual das abordagens funciona melhor. Importante lembrar que no processo de trabalho com a *Ideokinesis*, mais do que imaginar algo, é essencial tornar-se a imagem. Assim, no processo criativo, o exercício de imaginar(me) ossos, articulações e músculos movendo-se, suas direções, peso, tamanhos, esteve integrado ao imaginar-me rio, água, rosa, ampliando as qualidades expressivas do movimento.

A prática da *Ideokinesis* e, portanto, o uso de imagens foi constante durante todo o processo prático do mestrado. As sugestões de imagens encontradas nos livros sobre o método – tais como a do rio e das águas que você leu no capítulo 2 – ajudaram a reconhecer e atuar sobre os padrões de movimento que percebia como ineficientes ou inadequados a uma melhor organização corporal. Além disso, as imagens, tanto as encontradas em obras da *Ideokinesis*, quanto as de Clarice Lispector, ou ainda as que surgiram das memórias, tornaram-se material para improvisações e para a criação. Ao aproximar-me do meu corpo, conhecendo-o e o reconhecendo como lugar de memórias, técnicas aprendidas, pensamentos, sensações e percepções, ampliaram-se as possibilidades expressivas e técnicas do movimento.

Outro aspecto relevante no trabalho com imagens, nesse caso principalmente as abstratas, é que essas frequentemente surgem, durante o processo, completas. Um rio, por exemplo, já aparece com suas cores, correnteza, intensidade, localização (proposta nesse caso pelo método da *Ideokinesis*), tamanho e fluência. A rosa, por sua vez, aparece repleta de significados, padrões e memórias que precisam ser dançados para que sejam plenamente reconhecidos e, quando necessário, transformados.

As características das imagens foram utilizadas como elementos que deveriam ser incorporados aos movimentos, conferindo-lhes qualidades que percebi como singulares.

As imagens das memórias tornaram-se corpo dançante, permitindo, através de procedimentos que favoreceram o mergulho em tais imagens, que elas fossem se modificando. Memórias em movimento, em fluxo, em transformação. As modificações nos padrões de movimento, que aqui são chamados também de memórias de procedimento, significando também mudanças nas relações com as memórias declarativas. Através do movimento não mais engessado por padrões corporais/mentais fui fazendo as pazes com minhas lembranças. Tive um encontro precioso com as memórias, mediado por procedimentos que me permitiram olhá-

las por diferentes ângulos, e não mais somente refletidas num espelho que, muitas vezes, deformou-as.

Ao apropriar-me de procedimentos objetivos como métodos, ações e propostas da *Ideokinesis*, os aspectos subjetivos do movimento, sensações e percepções, tiveram seu espaço também ampliado. A prática somática criou um suporte para a mobilidade através da sensação de aterramento (LAMBERT, 2012, p. 02), isto é, do suporte proporcionado pelo uso consciente do chão e pelo apoio encontrado no próprio corpo, através da prática somática, que possibilitou ampliar as qualidades de movimento. Essa exploração de qualidades de movimento – tempos, dinâmicas, uso de direções e níveis do espaço (alto, médio e baixo), fluência e peso – geraram uma estética diferenciada da que estava habituada a dançar.

O sentimento de segurança em relação ao corpo e ao movimento gerado pelos pés agora firmes no chão, as costelas respirando livremente e os tornozelos sustentados, possibilitou também que as emoções fossem parte da dança, conferindo-lhe diferentes qualidades expressivas. Percebi que me movendo a partir de imagens, emoções e percepções, e não mais buscando um padrão estabelecido, outras formas externas, diferentes movimentos e usos do espaço foram possíveis.

Agora, olhando para o que aconteceu, é mais fácil reconhecer o caminho percorrido. A tendência é a de esquecer as dificuldades encontradas e contar a você somente o que deu certo. Contudo, os momentos de dúvidas e incertezas, após serem vivenciados, constituem valioso material de análise sobre o conteúdo estudado. Menciono isso pois quando iniciei a prática da *Ideokinesis*, mesmo antes do mestrado, deparei-me com algumas questões que desejo partilhar aqui, pois acredito que estas foram camadas de aprendizado importantes na compreensão do método.

Primeiro devo trazer-lhe uma informação. Mabel Todd, quando iniciou o trabalho com os seus alunos, o fazia de maneira individual, através do que ela chamou de *Table Work*. O praticante ficava deitado de lado sobre uma mesa, e

através de toques pelo corpo e da sugestão de imagens, Todd ia guiando o seu aluno no reconhecimento e mudança de padrões. O toque permaneceu como uma importante proposta do método, inclusive para trabalhos em grupo, proposta essa sobre a qual discutiremos oportunamente neste texto.

No Brasil, embora o uso de métodos somáticos como *Pilates*⁴¹ (o mais conhecido) ou Feldenkrais tenham sido ampliados nos últimos anos, ainda são raros os profissionais que utilizam a *Ideokinesis* como um trabalho individual. O mais comum (ainda raro, porém) é observarmos professores que, como Andre Bernard e Irene Dowd nos EUA, e a professora Júlia Ziviani Vitiello no Brasil, utilizavam ou utilizam a *Ideokinesis* em trabalhos em grupo.

Foram várias as oportunidades que tive de ser conduzida em aulas fundamentadas nesse método somático pela professora Júlia Ziviani Vitiello, antes mesmo do ingresso no Programa de Mestrado em Artes da Cena pela UNICAMP. Muitas dessas práticas aconteceram com o Grupo Dançaberta. Outras, durante o primeiro semestre 2010, através da disciplina cursada na pós-graduação AT-318 - Tópicos Especiais - *Saberes sensíveis para a mobilidade do corpo na contemporaneidade*. Essas foram experiências que me possibilitaram conhecer o método e decidir utilizá-lo durante o mestrado.

Durante a pesquisa de mestrado grande parte das práticas com a *Ideokinesis* foram, inicialmente, solitárias. Escolhia uma lição, estudava-a e a praticava, seguindo as instruções encontradas nos livros consultados. Após alguns meses de pesquisa (iniciada no programa de Pós-graduação em Artes da Cena da UNICAMP em agosto de 2011), julgamos, minha orientadora e eu, que seria interessante experimentar o papel de condutora e receptora do trabalho com outras pessoas. Partimos da ideia mencionada nas páginas 91 e 92, que diz que cada lição ministrada é uma lição recebida e que, ao aprofundar-se no estudo do método, é possível ser praticante e condutor em aprendizado. Barbara Clark

⁴¹ O método Pilates foi criado por Joseph Pilates na década de 1920. Seu programa envolve condicionamento físico e mental e tem como objetivo melhorar o equilíbrio entre a performance e esforço. Trabalha com aparelhos desenvolvidos por Pilates e também com exercícios realizados no chão. Possui seis princípios: concentração, respiração, alinhamento, controle de centro, eficiência e fluência de movimento.

costumava dizer: *Each one teach one*, ou seja, “Cada um ensina um” (MATT, 1993, p.81). Outro exemplo ocorria nas aulas de Andre Bernard durante as quais os alunos trabalhavam em pares, tocando e sendo tocados pelos parceiros.

Gabriel Tolgyesi e Patrícia Rodrigues foram os dois alunos da graduação em Dança da UNICAMP convidados para essa experimentação. Gabriel estava no sexto semestre e Patrícia no quarto semestre da graduação. Tivemos sete encontros (dias 07 e 14 de outubro, 11, 18 e 25 de novembro e 02 e 09 de dezembro de 2011), com duração de duas horas cada. Praticamos algumas das propostas de Andre Bernard (2003) e Lulu Sweigard (1974). Antes de cada encontro, praticava as lições sozinha e, a partir da minha experiência, decidia como conduzir a prática com os dois alunos. Às vezes, eles trabalhavam em par a partir da minha condução. Em outros momentos, eu fazia as sugestões de imagens e os toques no corpo deles.

Na foto a seguir você nos vê manipulando um esqueleto como parte da prática do método.



Figura 10. Início da prática da *Ideokinesis*. Rosely Conz, Gabriel Tolgyesi e Patrícia Rodrigues.
Fonte: Foto feita a partir do vídeo gravado no dia 07 de outubro de 2011.

Para o trabalho com os dois alunos, escolhi utilizar como posição básica de estudo o Repouso Construtivo (RP) ou *Constructive Rest Position (CRP)* em

inglês. Essa posição foi, segundo os registros históricos, desenvolvida por Mabel Todd e Lulu Sweigard como um desdobramento do *Table Work*. Nela, o praticante fica deitado com as costas na mesa ou no chão, sobre um apoio que pode ser uma toalha ou colchonete, os pés apoiados no chão com os joelhos apontados para o teto.

Lulu Sweigard sugere ainda que se coloque um pequeno apoio sob a cabeça – um suporte de espuma ou um pequeno travesseiro – facilitando o repouso para que não haja tensão no pescoço. Além disso, pode-se colocar um pequeno suporte também sob os pés e, se necessário, uma tira de tecido ou outro material que mantenha os joelhos unidos e apontados para o teto.



Figura 11. Gabriel Tolgyesi e Patrícia Rodrigues no Repouso Construtivo. Observe que Patrícia optou por não usar o apoio sob os pés, no que foi respeitada por mim como condutora do trabalho. Em outras oportunidades, ela decidiu experimentar esse tipo de apoio. Fonte: Foto feita a partir do vídeo gravado no dia 07 de outubro de 2011.

O Repouso Construtivo foi uma posição desenvolvida a partir da observação da organização do esqueleto. Lulu Sweigard pesquisou e percebeu que nessa posição o esforço muscular é diminuído em relação à gravidade e por isso pode-se ter um relaxamento e uma entrega aos ossos que mantém a posição. Andre Bernard ajuda a explicar:

Todd e Sweigard pegaram um esqueleto que não possuía representação muscular, somente ligamentos e equilibraram-no na posição do Repouso Construtivo. Isto mostrou a elas que você não necessita de trabalho muscular para manter essa posição (BERNARD, 2006, p. 60, tradução da autora).

Os apoios de espuma e a tira para amarrar os joelhos são necessários principalmente para os alunos iniciantes. Isso porque neles ainda é muito difícil manter a musculatura neutra e deixar o suporte como função dos ossos. Mabel Todd nos disse que um dos objetivos do método é aprender a deixar que os ossos suportem o peso do corpo, pois assim, os músculos estarão livres para mover o esqueleto. Resumindo, os músculos são para mover, o esqueleto para sustentar.

