



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

JOSEANE RODRIGUES OLIVEIRA

**EM UM PROCESSO PEDAGÓGICO DE CRIAÇÃO EM DANÇA: UMA
PERSPECTIVA SISTÊMICA SOBRE COPIAR, APRENDER E CRIAR**

Salvador
2023

JOSEANE RODRIGUES OLIVEIRA

**EM UM PROCESSO PEDAGÓGICO DE CRIAÇÃO EM DANÇA: UMA
PERSPECTIVA SISTÊMICA SOBRE COPIAR, APRENDER E CRIAR**

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

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Dultra Britto.

Salvador
2023

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Oliveira, Joseane Rodrigues.

Em um processo pedagógico de criação em dança: uma perspectiva sistêmica sobre copiar, aprender e criar / Joseane Rodrigues Oliveira. - 2023.
64 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Dultra Britto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2023.

1. Dança. 2. Dança - Estudo e ensino. 3. Aprendizagem percepto-motora. 4. Criação (Literária, artística etc.). I. Britto, Fabiana Dultra. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3
CDU - 793.3

JOSEANE RODRIGUES OLIVEIRA

**EM UM PROCESSO PEDAGÓGICO DE CRIAÇÃO EM DANÇA:
UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA SOBRE COPIAR, APRENDER E CRIAR**

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

Salvador, 07 de março de 2023.

Banca Examinadora

Fabiana Dultra Britto – Orientadora _____
Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP
Universidade Federal da Bahia

Jussara Sobreira Setenta _____
Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP
Universidade Federal da Bahia

Adriana Bittencourt Machado _____
Doutora Comunicação e Semiótica pela PUC/SP
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Fabiana D. Britto, pelas clareiras que abriu nas brenhas dos meus pensamentos com as suas aulas e orientações instigantes. Seu entusiasmo e afeto torna qualquer labuta de pesquisar mais alegre e inquietante.

A Marila A. Vellozo e Jussara S. Setenta, pelas valiosas colocações durante o exame de qualificação.

A Maíra Spanghero e mais uma vez Jussara S. Setenta, pelos atravessamentos de pontos de vistas que me proporcionaram ao me acolherem nos módulos do “Laboratório de criação coreográfica I” e “Laboratório do corpo I”. Sem essa experiência o presente estudo jamais teria tomado o rumo que tomou.

Ao corpo docente e secretariado do PPG/Dança.

Ao grupo de pesquisa LABZAT, pelos compartilhamentos de questões e saberes.

Aos amigos da turma do mestrado, pelos estudos e devaneios felizes entre nós.

Aos integrantes da Cia Roda da Baraúna, pela motivação em meio ao cansaço.

Aos numerosos amigos que torceram e ajudaram nos bastidores.

Aos que sempre me fortalecem amorosamente em meus empreendimentos: Deus, meus pais e irmãos.

OLIVEIRA, Joseane Rodrigues. **Em um processo pedagógico de criação em dança: uma perspectiva sistêmica sobre copiar, aprender e criar**. Orientadora: Fabiana Dultra Britto. 2023. 64 f. il. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Essa pesquisa refletiu sobre como os corpos aprendem a criar dança ao copiarem ou repetirem movimentos, ações, gestos e danças. A reflexão desenvolveu-se a partir de um processo pedagógico de criação em dança registrado no período letivo 2014.1, durante o tirocínio docente e disciplinas do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia. A situação analisada foi discutida criticamente a partir dos estudos de Jorge Vieira a respeito da Teoria Geral dos Sistemas e de alguns pontos de vista da neurociência e da dança compatíveis com essa teoria, sendo possível verificar uma correspondência entre copiar, aprender e criar enquanto o corpo está em ação motora, ou seja, dançando. Nesse percurso, a pesquisa verificou através da cópia/repetição que aprender (que é criar em alguma medida) e criar (que também é aprender em alguma proporção) são ações muito propícias à permanência ou sobrevivência de sistemas como corpo, dança e educação. Em contraponto ao emaranhamento de copiar, aprender e criar, a pesquisa também observou noções de criação na dança nas quais copiar e criar ou aprender e criar apresentam um certo distanciamento ou oposição. Por fim, a pesquisa reforça a potência do pensamento sistêmico para estudar aprendizagem e criação na dança.

Palavras-chave: cópia/repetição, aprendizagem, criação.

OLIVEIRA, Joseane Rodrigues. **In a pedagogical process of creation in dance: a systemic perspective on copying, learning and creating (Bahia, Brazil)**. Thesis advisor: Fabiana Dultra Britto. 2023. 64 s. ill. Dissertation (Master in Dance) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This research reflected on how bodies learn to create dance by copying or repeating movements, actions, gestures, and dances. The reflection (work/study) was developed through a pedagogical process of creation in dance registered in the academic period 2014.1, during the teaching cycle and disciplines of the Bachelor's Degree in Dance at the Federal University of Bahia. The situation analyzed was critically discussed based on the studies of Jorge Vieira on the General Theory of Systems and from some points of view of neuroscience and dance compatible with that theory so that it was possible to verify a correspondence between copying, learning, and creating while the body is in motor action, i.e., dancing. This way, it was verified through the copy/repetition that learning (which means to create to some extent) and to create (which means also to learn in some proportion) are very propitious actions to the permanence or survival of systems such as body, dance, and education. In compliance with the entanglement of copying, learning, and creating, the research also observed notions of creation in dance in which copying and creating or learning and creating present a certain distancing or opposition. Finally, the research reinforces the power of systems thinking to study learning and creation in dance.

Keywords: copy/repetition, learning, creation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Imagem digitalizada do caderno de anotações da mestranda, 2014.1.	31
Figura 02	Esquema em desenho da mestranda sobre o fragmento de <i>Rosas danst Rosas</i> , 2014.1.	36
Figura 03	Desenho da mestranda de uma partida do jogo de ver e refazer, 2014.1.	37
Figura 04	Desenho 2 da mestranda sobre uma partida do jogo de ver e refazer, 2014.1.	37
Figura 05	Roteiro da mestranda (em desenho e por escrito) sobre a Ativação Corporal para o fragmento de <i>Rosas danst Rosas</i> , 2014.1.	38
Figura 06	Roteiro da mestranda (em desenho e por escrito) sobre um jogo de proximidades e distanciamentos, 2014.1.	40
Figura 07	Desenhos comparativos da mestranda sobre três partidas coincidentes do jogo proximidades e distanciamentos. 2014.1.	40
Figura 08	Desenho avulso da mestranda após algum ensaio do fragmento de <i>Rosas danst Rosas</i> , 2014.1.	41
Figura 09	Recortes e colagens da mestranda após algum ensaio do fragmento de <i>Rosas danst Rosas</i> , 2014.1.	42
Figura 10	Fragmento de desenho e versos da mestranda feitos após algum ensaio do segmento coreográfico de <i>Rosas danst Rosas</i> , 2014.1.	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DE RE: ROSAS	10
2 APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO TEMÁTICA DA DISSERTAÇÃO	14
2.1 COPIAR/CRIAR: APRENDER COPIANDO, COPIAR CRIANDO	15
2.2 UMA PERCEPÇÃO DA TENSÃO CÓPIA X CRIAÇÃO A PARTIR DE NOÇÕES MODERNAS DE SUJEITO	16
2.2.1 Breve contexto de expressão corporal no Brasil	19
2.2.2 Criação e reprodutibilidade técnica	20
3 NO TIROCÍNIO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE CRIAÇÃO EM DANÇA BASEADA NA CÓPIA	24
3.1 JOGOS DE PERCEPÇÃO	26
3.2 INTERAÇÃO COM O FRAGMENTO COREOGRÁFICO DE ROSAS DANST ROSAS	29
3.2.1 Uma ativação corporal	32
3.2.2 Elaboração de um videodança	33
3.3 RELAÇÃO DANÇA/ESCRITA	34
4 REFLEXÃO TEÓRICA	44
4.1 UMA ABORDAGEM SISTÊMICA	44
4.1.1 Alguns parâmetros sistêmicos	46
4.2 UMA CONEXÃO COM AS CIÊNCIAS COGNITIVAS	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

O tema que move esta dissertação é a correspondência entre copiar, aprender e criar dança. O interesse neste assunto surgiu quando passei a observar duas noções distintas de copiar ao longo de minha formação técnica e acadêmica em Dança. Entre as experiências de criação em dança que vivenciei em sala de aula no decorrer das duas primeiras décadas de 2000, algumas sugeriam uma tensão entre copiar e criar, enquanto outras apontavam uma perspectiva de criação imbricada com a cópia e a aprendizagem. Este contraste levou a perceber diferenças entre noções modernas e contemporâneas de cópia e criação. Por um lado, a tensão entre copiar e criar deixava perceber uma ideia moderna de criação ainda frequente na dança, na qual a cópia não leva à criação. Em alguma medida, esta perspectiva de criação sinalizava algum valor de inovação ou originalidade, como se fosse possível criar danças sempre inéditas. Por outro lado, as vivências que apontavam um emaranhamento de copiar, aprender e criar permitiam observar na questão da criação a possibilidade das danças se repetirem, se reelaborarem e assim se difundirem e continuarem no tempo. A partir desta diferença, este estudo enveredou-se por conhecimentos contemporâneos de corpo e de mundo a fim de compreender como acontece a amálgama de copiar, aprender e criar dança. Dentre pensamentos sistêmicos em conexão com as ciências cognitivas, foi possível pensar a questão da aprendizagem e criação na dança sob um ponto de vista não dicotômico da prática de copiar.

No desenvolvimento da dissertação, o primeiro capítulo relatará os dois contextos pedagógicos de criação em dança citados acima, e a incompatibilidade de visões de criação e cópia será analisada a partir de alguns pensadores como o cientista cognitivo Steven Pinker (2004), o sociólogo Stuart Hall (2011) e os filósofos Walter Benjamin (1936/1955) e Sandro Bazzanella (2010). Pelas concepções modernas de corpo e de mundo que estes estudiosos permitem acessar, a cópia ou repetição parece vilã da criação ao andar associada ao trabalho industrial e a consequente perda da espontaneidade do homem. Na modernidade da dança no Brasil, por volta dos anos 1970 e 1980, a vilanização da cópia provavelmente esteve enviesada pelas dualidades de danças consideradas mais espontâneas e livres, e danças consideradas mais técnicas, mecânicas, repetitivas.

No segundo capítulo será relatado um processo pedagógico de criação em dança baseado na cópia, o qual participei por meio do componente curricular Tirocínio Docente, do Mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A experiência aconteceu no primeiro semestre letivo de 2014, no curso de Licenciatura em Dança da própria instituição, nos módulos curriculares Laboratório do Corpo I e Laboratório de Criação Coreográfica I, os quais foram conduzidos conjuntamente pelas professoras Jussara Setenta¹ e Maíra Spanghero².

A experiência pedagógica levava a perceber como os corpos estavam simultaneamente aprendendo e criando dança à medida que copiavam movimentos, passos, ações, gestos e fragmentos de obras de dança. A abordagem metodológica da cópia segundo o princípio evolutivo da não possibilidade de fidelidade da cópia permitia observar tempo e ação de maneira ininterrupta e irreversível, na medida em que repetir ou refazer provocava alterações graduais e acidentais nos corpos e naquilo que estavam copiando.

Em conformidade com a perspectiva evolutiva da impossibilidade dos corpos copiarem algo fielmente, as aulas exploraram a ação de copiar no sentido de aprender movimentos pré-estabelecidos e adquirir semelhanças com eles, mas sem necessidade dos corpos atingirem um padrão rigoroso de igualdade dos movimentos. Em seguida, a ação de copiar foi trabalhada com o propósito dos corpos continuarem interagindo pela cópia, e investigarem como a repetição podia desdobrar mais possibilidades de experienciar os movimentos copiados. Uma vivência que se prolongou no semestre letivo e trabalhou com a cópia destas duas maneiras foi o diálogo com o fragmento coreográfico de *Rosas danst Rosas*, disponível no projeto *Re: Rosas*.

1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DE RE: ROSAS

Rosas danst Rosas, de autoria da dançarina e coreógrafa belga Anne Teresa de Keersmaeker, estreou em 1983 no Festival Kaaaitheater, Bruxelas, ao mesmo tempo que a companhia Rosas lançou-se oficialmente. Em 1997 a obra expandiu-se

1 Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia desde 1994. Graduada em Dança e Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2 Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia desde 2010. Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra e Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

em uma versão cinematográfica dirigida pelo músico e cineasta Thierry de Mey, e em 2012 foi publicada com outros trabalhos da companhia Rosas no conjunto de livro e DVD *A Choreographer's Score*, de Keersmaecker e Bojana Cvejić.

Em 2013, o projeto *Re: Rosas* foi lançado na internet³ pela companhia Rosas e as produtoras artísticas Fabuleus e Danspunt. Neste projeto, Keersmaecker convida qualquer indivíduo utilizador da web a aprender um fragmento de *Rosas danst Rosas*, criar sua própria versão em vídeo e enviá-la ao projeto. O fragmento da obra é ensinado por meio de quatro vídeos: Introdução, Movimentos, Estrutura e Coreografia, e o projeto ainda disponibiliza um breve trecho da trilha sonora da obra. Tal proposta provavelmente foi motivada a partir do polêmico caso do videoclipe *Countdown* (2011) da cantora e dançarina Beyoncé Knowles, o qual contém partes de *Rosas danst Rosas* (1983) e da versão em filme (1997), e ainda de *Achterland* (1990), também de Keersmaecker, sem o conhecimento e autorização desta autora⁴.

A estudiosa de questões autorais de dança no mundo digital, Hetty Blades (2018, p. 311), alerta para o problema do plágio ao apontar que quem não conhece as obras de Keersmaecker e assiste o videoclipe de Knowles, acolhe a dança e outros elementos do videoclipe como algo criado somente por Knowles e a direção e produção do seu videoclipe. Hetty Blades (2018, p. 311) considera o projeto *Re: Rosas* (2013) uma resposta bem-vinda de Keersmaecker tanto em relação ao conflito com o videoclipe da cantora pop, como aos desafios de trabalhar com obras de dança na web. Segundo a pesquisadora, nesta maneira de documentar e fazer dança na internet, a autoria de Keersmaecker é reafirmada e ao mesmo tempo compartilhada na medida em que internautas podem criar versões de um trecho de *Rosas danst Rosas*.

Em setembro de 2013, o projeto já havia recebido mais de 200 releituras, as quais integraram no mesmo ano uma instalação na programação de aniversário dos 30 anos da Cia Rosas. Em junho de 2020, o acervo ultrapassou 500 versões. Este montante de releituras permite apreciar uma multiplicidade de diálogos com o fragmento da obra. Versões mais recentes, como por exemplo a 590 – *Je dance, tu te masques, ils soignent*, de 15/06/2020, e a 595 – *Rosas brotando escondidas*, de

3 Disponível em: <https://www.rosasdanstrosas.be/en-home>, acessado no decorrer do 2014.1.

4 Há vídeos circulantes na internet que expõem momentos de *Countdown* (2011) que são idênticos aos trabalhos de Keersmaecker citados acima. Por exemplo: [youtube.com/watch?v=IkKhWaxJ0eg](https://www.youtube.com/watch?v=IkKhWaxJ0eg), [youtube.com/watch?v=Yj5Kp3Oz04](https://www.youtube.com/watch?v=Yj5Kp3Oz04), [youtube.com/watch?v=IXE6rM0d3jg](https://www.youtube.com/watch?v=IXE6rM0d3jg) (acessados no decorrer de 2014 e 2019).

24/06/2020, conectam o fragmento coreográfico com medidas preventivas da pandemia de covid-19. Além do acervo, *Re: Rosas* ainda expõe dados como notações coreográficas de *Rosas danst Rosas*, fotos dos elencos, documentário de aprendizagens e performances baseadas no fragmento da obra, artigos em jornal sobre o projeto e trailers do próprio projeto e do filme da obra.

Em continuidade ao andamento do segundo capítulo, também serão relatados os jogos de percepção e os cadernos de anotações. Nos jogos a ação de copiar era breve, improvisada e em grupo. As partidas duravam poucos minutos e geralmente correspondiam a imitar outros corpos ou fazer repetidamente algo de si próprio em uma espécie de autocópia. Este contexto deixava os integrantes perceberem uns aos outros pelos gestos, manias, estados de movimento, e pelas referências de dança próximas e distintas entre eles. Quanto aos cadernos de anotações individuais das aulas, podia-se observar um estado de tradução intersemiótica à medida que os estudantes descreviam sequências de dança por meio de imagens, formas geométricas, símbolos, legendas etc. Assim, pelos contextos de cópia do processo pedagógico, o que se acumulava e se consolidava nos corpos era maleável, intercambiável, e dava cada vez mais possibilidades de repensar e reinventar o que estava sendo aprendido. Isto confirmava como os corpos estavam continuamente tecendo novas percepções a respeito do que estavam dançando.

No terceiro capítulo, a ligação entre copiar, aprender e criar será analisada com base no conhecimento de Jorge Vieira (2000, 2006) a respeito da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), sobretudo conforme os três parâmetros básicos desta teoria: permanência, ambiente e autonomia. Ao argumentar que “a realidade é formada por sistemas abertos [...]” (VIEIRA, 2000, p. 14), o autor elucida uma qualidade dinâmica e relacional na qual sistemas abertos como os corpos interagem e partilham situações, podendo chegar a formar outros sistemas.

O parâmetro ambiente tem a ver com este aspecto de interação dos sistemas. É nas trocas entre os corpos que eles aprendem, criam e desse modo se complexificam e crescem em autonomia e adquirem mais possibilidades de continuarem vivos. Neste contexto, o processo pedagógico relatado no capítulo anterior permitia observar a partir da cópia como aprender (que é criar em alguma medida), e como criar (que também é aprender em alguma proporção), são ações muito propícias para a permanência ou sobrevivência de sistemas como corpo, dança e educação.

Na perspectiva da TGS, o sentido de permanecer nada tem a ver com conservação ou imutabilidade, pois as trocas entre os sistemas envolvem processos químicos e físicos irreversíveis. Conforme aponta Fabiana Britto (2008), a compreensão de tempo alinear de Ilya Prigogine (1996) é bastante compatível com o pensamento sistêmico, na medida em que permite estudar a permanência dos sistemas a partir das transformações que eles sofrem ao longo do tempo como ocorre, por exemplo, nos sistemas culturais e cognitivos que nos tecem.