Uma das principais dificuldades que encontramos, Gabriel, Patrícia e eu, com diferentes intensidades para cada um, foi ao trabalhar com o quarto princípio da *Ideokinesis* para utilização das imagens segundo o qual não deve haver movimento voluntário durante o processo de imaginar. Para o método, ao nos movimentarmos, ativamos os padrões de movimento que já possuímos e que, por vezes, desejamos mudar. É necessário, assim, criar estratégias que possibilitem desestabilizar hábitos motores para que as mudanças possam ocorrer. Uma delas é não fazer movimentos voluntários durante a parte do trabalho chamada de Repouso Construtivo, dirigindo a atenção apenas para a imagem, sua direção, localização e movimento.

É preciso uma pausa nos esforços voluntários que normalmente fazemos visando intencionalmente nos corrigirmos. É necessário deixar de fazer, abrindo mão do controle constante, apoiando-se nos ossos, pois esses, quando não há interferência dos padrões musculares, desvio grave, doença ou fratura, em geral encontram o melhor alinhamento.

Gabriel Tolgyesi, Patrícia Rodrigues e eu concordamos que durante os processos de formação em dança pelos quais passamos e que foram diferentes, há a ideia comum de entendermos o movimento como ação externa, intencional, guiada por nós de acordo com nossa vontade. Porém, no método da *Ideokinesis*

percebemos que é preciso, para alcançar mudanças, deixar de lado por alguns instantes o domínio consciente, pensando sem pensar. Faço um paralelo dessa ideia com a arte do arqueiro:

No tiro com arco, arqueiro e alvo deixam de ser entidades opostas, mas uma única e mesma realidade. O arqueiro não está consciente do seu “eu”, como alguém que esteja empenhado unicamente em acertar o alvo. Mas esse estado de não-consciência só é possível alcançar se o arqueiro estiver desprendido de si próprio, sem, contudo, desprezar a habilidade e o preparo técnico (HERRIGEL, 1975, p.9).

Permitir, abrir mão dos saberes conhecidos, entregar-se a um processo de trabalho diferente do habitual não de maneira passiva mas como um ato de coragem para escutar as memórias. A instauração de um tempo diferente, que não é marcado em horas ou minutos e em que a observação de si é o objetivo principal. Muitas vezes, a prática de duas horas com movimentos simples, pequenos, quase imperceptíveis para o observador menos treinado pode parecer sem propósito, menos importante ou ineficiente. Porém, esse desacelerar é visto como estratégia para o aguçamento da percepção, do refinamento motor e sensível. Afinal, qual foi o tempo para a formação dos padrões que possuímos? A vida toda? E qual o tempo necessário para mudanças?

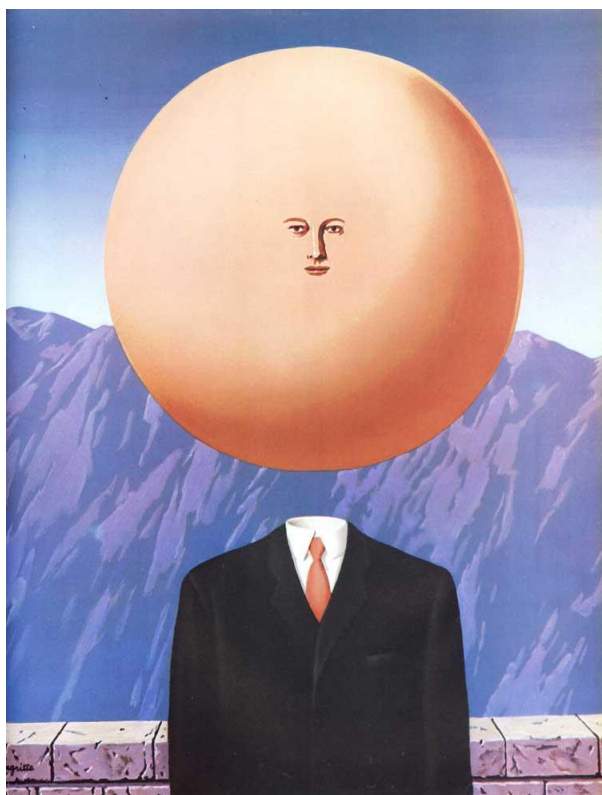
Além disso, embora muitas vezes não haja movimento aparente durante o Repouso Construtivo, há movimento no sentido de deslocamento, de fluxo. “Não há muito movimento durante a aula. A maioria são movimentos imaginados, mas a aula não é passiva (...) A concentração, a energia dispendida para imaginação é enorme” (BERNARD, 2006, p. 32, tradução da autora).

Entende-se assim que movimento não é só ação no sentido de movimento aparente, mas ação e percepção atuando em fluxo. Essa energia necessária para o trabalho, mencionada por Andre Bernard, é realmente sentida por aqueles que se dedicam ao exercício de visualização de imagens. Reforço que esse processo de visualização da ação exige um estado de concentração que é aprendido e necessita de repetição para ser incorporado.

Depois de algumas encontros, nós pudemos ir para movimentos aparentes, porém ainda ações simples, como sentar, levantar e andar, sempre buscando as

imagens que guiariam essas ações. Foi muito interessante perceber que tanto Gabriel quanto Patrícia foram, nesse processo, ficando mais à vontade com o uso das imagens, possibilitando-nos explorá-las criativamente. Ao final do nosso trabalho juntos, pedi aos dois um texto escrito por eles, como forma de refletir sobre o que havia sido vivenciado. No seu texto, Gabriel nos conta sobre o Sr. Cabeça de Balão, uma imagem/personagem criado por ele durante as improvisações que fizemos nos últimos três encontros:

Além do conteúdo técnico-corporal, vi-me diante de uma situação ótima para o enriquecimento imagético, propiciando material potencial para alguma criação. Exemplificando, em uma determinada atividade em que trabalhávamos as diferentes linhas da *Ideokinesis* (apresentadas por Sweigard em seu livro), a junção das diferentes linhas com imagens formaram em minha cabeça um personagem que agregava todos os objetos relacionados às linhas e à condução feita por Rosely. Era o Sr. Cabeça de Balão. (Gabriel Tolgyesi, Relatório de atividades desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2011 a respeito da aplicação da Ideokinesis sob orientação de Rosely Konz. Anexo desta dissertação)



Uma semana depois dos encontros já finalizados, Gabriel me enviou uma imagem, dizendo que, a partir das descobertas criativas que fizera, chegara até ela e estava criando uma sequência coreográfica.

Figura 12. The art of living (1964). René Magritte.
Fonte: <http://www.mattesonart.com/1961-1967-later-years.aspx>. Acesso em dezembro de 2011.

Observei que o movimento criativo que eu estava fazendo foi um caminho também possível para os dois alunos. A partir da apropriação de suas imagens e também das melhoras funcionais que ambos descreveram em seus textos (anexados ao final desta dissertação), eles puderam criar diferentes movimentos e sequências coreográficas.

Além do Repouso Construtivo, utilizamos também os toques pelo corpo propostos como instrumento de trabalho no método. Durante a pesquisa, o toque foi continuamente um assunto discutido no texto e na prática. Aqui, retomo a discussão a partir dos estudos feitos sobre a *Ideokinesis*.

No (meu) processo de formação no *ballet* clássico, frequentemente recebíamos, eu e as outras alunas da sala, o toque dos professores em nosso corpo, durante a execução dos exercícios. Esses toques tinham, na maioria das vezes, o objetivo de corrigir nossa postura, posição dos braços, alongamento e posicionamento de pernas e joelhos. Muitas vezes, esse ato de tocar ocorria de forma quase agressiva e bastante diretiva. Não eram toques com o objetivo de informar uma melhor organização, mas quase empurrões em direção a uma outra posição. Acredito que a preocupação dos professores nessa época era a de obter respostas imediatas para o que era desejado. Acompanhando os toques, eram frequentes as sugestões de imagens como “prender a barriga”, “fechar as costelas”, “prender o bumbum”. Considero, analisando a partir dos princípios da imagem na *Ideokinesis*, que faltava à escolha dessas imagens o conhecimento da estrutura corporal e a ideia de movimento, essencial à dança.

No solo dançado, utilizei criativamente as memórias desses toques pelo meu corpo, explorando o modo como, depois de enrijecer, o exagero na intensidade, frequência e pressão dos toques causam uma confusão e o corpo desaba. Foi uma maneira que encontrei de revisitar esse lugar de memórias, bastante marcante para mim⁴².

A *Ideokinesis* propõe uma perspectiva diferente para o uso dos toques. Eles constituem uma maneira de ajudar o praticante a localizar e direcionar a imagem

⁴² Sobre essa discussão, ver capítulo 2, item 2.3. – (Re) Visitando.

em determinados pontos do corpo, constituindo uma informação e não uma ordem.

Tactile Aid (Toque Informante) é um toque leve – que inclui acariciar, tocar ou simplesmente segurar – a parte do corpo que está sendo imaginada. O toque pode ser parado ou em movimento. O seu propósito é clarificar onde a imagem está localizada e a direção em que ela está se movendo, trazendo foco e consciência cinestésica para o processo. *Tactile Aid* pode ser auto administrado, mas usualmente é feito por um parceiro ou professor (BERNARD, 2006, p. 07, tradução da autora).

Consigo perceber facilmente a diferença entre essa abordagem e aquela sobre o *ballet*. Essa compreensão advém principalmente das sensações que tenho como memórias do corpo. No *ballet*, metaforicamente eu percebia o toque como um grito em minha direção (às vezes eles aconteciam mesmo). Na *Ideokinesis*, percebo-o como melodia.

Mabel Todd utilizava o toque no corpo dos alunos durante o *Table Work*, sobre o qual nos conta Barbara Clark:

As mãos da senhora Todd eram tão bem centradas que elas faziam exatamente o que ela queria que fizessem, dando as sensações exatas de direção e pressão para o aluno. Ao mesmo tempo, ela fornecia direções descrevendo a imagem para o estudante durante a prática (...) Isso dava aos alunos o sentido de cooperação nos procedimentos e ajudava-os a tornarem-se independentes (Depoimento de Barbara Clark in MATT, 1993, p. 16, tradução da autora).

O trabalho com o toque assemelha-se, nesse caso, a uma conversa silenciosa entre quem toca e é tocado. É preciso, portanto, que os participantes estejam atentos e escutando um ao outro para que o diálogo seja possível. Nessa conversa, o toque propõe, as respostas vão surgindo e precisam ser percebidas por quem está tocando. Essa percepção depende de um conhecimento aprofundado sobre o corpo, sensibilidade e prática pois, aqui não se trata de direcionar o praticante para uma nova posição ou organização, mas sim de ajudá-lo a encontrar esse lugar. “Este trabalho não é manipulação. O propósito do toque é trazer a consciência para o aluno, fazendo-o responder e tornar-se ativo no processo de reajustar a estrutura.” (Depoimento de Mabel Todd in MATT, 1993, p. 17, tradução da autora).

Com Gabriel e Patrícia experimentei fazer, durante algumas práticas, os toques em seus corpos, enquanto em outros momentos, seguindo as instruções de Andre Bernard (2006), eles faziam o toque um no outro.

Tocar foi um exercício de grande aprendizado para mim. Percebi que posicionar as mãos sobre outro corpo, encontrar a pressão adequada, as direções e ouvir as respostas para propor a continuidade do trabalho não são tarefas simples. Isso porque nem sempre as primeiras respostas advindas desse trabalho são as mais eficientes ou as esperadas. É preciso que quem está tocando entenda que a pessoa tocada busca uma nova organização. Através das mãos que a tocam, ela está caminhando em direção a um lugar diferente e precisa de tempo e paciência para encontrar o que procura. Além disso, durante uma caminhada, podem acontecer desvios. O toque, então, atua como direcionador (e não como empurrão), para que o praticante possa, ele mesmo, encontrar o caminho mais eficiente.

Tocar o corpo de alguém significa simultaneamente ser tocado de volta (DOWD,1990), constituindo este um momento de comunhão de memórias que necessita respeito e conhecimento. Durante o toque no corpo dos dois alunos, Gabriel e Patrícia, percebia ampliar a minha escuta, sentindo as ressonâncias das respostas deles no meu corpo, por meio, principalmente, das sensações. Ao tocá-los, sentia as camadas que nos constituem e, como numa visão *raio-x*, buscava enxergar, com as minhas mãos, as camadas de músculos e os ossos que nos constituem.

Outro dos procedimentos que utilizei, tanto com Gabriel e Patrícia, quanto nas práticas individuais, foram as **Nove Linhas-de-Movimento**, desenvolvidas por Lulu Sweigard através de um aprofundado estudo anatômico e funcional do corpo. Essas nove linhas-de-movimento imageticamente relacionam partes específicas do esqueleto, através tanto de imagens concretas, quanto abstratas e constituem parte importante do método; um conteúdo que desejo trazer para o texto escrito pois considero que este trabalho está, agora, mais presente no meu movimento.

O desenvolvimento das nove linhas-de-movimento por Lulu Sweigard ocorreu a partir dos estudos sistemáticos feitos sobre a *Ideokinesis*. Primeiro, entre 1929 e 1931, conduziu um estudo com 200 pessoas submetidas diariamente ao que chamou de *posture teaching* – ensino postural (SWEIGARD, 1974, p. 187). Em 1939, Sweigard ingressou num programa de doutorado na *Columbia University*, continuando este estudo, documentando as mudanças encontradas a partir da prática da *Ideokinesis* em 497 indivíduos. Baseando-se nas observações feitas durante tais pesquisas, principalmente na primeira delas, ela concluiu que as mudanças mais significativas ocorreram em alguns padrões de movimentos específicos. Cada uma dessas mudanças possuía localização e direção no esqueleto referindo-se à ossos que, imageticamente, relacionavam-se.

Nove áreas do esqueleto foram identificadas como aquelas cuja localização e alinhamento tiveram a maior influência sobre o alinhamento da estrutura como um todo. A localização e a direção do movimento imaginado em cada uma dessas áreas foi identificada como uma *linha-de-movimento* entre partes específicas, cada uma começando e terminando no osso (SWEIGARD, 1974, p. 192, tradução da autora).

Durante o processo de criação do solo desta dissertação, o trabalho com as nove linhas foi constante. Os efeitos desse trabalho, relacionado principalmente com o esqueleto, podem ser observados no solo dançado. Como prometi, trago ao final da explicação sobre as linhas uma pequena proposta prática que você pode experimentar se quiser. Nas imagens subsequentes você verá as linhas desenhadas sobre o meu corpo enquanto danço o solo da pesquisa. Lembre-se, contudo, que aqui as imagens e as linhas são apenas esquemáticas. Ao trabalhar com elas, mentalize-as sempre em movimento, em fluxo, relacionando, através da imaginação, as estruturas mencionadas.

A primeira das nove linhas busca alongar (*lengthen*) a coluna para baixo (parte baixa da coluna sacrolombar). A intenção é relaxar as tensões normalmente encontradas nessa região permitindo que a região lombar esteja alinhada com a coluna vertebral.

A segunda linha-de-movimento procura aproximar a frente da pélvis com a décima segunda vértebra torácica. Essa linha visa suspender o centro do corpo,

localizado na região pélvica, promovendo uma ativação da musculatura nessa região possibilitando ampliar os movimentos das extremidades superiores e inferiores. Busca também criar a sensação de profundidade e tridimensionalidade.

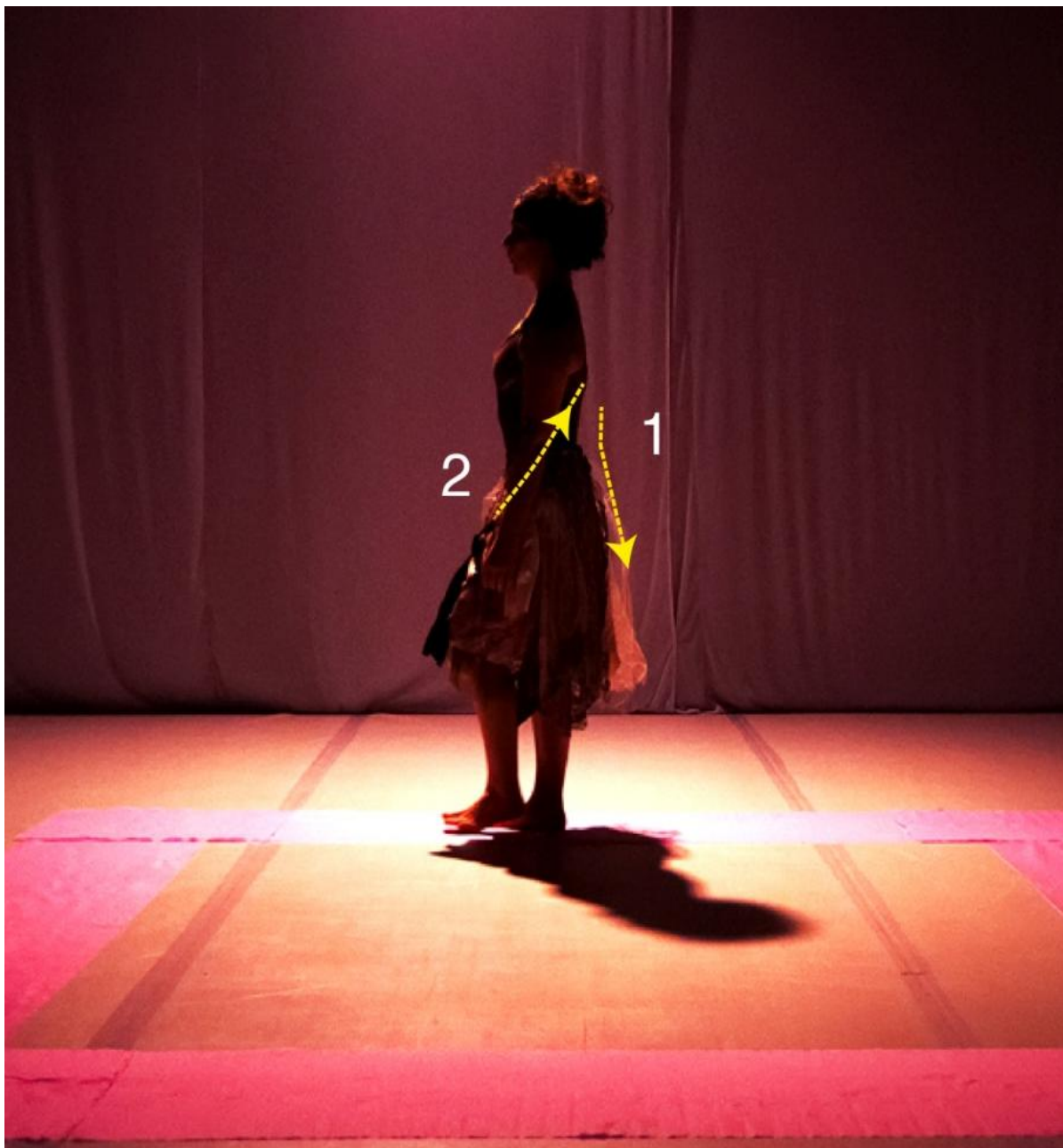


Figura 13. As duas primeiras linhas-de-movimento.
Fonte: Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

A terceira linha-de-movimento é a que vai da parte de cima do osso esterno, localizado na frente do corpo, até a primeira vértebra cervical da coluna vertebral. Esta promove o alinhamento do pescoço, favorecendo a sustentação da cabeça, sem que haja um enrijecimento muscular, comum nessa região. O trabalho com essa linha ajudou-me a ampliar a percepção da sustentação da cabeça sobre a coluna e o reconhecimento sobre a grande mobilidade dessa região.