Em conformidade com a questão da memória explicada por Jorge Viera (2000, 2006) no parâmetro autonomia, será observado como nossos corpos se complexificavam à medida que o processo pedagógico de criação em dança estimulava nossa habilidade de copiar e com isso provocava conexões e alterações de informações pelo corpo. Informações que, neste caso, referem-se a ações, percepções, imaginações e conhecimentos que se entrecruzavam em nossos corpos tanto consciente como inconscientemente, e de maneira previsível, gradual e também ocasional.

Em conexão com a perspectiva sistêmica, a abordagem das ciências cognitivas permitirá observar como a percepção acontece no corpo enquanto ele copia, aprende e cria dança. Esta observação será feita a partir do pensamento do neurocientista Antônio Damásio (2011) e da pesquisadora e professora de dança Adriana Bittencourt (2012), visto que os conhecimentos de ambos apontam a percepção como um processo dinâmico de interação entre corpo e ambiente. Antônio Damásio (2011) destrincha como este processo interativo acontece ao examinar como as vias perceptivas produzem imagens e mapeamentos que estão sempre mudando e tentando informar ao corpo o que está acontecendo a cada momento. Em proximidade, Adriana Bittencourt (2012) examina como corpo se tece em mapas e imagens enquanto dança, e como esta tessitura se faz em coautoria com o ambiente.

Nas considerações finais, a pesquisa reforça a potência do pensamento sistêmico para pensar a indissociabilidade da cópia com a questão da aprendizagem e da criação na dança, e sugere questões para possíveis desdobramentos da dissertação como, por exemplo, o problema da “necessidade” do novo em detrimento da dimensão histórica da dança, a transdisciplinaridade no ensino da dança, e a percepção da identidade e da singularidade via experiência de copiar, aprender e criar dança.

2 APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO TEMÁTICA DA DISSERTAÇÃO

O foco deste trabalho na conexão entre copiar, aprender e criar dança tem a ver com os contrastes de vivências com a cópia na minha formação técnica e acadêmica em Dança. Entre 2000 e 2010, no decorrer da graduação e de cursos técnicos, algumas experiências apontaram um distanciamento ou associaram a cópia mais ao processo de aprender e treinar do que criar. Neste contexto, a questão da criação parecia ligada a um valor de inovação ou originalidade que de algum modo espaçava ainda mais a cópia da criação.

Também nos anos seguintes, ao ingressar no mercado de trabalho como instrutora de dança no ensino fundamental tanto em escolas públicas como privadas, e na educação de jovens e adultos de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), foi possível observar uma realidade próxima dos contextos que vivenciei como aluna de dança na medida em que estas instituições escolares e sociais frequentemente colocavam a criação em dança somente como um produto final da aprendizagem ao invés de considerá-la durante todo o processo pedagógico. Nesta conjuntura, o papel de criar geralmente era centralizado no coreógrafo, professor ou instrutor de dança, e a elaboração de danças se restringia aos espetáculos de final de ano, festivais competitivos e apresentações em datas comemorativas. Ao estudar a dança no ambiente escolar, Amanda Pinto permite compreender que esta forma nada recente de trabalhar com dança reflete uma herança histórica de carência de entendimento da dança como área de conhecimento:

Historicamente, segundo os PCNs (1997), a Dança “entra” na escola de forma ilustrativa, para as festividades escolares. Na mesma situação encontra-se o Teatro. [...] A presença da Dança nas escolas era na forma de divertimento (como na ginástica, no antigo Ensino Normal Primário) e com caráter lúdico, sendo este lúdico no sentido de lúdico como “brincadeira”, “passatempo” (como na Educação Física ou no Magistério e/ou Ensino Normal para futuros professores das séries iniciais), o que acarreta até hoje uma das formas restritas de se entender a Dança. (PINTO, 2011, p. 21).

Uma outra proximidade com os contextos de criação em dança que vivenciei pode ser observada na formação de Dança de Gabriela Imparato, quando a autora relata em sua tese de doutorado: “como para a maioria dos bailarinos, esta foi a minha experiência nos primeiros anos de dança: preparar o corpo e dançar o que excelentes coreógrafos elaboravam” (IMPARATO, 2005, p. 09). Pelas narrativas sobre criação apontadas sem sua tese, a “preparação do corpo” que a pesquisadora

vivenciou também sugere a cópia ou repetição mais relacionada com metodologias de aprendizagem do que criação, e a função de criar mais atribuída ao coreógrafo.

2.1 COPIAR/CRIAR: APRENDER COPIANDO, COPIAR CRIANDO

Em contraponto aos contextos acima, houve um processo pedagógico de criação em dança baseado na cópia que vivenciei em 2014 como aluna do Mestrado em Dança da UFBA, no qual a relação copiar, aprender e criar podia ser observada de um modo inseparável ou até mesmo indistinguível no corpo. Tal experiência levava a perceber como a ação de copiar, refazer ou repetir provocava alterações tanto nos corpos como naquilo que estavam copiando. Estas alterações se davam gradualmente e acidentalmente, possibilitando um processo de assimilação que inevitavelmente fazia com que os corpos se reorganizassem ou reelaborassem com aquilo que estavam a copiar. Em resumo: os corpos aprendiam à medida que copiavam e, ao copiarem, já estavam criando.

A abordagem da cópia segundo o princípio evolutivo da não possibilidade de fidelidade da cópia permitia olhar como tempo e ação eram dinâmicos e irreversíveis no corpo. Ao refazermos uma dança regularmente, por exemplo, nossas vias perceptivas trabalhavam incessantemente tecendo imagens e cruzamento de informações que nos levava a assimilar a dança em cópia. Neste processo ininterrupto do nosso sistema sensório-motor, a dança se estabilizava em nossos corpos ao mesmo tempo que provocava alguma perturbação nas nossas vivências anteriores, talvez de maneira próxima ao que o poeta Waly Salomão reflete quando indaga: “rastreie informações e me relate as mudanças do curso do rio [...] com que barranco ergui meu banco de dados? (SALOMÃO, 2000, p. 17). Ou seja, a repetição tanto alterava os corpos e a dança no momento presente em que a dança estava sendo copiada, como perturbava o passado de cada corpo, sugerindo a memória como uma tessitura maleável, constantemente intercambiável.

Assim, copiar era uma forma de interação entre os corpos na qual era impossível fazer uma dança igual, pois embora estivéssemos aprendendo e reelaborando a dança em cópia de maneira próxima aos demais participantes, o modo como cada corpo percebia a dança variava conforme sua própria vida: referências, experiências, modos de viver etc.

2.2 UMA PERCEPÇÃO DA TENSÃO CÓPIA X CRIAÇÃO A PARTIR DE NOÇÕES MODERNAS DE SUJEITO

Ao indagar pelos sentidos de copiar presentes nos contextos contrastantes de criação em dança mencionados acima, foi possível observar noções modernas de homem e de mundo que provavelmente atuaram nos modos de pensar cópia no campo das artes e conseqüentemente na dança, ou, pelo menos, na minha formação em Dança e possivelmente na formação de indivíduos do mesmo período ou geração. Estas heranças de compreensões modernas de homem e de mundo referem-se aos antigos antagonismos natureza x cultura, criação x reprodução técnica, os quais reverberam ideais de dança e de criação como dom, talento ou virtude, e também dualidades como dança espontânea x dança técnica/mecânica, que de alguma maneira sinalizam como a questão da criação andava avessa à cópia ou repetição. Alguns estudos na área da cultura e da ciência de Stuart Hall (2011) e de Steven Pinker (2004), e artigos filosóficos de Sandro Bazzanella (2010) e Walter Benjamin (1936/1955) possibilitam olhar a presença destas dualidades na modernidade da dança no Brasil e seus possíveis reflexos na atualidade.

Em alguma medida a distância entre copiar e criar na dança reflete uma percepção de criação encostada no entendimento de corpo como uma tábula rasa, como se uma dança pudesse ser feita praticamente do nada. Também remete ao sujeito do Iluminismo, que segundo Stuart Hall (2011) trazia uma visão de identidade centrada e unificada no decorrer da vida, e parece também ter alguma relação com a aura da obra de arte discutida por Walter Benjamin (1987), quando o filósofo reflete sobre o declínio do valor de autenticidade e de eternidade das obras de arte decorrente dos avanços das técnicas de reprodução. Os estudos do filósofo Sandro Bazzanella (2010) também possibilitam olhar a oposição criação x cópia na medida em que examina as possíveis implicações do pensamento moderno na vida contemporânea. Pelo que o filósofo permite observar, a necessidade antropocêntrica de dominação da natureza é um aspecto marcante da modernidade dos séculos XVIII e XIX que provavelmente reverbera até hoje pelas instituições escolares, militares, hospitalares, religiosas, comerciais etc. Essa relação moderna de dominação do mundo deixa observar demarcações mais sólidas pelo corpo como, corpo e mente, natureza e cultura ou inato e adquirido. Nessa direção, a oposição

entre danças ditas espontânea e mecânica no Brasil possivelmente anda próxima dessas demarcações mais firmes pelo corpo.

Ao destrinchar concepções de identidade do período que coloca como modernidade tardia, Stuart Hall também possibilita entreolhar essas fronteiras mais sólidas no sujeito do Iluminismo ou cartesiano. Segundo o autor o homem cartesiano

[...] estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (HALL, 2011, p. 10-11).

Conforme Stuart Hall (2011, p. 38), essa visão de sujeito foi entrando em colapso no século XX, tendo em vista os descentramentos provocados com a descoberta do inconsciente por Freud, com a formação do eu a partir do olhar do outro como foi proposto por Lacan, com o impacto de movimentos sociais como o feminismo, e com os deslocamentos e hibridações nas esferas da globalização. No entanto, em algum grau esse “centro” ou “núcleo interior” verificado pelo autor talvez corresponda atualmente com algum sentido de dom, talento ou qualidade inata do corpo, e que muitas vezes é percebido como aquilo que vem de dentro ou da alma do artista.

A questão da tábula rasa discutida por Steven Pinker (2004) tem proximidade com a visão moderna de identidade discutida por Stuart Hall (2011). Segundo Steven Pinker (2004), uma das metáforas da tábula rasa é aquela da criança comparada com uma folha em branco que vai sendo preenchida pelas experiências ao longo de sua vida. No desenrolar de suas investigações sobre visões da tábula rasa na contemporaneidade, Steven Pinker (2004, p. 30) também menciona uma concepção de tábula não tão rasa ou vazia, mas contendo purezas ou virtudes conforme a ótica de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Nesse rumo, o autor sugere que, com o passar dos séculos, a brancura da folha acabou tornando-se correspondente às virtudes e não à nada.

Em alguma proporção, os comentários que ouvi pelo senso comum e meios universitários durante minha formação artística reverberam essa noção de sujeito dita pelo autor. São opiniões que refletem alguma busca pelo novo e por uma autoria em dança talvez mais individual, ao dizerem: “falta algo diferente na dança daquele

artista, algo que lhe seja próprio, que surja dele mesmo”, “aquele artista, mesmo agora que dança sozinho, não faz nada de diferente em comparação à companhia em que dançou por tantos anos”. Ou ainda: “falta uma marca, uma assinatura daquele dançarino no que ele mesmo se propõe a dançar”; “tal aluno não tem muita técnica, mas tem uma dança autêntica, que vem de si mesmo, de sua própria gestualidade”; “aquele dançarino se destaca porque dança com a alma”; “aquele dançarino se sobressai porque tem um traço incomparável em suas interpretações”. Ou também em propagandas dizendo: “a companhia “X” está em temporada com um espetáculo inovador, completamente diferente do que vinha apresentando nos últimos anos”.

Esses comentários parecem ainda atuais em ambientes de dança como, por exemplo, festivais e shows competitivos na tv e internet, nos quais os avaliadores geralmente classificam as danças por meio uma espécie de criatividade na qual o dançarino pudesse dançar algo tão extraordinário que fugisse completamente do passo já conhecido, da dança já vista em tantos outros corpos e lugares. Uma situação frequente e próxima dessa ideia de criação pode ser notada em programas de auditório como o *America's got talent* e o *Domingão do Faustão*. Em ambos as danças apresentadas são avaliadas por um rigor técnico que envolve um processo árduo de repetições, e simultaneamente e contraditoriamente por uma excepcionalidade muitas vezes atribuída como um dom ou algo peculiar do dançarino, algo que só ele possui.

Outra situação que também coincide com a distância entre copiar e criar e a associação de criação com originalidade ou inovação pode ser verificada em um artigo no qual a pesquisadora Paula Telles relata dilemas sobre expressividade e técnica no decorrer de sua formação em dança:

[...] muitas vezes a expressividade era associada a um dom, talento ou habilidade inata do intérprete, e que, por sua natureza subjetiva, não poderia ser ensinada e nem desenvolvida didaticamente. Essa concepção gerava conflitos em minha prática de treinamento [...] a expressividade seria algo que atribuiria sentido aos meus movimentos, ou qualquer intenção que não fosse puramente mecânica, eu buscava uma relação subjetiva com o movimento, algo ligado ao meu ser, a minha pessoa. (TELLES, 2015, p. 06-07).

Em alguma medida essas conjunturas permitem entreolhar uma convergência da tensão entre criação e cópia/repetição e a oposição entre expressividade e técnica verificada por Paula Telles (2015). Estes contrastes provavelmente são

heranças dos contextos do ensino de dança no Brasil por volta da década de 1970 e 1980, nos quais proliferavam a vertente de dança moderna conhecida como expressão corporal. Esta vertente de dança frequentemente atuava em questionamento aos caminhos rígidos de repetição/cópia que geralmente ocorriam no ensino de balé.

2.2.1 Breve contexto de expressão corporal no Brasil

No Brasil, por volta das décadas de 1970 e 1980, dançarinos como os Vianna⁵ modificaram o contexto rígido na dança a partir das maneiras como ministravam aulas de balé, e das práticas de expressão corporal que estavam desenvolvendo. As buscas dos Vianna em dar voz a individualidade do corpo coincidiam com o contexto de coibições nas artes por parte da ditadura militar e a luta dos artistas por liberdade de expressão. O período também refletia muitas posturas artísticas convergentes ao movimento de Contracultura dos EUA e os ideais de vida natural e livre do comportamento hippie.

Segundo Jussara Miller (2005), as práticas de dança dos Vianna conhecidas naquela época como dança livre ou expressão corporal⁶ destinavam-se não somente para artistas da cena, mas para qualquer pessoa interessada em conhecer seu próprio corpo. Angel Vianna⁷ definia suas aulas como “uma busca do seu movimento interior, de você mesmo”⁸. Convergentemente, Klauss Vianna⁹ compreendia que “cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado” (VIANNA, 1990, p. 88). Segundo Enamar Ramos:

nessas aulas de expressão corporal trabalhavam-se as partes ósseas, a musculatura [...] a percepção [...] a criatividade era estimulada e não havia padrões a serem seguidos: a busca era por uma expressão individual, fruto de uma história de vida e de um corpo único. Os limites de cada um eram respeitados e usados como estímulos criadores (RAMOS, 2007, p. 74).

5 Abreviação de Angel Vianna e Klauss Vianna.

6 Segundo Enamar Ramos (2007, p. 75) o termo expressão corporal ou dança livre já denominava as práticas de dança de Patricia Stokoe e sua conseqüente Lola Brikman, na Argentina.

7 (1928-), bailarina mineira, coreógrafa, professora de dança, residente no Rio de Janeiro. Fundadora da Escola e da Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro.

8 Fala de Angel Vianna sobre suas aulas de expressão corporal, no Jornal Ipanema (dez. 1977), disponível no Acervo Angel Vianna: <http://www.angelvianna.art.br/> (acessado entre 2014 e 2019).

9 (1928-1992), bailarino mineiro, coreógrafo, professor de dança. Os registros de seus percursos profissionais são encontrados no Acervo Klauss Vianna: <http://www.klaussvianna.art.br/> (acessado no decorrer de 2014 e 2019).

Ao relatar que não se seguia padrões nessas aulas, Enamar Ramos permite observar os questionamentos que estavam acontecendo em relação aos ensinamentos de balé que predominavam na formação em dança no país. A respeito disso, Klauss Vianna disse em seu livro: “uma sala de aula não pode ser isso que vemos, onde a disciplina tem algo de militar, onde não se pergunta, não se questiona, não se discute [...]. Com isso, a tradição do balé se perde em repetições de formas [...]” (VIANNA, 1990, p. 24). Pelo que se verifica nessas décadas, as vertentes de expressão corporal buscavam repensar o viver do homem no automático e o contexto austero do balé. Pelo que se pode observar nos estudos filosóficos de Sandro Bazzanella (2010, p. 22), este mesmo contexto de ensino do balé se fazia presente nas instituições escolares e diversas outras instituições sociais, e tinha um parentesco com os regimes disciplinares e exaustivos de trabalho da era industrial do século XX. Talvez seja neste sentido que Klauss Vianna critica tanto no balé como na dança de modo geral a “repetição de formas vazias e pré-fabricadas” (VIANNA, 1990, p. 58). Jussara Miller, ao enveredar-se na prática de Klauss Vianna, também afirma que o trabalho desse artista estimula o dançarino a ser “[...] um pesquisador do corpo, não um reproduzidor de movimentos, e sim, um criador [...]” (MILLER, 2005, p. 18).

Era nesse contexto que o balé era referido como dança técnica, repetitiva e mecânica, enquanto as práticas de expressão corporal eram mencionadas como uma forma de dança mais espontânea, que preza pelas particularidades do corpo. Possivelmente foi nesse contexto dual de perceber esses rumos de dança que a noção de criação ímpar e inovadora andou enviesando-se pela questão da individualidade do corpo que os Vianna investigavam.

2.2.2 Criação e “reprodutibilidade técnica”¹⁰

Em alguma medida, a contrariedade entre criar e copiar/repetir na modernidade da dança transita pela questão da reprodutibilidade técnica que Walter Benjamin (1987) analisou em outros campos das artes no seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, publicado pela primeira vez entre 1935 e 1936. Ao observar os avanços das técnicas de reprodução das obras de arte nas transições

10 Em menção ao próprio título do artigo citado acima de Walter Benjamin (1892-1940).

dos séculos XIX e XX, o filósofo analisa como os surgimentos da fotografia e do cinema trouxeram uma forma de fazer arte que seguia a lógica capitalista das produções em grande escala.

Walter Benjamin (1987, p. 166-167) observa como distintamente da xilogravura, litografia e impressão, as cópias de um filme estavam inseridas na rapidez de uma forma de trabalho industrial. Também na fotografia, que foi o advento do cinema, a captura da imagem pelas lentes da câmera ocorria numa velocidade inalcançável em relação ao olhar do artista visual. Era nesse contexto que o filósofo argumentava que as técnicas de reprodução estavam transformando a existência única das obras de arte em uma existência serial.