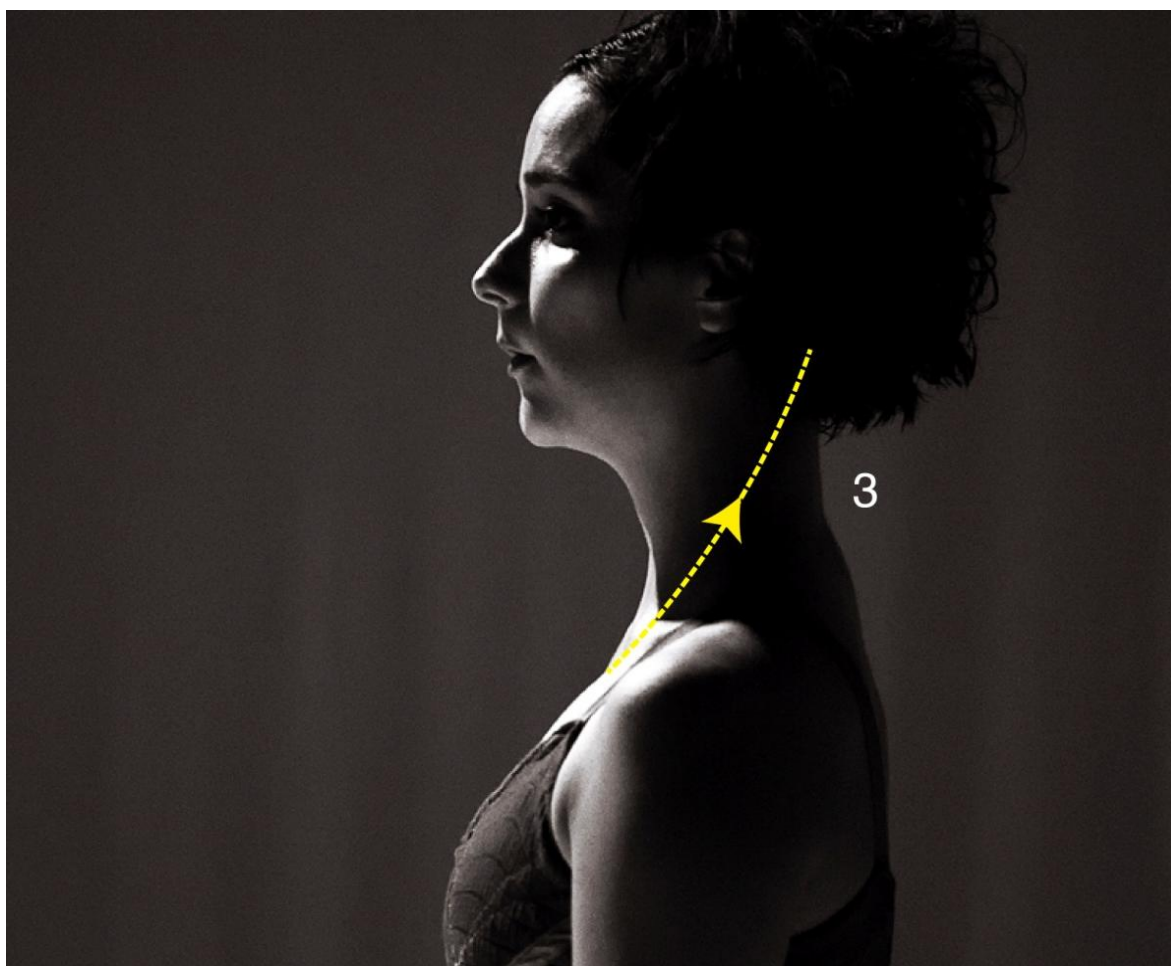


Figura 14. Terceira linha-de-movimento.
Fonte: Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

A quarta das linhas-de-movimento refere-se às costelas. Imagina-se que estas aproximam-se na frente do corpo, seguindo a direção descendente que lhes é característica, criando um compartimento móvel e flexível que abriga os pulmões e o coração, contribuindo para a percepção da inspiração e expiração de maneira tridimensional

O sucesso nessa linha-de-movimento possui uma contribuição significativa para o alinhamento do suporte de peso pela coluna, para flexibilização da cintura escapular e para um posicionamento mais eficiente da pélvis e dos membros inferiores (SWEIGARD, 1974, p. 194, tradução da autora).



Figura 15. Quarta linha-de-movimento.
Fonte: Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

A quinta das linhas visa ampliar a parte de trás da pélvis. Imagina-se a parte posterior da pélvis – o espaço entre o osso sacro e a articulação sacro-ilíaca - alargando-se em direção às laterais do corpo. Essa linha foi bastante importante na compreensão do *en dehors* do *ballet*. Através dela, entendi que não precisava pressionar o osso sacro ao realizar a rotação externa da cabeça do osso fêmur durante o *en dehors*. Observei que a imagem de prender o bumbum, utilizada nas aulas de *ballet* resultava numa contração excessiva dos glúteos e no desalinhamento da pélvis (esta imagem me fazia empurrá-la levemente para frente), prejudicando a realização do *en dehors*.

O trabalho imagético com essa linha de movimento possibilitou encontrar a adequada colocação da cabeça do fêmur no acetábulo e realizar a rotação externa sem perder o espaço existente entre o osso sacro e o ilíaco.



Figura 16. Quinta linha-de-movimento.
Fonte: Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

A sexta das linhas-de-movimento possui relação direta com a linha mencionada acima, pois visa diminuir a distância na frente da pélvis, entre as cristas ilíacas. Segundo Sweigard, (1974, p. 195, tradução da autora): “Enquanto a linha anterior relaxa a tensão muscular na parte de trás da pélvis, esta promove um aumento do trabalho muscular por dentro e na frente da articulação coxofemoral”.

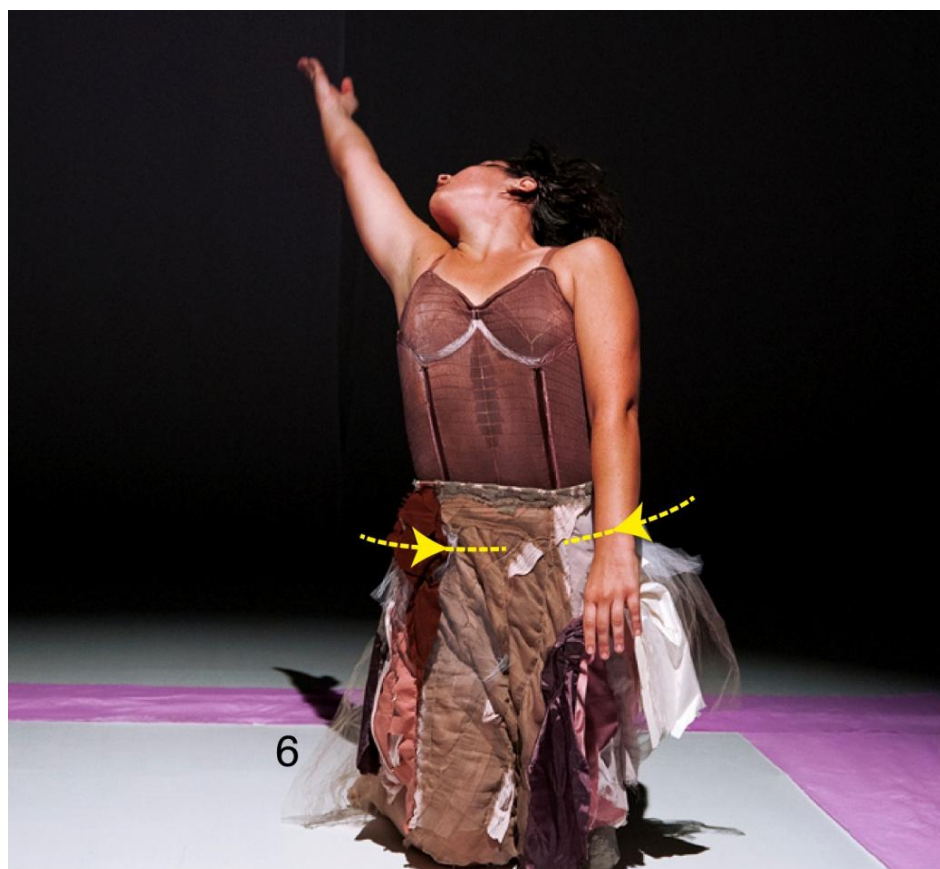


Figura 17. Sexta linha-de-movimento.
Fonte: Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

A sétima linha-de-movimento relaciona o centro do joelho com a articulação coxofemoral. Essa linha visa promover o alinhamento do osso fêmur, fazendo com que ele encontre estabilidade em sua articulação, o acetábulo. Também foi uma das linhas mais trabalhadas durante o processo desta pesquisa, pois relaciona-se com a rotação do osso fêmur durante o *en dehors* do *ballet*, auxiliando a ampliar a percepção sobre o adequado alinhamento que ocorre entre articulação coxofemoral e joelhos.



Figura 18. Sétima linha-de-movimento.
Fonte: Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

A oitava linha-de-movimento relaciona o hálux (dedo grande do pé) numa diagonal que encontra o osso calcâneo. Essa linha ajuda a manter o alinhamento dos pés, “ênfatizando o andar com os pés direcionados para frente” (SWEIGARD, 1974, p. 195, tradução da autora). Se você já viu bailarinas e bailarinos, principalmente os que praticaram e ainda praticam *ballet* clássico, é comum que os dedos dos pés de alguns deles apontem para fora. Isso também aconteceu (e ainda acontece) comigo, posição esta que ocorre, muitas vezes, devido à incompreensão sobre o *en dehors*. Como já foi dito, nesse caso, os pés viram como consequência da rotação do osso fêmur na articulação coxofemoral, e não o inverso. O alinhamento proposto nessa linha, relacionando-se com as duas linhas anteriores, que buscam a adequada colocação da pélvis sobre os pés, promove a sensação de segurança e aterramento pela diminuição da pronação que ocorre nos tornozelos quando, pela incompreensão sobre o *en dehors* a rotação dos pés para fora é maior do que a permitida pela articulação coxofemoral.

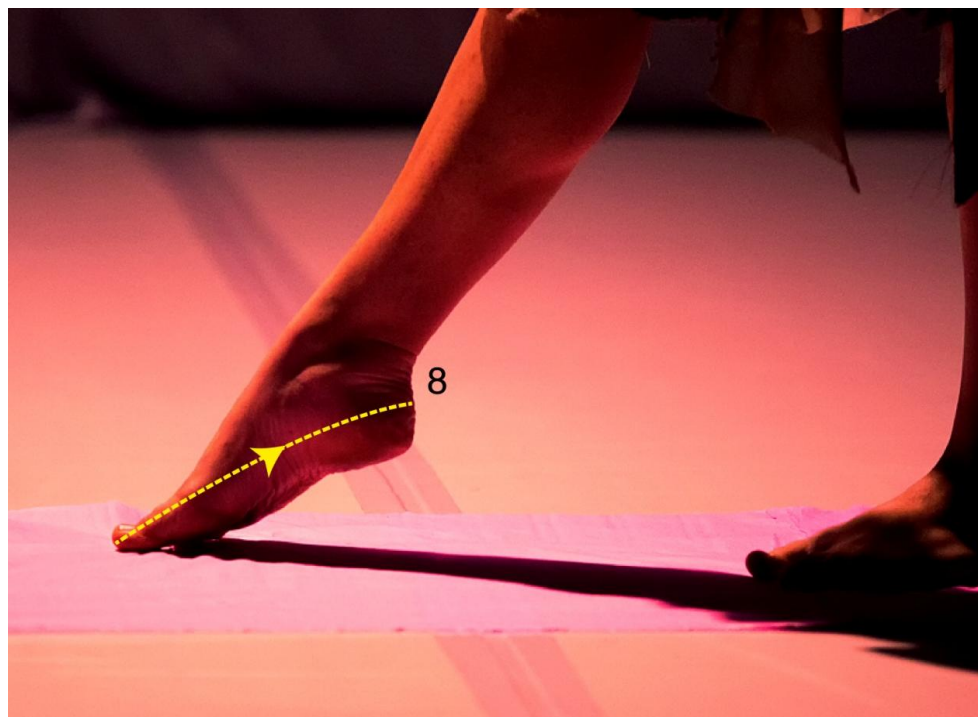


Figura 19. Oitava linha-de-movimento.
Fonte: Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

Por último, a nona linha-de-movimento refere-se ao que Lulu Sweigard chama de eixo central do corpo. Promove a ideia de alongamento da coluna, da cabeça ao cóccix e vice-versa, auxiliando na percepção do esqueleto axial, importante na sustentação do torso. Segundo Sweigard (1974, p. 195, tradução da autora), “a estabilidade do eixo central pode exercer indiretamente uma forte influência na eficiência da performance de todos os padrões de movimento em qualquer atividade”.

A nona linha-de-movimento relaciona-se também com a ideia do que é uma boa postura segundo o método. Na *Ideokinesis*, a postura ideal não é uma posição fixa, mas sim um constante alinhamento das estruturas corporais em relação ao eixo central. Sweigard (1974) afirmava que cada indivíduo tem o seu próprio padrão postural e essa será a melhor maneira de organização para aquele corpo, de acordo com características individuais.



Figura 20. Nona linha-de-movimento. Fonte: Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert.

Agora mais familiarizado com o método da *Ideokinesis*, faço-lhe um convite para experimentar uma pequena proposta prática. Nela estarão presentes muitas imagens abstratas que se referem às nove linhas-de-movimento e que, junto com a leitura realizada, ajudarão a ampliar a compreensão sobre o método.

Primeiro, se você não possui familiaridade com o tema, procure um bom atlas de anatomia ou uma das obras sobre *Ideokinesis* em que possa visualizar o esqueleto⁴³. Procure observá-lo e localizar as nove linhas que mencionei acima. Não se preocupe se não conseguir localizar todas elas. Esse conhecimento precisa de tempo e prática para ser plenamente assimilado. Apenas busque observar os ossos que nos compõem, não se esquecendo de que no papel eles estão bidimensionais, ao contrário da tridimensionalidade do corpo.

Deite-se, agora no Repouso Construtivo, seguindo as instruções dadas anteriormente no texto. Procure respirar e focar a atenção apenas no corpo. Observe quais partes tocam o chão, quais não tocam. Procure reconhecer pontos de tensão e relaxamento, porém não altere nada mesmo que sinta vontade de interferir na posição. Apenas perceba.

Antes do começar a prática, algumas instruções extras. Faça pausas entre as imagens, respire profundamente e deixe que o corpo responda ao exercício da imaginação. Não procure se corrigir ou fazer movimentos. Apenas foque a atenção na imagem. Se preferir, faça a lição com os olhos fechados. Durante as minhas práticas, isso ajudou-me bastante.

Imagine-se, então, como um terno. Um terno vazio, bem cortado, de tecido que seja agradável e que tenha um bom caimento. Você não veste o terno, você é **o terno**. Comece imaginando suas pernas/calças penduradas num cabide. O cabide está fixado no teto por longa corda e a base dele está embaixo dos seus joelhos dando suporte para suas pernas. Respire.

⁴³ Alguns exemplos de atlas (caso você não tenha acesso a um modelo de esqueleto tridimensional): NETTER, Frank H. **Atlas de anatomia humana**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Saunders/Elsevier, 2011. ou ainda SOBOTTA, Johannes; PUTZ, Renate; PUTZ, Reinhard; PABST, R. (ed.). **Atlas de anatomia humana**. 22. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2006.

Imagine agora que a parte das costas do paletó vai desamassando em contato com o chão, estendendo em direção aos pés. Você também pode imaginar que um líquido escorre nessa parte das costas do seu terno que toca o chão; um líquido viscoso que deixa o paletó mais liso, mais alongado. Não se preocupe com o fato de que algumas imagens, como essa do líquido, não são usuais. Entenda que é positivo que elas não sejam literais o tempo todo, pois assim elas provavelmente chamarão a sua atenção mais facilmente.

Agora que o paletó está mais liso e sem tantas dobras, respire. Observe o contato das costas do seu corpo/paletó com o chão.

Outra parte que toca o chão é a parte de trás das calças, entre a cintura e as nádegas. Imagine que os seus bolsos de trás da calça separam-se, enquanto que os bolsos da frente chegam mais perto um do outro, em direção ao zíper. Se ficar difícil, imagine uma coisa de cada vez. Os bolsos de trás distanciando-se. Depois, os bolsos da frente unindo-se. Respire.

Observe que existe um vinco na frente da calça. Imagine que ele sai da região dos joelhos e vai ficando cada vez mais profundo na região da virilha. O vinco vai se acentuando, ficando mais marcado e cada vez mais profundo perto da articulação coxofemoral. Você pode imaginar uma perna de cada vez, se isso facilitar. Toque essa região e imagine que os seus dedos vão também se afundando na articulação coxofemoral, seguindo a direção dos vincos nas pernas da calça.

Também há um cinto no cócs da calça, com uma fivela na região do umbigo. Imagine que esta fivela vai entrando no terno e, como ele está vazio, ela chega até a região das costas. Outra imagem é visualizar a região do umbigo como um pequeno lago. Uma pedrinha é jogada no lago e vai afundando, afundando, chegando até o chão. Se quiser, toque suavemente o seu umbigo, imaginando novamente que os dedos das mãos vão se afundando nas águas do lago.

Nas costas do paletó ainda restaram regiões amassadas do tecido. Imagine que elas vão desamassando pelo contato com o chão e o paletó vai ficando mais liso, sem tantas dobras na parte de cima, onde seriam as costelas. As dobras que

estavam atrás alongam-se entre as escápulas e todo o paletó, frente e trás, estão mais macios e lisos. Toque as suas costelas e imagine que elas se alongam e cedem a cada expiração como aconteceu com as dobras do terno.

O colarinho do terno estava escondido, dobrado dentro dele. Imagine que, agora, esta pequena gola que rodeia o seu pescoço vai se desenrolando, alongando-se em direção a sua cabeça. O paletó fica ainda mais esticado com o colarinho sustentando a cabeça. Quando imaginar o colarinho, toque o osso esterno no espaço entre as clavículas. Respire e imagine que ele desliza sob a sua mão, indo em direção as suas costas. A cabeça pode ser um balão vermelho que está presa ao terno, mas flutua.

Esse balão puxa o terno todo, alongando-o por completo. Respire.

Dê-se um tempo para respirar preenchendo o paletó com o ar dos pulmões. Veja como o paletó se alonga na saída do ar durante a expiração. Se as mãos estiverem sobre o corpo, apoie-as no chão. Observe. Não julgue o acontecido ainda, apenas perceba. Ocorreram mudanças? Como você se sente?

Espero que ao final da prática você se sinta mais conectado com o seu corpo e isto lhe traga sensações de alinhamento e segurança. Talvez pouca coisa tenha ocorrido e você não tenha percebido grandes mudanças. Não se esqueça de que qualquer processo de aprendizado necessita de tempo. E prática. Essa proposta é como uma gota dentro de um método amplo que requer estudo para uma aproximação efetiva. Também não espere mudanças enormes. Muitas vezes, as pequenas e sutis mudanças são a base para grandes transformações.

Para terminar, uma pequena história. Andre Bernard conta que estava uma vez ensinando atores e bailarinos em Nova York quando, no meio da aula, um rapaz disse que estava muito frustrado com o trabalho. “Então, ele se levantou e falou bem alto no meio da sala: Para que serve este trabalho?” (BERNARD, 2006, p.69, tradução da autora). Nesse momento, uma jovem que aparentava uns dezessete anos se levantou e disse “Ele é bom para a vida!”. Ao que Andre Bernard, acrescentou, emocionado:

Nós usamos esse trabalho para os nossos propósitos; alguns querem melhorar a performance em dança, outros parecerem melhor... Mas isso não é, basicamente, o que esse trabalho é. O propósito aqui é o que a garota disse; ele é bom para a vida, para melhorar nossas vidas de maneira ampla. (BERNARD, 2006, p.70, tradução da autora)

3.1. AMPLIANDO OS JARDINS

Em janeiro de 2013 tive a oportunidade de ampliar os meus jardins, através da visita que fiz a Universidade do Colorado em Boulder (*University of Colorado at Boulder*), nos Estados Unidos da América.

O programa de mestrado em dança da universidade de Boulder é famoso pela utilização dos métodos somáticos como parte do processo de formação na graduação e pós-graduação. Através do contato da orientadora dessa pesquisa, professora Júlia Ziviani Vitiello, com a professora Nada Diachenko, docente e coordenadora do programa de pós-graduação, fui recebida durante uma semana, de 21 a 25 de janeiro, na universidade, tendo a oportunidade de conhecer o programa de mestrado em dança - *Master of Fine Arts*. Durante essa semana, cursei diferentes aulas, conversei com vários alunos do programa. Destaco a minha participação em diferentes atividades dos alunos de mestrado – como saraus e apresentações que ocorreram nessa semana - e nas aulas da professora Diachenko. Também realizei uma entrevista com perguntas específicas sobre a educação somática e o programa de pós-graduação coordenado pela professora Diachenko.

A professora Diachenko possui uma ampla experiência com métodos somáticos, principalmente com a *Ideokinesis*, o primeiro método com o qual ela teve contato, e também com o *Alexander technique*⁴⁴, no qual ela se especializou.

⁴⁴ A técnica de Alexander ou *Alexander Technique* (em inglês) foi desenvolvida por Frederick Mathias Alexander, um ator que, a partir de problemas com sua voz, passou a realizar estudos sobre o seu corpo e o uso que fazia de si mesmo enquanto falava. A técnica enfatiza a percepção sobre o posicionamento da cabeça e pescoço e o uso do toque como modo de possibilitar uma melhor organização da postura. O primeiro livro de Alexander foi publicado em 1932, com o título **The use of Self** – O uso de si.

Além disso, a professora reúne uma atuação profissional de mais de 40 anos como bailarina e professora, dentro e fora da universidade⁴⁵.