Essa existência serial tornava as obras acessíveis para um número bem maior de pessoas, no caso as massas, e também aumentava o aspecto de distração em relação ao recolhimento e contemplação diante das obras. Nesse rumo, o filósofo considera que as relações do homem com as máquinas estavam provocando profundas alterações nas formas de fazer arte, e perturbando nossas heranças gregas quanto ao valor de eternidade e de imparidade das obras.

Uma das artes mais afetadas segundo o autor foi a escultura, devido os seus estágios de reprodução não caminharem na mesma velocidade das reproduções fotográficas e fílmicas. Conforme explica o filósofo, na tradição da escultura, “[...] as criações se fazem literalmente a partir de um só bloco. Daí o declínio inevitável [...] na era da obra de arte montável” (BENJAMIN, 1987, p. 176). Esse exemplo dado pelo filósofo reafirma o seu pensamento de que, ao invés de uma impressão ímpar e eterna, as obras passam cada vez mais a serem criadas para serem reproduzidas (Benjamin, 1987, p. 171).

É nesse fluxo crescente de desenvolvimento das técnicas de reprodução que Walter Benjamin (1987, p. 167-170) diz ter ocorrido uma espécie de destruição da “aura” da obra de arte, da sua “autenticidade”, ou como ele ainda nomeia, do “aqui e agora da obra de arte”, que ele também denomina como o caráter único de uma obra, caráter esse que entrelaça o lugar e o tempo em que foi produzida, e sua respectiva autoria. Com a diluição dessa atmosfera aurática das obras de arte, entrava em declínio o peso tradicional, o valor de culto e de eternidade das obras, ao passo que crescia o valor de exposição e os modos de apreciação e de aquisição das obras.

Embora tenha sido um crítico profundo da modernidade capitalista do seu tempo, o filósofo não se coloca contra essa destruição da aura. O que provavelmente o autor se opunha era como na modernidade capitalista a relação entre produzir e consumir empobrecia as possibilidades do homem de experimentar o mundo. Walter Benjamin viveu entre 1892 e 1940. Atravessou a primeira guerra mundial e uma parte da segunda. Conforme explica a pesquisadora Carolina Bovério (2017) em uma palestra¹¹, o filósofo criticava a valorização do novo pregado na modernidade capitalista, pois essa valorização do novo estava em detrimento de um viver e saber que se constroem pela experiência.

De alguma maneira a criticidade de Walter Benjamin (1987) leva a suspeitar que o capitalismo busca lucrar por todos os lados, pois sustenta uma espécie de aura das obras, e assim seduz as pessoas a terem uma relação presencial com as obras. Ao mesmo tempo, também reproduz as obras em diversos formatos e objetos, e estimula um consumo que dá alguma sensação de proximidade com as obras. Assim, a reprodução expande e reinventa as obras, alimenta uma dimensão aurática e um desejo de proximidade do expectador com as obras.

Conforme vemos em seu artigo, o filósofo discorre ainda que houve muita resistência em relação a aceitação da crescente destruição da aura, e que muitos estudiosos e artistas da época caíam na discussão superficial de definir se a fotografia era arte ou não, ao invés de investigar como a fotografia já estava alterando “[...] a própria natureza da arte” (BENJAMIN, 1987, p. 176). Esse contexto moderno de arte possibilita pensar que a ideia de criação em dança desejosa de uma originalidade, genialidade ou inovação provavelmente está ligada à dimensão aurática colocada por Walter Benjamin (1987), pois ambas apontam uma divergência com a cópia, repetição ou reprodução.

O problema é que tanto por meio de máquinas, como no próprio corpo, copiar e criar andam amalgamados. É o que Walter Benjamin leva a pensar logo no início do seu artigo quando afirma que a “[...] a obra de arte sempre foi reprodutível” (BENJAMIN, 1987, p. 166), tanto por meio de aparelhos, como por meio do homem, pois “o que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a

11 Palestra *Memória e história em Walter Benjamin*, conferencista: Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, organizadora: Dra. Maria Ângela Miorim, Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, publicada em 23 de março de 2017, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8> (acesso em 2019).

difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro” (BENJAMIN, 1987, p. 166).

Contudo, a noção de criação desejosa de uma dança nova e excepcional deixa perceber uma herança moderna na qual a cópia ou repetição presente no trabalho industrial ocorria em detrimento dos modos de trabalho artesanal. No entanto, ao invés de olhar a cópia ou repetição como vilãs, o ensaio filosófico de Walter Benjamin (1987) leva a pensar a cópia ou repetição como uma condição do viver e fazer do homem, e ainda segundo a ótica do autor, essa condição pode ser vista não apenas na era industrial dos tempos modernos, mas em todos os estágios de produção e reprodução das obras de arte ao longo da história.

3 NO TIROCÍNIO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE CRIAÇÃO EM DANÇA BASEADA NA CÓPIA

No Mestrado em Dança da UFBA, o componente curricular Tirocínio Docente possibilita o mestrando desenvolver-se para o ensino superior. Com a supervisão de um docente, o pós-graduando acompanha um ou mais módulos curriculares dos cursos de graduação em Dança da própria instituição, e neste acompanhamento o mestrando deve frequentar regularmente as aulas, elaborar atividades para a turma conforme orientação do professor responsável pelos módulos curriculares, e ainda pode aprender sobre o funcionamento de instrumentos didático-pedagógicos como, por exemplo, o diário de registros de aulas e frequência dos discentes.

Em 2014.1, durante o meu percurso como tirocinante no curso de Licenciatura em Dança da UFBA, as abordagens sobre criação em dança instigaram meu interesse ainda embrionário de mestranda em estudar relações entre copiar e criar na dança contemporânea. A partir dos apontamentos desta temática em Estudos Crítico-Analíticos II, ministrado pela professora Fabiana Britto, passei a visitar os Laboratórios do Corpo I e de Criação Coreográfica I, ministrados em conjunto pelas docentes Jussara Setenta e Maíra Spanghero. De maneira condizente, estes três componentes curriculares possibilitaram observar a questão da criação em dança em diferentes situações: enquanto o corpo ensina, aprende, pratica ou treina dança, ou quando coreografa ou elabora obras de dança de outras formas. Em alguma medida estes contextos de dança deixavam observar que a ação de criar não acontece de maneira isolada, e assim levavam a perceber ações como copiar, aprender e criar de modo inseparável ou até mesmo indistinguível no corpo.

Esta relação emaranhada tornou-se ainda mais perceptível em uma experiência pedagógica de criação em dança baseada na cópia e vivenciada pelos graduandos e por mim nos Laboratórios de Corpo I e de Criação Coreográfica I. À medida que aprendíamos a dançar copiando, vivíamos um estado de elaboração ou organização que provocava mudanças tanto em nossos corpos como na dança em processo de cópia. Estas mudanças de algum modo confirmavam o princípio evolutivo da não possibilidade de fidelidade da cópia abordado no decorrer dos módulos curriculares.

O viés evolutivo da biologia e física contemporâneas permite pensar criação como alguma engenharia do universo em existir e continuar garantindo sua

existência ao longo do tempo, a qual acontece numa realidade termodinâmica, ou seja, por processos físico-químicos não conservativos, instáveis, irreversíveis. Muitas pesquisas de dança conectadas com esta perspectiva apontam como diversos fenômenos da natureza, inclusive seres vivos como nós, acontecem neste mesmo mecanismo do universo.

Alinhada com esta visão e especialmente com pensamentos neodarwinianos¹², a dissertação de mestrado de Ludmila Veloso (2015) menciona processos de criação no nosso planeta em múltiplas escalas de tempo, e permite entender que somos uma espécie dentre inúmeras outras participando de processos dinâmicos de interações e replicações de informações biológicas e culturais, nos quais a questão da criação pode ser compreendida como uma condição evolutiva. De acordo com estas verificações, a autora reforça que a ação de criar não se restringe ao ser humano e ao campo das artes, e que a dança pode ser considerada “[...] um ganho evolutivo corporal construído ao longo do tempo [...] não só a dança, como as inúmeras especificidades corporais [...]” (VELOSO, 2015, 19).

Em alguma medida este entendimento nos permite observar que a ação de copiar vivenciada na experiência pedagógica de criação em dança possibilitava a continuidade das danças que copiávamos e a existência de nós mesmos enquanto profissionais de dança em formação, e ainda enquanto pessoas que percebiam a dança como uma ação vital, visto que frequentemente os estudantes partilhavam nas aulas uma necessidade de dançar um tanto semelhante aos versos do cantor e compositor José Ednardo, quando diz que

[...] cantar parece com não morrer
é igual a não se esquecer
que a vida aqui tem razão. (EDNARDO, 1979).

Enquanto a experiência pedagógica de criação em dança possibilitava os participantes perceberem a dança como uma ação indispensável para suas vidas, mantinha sobretudo seu propósito de explorar a ação de copiar como possibilidade de criar. Conforme este propósito, a ação de copiar aconteceu nos jogos de percepção, nos cadernos de anotações e na interação dos estudantes com o fragmento coreográfico de *Rosas danst Rosas*. Nestas três vivências, a ação de copiar se diferenciava no intervalo de tempo, nos diálogos entre os corpos, nas

12 Uma referência muito abordada pela autora é o etólogo e biólogo britânico Clinton Richard Dawkins (1941-), bem como pesquisas de dança articuladas com o pensamento deste autor.

relações com os recursos tecnológicos e sobretudo em duas maneiras de copiar, as quais segundo a dissertação de mestrado de Themi Leste (2010) sobre modos de compor dança, podem ser compreendidas pelo viés do passo predeterminado e do princípio organizativo:

[...] no passo de dança determinado anteriormente busca-se uma semelhança com um movimento idealizado, isto irá resultar em realizar um mesmo tipo de coordenação. No princípio organizativo o foco pode ser justamente o oposto, testar a variedade de relações, produzindo continuamente novos parâmetros e resultando em configurações finais diversas de movimentos. (LESTE, 2010, p. 56).

No começo do semestre letivo, as aulas trabalharam principalmente conforme o “princípio organizativo” do movimento. Nos jogos de percepção, por exemplo, a ação de copiar era mais breve e improvisada, e acabava nos levando a buscar diferentes estratégias para copiar a cada jogada. Esta situação deixava observar variados diálogos entre nossos corpos e o que estávamos a refazer. Em seguida, as aulas passaram a trabalhar com a lógica do passo predeterminado, especialmente nos contatos iniciais com o fragmento coreográfico de *Rosas danst Rosas*, um período em que buscamos nos assemelhar ao máximo com o segmento coreográfico. Posteriormente, o fragmento coreográfico passou a ser experimentado tanto na via do passo predeterminado como do princípio organizativo.

3.1 JOGOS DE PERCEPÇÃO

Vivenciados nos dois primeiros meses de aula, os jogos estimulavam a percepção de si mesmo e dos demais integrantes, e sempre aconteciam em grupo. Não eram competitivos e às vezes nos levavam a partilhar algo com a turma, como um movimento, um gesto ou uma referência musical, por exemplo. Também não tinham etapas visando atingir um determinado resultado: o quociente de cada jogo era o seu próprio processo. As partidas ou rodadas duravam em média cinco minutos e os desafios que surgiam nesse breve intervalo de tempo nos levavam a agir de maneira mais imediata ou talvez improvisada segundo um artigo de Marina Elias sobre improvisação na dança, no qual a autora diz que “um movimento improvisado jamais será tecnicamente pensado antes. O bailarino não tem a chance de alinhar-se, treinar e repetir, até “ajustar” o movimento tal como deseja “mostrá-lo”” (ELIAS, 2015, p. 176). Este contexto de brevidade e improvisado nos levava a jogar de

acordo com a lógica do princípio organizativo do movimento estudada por Thembi Leste (2010), pois mesmo dentro de um curto espaço de tempo, éramos provocados a experimentar variadas alternativas para corresponder ao que cada jogada nos solicitava.

O contexto de improviso também se aproximava da pedagogia dos jogos teatrais desenvolvida entre 1924 e 1990 pela dramaturga norte-americana Viola Spolin (1906-1994). Um outro aspecto em comum era a não competitividade, e ainda a concentração e a espontaneidade em jogar sem nenhuma intenção de elaborar cenas ou qualquer outra composição artística. Dentro desta conjuntura, alguns jogos abordaram e outros avizinham-se ao tema da cópia.

Em alguns jogos, a ação de copiar nos permitia adquirir algum parentesco com movimentações alheias, ao mesmo tempo que deixava observar semelhanças já existentes entre nós e o que copiávamos. No entanto, enquanto copiávamos e assim nos relacionávamos pelas semelhanças, também percebíamos as diferenças. Este contexto de algum modo sugeria que estávamos ligados tanto pelo que nos assemelhava como pelo que nos diferenciava, talvez como nos versos de Sá-Carneiro, quando o poeta diz:

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro. (SÁ-CARNEIRO, 1996, p. 80).

Ao tornar os limites entre nós mais maleáveis, a ação de copiar de algum modo deixava nossos corpos como “pontes” ou “coisas de intermédio” refletindo variados graus de similaridades e diferenças. Nossos gestos ou movimentações, por mais peculiares ou comuns que fossem, ao serem refeitos, assimilados e alterados em alguma proporção por outros corpos, sugeriam em alguma medida o pensamento de Fabiana Britto de que “o que singulariza cada coisa (ideias e pessoas) é mais do que aquilo que lhe distingue de outra; e a distinção entre elas não significa oposição excludente” (BRITTO, 2008, p. 113). Desta forma, a ação copiar nos permitia olhar a construção do nosso próprio eu de um modo mais amplo do que somente pelo que nos torna únicos ou nos diferencia uns dos outros.

A respeito disso, houve um jogo no qual tínhamos de ver e refazer movimentos uns dos outros. O contexto era de observação dos corpos pela ação de copiar e também de percepção do próprio corpo ao compartilhar algo de si mesmo

repetidas vezes para o grupo. Sem pretensão de atingir um alto grau de fidelidade, o jogo andava mais interessado nas estratégias e nos diálogos corporais que surgiam à medida que copiávamos.

A cada partida alguém passava à frente e deslocava-se pela sala realizando um movimento repetidas vezes, enquanto isso os outros participantes espalhavam-se um pouco atrás e o copiavam simultaneamente. Não havia estímulo sonoro nem era permitido combinar verbalmente quem conduziria cada partida. Nos posicionávamos de costas para uma parede espelhada e partíamos de lá até a outra extremidade da sala num percurso de aproximadamente cinco minutos. Logo após, voltávamos pelas laterais da sala e, novamente de costas para a parede com espelhos, iniciávamos outra jogada. A ausência dos espelhos tinha a intenção de nos deixar copiar mais espontaneamente e focados no jogador que liderava a partida.

Ao copiarmos continuamente um corpo que também estava ininterruptamente refazendo algo de si mesmo, ocorria um campo de instabilidades diferente do que provavelmente acontece ao refazermos algo preestabelecido e mais estável aos nossos olhos. Não era como copiar um objeto em repouso, por exemplo. Também não era como em muitas aulas convencionais de dança, nas quais o professor executa uma sequência de passos, e os estudantes o observam e repetem em seguida. Mesmo que uma movimentação fosse devagar ou pausada, a repetição ao longo da sala provocava um fluxo contínuo no qual as jogadas não estancavam.

Não sabíamos o que viria a cada partida do jogo: podia surgir um passo de balé e logo após um gesto peculiar das mãos na cabeça e assim por diante. Logo, não havia nenhuma dependência ou etapa de uma jogada para outra. Neste contexto, mesmo que muito rapidamente, tínhamos que adotar variadas estratégias de como copiar e até combinar mais de uma alternativa na mesma jogada, como por exemplo: começar copiando o movimento por partes e em seguida por inteiro, ou focar inicialmente no que mais chamava nossa atenção e prosseguir tentando refazer o movimento por completo. Em todo caso, por familiar ou esquisito que as movimentações dos outros fosse para nós, nossos modos de copiar tinham que nos aproximar em alguma proporção das movimentações alheias.

Neste contexto, enquanto cada corpo prosseguia copiando de um jeito, nossos tempos de copiar oscilavam durante as jogadas. Ou seja, mesmo partindo sempre do mesmo local e ao mesmo tempo, podia acontecer de uns encerrarem

seus trajetos antes que outros. Às vezes, seguíamos tão envolvidos com a repetição que chegávamos a perder os limites de espaço com o jogador que liderava a partida. Nossos reconhecimentos e estranhezas dos movimentos também variavam no decorrer das jogadas. Certa vez uma estudante fez um requebrado de “arrocha”: uma dança considerada popular na Bahia, e que anda atrelada à musicalidades ditas sertaneja e tecnobrega. Ao prosearmos no final da aula, notamos que o requebrado da dança era desconhecido para uns e muito familiar para outros. Enquanto isso, em um chacoalhar de mãos feito em outra jogada, por mais particular que fosse, todos relataram sentir uma intimidade com o gesto e o associaram a uma “ansiedade ou desassossego explodindo pelas mãos”, como disseram.

Em alguma medida, a ação de copiar presente nos jogos intercambiava nossos corpos e alterava a percepção que tínhamos de nós mesmos e dos demais participantes, convergindo de algum modo com a visão de Stuart Hall sobre identidade cultural na pós-modernidade ao nos deixar ver o corpo como uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]” (HALL, 2011, p. 13).

3.2 INTERAÇÃO COM O FRAGMENTO DE ROSAS DANST ROSAS

Estávamos adentrando o terceiro mês de aula quando passamos a interagir com o fragmento coreográfico de *Rosas danst Rosas* disponibilizado pelo projeto *Re: Rosas*. Inicialmente, assistíamos os vídeos uma ou duas vezes e em seguida nos colocávamos na mesma disposição espacial das dançarinas e as copiávamos repetidas vezes. Logo após, nos espalhávamos pela sala e refazíamos o segmento coreográfico individualmente. Neste momento, fazíamos e refazíamos e anotávamos no caderno tudo o que conseguíamos lembrar. Após isso, nos reuníamos novamente em frente ao televisor conectado à internet, e juntas copiávamos mais algumas vezes o fragmento coreográfico. Este último momento nos deixava identificar pelo vídeo quais partes estávamos esquecendo ou com dificuldade de executar, e com isso buscávamos estratégias para assimilar mais rapidamente todo o segmento da dança.