A visita à Boulder permitiu cumprir com um dos objetivos iniciais do projeto de pesquisa que previu refletir sobre as contribuições dos métodos somáticos para as técnicas de dança, especialmente no ensino superior. No Brasil temos pesquisadores em diferentes universidades que estabelecem essa relação. Porém a *Ideokinesis* ainda não é um método muito utilizado em território nacional, como já mencionei. O mesmo não ocorre nas universidades norte-americanas, principalmente em relação a *Ideokinesis*. A relevância dessa metodologia somática continua vigorosa em programas de graduação e pós-graduação que se tornaram referências na área de formação e criação em dança contemporânea, tais como o da *New York University*, *Juilliard School* e também no programa em dança da *Colorado University*, em Boulder.

A visita permitiu observar o modo como as diferentes metodologias somáticas – *Alexander technique*, *Pilates*, *Body Mind Centering*⁴⁶ e *Ideokinesis* – atuam de maneira integrada com as aulas de técnica de dança contemporânea e também com os processos de criação, auxiliando no desenvolvimento técnico, expressivo e criativo dos alunos do programa.

A prática de diferentes estilos – *ballet* clássico, técnicas de dança moderna e dança africana – nas diferentes aulas da universidade ocorre pautada na reflexão e nos princípios somáticos (já mencionados anteriormente neste texto), instrumentalizando os alunos na observação e compreensão de suas qualidades de movimento, possibilitando a ampliação de seu vocabulário criativo.

⁴⁵ Essas informações foram fornecidas na entrevista realizada e também constam como parte do currículo da professora no site: <http://www.nadadiachenko.com/aboutNadaDiachenko.php>. Acesso em janeiro de 2013.

⁴⁶ Segundo Adriana Almeida Pees, pesquisadora do BMC (Sigla para *Body Mind Centering*) o método foi desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen há 30 anos. Baseia-se na anatomia tradicional e nos conhecimentos fisiológicos e sensações emocionais originados de diferentes partes e funções do corpo. Investiga-se a comunicação entre o corpo e a mente através da articulação dos diferentes sistemas corporais, como Ósseo, Orgânico, Celular Fluido, Muscular, Sistema Nervoso, dentre outros, e com essa comunicação afeta as reações e as respostas de equilíbrio orgânico da respiração, da vocalização, dos sentidos e das percepções. Por fim, analisa os padrões neurológicos básicos e a integração dos mesmos com o movimento. (PEES, Adriana Almeida. **Body-Mind Centering(r) Educação e Terapia do Movimento Somático.** Disponível em: <<http://www.conexaodanca.art.br/imagens/textos/artigos/Body-Mind%20Centering.htm>>. Acesso em junho de 2013.)

Importante mencionar que a estrutura do programa em Boulder privilegia a prática da dança e os processos de criação:

Todos os estudantes do Master of Fine Arts devem apresentar trabalhos coreográficos ao final de cada semestre, tanto como parte dos eventos relacionados ao curso, quanto em outros eventos produzidos pelo departamento. Espera-se que os alunos procurem não só refinar suas práticas artísticas estabelecidas, como assiduamente ampliem estas habilidades através de processos criativos baseados em movimentos, coreografias e estéticas menos familiares para eles mesmos. A avaliação da produção artística será baseada em expressividade, sofisticação, na integralidade teatral e conceitual da obra e na medida em que o estudante tem procurado profundamente mudanças e descobertas. (Fonte: <http://theatredance.colorado.edu/prospective-students/degrees/dnce-mfa/>. Acesso em Janeiro de 2013, tradução da autora)

A partir das informações fornecidas pela professora Nada Diachenko, pelo website do programa de mestrado e pelo material fornecido pela secretaria do departamento de dança da universidade enquanto estive lá, pude compreender o modo como as somáticas fazem parte desse currículo que privilegia a criação e as somáticas. Primeiro, todos os alunos passam por aulas específicas de educação somática durante o mestrado que, em geral, é feito no período de três anos⁴⁷. Além disso, o currículo possui o que a universidade chama de Segunda Área de Interesse (*Secondary Area Emphasis*). Neste caso, o aluno escolhe uma das áreas disponíveis na universidade – Vídeo Dança, Dança aérea, Dança e Tecnologia, etc. - entre as quais está a área Somática (*Somatic track*) em que o aluno aprofunda seus estudos fazendo aulas particulares de *Alexander Technique*, *Body Mind Centering*, *Pilates* ou outro método de sua escolha, desde que haja um professor disponível nesse método.

Independente da Segunda Área de Interesse, todos os alunos são expostos aos princípios somáticos tanto em aulas específicas de prática somática, que já mencionei, quanto durante as outras aulas, pois todos os professores da universidade possuem esse tipo de abordagem. Segundo a professora Diachenko, o resultado desse trabalho influencia na criação ao tornar o estudante mais

⁴⁷ O currículo exige o cumprimento de 60 créditos. Os alunos geralmente fazem 10 créditos por semestre, seguindo a orientação do programa, totalizando 6 semestres.

consciente, conhecedor e responsável pelo seu próprio corpo e seu aprendizado, acrescentando que:

Quando estamos presos a padrões, os hábitos tornam-se os chefes e por isso é preciso parar de responder de maneira automática e habitual, fazer pausas, perceber e fazer escolhas diferentes (DIACHENKO, 2013, entrevista pessoal).

A influência das metodologias somáticas foi percebida por mim em vários espaços e momentos durante a visita. Nas aulas, prevalece o respeito e a observação atenta pelos professores do corpo dos alunos. Os desafios técnicos são abordados a partir de um conhecimento anatômico e fisiológico que pode ser observado em cada um dos docentes pelo modo como conceitos, princípios e vocabulários de movimento são abordados e propostos durante as aulas.. Entre os alunos, funcionários e docentes há cordialidade e respeito. Acredito que isso demonstra o modo como o trabalho somático possui amplas consequências para os praticantes, atuando até mesmo no relacionamento entre as pessoas.

Outra importante reflexão feita a partir da entrevista com a professora Diachenko foi sobre as implicações estéticas da educação somática. As práticas somáticas não apresentam, *a priori*, fins estéticos, porém, a professora mencionou o exemplo de Erick Hawkins, importante coreógrafo da dança moderna norte-americana, um dos líderes deste movimento que questionou a estética do *ballet* clássico e também os processos de formação em dança. Como veremos a seguir, a prática somática afetou bastante o estilo coreográfico desenvolvido por Hawkins.

Frederick Hawkins, conhecido como Erick Hawkins, foi o primeiro homem a ser convidado para dançar na companhia de Martha Graham, em 1937. Graham é considerada uma das mães da dança moderna, tendo desenvolvido uma técnica de dança que leva o seu nome e é utilizada até hoje nos processos de formação em dança.

Hawkins permaneceu na companhia até mais ou menos 1950 (ano em que também se separou de Martha Graham, com quem havia se casado em 1948. Eles se divorciaram oficialmente em 1954) e em 1951 fundou sua própria companhia de dança, através da qual tornou-se um dos coreógrafos mais

respeitados da dança moderna norte-americana. A professora Diachenko dançou por vários anos nessa companhia, inclusive como uma das solistas do grupo, e foi durante esse período que teve o seu primeiro contato com um método somático: a *Ideokinesis*.

Segundo a professora Diachenko, Hawkins teve uma lesão que o levou a estudar com Barbara Clark. Diachenko acredita que, a partir desse estudo, Hawkins passou a interessar-se por um mover-se a partir do conhecimento das leis biomecânicas e funcionais, além do uso intenso de imagens que ele fazia como coreógrafo para os seus bailarinos. A professora conta ainda que Hawkins recebeu várias influências para desenvolver seu estilo coreográfico. Ele havia estudado na escola do *American Ballet Theater*, era uma pessoa interessada em filosofia (possuía graduação pela Universidade de *Harvard* com especialização na civilização grega), nas obras de Isadora Duncan, e na observação da natureza. A prática da *Ideokinesis* foi também uma das influências mais importantes para que Hawkins pudesse explorar um modo diferente de mover-se, o que Diachenko menciona como um *free flow* (fluência livre).

Erick (Hawkins) queria dançar de um modo mais eficiente, para honrar a organização do corpo. O seu objetivo era mover-se e ser eficiente, mas ouvindo os princípios cinesiológicos. Ele acreditava que quando nós nos movemos com a quantidade certa de esforço para aquele movimento, isto é mover-se de maneira eficiente. Então para os olhos dele, o movimento eficiente era mais bonito. Essa era a estética de Hawkins (DIACHENKO, 2013, entrevista pessoal).

A professora Nada Diachenko contou ainda que os princípios somáticos estavam sempre presentes nas aulas que Hawkins ministrava para o grupo de bailarinos que formava a sua companhia de dança. Segundo Diachenko, ele começava a aula com alguns exercícios de sentar e levantar, utilizando algumas propostas que havia aprendido com Graham. Porém, nas aulas de Hawkins esses exercícios eram realizados com maior fluência e menos tensão do que Graham propunha. Depois, os bailarinos eram conduzidos para o Repouso Construtivo, em que havia grande preocupação em reconhecer a articulação coxofemoral e prepará-la para os movimentos verticais. Só então a aula era conduzida para

exercícios realizados no plano alto, com deslocamentos espaciais, diferentes dinâmicas, tempos, etc. Percebo, nessa situação, uma ampla integração das somáticas com a aula de técnica.

Para Hawkins, as aulas estavam bastante relacionadas com o estilo coreográfico que ele estava desenvolvendo:

A estética de Hawkins, suas coreografias e o treinamento em sua técnica eram todos sobre o mesmo tipo de movimento. Ela havia desenvolvido o seu estilo e isto cresceu a partir desses princípios de como treinar o corpo. (...) Hawkins era chamado de o poeta da dança moderna porque sempre havia muitas imagens e símbolos em suas criações. Eu acho que ele foi o primeiro que realmente trouxe as somáticas para o treinamento em dança, conscientemente, falando sobre anatomia durante as aulas. E isso era o que? Anos 60, eu acho...(DIACHENKO, 2013, entrevista pessoal).

Muitas das ideias de Hawkins podem ser lidas no livro de sua autoria *The Body is a Clear Place*.⁴⁸

O exemplo de Hawkins nos mostra que a integração entre os métodos somáticos e a formação e criação em dança ocorre há vários anos. Vários também são os pesquisadores, bailarinos e coreógrafos que têm pesquisado essa relação. Porém, como você deve lembrar-se do capítulo 1, alguns espaços de ensino de dança, permanecem distantes desse conhecimento que, ano após ano, revela-se extremamente útil para o bailarino em diferentes aspectos de sua atuação: interpretação, criação, aquisição de habilidades e vocabulários específicos e prevenção de lesões.

Paralelamente, observo, ao finalizar essa pesquisa, que são muitos também os espaços e professores que buscam refletir sobre o ensino da dança, especialmente nas universidades. A UNICAMP, universidade que conheci mais profundamente, é um desses exemplos. Esta universidade possui um número significativo de professores das disciplinas voltadas à prática da dança, em diferentes técnicas e estilos, que possuem alguma experiência somática e levam essa abordagem para suas salas de aula. Menciono novamente as professoras

⁴⁸ HAWKINS, Erick. **The body is a clear place and other statements on dance**. Pennington, NJ: Princeton Book Co., 1992

Júlia Ziviani Vitiello e Marisa Lambert como exemplos que foram importantes, pois fizeram parte da minha formação de maneira mais próxima.

Através dessas professoras tive contato com as somáticas e considero que elas eram exemplos vivos dos princípios que ensinavam. O conhecimento que detinham e compartilhavam reflete-se nos alunos formados pela UNICAMP, vários deles atuantes no cenário da dança.

Além disso, pude, durante a pesquisa, conhecer outras universidades igualmente importantes no ensino de dança. Menciono a *New York University*, sobre a qual li bastante através dos ensinamentos de André Bernard e Irene Dowd e também através da professora Júlia Ziviani Vitiello que fez sua graduação e mestrado nessa universidade e constantemente compartilha conhecimentos adquiridos através desta experiência. Outra foi a *Columbia University* que proporcionou espaço e suporte para que a pesquisa sobre a *Ideokinesis* pudesse ser desenvolvida e sobre a qual estudei para melhor compreender as obras de Lulu Sweigard e Mabel Todd.

Por último, pude conhecer a *Colorado University* em Boulder, que vivenciei por uma semana e na qual, mesmo por período curto, observei exemplos possíveis da integração das somáticas e a interpretação e criação em dança.

Após essas experiências, acredito que os alunos formados por esses lugares, como eu também fui pela UNICAMP, poderão ser os disseminadores de maneiras diferentes de pensar, praticar e ensinar dança, propondo um olhar sensível e dedicado, conhecedor profundo do corpo e do movimento.



Figura 21 Cena do solo desta pesquisa. Fotografado por Clarissa Lambert

3.2. ROSA CRESCIDA

Ao finalizar esta pesquisa, olho para as memórias que adquiri durante esse período e reconheço a importância do caminho percorrido. O aprendizado sobre as memórias, principalmente as de procedimento, o aprofundamento no método da *Ideokinesis* e a criação de uma obra coreográfica são realizações deste mestrado.

Destaco o estudo e desenvolvimento de procedimentos que possibilitaram a criação e que fazem parte deste texto como forma de compartilhá-los com os interessados no assunto.

O solo coreográfico observado como forma de objetivar o mergulho feito na subjetividade. As memórias, sob esta ótica, como fator fundamental na realização da obra, indicando contextos, modos e escolhas. Os estudos teóricos e a prática realizada trouxeram mudanças subjetivas perceptíveis, nos movimentos, nos pensamentos e comportamentos.

Finalizada a pesquisa, continuam a existir os espaços das dúvidas, do desconhecimento que gera a curiosidade. Ainda bem. Esses espaços são, como nos diz Lispector na citação anterior, o que tenho a meu favor, a minha largueza. Somente a certeza de que ainda tenho muito a aprender me mantém em movimento, livre de preconceitos. Reconheço, contudo, o aprendizado imenso realizado durante o mestrado. Já não sou a mesma de antes e espero que você, leitor e espectador, também não, após finalizar a leitura.

Espero que o percurso realizado sirva para possibilitar aos que me leem uma relação especial, de afeto com a dança. Espero também, que possamos nós bailarinos, professores, diretores e coreógrafos observarmos as técnicas de dança como um conjunto de princípios organizadores do movimento, fundamentados pela premissa de que corpo, mente, emoções e movimentos estão em relação constante. Que sejamos os responsáveis por dar corpo e voz às flores que surgirem em nossas mãos, proporcionando um ensino que instrumentalize, seja criativo e potencialize as habilidades individuais. Que alimentemos sonhos criando

raízes para que os futuros artistas da dança sejam capazes de, com os pés firmes no chão, voar.

A rosa modificada dá sinais da passagem do tempo. Algumas pétalas caem e movem-se ao soprar do vento. Ela não está mais fixa no chão. É rosa falante, dançante, de sorriso no rosto, roupa colorida e voz que ecoa.

A pesquisa, começada no meio do caminho, termina com um meio inteiro, preenchido, em movimento. O silêncio no final da coreografia cria um novo vazio em que as possibilidades de pesquisa podem florescer.

REFERÊNCIAS⁴⁹

- ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres**: o aprendizado da arte como um rito da iniciação. São Paulo, SP: Plexus, 1998.
- ANDERSON, Jack. **Ballet & modern dance**: a concise history. Princeton: Princeton Book, 1986.
- BALES, Melanie; NETTL-FIOL, Rebecca (Coautoras). **The body eclectic**: evolving practices in dance training. Illinois: University of Illinois Press, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo, SP: Leya, 2010.
- BERNARD, Andre. **Ideokinesis**: A Creative Approach to Human Movement & Body Alignment. Berkeley: North Atlantic Books, 2006.
- BIEDERMANN, Hans. **Dicionário de símbolos**. Barcelona: Paidós, 1993.
- BLOM, Lynne Anne; CHAPLIN, L. Tarin. **The moment of movement**: dance improvisation. Cecil Court: Dance Books, 1988.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CALDWELL, Christine. Sensation, movement, and emotion: Explicit procedures for implicit memories. In: KOCH, Sabine C.; FUCHS, Thomas; SUMMA, Michela; MÜLLER, Cornelia (Org.). **Body Memory, Metaphor and Movement**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012, p. 255-265.
- CAMINADA, Eliana. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- COLLA, Ana Cristina; SPERBER, Suzi Frankl (orient.). **Caminhante, não há caminho. Só rastros**. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000615904>>. Acesso em: 01 jul 2012.

⁴⁹Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

DAMÁSIO, Antonio. **E o Cérebro criou o Homem**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011. Tradução: Laura Teixeira Motta.

DÁVILA, Mónica E. Alarcón. Body memory and dance. In: KOCH, Sabine C.; FUCHS, Thomas; SUMMA, Michela; MÜLLER, Cornelia (Org.). **Body Memory, Metaphor and Movement**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012, p. 105-114.

DIACHENKO, Nada. **Nada Diachenko**: entrevista pessoal. Entrevistador: Rosely Conz. Boulder, Colorado - USA, 21 de janeiro de 2013.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. In: **Pro-Posições**, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/ UNICAMP, v. 21, n.2(62), maio/ago. 2010, p. 69-85.

DOWD, Irene. **Taking Root to Fly**: articles in functional anatomy. New York: Contact Editions, 1990.

FELDENKRAIS, Moshe. **The Elusive Obvious or Basic Feldenkrais**. New York: Harper and Row Publishers, 1981.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança” In: **Cadernos do GIPE-CIT**, 2, 1999, 40-55. Tradução de Márcia Strazzacappa.

FOSTER, Rory. **Ballet Pedagogy**: the art of teaching. Florida: The University Press of Florida, 2010.

FUCHS, Thomas. **The memory of the body**. 2003. Disponível em: <http://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/ppp2004/manuskript/fuchs.pdf>. 2003. Acesso em: junho de 2012.

GERALDI, Silvia Maria. Aprendizagem Orgânica: a contribuição do Método Feldenkrais à educação da dança e do movimento. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Seminários de Dança**. O Averso do Averso do Corpo – Educação Somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.

HAAS, Jacqui Greene. **Anatomia da dança**. Barueri, SP: Manole, 2011.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen**. São Paulo: Editora Pensamento, 1975.

HOMANS, Jennifer. **Apollo's Angels: a history of ballet**. New York: Random House Paperbacks, 2010.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Arte de esquecer: cérebro e memória**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro, RJ: Vieira & Lent, 2010.

_____. **Somos nuestra memória**. Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2011.

KANDEL, Eric. **Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KERSLEY, Leo; SINCLAIR, Janet. **A dictionary of ballet terms**. 3rd rev. ed. New York, NY: Da Capo, 1979.

LAMBERT, Marisa. **Laboratório de Polaridades**. Anais do VII Congresso da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações – Porto Alegre – Outubro de 2012.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Coautoria de Blanca Brites, Elida Tessler. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002, p. 15-34.

LAWSON, Joan; CRICKMAY, Anthony. **The principles of classical dance: with photographs of Anthony Dowell by Anthony Crikmay**. New York, N.Y.: Alfred A. Knopf, 1980.

LIMA, José Antonio de Oliveira. Educação Somática: limites e abrangências. In: **Pro-Posições**, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/ UNICAMP, v. 21, n.2(62), maio/ago. 2010, p. 51-68.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro, RJ: Arte Nova, 1973.

_____. **A descoberta do mundo: crônicas**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1999.

MARINHO, Nirvana. **Prazer no balé, como assim?** http://idanca.net/lang/pt-br/2007/04/09/prazer-no-bale-como-assim/4178_publicado_em_09/04/2007. Acesso em setembro de 2012.

MATT, Pamela. **A Kinesthetic Legacy**: The Life and Works of Barbara Clark. Arizona: Walsh and Associates, 1993.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de. **Corpo**: território do sagrado. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1990.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Coautoria de Blanca Brites, Elida Tessler. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002, p. 123-140.

ROPA, Eugênia Cassini. O solo de dança no século XX: entre proposta ideológica e estratégia de sobrevivência. In: **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas/Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro – Vol.I, n.12, Março de 2009. – Florianópolis: UDESC/CEART. p. 61 a 72.

SAMPAIO, Flávio. **Balé**: compreensão e técnica. In: Lições de Dança, 2. Arnaldo Antunes [et. al.] Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

SWEIGARD, Lulu. **Human Movement Potential** – Its Ideokinetic Facilitation. Boston: Harper&Row Publishers, 1974.

TODD, Mabel. **The Thinking Body**: a study of the balancing forces of dynamic man. New York, NY; Princeton: Dance Horizons: Princeton Book, 1968.