Às vezes a turma formava dois grupos e, alternadamente, um grupo dançava o fragmento para o outro grupo assistir. Esta dinâmica nos deixava observar como

nossos tempos de aprendizagem variavam, e até mesmo como algumas regiões dos nossos corpos andavam mais afinadas com o trecho da dança do que outras, talvez como nos versos da poetiza e filósofa Viviane Mosé, quando diz que

O tempo não passa ao mesmo tempo
Em todas as partes do corpo
Em algumas passa mais
Minhas mãos, por exemplo, sabem mais. (MOSÉ, 2004, p. 30).

Assim prosseguimos: afinando-nos e desafinando-nos com o fragmento coreográfico e entre nós mesmas, talvez aludindo o pensamento de Fernando Pessoa quando diz que

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente. (PESSOA, 1965, p. 164).

Pelo que sugere o professor e doutor em poética Manuel de Castro (2009, p. 23), o sentido de fingir desta poesia anda muito distante de mentir ou ser falso, pois entre fingir e sentir o poeta parece afirmar ainda mais a sua dor. De maneira análoga ao fingir e sentir que se confundem nos versos do poeta, copiar, aprender e criar eram indistinguíveis no refazer do fragmento de dança. Nada era descartado pelo corpo: repetições, simulações, esboços ou ensaios podiam ser considerados tonalidades do segmento de *Rosas danst Rosas*, ao mesmo tempo que sinalizavam estágios de aprendizagem e reelaborações do trecho da dança.

Neste percurso, após adquirirmos uma certa habilidade em dançar o fragmento coreográfico e nos tornarmos independentes dos vídeos, continuamos sentindo algumas instabilidades ou estados inusitados com as percepções e conexões de imagens que iam acontecendo ao longo das aulas. Recordo-me, por exemplo, como eu me deixava levar pelas relações do corpo com o objeto cênico da cadeira. Ao término das aulas, voltava para casa olhando os bancos dos ônibus, das praças, as janelas dos prédios... Surpreendia-me ao ver cidadãos coincidindo com fragmento de *Rosas danst Rosas*: os cotovelos encostados nas sacadas, os olhares voltados para o horizonte, os rostos pesando sobre as mãos e desmoronando lentamente, e um tempo que tanto voava como se arrastava pelo corpo.

Os cansaços e as inquietações das pessoas nos assentos dos ônibus também remetiam aos impulsos meio estancados que ocorria no trecho da dança.

Por vezes, as acelerações e freios dos carros e pedestres em seus trajetos diários também lembravam os estados de soltura e controle dos corpos no fragmento coreográfico. Assim, a repetição além de me possibilitar aprender, estimulava minha percepção e me levava a identificar na cidade de Salvador e em mim alguns traços de uma dança feita há décadas na Bélgica.

A repetição me levava ainda a repensar ações cotidianas. Manter-me sentada no fragmento da dança, por exemplo, combinava tempos e tensões pelo corpo que inevitavelmente remexiam os modos de sentar-me no dia-a-dia. Demorar-me nesse gesto, copiando-o, revendo-o e refazendo-o possibilitava um arejamento ou um gosto de imaginar que fazia com que as pernas das cadeiras, imóveis e silenciosas, multiplicassem as pernas dos corpos, aumentando os sentimentos de inquietude, aguardo e suspense que de alguma maneira transitavam no fragmento da dança.

Figura 01 – Imagem digitalizada do caderno de anotações da mestrandia, 2014.1.



Talvez essa trama de perceber e imaginar ao copiar esteja próxima do que o poeta Manoel de Barros (1994) propõe em “Uma didática da invenção”, quando convida o leitor a prolongar-se na experiência de perceber as coisas até chegar em um estado poético de perturbar as utilidades delas, ou ainda, como diz o poeta, em um estado de desinventá-las: “Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha” (BARROS, 1994, p. 15). Aprender pela cópia, neste caso, possibilitava um estado poético de desinventar que nos levava a “transver” o fragmento de dança e o nosso cotidiano em conformidade com a poesia de Manoel de Barros, quando diz que

O olho vê
A lembrança revê
A imaginação transvê
É preciso transver o mundo. (BARROS, 1996, p. 75).

3.2.1 Uma ativação corporal

Após aprendermos o fragmento de *Rosas danst Rosas* e não dependermos mais dos vídeos, passamos a fazer um conjunto de movimentos que ativava nosso sistema musculoesquelético para o segmento da obra. Este trabalho ocorria logo nos primeiros 30 a 40 minutos das aulas e lidava com qualidades de movimentos e disposições espaciais opostas ao trecho da dança. Reunidas em um círculo, podíamos nos ver de frente, pelas laterais e diagonais. À medida que aprendíamos os movimentos, nosso foco de observação nas professoras diluía-se e a movimentação se dava de modo equivalente entre nós. Conforme os comentários entre nós participantes, a formação circular de algum modo nos tornava mais sintonizadas umas com as outras e um tanto mais confiantes quando íamos dançar enfileiradas lado a lado como acontecia logo em seguida no fragmento coreográfico.

A ativação corporal era bastante lenta, contínua, controlada e com respirações mais prolongadas em alguns movimentos. Com o passar das aulas, esta forma de se movimentar fortalecia nossa musculatura, nos tornava mais atentos ao que transcorria rápido na dança e ainda minimizava as tonturas que algumas participantes sentiam nas ações um tanto vertiginosas do trecho da dança, como por

exemplo nos momentos de soltura da cabeça e da coluna que, em fração de segundo, nos levava a despencar o corpo em direção ao chão.

Na maior parte do tempo treinávamos sentados no chão e fazíamos algumas passagens pelas bases de pé e deitada. De certa maneira esta variação nos deixava mais confortáveis com as cadeiras nas quais dançávamos o fragmento coreográfico, talvez porque no solo as angulações entre pernas, quadris e coluna exigiam mais esforço do que nas cadeiras. O mesmo acontecia com as curvaturas da coluna: no fragmento de dança os corpos curvavam-se repetidas vezes para frente, enquanto no treinamento as mesmas curvaturas eram feitas lentamente nas bases de pé, sentada, agachada, e ainda com acréscimos de curvaturas laterais e torções na base sentada.

Estas variações entre o segmento de dança e o treinamento nos permitia comparar e ampliar nossa percepção sobre o que já havíamos assimilado do fragmento coreográfico nas aulas anteriores. Assim, o processo de treinar o corpo para o fragmento coreográfico em alguma medida deixava o corpo conhecer mais uma vez o fragmento coreográfico.

3.2.2 Elaboração de um videodança

Nos meses de encerramento dos módulos curriculares em que se dava a experiência, elaboramos uma breve versão em vídeo do fragmento de *Rosas danst Rosas*, na qual trabalhamos de acordo com as vertentes do passo predeterminado e do princípio organizativo do movimento analisadas por Thembi Leste (2010) e mencionadas anteriormente. O material videográfico serviu ainda aos que desejaram continuar dialogando com o fragmento coreográfico nos módulos laboratoriais posteriores.

Conforme nosso roteiro, partimos da sala de aula para alguns jardins, praças, escadas, fachadas de prédios e meios de transporte da UFBA. Havíamos observado previamente estes lugares e planejado elementos como figurino, ângulos de filmagem e disposições dos corpos no espaço. Neste processo, nossos corpos e a dança perturbavam o cotidiano dos lugares ao mesmo tempo que eram alterados por eles. Eram folhas caindo, pássaros voando, pessoas transitando, vozes e ruídos entrecortando-se e nós ali dançando e nos reorganizando mais uma vez com a mesma fração coreográfica ensaiada na sala de aula. Chegamos a aproveitar pontos

de luz solar inesperados durante as filmagens e também experimentamos dançar sem a música, mas sempre mantendo a mesma movimentação do fragmento coreográfico. Em seguida, modificamos as posições enfileiradas das cadeiras e testamos algumas partes do fragmento em duplas, trios e individualmente.

Este contexto sugeria que a nossa aprendizagem não havia terminado na sala de aula. De alguma maneira, relacionar a fração de dança com outros espaços e o olhar da câmera nos levava a reorganizá-la e assim aprendê-la mais uma vez. Dançar o fragmento coreográfico nos assentos do ônibus ou na escada, por exemplo, não era a mesma coisa que dançar nas cadeiras da sala de aula. Por mais parecido que fosse, ocorriam ajustes pelos nossos corpos que ampliavam as percepções e entendimentos que tínhamos a respeito dos nossos corpos e do segmento coreográfico.

3.3 RELAÇÃO DANÇA/ESCRITA

Diversas relações entre dança e escrita podem ser verificadas na história da dança. Segundo menções da estudiosa deste campo, Natália Vasconcellos (2018, p. 37-38), a própria palavra coreografia, usualmente sinônima de dança e obra de dança, refere-se etimologicamente à escrita de dança e possui registros de oficialização por volta de 1700 no tratado *Chorégraphie ou L'Art d'écrire la danse par caracteres, figures et signes desmonstratifs*, do mestre de balé Raoul Auger Feuillet.

Na modernidade da dança, por exemplo, muitos coreógrafos e pedagogos desenvolveram notações coreográficas e métodos, como no caso do Labanotation de Rudolf Von Laban (1879-1958), ou como na metodologia das escolas de Mary Wigman (1886-1973), na qual segundo Denise Sá (2013, p. 29) e Maria Guimarães (2014, p. 6-7), os alunos e assistentes descreviam regularmente as aulas e as impressões pessoais no decorrer das criações coreográficas. Ou ainda, como no contexto pós-moderno de dança dos artistas do revolucionário coletivo Judson Dance Theater dos anos 1960, os quais escreviam e desenhavam tanto para estudar as próprias movimentações como para criá-las. Entre eles, a dançarina e coreógrafa Trisha Brown (1936-2017) dialogou tão profundamente com as artes visuais que um livro com mais de 40 dos seus desenhos foi publicado para acompanhar uma exposição sobre artista ano Walker Art Center, em 2008.

Dentre inúmeros relacionamentos entre dança e escrita, um outro caso já citado nesta dissertação é o vocabulário do fragmento de *Rosas danst Rosas* e demais trabalhos de Anne Teresa de Keersmaecker no complexo de livro e DVD *A Choreographer's Score*.

A respeito do processo pedagógico de criação em dança aqui estudado, a relação entre dançar e escrever funcionou como um procedimento de aprendizagem que ainda nos possibilitou fazer notações particulares e expressões artísticas paralelas ao processo pedagógico. Nos cadernos doados pelas professoras, tínhamos de relatar as aulas, descrever detalhadamente frações ou sequências inteiras de movimentações, e podíamos também destacar as situações que mais chamavam nossa atenção. Esta atividade acontecia nos terminos das aulas e após algumas interações com o segmento de *Rosas danst Rosas*, e geralmente se estendia pelo nosso dia a dia.

À medida que relatávamos regularmente as aulas, exercitávamos nossa memória e observávamos mais atentamente como nossos corpos reagiam ao que vivenciávamos. Este contexto nos deixava ver alguns estágios da nossa própria aprendizagem, e com isso podíamos buscar estratégias que facilitassem e aprimorassem nossos andamentos. Em relação às descrições do fragmento de *Rosas danst Rosas*, uma observação considerada muito proveitosa pela maioria dos estudantes foi a combinação de repetir o fragmento coreográfico e transcrevê-lo em seguida para o papel. Esta relação nos tornou mais habilidosos em dançar o fragmento pois tínhamos que explicar o trecho da obra por escrito, o que nos provocava também a meditar sobre o que dançávamos. De acordo com o andamento das aulas e da nossa memorização do fragmento de dança, às vezes ainda tínhamos que fracionar o fragmento e nos deter em repetir e transcrever mais detalhadamente cada fração de movimento.

Os momentos mais casuais como os compartilhamentos dos cadernos também estimulavam nosso aprendizado pois os enfoques e as maneiras de relatar de cada um geralmente nos levavam a observar as mesmas experiências por ângulos que não tínhamos percebido anteriormente. De alguma maneira também aprendíamos ao observarmos traços em comum nas maneiras de cada um fazer suas anotações. Por exemplo: a maioria das descrições mais específicas de movimentos ou sequências coreográficas combinavam linguagem verbal e não verbal talvez num esforço de tornar as descrições mais didáticas para si mesmo.

Frequentemente palavras e frases combinavam-se com setas, desenhos e muitas formas geométricas, e sinalizavam algum estado de tradução intersemiótica no qual certamente estávamos reinterpretação, aprendendo e reinventando nossas vivências no plano bidimensional do papel.

Em consonância com a pesquisa de mestrado de Natália Vasconcelos (2018) sobre o universo sistêmico das notações coreográficas, podemos considerar que embora estas nossas representações gráficas não tivessem nenhuma pretensão de preservar e difundir as aulas ou o trecho coreográfico de *Rosas danst Rosas*, embora não tivessem ligação com “[...] nenhum sistema de notação coreográfica instituído [...] não as descaracteriza como um procedimento para notar coreograficamente” (VASCONCELLOS, 2018, p. 74). De acordo com a Teoria Geral dos Sistemas pela qual a autora estuda a evolução e permanência das notações coreográficas ao longo da história, as descrições de movimentos e fraseados coreográficos que estávamos elaborando no decorrer do processo pedagógico e algum modo esboçavam notações particulares que possibilitavam nossos corpos continuarem aprendendo e criando dança.

Figura 02 – Esquema avulso da mestranda sobre o fragmento de *Rosas danst Rosas*, 2014.1.

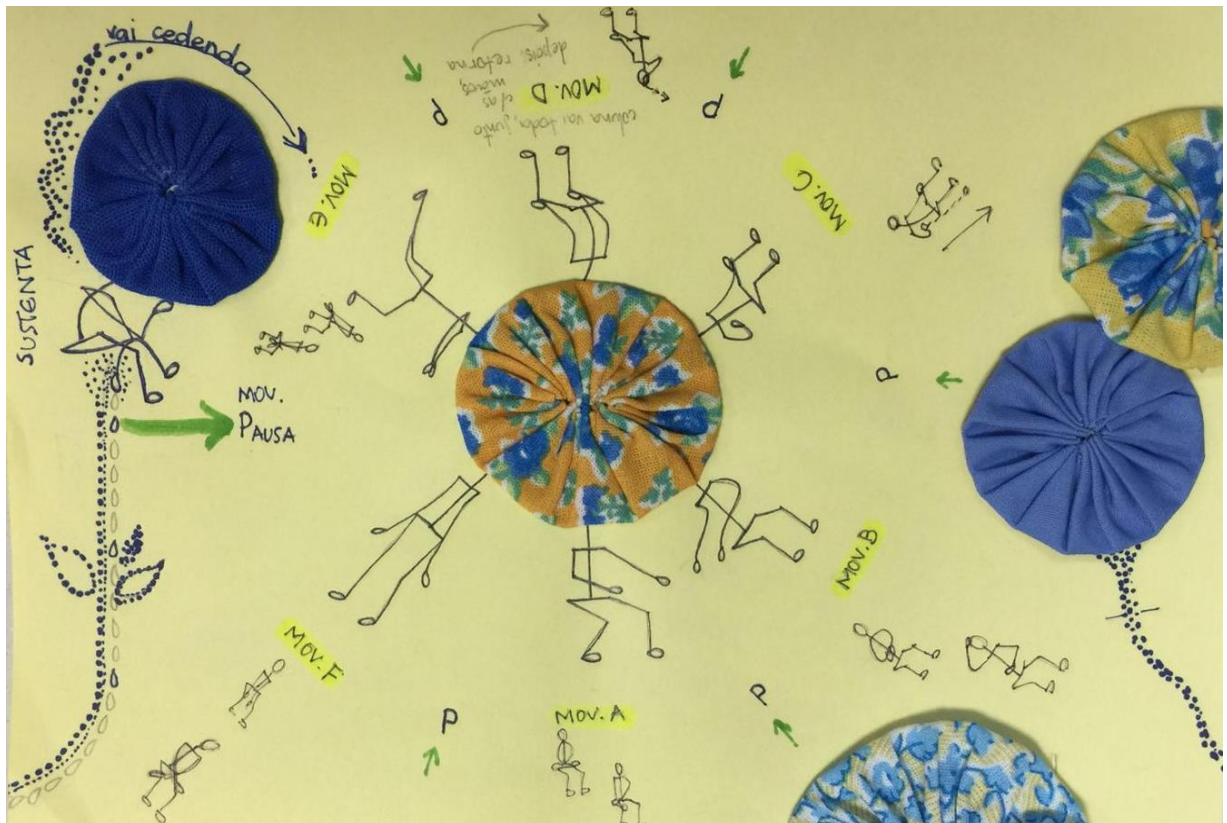


Figura 03 – Desenho 1 da mestranda de uma partida do jogo de ver e refazer, 2014.1

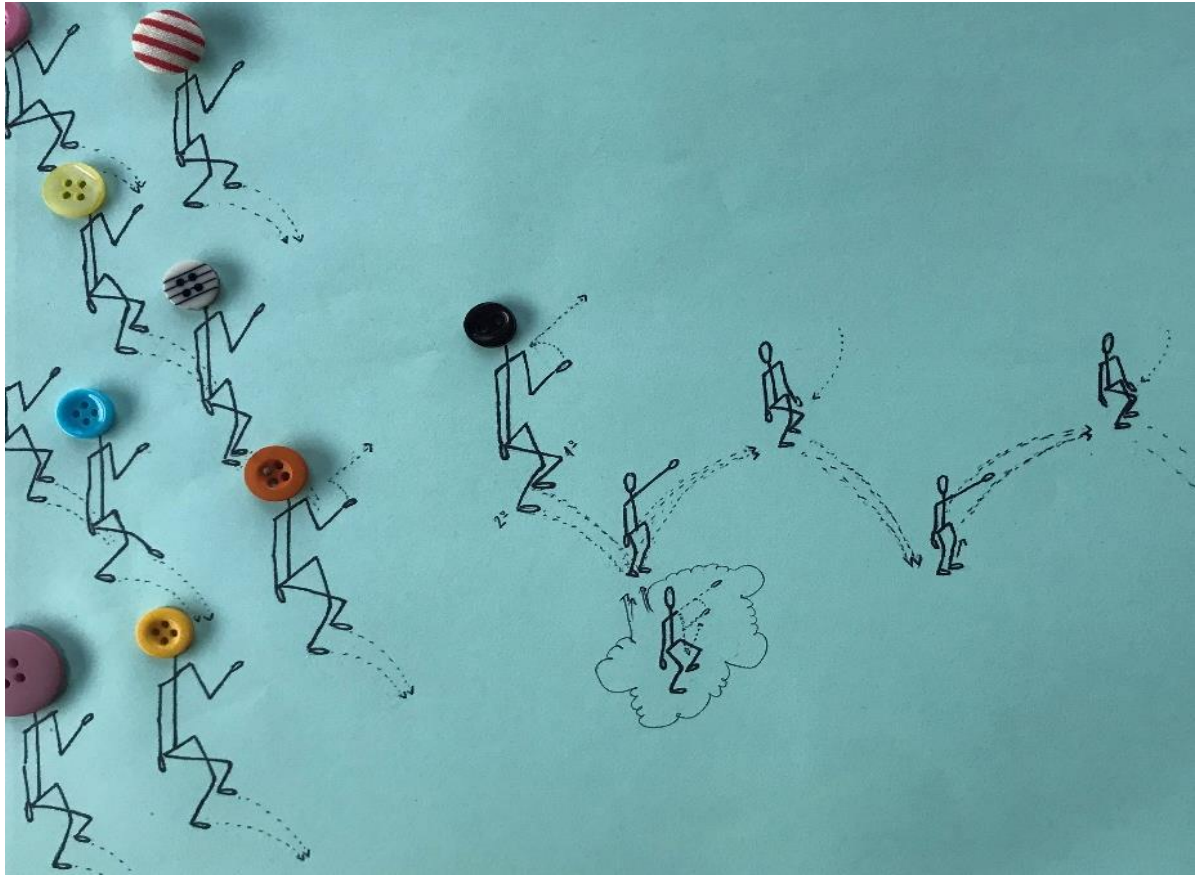


Figura 04 – Desenho 2 da mestranda sobre uma partida do jogo de ver e refazer, 2014.1

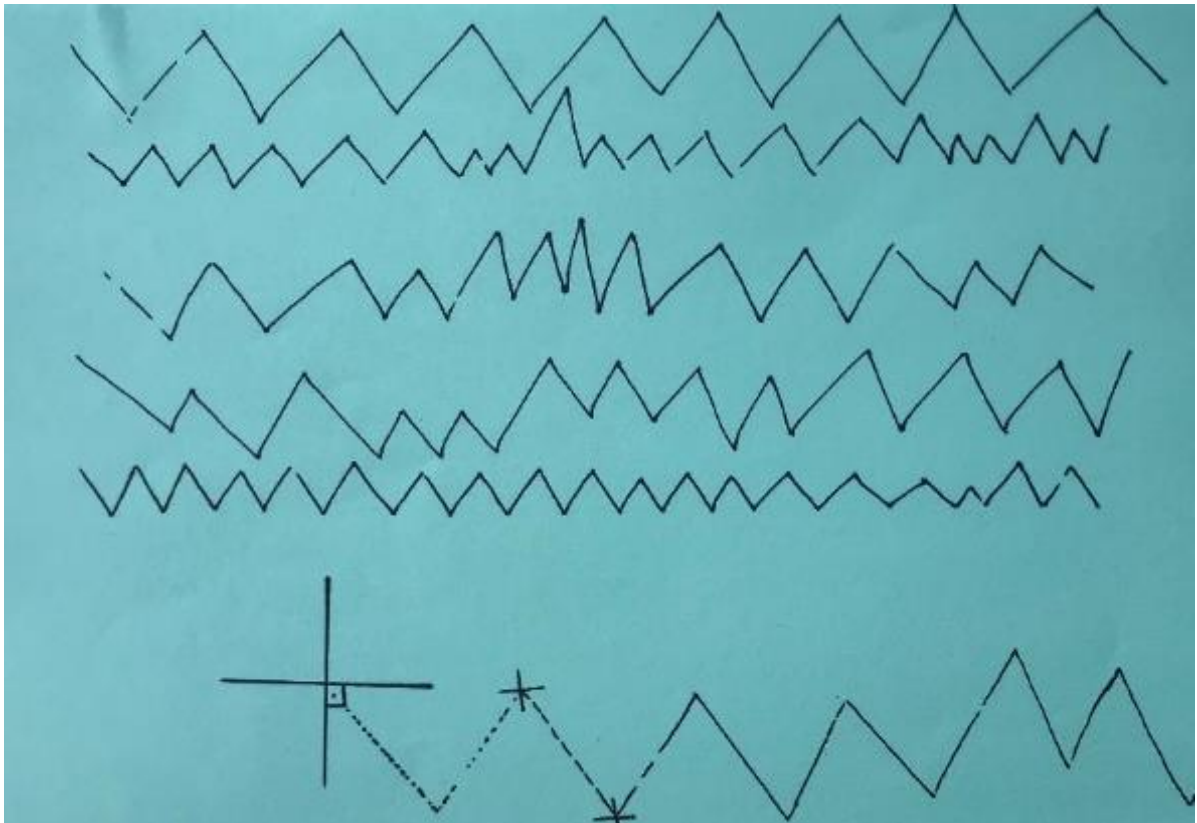
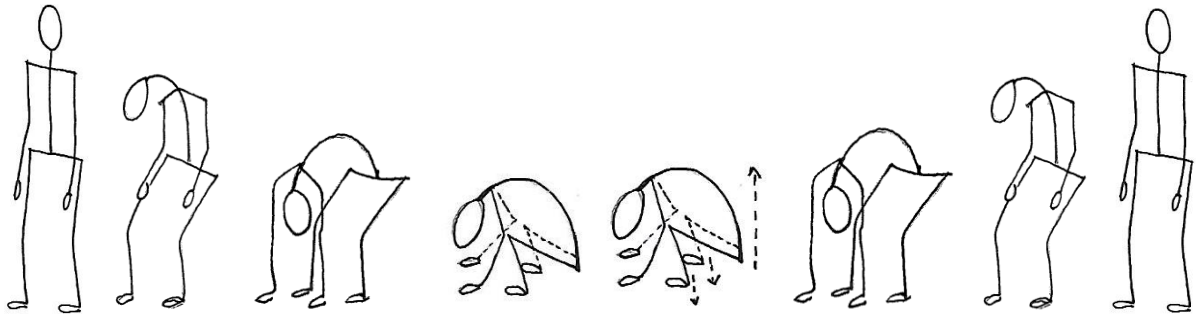
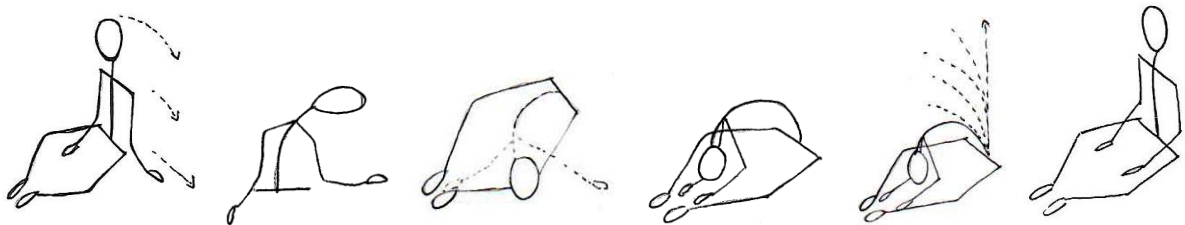


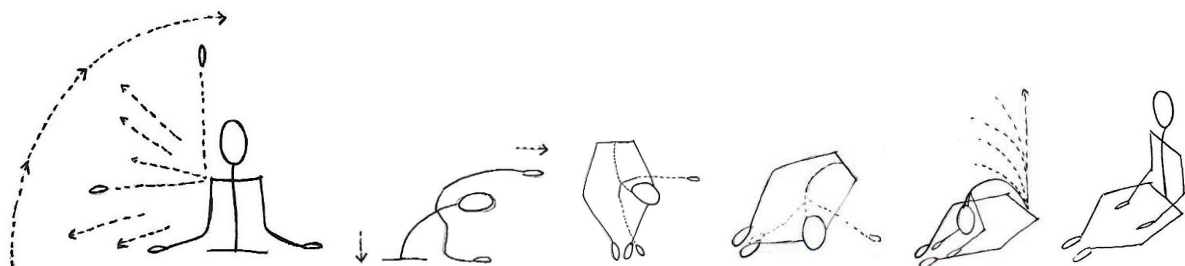
Figura 05 – Roteiro da mestranda (em desenho e por escrito) sobre a Ativação Corporal para o fragmento de *Rosas danst Rosas*, 2014.1.



Base de pé: segue para a posição agachada e pausa nessa posição, respira profundamente e retorna para a posição ereta. Primeiramente, em 32 tempos: 12 tempos para abaixar, 4 tempos para inspirar e mais 4 para expirar, 12 tempos para voltar a ficar de pé. Em seguida, fazer a mesma movimentação em 24 tempos (t): 10t para abaixar, 2t para inspirar e 2t para expirar, 10t para voltar a ficar de pé. Por último, em 18t: 8t para abaixar, 1t para inspirar e 1t para expirar, 8t para retornar. De acordo com convenções de contagem de passos na dança, “tempo” aqui representa 1 segundo ou mais, conforme a velocidade ou duração dos movimentos estabelecida pela professora que dava a contagem.

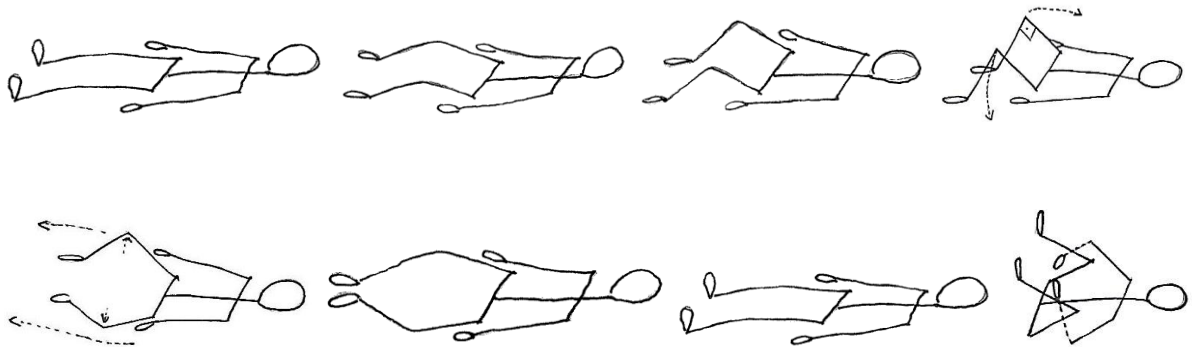


Base sentada: a maior parte da ativação corporal, com a mesma lógica de distribuição do tempo acima. Pernas semiflexionadas confortavelmente, curva-se para um lado, cede coluna e cabeça em torção para cima da perna, em seguida cede para o meio das pernas e retorna para a posição inicial. O mesmo ocorre para o outro lado. As pausas para respirações prolongadas variam.



Varição com o braço: acrescentar o braço oposto na movimentação acima.

Base deitada: em decúbito dorsal, ativação do abdome e articulação coxofemoral, seguindo a mesma lógica de distribuição do tempo da base de pé, porém em 18, 16, 12 ou menos tempos.



Variação: acrescentar exercícios abdominais frontais e laterais, e um vaivém pendular com os membros inferiores, conforme condução da professora.

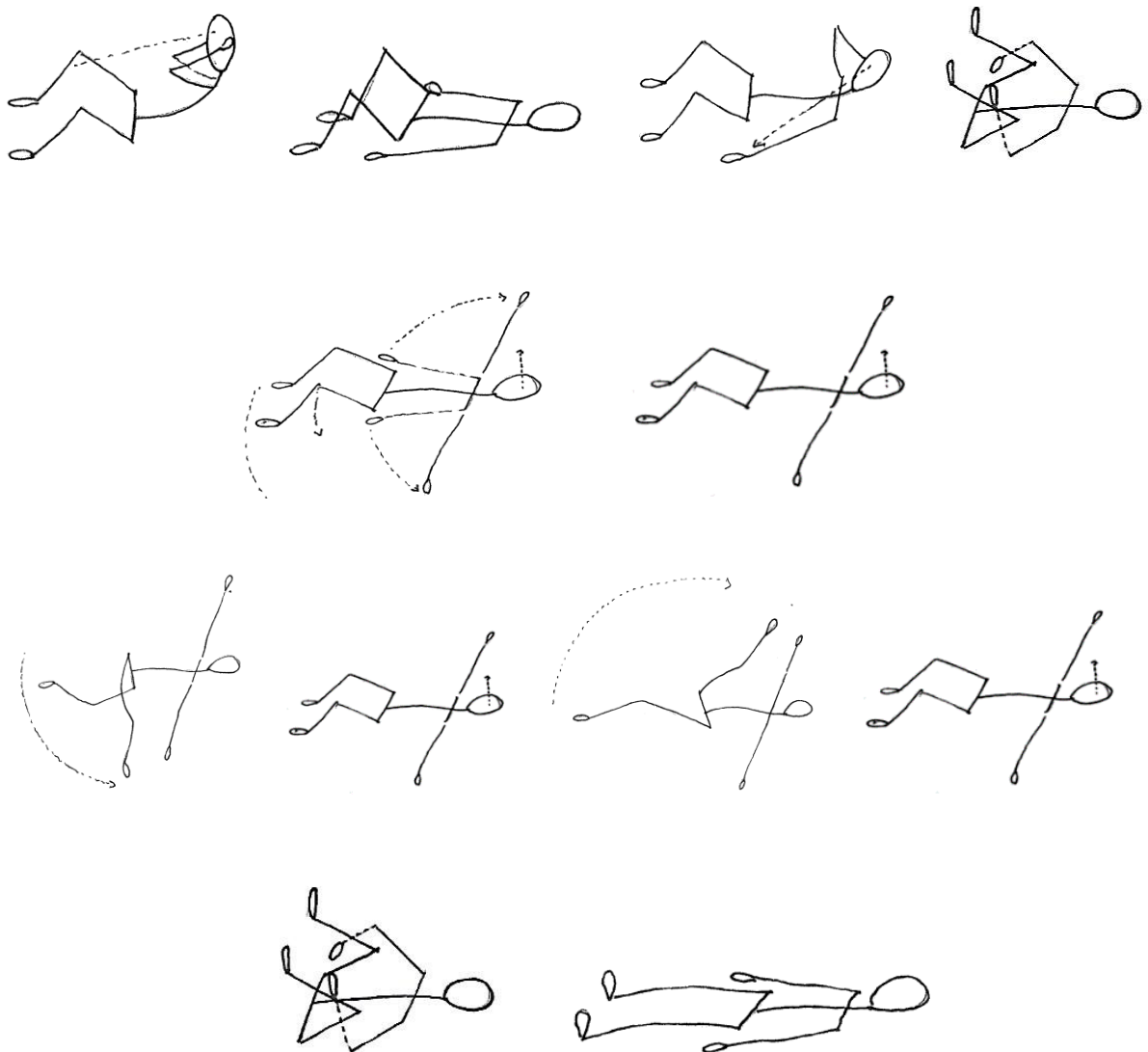
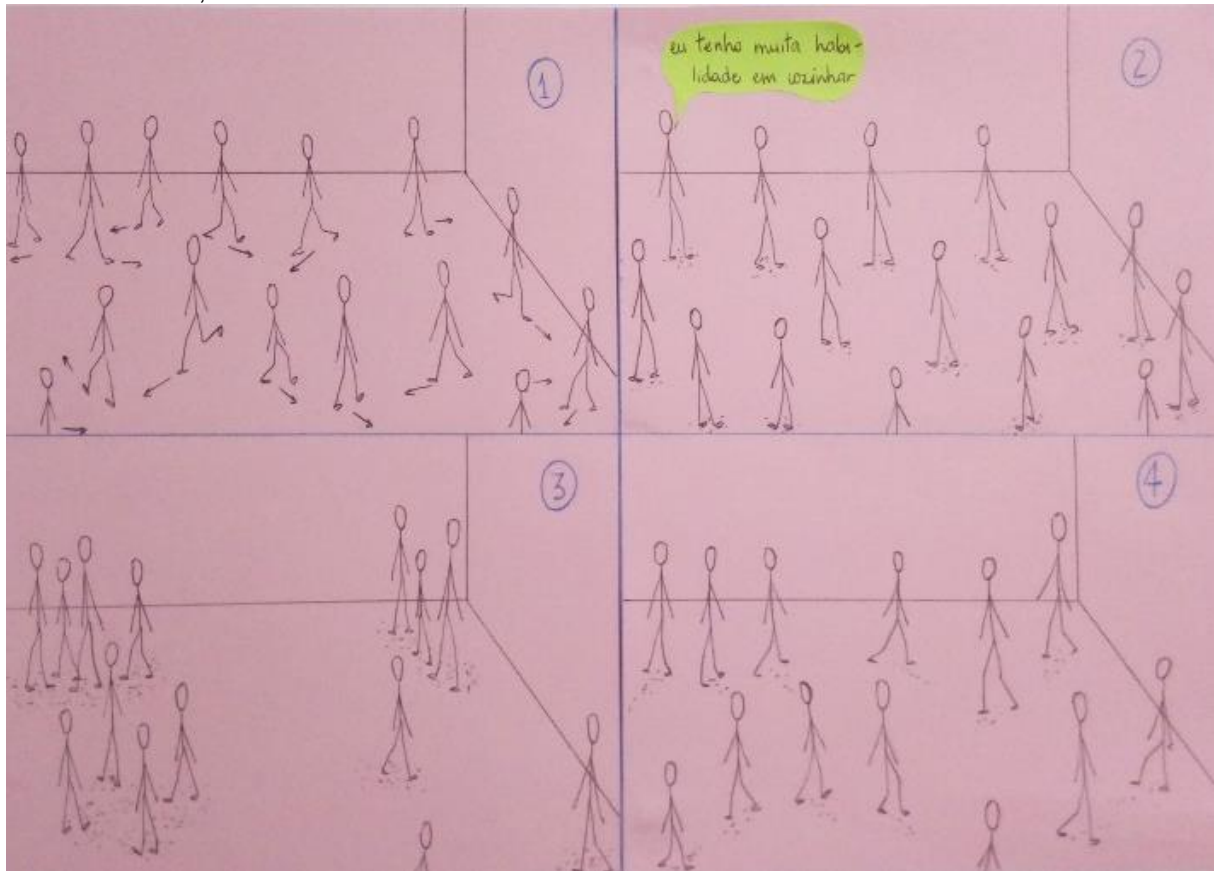


Figura 06 – Roteiro da mestranda (em desenho e por escrito) sobre um jogo de proximidades e distanciamentos, 2014.1.



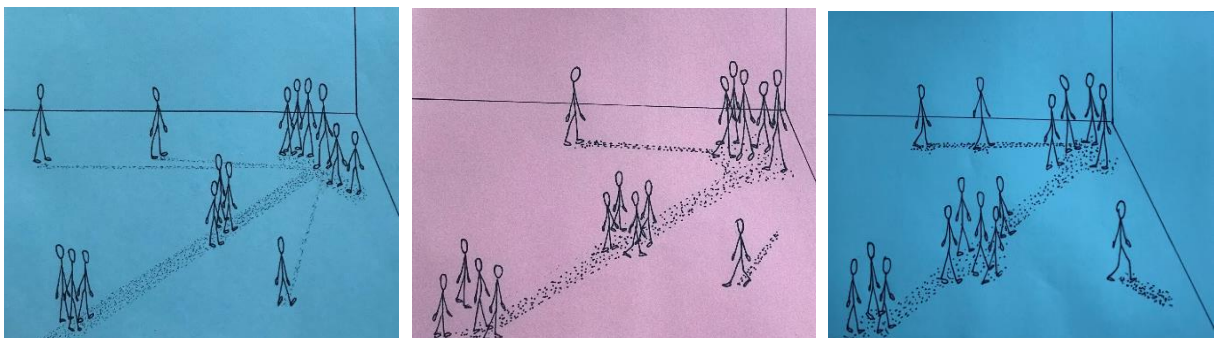
Quadro 1: caminhávamos procurando nos distribuir proporcionalmente pela sala de aula. Como reflexos uns dos outros, quando alguém parava de caminhar, os demais também estacionavam assim que percebiam.

Quadro 2: a pessoa que havia parado primeiro informava algo que lhe identificasse, como uma preferência musical ou gastronômica, por exemplo.

Quadro 3: Após o grupo ouvir a pessoa que liderava o jogo, cada um aproximava-se dessa pessoa o quanto sentisse afinidade com a informação dada. Ou, afastava-se dela ou permanecia no mesmo lugar, de acordo com o quanto não se identificasse.

Quadro 4: Logo após, todos voltavam a transitar pela sala e, de repente, outro indivíduo suspendia o caminhar e começava mais uma jogada.

Figura 07 – Desenhos comparativos da mestranda sobre três partidas coincidentes do jogo proximidades e distanciamentos. 2014.1.



Ao longo do processo pedagógico, a relação com a escrita também possibilitou que nos expressássemos despreziosamente a partir do que vivenciávamos nas aulas. Este contexto nos deixava ver uma conexão mais acentuada com as artes visuais, e um pouco com as artes literárias e musicais. nossas expressões andavam próximas das artes visuais. Mais uma vez, assim como em algumas repetições do fragmento coreográfico, nossa imaginação estava naquela dimensão poética de Manoel de Barros de “transver” o que vivenciávamos, e quem sabe até “desvirtuando” ou “molecando” os idiomas, como sugere o poeta (BARROS, 1990, p. 312).

Figura 08 – Desenho avulso da mestrandia após algum ensaio do fragmento de *Rosas danst Rosas*, 2014.1.

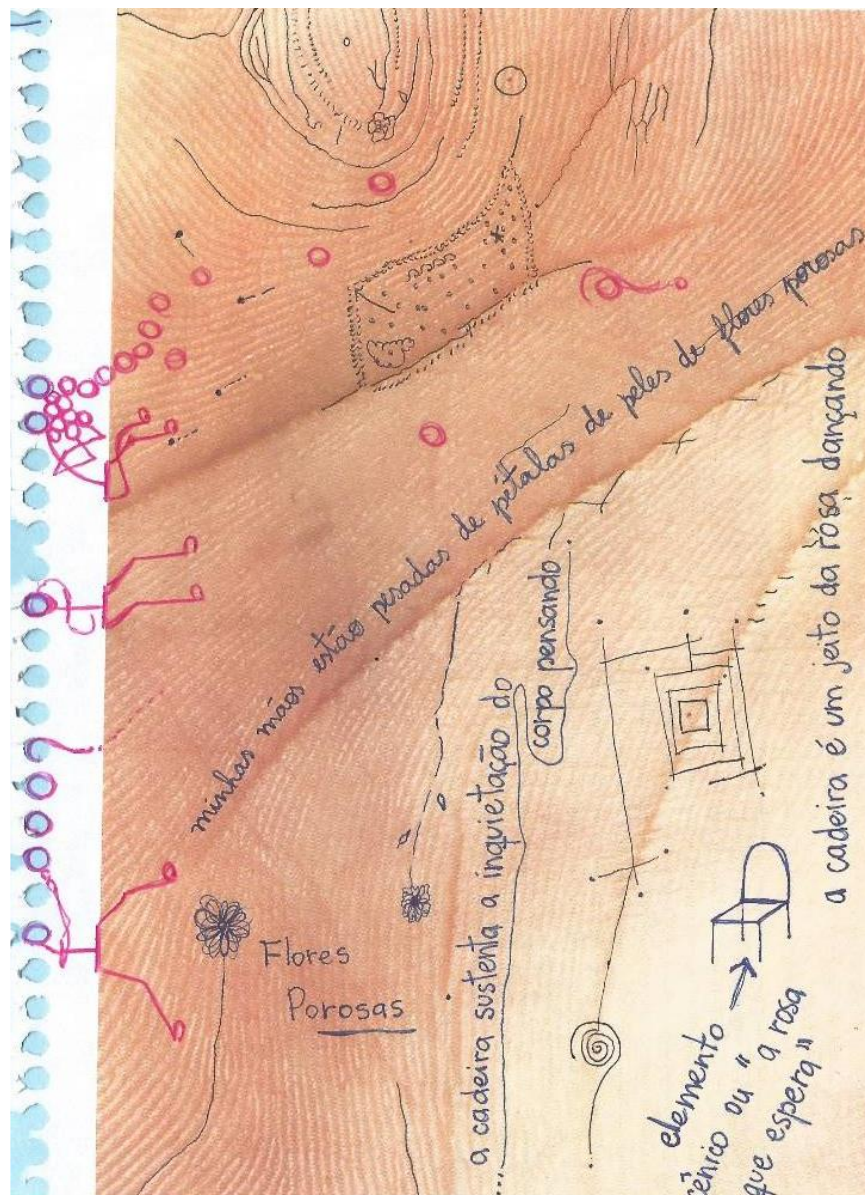


Figura 09 – Recortes e colagens da mestranda após algum ensaio do fragmento de *Rosas danst Rosas*, 2014.1.



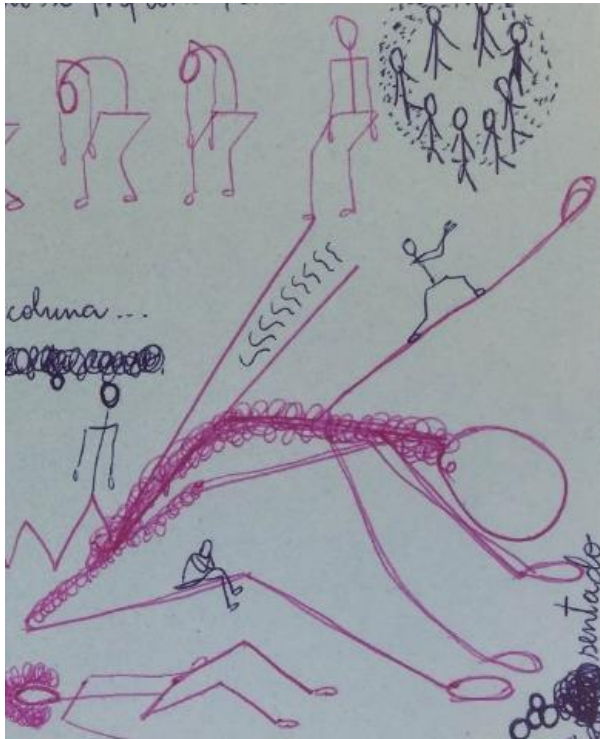


Figura 10 – Fragmento de desenho e versos da mestranda feitos após algum ensaio do segmento coreográfico de *Rosas danst Rosas*, 2014.1.

Paródia de Cantiga de roda pra Rosa

Na garupa vai vaqueiro
 Distráido fazendo passeio
 Vento envergando coqueiro
 Ô ciranda, ô cirandeiro

Rosa caiu no terreiro
 Levantou, se aprumou ligeiro
 Mas perdeu-se em seus bordados
 Nem tá mais do mesmo jeito

“Não se preocupe em entender,
 viver ultrapassa todo entendimento”
 “Do rio que tudo arrasta
 se diz que é violento”

“Mas ninguém diz violentas
 as margens que o comprimem”
 Ai, Clarice, Keersmaeker e Brecht
 O que é que vocês me dizem?

4 REFLEXÃO TEÓRICA

4.1 UMA ABORDAGEM SISTÊMICA

Ao olhar o processo pedagógico em uma dimensão sistêmica, podemos examinar como os corpos interagem pela cópia/repetição e assim aprendiam a elaborar dança. A vasta literatura do semiótico Jorge Vieira¹³ continua abrindo caminhos para estudarmos corpo e dança numa perspectiva sistêmica. Em um dos seus artigos (2000) e livros (2006), verificamos uma trama de diálogos com diversos pensadores e formuladores da Teoria Geral dos Sistemas (TGS). São filósofos, biólogos, físicos, químicos e muitos outros estudiosos de variados períodos e escolas de pensamento pelos quais Jorge Vieira perscruta essa teoria, ou proto-teoria, como ele próprio e alguns autores também a denominam.

Com base em um levantamento histórico de Günter W. Uhlmann (2002) e algumas contextualizações de Edgar Morin (2011, p. 19-20) e de Jorge Vieira (2000, p. 13), apresentamos aqui, muito brevemente, que o pensamento sistêmico surgiu em consonância com a cibernética, tendo como marco no ocidente as publicações do biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy¹⁴, disseminadas mais amplamente após a segunda guerra mundial. Jorge Vieira considera as contribuições de Bertalanffy como “o primeiro grande esforço de uma construção sistêmica e do tratamento da complexidade” (VIEIRA, 2000, p. 13).

Embora transite pela concepção clássica de Bertalanffy, Jorge Vieira (2000, 2006) congrega mais intensamente com vertentes de pensamento mais recentes como as do físico-matemático e filósofo russo Avenir Ivanovich Uyemov¹⁵ e do físico

13 Astrofísico, Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professor na graduação em Comunicação das Artes do Corpo, na Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, e Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP. Integra o corpo docente dos cursos de graduação e Pós-Graduação em Dança da Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro.

14 (1901-1972): Referência no estudo de sistemas, autor do livro *Teoria Geral dos Sistemas*, publicado em 1950.

15 (1928-2012): Formado em Filosofia e Lógica pela Universidade Estadual de Moscou, trabalhou por muitos anos no Instituto Pedagógico de Ivanovo e na Universidade de Odessa. Foi um professor e pesquisador de referência nos campos da Lógica, Metodologia da Ciência e Teoria dos Sistemas. Dentre sua vasta publicação científica, *Coisas, propriedades e relações* (1963) é considerado um dos seus livros mais significativos. (Tradução livre da mestrandia de informações obtidas no texto *Philosophie/ Avenir Ivanovich Uyemov*, de 27 de agosto de 2019, da revista LA PHILOSOPHIE, disponível em: <https://www.la-philosophie.fr/> (acessado em 2019); e no artigo LEONENKO, Leonid. The language of ternary description and its founder – To the 70th anniversary of Professor Avenir Uyemov. *Logic Modern*, v. 8, n. 3 & 4, p. 31-52, may 2000/october 2001).

e filósofo argentino Mario Bunge¹⁶. Suas obras também trazem uma perspectiva sistêmica em diálogo com os conhecimentos termodinâmicos do físico-químico Ilya Prigogine¹⁷, e apontam ainda uma forte conexão entre a TGS e a semiótica peirceana¹⁸. É pelas urdiduras de reflexões com esses e tantos outros pensadores que Jorge Vieira alega que “a realidade é formada por sistemas abertos [...]” (VIEIRA, 2000, p. 14).

Mas, por que abertos? E, o que são sistemas? Estudiosa da TGS e afinada com a trama de entendimentos de Jorge Vieira, a professora e pesquisadora de dança Fabiana Britto esclarece que

um sistema aberto é descrito pela Teoria Geral dos Sistemas como aquele que troca energia, informação e matéria com o meio, diferentemente dos sistemas fechados, que trocam apenas energia e informação, e dos sistemas isolados, que não efetuam trocas. Sistemas completamente isolados constituem-se apenas como idealizações, uma vez que existentes, pelo simples fato de existirem, existem num ambiente com o qual se relacionam – ao menos enquanto “habitantes” desse ambiente (BRITTO, 2008, p. 45).

Pelo que podemos observar, sistemas só surgem e continuam a existir se estiverem abertos em alguma proporção. No caso da experiência pedagógica, ao interagirmos pelo movimento, sentíamos uma infinidade de trocas pelos nossos corpos. Trocar correspondia a uma multiplicidade de transformações irreversíveis. Nossa energia metabólica proveniente dos alimentos, por exemplo, convertia-se na energia cinética que nos possibilitava dançar e, enquanto dançávamos íamos tecendo mais percepções que nos levavam a mais indagações, discussões e

16 (1919-2020): Doutor em Ciências Físico-Matemáticas pela Universidade de La Plata, tendo ainda 20 doutorados honoris causa. Foi professor das Universidades de La Plata e de Buenos Aires, Argentina, da Universidade da Pensilvânia, EUA, e da Universidade McGill, Canadá. Publicou uma enorme quantidade de livros e artigos no campo da Epistemologia e Filosofia da Ciência. (Informações obtidas no artigo JÚNIOR, Léo Peruzzo, BUNGE, Mario. Entrevista: O realismo científico de Mario Bunge, **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 327-335, jan./abr. 2017; e na redação *Mario Bunge: biografia de este filósofo argentino*, da Revista virtual *Psicología y Mente*, acessado em jan/2023, disponível em: <https://psicologiyamente.com/biografias/m%C3%A1rio-bunge>; <https://psicologiyamente.com/>).

17 (1917-2003): físico-químico russo-belga licenciado e doutorado em Química e Física pela Universidade Livre de Bruxelas, Bélgica. Recebeu o título de doutor honoris causa por uma média de 50 universidades. Recebeu o Prêmio Nobel de Química em 1977. Em 1959 tornou-se diretor do Instituto Internacional de Física e Química em Bruxelas, e em 1967 do Centro de Estudos de Mecânica e Estatística, Termodinâmica e Sistemas Complexos, o qual leva o seu nome, na Universidade do Texas, Austin. (Informações obtidas em CARVALHO, Rodrigo França. **Temporalidade e historicidade em Ilya Prigogine**. 2012. 160 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 2012).

18 Referente a Teoria Geral dos Signos ou Semiótica desenvolvida pelo cientista, lógico e filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914).

entendimentos acerca do que dançávamos. Tudo isso e inúmeras outras mudanças num caminho inesgotável, gradual e também acidental.

Nesse contexto de trocas muito mais intrincadas do que simplesmente dar e receber, o processo pedagógico de algum modo refletia a leitura de Jorge Vieira a respeito de uma definição de sistema de Avenir I. Uyemov (1975):

um sistema pode ser conceituado como um agregado de elementos que são relacionados entre si ao ponto da partilha de propriedades. [...] O agregado (m) de elementos pode ser de qualquer natureza, ou seja, formado por coisas diferindo entre si ou entre agregados: ideias, notas musicais, estrelas, pessoas, etc [...] (VIEIRA, 2006, p. 88).

De acordo com esse enunciado, nossos corpos foram os principais elementos ao longo do processo pedagógico de criação em dança. Em relação a nossa natureza, inicialmente, nossos aspectos mais óbvios se resumiam em sermos seres vivos da mesma espécie, e integrantes da mesma instituição de ensino. A turma tinha em média 15 estudantes, sendo 12 ou 13 da graduação em Dança e os demais do mestrado em Dança e de outros cursos da UFBA. Com as breves apresentações que tivemos ainda nas primeiras aulas, percebemos muitas variações entre nós. Formávamos um conjunto de pessoas com diferentes idades, contextos de vida, habilidades, aspectos físicos, e especialmente com diversas referências de dança.

No decorrer das aulas, passamos a ter alguns propósitos em comum, principalmente aprender a criar dança. Unidos por esse objetivo, participamos de experiências que só faziam sentido para nós quando estávamos em grupo. Ao término das aulas e no decorrer das semanas, podíamos até experimentar sozinhos o que havíamos vivido juntos, mas não era a mesma coisa e sim uma outra experiência. Esse caso foi observado especialmente ao refazermos juntos o fragmento de *Rosas danst Rosas* (2013).

Diferentes umas das outras e envolvidas no mesmo processo pedagógico, ao copiarmos repetidamente o segmento coreográfico, mudanças graduais e acidentais aconteciam em nossos corpos de uma maneira que passávamos a vivenciar um estado em comum entre nós e o fragmento coreográfico. As aprendizagens e os graus de semelhanças que emergiam naquela relação interativa a partir da cópia nos permitiam considerar aquele contexto próximo de uma realidade sistêmica.

4.1.1 Alguns parâmetros sistêmicos

Conforme explica Jorge Vieira, há aspectos que podem ser observados em todos os sistemas: são “[...] traços que encontraríamos tanto em uma galáxia quanto em uma sinfonia [...]” (VIEIRA, 2000, p. 15), e que são compreendidos na TGS como parâmetros sistêmicos divididos em duas classes:

Básicos ou fundamentais: aqueles que todo e qualquer sistema possui, independente de processos evolutivos; Evolutivos¹⁹: aqueles que surgem ao longo da evolução, com o passar do tempo, podendo estar presentes em um sistema e não em outro, ou ainda, podendo não estar presentes em um determinado sistema mas podendo vir a emergir no mesmo em algum tempo futuro (VIEIRA, 2000, p. 15).

A presente dissertação manterá a atenção nos parâmetros fundamentais ou básicos, que são três: permanência, ambiente e autonomia. O **parâmetro permanência** não tem nada a ver com visões de conservação como algo imutável. Pelo contrário, os sistemas permanecem ao longo do tempo porque sofrem mudanças em alguma proporção. Se observarmos como uma obra coreográfica continua no decorrer dos anos, veremos algum grau de transformação em suas passagens de um corpo para outro, ou em suas adaptações de um contexto cênico para um videográfico, por exemplo.

A visão de tempo do físico-químico Ilya Prigogine (1996) nos permite entender melhor esse sentido de permanência da TGS. Suas investigações no campo da termodinâmica o levam a questionar concepções de tempo das mecânicas clássica e quântica, e apontam uma quebra de simetria entre passado e futuro. Esse tempo assimétrico pesquisado pelo autor pode ser verificado especialmente nos processos químicos irreversíveis, os quais ocorrem em sistemas muito distantes do equilíbrio, como são os casos dos sistemas abertos que vemos na TGS.

Conforme as didáticas em termodinâmica dos docentes e pesquisadores em Química, Brown e Home²⁰ (2012, p. 78-79) e Atkins²¹ (1997, 398-399), nos processos químicos irreversíveis as trocas e dispersões de energia relacionadas

19 Aos interessados em analisar os parâmetros evolutivos, sugerimos a leitura do segundo capítulo da tese de doutorado em forma de livro (2008) de Fabiana Britto, e o artigo (2000) e o livro (2006) de Jorge Vieira, presentes na lista de referências desta dissertação.

20 BROWN, Lawrence S.; HOME, Thomas A. **Química geral aplicada à engenharia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. O autor Lawrence S. Brown é professor de Química da Universidade Texas A&M, Mestre e Doutor em Química pela Universidade de Princeton. O autor Thomas A. Home é docente de Química na Universidade de Wisconsin-Milwaukee, Doutor em Química pela Universidade de Rice.

21 Peter William Atkins (1940-), patrono da Sociedade Científica Universidade de Oxford, professor aposentado de Química da Universidade de Oxford, Doutor pela Universidade da Califórnia, possui uma vasta produção de livros didáticos de química.

com alterações de temperaturas provocam mudanças químicas e físicas que não permitem o sistema restaurar seu estado inicial, como ocorre nos processos reversíveis. Dentre alguns exemplos básicos dados pelos autores estão as reações de combustão (como um papel pegando fogo) ou os elevados graus de desordem molecular que levam à formação de substâncias tão organizadas como cristais e proteínas.

À medida que chama a atenção para o fato de que o universo é feito muito mais de processos irreversíveis do que reversíveis, Ilya Prigogine elucida que “Graças a processos irreversíveis [...] a natureza realiza suas estruturas mais delicadas e mais complexas. A vida só seria possível num universo longe do equilíbrio” (PRIGOGINE, 1996, p. 30). Por isso, foi possível observar como nossas repetições do fragmento de *Rosas danst Rosas* andavam distantes de qualquer estado conservativo em que se pudesse voltar precisamente a um movimento anterior, pois conforme explica Britto (2008, p. 53) em diálogo com o pensamento do físico-químico Ilya Prigogine: a entropia, nos processos irreversíveis, impossibilita que condições iniciais sejam restauradas, que se retorne ao passado. E quando ambos falam em “condições iniciais”, estão lidando com as engenhosidades dos sistemas em uma realidade dinâmica, ininterrupta, e não a partir de pontos estáticos, isolados e zerados entre os acontecimentos. Isto significa que não estávamos lidando com um segmento original da obra, como um recorte de dança blindado da ação do tempo e do espaço. O que estava em cópia era uma fração da obra sintetizada para um contexto videográfico didático que havia sido lançado na internet em média 30 anos depois da estreia da obra. Sem figurinos e cenários, o fragmento coreográfico do projeto *Re: Rosas* conta somente com o objeto cênico da cadeira e uma porção da trilha sonora possivelmente adaptada para o vídeo.

Ao transitar pela questão das tecnologias de preservação e propagação de obras coreográficas, Fabiana Britto alerta para o fato de que

[...] um vídeo de dança não é uma dança. A coreografia que estava no palco sofre alterações profundas para adequar-se às condições ambientais de um vídeo. [...] É outra a qualidade da informação porque vídeo e dança são linguagens distintas e uma não substitui a outra. Cada qual com sua natureza, complexificando nosso conhecimento de dança (BRITTO, 2008, p. 28).

Conforme colocação da autora e segundo consta no próprio projeto *Re: Rosas* (2013), estávamos lidando com uma versão em vídeo de uma abreviação da

cena das cadeiras que ocorre na segunda parte da obra e que dura cerca de 15 minutos, enquanto o fragmento coreográfico em formato de vídeo possui em média 4 minutos. Estas alterações e desdobramentos convergem com a visão do crítico e cineasta Jean-Claude Bernardet a respeito da continuidade das obras cinematográficas. Em seu artigo *O processo como obra* (2003), o autor sugere que as obras não são produções com um começo e um fim, mas são o que ele denomina por “interstícios”. Como demonstração disso, o autor menciona dois trabalhos do cineasta português Pedro Costa: o filme *No quarto de Wanda* (2000) e a exposição *A respeito de situações reais* (2003).

A exposição foi feita com mais de 300 copiões, que são os registros de imagens do filme. Para Bernardet, a exposição mostra uma resistência do filme em tornar-se obra definitiva. Os copiões que certamente não foram aproveitados totalmente na produção do filme, passam anos depois a compor a instalação, pela qual o crítico analisa:

[...] pensamos estar em presença da matéria-prima de que se originaram o filme e suas significações. Portanto temos de alguma forma acesso ao processo de criação do filme. Mas [...] esses copiões já não são mais a matéria-prima prévia à elaboração do filme, dado que este já foi realizado, mas são como uma volta da matéria-prima após a construção das significações do filme. (BERNARDET, 2003, p. 11).

É neste dinâmico retorno ao passado no presente que nunca se recupera algo da mesma maneira. É neste sentido que o crítico compreende filme e exposição como interstícios do que ele passa a chamar de “Processo Wanda” (BERNARDET, 2003, p.12). Este contexto intersticial dito por Bernardet (2003) nos permite observar traços de *Rosas danst Rosas* (1983) em trabalhos anteriores de Anne Teresa de Keersmaeker, como por exemplo, nas repetições, contenções e solturas dos movimentos presentes na coreografia *Violin Phase*, da obra *Fase* (1982). Permite também olhar a relação entre *Rosas danst Rosas* (1983) e o seu filme, intitulado com mesmo nome lançado em 1997, sob roteiro de Anne Teresa e direção do músico e cineasta Thierry De Mey, bem como pelas remixagens do enorme acervo do projeto *Re-Rosas* (2013) e até pelo polêmico videoclipe (2011) da cantora Beyoncé, citados anteriormente. Pelos prenúncios e repercussões da obra houve intervalos de tempo, reduções de cena, adaptações e certamente muitos outros ajustes feitos por Keersmaeker e pelas pessoas que interagiram com esse contexto belgo de dança.

Estas transformações, ao provocarem em alguma medida a disseminação e continuidade de *Rosas danst Rosas* até os dias atuais, evidenciam a visão de Fabiana Britto acerca do parâmetro permanência, quando a autora diz que: “a medida de permanência não é deduzida pelo tempo de duração de um sistema mas pelo teor da contaminação que ele é capaz de promover, ao longo de suas experiências interativas com outros” (BRITTO, 2008, p. 71).

Uma outra observação que Jorge Vieira (2000) tece a respeito do parâmetro permanência é a associação que ocorre entre permanência e o que é conhecido na Biologia por instinto de sobrevivência. Podemos observar essa associação a partir das investigações do neurocientista António Damásio (2011) referentes ao desenvolvimento e funcionamento do corpo humano, especialmente do cérebro. Em um viés evolutivo e por meio de uma engenharia reversa, o neurocientista nos possibilita olhar a questão da permanência da espécie humana ao sugerir que células muito simples já apontavam alguma forma de manutenção da vida, a qual durante a modernidade esteve muito atrelada a ação cerebral:

Sei que é difícil imaginar as noções de “desejo” e “vontade” aplicadas a um organismo unicelular. Como é que atitudes e intenções que associamos à mente humana consciente [...] podem estar presentes em um nível tão elementar? Mas o fato é que estão [...], seja qual for o nome que se queira dar a essas características do comportamento celular. [...]. Será que o nosso muito humano desejo de viver, [...] de prevalecer, começou como um agregado das incipientes vontades de todas as células do nosso corpo, uma voz coletiva libertada num canto de afirmação? (DAMÁSIO, 2011, p. 53-54).

António Damásio (2011, p. 65-70 e 76-77) sugere que tanto seres unicelulares quanto pluricelulares, como o ser humano, possuem algum impulso de viver e de continuar vivo, e que até regulações do corpo, como a homeostase, estão ligadas à nossa sobrevivência. Pelo que o autor estuda no cérebro humano, junto a esse impulso de viver há ainda um desejo de “bem estar” dito pelo autor, o qual pode estar muito próximo da busca por qualidade de vida. De acordo com o que experienciávamos no processo pedagógico, possivelmente aprender a criar dança ou outras coisas faz parte dessa motivação que a espécie humana tem de continuar existindo, e talvez de ampliar esse “bem estar” colocado pelo neurocientista.

Conforme destrincha o desenvolvimento do cérebro, António Damásio (2011, p. 100-101) evidencia como regiões como o cerebelo e o hipocampo estão muito envolvidas com a nossa capacidade de aprender. Além da engenharia reversa pela qual investiga o cérebro, suas verificações também partem dos seus estudos com

pacientes que sofreram algum tipo de lesão nestas áreas e tornaram-se impossibilitados em grande parte de aprender coisas novas.

No mesmo viés evolutivo que António Damásio (2011) permite observar a permanência da espécie humana, Jorge Vieira propõe pensar os sistemas a partir de “uma série de escalas temporais de permanência [...] profundamente diversificadas” (VIEIRA, 2006, p. 106). Dentre vários exemplos dados pelo semioticista estão as rochas e estrelas, que duram milhões e bilhões de anos respectivamente; os seres humanos, que no Brasil vivem em média 70 anos, e que tentam permanecer mais tempo por meio dos códigos genéticos, culturais etc. Nesta dimensão global Jorge Vieira reflete que

o problema da permanência como um parâmetro básico sistêmico é um problema do Universo. O Universo, por algum motivo desconhecido, existe. E por um outro motivo também desconhecido, ele tenta continuar existindo. (...) nós somos convidados a permanecer no tempo, porque o universo tenta permanecer no tempo” (VIEIRA, 2006, p. 106).

Em relação ao **parâmetro ambiente**, Jorge Vieira afirma que “[...] sistemas, em escala universal, são sempre abertos em algum nível, o que implica que sejam envolvidos por algum outro sistema, que em Teoria Geral de Sistemas é o chamado Ambiente” (VIEIRA, 2000, p. 14). Nesse sentido, sistemas podem ser considerados subsistemas de outros sistemas como, por exemplo, os sistemas dança e teatro enquanto subsistemas do sistema arte ou do sistema cultura, e assim por diante. É nesse mesmo rumo que a dissertação de mestrado de Natália Vasconcellos (2018) propõe a notação coreográfica como um subsistema do sistema dança, e permite ainda observá-la um subsistema do sistema “escrita”.

Neste viés, sistemas interagem com seus respectivos ambientes, e desse modo continuam existindo. Entretanto, conforme alerta Fabiana Britto (2008, 2011), na TGS ambiente não é sinônimo de espaço geográfico. A perspectiva sistêmica de ambiente é explicada pela autora a partir de uma análise sobre a obra coreográfica *SIM*²², do grupo de dança *Cena 11*. Pelo que percebemos em sua análise, dançarinos e público emaranhavam-se no decorrer da obra, apontando uma forma de relação que leva a compreensão de que

[...] o ambiente (inclusive o cênico) não é para o corpo meramente um espaço físico disponível para ser ocupado, mas um campo de *processos*

²² *SIM* – Ações integradas de consentimento para ocupação e resistência, do grupo *Cena 11*, dirigido por Alejandro Ahmed. A obra foi apresentada no Encontro *Corpocidade*, no Teatro do Movimento da UFBA, em novembro de 2010.

que, instaurado pela própria ação interativa dos seus integrantes, tanto justifica as configurações resultantes quanto garante suas continuidades evolutivas (BRITTO, 2011, p. 06).

É nesta mesma perspectiva que autora alega em sua tese de doutorado que “o corpo é o ambiente da dança, no sentido de que seu design delinea possibilidades para interagirem as múltiplas informações inatas e adquiridas, que nele transitam” (BRITTO, 2008, p. 72). De maneira convergente, podemos considerar que era na relação entre as professoras e os estudantes que proliferava o ambiente da experiência pedagógica aqui estudada. E, dentro desse ambiente, os modos como as docentes abordavam a questão da cópia era o ponto em que esse ambiente se tornava mais fértil, pois copiar ou repetir era a ação na qual mais interagíamos e aprendíamos: tanto os estudantes com as professoras, como os estudantes com os estudantes.

Pelo que podemos entender a partir de Jorge Vieira (2006), esse ambiente pedagógico permitia aos sistemas crescerem em complexidade. Em sua obra (2006, p. 101) há uma certa preocupação quando o ambiente não propicia isso. O autor fala que se um determinado sistema não tem um bom ambiente com o qual possa trocar e assim crescer em complexidade, ele pode chegar a perecer. Na área da biologia, um dos casos que o semiótico cita é quando um nicho ecológico está precário e favorece a extinção não só da espécie desse nicho, mas de várias outras espécies.

Essa preocupação de Jorge Vieira também é perceptível logo no primeiro capítulo do seu livro (2006, p. 19-20), quando o autor reflete sobre a desvalorização do conhecimento em nosso país, e no quanto as universidades são afetadas por isso. Pelo que o seu pensamento sugere, instituições universitárias deveriam ser um dos locais mais favoráveis aos ambientes de ensino-aprendizagem que observamos a partir da TGS.

Quanto ao **parâmetro autonomia**, Jorge Vieira (2000, p. 16) explica que os sistemas abertos internalizam informações que são estocadas ao longo do tempo, assegurando sua permanência. As informações podem ser as mais variadas possíveis, desde “[...] material e energética (os níveis de energia de um átomo, reservas de vitaminas ou gorduras nos sistemas vivos etc) até diversidade sêmica (conhecimento, competência, talento etc)” (VIEIRA, 2000, p. 16). Congruente ao pensamento de Mário Bunge (1977), Jorge Vieira afirma que os estoques de

informação tanto garantem a permanência do sistema como geram a função memória.

Em alguns ramos da engenharia física, como os que estudam sistemas ditos não vivos²³, a memória é denominada como função de transferência. No caso do corpo humano, Jorge Vieira associa a função memória diretamente com a atividade celular e cerebral, e exemplifica que “a memória mais marcante em Biologia é sem dúvida aquela do código genético” (VIEIRA, 2000, p. 16). Segundo o autor, “uma função memória conecta o sistema presente ao seu passado, possibilitando possíveis futuros” (VIEIRA, 2000, p. 16). No caso da experiência pedagógica de criação em dança, a aprendizagem e criação pela cópia de algum modo correspondia ao próprio processo de “estocar informações” dito pelo autor. A ação de copiar ou repetir de alguma maneira nos permitia reter dados e interpretá-los, conectando-os com diversas outras percepções e referências dos nossos corpos e assim urdindo ininterruptamente nossas memórias. Do mesmo modo, o relacionamento com os cadernos de anotações também deixava observar como cada um de nós elaborava memórias à medida que relatava as aulas e buscava traduzir por escrito as frações de movimentos.

De certa maneira este contexto sugeria o apontamento de Jorge Vieira (2000, p. 16) sobre as conexões ou presença do passado no presente no que o autor coloca como “função memória”. Em relação a isso, observei também que o laborar da minha memória me levava a comparar a experiência de copiar do processo pedagógico com outras experiências de copiar que eu havia vivido na área da dança. Ao comparar, surgiam novas percepções e interpretações das experiências que acabavam modificando meu modo de pensar a cópia. Esta situação em alguma proporção confirmava a colocação de Jorge Vieira de que é na função memória que “o sistema passa a adquirir não só a capacidade de perceber a informação, mas também de percebê-la **de uma certa maneira**”²⁴ (VIEIRA, 2006, p. 21). Talvez por isso dentro do mesmo processo pedagógico de criação pela cópia, cada um dos estudantes com suas próprias experiências e referências, aprendia e criava dança de uma maneira diferente, embora também próxima das maneiras dos demais participantes.

23 Segundo Vieira (2000, p. 16) circuitos elétricos são sistemas considerados não vivos.

24 Negrito e itálico presentes na obra do autor.

Ainda a respeito da função memória, o autor sugere que à medida que ela é “[...] construída ao longo do tempo, [...] o sistema evolui para níveis mais altos de complexidade” (VIEIRA, 2006, p. 22). Portanto, um sistema rico em complexidade é um sistema rico em autonomia. E, se essa relação é crescente, é bem possível que o sistema tenha mais possibilidades de criar. Nesse sentido, o processo pedagógico propiciava uma certa expansão de autonomia tanto dos nossos corpos envolvidos na experiência, como do próprio fragmento de dança.

Por fim, Jorge Vieira relaciona os três parâmetros sistêmicos básicos ou fundamentais do seguinte modo:

[...] sistemas “necessitam” sobreviver, sob a imposição da termodinâmica universal; para isso, “exploram” seus meios ambiente, “trabalhando” os “estoques” adequados a essa permanência. Podemos dizer que há assim uma certa hierarquia entre os 3 parâmetros básicos: primeiro, a permanência; ela é efetiva através do meio ambiente, com a conseqüente elaboração de autonomia, incluindo aí a memória ou hábito (VIEIRA, 2000, p. 16).

4.2 UMA CONEXÃO COM AS CIÊNCIAS COGNITIVAS

De acordo com os estudos de Jorge Vieira respeito da TGS, podemos pensar a ação de criar como uma questão propícia ou até fundamental para nossa continuidade no mundo. Como o autor permite entender, sistemas abertos permanecem no tempo à medida que crescem em complexidade, e “[...] o ato de criar é uma crise denotativa de um alto nível de complexidade viva” (VIEIRA, 2006, p. 59). O semiótico frequentemente refere-se a esta complexidade como o próprio processo de elaborar informações, e considera que este processo ocorre significativamente nos sistemas cognitivos. Neste sentido o autor chega a dizer que “criar é o exercício de funcionalidade cerebral no contexto de um sistema aberto (sujeito) em seu meio ambiente perturbado (universo)” (VIEIRA, 2006, p. 58), e prossegue enfatizando que “criar, para nós, é viver e os cientistas e artistas são aqueles que mais intensamente estão sujeitos a esse impulso vital” (VIEIRA, 2006, p. 59).

No caso da experiência pedagógica aqui relatada, as interações que vivíamos à medida que aprendíamos a dançar pela cópia de algum modo refletiam como já estávamos criando uma outra dança, diferente do fragmento coreográfico copiado mas a partir dele. De alguma maneira, nossas interações pela cópia evidenciavam

como aprender e criar são inseparáveis, provavelmente indistinguíveis tendo em vista o entendimento de Adriana Machado de que “nas trocas entre corpos, a ação é sempre criativa, pois se encontra comprometida com o modo que o corpo soluciona suas relações: experiência é conhecimento no corpo, é aprendido” (MACHADO, 2012, p. 83). Conforme a tese de doutorado da autora, estas trocas estão relacionadas ao funcionamento da percepção, especialmente no corpo tecendo-se em imagens enquanto dança. É dentro deste recorte que a pesquisadora nos leva a observar como os corpos, sendo sistemas abertos, aprendem e criam pelas vias perceptivas. Afinada com o campo da neurociência, sua visão de percepção converge para aquelas de pensadores como António Damásio²⁵. Ambos compreendem a percepção em uma perspectiva de tempo assimétrico, irreversível. Neste mesmo prisma, observar como a percepção estava acontecendo em nossos corpos foi um ponto de partida para tentar entender em alguma medida como a infinidade de trocas que ocorria pelos nossos corpos nos possibilitava aprender/criar dança pela cópia/repetição.

Em termos gerais, António Damásio (2011, p. 103) explica que, ao mapear o corpo por dentro para melhor gerir a vida, o cérebro produz duas variedades de mapas: os interoceptivos e os proprioceptivos. E, ao mapear o ambiente externo ao corpo, o cérebro produz mapas exteroceptivos. De alguma maneira, essa última qualidade de mapas era a que a experiência pedagógica de criação em dança mais nos permitia explorar, embora todas estas variações de mapas andem sempre ligadas e acontecendo constantemente e simultaneamente.

O autor também analisa que os mapeamentos não acontecem somente no cérebro, mas desde os órgãos perceptivos. Ao investigar a percepção auditiva, por exemplo, o neurocientista verifica que “os primeiros mapas auditivos são formados na cóclea, assim como os primeiros mapas visuais formam-se na retina” (DAMÁSIO, 2011, p. 94). Conforme esta produção de mapas desde as vias sensoriais, o neurocientista sugere que pensar não se refere somente a uma ação cerebral, mas de todo o corpo. Seguindo este entendimento, em alguma proporção a experiência pedagógica de criação em dança evidenciava como nossos corpos estavam pensando à medida que teciam percepções enquanto copiavam, talvez em um

25 Adriana Machado (2012) dialoga com obras de 1996, 2000 e 2004 de Damásio, assim como outros profissionais da neurociência. Essa dissertação apoia-se numa literatura posterior: DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, na qual o autor mantém seu pensamento dentro da mesma visão de tempo não linear, como das obras anteriores.

contexto semelhante ao pensamento do poeta Fernando Pessoa (1942), quando diz: “o que em mim sente está pensando”²⁶. Ou ainda, quando o seu heterônimo Alberto Caeiro medita:

[...] os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido [...]. (CAEIRO/PESSOA, 1946, p.39).

No caso do processo pedagógico de criação em dança, a ação de copiar podia ser considerada algum estado de percepção que também já era um estado de pensamento do corpo em movimento. As múltiplas imagens e mapas que transcorriam em nossos corpos à medida que refazíamos ações e danças de outros corpos e de nós mesmos convergia de alguma maneira com a visão de Helena Katz (2005) da dança como um modo do corpo pensar. Conforme suas articulações com conhecimentos neodarwinianos, ciências cognitivas e a semiótica peirceana, a crítica e pesquisadora de dança elucida que o pensamento acontece pela experiência perceptiva do corpo no mundo, e que “não vem de dentro, mas do trânsito aberto na forma de fluxo permanente entre dentro e fora que borra as separações firmes entre os dois” (KATZ, 2005, p. 106). Mais uma vez, nos reportamos ao entendimento de Adriana Machado de que o corpo, no processo de perceber, se constrói em coautoria com o ambiente. Este “borramento de fronteiras” também nos remete a indissociabilidade de corpo e mente ou corpo e pensamento que António Damásio aponta ao evidenciar que a produção de mapas e imagens não se dão unicamente no cérebro, mas desde outros órgãos do corpo que tecem as vias perceptivas.

Em relação a isso Adriana Machado permite entender corpo e mundo enredados quando explica que

[...] toda imagem independente de sua modalidade, surge correlacionada com o ambiente, venha de um estímulo do interior do corpo ou de um estímulo do entorno, pelas portas dos órgãos sensitivos, pois ambos desenvolvem uma trilha transitória de combinações. Por essa razão, não há nada estático em um corpo que se constituiu em codependência com seu contexto. (BITTENCOURT, 2012, p. 22).

Este aspecto relacional de sistemas abertos como o corpo talvez possa ser imaginado como as veredas do sertão de Guimarães Rosa, quando o escritor proseia: “o senhor consome essa água, ou desfaz o barranco, sobra cachoeira

26 Em *Ela canta, pobre ceifeira*, disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/2429>, acesso jan/2020.

alguma? Viver é negócio muito perigoso...” (ROSA, 1982, p. 07). Ou, como reflete Adriana Machado: “mundo e corpo vão se desenhando através de suas trocas de informação na rede tecida de cruzamentos entre natureza e cultura” (MACHADO, 2012, p. 51).

O perigo de viver dito por Guimarães Rosa (1982, p. 07) sinaliza ainda um sertão provisório e talvez muito próximo das instabilidades que sentíamos com no processo de copiar com o corpo. Como coloca António Damásio, no processo de perceber, as imagens e mapeamentos que nossos corpos produzem

[...] não são estáticos como os da cartografia clássica. São instáveis, mudam a todo momento para refletir as mudanças que estão ocorrendo nos neurônios que lhes fornecem informações, os quais, por sua vez, refletem mudanças no interior de nosso corpo e no mundo à nossa volta. As mudanças nos nossos mapas cerebrais refletem o fato de que nós mesmos estamos constantemente em movimento (DAMÁSIO, 2011, p. 91).

Por isso, ao repetir um movimento, estávamos aprendendo-o: alterando-o e sendo alterado por ele. Neste campo de oscilações pelo corpo, compreendíamos conforme Adriana Machado (2012, p. 24-33) que no processo de copiar

O corpo não produz cópias fiéis. A reconstrução encontra-se implicada em um estado momentâneo do corpo [...]. É um certo conjunto específico de informações que produz cada estado. [...] Não há réplicas de experiências no corpo e o que está em jogo é o como ele reconstrói uma imagem dentre as diversas possibilidades que dispõe de empreender a tarefa da reconstrução de imagem. (BITTENCOURT, 2012, p. 24).

Ou seja, enquanto copiávamos uns aos outros pela sala, ocorria uma amálgama de sistemas que sinalizava a cópia ou repetição como uma ação de traduzir, a qual levava a um estado de reorganizar que inevitavelmente causava uma transformação em algum grau do que estava sendo feito. Como diz Isabelle Launay: “[...] a dança é uma arte “viva”, no momento do gesto dançado, o passado não para de se reconfigurar e de gerar figuras ainda não advindas [...]” (LAUNAY, 2013, p. 90). Como Adriana Machado também coloca, a percepção

[...] envolve múltiplas atividades neuronais e cada uma é composta de uma rede emaranhada de neurônios especializados. A eficiência da ativação neuronal estabelece relações constantes com o ambiente através das informações sensoriais. **Mesmo diante de um mesmo objeto, nosso equipamento perceptivo produz novas percepções sobre ele.**²⁷ (MACHADO, 2012, p. 28).

²⁷ Negrito da mestranda.

Logo, copiar com o corpo não é fazer igual, mas um reconstruir que, no caso do processo pedagógico aqui relatado, nos permitia dialogar com o fragmento coreográfico e nos recriar com ele. A ação de copiar no processo pedagógico nos levava olhar o fragmento de dança e os corpos por outros ângulos e a criar novos sentidos, novas possibilidades. Com isso, passamos a perceber uma certa independência em relação ao fragmento copiado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, a discussão desenvolvida a respeito da indissociabilidade entre copiar, aprender e criar dança teve como referenciais teóricos o conhecimento de Jorge Vieira (2000, 2006) sobre a TGS em conjunto com as abordagens desta teoria no campo dança tecidas por Fabiana Britto (2008). Em proximidade com pensamento sistêmico destes autores, a dissertação também transitou pelas ciências cognitivas com os estudos de percepção do neurocientista António Damásio (2011) e da pesquisadora e professora de dança Adriana Machado (2012). O interesse na relação entre copiar, aprender e criar dança se deu a partir do contraponto de experiências pedagógicas de criação em dança vivenciadas pela mestrandia na qualidade de aluna de dança. Dentre as experiências, tomou-se por estudo de caso um processo de criação em dança baseado na cópia que aconteceu em 2014 na Escola de Dança da UFBA.

Ao contrário do distanciamento entre copiar e criar presente na modernidade da dança, os pensamentos sistêmicos e os estudos de percepção apontaram que: na ação de copiar/repetir, o corpo já está aprendendo e criando, e que estas ações são muito propícias à permanência ou sobrevivência de sistemas como corpo, dança e educação. No entanto, mesmo os entendimentos sistêmicos e de percepção apontando esta realidade no corpo em ação motora (dançando), ou melhor, embora a área da dança no nosso país já tenha produzido uma multiplicidade de pesquisas que permitem questionar dualidades modernas como natureza x cultura, corpo x mente e conseqüentemente as tensões entre cópia e criação, ainda é frequente no senso comum e até em ambientes acadêmicos de dança uma noção ou desejo de criação tão extraordinária ou inovadora que reflete alguma oposição entre cópia e criação. Esta oposição colide com a dimensão histórica da dança, ou, como coloca Isabelle Launay, com a “[...] memória que a dança tem de si mesma. (LAUNAY, 2013, p. 91). Segundo a autora, “se a cópia e a dublagem aparecem como o oposto da dança (copiar não é criar), elas são, ainda assim, sua definição. No fundamento de toda criação, existe um gesto precedente. (LAUNAY, 2013, p. 99).

De alguma maneira, a “necessidade” do novo/inovação sinaliza alguma desvalorização do passado e ânsia pelo futuro, e talvez haja aí o problema que Walter Benjamin apontou em seu artigo desde 1936/1955, quando refletiu sobre o empobrecimento da experiência e o enaltecimento do novo no capitalismo industrial

de seu tempo. Em alguma proporção, esta lógica capitalista que preza tanto pela novidade e tende a descartar o antigo continua se refletindo pelas exigências do mercado de trabalho de dança por profissionais pautados nesta ideia de dança sempre nova, inédita.

Uma outra questão que a dissertação também possibilita observar é a identidade, que no viés sistêmico seria a “integralidade”: parâmetro evolutivo que conforme explica Fabiana Britto (2008, p. 74) diz respeito ao conjunto de relações que vigora no sistema em dado instante, portanto em contínua formulação e nunca numa condição individual. No caso da experiência pedagógica de criação baseada na cópia, a ação de refazer danças e movimentos de si mesmo e dos outros sugeria que era na interação entre nossos sistemas corpos que podíamos perceber como nossos conhecimentos e identidades estavam se construindo.

Era como se a interação pela cópia nos permitisse brincar com o que se popularizou do drama de Hamlet²⁸, e ao invés de termos que decidir entre “ser ou não ser”, pudéssemos sentir no corpo em movimento um fluxo de ser e não ser uns aos outros, e em variadas intensidades. Olhar a questão identidade neste aspecto relacional leva ainda a observar a questão da singularidade não somente como algo único ou incomparável de um corpo. Em relação a isso, a escritora Isabelle Launay afirma que:

Citar e copiar, enquanto atividades que recorrem à imitação, implicam uma relação com a alteridade, uma experimentação do gesto do outro. Procurando semelhança, algo do outro que se pareça conosco, tentamos fazer com que ele chegue a nós, mas, inversamente, agimos também sobre ele [...] (LAUNAY, 2013, p. 95).

Em prosseguimento, a autora chega ainda a indagar sobre o que nos restaria de “tão singular” que não pudesse ser assimilado pelos outros, tendo em vista que

o imitador se aproxima ou revela aquilo de que não temos imagens ou que achamos ser inimitável, singular. Ele questiona nossa tendência narcísica em acreditar que somos únicos e desvenda aquilo que, em nós, define a nossa identidade, aquilo que resulta da construção da teatralidade e da dança íntima que nos fabricam (modo de olhar, de tocar, de se manifestar, de ficar de pé etc.). Não que não sejamos únicos. Mas o imitador aponta nosso idiotismo gestual [...]. (LAUNAY, 2013, p. 95).

Um outro tema que a pesquisa pode levar a pensar é a transdisciplinaridade no ensino da dança a partir da questão da complexidade que Jorge Vieira (2006)

²⁸ Do personagem/obra Hamlet: “ser ou não ser, eis a questão” (1599/1601) de William Shakespeare.

sinaliza na TGS em consonância com pensamento de Edgar Morin (2011). No processo pedagógico pôde-se observar via TGS como a relação copiar, aprender e criar possibilitava nossos corpos crescerem em complexidade e assim garantirem suas autonomias e permanências. Copiar provocava um estado de interações e percepções pelos nossos corpos que inevitavelmente nos levava a conjugar o que copiávamos com outros saberes e linguagens, ao mesmo tempo que percebíamos especificidades da área da dança. Este contexto lembrava o entendimento de Edgar Morin (2011, p. 81) de que a “ação supõe complexidade”, no sentido de que a complexidade enquanto “complexus” refere-se ao que está sendo tecido junto.

Para possíveis aprofundamentos da dissertação e desdobramentos a partir das questões sugeridas acima, cabe apontar alguns estudiosos pertinentes como: o crítico de arte Harold Rosenberg, o qual permite pensar o problema do “novo” por meio das suas análises sobre arte moderna norte-americana nas obras *A tradição do novo* (1974) e *Objeto ansioso* (1964); o neurocientista Ramachandram, que em um dos capítulos do seu livro *O que o cérebro tem para contar* (2014), apresenta estudos sobre os neurônios-espelho e a provável ligação destas células cerebrais com a nossa dimensão cultural, visto que estas células estão envolvidas com a nossa habilidade de imitar, nossa capacidade de sentir empatia e ainda de prever intenções alheias; a escritora e professora de dança mencionada anteriormente, Isabelle Launay, que em algumas de suas obras (2013, 2018) pensa questões como memória, esquecimento, cópia e citação na dança moderna e contemporânea; e o filósofo e sociólogo Edgar Morin (2011) com a questão da complexidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1996.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. A constituição da ciência moderna: pressupostos definidores da vida e suas implicações biopolíticas contemporâneas. **Revista Theoria**, Pouso Alegre – MG, v. 2, n. 4, p. 18-33, abr. 2010. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/>. Acesso em: jul. 2014.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (1936/1955). In: **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDET, Jean-Claude. **O processo como obra**. Jornal A Folha de São Paulo, Caderno Mais!, 13 de julho de 2003.

BLADES, Hetty. Preservation and paradox: choreographic authorship in the digital sphere. **Digital Echoes** – Spaces for intangible and performance-based cultural Heritage, p. 301-320. S. Whatley, R. Cisneros & A. Sabiescu (Edits.), 2018.

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

BRITTO, Fabiana Dultra. Corpo, dança e ambiente: configurações recíprocas. **Dança: contrações epistêmicas**, Anais do 2º Encontro nacional de pesquisadores em dança, Comitê Produção de discurso crítico sobre dança, 2011. Disponível em: www.portalanda.org.br/index.php/anais. Acesso em: jun. 2014.

BROWN, Lawrence S.; HOME, Thomas A. **Química geral aplicada à engenharia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTRO, Manuel Antônio de. Poético-Ecologia. In: **Arte: corpo, mundo e terra**. CASTRO, Manuel Antônio de (org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

D'AJELLO, Paula Telles. Estratégias para um treinamento técnico-expressivo. **Formação em dança**, Anais do IV Encontro nacional de pesquisadores em dança, Comitê Dança em mediações educacionais, p. 01-11, junho, 2015. Disponível em: www.portalanda.org.br/index.php/anais; <https://proceedings.science/anda-2015>. Acesso em: jun. 2016.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ELIAS, Marina. Improvisação como possibilidade de reinvenção da dança e do dançarino. **Revista do Programa de Pós- graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**, v. 5, n. 10, p. 173-182, novembro, 2015.
Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/843>.
Acesso em: jan. 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória e história em Walter Benjamin**. Palestra realizada pelo Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, publicada em 23 de março de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8>.
Acesso em: mar. 2017.

GUIMARÃES, Maria Claudia Alves. Concepções pedagógicas no trabalho de Mary Wigman. **Anais do VIII Congresso ABRACE**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2014.
Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace>. Acesso em: jan. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IMPARATO, Maria Gabriela Carneiro Teixeira Pinto. **Comunicação em cena: complexidade em tempos de criação**. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

LESTE, Themi Rosa. **Dança: modos de estar** – Princípios organizativos em dança contemporânea. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

LAUNAY, Isabelle. A elaboração da memória da dança contemporânea e a arte da citação. **Revista Dança**. Salvador, v. 2, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2013.

MACHADO, Adriana Bittencourt. **Imagens como acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MILLER, Jussara C. **A escuta do corpo: abordagem da sistematização da Técnica Klauss Vianna**. 2005. Dissertação (mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

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

MOSÉ, Viviane. **Receita pra lavar palavra suja: poemas escolhidos**. Rio de Janeiro: Arteclara, 2004.

PESSOA, Fernando. **Poesias (s.d)**. Lisboa: Ática, 1942.
Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2429>. Acesso em: jul. 2014.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Lisboa: Ática, 1946.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento: dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs a sua implementação no Sistema Educacional do Município de Manaus**. 2011. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PINKER, Steven. **Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna: a pedagoga do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

SÁ-CARNEIRO, Mário. **Poemas completos**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996.

SÁ, Denise Maria Quelha de. **A dança-educação / nos passos da memória**. 2013. Dissertação (Mestrado em Memória Social – Centro de Ciências Humanas e Sociais). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SALOMÃO, Waly. **Tarifa de embarque**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

UHLMANN, Günter Wilhelm. **Teoria Geral dos Sistemas – do atomismo ao Sistemismo, uma abordagem sintética das principais vertentes contemporâneas desta Proto-Teoria**. (Apostila). São Paulo: edição única disponível pelo Instituto Siegen e Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia (CISC), 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>; <https://institutosiegen.com.br>. Acesso em: mar. 2015

VASCONCELLOS, Natália Alves de. **Notações coreográficas: evolução e permanência**. 2018. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

VELOSO, Ludmila Aguiar. **Desmistificando tabus: a criação como condição de existência da dança**. 2015. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco A. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Organização e sistemas. **Revista Brasileira de Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 11-24, setembro, 2000.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.