VITIELLO, Júlia Ziviani. ALMEIDA, Milton José de (orient.). **Dança**: memória nos corpos cênicos. Campinas, SP: tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

VOLINSKY, Akim. The vertical: The Fundamental Principle of Classic Dance. In: COHEN, Marshall (Org.). **What is dance?** Readings in theory and criticism. Oxford: Oxford University Press, 1983, p. 255-257.

WOLFF, Silvia Susana. **Momento de transição:** em busca de uma nova eu dança. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000775582>>. Acesso em: 01 de junho de 2012.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In : _____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

BOGART, Anne.; LANDAU, Tina. **The Viewpoints book** - A practical guide of Viewpoints and composition. New York, NY: Theatre Communications Group, 2005.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sensing, Feeling, and Action:** the Experimental Anatomy of Body-Mind Centering. Northampton, MA, 1993.

GOTLIB, Nádía Batella. **Clarice:** uma vida que se conta. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

OKANO, Michiko. **Ma:** entre o espaço da arte e a comunicação no Japão. São Paulo: Annablume, 2012

PEES, Adriana Almeida. **Body Mind Centering® e o sentido do movimento em (des) equilíbrio:** princípios e técnicas elementares, na criação em dança, pela poética dançante nas linhas de Paul Klee. 2010, Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000784257>>. Acesso em 01 de julho de 2012.

ANEXO 1- DVD

ANEXO 2 - RELATÓRIO DE ATIVIDADES SOBRE OS ENCONTROS REALIZADOS PARA ESTUDO DA IDEOKINESIS, ESCRITO POR GABRIEL TOLGYESI.

Relatório de atividades desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2011 a respeito da aplicação da Ideokinesis sob orientação de Rosely Konz.

Esperava ansioso pelas sextas-feiras em que seria conduzido nas atividades de compreensão do próprio corpo, nas atividades de consciência corporal, através do que a Rosely traria de proposta. Ela nos explicou que sua pesquisa era sobre as sinapses, o sistema nervoso e sua relação com o corpo, memória corporal acredito, algo assim, e que o meio utilizado seria a Ideokinesis. Interessaram-me muito esses encontros a principio pelo fato dela estudar o que ela se propunha através da Ideokinesis, meio do qual utilizo para a minha pesquisa sobre um estudo do sapateado americano. Ela nos apresentou os autores que seriam utilizados (Lulu Sweigard, André Bernard). Ao longo do desenvolvimento das atividades – primeiramente algumas de Bernard, depois de Sweigard, esperava de forma mais ansiosa pelos encontros, pois sentia que com eles estava aprendendo muito sobre a consciência corporal.

No decorrer das atividades eram colocados os princípios da Ideokinesis (como por exemplo o movimento eficiente e de forma eficaz), que na raiz de sua palavra traz Ideo (ideia, imagem) e kinesis (movimento), ou seja, é uma ideia, uma imagem, uma percepção que traz o movimento. Não é o como se faz o movimento que é importante na realização das imagens através do corpo, mas o que é essa imagem. Dentro das imagens existem aquelas que são diretamente ligadas as relações anatômicas e aquelas que são relacionadas a uma 'intenção' da movimentação.

Fez-se presente as individualidades de cada imagem em sua aplicação, algo que sempre gerou em mim certo desconforto, por achar que não compreendi completamente a imagem a ser alcançada. Ficou clara a interpretação individual de cada um perante uma imagem proposta (exemplo: o meu paletó é diferente do paletó imaginado por outra pessoa, tem uma textura diferente, cor diferente, etc.), sem que isso afetasse a qualidade do movimento de forma muito diferente (exemplo: o paletó foi imaginado/colocado em uma situação que deveria ser vestido, não gerando duvidas sobre sua função). Além disso, como os conteúdos do dia eram apresentados antes da realização da atividade, ficavam claros os enfoques corporais a serem realizados.

Além do conteúdo técnico-corporal, vi-me diante de uma situação ótima para o enriquecimento imagético, propiciando material potencial para alguma criação. Exemplificando, em uma determinada atividade em que trabalhávamos as diferentes linhas da ideokineses (apresentadas por Sweigard em seu livro), a junção das diferentes linhas com imagens completamente diferentes umas das outras, e talvez sem um nexó lógico, formaram em minha cabeça um personagem que agregava todos os objetos relacionados as linhas e à condução feita por Rosely. Era o Sr. Cabeça de Balão (que tinha corpo de sanduíche em pão de fôrma com recheio de sanfona, pescoço de barbante, cabeça de balão com olhos e boca desenhados por caneta preta e grossa, pernas de pau, com rosquinhas soltas ao invés de joelhos e bumbum de massa de pão, quase uma argila pastosa, que escorria pro chão e formava os pés, não muito claros, e seus braços eram quase bobos, e grandes, como de um boneco de Olinda) que a toda expiração fazia em minha cabeça uma canção de sanfona e parecia ter saído de um desenho clássico do Dr. Seuss, em tons meio pastéis. Essa personagem ficou marcada na minha cabeça, que foi formada pelas orientações de Rosely a partir da Ideokineses e das linhas de movimento. Uma imagem lúdica que para mim trouxe qualidades corporais ligadas ao que era estudado. Uma coisa que acho curioso é que é difícil desvincular o que é proposto em sala de organização corporal do cotidiano (assim que sai da sala, que foi cessada a atividade do Sr. Cabeça de Balão, eu tinha vontade de resgatar as linhas dele, e tentava fazê-lo na rua – não que isso tirasse eu, Gabriel, do meu estado de consciência, mas agregava ao meu ser quase como uma ‘composição corporal’ derivada de um personagem).

Outras atividades trouxeram outras imagens, que também ficaram ‘me perseguindo’ pelas caminhadas, aulas, e atividades cotidianas. Uma delas foi de um rio que sobe pela parte anterior e desce pela posterior do corpo, com inúmeras cascatas, disso surgiu uma imagem de um braço flutuante, que nunca toca o chão, cai para dentro do chão. Outra foi de estar caminhando num brejo, algo como uma área alagada, e por isso precisar elevar ao máximo os joelhos.

As imagens propostas surgiam de, primeiramente, uma sensibilização da região a ser estudado no determinado dia. A Rosely nos conduziu, além das palavras, com alguns objetos que proporcionavam uma sensibilização pelo toque: um tecido para amarrar as pernas e elevá-las para relaxamento, o sentar em uma cadeira ou banco e as relações com os ísquios e com o encaixe do fêmur na articulação coxofemoral, o apoio de determinadas partes em um travesseiro. Também foi presente o uso de um modelo de esqueleto em miniatura, o que auxiliou na compreensão da região estudada e sua dimensionalidade.

A Rosely também nos propôs em determinado momento a aplicação de conteúdos numa montagem de célula de sequência corporal, onde cada um montou a célula e ensinou aos outros, assim todos aprendemos as sequências uns dos outros, e assim aprendemos um pouco da compreensão de corpo de cada um perante aqueles conteúdos, além do que incitaram novas imagens.

Percebemos e discutimos muitas coisas nessas atividades, como a utilização de imagens de diferentes maneiras por diferentes métodos, diferentes aulas, mas que acabam no fundo tendo funções muito semelhantes, o efeito da música sobre a improvisação e a dificuldade de fugir dela, as vontades de interação durante uma improvisação. Discussões que foram saudáveis, por vezes quase desabafos, muitas vezes questionamentos, outras descontração.

Foi de total proveito tais encontros, só tenho a agradecer a Rosely pelos ensinamentos passados, pelos aprendizados gerados, pelas imagens formadas, pelas indagações e questionamentos que me incitaram a uma compreensão de corpo muito maior.

Gabriel Fernandez Tolgyesi

Jan/2012

ANEXO 3- RELATÓRIO DE ATIVIDADES SOBRE OS ENCONTROS REALIZADOS PARA ESTUDO DA IDEOKINESIS, ESCRITO POR PATRÍCIA RODRIGUES.

Retorno dos Encontros

Poder participar desses encontros com a Ideokinesis e da maneira como ele foi realizado foi uma experiência muito válida, que percebo que não vai cristalizar mesmo com o fim dos encontros. Assimilando novas informações, novas sugestões sinto que acrescentamos mais possibilidades de como trabalhar nosso vocabulário corporal e, com isso, saber decidir o que usar e quando usar.

O tempo foi um fator relevante: às vezes é preciso explorá-lo mais para conseguir uma compreensão maior da posição e do movimento. Ao mesmo tempo às vezes extrapola a necessidade de ficar muito tempo em um mesmo exercício. A dificuldade aqui é que o tempo varia de pessoa para pessoa logo encontrar um equilíbrio é difícil porém necessário.

Sustentar as imagens e visualiza-las exigiu esforço da minha parte dependendo do tempo em que ficamos num mesmo exercício, foi preciso um comando externo para retomar a imagem senão eu acabava saindo da imaginação (situação que aconteceu principalmente com os exercícios que focavam os pés).

Acontece também de eu entender a imagem, vê-la no papel e enxergar um sentido para ela mas não conseguir transferir a ideia para o restante do corpo, e ao invés de construir uma nova imagem, acabo utilizando algo que meu corpo já conhece.

Nem tudo é fácil de entender no primeiro instante ou confortável de fazer, mas poder vivenciar antes de julgar é fundamental. O processo é muito claro porém, mais do que desenvolver a técnica, fica muito forte a ideia de aceitar o corpo que se tem e não ir contra ele, mas saber lidar com as dificuldades e valorizar as conquistas, sem bloqueios, sem punições.

Patrícia Rodrigues

Janeiro de 2012.

APÊNDICE 1 - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

_____ AUTORIZO a
Rosely Conz a utilizar o nome, a imagem e som de voz na dissertação de
mestrado em Artes da Cena/UNICAMP.

Fica a mesma, autorizada a fotografar, filmar partes do laboratório de pesquisa e
ensaios para utilização nas diversas etapas da dissertação de mestrado, sem
qualquer finalidade lucrativa e com o objetivo exclusivo de laboratório corporal.

Esta autorização é dada em caráter irrevogável, irretratável, incondicional,
ilimitada temporal e geograficamente para íntegra, independentemente do tempo
celebrado para realização do evento mencionado acima.

A Rosely, portanto, fica isento de obrigação de pagar qualquer quantia para
fotografar, gravar, ou de divulgação da performance do Autorizante, captada
durante o evento supra acima mencionado, nos termos acima estipulados.

Campinas, _____ de _____ de _____

Autorizante:

RG:

CPF:

Testemunhas

Nome: Júlia Ziviani Vitiello

CPF:

Richard Joseph Beozzo Pfister

CPF: