

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA CHAVARELLI VILELA DA SILVA

A PESSOA IDOSA DANÇARINA-CRIADORA:
RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE CRIAÇÃO/COMPOSIÇÃO
EM DANÇA E PROCESSOS AUTOEDUCATIVOS.

Uberlândia

2024

PATRÍCIA CHAVARELLI VILELA DA SILVA

A PESSOA IDOSA DANÇARINA-CRIADORA:
RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE CRIAÇÃO/COMPOSIÇÃO EM DANÇA E
PROCESSOS AUTOEDUCATIVOS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva

Coorientadora: Prof^a Dr^a Karina do Valle Marques

Uberlândia

2024

PATRÍCIA CHAVARELLI VILELA DA SILVA

A PESSOA IDOSA DANÇARINA-CRIADORA:
RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE CRIAÇÃO/COMPOSIÇÃO EM DANÇA E
PROCESSOS AUTOEDUCATIVOS.

Apresentação à Comissão Examinadora da tese,
Integrada pelas/os professoras/os

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586
2024
Silva, Patricia Chavarelli Vilela da, 1969-
A pessoa idosa dançarina-criadora [recurso eletrônico]
: relações entre processos de Criação/composição em
dança e processos autoeducativos / Patricia Chavarelli
Vilela da Silva. - 2024.

Orientador: Narciso Lorangeira Telles da Silva.
Coorientador: Karina do Valle Marques.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.165>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Silva, Narciso Lorangeira Telles da,
1970-, (Orient.). II. Marques, Karina do Valle, 1979-,
(Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia.
Pós-graduação em Educação. IV. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Orientador: Professor Dr. NARCISO LARANGEIRA TELLES DA SILVA – UFU

Coorientadora: Professora Dra. KARINA DO VALLE MARQUES – UFU

Componente interno: Professora Dra. CAMILA LIMA COIMBRA – UFU

Componente interno: Professora Dra. PAULINA MARIA CAON – UFU

Componente externo: Professora Dra. SILVIA MARIA GERALDI – UNICAMP

Componente externo: Professora Dra. SUZANE WEBER DA SILVA – UFRGS

Suplentes:

Professora Dra. Camila Turati Pessoa – UFU

Professora Dra. Ana Maria Rodriguez Costas – UNICAMP



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 09/2024/397, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:50
Matrícula do Discente:	12013EDU030				
Nome do Discente:	PATRICIA CHAVARELLI VILELA DA SILVA				
Título do Trabalho:	"A pessoa idosa dançarina-criadora: relações entre processos de criação/composição em dança e processos autoeducativos"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Artista-Docente: modos de formar, maneiras de agir"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/espaco-narciso-telles-geac>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sílvia Maria Geraldi - UNICAMP; Suzane Weber da Silva - UFRGS; Camila Lima Coimbra - UFU; Paulina Maria Caon - UFU e Narciso Larangeira Telles da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Narciso Larangeira Telles da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Dedico esta pesquisa
a todas as pessoas que estão idosas,
àquelas que ainda serão e
àquelas que já foram e
que agora não tem mais idade,
simplesmente existem e vivem suas experiências.

Em especial,
aos meus pais: Jovam e Carmen Alice,
a minhas avós: Mãe Nilza e vó Isa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os seres de luz que com sua generosidade me acompanham, me protegem e me inspiram, para que eu consiga perceber, sentir, escutar e estabelecer relações moventes com o mundo.

Agradeço àqueles que, assim como eu, ainda transitam entre a sombra e a luz, cientes de nosso potencial de crescimento e de expansão da consciência. Juntos aprendemos uns com os outros.

Agradeço aos coautores deste texto. Aqueles que, com sua sabedoria e capacidade de observação, colaboraram com meu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, com as reflexões que consigo apresentar neste momento; mas que já não consigo nomear devido ao processo orgânico e relacional da vida. E ainda, àqueles que inspiraram modos de apresentação das ideias que são importantes ao processo de mudança que vive o planeta Terra.

Agradeço às e aos queridos: Edna, Elenice, Leila, Jandira, José Mario, Neuza, Maria do Carmo, Marli, Pedro e Sandra pela aventura e parceria.

Agradeço ao meu orientador, Narciso Telles, por haver me acolhido como orientanda, pelo apoio, sugestões bibliográficas, discussões conceituais e confiança no processo de pesquisa. Ainda, a suas intermediações junto ao PPGED, ajudando a compreender e agenciar a parte burocrática de um programa de pesquisa.

Agradeço à minha coorientadora, Karina do Valle, pelo convite para compor o grupo de profissionais que trabalham na UNAI, por compartilhar particularidades do projeto que me ensinam sobre as relações humanas, por apresentar pontos de vista diferentes e complementares.

Agradeço às professoras que compuseram a banca de qualificação, Camila Coimbra, Paulina Caon e Silvia Geraldi, por suas considerações importantes e generosas.

Agradeço à Ana Carolina Mundim, por me apresentar a composição em tempo real e processos de pesquisa sensíveis e comprometidos.

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte do grupo de pesquisa Dramaturgia do Corpospaço/ Conectivo Nozes, no período que foi sediado em Uberlândia, e com os quais tive a oportunidade de estudar improvisação e dançar o trabalho: *Sobre pontos, retas e planos*.

Agradeço aos membros do NEID/Substantivo Coletivo, com quem tenho estudado improvisação atualmente e com quem dancei os trabalhos *Corpos (in)Dóceis*, *Soma* e *Desmontando Soma*;

assim como o novo trabalho que está em andamento.

Agradeço à artista e educadora Carmen Pereiro Numer pelas proposições de estudos, pela generosidade e sensibilidade.

Agradeço aos meus pais por muitas coisas... mas, sobretudo, por minha mãe ter rasgado a folha da revista que revelou a criação do curso de dança da UFV me estimulando a prestar o vestibular; e a ambos por me apoiarem financeiramente nos quatro anos da graduação. Minhas escolhas assustaram vocês em várias ocasiões, mas, ainda assim, me apoiaram.

Agradeço às minhas avós, Mãe Nilza e vó Isa, que me deram muito amor ... Me ensinaram valores que me acompanham e amparam... Hoje não consigo vê-las e abraçá-las, mas sinto-as comigo. O reencontro é certo.

Agradeço às minhas irmãs consanguíneas, Juliana e Priscilla, aos cunhados Beto e Junior, aos sobrinhos João Neto, Cecília, Fernanda e Eduardo por fazerem parte da minha vida. Seus olhares, abraços, zoadas, comidinhas e conversas... ajudam a compor o que há de melhor em mim.

Agradeço ao meu companheiro, Bruno, que me apoia sempre, de diversas maneiras e em diferentes contextos. Seus beijos, seu humor, seu sorriso, seu cheiro, seu calor, sua amizade... estão em mim. Que dançemos juntos, por muito tempo.

Agradeço aos meus sogros, Ricardo e Sônia, aos cunhados e cunhadas, Lila e Cleber, João e Gra, por me acolherem na família. E, ao sobrinho Heitor, por brincar comigo... sem cansar.

Agradeço às amigas irmãs adotivas Juliana Filippozzi, Rosidelma Araújo, Rosana Cavassan, Rejane Gonçalves, Fernanda Bevilaqua, Gabriele Generoso, Valeska Alvim que permanecem no tempo-espaço da minha existência, me apoiando e acalentando com suas diferentes maneiras de amar.

Agradeço a todo o grupo familiar composto por tios, tias, primos, primas, em todos os graus, que me permitem perceber a importância de relações respeitadas e amorosas com aqueles que estão vivenciando um processo avançado de envelhecimento.

Agradeço aos amigos e amigas que se mantem ao meu lado ao longo do tempo e do espaço: Aquelino Rocha, Bruna Belinazzi, Elaine Barbara, Elenice Inácia, Elder Sereni, Jarbas Ramos, Marianne Van der Kalen, Patricia Conte, Raquel Sachet.

Agradeço a todos aqueles e aquelas que conviveram comigo como alunos e alunas em algum dos lugares que dei aula. Vocês me ensinaram/ensinam muito sobre relações humanas, processos de ensino-aprendizagem, empatia, carinho, respeito e amor.

Agradeço à Luciana Arslan pela intervenção realizada junto ao grupo de participantes e pelas conversas sobre a pesquisa.

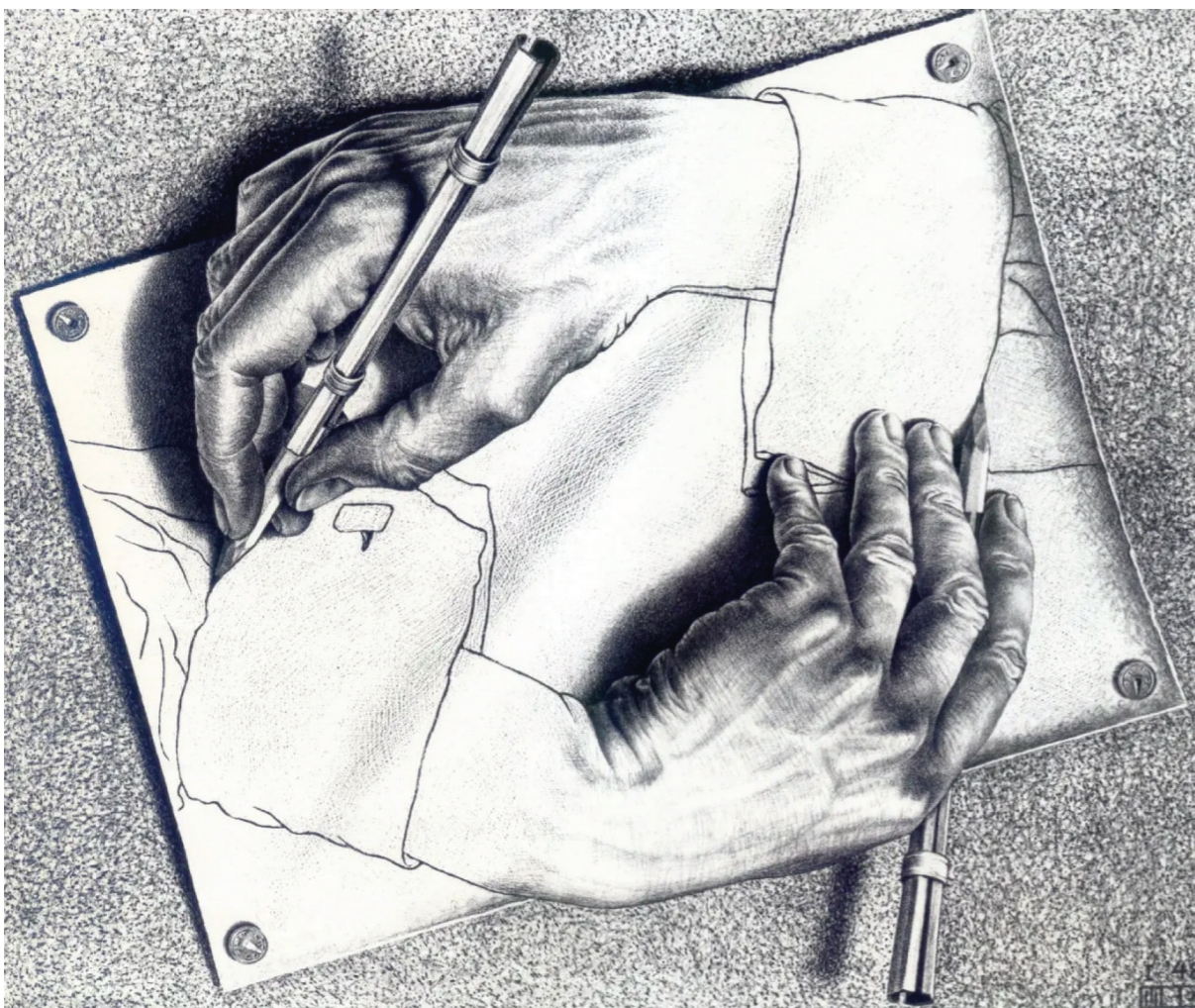
Agradeço à Cecília Rezende pelos momentos de estudo, filmagem da videodança e, sobretudo, pela edição sensível dos dois vídeos.

Agradeço à Clarice Ortiz e à Fabíola Borges pela leitura atenta do texto e pelas importantes contribuições.

Agradeço à Juliana Filippozzi pelas traduções do resumo, à Mariana Anselmo pela revisão ortográfica e à Malu Teodoro pela diagramação. Trabalhos realizados com muito amor e profissionalismo.

Agradeço à Miriam Leite pelos cuidados com a minha casa enquanto eu estudava.

Figura 1 - “Drawing Hands” (Desenhando mãos) – M. C. Escher (1948)



Fonte: <https://www.arteeblog.com/2015/08/analise-de-drawing-hands-de-m-c-escher.html>

Há momentos de observação de águas que caíram do céu,
que correram de alguns olhos,
ou que surgiram das profundezas da terra
para correr sobre pedras, argilas e areias,
que me inspiraram a observar fluxos,
direções, atritos, temperatura,
a minha própria pele...
e que compõem o fluxo de pensamentos expressos neste texto.
Os sons de pássaros, ventos e diversas músicas,
ajudaram a sensibilizar percepções e sensações,
possibilitando potencializar o sentido de presença
durante as experiências de improvisação.
Os animais e as pessoas me ensinam muito
sobre corporeidade e sobre observar.
Todos aqueles que não consigo ver, mas que sinto,
me ensinam a ser paciente e perseverante.
E tudo isso junto me move,
habita a dança que surge em mim
no espaço tempo do existir.

(Patricia Chavarelli Vilela da Silva)

RESUMO

Esta pesquisa trabalha com a temática da improvisação em dança e tem como eixo delimitador a reflexão sobre as inter-relações entre as experiências vivenciadas nos processos de criação/composição, pautados na Improvisação, e os processos autoeducativos das e dos participantes. Caracteriza-se por uma investigação artístico-pedagógica, de abordagem qualitativa e exploratória; possui como base epistemológica os construtos de conhecimento oriundos das pesquisas em artes. A abordagem metodológica foi construída no próprio processo de pesquisa e tem como pressuposto o entendimento de que o ser humano aprende integrando a experiência vivenciada à capacidade de refletir sobre ela e às inter-relações criativas estabelecidas com o meio no processo de fazer arte. A metodologia foi denominada de Abordagem Inter-relacional de Estudo-Criação e teve como norteadores os problemas de pesquisa e os objetivos traçados. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as possíveis interlocuções entre as construções de conhecimento oriundas dos processos de criação e composição em dança, por meio da improvisação, e os processos de autoeducação dos sujeitos participantes. Nesta direção, propus experimentações que associavam o estudo da improvisação a processos de investigação de movimento norteados por práticas somáticas (mais especialmente do Método Feldenkrais e *Bones for life*), visando trabalhar o refinamento da percepção, da atenção e da escuta sensível (a si, ao ambiente e ao outro). Devido ao caráter criativo e compositivo da organização das propostas de estudo e de reflexão e análise dos dados, compreendi que houve uma construção de dados e não um levantamento, como tradicionalmente se observa em pesquisas acadêmicas dessa natureza. Os meios adotados para as construções dos dados foram: a observação participante, a entrevista, as conversas temáticas durante os encontros e os registros imagéticos (fotos e vídeos). Os registros dos dados surgidos durante a observação participante e as conversas temáticas foram feitos por gravação de áudio, gravação das videoconferências e anotações no Caderno de Pesquisa Artístico-Pedagógico; as entrevistas aconteceram em um primeiro momento pela apresentação de questionários a serem respondidos por escrito ou por áudio, de acordo com a escolha das e dos participantes; e, posteriormente, pela apresentação de perguntas, de modo oral, durante as práticas de estudo respondidas por aqueles que desejassem se expressar sobre as situações vivenciadas. O registro imagético foi realizado ora por mim, ora pelos participantes, ora pela videomaker que criou a videodança intitulada *O (re)nascido do meu existir* (2022). O processo de análise aconteceu durante todo o período de realização dos encontros e de elaboração do texto da tese. Busquei apoio no pensamento de John Dewey e de Jorge Larrosa para pensar a potência da experiência na construção de conhecimento; assim como recorri a pesquisadoras e pesquisadores dos campos da dança/improvisação (Carmen Nimer, Cleide Martins, Lisa Nelson, Mara Guerrero, Marina Elias, Raquel Gouvêa, entre outros), da educação somática (Ciane Fernandes, Martha Eddy, Moshe Feldenkrais, Ruthy Alon, Sylvie Fortin, Thomas Hanna, citando alguns), da neurociência (Antônio Damásio, Leonor Guerra, Ramon Cosenza), da filosofia (Maurice Merleau-Ponty, Tim Ingold), da psicologia (Christian Sade, Virgínia Kastrup) para refletir sobre percepção, atenção e escuta relacionando-as com os processos criativo, compositivos e autoeducativos.

Palavras-chave: dança; criação; composição; improvisação; pessoa idosa

ABSTRACT

This research works with the theme of improvisation in dance and has as its delimiting axis the reflection on the inter-relations between the experiences lived in the processes of creation/composition, based on improvisation, and the self-educational processes of the participants. It is characterized by an artistic-pedagogical investigation, with a qualitative and exploratory approach, and has as its epistemological basis the constructs of knowledge derived from research in the arts. The methodological approach was built during the research process itself and is based on the understanding that human beings learn by integrating their experiences with the ability to reflect on them and the creative inter-relationships established with the environment in the process of making art. The methodology was called the “Inter-relational Study-Creation Approach” and was guided by the research problems and the objectives set. The general objective of the research was to analyze the possible interlocutions between the constructions of knowledge arising from the processes of creation and composition in dance, through improvisation, and the processes of self-education of the participating subjects. With this in mind, I proposed experiments that associated the study of improvisation with processes of movement research, guided by somatic practices - especially considering the Feldenkrais Method and Bones for life - with the aim of working on refining perception, attention and sensitive listening (to oneself, the environment and the other). Due to the creative and compositional nature of the organization of the study proposals and the reflection and analysis of the data, I understood that there was a construction of data and not just a collection of data, as is traditionally observed in academic research of this nature. The means adopted to construct the data were: participant observation, interviews, thematic conversations during the meetings and image records (photos and videos). The data that emerged during participant observation and thematic conversations was recorded through audio recordings, videoconferences and notes in the Artistic-Pedagogical Research Notebook; the interviews took place initially through the presentation of questionnaires to be answered in writing or by audio, according to the participants’ choice; and later, through the presentation of questions, orally, during the study practices, answered by those who wished to express themselves about the situations experienced. The images were recorded either by me, by the participants or by the videomaker who created the video dance entitled *O (re)nascer do meu existir* (2022). The analysis process took place during the entire period of the meetings and the preparation of the thesis text. I sought support in the thinking of John Dewey and Jorge Larrosa to think about the power of experience in the construction of knowledge; I also turned to researchers in the fields of dance/improvisation (Carmen Numer, Cleide Martins, Lisa Nelson, Mara Guerrero, Marina Elias, Raquel Gouvêa, among others), somatic education (Ciane Fernandes, Martha Eddy, Moshe Feldenkrais, Ruthy Alon, Sylvie Fortin, Thomas Hanna, to name a few), neuroscience (António Damásio, Leonor Guerra, Ramon Cosenza), philosophy (Maurice Merleau-Ponty, Tim Ingold), psychology (Christian Sade, Virgínia Kastrop) to reflect on perception, attention and listening, relating their connections to creative, compositional and self-educational processes.

Keywords: dance; creation; composition; improvisation; elderly people

RESUMEN

Esta investigación trabaja con el tema de la improvisación en la danza y tiene como eje delimitador la reflexión sobre las interrelaciones entre las experiencias vividas en los procesos de creación/composición, basados en la improvisación, y los procesos autoformativos de los participantes. Se caracteriza por ser una investigación artístico-pedagógica, con enfoque cualitativo y exploratorio, y su base epistemológica son los constructos de conocimiento derivados de la investigación en artes. El enfoque metodológico se construyó durante el propio proceso de investigación y se basa en la comprensión de que el ser humano aprende integrando su experiencia vivida con la capacidad de reflexionar sobre ella y las interrelaciones creativas que establece con el entorno en el proceso de hacer arte. La metodología se denominó “Enfoque Interrelacional de Estudio-Creación” y estuvo guiada por los problemas de la investigación y los objetivos planteados. El objetivo general de la investigación fue analizar las posibles interlocuciones entre las construcciones de conocimiento derivadas de los procesos de creación y composición en danza, a través de la improvisación, y los procesos de autoformación de los sujetos participantes. Para ello, propuse experimentos que asociaran el estudio de la improvisación con procesos de investigación del movimiento, guiados por prácticas somáticas - especialmente considerando el Método Feldenkrais y Bones for life - con el objetivo de trabajar el refinamiento de la percepción, la atención y la escucha sensible (a sí mismo, al entorno y al otro). Debido al carácter creativo y compositivo de la organización de las propuestas de estudio y de la reflexión y análisis de los datos, entendí que había una construcción de datos y no sólo una recogida de datos, como se observa tradicionalmente en las investigaciones académicas de esta naturaleza. Los medios adoptados para la construcción de los datos fueron: observación participante, entrevistas, conversaciones temáticas durante las reuniones y grabaciones de imágenes (fotos y vídeos). Los datos que surgieron durante la observación participante y las conversaciones temáticas fueron registrados mediante grabación de audio, grabación de videoconferencia y anotaciones en el Cuaderno de Investigación Artístico-Pedagógico; las entrevistas se realizaron inicialmente mediante la presentación de cuestionarios para ser respondidos por escrito o por audio, según la elección de los participantes; y posteriormente mediante la presentación de preguntas oralmente durante las prácticas de estudio, respondidas por aquellos que deseaban expresarse sobre las situaciones vividas. Las imágenes fueron grabadas por mí, por los participantes o por el videasta que creó la videodanza titulada *O (re) nascer do meu existir* (2022). El proceso de análisis se desarrolló a lo largo de los encuentros y de la elaboración del texto de la tesis. Busqué apoyo en el pensamiento de John Dewey y Jorge Larrosa para pensar en el poder de la experiencia en la construcción del conocimiento; También recurrí a investigadores en los campos de la danza/improvisación (Carmen Numer, Cleide Martins, Lisa Nelson, Mara Guerrero, Marina Elias, Raquel Gouvêa, entre otros), la educación somática (Ciane Fernandes, Martha Eddy, Moshe Feldenkrais, Ruthy Alon, Sylvie Fortin, Thomas Hanna, por citar algunos), neurociencia (António Damásio, Leonor Guerra, Ramon Cosenza), filosofía (Maurice Merleau-Ponty, Tim Ingold), psicología (Christian Sade, Virgínia Kastrup) para reflexionar sobre la percepción, la atención y la escucha, relacionando sus conexiones con los procesos creativos, compositivos y autoeducativos.

Palabras clave: danza; creación; composición; improvisación; personas mayores

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - “Drawing Hands” (Desenhando mãos) – M. C. Escher – 1948	12
Figura 2 – Experimento realizado por SP, em 2022. Print de vídeo.	24
Figura 3 – Estudo de improvisação. Foto: Bruna Brunu (2023)	34/35
Figura 4- Jogo Trio Cego em Unísson. Foto: Bruna Brunu (2023)	74/75
Figura 5 - Estudo realizado por CR (2021).	134
Figura 6 - Estudo realizado por EB (2021).	136
Figura 7 - Estudo realizado por HO (2021).	138
Figura 8 - Estudo realizado por JC (2021).	140
Figura 9 - Estudo realizado por LM (2021).	142
Figura 10 - Estudo realizado por ME (2021).	144
Figura 11 - Estudo realizado por NL (2021).	146
Figura 12 - Estudo realizado por PG (2021)	148
Figura 13 - Estudo realizado por SP (2021).	150
Figura 14 - Estudo realizado por ZM (2021).	152
Figura 15 - Estudo realizado pelo Grupo 1 (2022)	156
Figura 16 - Estudo realizado pelo Grupo 2 (2022)	158
Figura 17- Jogo Trio Cego em Unísson. Foto: Bruna Brunu (2023)	206/207
Figura 18 - Jogo Trio Cego em Unísson. Foto: Bruna Brunu (2023)	232/233
Figura 19 - Jogo Trio Cego em Unísson. Foto: Bruna Brunu (2023)	298/299
Figura 20 - Experimento realizado por LM (2021)	314
Figura 21 - Imagem de participante dançando (2021)	330
Figura 22 - Imagem de participante dançando (2021)	336
Figura 23 - Imagem de participante dançando (2021)	342
Figura 24 - Imagem de participante dançando (2021)	348
Figura 25 - Imagem de participante dançando (2021)	354
Figura 26 - Imagem de participante dançando (2021)	360
Figura 27 - Imagem de participante dançando (2021)	364
Figura 28 - Imagem de participante dançando (2021)	368
Figura 29 - Imagem de participante dançando (2021)	372
Figura 30 - Imagem de participante dançando (2021)	378

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BANDO	Grupo de Estudos sobre Improvisação em Dança
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
COVID 19	(CO)rona (VI)rus (D)isease, em português: doença do coronavírus. O número 19 está ligado ao ano 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.
IARTE	Instituto de Artes
IBA	Investigações Baseadas em Artes
MEC	Matriz Extracelular Circundante
NEID	Núcleo de Estudos de Improvisação em Dança
OBS	Open Broadcaster Software
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PEIC	Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEXC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
RU	Restaurante Universitário
SIEX	Sistema de Informação de Extensão
TCC	Trabalho de conclusão de Curso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNAI	Universidade Amiga da Pessoa Idosa

Observação:

com exceção da Figura 1 - “Drawing Hands” (Desenhando mãos) – M. C. Escher – 1948, cuja fonte é <https://shorturl.at/DFM19>, todas as imagens fazem parte do arquivo digital da pesquisadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25	3. ISCUTASÓ	207
1. OCUMEÇU	34	3.1. Jogos de improvisação	211
1.1. Pensando com os meus botões	37	4. JEITIM DI APRENDÊ	233
1.1.1. Um pouco de mim	38	4.1. Refletindo sobre potenciais de aprendizagem	238
1.1.2. O caminho de chegada a esta pesquisa	39	4.2. Por uma aprendizagem inventiva	255
1.1.3. Lidando com conceitos e pré-conceitos sobre o envelhecimento	43	4.3. Ressignificando os processos autoeducativos	262
1.2. Delineamento da pesquisa	48	4.4. O mover da aprendizagem	284
1.2.1. Proposta Pedagógica	56	5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	299
1.3. É daqui queuói	61	REFERÊNCIAS	316
1.3.1. De que tipo de experiência estamos falando?	62	APÊNDICES	327
1.3.2. De que tipo de improvisação estamos falando?	67	ANEXOS	384
2. PRESTENÇÃO	74		
2.1. Percepção	79		
2.2. Atenção	84		
2.3. Percepção e atenção nas relações consigo	89		
2.3.1. Contextualizando o campo da Educação Somática	90		
2.3.2. Observar-se, sentir-se	97		
2.4. Percepção e atenção nos processos criativos	114		
2.4.1. Relações mediadas por câmeras	117		
2.4.1.1. Improvisações nas videoconferências	124		
2.4.1.2. Operando a câmera e/ou dançando com ela	130		
2.4.1.2.1. Fotos	131		
2.4.1.2.2. Vídeos	163		
2.3.1.3. Filmagem da videodança	176		
2.4.2. Relações mediadas pelo contato com o outro e com o ambiente	184		
2.4.2.1. Conexões, sintonias e relações	187		
2.4.2.2. Estudos com os olhos fechados	194		
2.4.2.3. O que me move?	201		

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar processos criativos e compositivos em dança com Adultos 50+¹ se deu pelo trabalho realizado no período de 2016 a 2019 na Universidade Amiga da Pessoa Idosa (UNAI), em especial com o grupo de dança criado no ano de 2018. Nos dois anos de existência desse grupo, foram desenvolvidos dois trabalhos artísticos: Muda, até brotar flor (2018) e Pó Pô (2019). Para esta pesquisa doutoral, que prioriza a improvisação, o grupo criado em 2018 foi recomposto e, considerando o novo contexto, as experiências anteriores passaram por ressignificações.

Realizei um levantamento bibliográfico com base em artigos, dissertações e teses, em Língua Portuguesa, que investigam a dança e tenham como grupo de participantes pessoas identificadas como: idosos e idosas, terceira idade, pessoa idosa. Após essa busca percebi que, em sua maioria, as pesquisas são desenvolvidas em cursos de graduação e/ou programas de pós-graduação por pressupostos científicos do campo das Artes Cênicas - Dança e Teatro, Educação Física, Gerontologia, Enfermagem, Educação, dentre outros. Constatei, após o levantamento bibliográfico, que as pesquisas desenvolvidas com participantes desta faixa etária não abrangem a ótica de reflexão aqui adotada, e este foi um dos motivadores para a definição de meu campo de estudo.

O levantamento bibliográfico mostrou, ademais, uma diversidade de metodologias e procedimentos de pesquisas. Observando as temáticas identifiquei quatro grandes grupos: pesquisas nas quais a relação entre a dança e a pessoa idosa é observada pela ótica do artista-professor (Capozzoli, 2020; Daniel, 2021; Meira, 2016; Lima, 2009); pesquisas que procuraram refletir sobre projetos de dança específicos e suas contribuições para a saúde e o bem-estar das(os) participantes (Alvisi, 2007; Carvalho, 2006; Corazza, 2014; Corrêa, 2017; Corrêa, 2021; D'Alencar, 2005; Lima, 2023; Nascimento, 2011; Pessoa, 2020; Todaro, 2001; Vasconcelos, 2015); pesquisas que

Figura 2 –
Experimento realizado por SP, em 2022.
Print de vídeo.

¹ Em 2018, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) aprovou o Projeto de Lei (PLS 126/2016) que modifica a imagem utilizada para identificar o atendimento preferencial a idosos, para ser aplicada em até cinco anos em todo o território brasileiro. O símbolo de identificação da pessoa idosa era um ser humano em uma postura levemente curvada apoiado em uma bengala; o novo símbolo apresenta uma pessoa em pé, com uma postura reta junto da inscrição “60+”. Pelo desejo de reforçar essa nova identificação, adoto no texto a expressão Adultos 50+ como um símbolo para as pessoas com idade acima de cinquenta anos.

buscam identificar o impacto da dança em aspectos da saúde da pessoa participante (Bocalini; Santos; Miranda, 2007; Catib et al., 2008; Cepeda, 2013; Ferreira, 2012; Guidarini et al., 2013; Lopes, 2020; Montenegro, 2014; Morais, 2011; Oliveira; Pivoto; Vianna, 2009; Pena et al., 2008; Silva, 2017; Souza, 2016; Venancio, 2018); revisões de literatura sobre a relação dança e envelhecimento (Lima; Cabo Verde; Corrêa, 2020; Souza, 2016; Witter et al., 2013). A dança, na maioria desses contextos, é considerada como um meio terapêutico ou como uma atividade física que possibilita modificar qualitativamente a pressão arterial, a aptidão aeróbica, a integração social, os aspectos gerais do envelhecimento, dentre outros.

Além das pesquisas acima citadas, ressalto ainda o trabalho do professor, coreógrafo e terapeuta corporal, Ivaldo Bertazzo, que há anos trabalha com adolescentes e adultos de diversas faixas etárias (inclusive Adultos 50+), difundindo o pressuposto de que a coordenação motora e a organização do gesto possibilitam transitarmos entre nossos ritmos interiores e o mundo que nos cerca por meio de uma corporeidade mais harmônica e organizada. Ao longo de sua carreira estudou com diversos profissionais da área da dança e do movimento humano, como Suzanne Piret e Madeleine Béziers, Godelieve Denny Struyf, criando o Método Bertazzo de Reeducação do Movimento. Bertazzo (1996) cunhou a expressão “cidadão dançante” se referindo a todos aqueles que poderiam se dedicar ao estudo da dança, do movimento, da reorganização postural, da percepção do gesto, etc., buscando, na motricidade, organizações biomecânicas saudáveis e eficazes, condizentes com as estruturas corporais de cada pessoa. Assim como, desenvolve composições cênicas para levar aos palcos diversos cidadãos dançantes.

Cito, ainda, a artista, docente e pesquisadora Suzi Weber que reflete sobre o corpo que dança em seu complexo jogo de representações sociais. Por meio da produção acadêmica de autoria individual e coletiva (Weber, 2016; Weber *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2020), traz à tona discussões sobre as relações entre “velhos corpos” - expressão usada por Weber - e a cena da dança contemporânea. Ademais, juntamente com um coletivo que artistas da cidade de Porto Alegre RS, tem se dedicado a criar ações

artísticas, como ensaios fotográficos, apresentações de dança, palestras, performances etc., que refletem sobre esta temática.

No entanto, em nenhum dos textos que fez parte do levantamento bibliográfico realizado, identifiquei a perspectiva que apresento: o interesse por observar os processos criativos e compositivos, enquanto ambiente de produção de conhecimento, em suas possíveis inter-relações com o processo autoeducativo da pessoa idosa. Sinalizo, ademais, que o campo de pesquisa que articula relações entre a dança, a pessoa idosa e processos criativos ainda podem ser extensamente explorados.

Durante o processo de elaboração das propostas práticas e nos encontros com diversos autores, tive em vista os objetivos traçados, geral e específicos, construindo uma abordagem metodológica no exercício do fazer criativo e reflexivo. Para tanto, foi necessário elaborar uma proposta pedagógica geral: delineei proposições orientadas pelos conhecimentos oriundos das práticas somáticas e da improvisação em dança, que permitissem que as demandas surgidas nos encontros compusessem o ambiente de estudo.

Embasada em experiências anteriores, como improvisadora e educadora, optei por compreender a reverberação da percepção, da atenção e da escuta nos processos vivenciados, observando a construção da experiência dos participantes. É importante ressaltar o fato dessa pesquisa ter sido atravessada pela pandemia de COVID-19², iniciada por volta do mês de março de 2020, no Brasil, gerando um abalo substancial em todo o planeta Terra. Por este motivo, os procedimentos de ação foram pensados semana a semana, de acordo com a possibilidade do contexto social, (re)desenhados periodicamente entre os anos de 2021 e 2023. Desde o início, considerei que o grupo

2 A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) esclarece que os “coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. [...] Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum”. A OPAS informa que um novo coronavírus é o responsável por causar a doença COVID-19. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia e em 05 de maio de 2023 declarou o fim da situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. O diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, alertou que o fim da ESPII não significa que a COVID-19 tenha deixado de ser uma ameaça à saúde, mas que é “hora de os países fazerem a transição do modo de emergência para o de manejo da COVID-19 juntamente com outras doenças infecciosas”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>

de participantes deveria vivenciar a improvisação como um processo compositivo em dança, baseada nos estudos de composição em tempo real que vinha desenvolvendo.

Durante o primeiro ano de encontros, foi necessário lidar com as adversidades de estarmos em isolamento e distanciamento social, consequência da pandemia, assim, estratégias de estudos foram testadas. Não sabíamos se, durante o período definido para realização e conclusão da pesquisa, poderíamos nos reencontrar presencialmente; sequer sabíamos se estaríamos vivos para concluí-la.

Com o objetivo de redesenhar o projeto de pesquisa proposto no processo de seleção do doutorado, busquei respaldo em construtos de conhecimento oriundos das pesquisas em artes, para desenvolver modos de investigação que contemplassem necessidades específicas da pesquisa artística. Assim, no início de 2021, foi elaborado um novo projeto para ser apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP-UFU), cuja proposta envolvia atividades realizadas unicamente por meio remoto, a partir de reuniões via videoconferência e comunicações via mensagens, de texto e de voz, através do aplicativo de mensagens WhatsApp.

Em 2022, foi apresentado ao CEP uma reformulação das atividades visando realizar encontros presenciais e, se necessário, virtuais. A ideia de viabilizar os encontros presenciais se deu após os envolvidos, pesquisadora e participantes, estarem vacinados com as duas doses principais da vacina contra o coronavírus, assim como com, no mínimo, uma dose de reforço³. A abordagem metodológica foi construída no próprio processo de pesquisa e teve como pressuposto o entendimento de que o ser humano aprende integrando a experiência vivenciada à capacidade de refletir sobre ela e às inter-relações criativas estabelecidas com o meio no fazer artístico. No início da pesquisa foi elaborada uma proposta para ser adotada no processo de construção de dados que, conforme será explicado no desenvolvimento desse trabalho, foi revista em algumas ocasiões, seja por surgirem situações de estudo que se apresentaram no

³ Durante os encontros por videoconferência fui acompanhando o processo de vacinação de cada participante. Além do acompanhamento caso a caso, estava seguindo os informes ao nível nacional. Segundo dados do Instituto Butantã, em dezembro de 2021, 80% da população-alvo brasileira estava devidamente vacinada contra a Covid-19. O processo de vacina se intensificou a partir de abril do referido ano. Informações disponíveis em: <https://butantan.gov.br/noticias/retrospectiva-2021-segundo-ano-da-pandemia-e-marcado-pelo-avanco-da-vacina-cao-contra-covid-19-no-brasil>

exercício do fazer, seja por identificar que o sistema de entrevista via questionário semiestruturado, pensado inicialmente, não se apresentou como um modo satisfatório de levantamento das informações.

Procurei vivenciar o processo de elaboração da tese (encontros, leituras, planejamentos, escrita) como um processo criativo e, nessa direção, identifiquei, resguardadas as suas particularidades, semelhanças entre a escrita textual e a composição em dança, como os sinais deixados, por uma e a outra, na corporeidade. Os encontros de improvisação realizados com as pessoas participantes propiciaram a construção de memórias, de relações e afetos compartilhados, de ampliação de aprendizado, de experiências de improvisar com eles. No que diz respeito aos momentos de leitura e de escrita, as recordações estão vinculadas à satisfação pela possibilidade de verticalização nas construções de conhecimento e a dois processos inflamatórios na região do pescoço. A quantidade de horas destinadas às ações de ler e escrever deixou marcas que os conhecimentos do campo da educação somática e da dança não foram suficientes para evitar, embora tenham ajudado a lidar com elas.

Compartilho essas informações a fim de evidenciar a maneira como os processos criativos, compositivos e autoeducativos se imbricam e coexistem nas diversas experiências dos seres humanos. Ressalto, ainda, que em cada encontro de pesquisa, estive atenta aos detalhes das situações vivenciadas, propondo estudos criativos pautados no autocuidado, no movimento consciente, nas relações compositivas. Assim como busquei, nos momentos de leitura de textos, notações de pesquisa, de registro no Caderno de Pesquisa Artístico-Pedagógico, de redação da tese, de elaboração de artigos, organizar-me corporalmente para estar bem.

Mesmo com todo o cuidado adotado, a carga horária destinada aos pequenos movimentos aumentou consideravelmente: do olhar, que transitava entre páginas; dos dedos, que tocavam o teclado; da mão, que manuseava o mouse; das costas, que assumiam organizações mais arredondadas ou retificadas; das pernas, que buscavam apoio no chão, na cadeira ou em outro suporte. Essa situação associada à diminuição

das ações dançadas⁴ e a algumas questões emocionais, deixaram rastros em minha musculatura. Esses rastros receberam a atenção devida e permanecem apenas na memória.

Ainda considerando essa ação integrada de construção de conhecimento e desejando possibilitar aos participantes da pesquisa a presença no texto, de maneira mais ampla do que na construção dos dados de análise, adotei nos títulos dos capítulos e em alguns subtítulos, expressões linguísticas regionais, típicas da fala do povo mineiro que aglutina palavras, substitui letras e fonemas. Pensei que acolher o mineirês - como se denomina informalmente o dialeto de algumas regiões do estado de Minas Gerais, seria um modo de trazer ao texto parte dos hábitos culturais dos participantes da pesquisa, sinalizando que este modo de falar é mais do que um sotaque: ele expressa uma maneira de estar junto, de conviver, de estar e construir mundo. A fala diz muito sobre os participantes e o contexto sociocultural no qual estão inseridos.

A escolha das palavras e expressões adotadas como títulos, foi baseada na necessidade de prenciar o assunto tratado. Desde o momento em que decidi adotar este modo de nomeação, houve dúvida sobre manter ou não as expressões. Recorri, então, aos envolvidos: primeiro solicitei que anotassem maneiras de falar identificadas como um modo particular e, ao mesmo tempo, regional de se comunicar; depois comparei as palavras e expressões anotadas pelo grupo, identificando as já adotadas como títulos na tese; e, por último, compartilhei a minha seleção com os participantes procurando compreender se, por ela, sentiam-se representados. A conclusão do processo de identificação e seleção de expressões e palavras foi pelo consentimento, pois os participantes consideraram interessante se verem representados no texto dessa maneira.

Sou paulista de nascimento, vivi a infância e juventude no Estado do Mato Grosso e parte da vida adulta em Minas Gerais, sempre convivendo com pessoas de

⁴ Em minhas atividades como docente, na graduação e na extensão, e como pesquisadora junto ao grupo de pesquisa, até o ano de 2019, tinha uma carga horária de práticas de movimentos dançados de, no mínimo, 25 horas semanais. Durante os dois primeiros anos do doutorado, vivenciando a pandemia, a carga horária foi reduzida a quatro horas semanais. Na volta das atividades presenciais, consegui ampliá-la para sete horas (quatro horas com os participantes da pesquisa mais três horas de outras atividades físicas individuais). Esta mudança foi necessária para a situação de estudo e desenvolvimento da tese, porém precisa, ainda, ser ampliada.

diversos estados brasileiros, aprendendo e desaprendendo com estes encontros. Assim, sinto que adotar ora estas expressões e ora maneiras mais condizentes com a regra gramatical da língua portuguesa, também diz do processo autoeducativo vivenciado por mim, possibilitando que um processo de composição textual aconteça a partir dos elementos que compõem, também, minhas experiências educacionais.

Neste sentido, cada aspecto incorporado ao texto acadêmico fez parte das condições compositivas agenciadas: padronização segundo as normas da ABNT; discussão e análise dos dados construídos na pesquisa; aportes teóricos adotados; imagens; presença dos participantes; considerações apresentadas pelo orientador, pela coorientadora, pelas professoras que compuseram a banca da qualificação, por duas colegas que leram o texto. Ressalto, então, que a apresentação dos dados da pesquisa ocorreu de maneira ampla, direta e indireta, e, por isso, podem ser percebidos em diversas camadas de leitura e de relação sensível com este corpo-texto.

O exame de qualificação foi uma etapa importante para ponderar sobre o trabalho realizado até aquele ponto, e sobre a possibilidade de reorganizá-lo, refletindo sobre as ações a serem incorporadas, pensando acerca dos parâmetros guia de observação e da apresentação das reflexões originadas pelas observações. As investigações realizadas junto a alguns grupos de pesquisa⁵, também foram significativas para expandir conhecimentos e respaldar as propostas de investigação criativa apresentadas aos participantes durante os encontros. A partir de 2022, o Núcleo de Estudos de Improvisação em Dança – NEID, coletivo do qual faço parte, realizou atividades de estudos sobre os *Tuning Score* com a profissional argentina Carmen Pereiro Numer, que serviram de referência para algumas propostas adotadas nesta pesquisa e geraram material a ser analisado.

Feitas estas considerações iniciais, avanço para a organização estrutural da tese. O texto foi organizado em quatro capítulos, de maneira que no **Capítulo 1** –

⁵ Como pesquisadora, participo de dois grupos que estudam e discutem sobre improvisação em dança: o Núcleo de Estudos de Improvisação em Dança – NEID, grupo de pesquisa vinculado ao Curso de Dança, Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia; e o BANDO – Grupo de Estudos sobre Improvisação em Dança, coletivo artístico composto de pesquisadores, artistas e improvisadores de todo o país. Assim como do Grupo de Estudos Indisciplinares em Artes, Cultura e Educação, coordenado pelo prof. Dr. Narciso Telles e vinculado ao PPGED/UFU, que congrega pesquisadores do campo das artes.

Ocomeçu, apresento brevemente o caminho que me levou a esta investigação: meu percurso de formação, o processo de aproximação com a UNAI, algumas considerações do campo da gerontologia, os aspectos constitutivos da pesquisa - temática, objetivos, metodologia, proposta pedagógica, entre outros, assim como algumas considerações sobre a reverberação da experiência no processo de aprendizagem e sobre o tipo de estudo de improvisação abordado na pesquisa.

Nos capítulos dois e três associo as vozes dos autores e algumas práticas vivenciadas às percepções que eu e as(os) participantes tivemos das práticas de pesquisa. No **Capítulo 2 - Prestenção**, primeiro aponto as associações teórico-práticas estabelecidas com alguns estudos sobre percepção e atenção; em seguida, apresento as reflexões provenientes das relações estabelecidas com a própria corporeidade, nos processos de auto-observação, e das relações criadas com o outro (pessoas, objetos, ambiente, sonoridades etc.) nos processos criativos e compositivos, mediados por câmeras ou pelo contato direto. A seguir, procuro compreender os atravessamentos da percepção e da atenção nos estudos de sensibilização e nas improvisações.

No **Capítulo 3 – Iscutasó**, apresento a “escuta”⁶ como importante particularidade do estudo da improvisação, considerando-a não somente como a capacidade de ouvir, mas de se colocar atento e disponível, de identificar as relações estabelecidas entre os improvisadores, de perceber as mobilidades e as decisões compositivas, de se tornar sensível aos sinais corporais - movimentos, pausa, expressividade - das outras pessoas que compõem a cena. Tomando a escuta como uma característica para ser estudada nos jogos de improvisação, procuro compreender os diversos caminhos de construção de conhecimento traçados pelos participantes.

No **Capítulo 4 – Jeitim di aprendê**, faço uma contextualização do termo processo autoeducativo, elucidando que o trabalho realizado na perspectiva autoeducativa se refere às mobilizações - corporais, cognitivas, sensórias, atentas, afetivas - ocorridas

nas relações estabelecidas por cada participante, consigo e com o mundo, enquanto vivencia experiências sensíveis, criativas e compositivas em dança. Apresento as reflexões sobre as situações de aprendizagem em quatro subitens: “Refletindo sobre potenciais de aprendizagem”, “Por uma aprendizagem inventiva”, “Ressignificando os processos autoeducativos”, “O mover da aprendizagem”.

Nas **Considerações Finais**, parto de cada pergunta levantada como problema de pesquisa para examinar os aprendizados vivenciados, assim como sinalizo perspectivas de aprofundamento e prosseguimento do trabalho desenvolvido nos quatro anos da pesquisa. Por fim resalto a premência de ocorrerem mudanças pessoais e sociais a respeito dos conceitos e pré-conceitos difundidos sobre o processo de envelhecimento e sobre a pessoa idosa.

⁶ A palavra escuta, no contexto desta pesquisa de doutorado, não se refere unicamente ao ato de ouvir, mas a estar receptiva(o) as situações criativas que surgem durante as improvisações. Nos últimos anos, profissionais do teatro e da dança adotam a expressão “escuta” para designar um conjunto de percepções (mobilidades, mobilizações, disponibilidades, intenções, possibilidades compositivas, sensações, etc.) que podem ser identificadas nos atos do exercício relacional entre artistas, criador-obra, público-obra, etc.

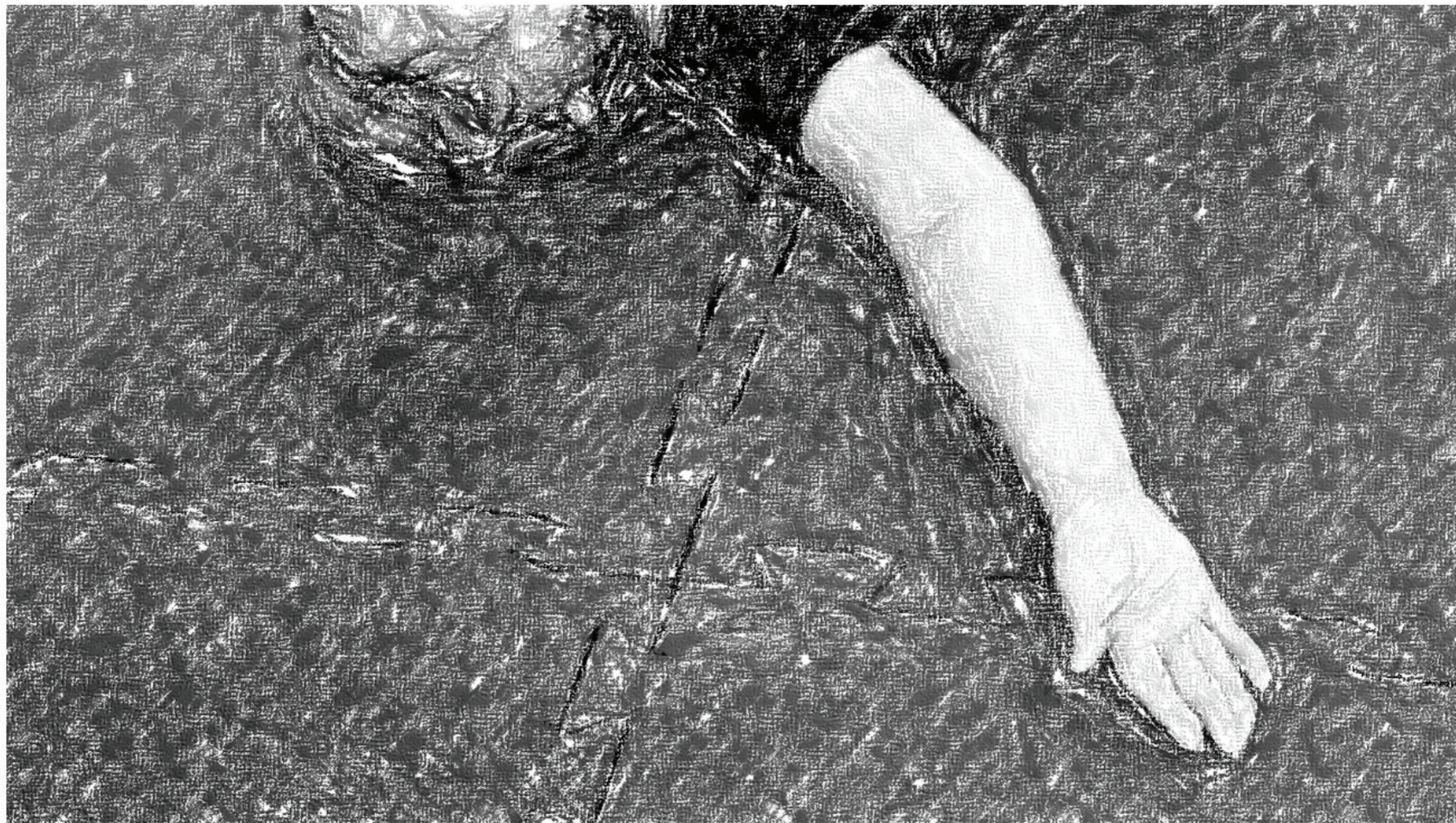


Figura 3 –
Estudo de improvisação.
Foto: Bruna Brunu (2023)

Em caso de poemas difíceis use a dança.
A dança é uma forma de amolecer os poemas endurecidos do corpo.
Uma forma de soltá-los das dobras, dos dedos dos pés, das unhas.

(Poema preso – Viviane Mosé, 2016)

1.1. Pensando com os meus botões

Apreendi a expressão “pensar com os meus botões” no contexto familiar, não sei precisar com quem. Significa refletir sobre algo de modo introspectivo, como uma maneira de observar os próprios pensamentos e de se observar, concentrando-se em uma questão. Essa expressão popular está relacionada a um tempo-espaço vivenciado por algumas gerações brasileiras, dentre elas a minha e a dos participantes da pesquisa. Parece-me, entretanto, ser uma expressão pouco conhecida das novas gerações. Atualmente as roupas não possuem tantos botões, ou melhor, possuem poucos ou nenhum botão. A ideia literal de pensar com os botões é algo que a maioria das pessoas não concebe mais. O tempo de abotoar botão a botão, sentindo o tamanho e a textura, percebendo se a circunferência da casa destinada a ele lhe é equivalente, demanda o abandono da pressa e o acolhimento da atenção à ação.

Além da questão pragmática do ato de abotoar os botões para fechar uma roupa, interessa-me explorar duas questões metafóricas contidas na frase: uma delas diz respeito à atitude de conjugar o pensar e o agir em uma mesma ação; a outra, é sobre vivenciar um tempo mais alongado e atento na relação pensar-agir. Um tempo maior do que o utilizado para fechar um zíper, ou vestir uma camiseta de tecido elástico, ou, ainda, passar o dedo sobre uma tela e migrar de assunto em assunto, imagem em imagem. Os sentidos metafóricos da expressão levam-me a pensar sobre o tempo da ação e da observação: o tempo de fazer algo, de observar, de fazer e observar ao mesmo tempo, de observar para fazer... temporalidade construída na experiência de imersão em determinado assunto, no ato de (re)visitar campos de conhecimento. O tempo da construção de conhecimento e não, somente, do acesso a informações. Nesta pesquisa observei, em especial, as relações criativas e dançantes estabelecidas entre as e os participantes. Assim, a seguir, abordo as questões motivadoras desta pesquisa de doutorado.

1.1.1. Um pouco de mim

Em minha trajetória como artista, docente e pesquisadora percebo as relações entre arte e vida acontecendo continuamente. Ao vasculhar as memórias para refletir sobre minha história, identifiquei que meu processo de construção como ser humano tem se dado diretamente relacionado aos modos como vivencio a dança. Os momentos nos quais, em minha vida pessoal, passei por situações difíceis e senti a necessidade de me fechar (endurecer, criar uma capa protetora) ou me senti bem e equilibrada, impactaram minha atuação como artista/docente/pesquisadora. Assim como, em situação inversa, os conhecimentos construídos na experiência dançante possibilitaram modos de percepção do mundo de diversos matizes: criativos, inter-relacionais, sensíveis às possíveis relações com o espaço, com as sonoridades, com as cores e as texturas, com as velocidades, com aquilo que se move (pessoas, animais, plantas, vento etc.).

Meus conhecimentos foram enriquecidos substancialmente após começar a estudar a improvisação em dança como composição em tempo real, pois vislumbrei modos de criação e composição desafiadores e instigantes. Na composição em tempo real, minhas ações como dançarina e coreógrafa acontecem conjuntamente, de maneira que os processos de criação de movimentos, de uma temática, de relações, de expressividade, da dramaturgia do trabalho, sucedam, de modo interconectado, um processo de seleção, extremamente rápido, do material a ser colocado em cena. A edição em tempo real, demanda muito aprendizado do improvisador.

Sentindo-me desafiada e alimentada por um campo de conhecimento que, por mais que o estude, nunca se mostra esgotado, busco meios para verticalizar cada vez mais meus saberes e práticas artístico-educativas. Após anos de estudos regulares de danças como: balé clássico, *jazz dance*, danças modernas e contemporâneas, sapateado e dança do ventre, em escolas particulares (Academias e Estúdios de dança) e da participação em cursos de curta e média duração, com professoras e professores nacionais e internacionais, decidi prestar vestibular na Universidade Federal de Viçosa para cursar a graduação em dança (2002 a 2005). O curso de graduação foi importante

para compreender o ensino universitário como um campo de formação em dança significativo em minha formação profissional, assim como para o desenvolvimento das pesquisas na pós-graduação.

Outros processos de formação, significativos em minha carreira e diretamente relacionados a esta tese, foram: o curso de Técnicas Somáticas – Abordagem Método Feldenkrais, pelo Instituto Pieron; a formação de *Bones for life – Movement intelligence* (professora), com a professora Silvia Gray, e a especialização em Gerontologia, pela Faculdade INESP. Assim como os estudos citados, ressalto minha atuação como docente do curso de graduação em dança da UFU (desde o ano de 2011 até os dias atuais), no ensino, pesquisa e extensão, por configurar-se como situação de aprendizado e formação profissional.

Além dos processos formais de aprendizagem em diversos espaços de formação, reconheço os saberes construídos na convivência com minha família, na interação com a sociedade em que estou inserida e na observação do meu entorno. Isso também inclui as relações estabelecidas com pessoas próximas, como alunos, professores e amigos. Em relação às experiências de aprendizagem, destaco ainda as circunstâncias extraordinárias da pandemia de COVID-19, que provocaram profundas reflexões sobre conceitos, valores e formas de relacionamento com seres vivos, ideias e lugares.

1.1.2. O caminho de chegada a esta pesquisa

O ingresso no doutorado ocorreu em 2020, concomitante à suspensão das aulas presenciais, devido a necessidade de praticar o isolamento social, consequência da pandemia de COVID-19. Frente a tal situação, tive dúvidas a respeito da possibilidade de desenvolver a pesquisa com um grupo de pessoas classificadas como grupo de risco: pessoas com idade acima de cinquenta anos. Assim, o desenrolar da pesquisa neste período de confinamento, tornou-se um exercício desafiador, considerando principalmente a quantidade de mortes pela doença, no Brasil e no mundo, a cada dia. Com o objetivo de justificar a ênfase neste público específico, realizo uma breve

retrospectiva para apresentar o grupo com o qual conduzi minha pesquisa.

No início do ano de 2016, recebi o convite da profa. Dra. Karina do Valle Marques, docente na Faculdade de Medicina da UFU, para integrar o Programa de Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida para a Terceira Idade⁷, projeto multidisciplinar de extensão universitária, vinculado à Universidade Amiga da Pessoa Idosa (UNAI-UFU). Este projeto disponibiliza ações educacionais, recreativas, culturais, sociais e de prática de atividade física e qualidade de vida para pessoas com idade acima de cinquenta anos. Desde então, componho a equipe de trabalho vinculada à UNAI, especificamente nas atividades da área de dança, com atividades presenciais de 2016 a 2019. Entre 2020 e 2021, as atividades do projeto foram reorganizadas para o formato remoto devido a pandemia de COVID-19; em 2022, as atividades presenciais retornaram.

De 2016 a 2019 ministrei, anualmente, aulas de dança aos membros da UNAI, com a carga horária de três horas/aulas semanais, nas quais os participantes eram organizados em dois grupos de quarenta a cinquenta pessoas, em aulas de uma hora e trinta minutos. Esta organização visava atender a todos os vinculados ao programa de extensão que estivessem autorizadas⁸ a participar dos encontros.

Em 2018, propus à coordenadora da UNAI a criação de um grupo de dança em paralelo às atividades já realizadas. Após a aprovação da proposta, todos que haviam participado das atividades de dança nos dois anos anteriores e permaneciam no projeto foram convidados a integrar o recém-criado Grupo de Dança do Programa de Extensão Universidade Amiga da Pessoa Idosa. O objetivo era compor trabalhos artísticos e

⁷ Até o ano de 2019, o programa disponibilizou 100 vagas anuais, acompanhando o calendário letivo da graduação/UFU. A cada ano contou com alunos da graduação na condição de bolsistas e de voluntários, assim como docentes, técnicos e outros profissionais atuando como voluntários. As atividades desenvolvidas englobaram atividades físicas (alongamentos, caminhadas, exercícios de propriocepção e equilíbrio, coordenação motora, flexibilidade, yoga, entre outros), recreativas (artesanato, horta, comemorações de aniversários, entre outros), oficinas de educação e saúde (dança, músicas, pintura, direito do idoso, anatomia do corpo humano, sorriso saudável, bem-estar e saúde, primeiros socorros, inteligência emocional, meditação etc.). O referido Projeto se tornou Programa Institucional de Extensão por meio da RESOLUÇÃO 15/2019 - CONSEX/UFU.

⁸ Anualmente, por ocasião do ingresso no programa de extensão UNAI, logo após a inscrição, é realizada por uma equipe de enfermeiras uma investigação, por meio de questionário, sobre a condição de saúde dos participantes visando identificar se alguém apresenta algum impedimento para participar das atividades físicas oferecidas (Dança, Yoga, Musculação, para citar algumas). Esse é um cuidado, que visa o bem-estar dos participantes. As aulas de dança são organizadas de maneira a acolher a maior diversidade possível de pessoas. Durante o período citado, pessoas com mobilidade reduzida (cadeirante, pessoa com sequelas de AVC, pessoa com problemas articulares leves, entre outros) participaram ativamente.

realizar apresentações na cidade de Uberlândia, proporcionando experiências dançadas para além da socialização, dos benefícios relacionados à atividade física e à qualidade de vida. Dos diversos participantes da UNAI, quinze pessoas (três homens e doze mulheres) aceitaram a proposta de ampliar as horas de estudo, dedicando seis horas semanais em encontros realizados duas vezes por semana. Durante os anos de atividades presenciais, 2018 e 2019, desenvolvemos dois trabalhos artísticos: *Muda, até brotar flor* (2018) e *Pó pó* (2019).

O trabalho *Muda, até brotar flor* foi organizado em seis cenas: a primeira e a terceira cenas foram compostas totalmente por meio de improvisação com acordos prévios; na segunda, cada dançarino criou uma pequena célula de movimento a partir de memórias pessoais, apresentadas de maneira repetida enquanto se deslocavam pelo espaço cênico, em uma fila; a quarta cena ocorre com deslocamentos e falas demarcadas previamente; na quinta cena o processo de composição foi híbrido – parte com deslocamentos e movimentos pré-definidos, parte por meio da improvisação –; na sexta e última cena, os movimentos e deslocamentos são pré-definidos, entretanto, a estrutura compositiva permite que situações de esquecimento sejam acolhidas como uma oportunidade de estabelecer relações compositivas com o que se passa na cena.

O trabalho *Pó pó* se desenvolve com os dançarinos posicionados em um dos lados de uma ampla mesa retangular. A movimentação nasce da interação com objetos cênicos, como pratos de plástico branco e colheres de madeira, além da relação com as memórias. Uma porção da movimentação é previamente determinada, enquanto outra parte emerge de improvisações durante a cena. Os dançarinos desempenharam um papel ativo nos diversos elementos dramáticos do trabalho: a composição coreográfica, a criação da trilha sonora⁹ e do figurino.

As vivências em dança, anteriores aos encontros de pesquisa para a tese, foram importantes para os processos de criação e composição em dança realizados durante o período do doutorado, devido ao meu interesse em verificar o processo de construção de conhecimento sobre a improvisação com estas pessoas, ao longo do tempo. Eu havia

⁹ Coordenada pelo músico percussionista Lucio Pereira (UFU), com a colaboração de Cassio Ribeiro (UFU) e Juliana Penna.

iniciado com aquele grupo, estudos sobre composição embora o foco, na época, não fosse na composição em tempo real.

No processo de criação destes trabalhos, adotamos um modo colaborativo de criação, no qual discutíamos temáticas de interesse do grupo e chegávamos ao consenso acerca do tema, a fim de congregarmos o interesse do coletivo. Em certas cenas, a movimentação foi criada por cada dançarino, em outras foi pensada tanto a partir de minha corporeidade¹⁰, quanto da corporeidade de bolsistas e voluntárias¹¹ do programa. Neste segundo caso, apresentávamos uma sequência de movimento que era remodelada conforme as pessoas se apropriavam das propostas.

Cito os dois processos de criação, anteriores a esta pesquisa de doutorado, por representarem o início de um estudo sobre criação/composição colaborativa, em que todos os participantes desta pesquisa de doutorado estiveram ativamente envolvidos. Havia um estranhamento, por parte de todos, quando eram convidados a criar movimentos; sempre pediam que eu criasse os movimentos e disse a eles o que deveriam fazer. Ao defender uma abordagem mais colaborativa, incentivando a criação conjunta, muitos se sentiam inicialmente perdidos. No entanto, mesmo diante da incerteza imediata sobre como proceder, permaneceram ativos e participativos nos encontros.

Em março de 2020 a UFU declarou a suspensão do calendário acadêmico e os encontros do Grupo de Dança foram paralisados. Nos primeiros meses, a equipe de professoras vinculadas ao projeto UNAI manteve contato pelo aplicativo de mensagens WhatsApp e por ligações de voz com as pessoas matriculadas, no intuito de realizar o acompanhamento da situação de reclusão vivenciada por todos. Nos meses subsequentes, mantive contato com os membros do grupo de dança pelo WhatsApp e por plataforma de videoconferência, a fim de conversarmos e efetuarmos experimentos de improvisação em dança, de maneira remota.

¹⁰ A palavra corporeidade foi adotada tomando como referência a perspectiva de Merleau-Ponty (1999), que a compreende como práticas pessoais de vivenciar o corpo próprio, impregnadas de sentido e significado. Inspirados pelas argumentações de Merleau-Ponty outros filósofos, pesquisadores do movimento, artistas da dança e do teatro, tem buscado refletir sobre as dimensões da corporeidade a partir de seus campos de pesquisa. Christine Roquet faz uma explanação interessante sobre o termo no artigo: *Ler o gesto*, de 2017.

¹¹ No Ano de 2018 atuaram como bolsistas PEIC 2018/SIEX/PROEXC/UFU as discentes Beatriz Freire e Luiza Bernardes. Em 2019 atuou como bolsista PROEXC/UFU a discente Kênia Soares e como voluntária a discente Stefany Silva.

Nesses momentos, trabalhei de maneira bastante similar às aulas presenciais realizadas anteriormente, propondo alguns espreguiçamentos no início do encontro, depois partindo para estudos de movimentos respaldados pelas propostas de Moshe Feldenkrais e Ruthy Alon, buscando focar na mobilidade articular e fortalecimento muscular. Em alguns dias, propus alongamentos, mobilizada pelos estudos sobre a mobilidade miofascial, e algumas improvisações em dança. Foram nove encontros realizados entre outubro e dezembro de 2020, momentos importantes para verificar as condições de realização de uma pesquisa criativa com o grupo em ambiente virtual, por meio de videoconferência.

No final daquele ano, após os encontros virtuais, consultei-os acerca da disponibilidade¹² e interesse em participar de minha pesquisa de doutorado, considerando as condições materiais e organizacionais, ao que treze pessoas sinalizaram interesse. Os encontros descritos acima possibilitaram o desenho do projeto apresentado, no primeiro semestre de 2021, ao CEP da UFU, propondo a realização desta pesquisa. Os encontros práticos se iniciaram com a participação de treze pessoas, porém, já na primeira semana de encontro, duas delas informaram a impossibilidade de prosseguirem; houve, ainda, a situação de uma terceira pessoa que, por intercorrências referentes a sua condição de saúde, só participou por dois meses. Sendo assim, o grupo de participantes foi composto efetivamente por dez pessoas.

1.1.3. Lidando com conceitos e pré-conceitos sobre o envelhecimento

Cada um de nós viveu situações desafiadoras durante a pandemia, como reclusão, solidão, perda de entes queridos, instabilidade financeira e percebeu a necessidade de mudanças nos modos de ser e estar no mundo. Dentre tudo que precisa ser revisto em nossa organização social, ressalto o imperativo de repensar as questões relacionadas

¹² Algumas pessoas não possuíam computador, ou possuíam aparelho celular de modelo muito antigo, e, por isso, não conseguiam acessar as salas de vídeo conferência. Outros participantes cuidavam dos netos, consequência da suspensão das aulas escolares presenciais, e os avós ficaram responsáveis por estas crianças enquanto seus genitores trabalhavam. Houve, ainda, a situação de isolamento na casa de familiares o que impossibilitou a participação no encontro por falta de espaço físico.

ao envelhecimento e, em especial, à pessoa idosa. Por acreditar que o ser humano está em processo contínuo de aprendizado e de (re)construção por meio de suas atitudes, do modo de pensar, sentir e/ou perceber a si, ao outro, o espaço e o tempo, defendo a possibilidade de vivenciar a passagem do tempo por meio de escolhas que viabilizem uma boa qualidade de vida¹³ no período nomeado pelos pesquisadores como velhice.

Na sociedade brasileira, deparamo-nos com frequência nas relações familiares, sociais e profissionais com a disseminação de representações, conceitos, preconceitos e estereótipos negativos a respeito do idoso. Podemos citar como exemplo o entendimento de que o idoso é um indivíduo fatalmente acometido de doenças e restrições de ordem física, emocional, cognitiva. Tais atitudes idadistas¹⁴ são disseminadas por todo tipo de indivíduo, inclusive por idosos. Os estudos sobre esta temática constataam que o ser humano de idade avançada vivencia aspectos positivos e negativos como qualquer outro indivíduo. A esse respeito, Fonseca (2014) postula que, “mais importante do que explorar o lado mais luminoso ou o lado mais sombrio do processo de envelhecimento é certamente assumir a existência de distintos modos de envelhecer e compreender o que os determina” (Fonseca, 2014, p. 19).

Em consonância com este ponto de vista, ressalto que alguns pesquisadores procuraram compreender as particularidades do processo de envelhecimento de grupos de pessoas, com idade superior a 90 anos, em alguns países. Os estudos de Kumon *et. al.* (2009) apresentam uma revisão bibliográfica de pesquisas gerontológicas, com abordagem multidisciplinar, sobre centenários na Alemanha, nos Estados Unidos da América, na Itália, no Japão, na China e no Brasil. O artigo esclarece que não existe

13 Segundo Minayo (2000), o tema qualidade de vida é tratado sob diferentes olhares, seja nas diversas áreas da ciência (saúde, sociologia, pedagogia, dentre outros), seja do senso comum, do ponto de vista objetivo ou subjetivo, seja em abordagens individuais ou coletivas. A autora diz que “*Qualidade de vida* é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural” (Minayo, 2000, p. 8).

14 IDADISMO – Conceito cunhado por Robert Butlher em 1969, reformulado pelo mesmo autor em 1980, se refere a atitudes prejudiciais às pessoas idosas e ao processo de envelhecimento, incluindo as atitudes mantidas pelos idosos em relação a si; também diz respeito a práticas políticas e institucionais que perpetuem crenças estereotipadas sobre idosos.

um perfil único de indivíduos centenários, assim como não há receita para alcançar a longevidade. Os autores apontam que em cada região na qual foram desenvolvidos estudos, identificaram-se determinantes associados ao envelhecimento saudável.

Dentre estes determinantes é possível mencionar as relações sociais e familiares de boa qualidade, tipos de alimentação, atividades físicas regulares, religiosidade, maneira positiva de lidar com as adversidades. Importa ressaltar que as pesquisas desenvolvidas com adultos com idade acima de sessenta anos, assim como os debates desenvolvidos em seminários, congressos e eventos organizados para debater o envelhecimento saudável, colabora para a criação de políticas públicas e ações de implementação de projetos cujo objetivo é defender os direitos da pessoa idosa, oferecer tratamento de qualidade a doenças e, especialmente, difundir novas ideias e práticas que colaborem para processos de envelhecimento centrados em promoção de saúde e bem-estar.

Nesse sentido, compreendo que as investigações sobre os diversos processos de envelhecimento em andamento, revelam apenas parte do conhecimento futuro sobre este tema. Identifico, assim, a urgência de ampliar as ações educativas¹⁵ para modificar conceitos ultrapassados e que, simultaneamente, desrespeitam e desvalorizam as mudanças ocorridas ao longo das idades, principalmente as associadas à velhice. Antes mesmo de compreender plenamente as diversas características do envelhecer, é imperativo aprender a respeitar e cuidar daqueles identificados como pessoas idosas.

Parto da premissa de que alguns tipos de experiências podem colaborar para a mudança de diversos paradigmas atuais, difundidos em nossa sociedade, a respeito do idoso e do processo de envelhecimento. Aposto na potencialidade do ser humano para construir conhecimento, aprender, ensinar, conhecer, descobrir, reconhecer e se (re)conhecer durante toda sua existência. Nessa direção, considero que o indivíduo não é um simples receptor e portador de cultura, mas também um agente dinâmico de conservação e/ou mudança cultural. Assim, o ser humano estimulado a refletir sobre o modo pelos quais vivencia o processo de envelhecimento, por meio dos costumes, do modo de pensar, sentir e perceber a si e ao outro, pode sentir a necessidade de se rever

15 Identificamos como ação educativa toda e qualquer ação, ocorrida em qualquer local, que impacte a construção de conhecimento e nas atitudes dos sujeitos que a realizam ou a testemunham.

e de deixar de disseminar atitudes e estereótipos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa com pessoas que completaram cinquenta anos ou mais, é uma escolha político-social. É, também, pessoal pois passei a despender mais atenção a minha aparência quando pessoas desconhecidas como caixa do supermercado, cobrador do ônibus, porteiro da escola, vendedora da loja passaram a tratar-me pelo pronome pessoal Senhora. Em algumas ocasiões, passei a comparar a minha imagem em fotos diversas e perceber, assim, meu envelhecimento. Neste ponto, pensei com meus botões: “o que é envelhecer?”. Até então, não havia vivenciado a sensação do envelhecimento, percebia essa sensação apenas em algumas situações, passava pelas diversas fases do processo de envelhecer, sem dar a ele, muita atenção. Meu foco estava sobre as experiências vivenciadas, sobre as pessoas de minha convivência, sobre as músicas e danças que me moveram, sobre as cores que me pintaram, sobre os lugares vistos e revistos.

Em determinado momento, observei a sensação de que meu cabelo pintado estava em desarmonia com as mudanças em meu rosto. O fato de colorir o cabelo e, cinco ou seis dias depois, deparar-me com as raízes brancas, em evidência, incomodou-me. Também passei a identificar várias jovens tingindo o cabelo com coloração branca, já que esta era uma cor dentre as diversas disponíveis. Estas situações levaram-me a desejar deixá-lo na cor natural. Durante o processo de transição da *L'Oréal*¹⁶ para o natural ouvi, de muitas pessoas, afirmações de que não devia fazer isso, pois “iria ficar com aparência de velha”, “iria ficar feia”, “iria ficar envelhecida”. Nessas afirmativas, ser adjetivada como velha era sempre sinônimo de algo ruim, de decadência.

Tomar a decisão de deixar meu cabelo natural, grisalho, foi uma escolha libertadora e extremamente gratificante, acho linda a cor do meu cabelo. Percebo o impacto da idade em minha aparência, nas mudanças da pele, assim como em meu sistema digestivo e hormonal, pois hoje sinto azias nunca sentidas. Coloco-me atenta para não acolher discursos que reproduzem o senso comum a respeito da fase que estou vivendo; quero descobrir o meu processo de envelhecer, algo único, que cabe a mim construir.

16 Faço referência às tintas para cabelo da empresa multinacional francesa, especializada em produtos para cabelos, perfumes, protetores solares e produtos dermatológicos.

Apesar das considerações acima, ainda percebo atitudes equivocadas e preconceituosas de minha parte, ao me deparar com o processo de envelhecimento de meus pais, por exemplo. Ao desejar que estejam bem e protegidos de alguns perigos, tenho dúvidas a respeito da maneira mais apropriada de agir; a linha é tênue entre o ato de cuidar e o de desrespeitar o espaço alheio. Atenta aos fatos vivenciados em família, nas relações sociais e profissionais, sinto a importância de repensarmos os conceitos, preconceitos, estereótipos e respeito do idoso difundidos em nossa sociedade.

É possível afirmar que a sociedade, de maneira geral, deve se reeducar em relação ao processo de envelhecimento e, como parte deste intento, pode-se considerar que sempre é tempo de aprender e construir novos conhecimentos, independente de nossa idade, condição intelectual, financeira ou emocional.

É premente refletir sobre uma educação ao longo da vida que pode, e deve, se dar em diversos ambientes e situações, conforme com os desejos e oportunidades que surgem durante a existência do ser humano. Seja aquelas aprendizagens ligadas a valores familiares e culturais; e/ou a processos formais de ensino que ocorrem em escolas do ensino básico (Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio), escolas profissionalizantes e Instituições de Ensino superior, conservatórios (artes visuais, dança, música, teatro), a Educação de Jovens e Adultos; ou, ainda, a situações informais vivenciadas em Clube do Livro, Centros de treinamento esportivo, dentre outras. Esses ambientes e situações possibilitam processos educativos possíveis de serem vivenciados em diferentes idades. Alguns deles, em todas as idades.

Atualmente, profissionais da área da saúde, educadores, artistas, têm pensado em ações que colaboram para uma ressignificação do processo de envelhecimento. Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) aprovou o Plano de Ação Global como uma resposta de Saúde Pública para a Demência, sinalizando a necessidade de reunir esforços dos governos, da sociedade civil, das agências internacionais (OMS, OPAS), de equipes de profissionais, dos meios de comunicação, para a promoção do envelhecimento saudável.

A consultora Nacional para o envelhecimento saudável, Maria Cristina Hoffmann,

na Conferência Desafios da Década do Envelhecimento Saudável, realizada na VIII Jornada de Estudos em Gerontologia, ressaltou que o período de 2021 a 2030 foi estipulado como a década do envelhecimento saudável. Hoffmann elucidou, nessa oportunidade, a importância da implementação de políticas públicas que contemplem o âmbito da orientação, apoio e atendimento à pessoa idosa.

Assim, considerando esses apontamentos, esta pesquisa comporta aspectos educativos sobre o processo de envelhecimento, assim como um arcabouço de estímulos sensorio-motores e cognitivos favoráveis ao envelhecer saudável. Por esta perspectiva, as proposições oriundas do contexto da pesquisa artística, visaram estimular as e os participantes a continuarem acreditando em processos contínuos de aprendizagem; a escolherem alimentar o frescor e a curiosidade pelas relações que podem estabelecer com o mundo. As ações de pesquisa, em seus processos de organização e concretização, desenrolam-se por meio de experiências estéticas, sensíveis, criativas e compositivas; proporcionando visibilidade a histórias muitas vezes invisibilizadas e subestimadas em nosso contexto social.

1.2. Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa trabalha com a temática da improvisação em dança e tem como eixo delimitador a reflexão sobre os modos como as experiências vivenciadas, pelos dez participantes, nos processos de criação e composição, pautados na Improvisação, e nos processos autoeducativos¹⁷ se inter-relacionam. Minha hipótese é de que os conhecimentos construídos nestes processos se retroalimentam.

Nesta direção, os **problemas de pesquisa** que acompanharam esta investigação, foram: Como os conhecimentos desenvolvidos, a partir de focos específicos e particulares, podem ser percebidos na corporeidade do improvisador? Quais elementos nos discursos, tanto orais quanto corporais, de cada participante indicam que as construções de conhecimento provenientes dos encontros de pesquisa são reconhecidas por eles como integrantes de seu processo contínuo de autoeducação?

¹⁷ No Capítulo 4 JEITIM DI APRENDÊ, trago elucidações sobre a expressão “processos autoeducativos”.

Como os conhecimentos oriundos do processo continuado de autoeducação aparecem nos processos criativos? Essas indagações levaram a um corpo de pesquisa que foi desvelando suas partes e particularidades ao longo do tempo.

As perguntas, apresentadas como problemas de pesquisa, auxiliaram a estabelecer o **objetivo geral**: analisar as possíveis interlocuções entre as construções de conhecimento originadas nos processos de criação e composição em dança, por meio da improvisação, e os processos de autoeducação dos sujeitos participantes.

Para que se cumprisse o objetivo geral, fez-se necessário delinear os seguintes objetivos específicos: a) elaborar uma proposta pedagógica, tendo como referência as práticas somáticas e a improvisação, com o escopo de criar um ambiente de estudo para vivenciar processos de criação e composição pautados na improvisação em dança; b) compreender as reverberações da atenção, da escuta e da percepção nos processos analisados; c) desenvolver estudos sobre criação e composição em dança que sejam ambientes de reflexão sobre o próprio conhecimento; d) identificar estratégias para auxiliar o participante a vivenciar os conhecimentos oriundos das práticas somáticas durante as improvisações.

A pesquisa caracteriza-se, portanto, por uma **investigação artístico-pedagógica, de abordagem qualitativa e exploratória**. A base epistemológica adotada envolve os construtos de conhecimento advindos das pesquisas em artes. No que se refere à pesquisa em artes, buscou-se apoio nos textos de dois grupos de pesquisadores canadenses¹⁸, um da Universidade de Québec (Montreal) e outro da Universidade da Colúmbia Britânica (Vancouver), ancorados no paradigma pós-positivista/qualitativo, que tem colaborado significativamente para as pesquisas no campo das artes aos níveis nacional e internacional. Estes pesquisadores desenvolveram, juntamente com seus orientandos, métodos de investigações que contemplam necessidades específicas de ambientes de pesquisa artística, a Pesquisa em Práticas Artísticas, as Investigações Baseadas em Artes (IBA), a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a A/r/

¹⁸ Trazemos como pesquisadores de referência do primeiro grupo a Professora Doutora Sylvie Fortin e o professor Doutor Pierre Gosselin, vinculados ao Doutorado em Estudos e Práticas Artísticas; e do segundo a professora Doutora Rita Irwin, do Programa de Pós-graduação da UCB.

tografia (considerando a tríade artista, pesquisador, professor como um ser único que triangula modos de olhar e investigar o objetivo de pesquisa). As experiências de pesquisa compartilhadas por estes pesquisadores e alguns de seus orientandos foram acolhidas como fonte inspiradora para a abordagem metodológica adotada.

A abordagem metodológica foi construída no próprio processo de pesquisa e tem como pressuposto o entendimento de que o ser humano aprende integrando a experiência vivenciada à capacidade de refletir sobre ela e às inter-relações criativas estabelecidas com o meio no processo de fazer arte. A este respeito, Fortin e Gosselin (2014) ressaltam que a pesquisa em arte permite ao artista-pesquisador formular sua própria questão de pesquisa e respondê-la por meio de um processo interativo entre a exploração prática de seu fazer artístico e a compreensão teórica do que está em questão na sua investigação; em uma relação dialógica entre teoria e prática, sem que uma esteja subordinada à outra. Os autores ressaltam a importância de acumular dados empíricos para responder à sua pergunta de pesquisa, considerando que os dados são oriundos das aulas de dança, dos ensaios, da sala de espetáculos.

Em consonância com estes apontamentos, construí uma metodologia denominada *Abordagem Inter-relacional de Estudo-Criação* de maneira que a reflexão sobre o próprio fazer estivesse presente a todo momento. Nessa perspectiva, o “estudo” diz respeito às experiências de ler (textos de filósofos, educadores, dançarinos, poetas, neurocientistas, educadores somáticos), dançar, assistir vídeos, preparar propostas para serem vivenciadas, escrever sobre o assunto, vivenciar as práticas somáticas e alguns jogos de improvisação, conversar e refletir sobre determinadas temáticas (estética, poética, videodança, dança registrada em vídeo, dentre outras). A “criação” diz respeito às experiências criativas e compositivas vivenciadas, seja no ambiente virtual (salas de videoconferência) ou presencial. Assim, todo o corpo da pesquisa se deu em movimentos de ir e vir, de expandir e contrair, de agir e refletir, de observar a ação e a reflexão. Esta metodologia visa a responder as perguntas levantadas e a alcançar o objetivo estipulado; foi construída ao longo do processo, conforme me defrontava com as demandas e necessidades de cada encontro. Nesta perspectiva, supõe-se que os

sentidos das coisas são construídos pela pessoa, ao longo das experiências artísticas, relacionando questões sensíveis, estéticas e criativas.

No início da pesquisa, algumas questões estavam definidas, tal como o entendimento de que para realizá-la deveriam acontecer encontros semanais que possibilitassem vivenciar os processos de criação e composição em dança; sabia-se também da necessidade de adotar uma proposta pedagógica inicial para o andamento das práticas. Considerando esses pontos e substanciada pela experiência como artista-docente e pesquisadora, elaborei os primeiros encontros e, a partir deles, a metodologia foi delineada.

Defini, de antemão, as diretrizes de ação que permaneceram em todos os encontros semanais: a) realizar estudos pautados no refinamento da percepção, da atenção e da escuta sensível (a si, ao ambiente e ao outro); b) desenvolver investigações sobre criação visando a aprendizagem inerente ao processo de criar; c) identificar/refletir sobre características que se apresentam em processos compositivos de dança, vivenciando experiências de composição; d) apresentar aos participantes as perspectivas atuais sobre o campo da improvisação em dança; e) possibilitar que os participantes vivenciassem jogos de improvisação.

Como meio para realização de algumas destas diretrizes, associei o estudo da improvisação a processos de investigação de movimento norteado por práticas somáticas. Para tanto, elaborei uma proposta pedagógica geral, que englobou conhecimentos do campo da educação somática, em especial do Método Feldenkrais e *Bones for life*, e da improvisação em dança, pensada como composição para a cena; procurando proporcionar aos participantes um ambiente de estudo que lhes possibilitasse criar e compor danças, criar e compor a si. Os dois campos de estudo foram trabalhados de maneira concomitante, compreendendo que em determinados momentos o foco de estudo se direcionou para um conteúdo ou outro, mas sempre de maneira integrada.

A metodologia *Abordagem Inter-relacional de Estudo-Criação*, desenvolvida por mim no processo de elaboração desta pesquisa, compreendeu as seguintes ações: a) organizar propostas pedagógicas que possibilitassem experiências de aprendizagem no

campo da educação somática e da improvisação em dança; b) realizar encontros semanais visando vivenciar com os participantes os estudos de dança e registrar estas situações; c) refletir sobre as situações vivenciadas, sob a ótica dos problemas e objetivos da pesquisa; d) readequar as propostas de estudo segundo as situações vivenciadas; e) readequar o processo de construção, registro e compilação de dados, compreendendo que os dados surgiram em situações vivenciais do ato de criar e compor danças; f) vivenciar o processo de elaboração da tese (encontros, leituras, planejamentos, escrita) como um processo criativo; g) adotar como dados de pesquisa aquilo que percebi (durante os encontros ou posteriormente) em mim, nos participantes, assim como aquilo que os participantes relataram perceber; h) realizar análise qualitativa sobre os dados construídos durante as práticas educativas.

Devido ao caráter criativo e compositivo da organização das propostas de estudo e de reflexão e análise dos dados, compreendi que estava acontecendo uma **construção de dados** e não um levantamento de dados, como tradicionalmente se observa em pesquisas acadêmicas dessa natureza. Identifiquei a construção de dados da pesquisa ao longo das vivências, de maneira concomitante aos processos de construção de conhecimentos, de experiências, de danças. Durante o processo de elaboração/realização da metodologia da pesquisa, foi possível estabelecer os meios para registro dos estudos e, conseqüente, registro dos dados para as análises. Estes meios sofreram algumas remodelações no decorrer da pesquisa, ocasionadas pelas situações apresentadas ao longo do tempo. De maneira geral, são: a observação participante; a entrevista; as conversas temáticas durante os encontros sobre: autopercepção enquanto se move, escuta ao movimento do outro, criação, composição e os registros imagéticos: fotos e vídeos.

Os registros dos dados surgidos durante a observação participante e as conversas temáticas foram feitos de maneira híbrida, a saber: em alguns momentos gravei um áudio com a fala dos participantes e com a minha, depois transcrevi para um documento de texto denominado como Caderno de pesquisa artístico-pedagógico; em outros momentos, anotei os dados sobre as experiências vivenciadas diretamente no documento de texto; nas situações onde os encontros foram realizados virtualmente, foi realizada

uma gravação pelo aplicativo *Open Broadcaster Software*, um programa de streaming e gravação gratuito, de código aberto, mantido pelo OBS Project, e, posteriormente, transcritas para o caderno de pesquisa.

Neste caderno virtual, foram registrados: os procedimentos pedagógicos utilizados; as minhas observações sobre as ações, reações e construções de conhecimento dos participantes; os comentários que eles fizeram durante os estudos ou no momento das conversas temáticas; as percepções que tive sobre as propostas educativas que demandavam estudos nos encontros seguintes; algumas análises ocorridas gradualmente durante o ato da transcrição ou anotação.

No que diz respeito às entrevistas, importa explorar algumas situações. Durante a elaboração do projeto para submissão ao CEP, foi proposta uma abordagem dupla: a) um questionário semiestruturado; e b) perguntas elaboradas durante os processos criativos, como “o que é dança?”, “como podemos dançar?” e “o que é poética na dança?”. Ambos os métodos foram aplicados no primeiro ano de pesquisa. No entanto, percebemos que, ao apresentar perguntas por escrito via WhatsApp, alguns participantes não as respondiam e ofereciam justificativas para a não realização da atividade, enquanto outros forneciam respostas formais retiradas da internet. Por outro lado, quando as perguntas – muitas vezes iguais àquelas enviadas por escrito – eram feitas durante os encontros, os participantes expressavam oralmente percepções ricas, fornecendo um material consistente para análise.

Diante dessa dinâmica, a partir de 2022, passei a elaborar e apresentar perguntas apenas durante os encontros, gravando-as para reflexão e análise posteriores. Essas perguntas sempre estiveram alinhadas à temática estudada e aos objetivos da tese.

Há, ainda, outra particularidade no uso da entrevista como meio para a construção de dados. No Exame de Qualificação, uma das professoras membro da banca sinalizou a curiosidade de obter mais informações sobre as pessoas participantes da pesquisa. Ela indicou que o texto apresentado abordava os resultados alcançados, mas não abordava a história dos seres humanos envolvidos nas atividades. Em resposta a essa provocação, ao conversar com o grupo de participantes, nasceu a ideia de elaborarmos um breve

texto a ser compartilhado como anexo, narrando parte da história de vida dessas pessoas.

Partindo da compreensão de que essas histórias não seriam uma representação fiel do que ocorreu, mas sim o que cada um conseguia recordar do vivido e do que lhes foi transmitido por familiares, optou-se por realizar um encontro para compartilhamento de histórias. Como o grupo somava dez pessoas, os encontros foram organizados em grupos pequenos, nos quais eu sempre estava presente com mais dois ou três integrantes. Os locais foram determinados pelos componentes dos grupos, sendo dois encontros na minha casa e dois nas casas dos participantes. As divisões foram realizadas considerando afinidades, proporcionando um ambiente mais propício para compartilhar memórias, da seguinte forma: a) dois homens, na casa de um deles; b) duas mulheres, na minha casa; c) três mulheres, na casa de uma delas; d) três mulheres na minha casa. Elaborei algumas perguntas gerais como ponto de partida para a conversa, mas deixei-os à vontade para compartilhar algo sobre si a partir de um desejo ou de uma lembrança provocada pela história contada por outra pessoa.

Os encontros foram regados a café, pão de queijo, torta de legumes, doces, sucos e muita risada. Houve também os momentos de emoção diante de algumas lembranças. As contações de histórias foram gravadas, com a autorização dos participantes e, posteriormente, transcritas. A partir da transcrição, elaborei um primeiro texto, enviado a cada um, com as seguintes solicitações: 1) verificação da necessidade de correção em algum trecho da história; 2) reescrita, com liberdade, de alguma parte da história, conforme o próprio entendimento daquela narrativa; 3) escolha de pseudônimos para nomear-se no texto. Discutimos o fato de realizarmos um estudo sobre processos criativos/compositivos, enfatizando que assim como criamos danças, podemos elaborar nossas narrativas de vida, seja no momento imediato em que acontecem, seja ao contá-las a outras pessoas. Com base nisso, sugeri a ideia de compartilharmos histórias mais ou menos inventadas, permitindo que o real e o imaginário coexistissem no mesmo espaço.

Após um tempo com o texto transcrito, as pessoas participantes o devolveram com as anotações consideradas pertinentes. Assim, as narrativas de vida de cada um foram

utilizadas nas seguintes circunstâncias: a) em dinâmicas realizadas nos encontros, possibilitando a ressignificação das relações interpessoais e reflexões sobre os processos autoeducativos de cada um; b) na elaboração de parte de uma trilha sonora para um novo processo compositivo do grupo que, no momento de finalização da redação da tese, estava sendo elaborado.

O registro imagético foi realizado de diversas maneiras pelas pessoas envolvidas na pesquisa. Por mim: em filmagem de momentos de estudo, criação e improvisações (via OBS e, presencialmente, com a câmera do celular). Pelos participantes: na elaboração de fotos e vídeos durante os exercícios criativos, com a câmera do celular de cada um. Pela videomaker¹⁹: na filmagem e edição da videodança²⁰, com câmeras pessoais. Todo o material imagético foi utilizado no processo de análise e de reflexão apresentados na tese.

O processo de análise iniciou-se nos primeiros encontros e se estendeu durante toda a elaboração do texto da tese, ocorrendo de maneira reiterada, em movimentos de aproximação entre a escrita e os dados levantados. Essa aproximação com os dados envolveu ações como acessar minhas anotações, associá-las às impressões dos participantes, recorrer a registros imagéticos, refletir sobre as percepções e entendimentos gerados, recorrer a outros registros, sem seguir alguma ordem pré-estabelecida. Ao longo do processo de filmagem da videodança, também foi possível perceber o ambiente como uma oportunidade de aprendizado sobre criação e composição, e as análises foram atravessadas pela observação do processo, não focando apenas no produto final, a videodança intitulado *O (re)nascer do meu existir* (2022).

Associada às ações diretas dos procedimentos da pesquisa, as investigações realizadas junto aos grupos de pesquisa NEID e BANDO colaboraram para minha construção continuada de conhecimento como improvisadora. As reuniões do Grupo de Estudos Indisciplinados, coordenado por meu orientador, Prof. Dr. Narciso Telles,

19 Em 2022, nos encontros presenciais, decidimos realizar um processo compositivo que originasse uma videodança. Entrei em contato com uma discente egressa do curso de graduação em dança da UFU, cujo TCC tratava da temática; convidei-a para participar dos estudos com o grupo, assim como da captura das imagens e edição de uma videodança.

20 Nesta tese adotou-se o artigo feminino para acompanhar a palavra Videodança. Essa escolha foi pautada nas obras, sobre o tema, lidas durante a pesquisa.

colaboraram no processo de organização e formulação dos procedimentos de pesquisa e de elaboração do texto. Os estudos sobre *Tuning Score*, orientados por Carmen Pereiro Numer e vivenciados junto ao coletivo do NEID, foram adotadas como campo de estudo e geraram material a ser analisado. A seguir, apresento a proposta pedagógica norteadora dos encontros.

1.2.1. Proposta pedagógica

A proposta pedagógica ora tratada se iniciou em 2021, estritamente em ambiente virtual. Em 2022, realizou-se de maneira híbrida, com atividades presenciais e virtuais. Em 2023, os encontros foram presenciais. Em todas as versões, os encontros ocorreram com a periodicidade de duas vezes por semana; os encontros virtuais tiveram a duração de uma hora e trinta minutos, enquanto os presenciais tiveram a duração de duas horas. Para os encontros virtuais, utilizaram-se os recursos tecnológicos pessoais de cada participante, como celulares e/ou computadores, internet, e os presenciais ocorreram no *Campus* Santa Mônica/UFU, em área externa, nos espaços arborizados, caramanchão, jardim; e interna, nas salas do curso de dança, no Bloco 5U, e na sala de lutas, no Bloco 1W.

A elaboração da proposta pedagógica foi guiada por dois objetivos. O primeiro foi o desenvolvimento de práticas de estudo de movimentos que priorizassem o direcionamento da atenção, o refinamento da percepção e da escuta, a fim de viabilizar ações expressivas e criativas durante as improvisações. Nesta perspectiva, os gestos de flexionar e esticar, de empurrar e pegar, de girar, torcer, expandir, recolher, apoiar, aproximar e afastar, por exemplo, foram abordados considerando suas particularidades anatômicas, expressivas e a potencialidade da dança que emerge do mover. O outro objetivo envolve o estudo de estratégias e recursos, que ofereçam aos improvisadores possibilidades de compor danças a partir das relações estabelecidas entre si e com o ambiente, seja ele virtual ou presencial.

A metodologia da proposta pedagógica foi organizada em três frentes: a) estudos

de movimento nos quais os participantes foram estimulados a perceber a interconexão entre as diversas partes de seu todo, ou seja, um movimento no tornozelo não acontece só ali, ele mobiliza organizações tônico-articulares em todo o corpo; b) estudos para ampliar e diversificar as capacidades expressivas que podem ser adotadas na cena; c) estudos sobre o direcionamento da atenção, da percepção e da escuta, a si e ao entorno, visando o estabelecimento de relações criativas e compositivas em momentos de improvisação em dança. Além dessas três frentes de estudo observei se, e como, as construções de conhecimento vivenciadas nos encontros se apresentaram ao longo da pesquisa, em outros contextos.

As três frentes de estudo ocorreram de maneira integrada sem uma ordem predefinida ou sequencial. Os participantes eram lembrados de todas elas, embora, em determinados momentos, fossem convidados a levarem a atenção para uma delas. Estas três frentes se constituíram como direcionadores para a estruturação dos encontros semanais, organizados em três momentos distintos. Não havia tempo específico para cada momento, pois a duração dependia do local, da temperatura ambiente, da proposta do dia e das condições físicas e emocionais das pessoas participantes.

Por meio da metodologia adotada, mantendo-me atenta e sensível às particularidades de cada encontro, busquei desenvolver estratégias pedagógicas variadas que tomassem aspectos de aparente facilidade, com o objetivo de possibilitar às pessoas participantes explorarem as complexidades como algo alcançável, independentemente da situação emocional ou fisiológica de cada um. Se, por exemplo, alguém chegava com dores no ombro era estimulada a realizar estudos de movimentos que respeitassem o desconforto, buscando mobilizar outras partes de seu corpo de maneira a gerar mobilidade no local dolorido, indiretamente, desfazendo possíveis ações tônicas que agredissem ainda mais o local sensível.

A esse respeito, Alon (2000) traz um exemplo das orientações dadas por Feldenkrais: “um ombro que dói toda vez que você tenta mover o braço pode deixar de ser problemático quando você imobiliza o braço e movimenta o corpo na direção dele” (Alon, 2000, p. 71). A reflexão emblemática sobre essa questão envolve vivenciar o

movimento articular por meio de conexões neurais incomuns, presentes, em geral, nos movimentos de vida diária: o tronco possui maior estabilidade e os membros se movem em relação a ele; na proposta de Feldenkrais o braço se torna o eixo estável e o corpo descobre modos de se mover em torno dele. Nesse caso, o movimento é registrado pelo cérebro como seguro e os músculos, que estão sinalizando o desconforto, descansam enquanto outros são acionados para promover a mobilidade.

Dessa maneira, além do cuidado com a estrutura sensório-motora, trabalhamos também o entendimento de que vivenciar situações limitantes, de modo provisório ou permanente, não é impedimento para experienciar outras situações, desafiadoras e satisfatórias, como dançar com movimentos mais lentos, ou menores, ou sentados, ou somente com um braço deixando o outro em pausa.

Partindo destes pressupostos, o primeiro momento do encontro foi nomeado como *Chegança*: conforme cada participante chegava no espaço de trabalho, eu perguntava como se sentiam fisicamente, com o objetivo de saber se seria necessário dispensar atenção diferenciada a alguém. Ao iniciar as atividades, convidava-os ao espreguiçamento e a voltarem-se às sensações corporais e à respiração. Com frequência, pedi-lhes para respirem da maneira mais fluida possível, com movimentos amplos das costelas; assim como convidei-os a perceberem como partes do seu corpo tocavam as superfícies de apoio ou era tocado por elas. Nesse momento do encontro, trabalhávamos o despertar da atenção e das percepções cinestésicas, assim como um refinamento das capacidades de se colocarem atentas e atentos a si.

O segundo momento recebeu o nome de *Estabelecendo Relações*, e foi reservado ao estudo de movimentos (considerando as interconexões corporais, a criatividade e a expressividade) e à realização de jogos de composição (por meio da elaboração de fotos ou vídeos curtos, de modo coletivo ou individual). Os vídeos e fotos produzidos foram apreciados pelo coletivo, em momento posterior, para que analisassem os conteúdos criativos explorados por cada um.

Alguns estudos envolveram assistir vídeos de dança e videodança de grupos

profissionais; conversas com artistas sobre processo criativo²¹; leitura de textos cujas temáticas perpassavam a dança, a improvisação em dança, a poética e estética, a composição; assistir videodanças e refletir sobre suas particularidades. Realizamos, ainda, estudos para a elaboração de uma videodança oriundo das pesquisas corporais do grupo de participantes.

Ao iniciar os estudos para a elaboração da videodança adotamos um método diferente para o segundo momento, em situações específicas. A cada ciclo de três ou quatro encontros, produzíamos pequenos vídeos a partir da escolha de um cenário e de uma proposta compositiva. Em seguida, realizávamos uma sessão de análise dos vídeos, proporcionando a cada participante a oportunidade de observar a si e questionar, por exemplo, quais relações compositivas poderia ter explorado, mas não o fez; ou qual relação criativa estabeleceu com um colega ou objeto cênico, como árvore, banco, mesa, que se mostrou interessante como composição.

No terceiro momento, identificado como *Refletir sobre a Experiência*, o foco estava na conversa acerca dos estudos daquele dia, seja por meio de perguntas que auxiliassem a lembrar da dimensão inter-relacional do conteúdo estudado, seja como rememoração das situações vivenciadas. Em algumas ocasiões, de comum acordo, as pessoas participantes realizaram experimentos entre os dias de encontro ou providenciaram objetos a serem utilizados no encontro seguinte. Esses momentos foram ricos em observações sobre o próprio fazer e sentir, e geraram o compartilhamento de muitas impressões.

Foram adotados recursos pedagógicos, tanto nos encontros virtuais, quanto nos presenciais, com o objetivo de viabilizar o aprendizado significativo a todos os participantes. Quando dos encontros remotos, pelas plataformas de videoconferência, foram usados objetos disponíveis na casa dos participantes; para os estudos de movimento consciente, utilizou-se cadeira, sofá, cama, toalha; para os experimentos

21 Em 2021 convidamos a Professora Doutora Luciana Mourão Arslan, docente do curso de Artes Visuais da UFU e egressa do curso de dança. Ela possui experiência em mediar a apreciação de obras em Museus, utilizando perguntas elaboradas com base nos estudos de Abigail Housen e Michael Parsons sobre os estágios de apreciação estética. Em 2022, convidamos Cecília Rezende, egressa do curso de dança, para discorrer sobre o uso da câmera do celular na produção de vídeos curtos. Essa atividade foi proposta como exercício para a elaboração de uma videodança.

de criação e composição, tecido leve, caneca, blusa de frio, câmera fotográfica, dentre outras possibilidades.

Nos encontros presenciais, na sala de aula do curso de dança da UFU, usamos colchonetes, bolas suíças, flutuadores de piscina. Nas investigações realizadas na área externa fizemos experimentações em bancos e mesas do próprio espaço físico, junto às árvores, postes de luz, faixas de pedestre, caramanchão, grama, escadas e rampas; investigamos, ainda, as relações criativas com sombras de pessoas, estruturas arquitetônicas ou naturais. A câmera do celular também foi utilizada para as atividades desenvolvidas na UFU, dentro e fora de sala. As filmagens dos momentos de improvisação visaram proporcionar aos participantes um olhar sobre suas ações, uma vez que frequentemente a percepção do que estavam fazendo diferia da realidade da ação. Nesse contexto, os vídeos possibilitaram que os participantes se vissem em cena, identificando detalhes relacionados aos próprios movimentos e ações compositivas.

Em 2021, no início dos encontros virtuais, foi necessário orientar os participantes sobre recursos básicos para acessar as plataformas de videoconferência, tais como clicar no *link* enviado para participar da reunião *online*, abrir e fechar o microfone, abrir e fechar a câmera, sair da reunião, ou sobre modos de convívio neste ambiente, como fechar o microfone quando não está falando, fechar câmera e fone ao assistir à improvisação dos colegas. Ensinei e sanei dúvidas acerca do uso dos recursos de foto e vídeo de seus aparelhos celulares, para viabilizar as filmagens e fotos de experimentos criativos e o envio desses materiais para o grupo do WhatsApp.

Tais situações demandaram de todos os envolvidos muitos aprendizados, pois nenhum dos participantes havia participado, ainda, de uma reunião por videoconferência; a maioria deles sabia tirar fotos, mas poucos sabiam filmar. No ano seguinte, realizamos o aprofundamento dos estudos sobre captura de imagem em vídeo, para a elaboração da videodança.

1.3. É daqui queuói

Percebo que, de maneira geral, os seres vivos (pessoas, animais, plantas) vivem relações e conexões entre si e com outros elementos do ambiente. No caso dos humanos, na maioria das vezes, isso ocorre sem que estejam atentos a estes processos, por fazer parte da dinâmica da vida o contato com algo ou alguém. As relações e conexões se iniciam no nível celular, persistem entre organismos e se estendem entre estes e o ambiente.

O estudioso e pesquisador Thomas Myers, no livro *Trilhos Anatômicos*, trata as relações e conexões presentes no corpo humano ao se examinar atentamente as miofáscias; destacando a dimensão da conectividade na estrutura anatômica humana. Na mesma obra, Myers (2016) analisa sobre as relações dinâmicas entre as células e a matriz extracelular circundante (MEC)²². Maturana e Varela (1995), por sua vez, criam o conceito de autopoiese para compreender as relações entre a célula e o meio. Cada um destes cientistas, em sua área de estudos, reconhece que a condição de existência resulta de relações e conexões ocorridas a cada instante, seja em nível micro (celular) ou nível macro (organismo)²³.

Assim como esses pesquisadores compreendem que vivenciamos relações e conexões simples e complexas, em múltiplos contextos, refleti sobre as inter-relações entre sujeito e mundo, entre processos criativos e processos autoeducativos no processo de observação das situações vivenciadas na pesquisa.

Para o procedimento de análise, parto da seguinte premissa: considerar que processos de criação e composição em dança portam, em sua situação operatória, possibilidades de construção de conhecimento que vão além da circunstância de produzir danças; e que para criar danças, e dançar, é necessário estabelecer relações com o mundo. Ao longo da pesquisa, percebi que os processos vivenciados se configuraram

²² Myers discorre sobre as relações entre a célula e a MEC, na qual o material nuclear, a membrana nuclear e o citoesqueleto estão todos ligados mecanicamente por intermédio das integrinas e das proteínas laminares à MEC circundante (Myers, 2016, p.66-68). Para maiores detalhes, sugerimos a leitura completa da obra.

²³ Esclarecemos que a medida de grandeza entre micro e macro muda de acordo o referencial, por exemplo: o organismo pode ser considerado micro se comparado a um ecossistema.

como construções de conhecimento e de estreitamento de relações, de maneira que as capacidades de conhecer e de se relacionar com algo ou alguém, foram construídas na experiência. Assim, os estudos sobre improvisação se originaram das inter-relações que o improvisador estabelecia com seu entorno; tanto para possibilitar que destas relações criativas surgissem danças, como para dançar criando relações com o entorno.

O exercício de observação e análise da pesquisa se deu nessas direções, percebendo que cada participante vivencia suas experiências partindo de uma destas perspectivas: se conectar mais com as pessoas; se conectar mais com a ação de dançar. Identificar essas particularidades e refletir sobre elas foi o exercício de investigação, associado ao pressuposto de que, independentemente do caminho adotado por cada pessoa, os aprendizados se conectam na totalidade do ser. Cientistas do campo da cognição como Humberto Maturana, Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, apontam que tudo que o ser humano aprende e apreende do mundo se interconecta como campo de conhecimento. Em consonância com esta linha de raciocínio, considere que as experiências de perceber a ação de se mover, de se relacionar com o movimento do outro nas improvisações, de refinar sua escuta, de se mobilizar para criar, vivenciadas pelos participantes da pesquisa, como parte do processo de constituição de cada um como pessoa e como ser social.

1.3.1. De que tipo de experiência estamos falando?

Ao adotar a experiência como o meio para a construção de conhecimento, surge a reflexão sobre a natureza da experiência. Pode-se questionar: experiência é tudo o que acontece com alguém? Inspirada pelo poeta Manoel de Barros, em seu exercício criativo de descobrir as palavras, proponho que a capacidade de “perguntamento” permita explorar possibilidades, encontrando tanto novas respostas quanto novas perguntas. No entanto, é crucial que o perguntamento esteja de braços dados com a criatividade e com o olhar curioso, aberto ao que pode ser percebido.

Durante meu contato com a obra de autores que refletem sobre a experiência,

senti-me inspirada por textos dos filósofos e educadores John Dewey²⁴ e de Jorge Larrosa²⁵, reconhecendo particularidades pertinentes a esta discussão. Ao considerar as contribuições de John Dewey para as reflexões sobre experiência, alinho-me às categorias de continuidade e interação, bem como às suas ponderações sobre os atravessamentos da experiência estética na educação.

Dewey (1979), no livro *Experiência e Educação*, estabelece critérios para a experiência e destaca dois princípios: as categorias de continuidade e de interação. Na categoria de continuidade, o autor afirma que “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1979, p.26). Nesse sentido, a qualidade das experiências vivenciadas merece atenção, por deixarem rastros que, de certa maneira, podem influenciar as próximas. Ele enfatiza: “cada experiência é uma força em marcha” (Dewey, 1979, p.29), e essa força, no contexto e processo educativo, pode colaborar de maneira positiva para o amadurecimento das pessoas ou limitá-las.

O autor ressalta, ainda, a importância do educador ser uma pessoa atenta ao próprio processo de amadurecimento, pois assim será capaz de empreender atitudes educativas, exercitando a compreensão das capacidades dos educandos, simpatia e empatia com suas dificuldades e limitações, favorecendo o desenvolvimento deles. Desse modo, o professor será capaz de apresentar propostas que estimulem o aprendizado de novos conhecimentos, assim como reflexões e questionamentos sobre os saberes científicos e costumes culturais aos quais teve acesso.

Nesta perspectiva, vislumbra-se o segundo princípio, o da interação. Esse princípio expressa que em toda experiência está em jogo condições objetivas (externas ao indivíduo) e subjetivas (particulares do indivíduo); diz ainda que ao vivenciar determinada situação a pessoa precisa aprender a agenciar as relações entre estes dois

24 Os livros de John Dewey (1859 - 1952) que adoto como referência nesta tese foram escritos na primeira metade do século XX. Este profissional não teve experiência profissional com a dança. Associe-me à sua reflexão filosófica como um ponto de partida para as construções de conhecimento edificadas no decorrer desta pesquisa, transpondo o que compreendo de suas ideias à prática do estudo em dança.

25 Jorge Larrosa Bondía, é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia. Seu campo de experiência na educação não envolve estudos sobre artes ou sobre movimento dançado, assim adotamos seus textos buscando associar suas ponderações com aquilo que observo e vivencio no campo da dança.

tipos de condições.

Dewey (1979) explica que os princípios de continuidade e interação se interceptam e se unem, são aspectos longitudinais e transversais da experiência. O autor exemplifica apontando que, na vida, diferentes situações se sucedem umas às outras. Devido ao princípio de continuidade, o aprendizado em uma situação torna-se referência para compreender e lidar com uma situação futura. Ou seja, se estamos estudando procedimentos de composição em dança, as situações praticadas no presente podem parecer complexas, mas, com o tempo de revisitação naquele estudo, a sensação de complexidade vai se diluindo e se transformando em sensações de facilidade e familiaridade. E, assim, cada pessoa vai construindo seu caminho de aprendizado.

Por fim, Dewey²⁶ relembra o papel do educador no processo de construção de aprendizado, ao explicar que a preocupação do educador deve ser com as situações nas quais as interações se processam, pois, suas atitudes associadas aos recursos didáticos adotados, impactam no processo de aprendizagem. A participação do educador diz respeito às condições objetivas, externas ao educando.

É possível observar pontos de convergência entre essas considerações de Dewey (1979), envolvendo as categorias de continuidade e interação, e os pressupostos das práticas somáticas tomadas como referência nos encontros com as pessoas participantes da pesquisa, situações tratadas ao longo do texto da tese. Também há pontos de convergência no que diz respeito à apreciação dessas categorias pelo enfoque da neurociência.

Cosenza e Guerra (2011), por exemplo, argumentam que o processo de aprendizagem favorece a criação de novas sinapses, as quais possibilitam o fluxo de informação nos circuitos nervosos, aumentam a complexidade das ligações nesses circuitos e promovem a interconexão de circuitos antes não conectados. Isso ocorre devido à característica da plasticidade do Sistema Nervoso, que possibilita novas

26 Ter contato com o pensamento de John Dewey e saber que frequentou aulas da Técnica Alexander com Matthias Alexander por algumas décadas e, a partir destas experiências, vivenciou uma reorganização postural e psicointelectual, fez com que refletisse sobre suas ideias considerando que as duas obras que tomamos como referência nesta pesquisa, podem ter sido edificadas por uma perspectiva corporificada de construções de conhecimento. Para maiores detalhes sobre a influência de Alexander em suas reflexões consultar Shusterman (2012), parte III do Capítulo 6, p.286-304.

aprendizagens por meio das relações estabelecidas com conhecimentos pré-existentes.

Além dos dois princípios citados, ressalto o entendimento de Dewey (2010) acerca da experiência estética e suas reverberações na construção de conhecimento dos seres humanos. No livro *Arte como Experiência* (2010), o filósofo realiza a contextualização filosófica da arte com dois postulados: aquilo que proporcione, em alguma medida, o enriquecimento da experiência imediata é estético; nos processos normais do viver, a experiência estética é importante para a constituição do indivíduo, como ser humano. Ele afirma que lançar os olhos por algo é insuficiente para a percepção estética ocorrer, é necessário fixar atenta e sensivelmente, perscrutar. Complementando, destaca que a percepção estética demanda processos relacionais vivenciados ao longo do tempo.

Dewey (2010) indica que a apreciação da natureza, de situações do cotidiano, de si, do outro pode ser vivenciada de maneira a buscar-lhes a qualidade estética nas situações; se isso acontece, a pessoa vive uma experiência estética. Para o autor, a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade das relações, significa uma troca ativa e alerta com o mundo, uma interpenetração entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. E afirma: “a experiência é a arte em estado germinal” (Dewey, 2010, p. 84).

Ao longo da obra citada, são apontados diferentes tipos de experiências. Nesse estudo, interessam aquelas relacionadas às qualidades das coisas e das relações. Segundo Dewey (2010), para se vivenciar relações qualitativas com e no mundo é necessário aprender a perceber, a extrair o que é significativo, a desenvolver a percepção estética. Feito isso, o sujeito aprende a criar as próprias experiências. Nessa perspectiva, as experiências requerem aprendizado e engajamento daqueles que a vivenciam, não devem ser confundidas com qualquer situação que ocorra às pessoas.

Outro autor que defende certas particularidades a respeito da palavra experiência é Jorge Larrosa, apontando diferenças significativas entre “o que nos passa” e “o que se passa”. Em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Larrosa (2014) nos convida a considerarmos a experiência como um tipo diferenciado de relação do sujeito com o meio. O autor pondera: para se vivenciar experiências, é

necessário empreendimento de tempo, atenção e abertura para que algo aconteça ao sujeito; é preciso suspender a opinião, o juízo, os automatismos; cultivar o encontro. Ressalta que na contemporaneidade temos acesso a diversas informações e, até mesmo por isso, afastamo-nos das experiências. Ele aponta que a possibilidade de viver uma experiência diminui na mesma proporção em que uma pessoa aumenta sua busca por informações rasas e pulverizadas sobre diversos assuntos, constrói opiniões sobre as coisas e situações, em geral, associadas a estar a favor, ou contra algo ou alguém.

O autor convida a “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2014, p.16). Ao contextualizar os modos como o ser humano dá sentido ao que é e ao que acontece às pessoas, Larrosa afirma que isso ocorre por meio da palavra; afirmando que as pessoas pensam, percebem, refletem sobre si e sobre o mundo por meio das palavras em suas organizações, correlações e sentidos. Compreendendo o posicionamento do autor, procuro expandir este ponto de vista: há percepções, pensamentos e falas ocorridas por outros meios e não apenas por palavras, tais como sensações, sentidos proprioceptivos, cinestésicos, táteis, portadores de saberes nem sempre traduzíveis em palavras. No campo das artes, nem tudo é dito por meio das palavras ou pelo modo de organização de pensamento adotado na elaboração de frases e textos. O músico adota organizações sonoras, o artista visual cores e formas, o dançarino e o ator se expressam por meio de sua corporeidade.

Dessa maneira, parto das considerações de Dewey (1979, 2010) e Larrosa (2014) sobre a experiência para ampliar o ponto de vista das discussões originadas por essa pesquisa. Reflito sobre as experiências vivenciadas por meio da percepção cinestésica, do cultivo da atenção focal ou ampliada, e da escuta sensível de si e do entorno, como possibilitadoras, ou não, de conexões criativas nos processos autoeducativos e compositivos. Assim, as experiências vivenciadas por mim, como pesquisadora, e pelos participantes da pesquisa foram fundamentais para as reflexões desenvolvidas.

Em todo o processo de estudo identifiquei três palavras - percepção, atenção, escuta – que expressam ações de mobilização da pessoa para algum tipo de relação e, embora aconteçam juntas, é possível dar foco a uma ou outra durante cada estudo. Por este motivo, o exercício de colocá-las ora em tópicos separados, ora juntas é análoga

à situação de uma pessoa em cena, sob o foco de um refletor, e outra na parte do palco que está na penumbra. Ambas estão em cena, mas há um convite do iluminador para observar a pessoa que está sob a luz.

Nessa direção, procurarei compreender as reverberações da percepção, da atenção e da escuta nas construções de conhecimento oriundas dos processos de criação e composição em dança, por meio da improvisação, assim como nos processos de autoeducação das pessoas participantes.

1.3.2. De que tipo de improvisação estamos falando?

Ao olharmos para o campo da improvisação em dança, precisamos considerar que pode abarcar tanto a ação de dançar realizada por uma pessoa que se move ao som de uma música, sonoridade ou vontade, quanto à ação de pessoas que adotaram a dança como profissão, campo de pesquisa, modo de viver. Assim, de maneira generalizada, dançar a partir de uma relação direta com uma música, um local, uma sensação ou um culto de adoração a determinada divindade é algo vivenciado pelos seres humanos desde as eras primitivas. Entretanto, na área da dança, há profissionais que adotaram a improvisação como campo de estudo para a produção artística.

Nesta pesquisa, a improvisação é estudada como campo de composição para a cena e, em seus modos particulares de construção de conhecimento, possibilita aprendizados concernentes à investigação de movimentos, assim como ao estabelecimento de relações criativas e compositivas entre pessoas e ambiente. Muniz (2004), reflete sobre a perspectiva histórica na qual se evidencia o desenhar de pesquisas, desenvolvidas por artistas da dança, que passam a considerar a improvisação como uma experiência a ser estruturada para dar origem a composições instantâneas, sinalizando alguns pioneiros e influências da área da música:

Assim, a improvisação na dança pós-moderna americana, que ocorre a partir das experiências de Ana Halprin, além de Trisha Brown, Ivone Rainer e Lucinda Childs, do Judson Church Theater, e da apropriação das estruturas de composição do Jazz, passa a ser incorporada e desenvolvida como técnica. De acordo com Banes (1999, p. 111), autora do livro *Greenwich*

Village 1963, “A tradição afro-americana da improvisação musical foi trazida para o teatro, a dança e outras práticas artísticas da vanguarda branca” (Muniz, 2004, p.08).

A autora ressalta que a improvisação em dança, enquanto ação performática, é um conceito muito recente, pois ganha uma difusão e adesão mais significativa entre os artistas da dança a partir do início dos anos 1990. Enfatiza que na improvisação, como composição instantânea, há ambiente propício ao surgimento de movimentos, como um comprometimento com a composição durante a cena, trabalhando com alguns conceitos adotados nas composições coreográficas, como estrutura, ordem, relações espaciais e temporais, materiais cênicos, dentre outros. O número de profissionais que se interessam pela improvisação como campo de estudo para suas práticas artísticas e pedagógicas tem aumentado, isso pode ser constatado pelo número de teses, dissertações e monografias com esta temática, assim como pelos trabalhos artísticos que circulam nos âmbitos nacional e internacional.

Guerrero (2008), em sua dissertação intitulada *Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança*, reflete sobre a preocupação daqueles que se dedicam à prática da composição por meio da improvisação, apontando que estes profissionais da dança afirmam que somente “com treino é possível ter condição de tomar decisões em tempo real, com a devida atenção e percepção para a composição, contribuindo conscientemente e premeditadamente para tal exercício” (Guerrero, 2008, p.24). Após citar expoentes de diversas nacionalidades, responsáveis por desenvolverem modos particulares de investigar o campo da improvisação como composição ocorrida no instante da cena, aponta como cada um, a seu modo, problematizou os conceitos de composição, coreografia, improvisação, dança, movimento e cena, por exemplo.

A improvisadora Dudude Herrmann, em uma entrevista fornecida a Diego Pizarro, afirma que “a improvisação não é qualquer coisa, ela tem toda uma instrumentalização de aprendizado e é uma linguagem muito refinada, porque você precisa estar selecionando e escolhendo, dentro de um repertório imenso de possibilidades, aquilo que você vai fazer de fato” (Pizarro, 2022, p. 161). Herrmann complementa seu pensamento

afirmando que o improvisador precisa ser desapegado de moldes e maneiras de se mover, mas, ao mesmo tempo, ter certo acervo de opções para que a composição em tempo real aconteça.

Partindo dessas considerações, é possível afirmar que profissionais que trabalham com a improvisação em dança, como maneira de compor em cena, buscam adotar modos abertos e sensíveis de se relacionar com o entorno, permitindo a emergência de trabalhos artísticos. Mundim, Meyer e Weber (2013) sustentam que compor no tempo/espaço real pode ser uma prática de como fazemos escolhas, de diálogo, de imaginação; um exercício de liberdade, mas também de hesitações e desafios.

Acredito que a construção de conhecimento viabilizada por estudos que priorizam a percepção sensível de si e do entorno, assim como a percepção das relações estabelecidas nas ações de composição durante as improvisações, mobiliza e estimula questões importantes em seus processos de construção de conhecimentos. Nesse tipo de situação, quando os indivíduos são convidados a improvisar, eles precisam se abrir para a experiência, para as possibilidades de mútuas afetações.

Martins (2002) aponta que pelo fato de o improvisador ter como foco estabelecer relação com o novo, durante o processo criativo, ele aprende a desautomatizar, romper com alguns hábitos e descobrir novas maneiras de lidar com a ação motora ou comportamental. Assim, “o novo é o surgimento de uma organização diferente. O novo é a reorganização do que já foi feito. Trata-se da exploração de novas formas de empregar força para vencer a gravidade e alcançar outros tipos de movimentos e organizações” (Martins, 2002, p. 111).

Essa questão da desautomatização problematizada por Martins é cara a vários improvisadores, que buscam desenvolver maneiras de responder prontamente a situações compositivas surgidas durante uma improvisação; o desejo não envolve apenas a rapidez para compor, mas a realização de algo relacionado imediatamente à situação. Nessa direção, Guerrero (2008) afirma que a flexibilidade e permeabilidade são características importantes para improvisadores, referindo-se a atitudes flexíveis e permeáveis buscadas pelo improvisador para se relacionar com o acaso e, assim,

promover composições imprevistas. Desapegar-se de diversas automatizações, descobrindo maneiras de se tornar permeável às relações estabelecidas com outros improvisadores, demanda a vivência de procedimentos de estudo.

Normalmente, os artistas da dança interessados na improvisação buscam criar procedimentos que proporcionem desenvolver habilidades consideradas importantes para o processo compositivo. Cito, como referência, a norte americana Lisa Nelson que, mobilizada pelo desejo de buscar sistemas de improvisação a serem adotados como processos de composição, que resguardassem a espontaneidade e o protagonismo do artista, criou os *Tuning Scores*. Nelson (2008) aponta que os *Scores* possibilitam ao dançarino expor seus sentimentos e entendimentos sobre o movimento, suas opiniões sobre espaço, tempo, ação e desejo de compor experiências, de tornar visível sua imaginação, de desenvolver um senso de conjunto e de transformar o movimento em dança; diz, além disso, que fornecem uma estrutura para a comunicação e *feedback* entre os improvisadores.

Isabel Tica Lemos, em entrevista para a Diego Pizarro, comenta sobre o trabalho de Lisa Nelson: “Lisa trabalha com as informações que o espaço te dá, tanto do corpo como do ambiente e como você cria partituras de sintonização em várias camadas de percepção” (Pizarro, 2022, p. 71). Lembra que no trabalho de Nelson há um convite para se negociar com a imaginação, com o espaço e com padrões, possibilitando ao improvisador descobrir quais desejos lhe move, quais danças quer criar, quais decisões compositivas querem tomar. Na mesma linha das referências citadas, Tica Lemos é uma artista do campo da improvisação em dança que investiga procedimentos para adotar em suas criações artísticas.

Interessa considerar a afirmação de Nelson (2005) sobre a mobilização do dançarino na criação da dança: há dançarinos que dançam para mover algo além de sua corporeidade, algo que nem todos percebem; outros estão mais interessados nas formas dos movimentos gerados enquanto dançam; outros, em contar histórias ou estórias; outros, em serem observados. A improvisadora afirma que, particularmente, gosta de “ver algo se movendo nas pessoas”, por isso, quando percebe algo ressoando de

maneira organizada em seu comportamento, sente vontade de compartilhar em formato de dança; embora, não saiba se as pessoas verão.

Considerando os apontamentos levantados, pode-se perceber a presença de desafios e aprendizados enfrentados por improvisadores mais experientes. Apresento, a seguir, alguns destes desafios: a capacidade para tomar decisões compositivas em tempo real; o exercício de adotar modos abertos e sensíveis de se relacionar com outros improvisadores e com o ambiente no qual se constrói a cena; a prática de adotar atitudes flexíveis e permeáveis, para se desautomatizar, criando relações com o novo; a busca por mobilizar sensações, expressividades e corporeidades.

Os estudos sobre composição, pautados na improvisação, possuem complexidades que podem ser superadas na prática periódica ao longo de anos. Há um dito popular que diz que devemos fazer o caminho ao caminhar. Considero esta expressão pertinente para pensar a improvisação como composição em tempo real, pois ela, a composição, vai tomando forma enquanto se improvisa.

Profissionais da dança, que se dedicam ao estudo da improvisação, refletem sobre este campo de conhecimento por mais de uma perspectiva, pois são também educadores, pesquisadores ou responsáveis por algum grupo ou coletivo. Conforme Ramos e Silva (2015), as práticas de improvisação em dança têm sido direcionadas por três maneiras de estudo: “aquelas que utilizam a improvisação como proposta de formação de bailarinos; as que a utilizam como técnica de atuação individual ou coletiva; e as que pensam a improvisação como poética de criação da cena” (Ramos; Silva, 2015, p. 142), considerando que essas três formas de trabalho com improvisação – formação, técnica e poética – acontecem de maneira interdependente e sem qualquer hierarquia entre elas.

Apresentando um ponto de vista semelhante, Elias (2015) propõe a relação entre o dançarino e o movimento improvisado, a partir de quatro contextos: “1) Improvisação como procedimento para o desenvolvimento técnico/poético do bailarino. 2) Improvisação como procedimento pedagógico de ensino da dança. 3) Improvisação como procedimento para a composição coreográfica. 4) Improvisação como linguagem

espetacular” (Elias, 2015, p. 174). A subdivisão apresentada por Elias dialoga com aquela organizada por Ramos e Silva, assim como exemplifica as maneiras como as e os artistas da dança tem atuado nos estudos sobre improvisação. Em meu ponto de vista, as duas propostas expressam as mesmas perspectivas de atuação: pedagógica, investigação de repertório de movimentos, compositiva.

Nos últimos dez anos tenho trabalhado com estas perspectivas. Considero que cada uma destas possibilidades é norteada por objetivos diferentes, mas os conhecimentos construídos em cada uma delas possuem conexões, pois quando uma pessoa realiza estudos que conjugam saberes, os conhecimentos vivenciados em um dos itens colaboram no aprendizado de outro. Assim, por exemplo, estudar improvisação como procedimento para o desenvolvimento técnico e poético do bailarino possibilita saberes importantes para serem adotados na composição em tempo real. Ou seja, o improvisador vai corporificando experiências que podem se tornar danças.

Lembro-me de um trecho do texto de Elias para pensar na conexão de saberes: “Quem improvisa é a corporeidade com toda a ideia de integração que a palavra pressupõe” (Elias, 2015, p. 174). Para compreensão do sentido do termo “corporeidade”, ela exemplifica: “o ator é a própria cena. O dançarino é a própria dança. O cantor, o próprio canto. E sob esta perspectiva, o improvisador torna-se, ele próprio, a improvisação” (Elias, 2015, p.175). Ou seja, o improvisador é um emaranhado de atravessamentos que gera a si e, ao mesmo tempo, interfere no espaço ambiente. Nesse sentido, afirma, “o improvisador deixa de ser o ponto de partida do improviso e passa a ser uma linha de atravessamentos, que ao mesmo tempo em que gera, é gerado; linha em fluxo” (Elias, 2015, p.175). Minha compreensão das afirmações da autora leva-me a considerar que, ao fazer a analogia com “uma linha de atravessamentos”, ela nos permite pensar em linhas e pontos de atravessamentos, em atravessamentos espiralados, em fluxo.

Acredito que somos atravessados a todo momento por forças em marcha – como diz Dewey – que de maneira mais, ou menos, consciente impacta em nossas decisões. Nos estudos de improvisação desenvolvidos, desejamos perceber estas forças para escolher como e quando dançar com elas. Compreendendo a complexidade destes

estudos, organizei propostas artístico-pedagógicas nas quais a improvisação era o mote para a criação de movimentos, para a compreensão de conceitos e particularidades da dança, assim como para a composição da cena, em tempo real.

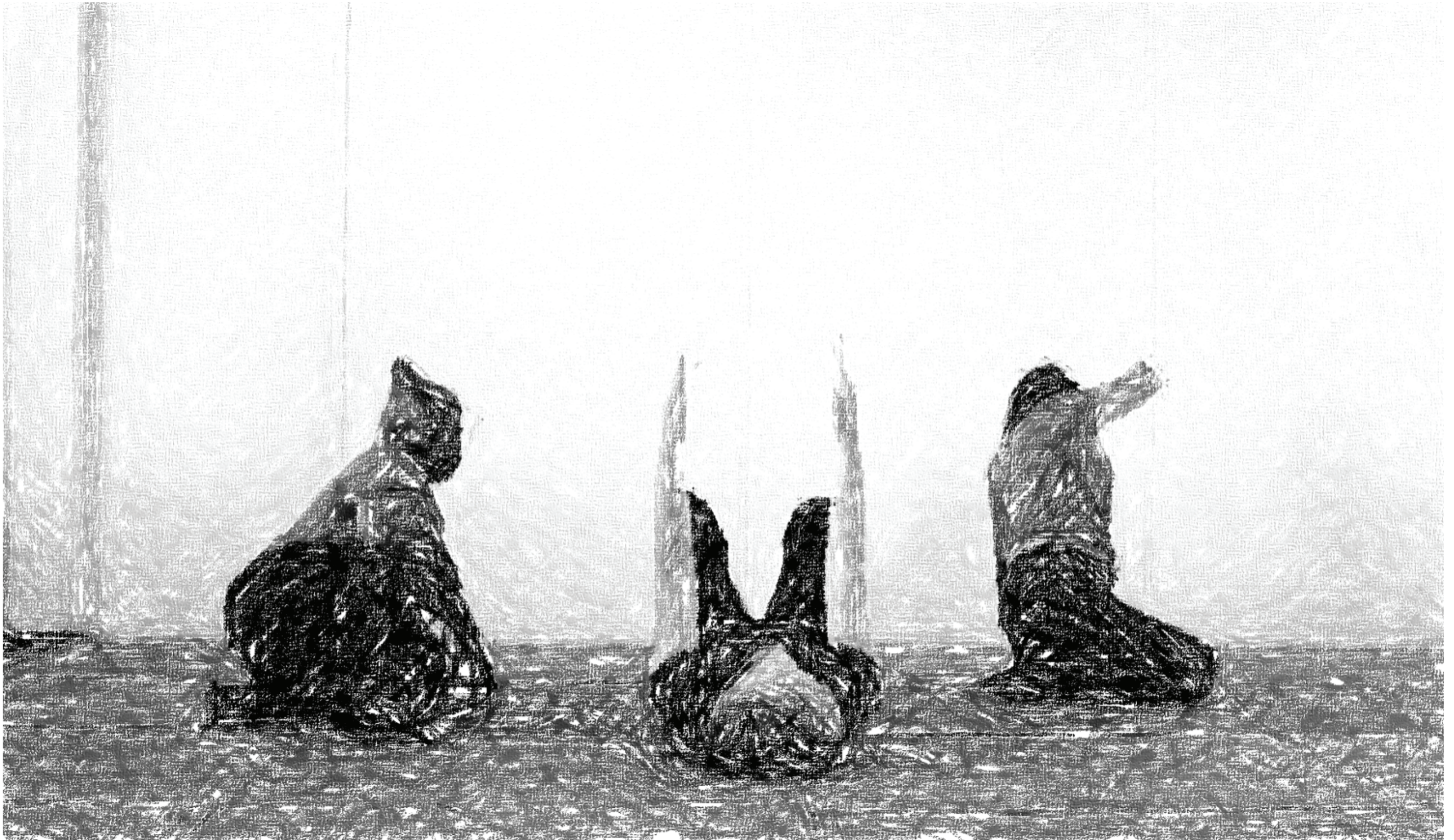


Figura 4-
Jogo Trio Cego em Uníssono.
Foto: Bruna Brunu (2023)

*A maior parte do que vai dentro de nós,
permanece embotado ou escondido de nós,
até que atinge os músculos.
(Feldenkrais, 1977).*

2. PRESTENÇÃO

Em bom mineirês, “prestenção” é um convite para se prestar atenção a algo ou alguém, para direcionar o foco, para trazer percepções diversas ao campo da consciência. É uma tarefa desafiadora mesmo em suas acepções mais simples, em especial se for colocada como desafio de estudo em situações de investigação de movimento e em processos criativos e compositivos. Nas práticas vivenciadas no campo da dança, no que diz respeito ao estudo do movimento, da criação e da composição, tenho constatado que, a partir do direcionamento da percepção e da atenção é possível ampliar a sensibilidade às próprias experiências, de maneira que exista reciprocidade entre o sentir e o mover/pausar. Tanto as observações alcançadas como docente, como os conhecimentos construídos na ação de investigar meu corpo em movimento, revelam que nessas situações pode-se desenvolver saberes edificados na prática, no instante do mover.

Entretanto, em diversos casos, a ação de se mover está diretamente relacionada às automatizações do ato de fazer algo, desvinculadas do sentir e perceber, expressas nos movimentos utilitários do cotidiano de trabalho, assim como nas expressões afetivas e sociais. No caso de alguns artistas cênicos, por exemplo, suas ações precisam ser ensaiadas exaustivamente, a ponto de automatizarem várias particularidades do mover; esse processo de fazer sem pensar é importante, principalmente quando se executam movimentos de alta complexidade. Entretanto, alguns profissionais se interessam por outros tipos de complexidades, por exemplo, a de se atentar para as particularidades do que sente enquanto o corpo está em ação.

O século XX revelou diversos pesquisadores do movimento, profissionais das áreas da dança, do teatro, da música, da fisioterapia, da educação física, por exemplo, que adotaram propostas pedagógicas norteadas pela percepção sensível aos modos como realizam movimentos e ao que sentem enquanto se movem.

Perceber a si e ao próprio movimento demanda determinado tipo de aprendizado, perceber ao outro e o mundo ao seu redor requer outros saberes. No contexto do discurso,

construído por ocasião da pesquisa, o ato de perceber extrapola os significados de tomada consciência por meio dos sentidos e compreensão pela inteligência; também abrange saberes que a ciência ainda há de se dedicar, como a intuição. Esse tipo de trabalho exige que o praticante aprenda a estabelecer relações entre o movimento (ou a pausa) e o direcionamento da atenção e percepção, assim como adotar uma atitude investigativa sobre o corpo nas macro e micro ações.

Nesse sentido, quando músicos, atores e dançarinos passam a se interessar por maneiras mais sensíveis de treinamento técnico para desenvolverem as habilidades que necessitam para atuar artisticamente, assim como modos coletivos e cooperativos de composição, seus praticantes precisam buscar meios para que isso ocorra, pois não sabem *a priori* como fazê-lo. Assim, foram criados métodos, procedimentos, estratégias e sistemas de treinamentos que exploram caminhos diferentes daqueles amplamente difundidos.

Autoras e autores como Bolsanello (2005, 2012, 2015), Domenicci (2010), Eddy (2018), Geraldi (2011), Imbassaí (2003), Rosário (2013, 2019), Souza (2012), Souza (2017), Strazzacappa (2009, 2012), ajudam-nos a compreender a diversidade de pesquisas realizadas na atualidade e seus modos de aplicação em vários campos da arte e da saúde. Esses autores argumentam que o trabalho corporal pautado na atenção focal e na ampliação da percepção envolvem modos diversos de observar, sentir, nomear, diferenciar, comparar, interpretar, modular. Dizem, ainda, que o trabalho de refinamento da atenção contribui para trazer à consciência sensações que poderiam passar despercebidas. Lembram que nesses estudos assume-se uma postura de investigador na ação de mover, proporcionando autonomia nos cuidados de si, na responsabilidade sobre os próprios movimentos e modos de estar no mundo.

Eddy (2019) nomeia este tipo de situação investigativa como “aprendizagem proativa”, na qual aquele que estuda explora uma ideia para encontrar sua própria experiência. Essa postura frente às qualidades da atenção e da percepção também são importantes para o improvisador, tanto pelas possibilidades qualitativas de seu mover como para gerar relações compositivas. Seguindo essa perspectiva, visei apresentar

propostas de estudo, durante os encontros, viabilizadoras de aprendizagens proativas, de maneira que as pessoas participantes se mantivessem envolvidas e comprometidas com uma atitude investigativa em cada etapa das atividades e conteúdos estudados.

Neste capítulo da pesquisa, faço considerações sobre conceitos gerais a respeito da percepção e da atenção, respaldada pela ótica dos autores selecionados. Em seguida, reflito sobre o estudo da percepção e da atenção nas relações de cada participante com sua corporeidade e nas relações estabelecidas com o coletivo.

2.1. Percepção

Pensemos na percepção como uma capacidade dos seres vivos de perceber sinais e estímulos tanto do próprio organismo quanto do meio circundante. Na obra *O mistério da consciência do corpo e das emoções ao conhecimento de si* (2000), o neurocientista António Damásio traz alguns esclarecimentos sobre a capacidade humana da percepção. O autor apresenta o Sistema Somatossensitivo e aponta que este não é um sistema único, mas uma combinação de vários subsistemas transmissores de sinais, sobre os diferentes estados corporais, ao cérebro. Lembra que “os diversos aspectos da sinalização somatossensitiva trabalham paralelamente e em perfeita cooperação para produzir [...] uma infinidade de mapas dos aspectos multidimensionais do estado do corpo [...]” (Damásio, 2000, p. 293).

No sentido de facilitar a compreensão do que fazem os subsistemas e de como eles estão organizados, o autor agrupou-os em três divisões fundamentais: a divisão do meio interno e visceral (interoceptiva), a divisão vestibular e musculoesquelética (proprioceptiva/cinestética) e a divisão do tato discriminativo. Sobre a primeira divisão (interoceptiva), o autor explica que ela permanece sempre ativa, sinalizando as mudanças do meio químico das células para o cérebro, assim como o estado dos músculos lisos, abundantes em todas as vísceras; a segunda divisão (proprioceptiva/cinestética) tanto mapeia as coordenadas do corpo no espaço, como comunica ao sistema nervoso central o estado dos músculos que unem as partes móveis do esqueleto

(os ossos); a terceira divisão (tato discriminativo) se dedica sobretudo à descrição de objetos externos com base nos sinais gerados na superfície do corpo (pele). O autor ressalta, ademais, que essas três divisões podem funcionar tanto em estreita cooperação, como em relativa independência.

Feitos esses apontamentos, importa ressaltar que as atividades de pesquisa realizadas junto aos participantes propuseram estímulos perceptivos diretamente relacionados à propriocepção e ao tato discriminativo - segunda e terceira divisão-, seja nos direcionamentos de estudo presentes nas práticas somáticas, seja pela improvisação.

Além da contextualização da neurociência, busquei a perspectiva filosófica de Maurice Merleau-Ponty²⁷ que afirma: “construímos a percepção com o percebido” (Merleau-Ponty, 1999, p. 26). O autor exemplifica sua afirmação apontando ser possível ao indivíduo sentir “sensações duplas” quando uma mão toca a outra:

Quando pressiono minhas mãos uma contra a outra, não se trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas de uma organização ambígua em que as duas mãos podem alterar-se na função de “tocante” e de “tocada”. [...], na passagem de uma função à outra, posso reconhecer a mão tocada como a mesma que dentro em breve será tocante [...]. (Merleau-Ponty, 1999, p. 137, grifos do autor)

Essa situação apontada pelo filósofo me levou a refletir sobre a divisão do tato discriminativo apresentada por Damásio, de maneira que sensores especializados sinalizam as alterações sofridas na pele de ambas as mãos por ocasião do contato, permitindo a identificação da textura, da forma, do peso, da temperatura, da sensação de ser a tocante e, ao mesmo tempo, tocada. Esse exemplo nos lembra que as situações vivenciadas são experiências múltiplas ocasionadas por associações de estímulos e percepções.

²⁷ Evidencio que existe uma diferença conceitual, sobre a Percepção, para os campos da neurociência e da fenomenologia. Na obra Fenomenologia da Percepção, Maurice Merleau-Ponty não apresenta diferenças entre a sensação e a percepção, ele diz que no fenômeno perceptivo construímos a percepção com o percebido. Em alguns momentos, parece querer trocar a palavra sensação por percepção, como se fossem sinônimos. Para a neurociência, contudo, sensação e percepção são dois fenômenos interligados, mas distintos. Em minhas reflexões sobre a percepção, busquei dialogar com as perspectivas de ambos, sem querer comprovar que uma seja mais acertada que a outra. Apresento-as, refletindo sobre os pontos que, para mim, parecem se aproximar do que pude observar nas situações vivenciadas na pesquisa.

A ambiguidade presente na situação apontada por Merleau-Ponty pode ser compreendida como um modo de direcionamento da percepção ou da intensidade, ou de ambas, por parte de quem vivencia o fato. Partindo do exemplo do autor, se coloco uma mão contra a outra de maneira a permitir que os dedos de uma abracem a outra e vice-versa, posso intencionalmente adotar uma ação mais ativa em uma das mãos e mais passiva em outra; dando a impressão (para mim) que há uma mão que abraça e outra que é abraçada. Estas modificações na qualidade do toque possibilitam à pessoa identificar particularidades sobre a situação vivenciada.

As argumentações do filósofo também se identificam com questões proprioceptivas quando afirma que a experiência motora possibilita um acesso ao mundo, de maneira que “a cada instante de um movimento, o instante precedente não é ignorado, mas está como que encaixado no presente” (Merleau-Ponty, 1999, p. 194), e a percepção consiste em reaprender, apoiando-se na posição atual, a série das posições anteriores que se envolvem umas às outras.

Essa afirmação se coaduna também com o princípio de continuidade, apresentado por John Dewey, ao tratar os critérios para a experiência. Nessa perspectiva, o movimento imediato busca informações no passado, mas pode, ao mesmo tempo, descobrir de novos modos de organização corporal, proporcionando a reavaliação dos hábitos. Na maioria das vezes, não nos atentamos, por exemplo, para a organização corporal adotada na verticalização da posição em pé. Por isso, não é possível dizer, prontamente, se nossos pés, tornozelos, joelhos, quadril, tronco e cabeça estão alinhados em consonância à organização anatômica saudável de nossa estrutura corporal. Para que o processo perceptivo se torne consciente é preciso um convite à atenção.

Merleau-Ponty (1999) argumenta que a consciência sobre o corpo não é um pensamento possível de ser decomposto ou recomposto em uma ideia clara, mas sua unidade é implícita e confusa; o único modo de conhecer o corpo humano é vivendo-o, percebendo-o. E acrescenta: “A percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato” (Merleau-Ponty, 1999, p. 276). O filósofo complementa afirmando que a percepção reúne nossas

experiências sensoriais em um mundo único, como um modo de consciência do que vivemos no corpo ou, ainda, uma subjetividade corporificada.

A relação entre o que é percebido em si e o que é percebido ao redor é parte intrínseca dos processos criativos, compositivos e autoeducativos investigados nesta tese. Quando nos colocamos em estado de interação, criamos condições para que percepções ocorram e, segundo a argumentação de Merleau-Ponty, sejam internas ou externas, elas acontecem juntas.

Dessa maneira, seja qual for o foco de investigação - improvisação como composição, estudos somáticos, sensibilização das percepções, estudos de interação entre pessoas, entre pessoas e o ambiente - é possível perceber a si e ao outro de modo mais consciente (percebo que percebi), menos consciente (sinto que algo está acontecendo, mas ainda não tenho clareza do que é) ou inconsciente (os sentidos identificam algo, ainda que passe despercebido como sensação, sentimento ou pensamento). É preciso considerar que perceber a mim é diferente de perceber o outro, portanto, há diferentes modos de percepção.

Sobre essas questões, Damásio (2000) afirma que a percepção é intrínseca ao corpo da pessoa, por exemplo: imagine que está atravessando uma rua, de repente um carro acelerado vem em sua direção. Enquanto o carro se aproxima, a posição de sua cabeça e de seu pescoço se altera à medida que você se vira em direção ao carro, enquanto seus olhos se movem em sincronia para focalizar a rápida evolução dos padrões formados em suas retinas. Nessa situação, uma série de ajustes são feitos rapidamente: no sistema vestibular (equilíbrio, posição do corpo no espaço), no mecanismo dos colículos (ligado aos estímulos visual e auditivo, guia o movimento dos olhos, da cabeça e do pescoço), nos córtices occipitais e parietais. Esses ajustes estão associados à emoção do medo que altera diversos estados corporais (intestino, coração, pele e músculos).

O autor elucidada pelo exemplo, como tudo ocorre de maneira muito rápida e algumas destas situações não se tornam conscientes; enquanto o carro se aproxima, muitas das mudanças acontecem com a representação cerebral multidimensional do corpo que existia nos instantes imediatamente anteriores ao início do episódio. Ele

complementa a explicação apontando que se uma pessoa vê a cena de uma janela no terceiro andar do prédio, atrás de você, ela terá um ponto de vista diferente: o do corpo dela; mas sofrerá mudanças formais semelhantes em si.

Damásio (2000) pontua que a perspectiva é construída continuamente pelo processamento de sinais provenientes de várias fontes e a presença desses sinais – provenientes de imagens retinianas, de ajustamentos musculares-posturais e musculares-viscerais-endócrinos – descreve tanto o objeto, à medida que este se aproxima do organismo, como uma parte da reação do organismo em direção ao objeto. Ele complementa a reflexão, argumentando que não existe percepção pura de algo em um canal sensorial – no exemplo, a visão – para se perceber um objeto: “o organismo requer *tanto* os sinais sensoriais especializados *como* os sinais provenientes do ajustamento do corpo, que são necessários para a ocorrência de percepção” (Damásio, 2000, p. 289, grifos do autor).

O exemplo tratado pode ser transposto para uma situação de estudo vivenciada nos encontros de pesquisa, na qual uma das pessoas está de olhos fechados e a outra de olhos abertos. Aquela que está de olhos fechados deve se deslocar pelo espaço e a que está de olhos abertos deve cuidar da integridade física de seu par, alertando-a, em seu deslocamento e exploração do espaço, de perigos evidentes. Nessa situação, as percepções sobre si e sobre o entorno – o outro e o espaço – se dão de maneira particular para cada pessoa, de acordo com cada circunstância, assim como o direcionamento da atenção. Entretanto, em cada caso, ela é múltipla e concomitantemente mais consciente em determinados aspectos e inconsciente sobre outros.

Ressalto que, nos encontros de pesquisa, os momentos de perceber a si e ao próprio movimento possibilitaram reflexões sobre algumas particularidades da percepção, apresentadas nas diferentes perspectivas conceituais estudadas, dentre elas: a percepção interconecta fatores internos e externos, pois toda percepção se dá por diferentes canais sensoriais e motores; o que se percebe da ação executada no presente está conectado com o vivenciado anteriormente, ou seja, há uma memória corporal; o ponto de vista da percepção é particular a cada pessoa a depender de sua

estrutura psicofísica e relação espaço-temporal.

Antes de passar adiante, destaco que nas discussões elaboradas neste texto, refiro-me, em especial, às percepções que chegam ao campo da sensação e da reflexão. As reflexões apresentadas nesta pesquisa não se debruçam sobre os fenômenos inconscientes do campo da percepção. A seguir teço considerações gerais sobre a atenção.

2.2. Atenção

A respeito da palavra atenção, tomei como referência os conhecimentos construídos nas aulas do Método Feldenkrais e de *Bones for life*, assim como nas leituras dos textos publicados por Moshe Feldenkrais e Ruthy Alon. Ao ler e executar as lições de Feldenkrais, pode-se perceber as reverberações que a atenção voltada a si, ao próprio movimento tem na organização corporal das pessoas. O autor sempre aponta que muitas ações ocorrem de maneira automática e que pode ser importante, em diversas situações, estar atento à própria percepção no ato de mover e à consciência que se desenvolve por meio do movimento. Segundo Feldenkrais (1977, 1988, 1994), estas informações podem auxiliar na organização de nossa constituição psicofisiológica.

A estudiosa Marie Bardet (2015) aponta que o Método Feldenkrais trabalha com uma atenção às pequenas diferenças presentes nas tendências a se mover, de maneira que o aluno esteja atento, por exemplo, às maneiras de tocar o chão e ser tocado por ele, de perceber o que sente em determinada articulação, quando é mobilizada. Segundo a autora, as lições elaboradas por Feldenkrais levam o aluno a tornar-se atento às percepções e alterações ocorridas ao longo da aula.

Bardet (2015) sinaliza a importância de se compreender os termos usados por Feldenkrais, para que, nos processos de tradução de seus textos para outros idiomas, não se perca o sentido original trabalhado por seu criador. Feldenkrais nomeou as sessões/lições realizadas em grupo como “*awareness through movement*”. Ela esclarece que no processo de tradução do inglês para o francês, idioma da autora, difundiu-se a expressão “tomada de consciência pelo movimento”. Aponto que na tradução de Daisy Souza, pela Editora Summus, única versão do texto em língua portuguesa, o termo

utilizado é “consciência pelo movimento”.

Conforme Bardet (2015), há diferença entre *awareness* e *consciousness*, e vários professores do método preferem a tradução do termo para **atenção** a fim de expressar as relações múltiplas que ocorrem durante a experiência, cientes dos deslocamentos conceituais e práticos de um trabalho pelo movimento. Segundo a autora, buscase desenvolver uma **atenção através do movimento**. Particularmente, baseada nos estudos do Método Feldenkrais, alinho-me ao entendimento da autora, considerando que as práticas propostas por este professor permitem acessar tipos de atenção através do movimento.

A obra *Consciência pelo Movimento* é, no Brasil, o texto de Feldenkrais mais conhecido por aqueles que se interessam por seu trabalho. Nesse livro, como em outros, é possível identificar proposições que estimulam investigações de movimento nas quais a atenção está sempre presente. Suas lições conduzem a processos de consciência do movimento por meio da atenção. Os estudos sobre o Método Feldenkrais me levaram a buscar outros pesquisadores que refletem sobre o fenômeno da atenção.

Lendo o livro *O mistério da consciência*, de António Damásio (2000), deparei-me com a afirmação de que temos um tipo de atenção básica, que muitas vezes não chega ao nosso conhecimento, e uma atenção focalizada, aquela voltada para algo; esta última, conta com a presença da consciência. Sendo assim, a atenção e a consciência são relacionadas, ambas ocorrem em diferentes níveis e gradações, influenciando-se mutuamente em uma espécie de espiral ascendente.

As ponderações de Damásio auxiliam a compreensão das lições de Feldenkrais e referendam as percepções surgidas nas práticas de estudo: a ação de se movimentar possibilita o acesso a diversos tipos de atenção; e, algumas percepções chegam à consciência e outras não. A atenção ao mover ocorre ora porque são invocadas ou provocadas pelos direcionamentos dados ao estudo, ora por situações desconhecidas que possibilitam a tomada de ciência sobre determinado fato. Levando o descrito em consideração, identifiquei que trabalho com convites para colocar a *atentividade*²⁸ em

28 Tive contato com a palavra *atentividade* ao ler o texto de Meyer (2014), que discorre sobre o trabalho da Diretora do grupo nova-iorquino SITI Company e professora da Universidade de Columbia (EUA), Anne Bogart

ação, enquanto as pessoas se movimentam ou quando buscam pausas. Além disso, compreendendo que nem todo o vivenciado chega à consciência; todavia, tudo se configura em algum tipo de conhecimento.

Considerando, ainda, outro ponto de vista sobre a atenção, Sternberg (2000) definiu-a como um fenômeno no qual processamos uma quantidade limitada de informações do montante de informações disponíveis através dos sentidos, das memórias armazenadas e de outros processos cognitivos. Ele afirma que a atenção realça os estímulos que interessam a cada pessoa, ampliando a possibilidade de se responder a eles. Respalhada pela definição de Sternberg, considero a atenção como um fenômeno que pode ocorrer em diferentes perspectivas e qualidades, que interferem na maneira como a pessoa vivencia a escuta, a percepção de si e de seu entorno.

Vasconcelos (2009), em sua tese *Atenção a si: da auto-observação à autoprodução*, trabalha com uma consideração pertinente à reflexão proposta pela pesquisa que, aqui, se desenha: “a mudança da qualidade da atenção e a atitude de ‘deixar vir’ pressuposta a ela, é definida pela manutenção da tensão entre um ato de atenção sustentada e um não preenchimento imediato” (Vasconcelos, 2009, p. 132, grifo do autor). A situação de estar atento a algo que se desconhece é uma atenção aberta, que deixa vir as percepções e relações possíveis para o momento imediato da experiência. Essa qualidade de atenção é importante para a pessoa que percebe a si e ao entorno, assim como para o improvisador em cena, por possibilitar um processo compositivo a partir das relações estabelecidas em tempo real.

Sade e Kastrup (2011) falam que a atenção direcionada para si e desviada do mundo é inabitual. Tal afirmação pode ser observada, na prática, quando convidamos um grupo de pessoas a caminhar em uma sala de aula de dança e após algum tempo

pedimos que parem onde estiverem e perguntamos: “O que vocês sentiram nos músculos do pescoço enquanto caminhavam?”. A maioria, senão todos, dirá que não se atentaram para esse detalhe. Entretanto, se perguntado se havia muitas pessoas na sala enquanto caminhavam, todos saberão responder prontamente. Isso ocorre pelo fato de a atenção voltada ao entorno ser algo natural na espécie humana, ao passo que a atenção a si precisa ser desenvolvida com a prática somática.

Thompson, Lutz, Cosmelli (2005), ao ponderarem sobre a inter-relação de dados de primeira, segunda e terceira pessoa para as pesquisas em Neurofenomenologia, apontaram que a ação de observar e reportar as próprias experiências implica em determinadas habilidades, as quais podem ser aprimoradas por meio de vários métodos, tal como aumentar sua sensibilidade a suas próprias experiências. Afirmam que as práticas envolvidas no treinamento sistemático de atenção e na autorregulação da emoção, oferecem subsídios para os sujeitos acessarem aspectos de sua experiência, como o estado afetivo transitório e a qualidade de atenção, que de outra forma permaneceria despercebida e indisponível para, por exemplo, o relato verbal.

Partindo dessas considerações, no exercício de reflexão de minha pesquisa, a atenção tem o caráter de dar foco a algo e, ao mesmo tempo, ser aberta. Direciona-se a atenção para determinada ação ou região corporal, mas não se sabe, antecipadamente, o que se irá descobrir. Levar o foco para um local ou direção é acionar o desejo de descobrir o que há ali e em suas conexões. Pode-se direcionar a atenção para a maneira como o pé toca o chão ou é tocado por ele, e descobrir que determinado tipo de apoio causa uma sensação em um joelho, articulação coxofemoral, ou na lombar. Ou seja, o foco é dirigido para o apoio do pé no chão, mas descobre-se particularidades sobre outras regiões corporais e suas relações.

Nas investigações sobre o direcionamento da atenção, também interessa, proporcionar experiências nas quais as pessoas participantes vivenciem focos mais gerais, percebendo o corpo como um todo, sentindo as interconexões de membros e tronco, cabeça, mãos e pés, por exemplo, ou acompanhando um movimento iniciado em uma parte do corpo que se espalha para diversas outras. Pode-se, ainda, no estudo

com os *Viewpoints*. Meyer (2014) informa que Bogart se refere aos *Viewpoints* como “experiências de atentividade [awareness]”, e que o termo *awareness* é compreendido como “um estado imediato e sutil de atenção e de escuta de si mesmo e do ambiente, denotando uma dimensão cognitiva que se diferencia, de certa forma, do termo *consciousness*, este um grau mais reflexivo da experiência” (Meyer, 2014, p.9). A autora ainda esclarece que no livro *Viewpoints Book*, suas autoras utilizam a palavra *awareness*, para dizer que a pessoa vive experiências de maneira presente e atenta, em uma espécie de atentividade. Ao ler sobre o trabalho de Bogart, me pareceu que quando fala sobre a atentividade, se refere a modos de atenção similares àqueles que tenho buscado desenvolver em minha prática como artista e nas propostas de estudo que apresento aos participantes da pesquisa, por este motivo passei a adotar esta palavra.

da atenção, perceber as possíveis relações compositivas surgidas entre os movimentos de dois ou três improvisadores que compõem juntos.

Conforme Hanna (1986), o indivíduo dedicado à ampliação de suas habilidades sensório-motoras voluntárias eleva a consciência sobre o movimento, expandindo, assim, a autonomia e a autorregulação sensório-motora. Nesse contexto, o ser humano está constantemente envolvido em ações sensório-motoras, compreendendo movimento e pausa, que podem ocorrer de maneira automática por hábitos adquiridos. Se assim desejar, é possível realizar tais ações de modo consciente, direcionando a atenção conforme necessário.

Por exemplo, ao solicitar a um grupo de pessoas que caminhem pelo espaço, elas exercerão uma habilidade aprendida desde a infância. À medida que incentivo o mesmo grupo a direcionar a atenção para perceber como seus pés tocam o chão, o distanciamento entre as pessoas durante o deslocamento, e a presença ou ausência de uma velocidade comum adotada pela maioria, busco conduzir as pessoas a identificarem detalhes sobre essa ação, convidando-as a trazerem à consciência diversas percepções. Ao sugerir que experimentem pisar no chão ora no sentido calcanhar-dedos, ora no sentido dedos-calcanhar, e que percebam os ajustes ocorrendo no corpo em cada situação, ou ao solicitar que se desloquem com uma velocidade de média a acelerada sem se aproximar das pessoas, meu objetivo é criar condições de investigação que ampliem a capacidade dos participantes de identificar sensações e ajustes previamente despercebidos.

O processo de ativação da atenção para as relações múltiplas que ocorrem no e pelo movimento, pode ser mais direcionado – perceber como o pé toca o chão ou o quão longe se está de alguém –, ou mais expandido – perceber os ajustes do corpo para vivenciar diferentes velocidades no caminhar, dependendo dos objetivos traçados para cada estudo—. Essas habilidades de direcionamento da atenção podem ocorrer para potencializar o aprendizado de determinado movimento, como checar o modo no qual cada indivíduo está organizado para realizar uma ou diversas ações, ou, ainda, para processos de composição durante uma improvisação.

Esse tipo de atenção aberta e curiosa, potencializa experiências de composição

em tempo real, pois o improvisador se torna atento ao que acontece durante o processo compositivo, seja para acolher propostas que tenham sido colocadas em jogo por alguém, seja para apresentar novas possibilidades de criação que redirecionem a cena para outro contexto.

Em entrevista a Singer, Lisa Nelson discorre sobre a atenção do improvisador relacionada à composição em tempo real: “a atenção diz respeito ao modo como vivenciamos ou construímos o que está diante de nós, é a mediadora principal de nosso sistema de comunicação”²⁹ (Singer, 2022, p. 213, tradução minha). Nesse sentido, as maneiras com as quais o improvisador lida com as diferentes particularidades e qualidades da atenção, possibilita estabelecer relações criativas e compositivas enquanto dança. Enquanto ocorrem, essas relações, se configuram como um sistema de aprendizado do ato de estar atento e de compor danças, em ações dinâmicas de retroalimentação. Assim, a mobilização de se tornar atento e de estar em composição acontecem, ao mesmo tempo, em relação dialógica.

Esses modos de vivenciar a atenção possibilitam experienciar qualidades múltiplas de atentividade. É importante para o pesquisador da dança e do movimento perceber possíveis diferenças, particularidades e qualidades, pois assim conquista materiais de criação e composição, como ser social e como artista, ainda não acessados e que se descortinam na experiência.

2.3. Percepção e atenção nas relações consigo

Os estudos que priorizam o direcionamento da atenção e o refinamento da percepção viabilizam aprendizagens amplas e diversificadas nem sempre percebidas de pronto pelo indivíduo que a vivencia. Nos encontros de pesquisa, os processos investigativos foram organizados visando ampliar a capacidade perceptiva dos participantes, mas a tomada de consciência se deu de maneira gradativa, pois algumas particularidades permanecem no campo do inconsciente por longo tempo.

²⁹ “la atención tiene que ver con como vivenciamos o construímos lo que está enfrente nuestro, es el mediador principal de nuestro sistema de comunicación” (Singer, 2022, p. 213).

Coloco como ponto potente desse tipo de pesquisa o estabelecimento de relações entre os conhecimentos novos e os antigos, independentemente das camadas mais ou menos perceptíveis pelo indivíduo. Esse aspecto inter-relacional presente nas construções de conhecimento é apontado por Dewey, ao tratar das noções de continuidade e interação, por Merleau-Ponty, ao tratar do conceito de corporeidade, por Feldenkrais e Alon, ao tratar das reverberações da atenção na ação.

Ressalto que as práticas vivenciadas nos encontros possibilitaram experiências sensoriais das subjetividades corporificadas, ou seja, as investigações de movimentos pautadas pelo direcionamento da atenção e da percepção, permitiram aprendizados e reaprendizados particulares a cada participante. Foram feitos convites, por exemplo, para sentir as saliências da estrutura óssea; perceber a possibilidade de mover um braço a partir do cotovelo; experienciar os movimentos de encolher e expandir percebendo as reverberações sensoriais das ações de contrair e esticar; dançar com alguém de olhos fechados buscando interações compositivas no movimento e na pausa. Esses convites tiveram a intenção de proporcionar experiências relacionais significativas e sensíveis.

Para guiar os estudos sobre percepção e atenção voltados, em especial, a si nos atos de pausa e mobilizações, dançadas ou não, busquei apoio no campo prático-conceitual da Educação Somática, porque engloba um conjunto de investigações pautadas em experimentações de movimento que buscam uma atenção ao próprio corpo, por meio das sensações e percepções táteis, hápticas, visuais e cinestésicas. Também apoiei a pesquisa nos estudos da improvisação em dança.

Ciente de que esta pesquisa de doutorado está vinculada a Faculdade de Educação (FACED-UFU), e de que a Educação Somática ainda é desconhecida pela maioria dos pedagogos e licenciados de diversas áreas, trago, a seguir, informações relevantes deste campo de conhecimento e, posteriormente, relaciono-a às práticas de pesquisa desta tese.

2.3.1. Contextualizando o campo da Educação Somática

As práticas relacionadas à área de conhecimento da Educação Somática eram conhecidas, na Europa, como “*body therapies, body work, body awareness, body-mind practices, hands-on work, releasing work*”³⁰ (Fortin, 1999, p. 40). Segundo expõe Fortin (1999), estas expressões foram usadas por algum tempo, até o norte americano Thomas Hanna³¹ cunhar o termo *Somatics*. Ao longo do tempo, os profissionais dedicados a este campo de conhecimento, têm adotado diferentes expressões para identificar suas atividades. Eddy (2019) cita termos sinônimos como: reeducação do movimento, repadronização do movimento e consciência cinestésica. No Brasil, as pesquisadoras e pesquisadores do campo somático também têm adotado diferentes terminologias para nomear seu trabalho. Encontramos diversas publicações com o termo Educação Somática³² e, mais recentemente, percebe-se a adoção de uma diversidade de termos como: Práticas Somáticas, Somática, Saberes Somáticos.

Margherita De Giorgi (2015) nos ajuda a considerar que esse “movimento” dos estudiosos da área, de usarem termos diferentes para se referirem a este campo de conhecimento, sinaliza a preocupação de evitar reduzir uma multiplicidade de práticas a um único modelo teórico. Por outro lado, a tentativa de encontrar um termo guarda-chuva pode ser uma busca para assegurar a autonomia desse campo de saber.

Independente da nomenclatura adotada, pode-se perceber que o universo dos estudos somáticos não é apenas um conjunto de técnicas, métodos e abordagens a serem ensinadas, praticadas e desenvolvidas como conteúdos integrativos. Fernandes

30 Fortin apresenta os termos em inglês e, em nota de rodapé, esclarece que estas expressões são conhecidas no Brasil como “terapia corporal, trabalho corporal, técnica de release, técnicas de consciência corporal”.

31 Eddy (2018) esclarece que Thomas Hanna, apoiado por Don Hanlon Johnson e Seymour Kleinman identificou traços característicos comuns em alguns métodos de estudo do movimento (G. Alexander, F. M. Alexander, M. Feldenkrais, E. Gindler, R. Laban, Mensendieck, Middendorf, Mézières, I. Rolf, M. Todd e Trager, assim como em seus pupilos Bartenieff, Rosen, Selver, Speads e Sweigard) desenvolvidos por pesquisadores de diversas nacionalidades e campos de conhecimento. Ao identificar estas experiências singulares, cunhou o termo *Somatics*. Eddy (2018) identificou, em 2009, a existência de mais de 37 diferentes programas de certificação de movimento somático.

32 Nessa tese adotei a terminologia Educação Somática por dois motivos principais: um deles diz respeito ao fato de ser o termo mais adotado nas publicações que utilizei como referência; o outro motivo se deve às reflexões que levando sobre os processos de educação do soma investigados nessa pesquisa. Sinalizo que acompanho as mudanças de preferência terminológica que estão ocorrendo e que, talvez, daqui algum tempo, seja adotada outra nomenclatura para se referir a este campo de conhecimento.

(2019) afirma que a somática não se restringe a um objeto de estudo ou conteúdo programático, por englobar modos de ser e de estar no mundo; de transformação de visões, percepções e interações com o mundo.

Fortin (1999) realiza breve apreciação historiográfica sobre profissionais do campo da dança, estudiosos desses métodos, técnicas e abordagens, apontando que passaram a aplicá-los em suas práticas como bailarinos, professores e coreógrafos, como profissionais autônomos ou em programas institucionais de formação. Na década de 1990, em visita às instituições de ensino universitário nos Estados Unidos, Austrália e no Canadá, nas quais existiam programas de dança, constatou que vários dançarinos buscavam “enriquecer seu treinamento cotidiano seguindo uma ou duas aulas por semana de uma ou outra técnica somática” (Fortin, 1999, p. 42). Afirma que, na mesma época, as práticas somáticas eram difundidas em diversos ambientes de formação em dança: nos conservatórios de dança clássica, nas graduações em dança e nos estúdios particulares.

No Brasil, vários profissionais da dança (Azevedo, 2002; Bianchi e Nunes, 2015; Bianchi, 2014; Bolsanello, 2005, 2012; Costas, 2011; Domenici, 2012; Fernandes, 2019; Geraldi, 2011; Lima, 2010; Soter, 1999; Souza, 2012; Strazzacappa, 2009, 2012; Woodruff, 1999) interessam-se por este campo de conhecimento, discorrendo sobre as relações entre o campo teórico-prático da Educação Somática e da dança. Fernandes (2019) referenda a afirmação de Fortin, apontando que os conteúdos somáticos continuam fazendo parte da formação de dançarinos, atores, performers e educadores, multiplicando os modos de perceber e lidar com a corporeidade no e com o mundo, e de reorganizar padrões de percepção e relação, a partir da corporeidade integrada.

Segundo Hanna (1986), *Somatics* é o campo de estudo do *soma*, no qual o movimento é vivenciado a partir da percepção de primeira pessoa, do ponto de vista dos próprios sentidos (interoceptivo, propioceptivos). Nessa perspectiva, o *soma*, percebido internamente, é distinto daquele identificado como um corpo, não porque o sujeito é diferente, mas porque o ponto de vista é diferente. O autor pontua que o ser humano é capaz de ser internamente autoconsciente, bem como externamente

consciente, adotando tanto o ponto de vista de terceira pessoa, no qual **observa** um corpo humano, como o ponto de vista em primeira pessoa, no qual a própria pessoa **se observa** como um *soma*. Com esta afirmação é possível identificar que ver-se ao espelho é diferente de sentir-se em ato (automover ou pausa). O autor complementa esse pensamento afirmando que a capacidade de direcionar voluntariamente a atenção é a base para as extraordinárias capacidades sensório-motoras da espécie humana.

A esse respeito, Souza (2017) faz a seguinte colocação:

[...] O que caracteriza as metodologias de primeira pessoa, bem como as práticas somáticas, é o tipo de dados que elas coletam da experiência para responder suas questões. Em ambos os casos, há uma investigação da experiência a partir de dados subjetivos. Tais metodologias preconizam o cultivo sistemático de um tipo especial de atenção para lidar com a experiência. Tratam-se de práticas autorreflexivas estruturadas para transformar a experiência do self (*soma*) no mundo através da reflexão-em-ação. Muitas destas práticas visam ser usadas “pelo self (*soma*) sobre o self (*soma*)” em ordem a refinar o conhecimento de si; no caso das práticas somáticas e da improvisação, isso é feito através do corpo humano em ação, em movimento. (Souza, 2017, p. 62-63).

Refletindo sobre os apontamentos de Hanna e Souza, penso na importância de, além de ampliar a capacidade de perceber e de perceber-se, refletir sobre a experiência vivida. No campo de estudos da *Somatics*, ou Educação Somática, aquele que está dedicado às suas particularidades de construção de conhecimento, vivencia o desenvolvimento do direcionamento de sua atenção, como meio intrínseco ao processo de aprendizagem para: como se move e como pausa; como sente as partes de seu corpo que se apoiam em algum lugar; como busca um alinhamento corporal que respeite sua estrutura e funções musculoesqueléticas; como trabalha um refinamento sensorial e propioceptivo; como trabalha as variações de esforço; como se sente ao focar na ação de inspirar e expirar; dentre outros.

Desta maneira, busca-se uma atenção que rastreia o sentir, que se habitua a estar presente no ato de mover, além da capacidade de realizar ações, automáticas ou não, mais organizadas e condizentes com a saúde osteoarticular e miofascial. Esse tipo de conexão consigo e com sua estrutura sensório-motora só é possível se houver uma

atentividade múltipla em cada pessoa, de maneira a focar no: a) o que se faz; b) como realiza a ação; c) o que sente/percebe enquanto se move.

Nestas situações, o professor apresenta propostas para serem pesquisadas pelos praticantes, auxiliando na busca por algo a ser descoberto por quem procura, e não por quem incentiva a investigação. Apesar do vasto conhecimento do professor, em algumas ocasiões, os praticantes percebem situações ainda não visíveis a terceiros. Essas situações são tão presentes na corporeidade do praticante que este consegue identificá-las.

De maneira geral, o agrupamento de métodos, técnicas e abordagens identificados como do campo da Educação Somática se interessa pelo estudo de gestos, organizações posturais, coordenação motora global, tônus muscular ideal para cada ação, questões psicoemocionais que interferem na estrutura fisiológica e sistemas corporais (endócrino, circulatório, etc.). Cada criador de método, técnica ou abordagem, assim como os estudiosos sobre esses trabalhos, buscam encontrar caminhos para estudar o movimento humano; a fim de investigar gestos funcionais associados às situações de vida diária como ações motoras mais complexas. Suas abordagens consideram tanto a base anatômica, fisiológica e cinesiológica quanto a psicoemocional e simbólica.

Esses processos de estudo são concomitantemente auto perceptivos e autoeducativos, pois, por meio de investigações de movimento que possibilita ao praticante poder sentir a si e ao entorno enquanto age, a pessoa passa a ter possibilidades reais de escolha, de modos mais autônomos de ação, de adotar comportamentos específicos a cada situação vivenciada. É possível, por exemplo, acionar um grupo de músculos que precisam se envolver em uma ação, mas não estavam ativos; movimentar-se a partir de desenhos que um de seus cotovelos traça no ar; reduzir o tônus de algum músculo que estava se esforçando demais para colaborar em um movimento; deslocar-se de olhos fechados sentindo as relações possíveis de serem estabelecidas com o entorno; ou perceber que não há incapacidade para realizar determinado movimento, apenas desconhece como fazê-lo.

Dessa maneira, educar-se somaticamente é realizar estudos de movimentos

primando pela atenção voltada a descobertas de relações e caminhos para a ação, edificadas na percepção de como o indivíduo se organiza corporalmente, como recruta cada músculo envolvido no mover, como sente a tridimensionalidade de seus apoios em determinada superfície, como se mobiliza na relação com os outros seres, como consegue aprimorar seus sentidos, como se sente no contato com o outro.

Para Hanna (1986), nos processos somáticos existe reciprocidade entre sentir e mover, pois o *soma* autoconsciente observa-se e age sobre si em um processo de autorregulação. Ele destaca que o sistema sensorio sempre opera em conjunto com o motor. Isso acontece porque os seres humanos percebem uma impressão sensorial apenas quando possuem previamente uma resposta motora estabelecida para determinada situação. Nesse contexto, o sistema sensorio-motor funciona como um “sistema de *feedback* de circuito fechado”; cuja unidade é essencial para o processo somático de autorregulação, que permite ao ser humano perceber as próprias ações; e que está no cerne de nossa maneira única de aprender.

Hanna (1987-88) destaca os trabalhos de Elsa Gindler, Matthias Alexander e Moshe Feldenkrais para exemplificar os procedimentos somáticos cuja percepção sensorial é focada em padrões específicos de movimento, resultando em maior controle motor e na redução da distorção postural³³. Segundo Hanna (1986), é através da ação consciente que o involuntário se torna voluntário, o desconhecido torna-se conhecido. Essa focalização ativa identifica traços do desconhecido que podem ser associados a outros já conhecidos no repertório consciente. Por meio deste processo, o desconhecido torna-se conhecido pela consciência voluntária. Nesse contexto, as ações são experienciadas por meio de princípios somáticos que encorajam os praticantes a serem respeitosos e cuidadosos consigo.

Ao refletir sobre o desenvolvimento histórico do campo da Educação Somática e suas relações com a dança, Eddy (2018) defende que o objetivo do profissional do movimento somático é auxiliar o estudante de dança e de prática somática, a buscar

33 Estes autores consideram que, partindo da posição de referência conhecida como posição anatômica, o organismo assume uma “boa postura” quando resiste a ação da gravidade gerando um mínimo de estresse mecânico às articulações, um nível de tensão muscular suficiente à postura bípede e um alinhamento da estrutura do esqueleto axial (preservando as curvaturas da coluna). Qualquer desvio deste referencial geral pode ser identificado como uma distorção postural; vai depender da análise biomecânica e cinesiológica aplicada a cada indivíduo.

sua própria auto-organização, autocura ou autoconhecimento, usando habilidades e ferramentas que englobam variadas qualidades de toque, troca verbal empática e experiências de movimento sutis e complexas. Essa tríade processual ajuda a pessoa a descobrir o movimento natural ou o fluxo da atividade da vida interna do corpo. Se um aluno se sentir desconfortável com qualquer uma dessas estratégias, o profissional ajustará as ferramentas utilizadas, já que o trabalho somático é, por definição, uma interação criativa.

Moshe Feldenkrais, educador somático que trabalha com a tríade processual toque, orientação verbal empática e experiências de movimento sutis e complexas, afirma: “o movimento ocupa o sistema nervoso mais que qualquer outra coisa, porque não podemos perceber, sentir ou pensar, sem uma série de ações complexas elaboradas, [...] para manter o corpo contra a ação da gravidade” (Feldenkrais, 1977, p.53). Pondera que para o ser humano é mais fácil distinguir a qualidade de seus movimentos, do que de seus pensamentos ou sentimentos, sem afirmar que esta seja uma tarefa fácil. Diz, ainda, que a maior parte dos sentimentos “permanece embotado ou escondido de nós, até que atinge os músculos (Feldenkrais, 1977, p. 56); e que mudar a posição de um membro, ou nos colocarmos em relação de equilíbrio-desequilíbrio, ou tentar realizar um movimento inabitual, faz-nos perceber coisas como o excesso de força em determinado músculo, a utilização de um grupo muscular desnecessário para determinada ação, desconhecidas até então.

Entretanto, todo esse processo de percepção não é automático e ocorre por meio da experiência, de ações pelas quais o indivíduo direciona sua intenção ao ato de perceber. Perceber o quê? Não se sabe. Só se descobre o que pode ser percebido, vivenciando o mover ou a (tentativa de) pausa. Feldenkrais (1977, 1988, 1994) nomeia este processo de ampliação e refinamento da percepção, de reflexão sobre estes processos e do aprendizado decorrente destas experiências de *awareness through movement* ou atenção através do movimento. Ele defende a ideia de “fazer para compreender”. Ou seja, o indivíduo que se destina a uma ação de modo disponível a observar particularidades do que ocorre em sua organização psicofisiológica acessará percepções que auxiliarão nos

processos de experimentação e estudo do movimento.

Nesse estudo, dialoguei com as pesquisas de Moshe Feldenkrais e de sua colaboradora Ruthy Alon, sem, no entanto, realizar uma aplicação *ipsis litteris* de suas lições³⁴ e processos³⁵. Minha proposta foi partir de pressupostos sobre o estudo do movimento, os quais identifiquei no trabalho de Feldenkrais e Alon, para criar propostas que pudessem ser vivenciadas nos encontros com os participantes da pesquisa, Adultos 50+. Dessa maneira, visei garantir que a integração entre o conteúdo da Educação Somática e o movimento dançado fosse proposta por mim como educadora, e não somente delegada a quem vivenciou o estudo. O conteúdo proposto em uma lição de Feldenkrais, por exemplo, foi reelaborado e ganhou especificidades no estudo de dança proposto.

Por este motivo, as práticas vivenciadas não englobaram o estudo específico de determinado método, mas sim a formulação de propostas de estudo de dança guiadas por princípios adotados por estes educadores. Essas propostas podem ser adotadas tanto no momento de investigação de movimento e atenção a si como nas práticas de improvisação.

Para explicar ainda mais, listo a seguir alguns desses princípios: o entendimento de que aprender algo requer tempo, atenção dinâmica e diferencial durante o mover, e o refinamento na capacidade de sentir; a compreensão sobre a boa postura (relações entre o sistema esquelético, o sistema muscular e a gravidade); adoção da prática do *scanning*; a consideração de que a ação é o principal meio para conquistar determinados aprendizados, seja nos micro ou macro movimentos; a habilidade de perceber a relação entre a respiração e a organização tônica do soma; a percepção da relação entre as diversas partes do soma, por exemplo: estudos de mobilização da pelve podem ajudar a trabalhar a cintura escapular; o trabalho com a repetição de movimentos por meio da curiosidade e pelo prazer do mover, evitando modelos pré-concebidos e o pensamento de melhorar algo.

34 Feldenkrais organizou mais de mil estudos de movimentos que nomeou de lições e que são as referências adotadas pelos professores que trabalham com seu método.

35 Ruthy Alon nomeia seus estudos de movimentos de processos.

2.3.2. Observar-se, sentir-se

Nos caminhos de realização desta tese, busquei modos de proposição das práticas que propiciassem o direcionamento da atenção às qualidades das experiências, em trocas ativas e sensíveis com o entorno³⁶. Uma das maneiras de alcançar esse intento foi apresentar perguntas ao grupo, durante os estudos. Esse tipo de condução, estimula as pessoas a se tornarem atentas a como estão no início do encontro e às alterações que podem ocorrer ao longo da prática, sendo nomeado por Feldenkrais de *scanning*.

Em todos os encontros de pesquisa, logo após as congratulações iniciais, eu perguntava: “Como vocês estão hoje?”. Essa pergunta sinaliza duas questões emblemáticas: a importância de saber como está cada participante antes de propor qualquer tipo de estudo; e, estimulá-los a se observar, a identificar como se sentem naquele momento. Esses dois pontos sinalizam, a quem propõe um estudo e a quem se dedica a ele, particularidades a serem observadas antes, durante e após a experiência.

No momento inicial do encontro, nomeado de *Chegança*, pedia aos participantes que se espreguiçassem, visando estimular as capacidades perceptivas e ativas para identificarem como estavam, além de possibilitar que sentissem se havia alguma parte do corpo solicitando atenção ou cuidado diferenciado. Em seguida, propunha que se posicionassem em determinado local para a realização de alguns estudos de movimento; para tanto, sugeria que assumissem um dos três diferentes tipos de relação com a gravidade: deitados, sentados (em uma cadeira ou no chão) ou em pé. Isso variava de acordo com o objetivo e local do estudo. Cada um destes três modos de posicionamento do corpo no espaço convocava os participantes a vivenciarem diversas percepções táteis, assim como particularidades na respiração, na sensação de equilíbrio e na facilidade ou dificuldade para sentir determinadas ações musculares, como contração ou expansão, por exemplo.

Durante um encontro eu sugeria atividades com as três organizações corporais, ou apenas uma delas, dependendo da proposta do estudo. Para o momento da *Chegança*,

a posição deitada é bastante potente para possibilitar variados espreguiçamentos, percepções sobre o tônus muscular e soltura das grandes articulações. Entretanto, em dias muito frios, procurava começar com caminhadas e/ou estudos mais dinâmicos, para aquecer, explorando ora a posição sentada, ora em pé.

Em alguns encontros, recorria a músicas instrumentais com andamentos que permitiram instaurar uma sensação de tranquilidade para vivenciar os experimentos, em outros a sonoridade presente foi o som da minha voz associada aos sons oriundos do ambiente no qual estavam. Em alguns estudos, associava a fala com o movimento, para isso adotamos algumas trovas de conhecimento popular, sugeridas pelos participantes. Por exemplo: Minha enxadinha / trabalha bem / corta matinhos / num vai e vem (sugestão de CR³⁷). A ação de falar e cantar, junto com o dançar, demanda uma associação entre o ritmo respiratório e o motor, além de viabilizar associações com as brincadeiras da infância.

Procurei, por meio da convocação oral, estimulá-los a perceber a maneira habitual de organizar-se nas pausas e nos movimentos, a identificar as sensações propiciadas pelas articulações em ação, a deixar determinado grupo muscular descansar enquanto ativava outro, a perceber de que maneira estavam mobilizando as pernas durante o ato de caminhar, a identificar qual tônus estavam adotando na região da barriga, ombros ou pescoço nos momentos de ação e nas pausas, a perceber a verticalização da coluna vertebral a partir das sensações de enraizamento dos pés e topo da cabeça empurrando o teto.

A equalização tônica é um desafio para a maioria das pessoas. Normalmente, adotamos uma tonificação muito alta (desnecessária) em alguns grupos musculares e muito baixa (insuficiente) em outros. Nesse contexto, para encontrar a medida ideal para cada situação, o indivíduo precisa trabalhar uma atenção a si e ao ato de mover-se, pertinente a cada situação de pausa e mobilidade. Não há uma dosagem certa para cada músculo, pois depende da ação que está realizando e de outros fatores correlacionados

³⁷ Conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado aos participantes na ocasião do convite para participar desta pesquisa, cada pessoa será/foi identificada no decorrer do texto por duas letras à escolha de cada um. Desta maneira, as(os) dez participantes são representados pelas letras: CR, EB, JC, HO, LM, NL, ME, PG, SP, ZM.

³⁶ A proposta pedagógica foi apresentada no item 1.2.1. Proposta pedagógica.

como estrutura corporal, relação com a gravidade, condicionamento físico, etc.

O direcionamento da atenção à respiração, sem desejar controlá-la ou intensificá-la, apenas percebendo-a auxiliou os participantes nestas investigações, permitindo o movimento das costelas durante a inspiração e a expiração. Quando fazia o convite para se deitarem, na cama, no chão ou no sofá, flexionarem os joelhos apoiando os pés na superfície sobre a qual se deitaram, deixarem os braços repousarem ao longo do tronco e perceberem como estava sua respiração, perguntava: “Estão respirando?”.

A princípio, essa pergunta parece despropositada. Entretanto, foi adotada como uma primeira etapa para levar a atenção deles à respiração, pois respirar é um modo real e, ao mesmo tempo, simbólico de nos relacionarmos com o mundo. O ar entra em nosso corpo, interagindo com nossas células e, somente após esse contato íntimo, retorna ao espaço exterior carregando substância de que não necessitamos. Nesse sentido, perceber o quanto se acolhe do que vem de fora, pela inspiração, e, em seguida, como se desapega daquilo que não necessita, pela expiração, para recomeçar um novo ciclo de inspiração-expiração, fornece pistas sobre a situação tônico-muscular, importantes para estudos de movimentos, para dançar e improvisar.

Assim, direcionando a percepção para a respiração, pedia que, ao se deitarem flexionassem os braços, deixando os cotovelos apoiados na superfície de apoio e pousassem as mãos sobre as costelas, convidando-os a perceberem seu fluxo respiratório. Algumas pessoas só conseguiam perceber o movimento das costelas por meio da percepção tátil; em alguns casos, habituaram-se a um mover tão pequeno e constricto da caixa torácica, que acreditavam estar vivenciando sua capacidade respiratória total. Quando ouviam a pergunta “Suas costelas se movem livremente?”, muitas vezes a resposta era sim, mas com o andamento do estudo e as reverberações desse na soltura da estrutura miofascial, eles comentavam que não haviam percebido, antes, o quão pequeno era o movimento de suas costelas.

Cito o caso de CR que organiza seu osso externo direcionando-o para baixo e para dentro, gerando uma cifose cervical acentuada e uma respiração bem curta. A participante comentava que, em alguns encontros, conseguia se conectar com o

movimento respiratório e alcançar uma liberação das costelas, quando as sentia se movem amplamente. No ato de deitar-se e levar a atenção para a respiração, ajustes ocorriam e ela percebia a condição de mobilidade de sua caixa torácica. No entanto, havia dias, nos quais só percebia sua amplitude respiratória quando colocava as mãos nas costelas. Com relação a esse caso, é possível apontar que o processo de perceber foi se tornando mais claro, os ajustes mais fáceis e rápidos com a repetição da experiência.

Neste sentido, levar a percepção e a atenção para a respiração foi uma estratégia que auxiliou a identificar, de maneira mais detalhada, o estado das organizações tônicas. Ao perceberem estas particularidades, as pessoas participantes buscavam se desvencilhar daqueles hábitos tônicos que estavam provocando algum tipo de desorganização corporal, isto é, permitir que as estruturas miofascial e óssea se movessem durante a respiração.

O ato de respirar é uma função involuntária do tronco encefálico e não necessita de uma ação consciente para ocorrer, mas os estados emocionais e sentimentos afetam a respiração e a ação tônica de diversos músculos (Vieira *et al.*, 2018); por isso direcionar a atenção para a inspiração e a expiração ajuda a equalizar a tonicidade de diversos grupos musculares.

A atenção ao próprio corpo e a percepção do que está fazendo enquanto realiza alguma ação, é uma questão complexa e nem sempre acessada. Não por alguma dificuldade específica das (os) participantes, mas por duas questões naturais, que acontecem a todos: a) tudo que se torna hábito, deixa de ser percebido a todo instante; b) para que determinadas percepções se tornem conscientes, é necessária uma atenção voltada a determinada parte do corpo ou ao desejo de identificar as sensações corporais que possam aparecer. A esse respeito António Damásio afirma que:

Delegar tarefas ao espaço não consciente é o que fazemos quando aprimoramos uma habilidade a tal ponto que deixamos de prestar atenção às etapas técnicas necessárias para exercê-las. Desenvolvemos habilidades a luz clara da consciência, mas depois permitimos que elas desçam para o espaçoso porão da nossa mente, onde não atravancam a exígua metragem do nosso espaço de reflexões consciente (Damásio, 2011, p. 245).

Em consonância com essa afirmação, durante os estudos desenvolvidos nos encontros, buscamos acessar a capacidade perceptiva por meio de uma atenção aberta, tanto para acessar algo guardado no espaço inconsciente da mente como para aprimorar a habilidade de nos movermos mantendo a luz da consciência acesa. Acessar o que se sente, sem que algum tipo de dor seja o referencial, é algo incomum; percebemos com mais facilidade a dor e o desconforto, por serem informações que “gritam” sobre um estado sensório-motor.

A sutileza de diversas contrações indesejadas, a mobilidade de uma articulação e a falta ou excesso de tônus muscular em alguns músculos³⁸, na maioria das vezes, não é identificada na rotina diária de interações com o mundo, são percebidas apenas quando culminam em machucados como distensões, lesões por esforço repetitivo e geram dor ou incômodo. Há, além dessas, situações psicoemocionais que afetam diretamente nossa estrutura sensório-motora, ou seja, preocupações que se somatizam em tensões causadoras de dores na região do pescoço como, por exemplo, torcicolos ou nódulos musculares. Independente se uma ação muscular indesejada tem origem durante uma movimentação ou se é originada por questões emocionais, só a partir do momento que a percebemos é possível modificá-la ou deixar de realizá-la; por isso, o ato de perceber é tão importante.

Foi possível identificar, nos estudos desenvolvidos, que a percepção aconteceu por etapas e em camadas: percebe-se um detalhe em um momento, outro detalhe em outro e depois mais um. Essa situação coaduna com a categoria de continuidade apresentada por Dewey (1979) ao afirmar que a qualidade da experiência deixa rastros e, ainda, que a experiência imediata toma algo do que foi vivenciado antes e modifica, de algum modo, as subsequentes. Por exemplo, HO disse, repetidas vezes, que quando direcionava sua atenção para determinadas partes do corpo, conseguia perceber detalhes que estavam ali, mas não havia sentido. Ela disse que quando isso ocorria sentia seu corpo “se harmonizar e se expandir, percebendo o fluxo do movimento no corpo todo” (HO),

38 Quando falo sobre tônus muscular não me refiro apenas a questões biofisiológicas, digo também de aspectos psicoemocionais que interferem na organização tônica e que são impactados por ela. Para maiores detalhes sobre este assunto consultar: Alexander (1983), Feldenkrais (1988, 1994), Lowen (1982), Vishnivetz (1995).

percebia que a respiração chegava em diferentes partes de seu corpo. HO apontou ainda que quando se colocava atenta, ia identificando qualidades sensoriais que lhe davam pistas sobre como seu corpo estava e que, por isso, quando repetia um estudo conseguia perceber se seu corpo estava organizado de maneira adequada àquela proposta, ou não.

No que diz respeito à qualidade da experiência, CR comentou que em alguns momentos conseguia se concentrar, desviar-se dos barulhos externos e perceber algumas partes do corpo; em outros mal prestava atenção nas palavras que eu dizia, pois o pensamento ficava distante. Esse apontamento é emblemático para refletirmos sobre a atenção e a percepção. O que CR nomeia como concentração é a capacidade de direcionar sua atenção para a vivência e, assim, perceber o que faz e o que ocorre na ação. Quando o pensamento está distante, o mover se torna automático e a experiência não acontece. Como aponta Larrosa (2014), para vivenciar experiências é necessário empreendimento de tempo, atenção, abertura para que algo aconteça, cultivando o encontro com aquilo que está realizando.

A participante percebeu isso, afirmando que ao prestar atenção aprendia mais. Ela disse que os estudos a ajudaram a se concentrar naquilo que estava fazendo e a perceber particularidades do seu corpo em movimento. Em alguns dias, era difícil se conectar ao processo de investigação, em outros conseguia, proporcionando a ela percepções sobre seu aprendizado. Outras pessoas do grupo comentaram sobre o hábito de realizar exercícios de maneira mecânica. Elas afirmaram que, em outros tipos de aula, como ginástica ou musculação, haviam aprendido a fazer várias repetições de um mesmo tipo de movimento, contando a quantidade de vezes, mas nunca foram estimulados a sentir como faziam cada ação e a perceber as informações surgidas desse processo atencional.

Aproveitando esse entendimento dos participantes, apontei que, nesses casos, as pessoas apresentam dificuldade em permanecer atentas ao presente, pois realizam os movimentos com a atenção voltada para outro aspecto ou iniciam uma movimentação pensando em seu fim. Essas são maneiras de se ausentar daquilo que se executa. Ressaltei a importância de manter a atenção no exato instante do agora. Assim, a pessoa constrói conhecimento a partir de sua experiência sensorial. Bianchi (2014) afirma que,

ao refinar a consciência, reconhecendo e exercitando habilidades do sistema sensório-motor, é possível conquistar controle e domínio sobre ele. E complementa:

[...] assim, aquilo que anteriormente se dava involuntariamente passa a ser voluntário; aquilo que era desconhecido torna-se conhecido; aquilo que nunca havia sido feito, ou que era impossível de fazer, torna-se possível e factível. A experimentação consciente, meticulosa e profunda do sistema sensório-motor faz emergir outros e novos repertórios corporais, novos modos de fazer e novos modos de se estar no mundo. (Bianchi, 2014, p. 38)

Aqueles que trabalham o estudo da dança na relação com alguma prática somática identificam que, com o tempo de investigação, a pessoa passa a se colocar de maneira mais atenta à organização corporal, percebendo e vivenciando a ação como um todo, desenvolvendo uma percepção mais refinada sobre o próprio movimento. Bianchi (2014, p. 38) complementa essa visão apontando que ao investigar e experienciar suas formas, modos de ser e se mover, automações e suas relações com o ambiente, “o indivíduo reconhece a si e em si, abrindo uma brecha para outras possibilidades de se modelar, de se regular e de se reorganizar em seu estar no mundo, ampliando o leque de respostas aos acontecimentos”. Em consonância com essas afirmações, é possível considerar que a pessoa adote modos atentos de vivenciar uma experiência nos diversos contextos de ser e estar no mundo, seja como profissional, artista ou membro de uma sociedade.

Aquelas pessoas que se movem apenas respaldadas pelo automatismo podem adotar organizações tônicas, alinhamentos posturais e compensações que, com a recorrência ao longo do tempo, cheguem a quadros de lesões ou dores, dificultando ou impossibilitando alguns tipos de movimentos. O automatismo tanto pode auxiliar em situações difíceis, tais como retirar a mão de uma superfície quente que pode queimar a pele ou tossir quando algo incomoda a garganta, como pode permitir que permaneçamos em situações nocivas ao bem-estar, como manter uma postura que agride músculos e articulações, repercutindo em dores na região cervical, por exemplo. Trago uma situação vivenciada durante a pesquisa para esclarecer a diferença entre a sensação

corporal sobre a própria ação e aquilo que ocorre efetivamente.

Durante os encontros, realizamos estudos que possibilitavam um alinhamento vertical no qual os pés são o ponto de apoio, os joelhos são organizados para ficarem alinhados sobre os pés, o quadril sobre os joelhos, os ombros e a parte alta do tórax sobre o quadril, a cabeça sobre a parte alta do tórax. Esse estudo não busca uma retificação da coluna ou da estrutura corporal, considera-se as curvas naturais da estrutura fisiológica e possíveis particularidades anatômicas, como escolioses, uma perna mais curta que a outra, alguma patologia articular. O objetivo é alcançar um alinhamento dessas partes focando numa expansão tridimensional – planos: sagital, transversal, frontal – que promova maior espaçamento articular e mobilidade.

Como estratégia pedagógica, convidei-os a imaginar que o topo da cabeça empurra o teto, os pés estão enraizados no chão e perguntei: “Você sente que seu corpo está alinhado? Sente que o topo de sua cabeça está empurrando o teto? Sente que seus pés estão empurrando o chão? Como estão os espaços entre suas vértebras?”. Conforme apresentei as perguntas, percebi as reorganizações corporais acontecendo.

Em outro dia, durante o estudo, perguntei a todos se já estavam organizados e se haviam concluído o processo de alinhamento. Ao responderem que sim, identifiquei como algumas pessoas haviam conquistado, de fato, uma organização que se identificava com o conteúdo do estudo. Entretanto, três pessoas estavam organizadas dentro de seu hábito postural, embora sinalizassem, verbalmente, estarem alinhadas. Cito, a seguir, o caso de uma delas.

Essa participante da pesquisa tem como postura habitual a adoção de uma hiperextensão de joelho e um alinhamento vertical em S, ou seja, os joelhos são projetados para trás, o quadril para frente, a parte alta das costas (torácica superior e cervical inferior) para trás (cifose) e a cabeça para frente. Perguntei a ela se poderia usá-la como exemplo para o estudo que estávamos fazendo e, com a resposta positiva de sua parte, pedi que se mantivesse empurrando o teto (com a cabeça) e o chão (com os pés), pois iria tirar uma foto de perfil, de modo a constatar como estava sua organização corporal. Após tirar a foto, aproximei-me e toquei com as mãos seu crânio na região

temporal e, suavemente, fiz menção de elevar sua cabeça para o teto, em seguida pedi para flexionar um pouco seus joelhos; com estes reajustes ela conseguiu colocar joelho, quadril, tronco e cabeça alinhados. Pedi que mantivesse aquela organização e fotografei novamente. Quando lhe mostrei as duas fotos, ela percebeu a imensa diferença entre o modo que achou que seu corpo estava (na primeira foto) e a organização que conseguiu no segundo momento, quando auxiliei nos ajustes.

Esse episódio não retratou a primeira experiência das pessoas participantes com estudos sobre organizações corporais e alinhamento postural, pois em vários encontros realizaram atividades norteadas pela consciência postural. Ressaltei que organizações posturais precisam ser encontradas nas dinâmicas de movimento que fazem parte da vida, e que cada pessoa possui particularidades anatômicas (biotipos: ectomorfo, endomorfo e mesomorfo; joelho varo ou valgo; desvios da coluna vertebral: cifose, escoliose, lordose) que precisam ser consideradas quando nos dedicamos a perceber-nos.

Nesse sentido, para perceber uma organização postural, é necessário estar atento a dois aspectos: conhecer sua estrutura anatômica e aprender a agenciá-la nas ações de vida diária e de dança; considerar aquilo que nominamos como postura corporal não como algo fixo e imutável, mas sim como algo maleável, organizado a partir de necessidades e situações. Na dança, normalmente, lidamos com possibilidades variadas de movimentos que demandam que a organização postural se adeque de acordo com os pontos de apoio, a velocidade da ação, a intenção do gesto, etc.

O que aponto como diferencial entre os primeiros estudos e os mais recentes é que ajustes que anteriormente não aconteciam, com o tempo, passaram a acontecer. Ao apresentar essas investigações aos participantes, adotei várias estratégias para cada pessoa encontrar uma organização diferente do habitual, pois percebia que se organizavam para as ações adotando modos que dificultavam, ou impossibilitavam, certos movimentos; gerando, inclusive, o entendimento equivocado de que não eram capazes de realizar determinada ação.

Com o estudo recorrente, passaram a encontrar novos caminhos em espaços

temporais cada vez mais curtos e a compreender que, em diversos casos, o fato de não conseguir fazer algo pode ser um sinal de que o caminho ainda não foi encontrado. Não se deve atribuir à idade todas as dificuldades para realizar algo. É preciso identificar quais caminhos podem levar a alcançar determinados objetivos, pois assim perceberemos que somos capazes de realizar uma grande diversidade de movimentos.

Nesse sentido, com o tempo de aprendizagem, alguns participantes passaram a buscar os próprios caminhos de descoberta e outros, ao ouvir minhas sugestões para perceber determinadas situações, passaram a investigar modos de se organizar que tornavam os movimentos mais dinâmicos e menos arriscados. Nas conversas com eles, ressaltei que participar do estudo não era garantia de mudança, pois se vivenciassem as propostas de maneira desatenta, descomprometida, e sem adotá-las no dia a dia, como prática de movimento nas ações de vida diária, aquele conhecimento ficaria esquecido em sua rotina e os hábitos já fixados tomariam conta de suas ações. Interferir conscientemente na organização corporal é uma operação bastante complexa que exige dedicação e aprendizagem.

A atenção dedicada ao que está sendo feito e à maneira como as ações são realizadas é fundamental para auxiliar os participantes a identificarem o que ocorre durante a ação. Por exemplo, ao propor um estudo de elevação da perna, torna-se evidente a dificuldade em manter o quadril estável. Uma das investigações se inicia com as pessoas deitadas, uma das pernas flexionadas (sola do pé tocando o chão) e a outra esticada; em seguida, peço que elevem a perna esticada levando a sola do pé em direção ao teto. Durante essa ação, faço perguntas como: “Seu joelho pede para ficar esticado ou dobrado?”. “Sente algo na articulação coxofemoral?”. “É possível deixar o quadril totalmente no chão quando a perna sobe?”. “Seus ombros estão relaxados?”. Estas perguntas são respondidas por meio da atenção às sensações corporais e da realização de ajustes. Em alguns momentos, se alguém mantém o quadril no ar devido ao excesso de força muscular, sugiro àquela pessoa que permita que sua pelve toque o chão.

Dentre os participantes da pesquisa, a situação descrita ocorreu de maneira recorrente com os dois homens, mas não unicamente com eles, os quais possuem

bastante facilidade para realizar ações que exigem força muscular. Porém, eles adotavam a mesma ação tônica para todos os músculos que recrutam à ação, independente destes estarem diretamente envolvidos na ação principal, por isso elevavam o quadril simultaneamente à perna. Sempre que foram estimulados a deixarem a pelve no chão, buscaram os ajustes corporais para permitirem que assim ocorresse. Com o tempo de trabalho, ao ouvirem a pergunta sobre o quadril estar no chão, imediatamente a ação de levá-los ao solo acontecia.

O fato de acessar tônus musculares recorrentes para qualquer ação, pode estar associado a uma falta de atenção à ação realizada, mas também pode ser decorrente, segundo Thomas Hanna, de um estado de amnésia sensório-motora. Segundo o pesquisador, esse estado ocorre universalmente na espécie humana como resultado de condições de estresse de longo prazo. Afirma que alguns casos de repetição constante de estímulos estressantes podem se acumular ao longo de períodos prolongados e que, nestes casos, as contrações musculares crônicas resultantes estão associadas ao envelhecimento.

Para Hanna (1986) a idade não é, necessariamente, um fator causal; os acontecimentos durante a vida geram padrões de ação muscular que se tornam hábitos. O pesquisador afirma serem o estresse e os traumas acumulados os causadores da amnésia sensório-motora, e que aquilo que atribuímos aos efeitos da velhice são os efeitos diretos dessa amnésia. Em suas palavras:

A repetição constante de estímulos estressantes causará a perda do controle voluntário consciente de áreas significativas da musculatura do corpo, geralmente predominando no centro de gravidade, ou seja, a musculatura na junção da pelve e da caixa torácica.

Uma vez que a amnésia sensório-motora ocorre, estas áreas da musculatura não podem ser voluntariamente sentidas nem controladas. A vítima pode tentar relaxar seus músculos lombares amnésicos voluntariamente, por exemplo, mas ele não tem mais a capacidade de fazê-lo; tanto a sensação quanto o movimento desses músculos estão além do alcance de seu controle voluntário consciente. Os músculos permanecem rígidos e imóveis, como se pertencessem a outra pessoa. (Hanna, 1986, np, tradução nossa)³⁹

39 *Constant repetition of stressful stimuli will cause loss of conscious voluntary control of significant areas of the body's musculature, usually predominating at the center of gravity, i.e., the musculature at the juncture of pelvis and rib cage.*

Para compreender essa afirmação, consideremos que uma corporeidade se organiza para a pausa ou para o movimento a partir da ação dinâmica de forças aplicadas sobre a estrutura óssea e miofascial. Em condições ideais, essas forças ocorrerão com a máxima eficiência e o mínimo de esforço em cada situação. O que ocorre, normalmente, ao longo da vida, é a adoção de modos de organização corporal agressiva e estressante. Assim, as condições de estresse a longo prazo, podem ser compreendidas como ações tônicas excessivas, sem descanso, em determinado músculo ou grupo muscular, que podem levar a um quadro de amnésia sensório-motora, conforme apontado por Hanna.

Uma situação bastante comum para retratar as afirmações do autor: a ação de manter níveis altos de tônus nos músculos trapézio e levantador da escápula, a ponto de a pessoa parecer não ter pescoço. Nesse caso, a ação tônica passa a ser registrada pela pessoa como normal e adotada corriqueiramente em toda e qualquer situação. Ao ser convidada a relaxar essa musculatura, não consegue operar nenhuma alteração tônica nela. Em alguns casos a pessoa sente uma diminuição de tônus em músculos próximos e tem a sensação de que relaxou, embora os músculos citados estejam da mesma maneira.

Nos encontros, adotei a orientação de afastar os ombros das orelhas, deixando o pescoço mais alongado, como estratégia para ajustar o tônus dos músculos da região do pescoço. Essa orientação foi mais eficaz do que pedir, simplesmente, para relaxarem estes músculos. A participante ME, por exemplo, relatou estar em sua casa fazendo alguns trabalhos manuais, sentada, e percebeu uma dor na região dos ombros e pescoço. Nesse momento, sentiu pela primeira vez que seus ombros estavam “colados em suas orelhas” e modulou sua atenção para relaxar os músculos que estavam tensionados desnecessariamente. Ela não sabia o nome dos músculos que deveria relaxar, mas estava desenvolvendo um tipo de percepção para identificar quando o relaxamento ou a tensão ocorriam.

O desejo de realizar determinada ação, como afastar os ombros das orelhas, só

Once sensory-motor amnesia occurs, these areas of musculature can be neither voluntarily sensed nor controlled. The victim can attempt to relax his amnesic lumbar muscles voluntarily, for example, but he no longer has the ability of doing so; both the sensing and movement of these muscles are beyond the reach of his conscious voluntary control. The muscles remain rigid and immobile, as if they belonged to someone else.

se torna possível se algo acontecer. Esse algo é muita coisa: são necessários ajustes na organização osteoarticular, na equalização tônica, na respiração, na velocidade ou intensidade de alguns pensamentos. Esse tipo de construção de conhecimento só ocorre na experiência do fazer. Orientações verbais e elucubrações sobre este constructo de conhecimento, fornecem pistas para o indivíduo buscar a experiência e nela, no ato de fazer, a aprendizagem se inicia, a construção de conhecimento começa a se edificar. Isso nos permite identificar que processos de conscientização de movimento são demorados, são exercícios de percepção e atenção.

Conforme Hanna (1986) afirma, a aprendizagem somática possibilita a construção de conhecimentos que capacitam o sujeito a liberar as restrições involuntárias da amnésia sensório-motora.

Se alguém focaliza a consciência em uma área inconsciente e esquecida do *soma*, pode-se começar a perceber uma sensação mínima que é suficiente para direcionar um movimento mínimo, e isso, por sua vez, fornece um novo feedback sensorial daquela área que, novamente dá uma nova clareza de movimento, etc. [...]. Este feedback sensorial associa-se a neurônios sensoriais adjacentes, esclarecendo ainda mais a sinergia que é possível com os neurônios motores associados. Isso faz com que o próximo esforço motor inclua uma gama mais ampla de neurônios voluntários associados, ampliando e aprimorando a ação motora e, assim, aumentando ainda mais o feedback sensorial. Esse procedimento motor de ir e vir gradativamente “empurra” a área amnésica de volta ao alcance do controle volitivo: o desconhecido se torna conhecido e o esquecido se reaprende. (Hanna, 1986, np)⁴⁰

Para ele, o aprendizado somático poderia ser uma resposta à amnésia sensório-motora e, também, ser uma atividade praticada durante toda a vida, a fim de evitar os efeitos habituais do estresse. Em qualquer caso, é um aprendizado que expande a gama de ação do *soma* humano, assim como a percepção. Como consequência, é possível alcançar um alto grau de controle voluntário e um grau mínimo de condicionamento involuntário.

⁴⁰ *If one focuses one's awareness on an unconscious, forgotten area of the soma, one can begin to perceive a minimal sensation that is just sufficient to direct a minimal movement, and this, in turn, gives new sensory feedback of that area which, again, gives a new clarity of movement, etc. [...]. This sensory feedback associates with adjacent sensory neurons, further clarifying the synergy that is possible with the associated motor neurons. This makes the next motor effort inclusive of a wider range of associated voluntary neurons, thus broadening and enhancing the motor action and, thereby, further enhancing the sensory feedback. This back-and-forth motor procedure gradually “wedges” the amnesic area back into the range of volitional control: the unknown becomes known and the forgotten becomes relearned.*

Com estas ponderações, ressalto que o estudo do movimento consciente possibilita às pessoas realizem ações mais equânimes com a mecânica osteoarticular e miofascial humana. Além disso, oferece oportunidades de ampliar os repertórios de movimentos, tanto nas ações de vida diária quanto na arte. Esse fato viabiliza que bailarinos, dançarinos, atores e musicistas realizem performances cada vez mais alinhadas com os objetivos traçados por seus desejos de aprendizado. Em algumas situações, isso pode possibilitar que alcancem atuações antes inimaginadas.

O aprendizado somático também é benéfico para lidar com situações nas quais são adotados tónus muito baixos, como quando não se utiliza os músculos abdominais em ações nas quais deveriam estar envolvidos. Isso ocorre, por exemplo, quando estamos em pé, com as pernas paralelas, e elevamos um dos joelhos à altura do quadril. Nessa situação, é necessário acontecer o recrutamento de diversos músculos para promover a estabilização e organização postural, ao passar de dois apoios para um. Se utilizamos apenas a musculatura que promove a elevação da coxa e deixamos os músculos abdominais relaxados, ocorre um pequeno deslocamento do quadril para frente ou uma anteversão da pelve, assim como inúmeros outros desarranjos posturais. O baixo tónus nos músculos abdominais, nesse tipo de ação, pode desencadear diversos desequilíbrios na organização corporal, sobrecarregando músculos e articulações.

Desse modo, o trabalho de prática somática viabiliza que a ação motora ocorra com a busca constante dos ajustes corporais ideais para cada ação em diferentes contextos. Feldenkrais (1994) aponta que para conseguirmos coordenar uma ação é necessário aprender a inibir contrações indesejáveis e que, para alcançarmos este fim, precisamos vivenciar experiências que nos possibilitem estes aprendizados. Assim, vamos percebendo que caminhar em piso liso é extremamente diferente de caminhar na areia, na grama ou sobre pedras. É uma percepção que extrapola a simplicidade de constatar que caminhar por um tipo de piso é mais fácil do que em outro. Identifica que em pisos muito lisos o corpo todo precisa se ajustar de maneira que deixe o eixo de equilíbrio levemente para trás, os músculos ficam mais tensionados. Na caminhada na areia, este eixo deve se deslocar para frente e os braços fazem (ou não) determinados

movimentos para ajudar na ação.

Nesse tipo de situação, o movimento realizado de maneira consciente é o meio para que a pessoa se perceba. Pode acontecer de os músculos da região do pescoço estarem tencionados por situações psicoemocionais complexas, difíceis de identificar. Caso comece a cuidar dessas tensões, que parecem apenas musculares, poderá conseguir conforto corporal e, talvez, perceber que as causas são mais amplas e necessita de outro tipo de autocuidado, como alguma modalidade de terapia.

Todo esse processo de construção de conhecimento vai além de, simplesmente, realizar ações sem incorrer em lesões ou dançar com a expressividade e performatividade idealizada pelo ou pela artista. Esses processos de aprendizagem envolvem a conquista de um tipo de sabedoria desenvolvida através do corpo, por meio de uma inteligência também cinestésica e somática; eles demandam processos de autopercepção e autorreflexão, reconhecimento de sensações, atenção ao alinhamento postural, à percepção do movimento e do espaço. Nos relatos dos participantes é possível identificar como o processo de percepção é particular a cada um, desvelam diferentes camadas perceptivas ao verbalizar suas impressões. Vejamos alguns destes relatos:

O lado trabalhado, sempre parece mais leve que aquele que não foi trabalhado ainda... Às vezes a gente mexe muito com o punho e não sabe que está movendo o ombro junto, aí depois sente dor e fala: não sei o que eu fiz... Cada pedacinho do corpo da gente não está lá só pra fazer aquilo, mas também pra movimentar outra parte. É como se a gente fosse um bloco que vai se movendo e achando seu lugar. (SP)

Eu estava com uma certa tensão no pescoço, melhorou. (EB)

Fui trabalhando cada dedo meu, as mãos assim... ainda mais agora que parece que minhas mãos estão inchando, aí eu fiquei olhando tudo isso, fiquei observando. (ME)

Hoje consegui perceber meu corpo. Treinando concentrar melhor. Nessa outra atividade de escolher o movimento que ia fazer eu inclinei aqui, dependurei o braço pra lateral e fui abaixando e sentindo o movimento da coluna, o alongamento do corpo, até quase colocar a mão no chão e sentindo tudo aqui. Foi ótimo. (CR)

Sinto uma diferença entre um lado e o outro, o lado que acabei de mover parece maior, mais relaxado (NL).

Na hora que fui mover meu calcanhar e depois meus dedos do pé direito, senti uma conexão deles com meu ombro esquerdo. Achei isso muito interessante. Nunca pensei que moveria meus dedos e sentiria meu ombro. (HO)

Nesses comentários identifico algumas camadas, como: perceber que pode direcionar sua atenção, seja de maneira focal, seja de maneira expandida; identificar que a estrutura física é um todo conectado que transmite ação de uma parte a outra; descobrir que adjetivos como seco, molhado, cheio, vazio, leve, pesado, grosso, estranho, podem auxiliar a refletir sobre suas sensações; atinar que é possível transitar entre dentro e fora do corpo, vendo e sentindo, imaginando e lembrando de sensações e imagens. O praticante que aprende a mover-se com consciência sobre sua ação, descobre conexões e soluções pessoais para executar os movimentos. Eddy (2019, p. 34), argumenta que ao desenvolvermos a consciência corporal, aprendemos a utilizar “barômetros físicos/internos” para conhecer “nosso potencial de totalidade”.

Thomas Hanna usa uma analogia bastante interessante entre agulhas de tricô e o sistema sensorio-motor: sugere que consideremos o sistema sensorial e o sistema motor como duas agulhas que se entrelaçam, criando uma trama com fios de ordens diversas. Esses fios possibilitam “maior consciência sensorial de nossas atividades internas e maior atividade de nossa consciência sensorial interna” (Hanna, 1979, p. 198).

Buscando expandir essa analogia criada por Hanna, associo as experiências do ser humano a uma renda de bilros⁴¹, pois são múltiplos os sistemas que se entrelaçam nas tramas criadas pelo viver: um tipo de tecelagem cujo desenho não é escolhido *a priori*, mas tecido pelas relações e intercruzamentos das linhas (histórias/vivências) e dos bilros (bilro do sistema emocional, bilro do sistema sensorio, bilro do sistema motor, bilro do sistema circulatório, bilro do sistema excretor, bilro do sistema neurológico). Partindo dessa analogia, talvez não consigamos acessar conscientemente o movimento de todos os bilros, mas eles estão se movendo. Tomar consciência desses fluxos é algo

41 A renda de bilros é tecida pelas rendeiras que trabalham com uma almofada, um papelão cheio de furos (desenho), linhas e bilros (pequenas peças de madeira semelhantes a fusos). Para maiores detalhes, acessar: <https://agenciaeconordeste.com.br/projeto-resgata-e-valoriza-tradicao-de-renda-de-bilros-no-ceara/>

conquistado pelo refinamento da atenção, da escuta e da relação à complexidade que somos. Talvez alguns bilros não sejam utilizados em determinadas tecituras, mas haverá bilros, aos quais iremos recorrer sempre. Importa, nos diferentes contextos, tornarmo-nos abertos, disponíveis a perceber como estamos nos organizando na ação.

Também ocorre a identificação das mudanças de sensações durante as práticas, comparando-se o que sentem no início do estudo e aquilo que sentem ao final. HO relata que, de modo geral, inicia a prática com algum tipo de dor no corpo, e enquanto realiza as atividades de dança, sejam os processos de consciência pelo movimento ou as improvisações, sente seu corpo se harmonizar e se expandir, percebe o fluxo do movimento no corpo todo, sente os apoios, a pele se expandir de maneira tridimensional. Afirma sentir gratidão pela sensação de satisfação e bem-estar que experimenta.

Dentre as atividades vivenciadas que possibilitam a percepção de ações corporais integradas, cito como exemplo a proposta de se deitar de costas no chão, flexionando os joelhos e apoiando as solas dos pés no chão. Após perceberem os pontos de apoios, peço aos participantes que levem um dos pés em direção às mãos e, segurando-o, realizem movimentos aproximando e afastando o pé de diversas partes do tronco (quadril, da barriga, do peito) e rosto. Estas mobilizações devem acontecer sempre no contato da mão com o pé e, dependendo da flexibilidade da pessoa, ela pode segurar o pé sempre com as duas mãos ou, caso não consiga, pode, em alguns momentos, segurar apenas com uma delas. Esse tipo de experimentação possibilita perceber como o movimento da perna conectada com o braço pode provocar ações nos músculos das costas, ou do abdome, ou do pescoço, dentre outras percepções possíveis; ademais, a pessoa descobre limites e amplitudes – articulares e musculares – e pode buscar ampliá-los.

2.4. Percepção e atenção nos processos criativos

Na presente pesquisa, desenvolvemos práticas que possibilitaram explorar diversos aspectos da percepção e da atenção. Nas atividades específicas das práticas somáticas, foram estimuladas percepções sobre o corpo em movimento, almejando que

essas percepções fossem acessadas nos estudos sobre improvisação, e vice-versa. Tanto nos estudos conscientes do movimento quanto na ação improvisacional, a intenção foi possibilitar caminhos para a construção de conhecimento, levando as pessoas a desenvolverem estados de presença – modos como cada pessoa se conecta com aquilo que está realizando –, durante a execução de suas atividades. No subitem anterior, foram apresentadas reflexões sobre as experiências vivenciadas no contexto das práticas somáticas e a seguir são abordadas aquelas ocorridas durante os estudos criativos e as improvisações.

Estudando os processos de criação e composição em dança compreendemos que um processo de criação nem sempre culmina em uma composição de dança; em algumas investigações o foco dos participantes está voltado para, por exemplo, criar movimentos, ou para criar relações com o ambiente ou pessoas, ou com o ambiente e pessoas, concomitantemente, ou para criar sons oriundos do ato de se mover, ou para criar imagens corporais ou fotográficas, dentre tantas outras possibilidades.

Nesse contexto, o processo criativo é investigativo, mas não é intrinsecamente compositivo. Ele se confundirá com processo compositivo quando o estudo for coincidente com a iniciativa de congregar diversos elementos durante uma experiência para compor algo, como uma cena ou um trabalho artístico. Dançar coletivamente buscando um modo de iniciar um processo compositivo, alimentá-lo durante determinado tempo e encontrar, em grupo, o fim, é um exemplo de processo compositivo.

Os estudos sobre processos criativos e compositivos em dança desenvolvidos, dialogam com as construções de conhecimento sobre improvisação em dança vivenciadas por mim no ambiente acadêmico, nas ações de ensino, pesquisa e extensão, e em outros ambientes de estudo, como residências artísticas, congressos, dentre outros. Fui influenciada por estes saberes e práticas quando elaborei as proposições apresentadas nos encontros. Assim como acolhi informações e sugestões das pessoas participantes da pesquisa para encontrar caminhos peculiares de investigação.

No primeiro ano de experimentações, em 2021, realizamos improvisações coletivas em plataforma de videoconferência e desenvolvemos estudos criativos por

meio da elaboração de fotos e vídeos curtos com trinta segundos a um minuto de duração, gerados a partir de uma temática ou estímulo. Durante a realização dessas atividades, propicie momentos de conversação sobre assuntos como estética, poética, processo criativo e compositivo, que eram geradores dos estudos ou eram transversais a eles. Desenvolvemos, também, alguns estudos sobre jogos de improvisação com e sem roteiro. Em certos encontros por videochamada, apresentei algumas noções a respeito de manuseio de recursos de captura de imagem para foto e vídeo, tais como: diferenciar o ícone que colocava a câmera no modo foto ou no modo vídeo, identificar o ícone que seleciona o uso da câmera frontal ou traseira do celular, enquadramento, incidência de luz, profundidade.

A partir do ano de 2022, passamos a realizar os encontros de maneira presencial, de modo que somente em situações excepcionais voltávamos às videoconferências, em dias muito frios ou chuvoso, por exemplo. Nos encontros presenciais, pudemos verticalizar os estudos baseados em jogos de improvisação, seja no contexto de sala de aula (Bloco 5U e 1W) como em ambiente externo, em uma área localizada no *Campus Santa Mônica* com árvores, grama, pássaros, vento, sol.

Também aprofundamos os estudos sobre criação e composição por meio da produção de pequenos vídeos, direcionados para a criação da videodança, com as contribuições de Cecília de Ávila Rezende, egressa do curso de dança da UFU. Ela reforçou as informações que eu havia dado no ano anterior trazendo um aprofundamento sobre os estudos – relações com a câmera, enquadramento, proximidade –, e orientações sobre o processo de criação de uma videodança. Os estudos congregaram teoria e práticas de uso da câmera, seja operando a câmera, seja dançando com ela ou para ela.

Nas reflexões sobre o exercício criativo, foi possível perceber que cada participante apresentou características pessoais em suas escolhas estéticas, isso ocorreu de uma maneira mais consciente com algumas pessoas e menos com outras. Foi possível considerar que, em sua maioria, foram mobilizados por temáticas, memórias, preferências estéticas. Entretanto, identifiquei que nos estudos realizados durante o primeiro ano, ainda não consideravam todos os aspectos que envolvem um processo

de composição, como dramaturgia, cenário, figurino. Percebi isso tanto nas imagens produzidas, quanto nos relatos sobre as criações. A sensação de não saber o que fazer, muito presente nos primeiros meses de encontro, foi gradativamente substituída pelo fato de “se colocar em pesquisa”, de descobrir nas relações estabelecidas as potencialidades criativas e compositivas. Essas mudanças ocorreram de maneira diferente para cada participante; em temporalidades diversas, de maneira gradativa e não linear.

Devido ao fato de parte dos estudos, relacionados a processos criativos, terem acontecido pela produção de imagens em foto e vídeo, nos encontros por videoconferência, pode surgir o seguinte questionamento por parte de algumas pessoas: “Por que uma pesquisa de improvisação em dança adotou como meio de estudo a produção de fotos e vídeos?”. “Isso ocorreu pelo fato de estarem todos confinados em suas casas em meio a uma pandemia?”. Digo que, em parte, sim, por ser um recurso adotado para possibilitar experiências estéticas, poéticas e criativas aos participantes da pesquisa, respeitando a situação de reclusão social. Entretanto, de minha parte como educadora, houve o desejo de proporcionar experiências que ampliassem a visão dos participantes sobre criação e composição em dança, viabilizando a compreensão de que danças podem ser criadas em ambientes diversos e por meio de múltiplos recursos técnicos e tecnológicos.

A atriz e pesquisadora das artes da cena, Marina Elias, no artigo *Improvisação como possibilidade de reinvenção da dança e do dançarino*, faz alguns apontamentos que contextualizam a adoção desta atitude. Ela discute a importância do exercício de nos sensibilizarmos para ver, pensar, dizer e experimentar um mundo, fala sobre como as experiências envolvem saberes diversos e integrados, e ressalta que se deve buscar relações nas quais sujeito e objeto, criação e criador, processo e produto, interno e externo não tracem fronteiras entre si. Segundo argumenta, o processo de sensibilização das pessoas para experimentar o mundo se dá por meios das relações estabelecidas nas diversas situações vivenciadas.

Constatei, durante a realização dos encontros, que os processos criativos oriundos de diferentes experimentos – elaboração de fotos e vídeos, improvisações coletivas, assistir vídeos de danças – foram se interconectando como construção de

conhecimentos durante os estudos desenvolvidos. Esses estudos foram permeados por diversas particularidades, pois os processos criativos foram vivenciados ora em situações nas quais a câmera era a mediadora das relações entre pessoa(s) e ambiente, ora em situações nas quais a ideia de compor em tempo real era mediadora das relações compositivas.

Feitas essas considerações, no próximo subitem discorro sobre os exercícios criativos nos quais a produção de imagens se dava a partir das relações entre a câmera, o participante e o ambiente; viabilizando o desenvolvimento de sensibilidades que congregassem reflexões poéticas e estéticas.

2.4.1. Relações mediadas por câmeras

Em 2021, no primeiro ano de realização dos encontros, as relações entre as pessoas participantes se deram no âmbito da confraternização, das práticas somáticas e dos exercícios criativos. Para alguns participantes os encontros semanais foram um dos poucos modos de contato com pessoas, durante o período de reclusão imposto pela pandemia, em especial para aqueles que moravam sozinhos. Nesse sentido, estar junto do grupo, nas conversas informais do início do encontro, nos estudos relacionados às práticas somáticas, nos exercícios criativos, nas improvisações em dança, proporcionou um ambiente de relações fraternas, de autocuidado e aprendizado.

Nos primeiros encontros, as propostas de estudos foram organizadas em dois momentos: atividades de investigação do movimento norteadas pelo campo da Educação Somática e improvisações coletivas. Nas práticas somáticas não tivemos nenhum problema operacional, pois a condução acontecia por orientação verbal, eles não precisavam ver ninguém para realizar as movimentações. Já as improvisações por videoconferência revelaram diversas dificuldades no que diz respeito a um jogo de improvisação no qual os participantes estabelecem relações compositivas entre si.

Meu desejo era que pudéssemos dançar juntos, estabelecendo relações com as imagens uns dos outros, visualizadas pelo *layout* mosaico disponível no *google meet*.

Entretanto, só três dos dez participantes participaram dos encontros usando *notebook*, os outros sete usaram seus celulares e este fato contém uma dificuldade operacional: o aplicativo (para celular) usado na videoconferência limita a quantidade de pessoas que aparecem na tela conforme a capacidade de resolução do celular. Assim, alguns aparelhos possibilitam a visualização de até quatro pessoas (dono do celular mais três pessoas) e outros de até seis pessoas (dono do celular mais cinco pessoas), esta situação impede que os participantes visualizem grande parte dos membros da reunião. Associado a isso, havia o fato de a (o) participante entrar na reunião e só visualizar a si próprio mais uma pessoa selecionada (pelo próprio aplicativo – seleção pela captura do som – microfone aberto); ou seja, mesmo que o aparelho tivesse a opção de mudar a configuração de apresentação de *layout*, os participantes não conseguiam fazê-lo sozinhos. Em alguns momentos consegui ajudar, pois a pessoa compreendia as instruções dadas, mas em outros não; no dia que não conseguiam mudar o *layout*, eles passavam a reunião toda visualizando apenas uma pessoa, além de si.

Além dos desafios operacionais no uso dos dispositivos, enfrentou-se a complicação de enxergar as pessoas enquanto dançava diante da tela do celular, dadas as dimensões reduzidas das janelas e, conseqüentemente, a diminuta visualização das pessoas nelas contidas. Isso impactou a percepção e a subsequente capacidade de estabelecer relações com os movimentos dos colegas, para dançar junto. Quando dividia a turma em dois grupos, em que metade assistia e metade realizava um estudo compositivo, o grupo que estava assistindo, frequentemente, enfrentava dificuldades para visualizar todos os dançarinos. Isso ocorria devido à seleção automática do sistema operacional do aparelho que não permitia que algumas pessoas fossem exibidas na tela. Estes desafios comprometeram a verticalização dos estudos desenvolvidos.

Partindo dessas considerações, apesar das dificuldades que surgiram durante os estudos de improvisação na videoconferência, conseguimos investigar algumas proposições como: estabelecer relações com a câmera (aproximação-afastamento, aparecer parte do corpo, etc.), criar relações com objetos, inspirar-se nos rastros de movimento dos colegas. As pautas criadas para as improvisações coletivas, foram

importantes para o processo de estudo. Mesmo com o recurso das pautas, persistia a dificuldade de estabelecerem relações compositivas entre eles. Apesar dos participantes dançarem juntos, nem todos conseguiam estabelecer relações com os colegas durante a dança.

Nesse contexto, as improvisações nas plataformas de videoconferência viabilizaram experiências mais individualizadas. Como pesquisadora, sentia que precisava de material para fundamentar as reflexões e esse material teria que surgir de situações vivenciadas. Assim, a partir da constatação dessas particularidades técnicas e da impossibilidade de todos recorrerem a um computador⁴² pessoal, adotei adaptações na condução das propostas, realizando alguns exercícios criativos por meio da produção de fotos e vídeos.

Sentia que precisava apresentar algum tipo de vivência que considerasse, durante a criação, o conjunto dos elementos compositivos. Como a maioria dos participantes disse saber fotografar com o celular, surgiu a ideia de convidá-los à criação de algumas fotos com temáticas definidas individual ou coletivamente; a fim de que observassem como os diversos elementos (disposição dos objetos; particularidades das formas, texturas, cores; ângulo de captura da imagem, equilíbrio visual) interagem para a criação de uma imagem. Os exercícios criativos com as fotos geraram muitas possibilidades de discussão, em especial, a percepção de que a composição de uma imagem é muito mais do que juntar vários objetos, direcionar a câmera para eles e tocar no ícone de fotografar. É a sensibilidade da pessoa que manuseia a câmera que seleciona como as linhas, cores, formas e temas serão dados a ver.

A criação das fotos viabilizou conversas sobre processos criativos. Porém, eu sabia que precisavam vivenciar experiências criativas com a corporeidade em movimento. Havia a necessidade de estudos nos quais os participantes pudessem visualizar seus corpos em movimento, que revelassem se aquilo que pensaram realizar estava chegando à concretude do movimento. Foi se tornando clara a diferença entre entender algo

a partir de determinada observação e discussão, e colocar em prática aquilo que foi entendido durante a conversa.

Ingold (2020), influenciado pelo pensamento de Dewey, afirma que as informações às quais temos acesso, em diversas situações, apenas se tornam conhecimento quando vivenciadas na prática e, em sua recorrência, configuram-se em experiências. O autor complementa a ideia afirmando que não basta vivenciar determinados procedimentos ou ouvir certas orientações, é preciso encontrar por si as situações de aprendizado; pois uma proposta apresentada a um coletivo – por exemplo, elaborar um vídeo de um minuto, no qual dance com um objeto de sua casa – não comporta um pacote fechado de aprendizagens possíveis, mas possibilidades que são acessadas, ou não, de maneira diferente por cada um que a vivencia.

Buscando propor experimentos que possibilitassem transformar algumas discussões em práticas, decidi sugerir a criação de pequenos vídeos que seriam filmados por cada participante, em determinado ambiente, a partir de um direcionador, como um tema ou uma palavra, por exemplo. Durante esses processos de criação de fotos e vídeos surgiram algumas dificuldades no manuseio dos comandos operacionais das ferramentas de câmera, como identificar os ícones da câmera específicos para foto e para vídeo, identificar o ícone para inverter a ordem da câmera frontal e da câmera traseira, aprender a identificar o ícone que sinaliza quando a câmera está gravando e quando está em pausa. Essas dúvidas foram sanadas na repetição das ações, trazendo diversos conhecimentos aos envolvidos. Assim, no desejo de proporcionar experiências criativas para desenvolverem a percepção do próprio corpo em movimento, de maneira que os participantes pudessem criar danças e, depois, observá-las; sugeri a criação dos vídeos curtos que poderiam ser compartilhados pelo aplicativo do WhatsApp.

Precisava então de parâmetros, norteadores, disparadores de ideias, estímulos para a criação dos vídeos. Para tanto, recorri aos procedimentos vivenciados nos estudos sobre improvisação e adaptei-os à situação de criação de pequenos vídeos de até um minuto e trinta segundos.

No primeiro ano de encontros, inseri no estudo da improvisação a ideia de criação

⁴² Dentre os dez participantes, sete possuíam computadores em casa, mas somente três utilizaram o dispositivo para os encontros. Alegavam que as máquinas não eram utilizadas há muito tempo e que precisam de auxílio técnico para se conectarem à internet, usar os aplicativos etc. No final de 2021, mais um participante passou a usar o computador, totalizando quatro pessoas.

de roteiros para nortear o jogo improvisacional, nos jogos realizado na videoconferência e nos vídeos criados como parte das investigações criativas. Apresentei ao grupo as ideias contidas no artigo *Formas de improvisação em dança*, em que Guerrero (2008b) discorre sobre algumas tendências adotadas por artistas e coletivo de artistas para criar danças tendo como pressuposto a improvisação. A autora argumenta que algumas pessoas e grupos adotam estratégias mais, ou menos, restritivas como meio para improvisar.

Nesse estudo, a autora apresenta a seguinte classificação: improvisação sem acordos prévios e improvisação com acordos prévios. A segunda pode se subdividir em duas classes: improvisação em processos de criação (levantamento de movimentos para coreografias) e improvisação com roteiros (parâmetros/direcionadores pré-determinados que serão agenciados durante um estudo compositivo ou uma apresentação, de modo a manter a autonomia do artista sobre a composição). Com o grupo, reforcei a ideia de que estes roteiros deveriam ser elaborados de modo a preservar a autonomia do artista sobre a composição, ou seja, as regras não deveriam ser uma orientação sobre o que cada pessoa deveria fazer, mas algo que estimulasse a criatividade do improvisador.

A adoção de parâmetros durante o estudo da improvisação foi bastante importante para os participantes da pesquisa. Quando a proposta envolvia improvisações sem acordos prévios, os participantes vivenciaram a sensação de não saber o que fazer e, a maioria, passava a copiar alguém. Se eu estivesse participando diretamente da improvisação, adotavam-me como modelo por julgarem que os movimentos que fazia eram corretos (expressão adotada pelos participantes); se eu participasse como observadora, eles escolhiam alguém do grupo para copiar. Percebi, por suas falas, que se sentiam desconfortáveis, pouco estimulados e até inseguros para se moverem com tanta liberdade. Após adotar os roteiros, identifiquei uma mudança no envolvimento deles; apontavam que ter um referencial ajudava na criação dos movimentos. Devido a essa percepção, adotou-se um roteiro ou estímulo, na maioria das improvisações realizadas.

Nos primeiros estudos, os roteiros criados por mim auxiliaram na compreensão destas ideias pela prática. Em seguida, passei a pedir que eles elaborassem roteiros

para a improvisação. Nesses momentos, trabalhei com um processo de aprendizagem que ocorre em várias camadas: execução de uma proposta criada por outra pessoa; criação de um roteiro para alguém dançar; criação e execução de um roteiro. Cada uma dessas situações acarreta entendimentos diferenciados sobre o mesmo tema de estudos: improvisação com roteiros.

Nos primeiros experimentos, percebi a dificuldade de compreenderem a natureza de um roteiro, assim como de elaborar propostas instigantes à criatividade, que provocassem explorações compositivas e relacionais com os demais improvisadores. Foram necessárias algumas intervenções, possibilitando descobertas, acompanhando o percurso de investigação dos participantes e interferindo apenas quando necessário, para que eles direcionassem sua atenção à experiência e acolhessem o desconhecido. Problematizei, questionando se o que os roteiros estabeleciam era “o movimento a ser realizado” ou uma provocação para “buscar movimentos” que poderiam emergir durante a investigação criativa.

Nas primeiras experimentações de elaboração de roteiros, os participantes elaboraram propostas que apresentavam descritores de ações e não algo que instigasse a criação. Para elucidar essa questão apresento a seguir um roteiro criado por um dos participantes: “Iniciar com a câmera ligada, mas fora de cena; entrar na cena fazendo movimentos com as mãos, bem próximo da câmera, se colocar bem de frente para a câmera e depois afastar; realizar movimentos com os braços enquanto se afasta, virar de costas para a câmera e sair de cena. Fim”.

Diante deste tipo de proposta, fomos conversando sobre suas particularidades e instiguei-os a pensar que o roteiro deveria ser elaborado de maneira a convidar para algo, a abrir possibilidades para relações estabelecidas durante a improvisação, a viabilizar o acontecimento na ação de improvisar. Após ouvir considerações das pessoas participantes, sobre a elaboração de roteiros, ponderei: “Se o roteiro já diz o que você deve fazer, aonde deve ir, como precisa se posicionar, surge a pergunta: Ainda há espaço para compor?”. As respostas foram se alternando entre sim e não. Pude perceber o movimento do pensamento deles, transitando entre certezas e dúvidas.

Particularmente, entendo esses momentos de dúvidas como excelente oportunidade de aprendizado, pois acredito que a incerteza pode propiciar novas perguntas e argumentações. Sem a intenção de dar uma resposta à pergunta apresentada, pedi que imaginassem como poderiam dançar se a resposta fosse sim e como dançariam se fosse não. Alguns participantes experimentaram a forte sensação de que, mesmo quando o roteiro especifica deslocamentos e quais membros devem mover, há ampla margem para composição; para outros, a sensação era de que suas possibilidades compositivas se encontravam restritas.

Apreciando as reflexões levantadas e buscando contribuir com elas, apresentei o seguinte exemplo, usando como referência o roteiro citado acima: “Explorar possibilidades de se aproximar e afastar, aparecer e desaparecer da frente da câmera. Encontrar um fim”. Disse a eles que, no contexto do meu exemplo, o roteiro é um direcionador da atenção do improvisador, ele convida a algo que é aberto, viabilizando que algo aconteça; ele não diz o que fazer, mas estimula investigações. Pedi que pensassem sobre as particularidades dos dois roteiros que estávamos adotando como ponto de reflexão e usassem estas considerações quando fossem criar novos.

Durante vários encontros eles elaboraram roteiros que, ao serem vivenciados, suscitavam reflexões sobre serem convidativos ou impositivos e, neste processo de criação de roteiros, o aprendizado foi se edificando. Em várias ocasiões a expressão “Aaaaah... agora entendi!” foi verbalizada pelas pessoas participantes, sinalizando um processo gradual de compreensão sobre o universo de saberes que abarca este tipo de estudo. Vivenciamos muitos experimentos até alcançarem propostas de roteiros com norteadores mais abertos, similares às características acima apresentadas, com as quais trabalhamos durante os encontros, seja no período das videoconferências, seja, posteriormente, nos estudos presenciais.

Em 2022, com a possibilidade de realizarmos os encontros presenciais, as atividades foram reconfiguradas e novas propostas vivenciadas; proporcionando aos participantes maneiras de estarem juntos em conexões criativas, no ambiente de sala de aula, propício à realização de práticas de dança, e em área externa aos blocos, no

Campus Santa Mônica. Desenvolvemos diversos estudos de improvisação pautados nas relações compositivas entre os participantes, além de intensificarmos os estudos de criação realizados pelas relações entre câmera e dançarina(o), pois tínhamos como objetivo, durante o ano de 2022, a criação de uma videodança.

Considerando os relatos acima, é possível perceber que, durante os encontros, vivenciamos exercícios criativos por diferentes perspectivas de interações com a câmera, algumas se deram ao dançar na frente dela, outras ao operá-la filmando alguém e, outras, ao manuseá-la enquanto dançavam. Nas improvisações coletivas vivenciadas nas videoconferências eles dançavam na frente do celular ou do computador, de maneira que a relação com a câmera era um recurso de criação.

Nos pequenos vídeos produzidos, vivenciaram tanto a situação de manusear a câmera enquanto dançavam, como de apoiar o celular, iniciar a filmagem, dançar e desligar; nestes estudos, puderam experimentar a condição operacional da filmagem, assim como a dança criada naquele contexto. Na filmagem da videodança, puderam dançar juntos e com o ambiente, enquanto eram filmados pela câmera. Essas situações diferenciadas proporcionaram construções de conhecimentos que portaram particularidades sobre as quais comento na próxima seção.

2.4.1.1. Improvisações nas videoconferências

Nos encontros por videoconferência, realizamos diversos tipos de investigações. Dentre elas, as possíveis relações estabelecidas entre o improvisador e a câmera durante uma improvisação coletiva, tais como aproximações e afastamentos (do corpo todo ou de algumas de suas partes), entrar e sair do foco, deixar aparecer apenas uma parte do corpo. Estudamos, também, as relações espaciais, temporais e o uso de objetos nos exercícios criativos. As videochamadas foram aproveitadas, ainda, para discutirmos sobre assuntos que permeariam os estudos de improvisação – criação, composição, poética da dança⁴³, estética, videodança, vídeo de dança – sendo que várias destas

43 Durante os encontros, adotei vários trechos do livro *Poética da dança contemporânea*, de Laurence Louppe, para refletirmos juntos sobre o que seria uma poética da/na dança. A autora defende a ideia de que a dança

conversas tiveram como suporte a apreciação de vídeos⁴⁴.

No que diz respeito às improvisações coletivas, um dos primeiros estudos realizados foi dançar permitindo que a câmera mostrasse apenas o tronco e o rosto, com o decorrer da improvisação, poderiam permitir que outras partes do corpo fossem captadas pela câmera. Em uma segunda etapa desse exercício, propus que repetissem o estudo deixando que as imagens das experimentações dos colegas instigassem sua criatividade e que, afetados por elas, improvisassem. Nesse exemplo, as pessoas partiam de um direcionador comum (mostrar tronco e rosto) e, ao perceberem tanto a própria imagem quanto a de outra pessoa, criavam movimentações diferenciadas a partir das relações estabelecidas com essas imagens. Embora a proximidade com a câmera tenha sido o direcionador principal neste estudo, adicionamos também a orientação de perceber a movimentação dos demais improvisadores e buscar composições conjuntas. Durante o experimento, a qualidade da atenção necessária variava, ora sendo mais focal com base na relação com a câmera, ora sendo mais aberta para perceber as criações alheias e interagir com elas. A transição de um tipo de atenção para outro poderia durar algumas frações de segundos.

Assim, quando repetíamos o estudo de aproximação e afastamento da câmera, que permitia a visualização de partes do corpo, pedia para buscarem se relacionar com quem fosse possível perceber, independentemente do quão clara estava a percepção da imagem. Aqueles que usavam o *notebook* para participar do encontro conseguiam se relacionar com mais pessoas e, em seus relatos, apontaram que ver o movimento de alguém ajudavam a ter ideias sobre os modos de explorar a relação com a câmera e de se mover. Aqueles que usavam o celular, vivenciavam as relações possíveis, às vezes percebendo apenas uma pessoa, em alguns momentos se relacionando com um vulto, um resquício de movimento, em outras situações interagindo com alguma proposta

é a poesia do corpo e aponta que a poética, em uma obra de arte, é tudo aquilo que “nos pode tocar, estimular a nossa sensibilidade e ressoar no imaginário, ou seja, o conjunto das condutas que dão vida e sentido à obra” (Loupe, 2012, p. 27). Estas leituras nos ajudaram a conjecturarmos sobre o diálogo que ocorre entre a dança e a percepção, entre os pensamentos que se evidenciam por meio de um movimento e as conscientizações que acontecem naqueles que os testemunha (vivenciando e apreciando).

44 Estes vídeos estão listados em capítulo posterior, assim como apresento comentários sobre as experiências vivenciadas.

apresentada, ou com o ambiente de sua casa, sem conseguir se conectar a qualquer pessoa.

Além da dificuldade de se relacionar, ao mesmo tempo, com todos os participantes da reunião, havia as situações favoráveis e desfavoráveis à composição no ambiente da casa de cada um. Aqueles que moravam sozinhos falaram que em vários momentos se sentiam bem à vontade para dar vazão aos seus desejos de movimento, pois tinham a sensação de que ninguém os estava observando, mesmo sabendo que a câmera estava ligada e que havia pessoas na reunião. Aqueles que estavam compartilhando a casa com familiares, que também estavam realizando suas atividades de modo *online*, relataram as interferências sofridas: alguém passava pelo local onde a pessoa estava dançando e ela se sentia constrangida; alguém da família perguntava alguma coisa ou pedia-lhe para fazer algo e a pessoa se distraía, desviando sua atenção do experimento; algum dos animais moradores da casa, cachorros, gatos, tartaruga, aproximava-se e começava a interagir com a pessoa enquanto ela dançava.

Conforme essas situações foram compartilhadas, conversamos sobre elas coletivamente, apontando possibilidades de aproveitar ocorrências inusitadas como estímulo para a improvisação; dentre elas, aprender a dançar com o companheiro fiel, o cão, por exemplo. Dessa maneira, cada um, em seu contexto familiar, encontrou ora inspiração para a criação, ora soluções para os momentos considerados difíceis à composição. Aproveito para ponderar que o processo da atenção é importante para o desempenho de diferentes tarefas perceptivas, cognitivas e motoras; assim, se o ambiente dificulta que a vivência se torne uma experiência, há desdobramento desfavorável na construção de conhecimento. Por isso, procurava pedir aos participantes que percebessem a diferença entre situações desafiadoras que poderiam ser acolhidas como estímulo para a improvisação e situações impeditivas que inviabilizavam a experiência criativa. A primeira nos auxiliava nos estudos, a segunda demandava solução.

Além dos experimentos criativos, nos quais considerávamos as relações de aproximação e afastamento da câmera, vivenciamos improvisações com roteiros que consideram que a formação em grupo era viabilizada pelas câmeras dos aparelhos

eletrônicos de cada participante. Havia uma sensação dúbia durante a dança: estar sozinha em casa e estar com as e os colegas na plataforma de videoconferência. Nesses experimentos, ter um roteiro comum ajudava a reforçar a sensação de coletivo e possibilitava a percepção dos momentos de criação em parceira com outros colegas. Também ocorreram situações nas quais as pessoas se esqueceram do roteiro durante a improvisação; isso gerou, em algumas pessoas, uma sensação de não saber o que fazer, ocasionando a saída da improvisação; em outras pessoas, a reação foi seguir dançando a partir da sensação mais presente, como dançar sozinha, dançar com a música, dançar com uma cadeira, etc.

JC, EB e NL comentaram, em alguns momentos, que quando se perdiam, expressão utilizada para se referirem ao esquecimento do roteiro, procuravam continuar o estudo dando uma olhada nos colegas e buscando alguma pista para continuar a improvisação, fosse para lembrar do roteiro ou para buscar outro tipo de conexão para improvisar. Certo dia, NL e CR pontuaram que conseguiam sentir o corpo, ou partes dele, enquanto dançavam; disseram que antes faziam de modo automático, mas naquele momento perceberam as costas, o pescoço e o quadril durante a criação da dança. Neste mesmo dia, ME falou que, em determinado instante da improvisação, sentiu sua língua e o céu da boca.

Tais percepções, levam à identificação de construções de conhecimento da ordem do refinamento dos sentidos, assim como da decodificação desses em expressões verbais. De maneira geral, a cognição acontece de maneira integrada, ou seja, a pessoa percebe (sensações, sentimentos, emoções, pensamentos, estímulos químicos, dentre outros), reflete sobre isso, age, pausa, sente alguma coisa, reflete novamente (não necessariamente nesta ordem); de modo que os caminhos de desenvolvimento da aprendizagem são traçados de maneiras particulares por cada sujeito.

As percepções dos participantes remetem às ponderações de Damásio (2000) sobre a biologia do conhecimento, em especial no tocante ao processo de percepção de um objeto ocorrido tanto por meio dos sinais sensoriais especializados como nos sinais provenientes do ajustamento do corpo. Partindo desta perspectiva, penso no movimento

da atenção do improvisador, vagando entre as sensações corporais imediatas que se descortinam pela percepção e acordos estabelecidos previamente, como os roteiros, assim como as memórias acessadas. Tais percepções possibilitam variados tipos de construções de conhecimento que transitam entre as diversas vias de aprendizado, tais como o sensível, estético, corporal, intelectual, racional. Essas vias compõem o todo⁴⁵ do ser humano.

Nos encontros de pesquisa, tive em vista, proporcionar experiências colaborativas de aprendizagem, contribuindo para a formação diversificada e continuadas das pessoas participantes. A ação de dançar sem ter movimentos pré-combinados demanda que o dançarino mobilize estados de atenção e criação contínuos, acessados ou construídos no ato recorrente de improvisar. Ao iniciar este tipo de estudo, situações envolvendo a sensação de não saber o que fazer ou de desejar copiar o movimento de alguém, são comuns. Isso ocorreu em diversos momentos, seja durante os experimentos de improvisação coletiva em frente a câmera, ou em outras situações. Quando relataram estar copiando o movimento de alguém, expliquei que no processo inicial de aprendizado motor de um ser humano, na infância ou fase adulta, aprendemos copiando; assim, copiar é uma maneira de aprender. No entanto, convidei-os a experienciar a improvisação por meio da criação e composição surgida na relação com o outro. Pedi que procurassem identificar se conseguiam perceber a diferença entre copiar e se inspirar na ação do outro.

Certo dia, definimos que o estímulo de investigação para o mover seria realizar uma dança alternando movimentos com fluência contínua com momentos de pausa. Pedi que se deixassem afetar pelos movimentos dos colegas, sempre ressaltando: “sem copiá-los, apenas se deixando contaminar por eles e buscando as movimentações próprias de cada um”. É comum, em um ambiente coletivo de improvisação, as pessoas agirem e reagirem às ações e pausas de outros improvisadores. Nesse trabalho de

⁴⁵ Duarte Jr (2010) faz uma ressalva muito importante sobre essas questões, nos lembra que na nossa sociedade ocidental as relações entre o conhecimento lógico-conceitual e o saber sensível são continuamente rompidas ao longo do tempo e de diversas propostas educacionais adotadas, seja por instituições de ensino formais como por valores e hábitos familiares, sociais e políticos. O autor nos conclama a: “recuperar uma determinada forma de aproximação às coisas do mundo, uma certa atenção para com a dimensão sensível, fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida” (Duarte Jr, 2010, p. 164).

pesquisa, almejei que o processo ocorresse com o engajamento do improvisador como compositor. Desejei que a dança surgisse das relações que o improvisador estabelece com os elementos presentes no espaço-tempo da criação e não apenas de uma justaposição de movimentos.

Em diversos momentos, HO comentou conseguir se deixar contaminar pelo mover dos colegas, sem copiá-los. No mesmo sentido, JC, SP e NL disseram que, por várias vezes, ao perceberem estar copiando, tentavam compor com o outro. Estas pessoas afirmaram a diferença na atenção, na expressividade do movimento e na qualidade das relações estabelecidas, quando improvisaram buscando estabelecer relações criativas com seu entorno. Em suas palavras: “assim é melhor e mais gostoso de dançar”.

Em alguns estudos, propus a adoção de algum objeto de sua casa com o qual deveriam interagir e compor durante a improvisação; houve momentos em que combinávamos um objeto comum a todos e, em outros, cada pessoa escolhia algo em particular. Nestes momentos, a turma foi dividida em dois grupos para que tanto a ação de improvisar como a de assistir à improvisação dos colegas pudessem se configurar como uma experiência de aprendizagem.

Pedi que escolhessem um objeto comum e o grupo sugeriu uma cadeira. Com a turma dividida em dois grupos, propus que cada pessoa definisse: uma maneira de posicionar a cadeira (de frente, de lado, de costas para a câmera e ainda perto ou longe dela); um modo de se colocar em relação a cadeira (sentada, apoiada na cadeira, ou longe dela) antes de iniciar a dança; uma maneira de concluir a improvisação. Essa finalização seria decidida durante a dança.

A experiência de assistir à dança do outro auxiliou na ampliação do repertório de possibilidades de investigação de movimentos, além disso, dançar com o objeto viabilizou a experimentação de movimentações particulares às relações estabelecidas com aquele objeto. Nesse contexto, dançar com uma cadeira proporcionou experiências e relações diferentes de dançar com uma caneca, um livro, um tecido ou uma vassoura.

Esses estudos possuem complexidade em termos de organizações sensório-motoras e criativo-compositivas pelo fato de demandarem da pessoa agenciar diversos

tipos de conexões, ao mesmo tempo. Demanda, também, a mobilização da pessoa para lidar com o processo criativo de maneira aberta, sem julgamento de valor sobre o que está experimentando, se é bom ou ruim, bonito ou feito, certo ou errado. A ideia é colocar-se em investigação aceitando não saber, de antemão, o que será realizado. Não saber o que fazer é parte do processo de estudo. A ação de se colocar em experimento de criação, reiteradas vezes, propicia que, com o tempo, a sensação se transforme, mude de “não sei o que fazer” para “vou criar relações com meu entorno”, buscando dançar uma improvisação. Orientei-os que o processo de criar relações poderia gerar movimentações simples e conhecidas, ressaltai que não era, necessariamente, a complexidade ou o formato do movimento⁴⁶ que auxiliaria a criar suas danças, mas as intencionalidades e qualidades das movimentações.

2.4.1.2. Operando a câmera e/ou dançando com ela

De maneira paralela aos exercícios de improvisação durante a videoconferência, também realizamos estudos criativos na produção de fotos e vídeos, que deveriam ser pautados na seleção, organização e apresentação dos materiais escolhidos para a composição da imagem. Como algumas pessoas relataram as dificuldades de improvisar durante a videoconferência, pensei em outros modos de vivenciarem processos de criação que pudessem ser realizados em casa e compartilhados de modo *online*.

Propus, então, experimentos a partir da criação de fotografias e, posteriormente, de vídeos. Os estudos com vídeo – filmar o outro, filmar a si – se diversificaram quando passamos a fazer os encontros presenciais e o processo de filmagem da videodança. Esses estudos foram vivenciados por meio de vários experimentos, citarei alguns visando pontuar algumas situações de construção de conhecimento.

⁴⁶ Em algumas ocasiões, alguns participantes comentaram que não sabiam dançar porque não sabiam fazer movimentos do balé clássico, da dança do ventre ou do samba, por exemplo. Havia um entendimento de que para dançar é necessário realizar alguns tipos específicos de movimentos.

2.4.1.2.1. Fotos

No que diz respeito aos estudos criativos, baseados em fotografias, realizamos vários experimentos, no entanto, eles compuseram uma parte significativamente pequena e inicial dos estudos realizados no primeiro ano de prática de pesquisa. Considero que foram um recurso para refletirmos sobre criação e composição, assim como um laboratório para analisarmos os diversos aspectos que compõem uma imagem. Assim, apresento um deles, por entender que é representativo do panorama produzido nos experimentos.

Nesse estudo emblemático, pedi que escolhessem objetos em suas casas, os organizassem a partir de algum referencial estabelecido pela própria pessoa e tirassem uma foto. As experiências foram diversas: alguns afirmaram que suas iniciativas foram guiadas pela percepção de tamanho, cor, relevância afetiva, etc.; outros pelo desejo de cumprir a tarefa e outros disseram que desejaram realizar algo criativo. Tais experimentos foram importantes para identificarem as mobilizações individuais na produção das fotos e como mote para perceberem tudo o que entrava na elaboração da imagem, fosse pela pessoa inserir alguma informação propositadamente, fosse por não perceber nada e deixar que aquele detalhe aparecesse na composição da fotografia.

Como em outros estudos, aponte para o fato de os elementos constituintes da imagem serem parte daquilo que estavam escolhendo colocar na composição. Por exemplo, quando fotografavam um ou mais porta-retratos, porque desejavam mostrar um objeto que continha memórias afetivas, precisavam se atentar para tudo o que acabava aparecendo na foto, ou seja: o móvel que este objeto estava apoiado, outros objetos ao lado, uma parede, uma cortina, etc. Alertei-os para ficarem atentos ao todo inserido na imagem no ato da ação fotográfica. Isso também acontecia com o vídeo, tanto naquele filmado por eles e enviado por WhatsApp, como naquele filmado durante a reunião virtual.

Ao serem criadas, as fotos eram postadas no grupo de WhatsApp e compartilhadas com todos. Após um tempo para apreciação, voltávamos à plataforma de videoconferência para compartilharmos as percepções da visualização e da produção delas. Esses

momentos de diálogo constituíram parte importante do processo de estudo criativo, possibilitando diversos entendimentos sobre os elementos compositivos do registro imagético.

Apresento, a seguir, algumas das diversas imagens produzidas nos meses de experimento, como parte da apresentação das reflexões sobre as camadas perceptivas vivenciadas por cada participante.



CR selecionou alguns bibelôs azuis de tamanhos semelhantes, motivada pelo gosto por objetos antigos. Quando questionada sobre a divisão da imagem em fundo claro na metade superior e fundo escuro na metade inferior, assim como sobre os efeitos com as sombras, a participante mencionou não ter considerado a composição de claro/escuro. Também não se ateuve ao móvel onde estavam apoiados os objetos, à parede do fundo, às sombras e ao ângulo de captura da imagem. Sua abordagem foi simplesmente agrupar os enfeites e fotografá-los. Ao ouvir os comentários da turma, apresentando diferentes perspectivas sobre sua foto, afirmou que pôde observar detalhes anteriormente despercebidos. Após a experiência reflexiva, ampliou sua percepção sobre as diversas particularidades que compuseram a imagem.

Na página anterior:
Figura 5 -
Estudo realizado por CR (2021).



EB optou por objetos que representavam sua temática preferida, a cidade de Paris, e colocou-os sobre uma mesa de vidro, apreciando seus reflexo. Explicou que os agrupou por semelhanças, posicionando, de um lado, réplicas da Torre Eiffel e, de outro, estatuetas de monumentos, deixando os menores na frente e os maiores atrás. Essa narração evidencia algumas escolhas estéticas e criativas presentes na: seleção e organização dos objetos, na superfície de apoio. Quando convidada a discorrer sobre os elementos presentes na imagem, percebeu que havia desconsiderado detalhes que foram capturados na foto, como os fios no chão, ao fundo, uma cortina, parte do piso.

Outro participante apontou que os objetos maiores foram dispostos no lado direito da imagem, criando a impressão de uma diagonal. Nesse tipo de experimentação criativa podemos observar a possibilidade de desenvolver uma troca ativa e atenta entre a pessoa e seu entorno, onde o próprio acontecimento se torna o ambiente e o mote do processo de aprendizado.

Figura 6 -
Estudo realizado por EB (2021).



HO optou por registrar seus instrumentos musicais. Escolheu uma superfície de apoio, posicionou-os de maneira a permitir uma captura de imagem que identificasse os objetos. Destacou a importância música em sua vida, mencionando que, enquanto atuava como professora, realizava diversas atividades musicais e/ou musicadas com seus alunos. HO fotografou se posicionando de frente para os objetos.

Quando conversamos sobre a imagem, revelou não ter percebido as sombras e os contrastes de cores da parede e do sofá nos quais os instrumentos estavam apoiados. Ela havia pensado apenas em maneiras de posicioná-los para evitar que um ocultasse o outro.

Na página anterior:
Figura 7 -
Estudo realizado por HO (2021).



JC relatou ter percorrido alguns cômodos de sua casa, olhando para o que tinha à vista. Selecionou uma garrafa de licor e uma taça, pensando na harmonia de cores entre eles, e buscou um lugar no qual se destacassem. Tirou uma foto com os objetos apoiados sobre uma mesa, mas percebeu um reflexo que não quis manter na imagem. Achou que não ficou bom, descartou a foto e buscou um novo arranjo.

Decidiu, então, colocá-los em um balcão escuro visando acentuar o destaque das cores. Podemos perceber em seu relato que mobilizou questões estéticas para pensar a criação, transitando entre o “gostei” e “não gostei”. Vivenciar este processo de seleção criativa, intuitiva e sensível, revela certo trânsito entre o sentir e o fazer, a percepção e a realização de uma ação. Ao ouvir seus colegas falando sobre o que perceberam na sua foto, contou que não se atentou para o ladrilho na parede ou para o reflexo sutil deles e do copo na pedra escura. Disse ainda que adotar uma configuração em diagonal e uma captura de cima para baixo, não foi uma escolha, mas uma organicidade do processo de fotografar.

Na página anterior:
Figura 8 -
Estudo realizado por JC (2021).



LM, ao ser convidada a falar sobre seu processo de elaboração da foto, relatou não ter pensado no processo compositivo da imagem. Apenas ponderou sobre como cumprir o exercício criativo, observando sua sala e notando três porta-retratos com fotos que retratavam momentos diferentes de sua história. Neste instante, decidiu retratar os objetos.

Durante a conversa sobre o que se podia perceber na foto, identificou que desconsiderou o móvel no qual estavam apoiados os objetos e o ângulo de captura da imagem. Apenas se posicionou de frente para eles e fotografou, relatando também sua dificuldade de manusear a câmera na função foto e em enxergar claramente o que estava sendo capturado como imagem. Esses aspectos apontados por LM foram potentes para perceber que o processo de composição ocorre na mobilização da pessoa para as relações estéticas que podem ser acionadas durante a criação.



ME escolheu objetos relacionados ao cachorro que havia falecido há poucos meses e procurou um ângulo para a captura da imagem que deixasse evidente as palavras escritas no álbum de homenagem que estava confeccionando.

Ao observar a foto, percebemos diversos discursos na composição de materiais, apresentando mensagens que auxiliam tanto a lidar com o luto quanto a lembrar de bons momentos vivenciados com o amigo. Algumas relações que ME estabeleceu com seus sentimentos, com a memória e com o processo criativo vivenciado na elaboração do álbum podem ser acessadas na apreciação da foto. Nesse caso, identifica-se uma atenção à saudade do amigo querido e a relação estética surge como um tipo de pensamento sobre as situações emotivas e sensíveis.

Na página anterior:
 Figura 10 -
 Estudo realizado por ME (2021).



NL selecionou objetos que lembravam uma viagem em família, escolheu o local para apoiá-los e organizou sua disposição no espaço, colocando os maiores atrás e os mais baixos na frente, antes de fotografar.

Quando pedi para falar um pouco sobre o processo de seleção dos elementos na composição, relatou ter considerado o sentido afetivo implicado em cada objeto (estatuetas e foto) e as memórias que suscitavam.

Ao conversarmos sobre o capturado pela câmera, tanto NL como outros participantes perceberam outros elementos na foto: o *puff* sobre o qual apoiou os objetos, as marcas deixadas nele e na parede pelo uso, o ângulo de captura da foto (cima para baixo). NL enfatizou que cada detalhe fazia parte dos elementos constituintes do processo compositivo.

O momento subsequente, de reflexão sobre o resultado do experimento, possibilitou identificar que, ao juntar os objetos para fotografar, a participante vivenciou um exercício criativo que serviu como ponto de observação e construção de conhecimento. No processo de apreciação da imagem, ampliou-se sua capacidade perceptiva sobre o estudo.



Durante o processo de captura da imagem para o exercício criativo, PG ignorou o convite para fotografar uma composição elaborada por ele e registrou algo que estava à vista. Alegou ter saído à porta de casa e fotografado a primeira coisa que viu.

Explicou que, por estar próximo do horário do almoço, ponderou fazer uma caipirinha. O pensamento de saborear uma caipirinha de limão foi o estímulo para fotografar o limoeiro. Em seguida, destacou a beleza do verde e da natureza. Realizou a captura da imagem de baixo para cima, incluindo na foto alguns fios de energia e o céu. Assim como outros colegas, ele expressou não se atentar para uma composição da imagem, teve em vista cumprir a tarefa de fotografar. PG narra que não vivenciou uma ação de escolha, organização e manipulação de objetos antes da foto acontecer, sua decisão foi restrita ao pé de limão. A imagem do céu, fios e muro foram coincidências.

Na página anterior:
Figura 12 -
Estudo realizado por PG (2021).



SP relatou ter elaborado uma composição pensando nas palavras “som” e “cor”. Partindo deste estímulo, selecionou um telefone antigo, desligado, para representar um som mudo. Em seguida, sentiu a necessidade de agregar de cores ao cenário que estava construindo. Assim, adicionou uma flor e combinou-a com uma estatueta de gesso de uma águia.

Ao ser indagada sobre outros aspectos da imagem, como a parede de tijolos à vista, a estante de bebidas na parede, as taças penduradas, o balcão com diversos objetos, o pedaço de uma orquídea, entre outros, ela sorriu e afirmou que, durante a captura da foto, não havia percebido tais detalhes. Seu gesto sinalizou que somente identificou a presença de outros elementos na imagem quando discutimos o processo criativo, apontando esses detalhes. A participante pôde compreender que o exercício de seleção de materiais e composição de uma imagem apresentou-se mais rico e complexo do que imaginou inicialmente.

Na página anterior:
Figura 13 -
Estudo realizado por SP (2021).



ZM, ao ser convidado a organizar alguns objetos e fotografar, observou um pilão de amassar alho e uma panela em sua cozinha e pensou que estes elementos poderiam produzir sons. Lembrou-se de um instrumento musical indiano e realizou investigações sonoras percutindo os objetos. Em decorrência dessa mobilização compositiva, ele produziu dois materiais: uma foto dos objetos agrupados e um vídeo no qual gira o bastão do pilão na borda do mesmo, de maneira aleatória, tentando reproduzir sons e movimentos observados em apresentações de pessoas tocando um tipo de instrumento indiano. Em seguida, realizou a ação de bater o bastão na borda e no fundo da panela. Por fim, bateu o bastão na panela e no pilão, também de modo aleatório, sem se atentar para uma composição sonora específica, mas buscando explorar a produção de sons.

É interessante observar que, para algumas pessoas, determinados estímulos sensoriais se entrelaçam na experiência criativa, na qual o som e a imagem emergem de maneira concomitante, tangenciando aspectos do sentir e do fazer. Para ZM, nesse exercício, o som precedeu a composição da imagem e se revelou tão significativo que ele optou por criar um vídeo, considerando que a fotografia seria incapaz de registrar sua concepção.

Os estudos individuais de elaboração das fotos não tiveram como objetivo oferecer um curso sobre como fotografar. Desejei com esses experimentos proporcionar oportunidade para discutir, a partir de uma prática, sobre processos criativo e compositivo, sobre poética e estética. No entanto, percebo que estas práticas superaram o objetivo de servirem como campo de discussão para a composição, ao viabilizarem o aprendizado de lidar com a câmera fotográfica de maneira diferente daquelas já vivenciadas para registrar momentos informais nos ambientes familiares e sociais.

Posteriormente, quando desenvolvemos as improvisações nos encontros presenciais, adotei esses experimentos como referência para discutir o desdobramento das escolhas individuais na composição coletiva, elucidando que cada ação realizada pela improvisadora ou pelo improvisador é parte de um todo e, como tal, precisa ser considerada durante o processo compositivo.

Nos primeiros encontros presenciais, fizemos um estudo em área externa, em um local com árvores e arbustos entre o Restaurante Universitário (RU) e os Blocos 1H e 1I, no *Campus* Santa Mônica. Desenvolvemos práticas de observação do ambiente, de caminhadas pelo espaço, de percepções dos apoios a partir da relação com as irregularidades do solo, etc. Após a realização de práticas individuais, em duplas e em trios, dividi a turma em dois grupos (G1 e G2) e pedi que, inspirados nas experiências anteriores, identificassem algumas experimentações que gostariam de realizar, e fotografassem estes momentos.

Finalizada esta parte da proposta, solicitei que cada grupo selecionasse uma das fotos, considerando os elementos compositivos da imagem, como suas relações de cores, linhas, formas, iluminação. Eles deveriam debater sobre este processo de escolha, identificar os motivos que os levaram a selecionar a foto e, em seguida, enviar a imagem escolhida no WhatsApp do grupo juntamente à justificativa sobre os critérios de seleção da imagem.

As imagens escolhidas foram:



Justificativa encaminhada pelo G1: “Foi escolhida essa foto porque as mãos estão sintonizadas, na mesma direção, para o centro, de maneira simétrica entre a tampa de cimento rústico e as mãos segurando as sementes, em sintonia com o fundo verde da grama”.

Na página anterior:
Figura 15 -
Estudo realizado pelo Grupo 1 (2022).



Justificativa encaminhada pelo G2: “Essa foto foi escolhida, por representar harmonia, felicidade. Pois deixamos o olhar adulto e vimos com olhar de crianças”.

Na página anterior:
Figura 16 -
Estudo realizado pelo Grupo 2 (2022)

Na imagem escolhida pelo G1 e na justificativa apresentada por eles, identifica-se a busca por revelar as materialidades com as quais interagiram: as sementes, o chão, a tampa da caixa de gordura, as mãos. Durante os experimentos que antecederam a captura das imagens, eles exploraram os modos de pisar no solo composto por pedregulhos, sementes, grama, galhos secos, folhas, elevações e depressões, grades e caixas de gordura. Vivenciaram a ação de coletar as sementes, sentir sua textura, temperatura; perceber como as mãos criam uma concavidade para acolhê-las. Algumas pessoas do grupo dançaram com as sementes nas mãos durante a improvisação realizada em duo e trio. É possível identificar, ainda, o desejo de situar as mãos em certo local, a escolha por fazer aparecer a tampa da caixa de gordura e por uma composição de cores na imagem.

O G2 fez uma escolha diferente, se mobilizaram pela interação com a pequena árvore, na qual três pessoas se relacionavam diretamente com o objeto e uma pessoa, posicionada atrás da câmera, interagia com as imagens observadas tirando fotos. O Trio explorou ações de tocar suas folhas de diferentes maneiras, observando suas particularidades, se moveu ao redor dela, em uma relação também triangular: pessoa – árvore – criação da imagem. Tanto na justificativa, quanto na conversa sobre suas escolhas, eles revelaram uma desatenção a outros elementos presentes na imagem, como parte da parede que aparece ao fundo ou qualquer relação com linhas, formas, cores. A foto escolhida pelo G2 revelou os elementos visíveis e também o elemento oculto: a pessoa que tirou a foto.

Ao apreciar as fotografias, ler as justificativas e ouvi-los discorrer sobre o processo de elaboração e escolha das fotos, registrei uma primeira impressão: considerei que o G1 estava mais atento às questões estética e poéticas estudadas, enquanto o G2 parecia desconsiderar estas particularidades compositivas. Cheguei a considerar que o G1 havia aprendido mais que o G2. No entanto, no processo continuado de reflexão ao longo da pesquisa, revi meus parâmetros de observação como educadora.

Identifiquei que, pessoalmente, primeiro observo as particularidades estéticas e poéticas da composição, daí a facilidade para me relacionar com a imagem elaborada

e escolhida pelo G1. Eles dispuseram linhas, formas, cores de uma maneira que tive facilidade para perceber, identifiquei que meus canais perceptivos reconheceram a linguagem adotada. O G2 apresentava outras questões, eles revelavam detalhes que só consegui ler pela relação de proximidade construída nos encontros. Nessa segunda etapa de leitura, identifiquei que uma das participantes foi a protagonista da ideia adotada na criação da foto e a mesma pessoa que redigiu a justificativa. Percebi que os demais colegas simplesmente acataram sua sugestão sem apresentar outras propostas. O fotógrafo, por sua vez, se preocupou em registrar o que estava ocorrendo, sem atentar para o processo compositivo da imagem, ele estava mobilizado para realizar o registro de uma ocorrência. Estes fatos revelam suas particularidades, seus modos de relação, os caminhos que escolhem para construir conhecimentos.

Identificar estas particularidades possibilitou considerar que os processos criativos e compositivos vivenciados revelam: hábitos comportamentais, facilidade ou dificuldade de mudar atitudes, tempos de acolhimento de novas experiências, modos de se relacionar com o entorno, atenção ao processo autoeducativo, mobilização pela execução da tarefa dada ao invés de exercitar a composição, organização coletiva ou individual para tomada de decisão criativa.

A partir dessas narrativas, destaco que as práticas de fazer e perceber, de observar e ser observado por determinado fato ou objeto, de olhar permitindo que algo se revele, de buscar relações criativas com seu entorno, representam possibilidades de relação com o mundo que se encontram em fase germinal para grande parte dos seres humanos. Para o grupo de participantes da pesquisa, os laboratórios de investigação, foram momentos de mobilização das atenções, percepções e intenções para criar algo. Os processos criativos foram vivenciados como experiências singulares, sendo revisitados com maior, ou menor, consciência à medida que se dedicavam semanalmente a novas criações.

Dewey (2010) argumenta sobre as dificuldades de viver experiências singulares, por estarmos distraídos e dispersos, de tal modo que o que se observa e pensa, o que se deseja e se obtém, discordam entre si. Ele afirma que as experiências singulares são

constituídas por qualidades ímpares, nascidas da interação entre o ser vivo e algum aspecto do mundo. Partindo destas observações, é possível considerar que a percepção apreciativa, como a satisfação sensorial dos olhos e ouvidos, existe ligada à atividade da qual é consequência. Por exemplo, para um bailarino profissional as relações que estabelece com o lugar, as sonoridades e a temática da obra fazem com que alcance maior ou menor potência expressiva na cena.

Segundo Dewey (2010), o artista não é alguém simplesmente dotado da capacidade de executar algo, mas alguém que busca desenvolver uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas que conduz seus atos e criações.

[...] Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo (Dewey, 2010, p. 130-131).

A sensibilidade às qualidades das coisas, citadas por Dewey, refere-se a uma ação; a mobilização pessoal para vivenciar relações significativas. Ao desejo de interação entre as questões que são particulares e subjetivas, e aquelas que estão no mundo.

No estudo criativo apresentado, as pessoas participantes foram convidadas a observar as relações entre os aspectos visuais e representacionais passíveis de serem percebidos nas fotos. As falas revelaram os desejos temáticos, as percepções sobre linhas e composição de cores, a organização espacial dos objetos e, ainda, a falta de percepção, em um primeiro momento, e as descobertas reveladas na ação de observar, em outro. O exercício de desenvolvimento do ato de observar, seja observar algo para criar uma foto, seja para perceber aquilo que compõe a imagem criada por algum colega, foi significativo em todo o processo de construção de conhecimento do grupo.

Ao discorrer sobre a percepção estética, Dewey (2010) afirma a necessidade de o observador aprender a criar sua experiência, a extrair das coisas e situações aspectos significativos. Isso ocorre por meio de estudo e envolvimento dos interessados.

Complementa este pensamento, afirmando que nas primeiras experiências de criação os impulsos são os condutores, e no processo de superação de obstáculos, o ímpeto cego é transformado em propósitos, as tendências instintivas convertem-se em empenhos planejados e as atitudes do eu passam a se impregnar de sentido.

Sobre as argumentações do autor, reflito que, no primeiro ano de estudo (2021) sobre processos criativos e compositivos, as (os) participantes lidaram com aquilo que Dewey (2010) denomina como impulsos e instintos criativos. A seleção e organização dos materiais que compuseram os exercícios criativos ocorreram por percepções fragmentadas do todo e, com a recorrência dos estudos, as (os) participantes passaram a considerar outras camadas do processo criativo. Isso será apresentado nos apontamentos e experimentos posteriores.

2.4.1.2.2. Vídeos

Visando possibilitar diversas experimentações, ainda no primeiro ano de atividades, realizamos estudos de improvisação por meio da elaboração de vídeos curtos, com duração de trinta segundos a um minuto. Uma das proposições foi pensar em um tema e, a partir deste, eleger quatro palavras como estímulo para a criação de movimentos, a serem organizados em uma sequência que, após filmada, seria compartilhada por meio da postagem do vídeo no grupo de WhatsApp.

A partir dessas filmagens pude alertá-los, mais uma vez, para perceberem que seus corpos se movendo no espaço eram apenas um dos diversos elementos da imagem. Assim, como relatei no experimento das fotos, orientei para o fato de vários elementos, como os móveis ou suas partes, o bumbum do cachorro, o tapete de *yoga*, o quadro na parede, o bibelô, aparecerem nos vídeos e, ainda, estarem sendo desconsiderados como parte da imagem. Lembrei aos participantes que o fato de a imagem ser capturada de frente, de baixo para cima ou de cima para baixo, ou de lado, eram escolhas compositivas e precisavam ser consideradas.

Outro fator que teve considerável influência nesta etapa dos estudos foi o hábito

dos participantes de olhar repetidamente para a câmera durante a filmagem, verificando se tudo estava correto. Dialogamos sobre esse movimento do olhar, destacando que além da direção física do olho, há uma intencionalidade intrínseca à expressividade do improvisador, a qual interfere substancialmente no resultado do vídeo. O direcionamento do olhar impacta até mesmo a organização corporal das pessoas, integrando-se à *corporeidade* de cada um. Portanto, ao olhar a tela do celular, a fim de conferir o que foi capturado pela câmera, interfere-se nas formas e expressividades reveladas ao espectador.

As conversas viabilizaram a percepção dessas particularidades. Assim, a cada nova filmagem, ocorriam dois tipos de situação: a) passavam a cuidar de um aspecto que haviam desconsiderado na filmagem anterior; b) repetiam algo já discutido que precisava ser modificado, como o hábito de olhar para a câmera para verificar a filmagem.

Mesmo diante de certas dificuldades, surgiram situações interessantes ao longo do tempo. Primeiro, de maneira casual e, posteriormente, de maneira intencional. Por exemplo, SP produziu um vídeo revelando o encosto de uma cadeira preta com estofado branco e preto, sua camiseta preta, seus braços, mãos, parte do colo e do rosto; todos estes elementos foram apresentados em uma composição de movimentos, cores, luz e formas. A junção desses elementos foi uma coincidência, mas serviu como ponto de observação e de estudo compositivo para considerarem que o cenário, o figurino, os objetos cênicos, as sonoridades e as movimentações são partes de um todo.

No exemplo citado, constatou-se que as cores preto e branco, presentes na cadeira e na roupa de SP, combinadas às semelhanças de cores do tom de pele e da parede ao fundo, proporcionavam uma camada de composição relacionada aos modos como estas cores se moviam no espaço, devido aos movimentos de SP. Em situações posteriores, tanto SP quanto outros participantes começaram a se atentar para os elementos compositivos que poderiam ser inseridos, ou retirados, dos processos criativos.

Em vários momentos houve a necessidade de ressaltar aspectos sobre o processo de composição das imagens e sobre os elementos escolhidos como parte do exercício

criativo. A situação de revisitação de conhecimentos é entendida como algo natural e inerente ao processo de aprendizagem. Percebi que, além de compreender as particularidades citadas, era importante que as pessoas participantes da pesquisa se atentassem à capacidade expressiva da composição. Dewey (2010) afirma que, ao exercitar as habilidades necessárias à produção de uma obra de arte, o indivíduo treina a capacidade de (re)moldar o material da experiência em ato expressivo; é um modo de ordenar, classificar, organizar e testar este material. Ou seja, é por meio da experiência frequente de refinamento da atenção e da percepção que o fazer criativo se torna um conhecimento.

As situações que possibilitam (re)modelagens das experiências demandam uma mobilização da pessoa para escutas sensíveis originadas nos processos relacionais consigo e com o entorno. No processo inicial de aprendizado, a escuta acontece de maneira fragmentada, isto é, ora a pessoa consegue se conectar às suas percepções, ora se distrai e realiza movimentos de maneira distraída. Com a recorrência das vivências, as pessoas tendem a se manter por mais tempo em experiência, em relações qualitativas e sensíveis. No intuito de possibilitar que conhecimentos fossem revisitados, criei proposições que permitissem criar e compor, por meio de experiências estéticas e poéticas de movimentos.

Em um dos encontros propus a seguinte regra para a filmagem do vídeo: apoiar o celular no chão, na horizontal; iniciar o vídeo posicionando-se bem perto do celular; ao dançar, afastar-se até o corpo inteiro estar visível na imagem; desaparecer da frente da câmera e desligar. O tempo médio de gravação deveria ser de um minuto. Esta proposta viabilizou alguns experimentos interessantes. Cito, como exemplo, o vídeo de PG cuja filmagem aconteceu no quintal de sua casa. Ao ouvir a regra proposta, o participante compreendeu que o aparelho deveria ficar deitado no chão, com a câmera voltada para o céu, e se posicionou por cima dela. Devido à posição do sol, a imagem mostra, ao fundo, um céu bem azul com algumas nuvens e, no primeiro plano, o corpo de PG, como uma grande sombra, revelando apenas seus pés, parte de sua calça e seu rosto. PG realiza alguns movimentos com os pés sobre a câmera, aproximando e afastando-

os dela, coloca os dois pés no chão, efetua uma pequena pausa, move-se para o canto direito da imagem, mantendo seu rosto parcialmente visível – apenas a silhueta, por estar na contraluz–, e, em seguida, desliga.

Esse estudo de PG é interessante para pontuar questões ressaltadas nas discussões acerca do experimento: a) permitiu-nos refletir que, mesmo quando uma orientação ou regra é expressa e seguida por ações, exemplificando como posicionar o celular, ou como afastar-se da câmera, ela ainda pode ser compreendida de maneira distinta pelos participantes; b) possibilitou perceber que uma compreensão diferente da maioria, sobre uma regra comum, pode levar a ideias muito criativas; c) permitiu que discutíssemos sobre a contraluz durante uma filmagem, explorando as definições da silhueta que revelam detalhes de partes do corpo, dependendo da movimentação realizada.

Trago também o experimento de ME que apresentou detalhamentos adicionais. A participante escolheu um local, na área externa de sua casa, composto por um piso de cimento queimado cinza, coberto, no centro, por um tapete branco e preto, com um muro bege ao fundo. No início do vídeo, este cenário é exibido com a presença de um vento forte, evidenciado pelo som e pelo movimento em um dos cantos do tapete, o qual, após alguns segundos, é dobrado pela força do vento. Em seguida, ME entra em cena revelando apenas seus pés descalços e parte da perna da calça; realiza alguns movimentos levantando e movendo os pés alternadamente, caminhando vagarosamente para trás, afastando-se da câmera. Após, seu tronco e braços são gradualmente revelados à medida que se aproxima do muro, expondo seu queixo. Ao voltar a caminhar em direção à câmera e chegar bem perto da tela, ME sai do campo de visão da câmera, permitindo a visualização do ambiente por alguns segundos antes de desligar a câmera.

Entre as reflexões suscitadas por esse estudo, o aspecto mais destacado pelos participantes foi a participação do vento como um elemento adicional da composição, manifestando-se em tempo real e gerando percepções sonoras e imagéticas distintas: balanço da calça e das bordas do tapete. Além disso, ressaltou-se o fato de ME ter se movimentado exclusivamente sobre o tapete centralizado, criando a sensação de um caminho construído a partir da dança.

Em outro momento, os direcionadores apresentados para a criação de vídeos foram perguntas criadas por Cecília Resende: “Como eu posiciono meu celular?”, “O que aparece na imagem além de mim?”, “Como eu apareço na imagem?”, “Que variações de velocidade experimento ao realizar os movimentos?”. Além destas perguntas, as pessoas participantes deveriam iniciar o vídeo filmando o espaço e decidir se entrariam na imagem por um dos lados, por cima, ou por baixo.

No estudo direcionado pelas perguntas da convidada, cada participante criou dois vídeos que geraram várias situações investigativas. Comento brevemente alguns deles. ZM explorou, em um de seus vídeos, uma relação entre seu rosto e os rostos de pessoas de sua família apresentados em porta retratos localizados em cima de um móvel de sua casa. NL se aproveitou do movimento de aproximar e afastar as mãos da câmera, realizado em sua dança, para gerar a ocasião de desligá-la. ME produziu um vídeo cujo centro da imagem tem uma árvore de seu quintal, ela mostra suas mãos entrando em cena, em ação progressiva, até revelar seu corpo inteiro, desloca-se para trás da árvore, abraça-a e explora a visualidade do corpo escondido e das mãos que se revelam tocando o tronco. EB realizou uma filmagem de baixo para cima, com o celular no chão, e conforme dançou revelou partes de seu corpo; o ponto diferencial em sua investigação, foi a movimentação do celular, com o pé, enquanto dançava. Em outro vídeo, filmado no mesmo dia, EB explorou a relação entre o objeto – sua mão – e a sombra de sua mão, de maneira bem criativa.

Foi notável observar que, durante a realização dos estudos, a criatividade era estimulada tanto pela observação dos vídeos dos colegas quanto por ideias descortinadas no próprio processo de filmar. Os movimentos surgidos das interações com objetos ou com o ambiente doméstico manifestavam-se ora de maneira hesitante, refletindo dúvidas sobre a organização, ora com clareza de intencionalidade, evidenciada por fluxos contínuos ou entrecortados. De acordo com Louppe (2012), o corpo do dançarino pode transformar-se em um órgão tátil, no qual cada dobra, vinco, superfície representam mobilizações sensíveis e atentas, repletas de expressividade. Ao apreciar os vídeos, percebi que esse corpo sensível, citado por Louppe, foi sendo edificado nas

experimentações criativas, tanto na descoberta das potencialidades do mover, quanto nas interações com a espacialidade circundante.

Em outro momento de estudo, HO e SP criaram um espaço cênico para a filmagem, dispoendo várias cadeiras em diagonal e colocando a câmera próxima a uma das extremidades desta diagonal, proporcionando a sensação de profundidade na imagem. Nesse cenário, elas exploraram movimentações por ações de aproximação e afastamento da câmera, e de apoios e transferências de peso no contato com as cadeiras. Após assistir aos vídeos, as (os) participantes destacaram os seguintes elementos da composição poética das imagens: a sensação criada pelos objetos na diagonal — as cadeiras mais próximas percebidas como maiores, as mais distantes como menores, os corpos que ora se apresentavam inteiros e ora revelavam apenas algumas partes, a palheta de cores gerada pela relação entre cenário, figurino, pele e luminosidade.

Nesse dia, EB teve uma ideia bastante inusitada: enroscou seu celular no varal, com a câmera voltada para baixo e filmou por uma perspectiva aérea, de cima para baixo. O cenário apresentou vários objetos redondos — mesa, assento e encosto das cadeiras, vaso e suporte do vaso —, e algumas linhas retas — rejunte do piso e estante pequena—. EB entrou em cena por uma das laterais e realizando pequenos deslocamentos e movimentos com os braços; em alguns momentos realizou giros à frente do tronco, com um dos braços, compondo com as circularidades dos objetos. Essa investigação, chamou a atenção das (os) participantes tanto pela diferente perspectiva da câmera, como pela relação entre os movimentos e as formas presentes no ambiente.

Ainda por ocasião desse estudo, ME fez uma filmagem dentro de seu banheiro explorando relações do reflexo de sua imagem, no espelho e na transparência do boxe, criando a dupla imagem de si. ME dançou junto de seu reflexo, com um tecido transparente, revelando uma silhueta opaca. Essas investigações proporcionaram reflexões sobre o que é dançar sozinho ou em duo, em especial em casos de imagem refletida em espelho, ou na formação de sombras. Os participantes comentaram sobre a construção poética que pode ocorrer a partir das transparências, do vidro do boxe e do tecido. Comentei sobre como estabelecemos relações com o espaço para compor a

expressividade dos movimentos.

Além dos experimentos descritos até o momento, houve situações em que os participantes criaram vídeos extras, sem vínculo a um estudo específico, mas por mobilizações de saberes construídos durante os estudos. Ao se verem em determinado local ou situação, surgia o desejo de realizar uma filmagem explorando algo já investigado nos encontros. Cito como exemplo o dia em que SP foi acompanhar o esposo em uma visita de trabalho e aproveitou um paredão pintado de amarelo, com um barrado cinza, para criar um vídeo explorando movimentações surgidas da relação com uma camisa que vestia e desvestia. SP relatou que ao avistar a parede, pensou: “Nossa, esse é um excelente lugar para fazer uma dança”. A partir desse sentimento, das orientações sobre posicionamento da câmera, sobre o deslocamento do corpo no espaço, sobre modos de compor em relação com o ambiente, SP realizou a filmagem e me enviou por WhatsApp, para apreciação.

As atitudes de olhar para suas casas e verem, naquilo que é comum para cada um, a potencialidade de um local para criar uma dança, para se relacionar de modo compositivo com o ambiente; o fato de saírem de suas casas para realizar determinada tarefa da vida cotidiana e sentirem o desejo de compor uma dança a partir de algo que chama a atenção, mostra que os estudos deixaram rastros, isto é, que passou a ocorrer um processo de mobilização dos participantes para relações poéticas e estéticas com o mundo ao seu redor.

Loupe (2012), ao discorrer sobre as poéticas do fluxo, cita o trabalho de Dalcrose sobre as relações entre ritmo, tonicidade e expressividade, explicando que se refere ao ritmo pessoal que anima os corpos e que a tonicidade é o primeiro meio pelo qual o corpo se organiza e anima. Feitas essas considerações, ela diz que “o ritmo implica uma transformação profunda da matéria, uma perturbação dinâmica das substâncias e das energias” (Loupe, 2012, p. 168).

Refletindo sobre as palavras de Loupe, entendo que as organizações tônicas construídas pelas pessoas ao longo de sua existência, e até mesmo as formadas em segundos em decorrência de determinadas situações ou sentimentos, permitem

identificar as expressividades e ritmos de cada pessoa com quem temos contato. Permite, inclusive, identificar expressões mais gerais compreendidas, por cada grupo cultural, como sinais de alegria, raiva, dúvida, etc. No caso da dança, estudamos como acessar as qualidades tônicas para permitir que determinados ritmos e expressividades sejam gerados intencionalmente ou descobertos em uma experimentação criativa.

Nesse sentido, a autora aponta que a gestão do fluxo é um desafio para a dança, por ser no diálogo entre o ritmo e as mudanças tônicas que a nossa cinestesia constrói seu lirismo. Louppe (2012) recorda que as tensões são linhas de força responsáveis pelo movimento e são o cerne de sua expressividade. E complementa: “A dança ajuda-nos, sobretudo, a compreender que a forma não é dada exteriormente por uma estrutura, mas por uma organização tensional interna que distribui a matéria” (Louppe, 2012, p. 175). Considero o posicionamento da autora interessante para pensar o desdobramento dos estudos descritos na corporeidade dos participantes e os associo às categorias de continuidade e interação propostas por Dewey, quando discorre sobre a relação da experiência com o aprendizado.

Nessa direção, a criação dos vídeos aconteceu em meio a experiências de mobilizações tônicas, rítmicas, sensíveis, poéticas e estéticas das pessoas envolvidas. As relações estabelecidas com o espaço possibilitaram acessar subjetividades. Por isso, as situações de criar, de observar a própria produção e a produção de outra pessoa, de elaborar ideias criativas por meio da observação e do contato com as ideias alheias, de fazer outros experimentos, possibilitou que experiências passadas e presentes se relacionassem, dando espaço para novos experimentos e aprendizados.

Dessa maneira, apresentei propostas bem abertas que permitiram aos participantes explorarem sua criatividade e visitarem os conhecimentos construídos ao longo do período de estudo. Pedi, por exemplo, que ocupassem o espaço/cenário sem uma interação mediada pelo toque, deixando-se afetar por cores, sensações, arquitetura, etc., ou em uma interação mediada pelo toque como dançar com objetos, com a própria pele, etc.

Considerando a dinâmica de revisitar um estudo para propiciar a oportunidade

de verticalização em determinados aprendizados, em um dos encontros presenciais, na área de gramado e árvores atrás do RU, Cecília trouxe duas propostas de investigação. A primeira era composta pela seguinte diretriz: “filmar a si mesmo, escolhendo o modo como o celular ficaria apoiado no chão⁴⁷, definindo se ligaria a câmera do celular ao se posicionar de frente para ele ou fora de cena, dançar compondo com o espaço, encontrar um modo de finalizar”. Pedi que considerassem a ação de ligar e desligar a câmera como parte da composição. Algumas situações foram recorrentes nos vídeos criados, dentre elas as investigações sobre como ligar e desligar a câmera de maneira conectada às ações que compuseram a imagem, outra foi a recorrência do hábito de olhar para a tela do celular buscando, durante a dança, certificar-se sobre a captura da imagem.

Cito a seguir três estudos que suscitaram percepções diferenciadas. Um deles foi realizado por ZM que posicionou o celular em uma janela, na posição horizontal, e investigou modos de deslizar ora seu rosto, ora seu tronco, pelas bordas da imagem, deixando o centro preenchido pelos elementos que compunham o fundo (árvores, céu, chão, grama, etc.). ZM investigou aproximações e afastamentos, além da ação contínua de mover o corpo ao redor das bordas, deslizando pela borda lateral, depois superior, outra lateral, borda inferior, repetindo a ação de contornar a borda da imagem algumas vezes.

Os outros dois estudos foram realizados por SP. Em um deles ela colocou o celular no chão em um local que havia grama, de maneira que fios de grama aparecessem como primeiro plano e seu corpo em movimento como fundo. No outro, apoiou o celular deitado, com a câmera voltada para cima, em um tronco de árvore cortado, a filmagem se iniciou mostrando a copa de uma árvore e pedaços do céu. SP realizou ações colocar e retirar o rosto da imagem, por uma das bordas; explorando proximidade e distanciamento. Também deixa o cabelo cair em direção à câmera quase encobrindo

47 Já havia sido explicado que havia três modos de apoiar o celular no chão e suas implicações: a) se o celular ficar apoiado em um ângulo de 90 graus em relação ao chão, vai aparecer bastante o piso e a parte de baixo do corpo (pés e pernas) - para que apareça o corpo todo é necessário se afastar bastante da câmera; b) se inclinar um pouco a câmera para cima aparece menos o chão e mais a pessoa, nesse caso, não precisa se afastar muito para aparecer o corpo todo na tela; c) se inclinar bastante a câmera para cima aparece o céu e a parte de cima do corpo.

seu rosto, posteriormente experimenta segurar o cabelo, explorando a imagem do rosto.

Sempre ao final de cada estudo, os vídeos foram compartilhados para que pudéssemos conversar sobre os elementos compositivos percebidos pelo grupo nas investigações de cada pessoa. Neste dia, os vídeos de SP e ZM foram apontados como dois experimentos que possuíam similaridades – exploração das bordas da imagem para compor, deslizamento, entrada e saída – apesar de seguirem caminhos criativos diferentes, ressaltado o fato de SP colocar um elemento diferente do corpo humano – a grama – em primeiro plano.

É possível perceber nos vídeos que o corpo em movimento pode inserir texturas e intensidades na composição das imagens. Para que isso ocorra a partir de um desejo do dançarino, e não apenas por situações coincidentes, é necessário desenvolver um olhar que extrapola os limites dos olhos, ele transita entre aquilo que os olhos percebem, aquilo que se presume que a câmera está capturando, e o que seria a apreciação do vídeo por um espectador. Nesses estudos, a pessoa transita entre os papéis de dançarino, diretor, operador de câmera, público, visando enriquecer sua sensibilidade criativa como dançarino e compositor.

Pensando no aprendizado que poderia ser edificado com a diversificação de papéis, no mesmo dia foi proposto um estudo em duplas, no qual uma pessoa filmava a dança de seu par, iniciando a gravação com a captura da imagem de corpo inteiro e, gradativamente, aproximando-se, em movimento de *zoom*, até aparecer somente determinada parte do corpo do colega filmado, para, então, finalizar o vídeo. Em seguida, houve a troca de papéis.

Esse estudo possibilitou que identificassem situações consideradas interessantes no ato da filmagem, como as ações de aproximar e afastar, a filmagem de parte do corpo e do corpo inteiro, a filmagem de sombras. Contudo, nem sempre, ao assistir, continuavam achando o resultado interessante. Permitiu, também, aos participantes que questionassem sobre quem decide o que será filmado: a pessoa que está com a câmera ou quem dança na frente dela? Puderam refletir sobre a participação do movimento da roupa, da maneira como se apoiavam nos objetos – bancos, mesas, árvores, chão – e do movimento da câmera na composição da imagem.

Após os estudos nos quais os participantes filmavam a si ou, em dupla, filmavam algum colega, fizemos filmagens em pequenos grupos. Para tanto, dividi a turma em dois grupos de maneira que eu operarei a câmera de um grupo e a Cecilia, do outro. Cada grupo deveria escolher alguns estímulos para vivenciar um processo de improvisação e filmar a experiência.

O Grupo 1, composto por mim, ZM, EB e CR decidiu pesquisar movimentos a partir da própria sombra. Cada participante escolheu um local e passou a pesquisar as relações entre o próprio mover e a dança gerada pela sombra de seu corpo. Pesquisaram, individualmente e, após algum tempo de experimento, solicitei que realizassem, um de cada vez, uma improvisação a ser filmada por mim e apreciada pelos colegas do grupo.

O outro coletivo, nomeado como Grupo 2, foi composto por Cecilia, ME, SP, PG e HO. Seus membros optaram por uma investigação coletiva em um local ao lado do RU, no qual há várias árvores enfileiradas. As quatro pessoas se posicionaram entre as árvores e combinaram o seguinte: os pés deveriam ficar plantados no chão, sem se deslocar, e o corpo deveria se movimentar a partir da relação que estabelecessem com o vento, as sombras, as pessoas, as árvores, os sons do ambiente. Cecilia deveria se deslocar entre eles durante a filmagem.

Após terminar a etapa de filmagens compartilhamos os vídeos no grupo do WhatsApp para que todos assistissem. Orientei que buscassem pontuar os detalhes percebidos durante o estudo e na apreciação dos vídeos. No diálogo, as pessoas perceberam que nos vídeos do grupo 1, a câmera ficou parada, enquanto a sombra da pessoa dançava; no grupo 2 todos dançavam juntos: a câmera, as pessoas, as sombras (das árvores e pessoas). Essa percepção da relação entre o movimento da câmera e dos demais componentes da imagem foi o assunto que gerou o maior número de comentários nesse dia. Outra questão abordada foi sobre a pesquisa de EB, pois ela investigou um corpo sombra, diferente dos contornos do corpo humano, explorando a possibilidade de gerar uma forma híbrida, lembrando, ora partes de um corpo humano, ora um outro ser.

Nesses estudos, cada grupo combinava algum tipo de proposta investigativa, escolhia um local, em área externa, no *Campus* Santa Mônica para realizá-la, filmava

os experimentos e compartilhava com o outro grupo via WhatsApp. O ponto comum do acordo entre os dois grupos era que o processo de criação deveria considerar as relações com o espaço e com os colegas improvisadores.

Durante a realização ou a apreciação dos vídeos desses estudos, os participantes perceberam particularidades que elegeram como situações a serem investigadas durante a filmagem da videodança. Uma dessas particularidades foi a relação que poderiam estabelecer com as sombras, para dançar com elas e sobre elas; outra foi perceber as narrativas geradas nas situações de proximidade e afastamento entre as pessoas, assim como entre câmera e pessoas; outra foi identificar que poderiam dançar com elementos da natureza e da arquitetura, buscando relações com relevos, texturas, linhas, pontos de apoio.

Assistir aos vídeos foi importante para conhecer o que o outro grupo criou e para se verem em cena, identificando a concretização, ou não, do que imaginaram estar realizando durante o experimento. Os comentários revelaram descobertas que suscitaram o interesse em explorações posteriores, por identificarem situações que imaginavam ter ocorrido, mas que, na realidade, não se concretizaram. Por exemplo, NL comentou que ao terminar determinada filmagem pensou haver dançado estabelecendo relações com duas colegas próximas. No entanto, ao assistir ao vídeo, percebeu que se distraiu duas vezes, o que ficou evidente na filmagem.

Com a recorrência do exercício de criar, filmar e assistir os vídeos, as pessoas identificaram, durante as improvisações, particularidades sobre si. Alguns perceberam que se sentiam preocupados sobre o que fazer durante a improvisação, o que impactava na movimentação realizada. Sobre esta situação, orientei-os a não selecionar movimentos prontos, como se os retirassem de uma caixinha, mas sim a buscar se conectar com algo presente no ambiente – pessoas, objetos, natureza, etc. – e, a partir das relações estabelecidas, deixarem que o movimento surgisse, se revelasse no corpo dançante. Destaquei a importância de o processo compositivo ocorrer a partir das inter-relações em tempo real e os encorajei a apostarem no encontro, no ato de estar com o outro como potência para a composição.

Nesse contexto de pesquisa criativa, a composição deve emergir das relações decorrentes da escuta sensível. A percepção do que se sente e de como se sente, seja o sol na pele ou a conexão entre a própria sombra e a do pilar – como se a pessoa e o pilar se tornassem um – tornam-se estímulos geradores da improvisação. Nesses exemplos, as decisões compositivas aconteceram pelas maneiras como dançaram com o sol, com as sensações provocadas pelo toque, assim como nos modos de conectar ou desconectar as sombras, do corpo e do pilar, gerando formas que originaram um outro corpo, um híbrido cujos moveres são característicos do processo de hibridação.

A dança gerada nesse tipo de estudo é oriunda do processo relacional e não de colagens de movimentos prontos, que estavam esperando para serem usados. É inegável, cada pessoa possui possibilidades de movimentos decorrentes de sua estrutura fisiológica, dos repertórios desenvolvidos ao longo de diversas experiências sensório-motoras, das contaminações sofridas no contato com outros moveres (danças, músicas, observação de animais, plantas, relevos, etc.). Entretanto, a dança surge do conjunto criado entre os modos como cada pessoa é afetada no processo relacional e as maneiras como compõe com os materiais oriundos das próprias afetações e as dos demais improvisadores.

Esse tipo de estado compositivo é bastante complexo, demanda muito tempo de estudo, no qual se busca conjugar as experiências vivenciadas às observações sobre o próprio fazer e sobre o trabalho de outras pessoas. Nesse sentido, em vários momentos solicitei que assistissem os vídeos produzidos por eles e, ao assistir, pensassem em algumas questões de improvisação e composição que estavam sendo estudadas, tais como: “Estou me movendo a partir do que? Daquilo que sinto (sensações, sentimentos)? Ou do que? Estou compondo com algo ou alguém? Com o que? Com quem?”. Esses questionamentos foram repetidos em diversos contextos durante todo o processo de pesquisa e, as percepções sobre estas questões, se reconfiguraram com o tempo de estudo. Na etapa de criação dos vídeos, as respostas revelaram percepções bem generalizadas do processo vivenciado, tais como:

Estou me movendo a partir do meu conhecimento, de querer sentir, criar,

construir retas... da minha sombra, de criar movimentos com os colegas. É um sentimento de poder fazer algo que me deixa leve e ao mesmo tempo é muito bom, bom demais (SP).

Fiz a movimentação pensando na relação com a minha sombra, não pensei em me relacionar com as pessoas. Às vezes acho que faço sempre os mesmos movimentos. Quando vejo as outras pessoas dançando, tenho várias ideias... percebo que posso fazer outros tipos de movimentos (NL).

Quando vi o vídeo percebi que nós ignoramos totalmente a sombra da árvore... e olha que ela é enorme (risos)... Fiquei frustrada por não ter percebido. Mas também tive várias ideias sobre como explorar a relação com a sombra da árvore e compor com ela (ME).

Os processos de estudo relacionados a criação de vídeos curtos e apreciação desses vídeos proporcionou aprendizagens que auxiliaram a refletir sobre modos de compor a partir da ação improvisacional, considerando as interferências múltiplas que permeiam o processo compositivo. Também auxiliaram as pessoas participantes a desenvolverem a noção do que era dançar para uma câmera, com o objetivo de pensar na criação de imagens que dariam vida a uma videodança, de maneira que a filmagem não seria apenas o registro de movimentos, mas a captura de sensações, de discursos, de relações.

2.4.1.3. Filmagem da videodança

Conforme relatado, as filmagens da videodança foram antecedidas de conversas sobre o que é uma videodança e sobre modos de usar a câmera do celular para a criação de diversos vídeos. A Cecília, contratada para participar do processo de estudo, de filmagem e edição-criação da videodança, trabalhou com o grupo a partir de fevereiro de 2022. Nós duas nos reuníamos por videoconferência para elaborar as propostas que norteariam os estudos que, de maneira geral, foram organizados em blocos: a) estudos conduzidos em parceria (eu e Cecília); b) estudos conduzidos por mim; c) processo de filmagem. Os encontros conduzidos em parceria e os conduzidos apenas por mim foram realizados de maneira intercalada, de modo que passávamos duas a três semanas

trabalhando conjuntamente e o mesmo período sem a presença dela.

As colaborações de Cecília perpassaram por orientações gerais sobre locais onde poderiam posicionar a câmera (acima da cabeça, na direção do rosto, ou do peito, ou no chão) e sobre como poderiam se posicionar frente à câmera (distanciamentos, enquadramentos). Ela também alertou que a câmera deve ser percebida como aparelho mediador entre o que a pessoa faz e o que será apresentado aos espectadores, disse que a dança que se faz para a câmera deve ser particular às características deste ambiente. Essas orientações pautaram estudos nos quais os participantes criaram vídeos com a câmera de seus celulares; assim como experimentos nos quais a Cecília fez a captura de imagens apreciadas e discutidas pelo grupo.

Nesses estudos, observamos as relações que poderiam ser estabelecidas entre os elementos constituintes da cena (pessoas, objetos, sons, espaço/ambiente), de maneira a considerar uma ativação da atenção para as potencialidades compositivas que pudessem surgir no experimento. Neste contexto, os locais escolhidos no *Campus* da UFU deveriam ser percebidos como cenários, com aspectos abrangentes ou restritos, nos quais pudessem buscar algum tipo de organização sensível e criativa durante o processo compositivo. A ideia de cenário não era a de um fundo sobre o qual uma proposta cênica se desenrolasse, mas um ambiente vivo, portador de significados e qualidades.

No mês de agosto do mesmo ano, fizemos um encontro para dialogarmos sobre diretrizes a serem definidas para o início das filmagens. Perguntei novamente aos participantes sobre a temática que gostariam de investigar e todos referendaram as intenções iniciais de trabalharmos o reencontro, de celebrarmos o fato de podermos nos encontrar presencialmente, após dois anos de isolamento social decorrentes da pandemia de COVID-19. Neste dia, também conversamos sobre que locais poderiam ser adotados para as criações. A maioria relatou preferir os estudos ao ar livre, sob as árvores, no contato com a luz solar, nas composições com as sombras.

Decididos estes detalhes, faltava combinar um figurino que tivesse sintonia com estes desejos – tema e cenário – e, após o diálogo, consideramos usar roupas do

cotidiano que permitisse movimentar-se livremente. Definimos, então, que adotaríamos uma palheta de cores fazendo combinações entre o marrom e o verde, em diálogo com as cores identificadas nos ambientes que realizamos os experimentos anteriores. Pensamos ainda em algumas sugestões de lugares, no *Campus* Santa Mônica para realizar as gravações. A ação de habitar e compor com os primeiros lugares que escolhemos nos levou a outras locações, de maneira que o próprio processo de filmagem despertou olhares sensíveis ao espaço, convidando a novas escolhas.

Algumas filmagens não geraram resultados que julgávamos interessante, no entanto, sempre acontecia algo que nos levava a outros experimentos, e, assim, compusemos relações com o ambiente e com o desejo de criar coletivamente. Nessa pesquisa, meu foco de observação foi direcionado às experiências vivenciadas pelos participantes durante as filmagens: os modos como cada um participou, dando sugestões sobre lugares para improvisarmos, se envolvendo nas pautas ou roteiros de improvisação, pensando o figurino, as relações, etc. Estive atenta aos processos de aprendizado compartilhados durante as experimentações criativas e compositivas.

No primeiro dia de filmagem, uma investigação de movimentos junto a uma fileira de árvores próximas ao estacionamento da reitoria, possibilitou que ME observasse o relevo do terreno em uma área próxima e sugerisse que criássemos uma cena na qual todos se posicionariam em uma parte baixa do local, enquanto a câmera permaneceria na parte alta. Ao ser ligada, a câmera registraria a grama e árvores ao fundo. O grupo, que estava posicionado na parte baixa do terreno, começaria a andar e subir o barranco, conforme se deslocassem, suas cabeças apareceriam e, conseqüentemente, todo o corpo ao chegarem no topo do barranco, se deslocando em direção à câmera. Esta ideia deu origem a várias filmagens, em dias diferentes, investigando modos de deslocamento, proximidade e distanciamento das pessoas ao caminhar, direcionamentos do olhar, interferências da luz e do vento.

Neste estudo, caminhavam com o sol de frente para eles o que causava certo desconforto, em especial àqueles com maior sensibilidade à luz. CR realizava, na época, um tratamento na visão e a exposição à claridade causava desconforto. Por

este motivo, tentamos mudar de local e encontramos, em outra parte do terreno, uma elevação que permitisse o mesmo estudo, mas com o sol localizado nas costas deles. Fizemos algumas filmagens neste local, embora a inclinação do solo fosse menor e não proporcionasse as imagens buscávamos. Decidimos então, iniciar a filmagem meia hora mais cedo, com o objetivo de causar menos desconforto. Essa decisão, associada às variações climáticas – dias que amanheceram nublados –, possibilitou realizar a quantidade de filmagens necessárias, sem que CR sofresse desconforto.

Ao longo das filmagens, estabelecemos pautas que ajudaram no processo de composição. Combinamos, por exemplo, que durante a caminhada poderiam olhar para frente e para o lado, mas evitariam olhar para o chão. Escolhemos esta pauta por perceber que, devido a inclinação do terreno, eles olham somente para o chão. Outra pauta experimentada foi trocar de lugar com os colegas durante a caminhada, tomando cuidado para não deixar nenhum espaço – buracos – no bloco de pessoas.

Frequentemente solicitei que se lembrassem dos processos de verticalização da coluna já estudado, para ajudá-los no equilíbrio. Estimulava-os a sentir o vento, o calor do sol, a perceber os sons da cidade e da natureza, que fossem organizando sua corporeidade a partir destas relações. Lembrava-os que a composição da imagem dizia respeito a um grupo e que, por isso, cada pessoa deveria tomar decisões compositivas pensando no grupo, como se seu corpo fosse uma célula em um organismo e que qualquer modificação nesta célula afetaria todo o conjunto.

Em outro momento, decidimos filmar em um local perto da entrada principal do *Campus*, que possui uma passarela elevada. Como se trata de um lugar amplo, semelhante a um grande corredor, optamos por um posicionamento em fileira, com as pessoas dispostas lado a lado, e realizamos as improvisações em dois locais: em um deles, a câmera ficou voltada para a cidade mostrando como cenário de fundo alguns prédios; no outro, a câmera ficou voltada para dentro do *Campus* revelando parte do gramado e árvores.

Nestes locais, foram realizadas várias pesquisas de movimento tendo como norteadores das improvisações diferentes proposições, de maneira que pensávamos

em um norteador, fazíamos várias improvisações, depois escolhíamos outro e improvisávamos com este. Assim fomos explorando as seguintes propostas, uma de cada vez: realizar movimentos com braços e tronco, em contraposição às pessoas posicionadas imediatamente ao seu lado – se uma fizesse ações no plano alto, a outra faria no plano médio–; compor com a pessoa ao lado, adotando uma velocidade diferente dela; realizar movimentos compondo com as sonoridades do ambiente, ou com uma música escolhida por eles; dançar compondo com as pessoas e natureza ao redor.

Nesses processos criativos, sempre surgia por parte de algum participante o questionamento se o que faziam era bom. Eu e Cecília conversávamos com eles, levando-os a refletir sobre como suas ações aconteceriam em relação compositiva com o local e as pessoas presentes. Desejando oferecer a eles algum referencial sobre suas performances, após uma manhã de filmagens, os vídeos eram compartilhados para apreciação. No próximo dia, refletíamos sobre o que haviam percebido nas suas ações, que compunha com as ações dos colegas e com o ambiente. A partir destas percepções fazíamos novas gravações.

Durante as filmagens na passarela da entrada principal, percebemos diversas árvores floridas em uma área próxima. HO disse que gostaria de dançar com um ipê branco, carregado de flores. Cecília disse que a cena poderia ficar muito bonita e que experimentaríamos. Pedi então, que cada participante escolhesse uma árvore ou arbusto para criar uma dança. SP se interessou pelo tronco de uma árvore, com uma casca muito grossa; NL por uma *bougainville* cor de rosa, conhecida popularmente como primavera; ME, JC e PG por um jasmim-manga, como havia várias, cada pessoa escolheu uma árvore); ZM optou por um pé de limão; LM escolheu uma sibipiruna. CR ficou em dúvida sobre qual escolher, então Cecilia sugeriu uma árvore com o tronco em forquilha, permitindo dançar entre os troncos, revelando partes de seu corpo. Pedimos, a cada pessoa, que observasse a árvore escolhida e dançasse estabelecendo relações com ela. Assim, cada um, de acordo com suas preferências, foi compondo sua dança. JC, por exemplo, que adora subir em árvores, decidiu dançar meio sentada, meio deitada no jasmim-manga.

Outro ambiente escolhido foi uma área ao lado do RU, na qual já havíamos feito alguns estudos. No local, há várias árvores enfileiradas que, sob o sol da manhã, demarcam no chão a sombra de seus troncos e galhos esguios. Realizamos, ali, dois tipos de pesquisa criativa: uma baseada em caminhadas sobre as sombras, buscando relações com os demais improvisadores; na outra as pessoas se distribuíram entre as árvores, em uma grande fileira, com pouco ou nenhum deslocamento, compondo com as sensações surgidas do contato com: a luz solar, o vento, as irregularidades da grama, a percepção de outra pessoa, as sonoridades.

Em área próxima, onde há um tablado que foi o local de vários estudos, o mote para a improvisação foi caminhar mantendo um distanciamento igualitário entre as pessoas e percebendo como o chão lhes tocava. Em um local ao lado, sob a sombra de uma grande sibipiruna, fizemos algumas cenas com o desafio de manter os olhos fechados enquanto percebiam o ambiente e dançavam com ele. Conforme as filmagens eram realizadas, os vídeos eram compartilhados com todos para refletirmos sobre as potencialidades e fragilidades dos estudos desenvolvidos, assim podíamos verificar se as qualidades estéticas e poéticas das composições estavam em consonância com o que achávamos interessante e, se não estivesse, realizávamos outras filmagens.

Houve momentos que levei o *notebook* e assistimos os vídeos juntos, tecendo comentários com a memória recente preservada. Nestes encontros, havia observações de ordem mais geral e mais individuais. Cito uma dentre as mais gerais: o experimento de entrar-dançar-sair (posicionados em fileira, fora do foco da câmera, ir entrando em cena um de cada vez, se posicionar no local combinado, dançar por alguns segundos se conectando com o ambiente e sair obedecendo a mesma ordem da entrada (quem entrou primeiro, sai primeiro e assim por diante) pareceu estranho, pois havia as imensas sombras dos galhos das árvores e passamos por cima delas ignorando-as completamente.

Após esta constatação, ME sugeriu que caminhássemos sobre as sombras dos galhos, considerando-as como caminhos a serem percorridos, como a seiva que corre por galhos e troncos de árvores. Em encontros posteriores acolhemos esta sugestão, que se tornou uma das cenas da videodança. Entre as observações individuais trago

como exemplo ressalvas sobre algumas pessoas estarem com os olhares muito voltados para o chão, levando a uma corporeidade e expressividade que não nos interessava naquele momento; assim como o fato de, durante uma filmagem, alguém apontar o que estava acontecendo, causando uma interferência na ambientação da cena.

As filmagens se constituíram em momentos significativos de aprendizagem. As pessoas participantes perceberam que nem sempre chegamos aos resultados que imaginamos ao criarmos certos estímulos para a composição; pois a câmera é um recurso mediador da percepção e é, também, criador de pontos de vista. Neste sentido, constataram que quando realizamos uma improvisação e esta é filmada por alguém, temos duas cenas diferentes: uma é aquela que se assiste enquanto é realizada e outra é a que se vê no vídeo. Este entendimento foi muito importante para o grupo, em especial para a compreensão do que é um processo criativo de uma videodança.

No início de outubro, Cecília fez uma primeira versão⁴⁸ da videodança e apresentou ao grupo. Assistimos todos juntos, conversamos sobre o que cada um havia percebido nas diversas camadas compositivas (participações individuais e coletivas, locações, relação imagens-música, narrativa dramaturgica, etc.). Neste diálogo identificamos o desejo de mais um encontro para filmagem, considerando a captura de imagens da natureza para compor com os corpos dançantes, assim como de alguns estudos em grupo, com olhos fechados, para explorar as relações coletivas sensíveis ocorridas quando suprimimos o sentido da visão, sentido muito presente e de grande referência àqueles que enxergam. Os estudos com olhos fechados fizeram parte de diversas investigações e havia uma conexão simbólica com a temática que adotamos para a videodança, pois estávamos querendo tratar das sensações do reencontro, de estarmos novamente vivenciando juntos as mesmas paisagens sensoriais e afetivas.

48 A música adotada por Cecília para a composição da videodança é de autoria de dois artistas norte-americanos e não possuímos o direito de uso, por este motivo escolhi outra música. Após diversas pesquisas, selecionei obras de Bach e Vivaldi e enviei para Cecília como sugestões, disse que ela poderia acatar ou encontrar outra obra que achasse mais interessante. Ela escolheu uma das músicas que enviei, um concerto para Violino de Johann Sebastian Bach (*Violin Concert in A Minor BWV 1041: II Andante*). Tomada esta decisão, Cecília compreendeu que deveria compor um novo trabalho, pois simplesmente trocar a música era impossível, visto que todo o processo compositivo da videodança havia ocorrido em relação estreita com a outra música. Assim, decidiu por terminar a edição da primeira videodança (mantendo a música original) e compor um segundo trabalho com a música de Bach, vindo a nos surpreender com dois trabalhos, que foram entregues no início de 2023.

No dia da última filmagem, foi interessante perceber como as pessoas se conectaram com suas sensações para deixar que a dança surgisse dessa conexão. Pude perceber em PG, por exemplo, ações compositivas que ainda não havia identificado em momentos anteriores ao dar vazão a explorações de movimentos oriundas das sensações vivenciadas no instante da filmagem. Esse fato não é comum nas movimentações de PG, posto que recorre às ações comuns de seus treinamentos desportivos. Porém, neste dia, criou uma conexão interessante com o vento e a sonoridade das folhas em movimento.

No mesmo período da criação da primeira versão da videodança (outubro de 2022), desejando encontrar uma organização, no formato de texto, para a temática escolhida e para as investigações criativas e compositivas realizadas, compus um *release* para a videodança e apresentei ao grupo para apreciação, sugestões e/ou aprovação. Ele foi apreciado por todos, não recebeu nenhuma sugestão de modificação, sendo aprovado com unanimidade e passando a compor o arcabouço de material criativo relacionado à videodança. Apresento-o a seguir:

Depois da necessidade do isolamento surge forte, intensa, presente e urgente a vontade de estar junto, de ressignificar as relações, os encontros.
Me relaciono com o quê? Com quem? Como me relaciono?
Escutar! Sentir! Perceber! Se relacionar!
Estas ideias nos movem.

Percebia nas falas das pessoas participantes que, embora as argumentações durante as conversas e as ações de composição fossem ricas, ficava evidente que não havia nenhum tipo de perspectiva sobre como ficaria o produto final. Foi somente após assistir a primeira versão do trabalho, que conseguiram dimensionar a potência expressiva do que dançaram. ME mencionou que Cecília havia conseguido sentir o que eles desejaram transmitir enquanto dançavam, que o trabalho de criação da videodança “revelava particularidades de cada um” (ME), embora não conseguisse imaginar o resultado do trabalho. O comentário de outros participantes também se deu na mesma direção, revelando surpresa na compreensão da natureza de uma videodança. Comentaram que, somente após terem vivenciado todo o processo, conseguiram

compreender “o que acharam que entenderam” sobre as conversas realizadas sobre esse tema.

No início de março de 2023, realizamos um encontro para compartilhamento das duas videodanças. Para a ocasião, foram convidados familiares e amigos das e dos participantes, pessoas relacionadas à esta pesquisa como o orientador, a coorientadora, membros da banca de qualificação, coordenador do curso de dança e o diretor do IARTE. Neste dia, após a apreciação dos vídeos, foi aberto um espaço de diálogo para que os convidados perguntassem aos participantes tudo o que desejassem saber sobre o processo criativo.

Nesse dia, HO, SP, ME se dispuseram a falar sobre o processo de criação e a responder as perguntas dos convidados. Cada uma, à sua maneira, ressaltou o quanto foi significativo aprender a se relacionar com recursos do celular, que além de possibilitar que participassem os estudos criativos, proporcionou o acesso às tecnologias que, antes, não dominavam e com as quais sentem mais familiaridade após os estudos. Também comentaram a ampliação dos conhecimentos sobre os processos de criação e composição em dança, revelando que este campo de conhecimento é muito mais complexo do que achavam que era quando se vincularam a pesquisa; disseram que foram percebendo que sua idade biológica não define mais o que podem ou não fazer, sabem que são capazes de muitas realizações e pretendem continuar explorando todo o potencial que possuem.

2.4.2. Relações mediadas pelo contato com o outro e com o ambiente

Conforme pontuado anteriormente, em 2022, após todos os participantes tomarem as duas doses de vacina, mais as duas doses de reforço, passamos a realizar os encontros de maneira presencial. No primeiro semestre, as atividades foram desenvolvidas em espaço aberto, em um local repleto de árvores, com grama, passarelas de cimento e uma parte cujo chão é coberto por um tablado de madeira no qual há bancos e mesas de alvenaria. Este lugar é um recanto circundado pelos Blocos 1H, 1I, 1W e Restaurante

Universitário, no *Campus* Santa Mônica. Foi escolhido por proporcionar ventilação natural, sombra, bancos para descanso (caso necessário), banheiros próximos, ambiente tranquilo sem interferências que pudessem prejudicar os estudos. Após meses em ambiente aberto e com a chegada de dias frios, secos e, posteriormente, chuvosos; passamos a realizar os encontros também em salas do Bloco 5U (Curso de Dança) e Bloco 1W (sala de lutas). Dependendo da proposta de estudo ou da condição climática, ocupávamos ora espaços abertos, ora espaço fechados.

No espaço externo, realizamos vários tipos de estudos de criação e composição em dança. Parte deles foi compartilhado na sessão anterior, pois se deu na elaboração de pequenos vídeos e da filmagem da videodança; além desses, dedicamo-nos à investigação de procedimentos para improvisação visando a composição em tempo real. Dessa maneira, trago reflexões sobre os conhecimentos desenvolvidos nos exercícios criativos que aconteceram presencialmente, cujo foco de estudo foi o estímulo da atenção e a percepção para estabelecer relações com o ambiente, com o outro, com sonoridades.

É interessante pensar o que seria compor uma dança, em tempo real, estabelecendo relações com o ambiente e/ou com outras pessoas. Esse tipo de proposição de estudo oferece diversas possibilidades de entendimento sobre o que fazer. Entretanto, é necessário compreender que existe uma diversidade latente nestes estudos, portanto, não cabe fazer qualquer coisa, de qualquer jeito. Nos encontros de pesquisa, resalto constantemente que o estudo de improvisação desenvolvido não diz respeito a se mover aleatoriamente, apenas pelo fato de serem capazes de se movimentar, já que não possuem nenhum tipo de condição impeditiva.

Os estudos de improvisação ao qual nos dedicamos, teve como pressuposto dançar compondo com outras pessoas, de maneira que os movimentos do improvisador não expressem apenas uma mobilidade motora, mas que surjam de relações com pessoas, espaços e coisas, de sensações e desejos de ação. Essas composições podem ser curtas ou longas, a depender do quanto o coletivo de improvisadores consegue, ou deseja, alimentar uma proposta compositiva. Nos estudos desenvolvidos, várias propostas

compositivas são colocadas em jogo e cabe a cada improvisador prolongar uma proposição, reorganizá-la inserindo algo novo, mudar totalmente a proposta, ou, ainda, retomar algo que foi trabalhado antes e que deseja retomar.

Para que esta complexidade de ações se concretize é necessário uma atencividade relacional e criativa, desenvolvida na ação, na vivência de diversos modos de atenção. Considero que os estudos sobre improvisação desenvolvidos, ajudaram os participantes a perceberem a complexidade daquilo que parece simples. Pois, como comentei em outro momento, alguns participantes alimentavam a ideia de que um rompante de emoções ou o fato de adorar dançar são suficientes para que danças aconteçam.

Em maio 2023, após dois anos de investigações, ouvindo seus comentários, identifiquei o entendimento de que os estudos sobre improvisação em dança, desenvolvidos nos encontros, demandam situações de aprendizado que envolvem atenções diferenciadas a si e ao entorno, dedicação aquilo que se faz, repetição de diversas práticas, fazer algo que acham muito fácil e que, durante a ação, percebem a complexidade.

No que diz respeito as habilidades perceptivas, há estudos que procuram se atentar para os sinais que podem ser identificados nos seres moventes. No caso da dança, destaca-se o professor e pesquisador francês Hubert Godard, assim como diversos de seus colaboradores do departamento de dança da Universidade Paris 8. Suas pesquisas preconizam o refinamento da atenção e a percepção de detalhes sutis que se apresentam na organização corporal de cada pessoa. Godard (2001) afirma que é possível identificar visualmente certos detalhes nos processos operadores do movimento que ocorrem antes do gesto se concretizar. Afirma que os modos como os bailarinos visualizam antecipadamente os movimentos que irão realizar, geram fluxos de intensidades que organizam o corpo, dando expressividade à ação e revelando intencionalidades de movimentos. O autor nomeou de “pré-movimento essa atitude em relação ao peso, à gravidade, que existe antes mesmo de se iniciar o movimento, pelo simples fato de estarmos em pé. Esse pré-movimento vai produzir a carga expressiva do movimento que iremos executar” (Godard, 2001, p. 13).

Com base nas considerações de Godard sobre o pré-movimento, propus investigações que possibilitassem a percepção destes sinais e, ao percebê-los, que tomassem decisões de ação em consonância com estas intencionalidades. Para perceber os pré-movimentos dos improvisadores com os quais estava compondo, era fundamental adquirir a habilidade de mobilizar simultaneamente diversos sentidos e tipos de atenção, tanto focal quanto aberta. Nesse contexto, propus estudos que viabilizassem relações sensíveis e criativas entre os improvisadores, apresentei variações de atividades com objetivos comuns relacionadas ao refinamento da percepção, atenção e escuta.

2.4.2.1. Conexões, sintonias e relações

Considerando a intenção de desenvolver estudos que possibilitassem estabelecer conexões, sintonias e relações criativas uns com os outros, propus, em um dos encontros, que caminhassem pelo espaço se conectando com uma pessoa, de maneira que as estratégias de conexão poderiam se modificar a cada nova tentativa e, quando sentissem que estavam conectados com alguém, deveriam compor com esta pessoa. Após algum tempo, podiam se desconectar e voltar a caminhar. Essas ações seriam repetidas várias vezes até o final do estudo.

Durante a prática, percebi que a tentativa de conexão se deu primordialmente pelo olhar. Como estava participando da atividade, em determinado momento decidi que tentaria me conectar de outras maneiras, não mais pelo olhar. Sem saber ao certo como a conexão se daria, experimentei. Com o passar do tempo, identifiquei que algumas pessoas buscavam se conectar comigo pelo olhar; porém, como não olhava para elas, devido ao meu propósito de realizar conexões de outras maneiras, desistiam dessa tentativa, buscando o olhar de outra pessoa. Alguns participantes, como HO e ZM, insistiram em sequestrar meu olhar, no entanto, também desistiram após algum tempo. Recusei o olhar direto, olho no olho, verificando se conseguiria me conectar de outra maneira. Após o estudo, conversamos sobre nossas impressões.

NL relatou que se questionou sobre a natureza das conexões, sobre como ocorriam.

HO comentou que tentou se conectar com algumas pessoas e não conseguiu. Aproveitei a oportunidade para perguntar se eles haviam percebido minha recusa ao olhar, ao que responderam positivamente. HO disse que pensou: “Nossa, ela está me evitando”. Afirmar que jamais pensei em evitar contato com ela, entretanto me recusava a adotar o olhar como recurso de conexão. Expliquei que tentei me relacionar de outras maneiras, mas como ela esperava o contato visual, havia pensado que eu não tinha buscado me relacionar com ela. Essa situação gerou muitas risadas e reflexões.

Aproveitei a oportunidade para perguntar se a conexão pelo olhar era a única possível. Questionei, ainda, sobre o porquê de uma conexão não acontecer. A respeito do primeiro questionamento, eles relataram que só tentaram se conectar pelo olhar, então não conseguiam dizer, com certeza, se conseguiriam de outra maneira. HO argumentou que, em alguns momentos de sua vida, havia se sentido conectada com uma pessoa mesmo à distância, chegando a vivenciar situações como: a) lembrar da pessoa, se preocupar com seu estado, ligar para saber notícias e descobrir que não estava bem; b) lembrar de algo muito agradável que havia vivido com alguém e receber uma mensagem da pessoa dizendo estar com saudades. A partir desta argumentação, o grupo passou a considerar que, talvez, fosse possível conexões sem o recurso do olhar.

Quanto à segunda questão, sobre o motivo pelo qual uma conexão não acontecia, após alguns apontamentos, identificamos que a dificuldade de se conectar poderia ocorrer por três motivos: primeiro – a pessoa não percebia o outro tentando se conectar, segundo – a pessoa se negava à conexão, terceiro – a pessoa já estava conectada com alguém e uma terceira tentava se conectar com ela. Com essas conclusões, perguntei se a conexão seria sempre algo que acontecia com a intenção de ambas as partes, ou se poderia acontecer de maneira unilateral. A maioria apresentou argumentos para defender a posição de que para que uma pessoa se conecte a outra, precisa haver o desejo das duas partes. Ao chegarem a essa conclusão, uma das participantes lembrou que no exemplo dado por HO, uma pessoa havia se conectado primeiro, sem o conhecimento da outra e que, somente pelo fato da conexão ter acontecido, a outra pessoa se lembrou daquela amiga.

Logo em seguida, CR perguntou se as conexões poderiam acontecer por um tempo mais estendido, por exemplo: encontrar uma pessoa, se conectar, ficar um tempo mais longo dançando com a pessoa, para, depois, desconectar-se e voltar a caminhar. NL respondeu afirmando que não era possível, pois eu havia dito que era para se conectar e depois desconectar, por isso precisavam cumprir o combinado. Diante desta resposta, perguntei a todos: “Se permanecerem mais tempo dançando com uma pessoa, descumprirão o combinado? Eu estabeleci quantos minutos deveria durar a dança?”. Ao ouvir estas perguntas, NL se mostrou surpresa, respondendo que ninguém havia dito que deveria ser rápido e que ela havia dado uma interpretação pessoal à proposta.

No meu ponto de vista, essas situações são riquíssimas para o processo de construção de conhecimento, devido ao movimento do fazer-pensar, pensar-fazer, que auxilia na construção de saberes de quem investiga um campo de conhecimento. O envolvimento da pessoa com a situação vivenciada possibilita que a experiência aconteça e que se agregue à experiência qualidades que deixarão rastros. Os questionamentos apresentados por HO, CR e NL durante o estudo, são dúvidas ou incômodos que se transmutam em saberes. Naquele dia encerramos o encontro sem respostas assertivas sobre cada pergunta levantada, mas alimentados pelas possibilidades de respostas oriundas das questões discutidas.

Em outros encontros, quando realizamos propostas similares sobre conexão, as ações conectivas continuaram sendo o ato de olhar para alguém, apontar os dedos, esticar os braços ou inclinar o corpo em direção ao outro. Continuei apresentando a pergunta: “Como posso me conectar com alguém ou alguma coisa?”. Assim, a cada dia que repetíamos essa temática de estudo, as atitudes durante a prática e as sensações compartilhadas no momento da conversa, iam se reconfigurando e revelando descobertas. Procurei estimulá-los a permanecerem com as perguntas, sem a necessidade imediata de uma resposta, posto que são imprescindíveis para a experiência.

Em consonância com esta perspectiva, em vários momentos, os participantes levantaram perguntas sobre o que seria se conectar com algo ou alguém, sobre como seria estabelecer sintonia com pessoas ou relações com o ambiente. Houve momentos

nos quais alguns participantes se distraíam por minutos com alguma situação e se desconectavam do estudo. Nestas ocasiões, aproveitei para convidá-los a sentir como é voltar a se conectar com a proposta criativa e compositiva.

Certo dia, o encontro estava acontecendo em ambiente externo e propus uma deriva pelo espaço, entre árvores e arbustos, percebendo os relevos, as texturas e cores, as interferências sonoras, luminosidades, etc. Pedi que percorressem o local percebendo e se relacionando com os elementos encontrados. A maioria dos participantes acolheu o desafio, caminharam observando a natureza, as pessoas; tocaram troncos, folhas, pedras sentindo suas texturas, observando por ângulos diversos suas particularidades; paravam em um local, fechavam os olhos e sentiam o calor do sol no rosto; pisavam em lugares irregulares para perceber como seu equilíbrio era afetado; dentre outras.

Duas pessoas iniciaram a deriva da maneira que estão acostumadas a se comportar quando saem para passear, passavam por alguém e procuravam comentar alguma coisa, iam caminhando e olhando ao redor. Em certo momento, uma destas pessoas pegou um mato rasteiro, cheirou e levou para mostrar a um colega; começaram a conversar e, após algum tempo, o colega foi até uma árvore, rasgou uma folha e levou para o outro cheirar. E, assim, ficaram conversando.

Ao perceber que o diálogo se estendia, chequei o tempo de duração do estudo e, ao identificar que estava no final, pedi que nos reuníssemos para conversar. Perguntei a eles qual era nosso foco de estudo na deriva e pedi que falassem sobre o que haviam percebido. Cada um revelou sensações e percepções. Perguntei às duas pessoas que ficaram conversando: “O que vocês perceberam?”, e obtive a resposta: “O cheiro do mato e da folha”. Perguntei então, de modo geral, se haviam conseguido se relacionar com algo. Uma pessoa disse que se relacionou com o canto de um pássaro, dançou com aquele som; outras duas disseram que buscaram sentir o movimento de algumas folhas no corpo delas, como se o corpo fosse a folha. Uma das pessoas que estava conversando disse que havia se relacionado com o colega, pois ficou conversando. Aproveitei tal fala para convidá-los a refletir sobre o que pode ser uma relação dançante, ou uma relação sensorial, ou qualquer outro tipo de relação que seja diferente destas que,

corriqueiramente, vivenciamos, como conversar, brigar, admirar, etc.

Nos estudos sobre improvisação realizados por profissionais da dança e do teatro, há uma compreensão de que se pode desenvolver determinados modos de atenção e de escuta, ao que se vivencia, que possibilitam o processo compositivo. Estes modos de atenção e escuta demandam que o improvisador desenvolva um comprometimento com o momento presente, percebendo o que se passa, construindo experiências – no contexto de Dewey e Larrosa–, presente no ato de fruição do mundo. Neste sentido, a conversa dos dois participantes foi um momento de socialização, mas não viabilizou meios para que estes tipos de atenção e escuta, potentes durante a improvisação, acontecessem.

Ciente dessas particularidades e desejando que percebessem essas diferenças, argumentei sobre modos diferentes de nos colocarmos atentos a algo. Expliquei que, no estudo desenvolvido, era importante um trabalho mais individualizado da atenção para aprenderem a se relacionar com o entorno, de maneira diversa daquela que estavam habituados⁴⁹ no cotidiano das relações sociais.

Partindo das argumentações sobre como certas atitudes podem colaborar em um processo criativo, perguntei: “Como posso me relacionar com aquilo que me toca, me afeta? O que posso criar a partir dessa relação? Se pego uma folhinha ou mato para cheirar, isso me afeta de alguma maneira? Posso me lembrar de uma situação que vivi, de um lugar? Como posso estabelecer relações criativas com estes cheiros e/ou memórias?”.

Procurei argumentar que muitas ações poderiam ser realizadas e, principalmente, que não estava propondo receitas de como criar danças ou relações, só estava lembrando a todos que existem caminhos que já conhecemos e caminhos que estamos por descobrir. Meu convite era para abrirmos nossa curiosidade às novas descobertas, para aquilo que ainda não havíamos feito, praticando o tateio, a experimentação, a curiosidade.

⁴⁹ Me refiro a olhar para a folha e classificar sua espécie, morfologia ou função; ou ainda a lembrar que havia árvores com este tipo de folhas na casa da avó e se perder nas lembranças das brincadeiras com os primos, viajando para o passado e ficando lá, sem voltar ao momento atual e articular uma experiência no presente. Ou conversar com alguém sobre a folha e se perder em diversos outros assuntos, que ocorrem no presente, mas não estão articulados com a investigação sobre atenção e escuta que se procura vivenciar no processo compositivo.

No intuito de criar variações de estudo sobre o mesmo tema, propus investigações a partir de ações do cotidiano⁵⁰. Nestas práticas, ações como caminhar, sentar, levantar, coçar a testa, ajustar uma roupa ao corpo, podem ser reconfiguradas, seus aspectos funcionais assumem poéticas, moveres descompromissados e mecânicos, ganham intencionalidade a partir de relações sensíveis e interconectadas.

Nesta direção, em alguns encontros, realizamos estudos sobre as relações que poderiam ser estabelecidas durante o caminhar e que expressividades poderiam surgir destas situações. Certo dia, pedi que caminhassem pelo ambiente e, em determinado momento, escolhessem uma pessoa, de maneira aleatória, se colocassem ao lado dela e andassem em dupla. A pessoa escolhida iria acolher a parceria, caminhariam juntas e, após algum tempo, uma das pessoas da dupla deveria se afastar, voltando, ambas, a caminhar sozinhas. Posteriormente, deveria voltar a se parrear com outra pessoa e caminhar com ela, mantendo este jogo de ora estar com alguém e ora estar sozinha.

Convidei as (os) participantes a estabelecerem algum tipo de relação com cada par, ao longo do experimento; poderia ser na velocidade da caminhada, na maneira como a pessoa transferia o peso de uma perna a outra, por exemplo. Ao longo das práticas aconteceram vários tipos de situações: algumas pessoas investigaram relações de proximidade (se colocavam muito perto de alguém e percebiam as reações na outra pessoa); outras buscaram andar como sombra, gerando uma relação de sincronicidade em alguns e de desafio em outros (a pessoa fazia alguma parada brusca ou gerava um movimento que fizesse o sombra se perder); outras acabavam conversando algo com alguém; outras se distraíam por alguns momentos. Enquanto iam vivenciando o estudo, eu fazia algumas interferências orais convidando-os a perceberem se a relação estabelecida com a pessoa que estava próxima gerava algum tipo de organização corporal específica neles, considerando que conexões e sintonias afetam as pessoas de alguma maneira.

Dando prosseguimento ao estudo, propus que caminhassem todos ao mesmo

⁵⁰ Desde meados dos anos de 1960, gerações de artistas têm investigado modos de compor danças a partir de movimentos cotidianos, inspirados pelo movimento artístico desencadeado na Judson Church, em Nova Iorque, por expoentes como: Alex e Débora Hay, Simone Forti, Yvonne Rainer, Judith Dunn, Steve Paxton, Trisha Brown, dentre outros.

tempo, mantendo certa distância entre as pessoas, até que alguém tomasse a decisão de parar; quando isso acontecesse, todos deveriam pausar. Essa pausa deveria se instalar no grupo por um tempo para, em seguida, alguém reiniciar a caminhada, que seria acolhida por todos. O desafio de aprendizagem era conseguirem realizar as pausas e o retorno à caminhada juntos. Este estudo revelou várias situações, dentre elas o fato de que, por certo período, somente ZM propunha as pausas e o retorno a caminhada.

Há uma questão emblemática nesse fato, que surgiu em outras circunstâncias, durante as improvisações. ZM é uma pessoa bastante propositiva, acolhe todos os convites de estudo, no entanto, percebe-se certa urgência em cumprir a tarefa dada. Suas atitudes e verbalizações levam ao entendimento de que quando é provocado a vivenciar alguma investigação criativa se depara com o desejo de experimentar a proposta e, ao mesmo tempo, com o desejo de vê-la cumprida. Essas duas sensações juntas levaram-no, em vários momentos, a experimentações rasas, com pouco desprendimento de tempo de investigação, com a adoção de uma atitude de urgência pela tarefa concluída e sem atenção ao que poderia acontecer na relação com o outro.

Em diálogo, ZM deixou claro que não tinha o desejo de acabar algo chato, mas de conseguir chegar ao fim de uma tarefa e se sentir satisfeito por isso. Ao perceber esta característica, passei a incentivá-lo a viver a relação, o processo de estar junto, buscando não se preocupar com nenhum resultado, mas em aproveitar o encontro. Além dessa questão, ZM verbalizou algumas vezes que espera as pessoas fazerem o que foi colocado como jogo e, se há alguma demora, relacionada à sua percepção temporal, ele mesmo executa a tarefa. Nestas ocasiões, ressalttei que esse modo propositivo de ser é positivo para um improvisador, destacando, também, a escuta como outra qualidade crucial. Alerttei-o para a necessidade de desenvolver a tranquilidade para perceber o que vai se instalando como proposta no grupo e, assim, permitir que pessoas com um tempo diferenciado de ação também fossem propositivas.

Essa situação do protagonismo de ZM na ação de parar e voltar a caminhar, permitiu que solicitasse uma pausa no jogo e perguntasse quem estava propondo as ações. Aqueles que estavam menos atentos à dinâmica do jogo disseram que não sabiam

e os mais atentos falaram que ZM que estava conduzindo as propostas. Questionei sobre o porquê de isso estar acontecendo. Alguns responderam, rindo, que o colega “não dava tempo para outros proporem”, pois sempre “tomava a frente”.

Esse fato permitiu que refletíssemos coletivamente sobre o tempo de ação em um estudo ou em uma improvisação. Qual seria o tempo de ação e reação, neste tipo de proposta? Após algumas considerações a este respeito e munidos pelas perguntas surgidas, pedi que fizéssemos novamente o jogo, atentos para que pessoas diferentes propusessem as paradas e os retornos ao movimento. A partir dessa ressalva, todos se tornaram mais propositivos e foram construindo conexões coletivas para criarem, juntos, pausas e caminhadas.

Nesse dia trabalhamos apenas com a variável de parar-caminhar, em outros encontros inseri outras variações, tais como: sentar-levantar, colocar-tirar as mãos no quadril, andar com braços soltos ou colados no corpo, variar a velocidade, deslocar-se dando foco aos membros superiores ou inferiores, dentre outras. No momento que algo é colocado em jogo, os improvisadores buscam acolher a ideia explorando sua criatividade. Por exemplo, se durante a caminhada alguém se desloca realizando movimentos diversos com as mãos e/ou braços, a proposta é mover-se dando foco aos membros superiores; assim, todos passam a improvisar a partir desta consigna, até que outra pessoa coloque uma proposta diferente em jogo. Com a recorrência desse tipo de estudo, propus um grau de complexidade maior: suprimir, em alguns momentos, o sentido da visão para estimular a adoção de outros sentidos da percepção.

2.4.2.2. Estudos com os olhos fechados

Há algum tempo realizo estudos, nas turmas com as quais trabalho, que adotam os olhos fechados como meio de sensibilizar diferentes sentidos da percepção e como disparador de modos não usuais de direcionamento da atenção e da escuta. Comecei adotando propostas vivenciadas com alguns profissionais e, com o tempo, criei situações de estudo personalizadas, condizentes com as particularidades da turma que estivesse

trabalhando e com os objetivos de aprendizagem traçados.

Nenhuma das pessoas participantes dessa pesquisa, havia vivenciado algum tipo de estudo de movimento com os olhos fechados, dançados ou não, antes do início dos encontros de pesquisa. Alguém, talvez, possa questionar se este tipo de estudo com um grupo de pessoas, cuja maior parte tem idade acima de 60 anos, possa ser arriscado, propiciando quedas. No entanto, afirmo que todos os cuidados foram tomados para que as experimentações ocorressem em um ambiente seguro e rico em estímulos sensório-motores (processamento dos sinais vestibulares e proprioceptivos), visando diminuir quaisquer comprometimentos do equilíbrio corporal⁵¹. Em sentido oposto ao risco de queda, as atividades possibilitaram o desenvolvimento de maior atenção e ajuste proprioceptivo.

No que diz respeito às práticas, as propostas realizadas com os olhos fechados suscitaram reflexões sobre os aprendizados associados a estes experimentos. Em uma das propostas, pedi que se organizassem em duplas, de maneira que uma pessoa ficaria com os olhos abertos e a outra de olhos fechados. A pessoa de olhos abertos deveria cuidar da pessoa de olhos fechados, pois ela se deslocaria pela sala. A ideia era a de caminhar, percebendo onde estava, cuidando de seu espaço pessoal e procurando ter noção do ambiente da sala. A cuidadora, pessoa de olhos abertos, poderia adotar como ações de cuidado tocar no ombro ou no braço da outra pessoa para sinalizar uma parada; isso indicaria que havia a iminência de uma trombada, ou para sinalizar que deveria virar um pouco para a direita ou esquerda, ou ainda para informar que a pessoa poderia seguir caminhando. Depois de um tempo eu dizia FIM, cada um parava, procurava imaginar onde estava e, em seguida, abria os olhos para verificar se suas impressões sobre sua localização e as demais percepções relativas às outras pessoas e ao espaço

51 Bushatsky (2012) em sua pesquisa doutoral sobre o déficit de equilíbrio corporal em idosos, apresenta dados que apontam comprometimento na habilidade do sistema nervoso central em realizar o processamento dos sinais vestibulares, visuais e proprioceptivos (responsáveis pelo equilíbrio corporal) em indivíduos com idade acima de 60 anos. Estes fatores associados a diminuição da capacidade e velocidade dos reflexos neurológicos adaptativos da postura são responsáveis por situações de desequilíbrio na população idosa. Além destes fatos gerais que comprometem o equilíbrio, a autora também citou o seguinte detalhamento: alterações no sistema vestibular, diminuição das reações neuromotoras de equilíbrio e de contração muscular, diminuição da força muscular, diminuição da coordenação motora, alterações visuo-espaciais, alteração da propriocepção com a diminuição da sensibilidade tátil pela atrofia dos receptores, perda das fibras proprioceptivas e diminuição dos reflexos tendíneos, alterações auditivas, alterações cognitivas, depressão, uso de medicamentos, dentre outros.

físico estavam corretas. Depois trocava de papel, a pessoa que estava sendo cuidada passava a cuidar e vice-versa.

Como uma variação deste estudo, combinamos repetir a proposta variando as ações de cuidado. Agora não poderiam mais tocar no colega, mas deveriam expressar verbalmente os cuidados necessários, como: “Pare. Há alguém próximo de você”. Em seguida, mudamos a formação das duplas para poderem construir parceria com outra pessoa ao realizar a atividade. Depois de um tempo observando as maneiras como cada dupla foi vivenciando o experimento, pedi para fazerem uma pausa e dialogamos, antes de trocarmos a pessoa que ficaria com os folhos fechados.

Fiz essa solicitação por perceber que não estavam apenas cuidando do par, mas dizendo o que deveriam fazer. Esclareci que há uma diferença entre avisar de algum perigo e direcionar a ação do colega. Por exemplo, ao falar: “Pare, vire um pouco para sua direita, dê dois passos para o lado”, se diz o que a pessoa deve fazer. Se a narrativa é: “Cuidado, há pessoas na sua frente ou do seu lado direito”; se está sinalizando que a pessoa deve utilizar diversos sentidos para sair daquela situação, para se cuidar. Lembremos que um dos combinados foi o de não usarem o toque como sinalizador; poderiam até levar um braço à frente para levantar algumas informações táteis, mas prontamente deveriam sair do referencial do toque para continuar sua trajetória. Com esta atividade, o objetivo foi trabalhar o refinamento da percepção e da atenção, subtraindo as referências da visão e do tato, e, ainda, a capacidade de decisão frente a uma situação inusitada, por isso era importante que a pessoa de olhos abertos não dissesse ao par o que fazer, mas sim alertá-la sobre uma circunstância que demandava cuidado.

Nesse sentido, a pessoa de olhos fechados sabia que era cuidada, o que não eliminava sua responsabilidade pelo autocuidado, tendo em vista as decisões sobre as suas ações serem de sua competência. Após conversarmos sobre essas questões, trocou-se os papéis de cuidadora e pessoa cuidada. Esses estudos foram significativos para pensarmos sobre o quanto devemos ou não interferir nas atitudes de outra pessoa, sobre o que é cuidar e ao mesmo tempo dar a possibilidade de decisão para a outra

pessoa, sobre como podemos acessar diferentes sentidos para nos ajudar na tomada de decisões, dentre outros.

O momento de avisar sobre uma situação de perigo também foi tema de debate no grupo. Levantou-se as seguintes questões: Se a pessoa cuidada, por exemplo, está caminhando em direção à outra, o quão perto pode-se deixar que se aproximem? Há sinais, na pessoa cuidada, que demonstrem estar percebendo, ou não, que se aproxima de alguém? A cuidadora consegue perceber as investigações que a pessoa de olhos fechados está realizando? Qual o limite entre avisar alguém de um perigo e se precipitar, não dando o tempo necessário para a pessoa perceber os sinais que estão no ambiente?

Em relação à pessoa cuidada, surgiram os seguintes questionamentos: Qual a linha divisória entre explorar o espaço de maneira segura e se colocar em risco? Deixar-se cuidar é transferir toda a responsabilidade para a outra pessoa? Que sinais pode-se perceber no espaço quando os olhos estão fechados? Tais questões instigaram aprendizados de ordem relacional criativa, vinculados aos experimentos de improvisação, como viabilizaram o repensar de padrões de ação internalizados nas relações sociais sobre as ações de cuidar e ser cuidado.

A questão do cuidado com o outro representa um desafio emblemático para os seres humanos, visto que há um limite tênue entre cuidar e invadir o espaço de existência da outra pessoa. Essa dificuldade se manifesta em qualquer fase de desenvolvimento da pessoa, mas no que diz respeito ao idoso ela é bem recorrente, por diversos motivos. O cuidado com o idoso não é o tema abordado nessa pesquisa, no entanto, realizamos várias atividades de estudo nas quais a ação de cuidar esteve presente, por acreditar que tais conhecimentos reverberariam nos processos compositivos, contribuindo para uma reflexão a respeito de como cada indivíduo pode exercer o cuidado para com outrem ou expressar suas preferências quanto ao cuidado recebido.

Buscando possibilitar o refinamento de saberes sobre a percepção, em um dos experimentos, depois da ação de caminhar pelo espaço, propus que, ao meu comando, deveriam pausar olhando para uma pessoa qualquer que estivesse em seu campo visual, ajustar seu corpo para ficar de frente para ela, percebendo o espaço ao redor e mantendo o

olhar nos olhos daquela pessoa. Após alguns segundos, pedia para voltarem a caminhar e, ao dizer PARE, deveriam parar, se conectando com outra pessoa, e repetiriam a proposta. Depois de algumas repetições, solicitava que, ao parar, percebessem o entorno – identificando tudo que estava perto ou longe de si –, fechassem os olhos, refizessem o mapa imaginário da ocupação do ambiente e traçassem um plano para caminhar até a pessoa à frente. Quando o plano estivesse definido, deveriam caminhar de olhos fechados visando encontrar a pessoa à frente e parar. Se não a encontrassem, deveriam parar e esperar. Enquanto esperavam, eu os estimulava oralmente a perceberem se havia alguém perto, a imaginarem a distância que estavam de outra pessoa, dentre outras orientações. Em seguida, pedia que abrissem os olhos e checassem o ocorrido, verificando quais suposições a respeito da situação se confirmavam e quais eram infundadas.

A metodologia de vivenciar determinadas situações e depois checar o aprendizado obtido com elas, proporcionou aos participantes acessá-lo na próxima repetição do estudo, ocorrido em seguida, no mesmo dia ou em dias posteriores. Isso permitiu que apresentasse a eles novos desafios. Por exemplo, após a repetição do estudo de olhos fechados, por algumas vezes, propus que caminhassem até o par e parassem antes de tocá-lo, buscando sentir qual era a distância até o par; em seguida, deveriam abrir os olhos e conferir. Esses estudos apontam para certo nível de complexidade, pois, além de cuidar e administrar suas ações, como tamanho do passo, velocidade, orientação espacial⁵² e a distância percorrida, é preciso calcular as ações de outras pessoas e o deslocamento delas. Para que todos esses fatos alcancem um nível de ajuste refinado, entre o que percebe realizar e o que realmente ocorre, muitos aprendizados cognitivos, sensório-motores, proprioceptivos, por exemplo, precisam acontecer.

Nas conversas sobre o estudo, os participantes relatam percepções do campo somático, tais como: sentir um pouco de vertigem no início da caminhada de olhos fechados, que cessa após algum tempo; acreditar que já devia ter encontrado seu par,

não entender porque o encontro não ocorreu e constatar, depois, que havia caminhado para o lado inviabilizando o encontro; pensar que a distância de alguém era menor do que a realidade, dentre outras. Foi possível identificar que situações vivenciadas anteriormente, são ajustadas em uma ocasião posterior, tal como: no estudo anterior, uma pessoa se deslocou muito para a direita, na próxima repetição, ela busca ajustar seu deslocamento; ou, esta mesma pessoa, quando faz par com uma pessoa conhecida, por saber que se desloca muito, provoca o desvio para não haver choque com o outro.

Em outro encontro, propus que caminhassem pelo espaço de olhos abertos e disse que ao ouvirem a palavra TROCA todos deveriam pausar, fechar os olhos e sentir uma expansão tridimensional de todo o corpo; quando eu falasse TROCA novamente, abririam os olhos e voltariam a caminhar. Após algumas repetições, dividi a turma em dois grupos e pedi que um dos grupos permanecesse parado, de olhos fechados, e o outro caminhasse pela sala de olhos abertos. Quando eu dissesse TROCA, eles mudavam o que estavam fazendo, como na proposta anterior; de maneira que haveria sempre um grupo em pausa e o outro em deslocamento.

Depois de algum tempo, orientei que fizessem as trocas sem o meu comando, usando como referência uma atenção diferenciada, acessando outras percepções para saber o que acontecia. Falei que as pessoas de cada grupo deveriam permanecer paradas ou caminhar juntas, de maneira que sempre tivesse um grupo caminhando de olhos abertos e outro parado de olhos fechados. O grupo que estava de olhos abertos iria ver todos os participantes durante a caminhada, tendo que fazer a pausa e o fechamento dos olhos juntos com os demais. De maneira semelhante, o grupo de olhos fechados deveria perceber o outro grupo pausando para, em seguida, abrir os olhos e caminhar juntos. Este estudo foi realizado algumas vezes, em diferentes encontros.

Neste estudo, há algumas situações que, por si, apresentam alto grau de complexidade, tal como abrir os olhos junto com as pessoas de seu grupo. Entretanto, nas primeiras vezes que o grupo vivenciou esta proposta, detectou-se uma dificuldade além desta. Após fazer a troca, uma ou duas vezes, não identificavam mais os membros do próprio grupo, ou seja, a pessoa passava a buscar se sintonizar (para caminhar e

⁵² Em diversos momentos quando estamos de olhos fechados e vamos caminhar, imaginamos que o deslocamento está em linha reta à frente, mas na verdade estamos traçando uma linha mais inclinada à direita ou à esquerda.

parar) com quem estivesse fazendo a mesma ação, independentemente de fazerem parte de seu grupo inicial. Conforme foram repetindo, conseguiram desenvolver estratégias para identificar este detalhe. Assim, mesmo que abrissem os olhos antes ou depois de seus parceiros, eram capazes de identificar se as pessoas com quem estava interagindo eram de seu grupo.

Ao longo do período de estudos, verifiquei questões relacionadas à atividade descrita. A primeira delas é que algumas pessoas encontraram dificuldade para realizar ações conjuntas, mesmo quando estavam de olhos abertos e podiam ver as pessoas de seu grupo. A ideia era de que, podendo se ver, estabelecessem um diálogo corporal e visual, ao ponto de realizarem a pausa e o fechamento dos olhos concomitantemente. Entretanto, algumas pessoas apresentaram dificuldade para estabelecer estes acordos sutis. ZM, por exemplo, tomava decisões sozinho, definindo o momento de realizar uma ação, sem se preocupar em perceber as ações dos outros membros do grupo. Ao ser questionado sobre isso, afirmou que tomava as decisões esperando que todos o seguissem para, assim, realizar a ação de modo coletivo. Expliquei a ele que, no estudo proposto, era necessário desenvolver a escuta do outro, assim como um diálogo realizado sem as palavras, com recursos estabelecidos entre as pessoas do grupo. Ressaltei que a decisão de parar deveria ser tomada em conjunto, por meio de um acordo coletivo. Nos encontros em que repetimos este estudo, pouco a pouco, as pessoas foram estabelecendo conversas silenciosas e conseguindo, em vários momentos, fazer as pausas e o retorno à caminhada de modo concomitante.

Outra dificuldade vivenciada foi a ação de estar de olhos fechados e perceber o momento de pausa do outro grupo. NL, por exemplo, permanecia parada, de olhos fechados, enquanto seu grupo abria os olhos e caminhava. Ao identificar a repetição dessa situação, pedi que fizessem uma breve pausa no estudo e pensassem na seguinte questão: “O que te leva a parar ou caminhar?”.

Nessa oportunidade, EB, SP, HO e ZM afirmaram ficar um tempo com os olhos fechados e, aleatoriamente, os abria e começavam a andar. ME por sua vez, mencionou que procurava identificar sons diferentes e, neste exercício, percebeu que a calça de ZM fazia um barulho particular. Assim, sempre que esse som cessava, ela deduzia que

o grupo dele havia parado e abria os olhos para caminhar. Percebeu, também, a pisada forte e sonora de uma pessoa do outro grupo, então, adotou este som como referência para os momentos de pausa e caminhada. NL argumentou não ter estabelecido qualquer ponto de referência enquanto estava com os olhos fechados, por isso a dificuldade em perceber a hora de voltar a andar e abrir os olhos. O nível de complexidade desta parte é alto, por este motivo, meu objetivo com a recorrência dos estudos, foi possibilitar que refinassem a percepção enquanto tentavam fazer a passagem de olhos fechados para abertos junto com seu grupo; de modo a desenvolverem sintonias e sensibilidades que os auxiliasse na tarefa.

Nas atividades com os olhos fechados busquei instigar novas referências de ancoragem. Em outras palavras, suprime-se a visão – entre os diversos sentidos da percepção este é o mais usado por pessoas que enxergam – e abre-se espaço para que cada pessoa se afine com quaisquer outros sentidos que possibilitem identificar informações que lhe auxiliem a vivenciar a atividade. Nestes estudos, foi possível, ainda, estimular o cuidado com o outro, a empatia e o entendimento de que mesmo às cegas – com certas restrições – podemos estabelecer relações, criar e compor.

2.4.2.3. O que me move?

Essa pergunta foi central em grande parte dos estudos, surgindo da percepção de que, nos momentos de dançar uma improvisação, os participantes se moviam pelo espaço devido a habilidades motoras aprendidas desde a infância, como andar, levantar e abaixar os braços, inclinar o tronco, em vez de mobilizar a intenção de compor com as pessoas ou com o lugar. Há uma questão implícita na atitude de se mover aleatoriamente pelo ambiente, que se desdobra em várias outras; a central é a produtividade, amplamente propagada em nossa cultura ocidental. Os desdobramentos incluem a automatização das ações e relações, a obediência e a dificuldade de estabelecer relações com ênfase na escuta. As pessoas são cobradas, desde jovens, a serem produtivas e passam a agir de maneira automatizada, sem muita atenção aos modos como se aprende, se executa ou se

resolve algo; o importante é o produto final: algo foi aprendido, executado, resolvido. Uma tarefa foi cumprida e a pessoa está pronta para a próxima.

Ao convidar os participantes a dançarem a partir das relações que estabelecem com as pessoas e com o espaço, estimulo-os a priorizar os meios de busca e a acreditar que, se o processo da ação for atencioso, cuidadoso, criativo, relacional, compositivo, os resultados virão. A busca ocorre a partir de objetivos traçados coletivamente, o foco não reside em criar um produto previamente idealizado, a importância está nas particularidades do processo, na construção da experiência.

Assim, esses adultos não precisam ser produtivos, no sentido capitalista. Podem descobrir que têm muito a aprender e a contribuir no cuidado de si, de seu grupo familiar e social. Essas pessoas podem identificar que sempre é tempo de ser criativa, atenciosa, propositiva, participativa; que cabe a cada um criar no espaço tempo de suas relações, se desapegando daquilo que não cabe mais ao hoje e delineando possíveis futuros. Viver se torna um leque de possibilidades, desenhado por alguém e, que, este alguém, pode ser a própria pessoa.

Durante os estudo sobre improvisação, insisti na pergunta sobre o que os movia sempre que percebi movimentos aleatórios, desconectados da intenção de compor. Em um encontro, realizado em área externa, delimitei um local – uma passarela de cimento – os instruí a se deslocarem somente naquela área, sem olhar para o chão e mantendo certa distância entre eles. Após algum tempo, pedi que se movessem a partir de relações estabelecidas uns com os outros, incorporando velocidade, aproximações e distanciamentos, sensações. Ao ouvirem a orientação para compor com o outro, passaram a andar movendo os braços e tronco de maneira aleatória, dando a entender que, para eles, dançar era mover estas partes do corpo.

Busquei estimular um outro agente propulsor da movimentação, propondo que continuassem a composição, mas sem mover os braços. Em alguns, pude perceber a pergunta silenciosa: “E agora? O que faço?”. Outros, decidiram mover as pernas – girar, esticar, dobrar – substituindo o que faziam com o braço; ou seja, não mudam o modo, mas o membro.

Nesse tipo de situação, deixo que a experimentação ocorra por algum tempo, acreditando que estão tentando estabelecer alguma relação compositiva e, se não conseguem, peço uma pausa e busco propor novos direcionadores; como pedir que se organizem em duplas, de maneira que uma pessoa escolha um local e um disparador de movimento para realizar sua improvisação e a outra pessoa assista, tentando identificar qual disparador a ou o colega adotou. Esse tipo de abordagem visa a explorar a criatividade de quem improvisa e a capacidade de fruição do observador.

Nos encontros, surgiram questionamentos sobre o que seria um disparador de movimento, por esse motivo dei um exemplo: Me posicionei em determinado lugar e iniciei uma movimentação a partir da ideia de que havia fios invisíveis que puxavam certas partes do meu corpo, produzindo movimento. Após um tempo, parei o que estava fazendo e perguntei: “O que usei como estímulo para criar meus movimentos?”. Ao ouvirem a pergunta, duas pessoas expuseram suas impressões: HO falou que imitava um robô, SP disse que me alongava. As respostas me fizeram identificar, mais uma vez, que a percepção dos participantes sobre as movimentações de outras pessoas são de cunho representativo. Disse a eles que não estava representando nenhuma história, que simplesmente havia imaginado fios puxando as partes do meu corpo. Após contar-lhes isso, fiz uma nova improvisação, usando o mesmo disparador de movimento e, ao final, os participantes expressaram que conseguiram ver os fios.

Procurei ressaltar que a adoção de um disparador de movimento não precisa, necessariamente, deixar uma ideia clara, objetiva ou representativa ao observador; é possível que dê margem a diferentes impressões sobre a movimentação. O que solicitava era que escolhessem algo que os estimulasse a pesquisar moveres, desafiando-os a transitar por terrenos desconhecidos. A ideia era trabalharmos uma corporeidade disponível à ação, investigando diferentes fluxos de movimentos, experimentando múltiplas modulações tônicas, buscando movências que surgissem de investigações como: se deslocar dentro de um corredor estreito, dançar sentada considerando que o espectador só enxerga suas costas, ou deixar que a dança surja das reverberações de movimentos que nascem no quadril e se propagam no corpo, por exemplo.

Outra particularidade associada à pergunta “O que me move?” diz respeito à compreensão dos participantes sobre a necessidade de sorrir enquanto dançam. Em alguns momentos, quando assistimos os vídeos criados, algumas pessoas comentaram que achavam que a colega havia dançado bem, mas não havia sorrido. Aproveitei esses comentários, sempre que surgiram, para explicar que o importante não era sorrir ou ficar sério, mas nos atentarmos para a expressividade do movimento construída durante o ato de dançar. Destaquei que dançar é se mover expressivamente; movimento, gesto e expressão são vivenciados juntos, como algo que surge da experiência, de maneira tão conectada que nos dá a impressão de serem indissociáveis. Disse que a expressividade é uma manifestação da corporeidade e é construída a partir daquilo que nos move.

Em um dos encontros no qual esse assunto foi abordado, HO expressou perceber que quando pode “fechar os olhos e se entregar para a dança”, fica tranquila e tudo acontece de maneira espontânea. No entanto, quando vai dançar em uma apresentação ou na filmagem de um vídeo, fica “numa seriedade danada” e a tensão vivenciada levante o olhar para o chão, diz ainda que a tensão fica evidente em sua face. A colocação de HO foi pertinente e auxiliou nas reflexões do grupo.

Aproveitei o momento para apontar que isto ocorre porque expressamos aquilo que vivenciamos mais intensamente e que, em muitos casos, o corpo se move, mas a experiência mais significativa é de vergonha, introspecção, de pensar o que vai fazer e como, de preocupação; nestas situações há desconexão entre o que se faz e o que pensa estar expressando. Ressaltei que todos somos muito expressivos e que, como artistas, precisamos desenvolver recursos para expressarmos aquilo que desejamos, a partir de uma corporeidade integrada.

Fazendo uma conexão com o assunto, ZM perguntou se aquilo que o move é a sua atenção? Pedi ao grupo que lhe respondesse. E após considerações de todos os presentes, o grupo apontou que a resposta à pergunta de ZM é afirmativa, mas que a atenção não é o único elemento presente na mobilização de uma pessoa para dançar. Disseram que também é necessário desenvolver a escuta ao outro para poder dançar junto.



Figura 17 -
Jogo Trio Cego em Unissono.
Foto: Bruna Brunu (2023)

3. ISCUTASÓ

Colocar-se em uma situação de composição em dança sem ter passos pré-codificados para seguir, ou alguém para copiar, pode gerar a sensação de não saber o que fazer, em especial, para os inexperientes na prática improvisacional. Ao convidar as pessoas participantes da pesquisa para dançarem, a partir das relações que podiam estabelecer com os colegas e com o espaço, observei que se sentiam perdidos. Suas falas sinalizavam a necessidade de indicações sobre maneiras de se moverem. Identifiquei que se ouviam um samba, por exemplo, o imaginário sociocultural construído sobre esse ritmo, sinalizava certos movimentos que poderiam adotar se fossem dançar. Essa relação se aplica a todo tipo de repertório musical por eles conhecido. Nesse caso, os referenciais de movimentos estão relacionados ao repertório de memória somática, sensível, cultural e musical, colecionado por cada pessoa ao longo de sua vida.

Esses referenciais colocados em jogo pelos improvisadores, só são percebidos e explorados na ação compositiva quando as pessoas se dispõem a direcionar sua atenção para perceber sensações, pessoas e ambientes, relações, sinais corporais, decisões compositivas. O conjunto destas habilidades sensíveis tem sido nomeado por profissionais do teatro e da dança como **escuta**.

Quando um professor convida atores e bailarinos a refinar sua escuta, procura ressaltar que não está falando especificamente sobre a capacidade de ouvir, mas de perceber mobilidades, disponibilidades, intenções, possibilidades compositivas. Guerrero (2008, p. 69) aponta que, de maneira geral, “a escuta é um termo que pretende dar conta de definir a atenção que o artista deve ter com cada instante de composição da dança”. Elucida que, no caso da improvisação:

[...] o artista precisa estar atento às suas escolhas e perceber suas possibilidades de mover o corpo e agir em relação à composição em execução. Deve estar em conexão com todos os seus parceiros de cena, atento às ações e decisões compositivas, para interferir ou dar suporte ao que eles propõem (Guerrero, 2008, p. 69).

A autora faz relações entre a escuta e a atenção, mas deixa claro que a atentividade

*Ser bailarino é escolher o corpo e o movimento
como campo de relação com o mundo,
como instrumento de saber,
de pensamento e de expressão.
(LOUPPE, 2012)*

é uma parte da escuta, pois há outros aspectos que a compõe, tais como: a percepção das relações que se desenrolam entre os improvisadores, as decisões compositivas, a identificação de sinais corporais sobre os movimentos das outras pessoas que compõem a cena.

Lima (2012, p. 6), ao falar sobre as noções de escuta que adota como educadora e como atriz compara a escuta ao modo de observar de um “espião à procura de novas pistas” ou ainda “como um anfitrião que abre a hóspedes inesperados a sua casa”. A autora aponta que uma maneira de pensar a escuta é perceber aquilo que nos interpela, o que nos chama, o que nos visita; para que possa se atentar para os resíduos, para modos de ser, estar e se relacionar diferentes dos habituais.

O músico e educador Stephen Nachmanovitch, em seu livro *The Art of is: improvising as a way of life*, afirma que seu interesse primordial pela improvisação na música surge da oportunidade de vivenciar relações mais igualitárias com outros seres humanos, aspecto que é considerado crucial também por outros músicos. O autor destaca a relevância das práticas de escuta, integradas aos estudos de improvisação, para promover uma mudança de comportamento nas pessoas, cujas reverberações se estendem muito além do ambiente artístico.

Partindo dessas considerações e de minha prática como artista, docente e pesquisadora, aponto que, para que alguém seja capaz de vivenciar relações criativas e compositivas pautadas por um conjunto de ações que estamos nominando como escuta, essa pessoa precisa disponibilizar sua atenção para algo que esteja experienciando. Em alguns casos, é necessário certo silêncio, certa maneira de se colocar disponível para perceber o que se passa e o que lhe passa; em outras situações, as sonoridades escolhidas podem auxiliar a acessar uma sensibilidade sutil para perceber a si, ao outro, ao movimento. Para desenvolver a escuta é necessário se comprometer com a experiência, sem expectativas prévias, sem a necessidade de fazer ou mostrar algo específico, de acertar. Despertando a vontade de abrir os canais perceptivos e de tornar-se sensível e porosa(o) às sensações e percepções desconhecidas, que irão se descortinar na experiência.

A prática da escuta é a habilidade de perceber e estabelecer relações com outras pessoas e com o ambiente. O espaço/ambiente, no qual se instaura uma improvisação, pode ser comparado a um cenário repleto de materiais cênicos, composto por elementos materializados em linhas, formas, cheiros, cores, texturas, sensações táteis como sentir o vento, os raios solares, a água da chuva, o mormaço de um dia quente e sem vento, a secura do ar; e elementos de ordem relacional e sensível que são instaurados pelas pessoas que o habitam.

O ser humano, em geral, tem mais facilidade para acessar os elementos de materialidade mais concreta, porém com a constância em estudos que estimulam o refinamento da percepção e da atenção, desenvolve relações com o ambiente e com as pessoas que o habita, instaura processos de escuta às suas sensibilidades particulares e a outras que estão no ambiente, percebe que cria intencionalidades que interferem no cenário vivo e vibrante de uma improvisação.

Nesse sentido, trabalhei proposições que permitissem desenvolver escutas às pessoas, aos espaços/ambientes e às intencionalidades colocadas em jogo durante uma improvisação. Apresento, a seguir, estudos cujo objetivo foi desenvolver processos de escuta para que as relações advindas destes fossem configuradas como material compositivo.

3.1. Jogos de improvisação

Durante os encontros, realizamos diversos estudos a partir de procedimentos que estimulassem processos compositivos durante a improvisação. Em um deles, visando experienciar um roteiro criado pelos participantes, dividi a turma em dois grupos, A e B, e pedi que cada coletivo definisse um roteiro organizado em três momentos: uma estratégia para iniciar o jogo, uma para o desenrolar da improvisação e outra para levar a uma finalização.

Dei um exemplo: Os improvisadores se colocam nas bordas da sala, próximos a alguma das paredes, bem separados, alguém inicia o jogo com alguma proposta

de deslocamento, linhas, formas, velocidades, etc., e os demais participam do jogo conforme as relações estabelecidas com estas proposições; em algum momento, conduzem o jogo de maneira a se juntarem no centro da sala; a partir do encontro no centro, podem encontrar um fim para o jogo. Ao apresentar esse exemplo, ressaltai que não poderia ser copiado, pois deveriam criar algo diferente. Reuniram-se e combinaram o roteiro. Após ficar pronto, um grupo realizou a improvisação, o outro assistiu e vice-versa. Esse estudo foi repetido em mais três encontros consecutivos e, em cada um, eles criavam um roteiro diferente. Em cada encontro os grupos foram compostos por pessoas diferentes.

No primeiro dia, o Grupo A adotou exatamente o roteiro que eu havia dado como exemplo, e o Grupo B baseou-se na minha proposta fazendo algumas intervenções, como começar com todos juntos no centro da sala e terminar com as pessoas nas bordas. Ao dialogarmos sobre o estudo, perguntei se era possível identificar qual era o roteiro do outro grupo. Uma das pessoas do Grupo B disse que seus colegas haviam realizado o roteiro que eu criei, o que gerou dúvidas, pois a diretriz foi de criar um novo. Os participantes do Grupo A se entreolharam e disseram que haviam combinado algo diferente do exemplo inicial, já que definiram de qual lugar cada um sairia, quem seria a pessoa a ir para o centro primeiro e que, chegada a última pessoa, fariam uma pausa sinalizando o fim. Argumentaram que esse combinado era diferente do exemplo apresentado por mim.

Considero interessante a perspectiva do Grupo A, por sinalizar certa confusão sobre a natureza de apresentar um roteiro diferente. Aproveitei a situação para lembrar que a ideia de roteiro, investigada por nós, era a de apresentar propostas gerais, abertas, que permitissem ao coletivo compor juntos; apontei, ainda, que o acordo estabelecido por eles utilizava a estrutura do exemplo, com a diferença da definição da ação a ser realizada por cada participante, em determinada ordem. Em outras palavras, apontei o fato de não terem elaborado uma nova proposição, mas sim definições do que cada pessoa faria em uma estrutura já dada. Ao observarem mais detidamente a situação, perceberam a repetição do exemplo.

Quanto ao Grupo B, foi possível considerarem que, pelo fato de inverterem a disposição da ocupação espacial apresentada no exemplo – definiram que começariam no centro e terminariam nas bordas–; apresentaram uma proposta diferente, adotando os mesmos elementos do exemplo: pessoas distribuídas nas bordas, pessoas agrupadas ao centro. Desta constatação surgiu a pergunta: “Como seria uma proposta totalmente diferente do exemplo?”. Por estarmos no final do encontro, orientei que encerrássemos o encontro acompanhados deste questionamento, a ser retomado na semana seguinte.

No encontro seguinte, relembrei o exemplo apresentado anteriormente, dividi a turma em dois grupos, solicitei que cada um criasse outro roteiro e, após algum tempo, realizassem o jogo, um grupo de cada vez. Nesse dia, houve a formação de dois outros grupos, X e Y. O Grupo X adotou o seguinte roteiro: cada pessoa ficaria posicionada nas bordas, perto de uma parede, quando a música começasse deveria se afastar da parede, dançando pelo espaço, de maneira que “cada um faria o que quisesse”, conforme informado pelos componentes do Grupo, depois se juntariam no centro da sala em círculo, voltariam uma de suas mãos para o centro do círculo e terminariam. O Grupo Y combinou de dançarem sobre a sombra das grades da janela projetadas no chão, adotando-a como delimitação do espaço cênico, depois ampliariam o espaço ao redor da sombra e encontrariam um fim.

Após os dois grupos se apresentarem nos reunimos em círculo para conversarmos. O Grupo X disse que achou interessante e diferente a exploração do Grupo Y e que gostaram da figura criada no final da improvisação. Um dos componentes do Grupo X apontou ter percebido que SP, do grupo Y, bateu levemente o joelho no momento da descida ao chão e que as colegas dançaram em volta dela, até que ME a ajudou a subir. Percebeu que SP se manteve dançando o tempo todo e perguntou se ela sentia dores. SP relatou que a batida causou um pouco de dor, que se não fosse a ajuda da colega, teria terminado a dança sentada no chão. Tal situação suscitou reflexões nos participantes, sobre como agir em momentos inusitados ocorridos durante uma improvisação, seja para continuar ou para interromper a dança, seja para perceberem a necessidade de ajuda e se mobilizarem para tanto.

Depois dessas reflexões, uma pessoa do Grupo Y falou sobre a proposta do Grupo X, pois a considerava, ainda, muito semelhante ao exemplo criado por mim. Diante dessa afirmação, o Grupo X relatou seu roteiro aos colegas. A pessoa insistiu: “Ok... mas na prática, vocês fizeram a mesma coisa... só falaram de outro jeito”.

Diante dessas reflexões, percebo, mais uma vez, a riqueza dos momentos de diálogo em grupo, à medida que as camadas perceptivas sobre uma experiência se desvelam e o aprendizado se constrói gradualmente na identificação de detalhes. A fala dessa pessoa desencadeou um silêncio revelador, no qual cada presente consultava suas memórias para verificar a perspectiva à qual se identificava. Nesse contexto, um dos membros do Grupo X esclareceu que, ao elaborarem o roteiro, não consideraram seguir o mesmo caminho. No entanto, ao ouvir a colega, percebeu que, de fato, adotaram a mesma disposição espacial do exemplo.

Esse tipo de situação, na qual as pessoas se apegam a um modelo, é bastante compreensível, pois os participantes da pesquisa ainda estavam lidando com inseguranças, timidez e dúvidas sobre a natureza de um roteiro de improvisação. Entretanto, independente da maneira como cada um lidou com os experimentos, todos se arriscaram a vivenciar as propostas. O fato de se disporem a repetir os exercícios possibilitava novas camadas de entendimento e de percepção.

Procurei apresentar os estudos de maneira que se sentissem à vontade para realizarem as ações conforme seu entendimento da proposta. Construimos um ambiente no qual todos sentiam segurança para apresentar dúvidas a qualquer momento e quantas vezes fosse necessário. Mesmo assim, existiram aquelas surgidas durante a prática e, quando isso ocorreu, as pessoas foram estimuladas a tomarem as decisões que acharam pertinentes. Ao terminar a improvisação, se os detalhes ainda permaneciam como dúvidas, eram explicados. Sendo assim, orientações e esclarecimentos foram repetidos em vários encontros, isso porque o processo de construção de conhecimento se dá na repetição da experiência. A cada repetição da elaboração do roteiro, algum tipo de entendimento foi revisitado, mesmo que dúvidas tenham se apresentado em estudos subsequentes.

A ideia de adotar roteiros como norteadores da improvisação foi inserida no grupo em 2021 quando realizamos os encontros por meio de plataforma de videoconferência; ao longo do tempo de pesquisa eles foram utilizados em vários encontros. A situação relatada acima ocorreu no segundo semestre de 2022, vários meses após as primeiras experimentações. Isso levou-me a considerar, que a referência dos participantes sobre o roteiro ainda permanecia como uma descrição do que fazer, uma receita do passo a passo de um procedimento.

Nesse sentido, associado ao que desejávamos estudar no campo da composição, fomos revisitando aprendizagens anteriores e considerando que o processo de aprendizagem pode ocorrer de maneira diferente para cada um deles. Ressaltei que essa diversidade não se associa à capacidade de aprendizagem, mas aos modos de construção de conhecimento singulares de cada ser humano, que vai encontrando lógicas e poéticas na edificação de seu mundo, interferindo em seus caminhos de aprendizagem, na sua percepção do que está no mundo e de como se relaciona com ele.

Em consonância a essa perspectiva, em inúmeros encontros, lembrei o que era um roteiro, apresentei um exemplo e pedi que elaborassem uma proposta própria. Ao verificar a adoção do exemplo dado como parâmetro, dialogávamos sobre as diferenças entre minha proposta e a apresentada por eles, sempre buscando refletir sobre a existência de inúmeras possibilidades, ressaltando que as descobrir é uma maneira de estimular cada vez mais a capacidade criativa. Após vários encontros, nos quais apresentava exemplos diferentes, passei a orientar a criação de um roteiro com começo, meio e fim; assim, sem uma referência imediata, podiam recorrer à memória para elaborarem parâmetros de criação para um novo roteiro.

Outra questão recorrente na elaboração do roteiro foi a definição de modos de agir e não de pautas, referenciais ou norteadores de composição. Por exemplo: “quando passar perto das pessoas do outro grupo gire”, “quando passar perto da janela se mantenha olhando para fora e dance”, “quando chegar ao centro da sala sente no chão”. Nessas ocasiões, alertei-os para pensarem em roteiros cujas propostas possibilitassem a escuta ao ambiente e aos demais improvisadores, de maneira que, aquele que está

compondo não saiba, de antemão, o que deve ser feito, mas descobrirá, em tempo real, a partir da relação e conexão com o outro, qual dança surgirá.

Lidar com a sensação de iniciar uma improvisação sem saber o que vai dançar e, ao mesmo tempo, com a certeza de que uma dança vai acontecer, é algo desafiador e complexo. Por isso, trabalhei uma escuta às possibilidades compositivas suscitadas durante a improvisação, para que a dança surgisse da relação com os demais improvisadores.

Não existe uma norma pré-estabelecida definindo como os roteiros de improvisação devam ser, os improvisadores se apropriam da ideia de criar dispositivos que sejam importantes para o tipo de pesquisa que desejam desenvolver. No caso dos direcionamentos escolhidos por mim, fui influenciada pelas investigações que desenvolvo como improvisadora em grupos de pesquisa e pelos direcionadores de estudo que selecionei para esta pesquisa doutoral. Assim, adotar parâmetros mais abertos tinham por objetivo estimular os participantes a improvisarem a partir das relações estabelecidas reciprocamente, desenvolvendo uma escuta às possibilidades compositivas surgidas no instante da improvisação. Tinham a perspectiva educativa de estimulá-los a serem mais propositivos, a fazerem uso da autonomia criativa, uma autonomia que associa os impulsos individuais com escutas coletivas. Nesta perspectiva, a decisão é pessoal, mas os parâmetros de escolha levam em consideração as relações e conexões estabelecidas com o entorno.

Ser propositivo e, ao mesmo tempo, aprender a sentir as potencialidades compositivas que acontecem durante a improvisação, é algo complexo que se apresenta em diversas situações de estudo. Além dos estudos com roteiro, outro ponto investigado para o desenvolvimento da escuta foi o entendimento de como um FIM se instaura em uma improvisação, pois não se sabe, de antemão, como uma improvisação acaba. É necessário aprender a perceber quando isso acontece. Durante a realização de uma cena é possível identificar seu início, seu desenrolar – duração de uma proposta criativa – e o momento em que acaba.

Durante muitos encontros, os participantes perguntavam se eu sinalizaria o

momento de acabar a improvisação; nesses casos, tentei incentivá-los a encontrar um fim. Normalmente, o recurso adotado por eles era a pausa longa, a fim de revelar o final da improvisação. Trabalhamos bastante com esse recurso, mas ressaltai a existência de outras estratégias, como por exemplo sair do espaço cênico, acentuar a repetição de um movimento, ou, em caso de podermos contar com recursos de iluminação, o uso do *blackout* (apagar todas as luzes do palco ou da sala).

Além disso, trabalhei com a noção de norteadores de criação, para auxiliá-los a desenvolver estudos de movimentos, evitando moveres aleatórios, oriundos da capacidade de sair da situação de repouso. Um dos modos de estudar tais norteadores foi, por exemplo, pedir que se organizassem em duplas de maneira que uma pessoa definiria uma parte ou região corporal para ser o disparador dos movimentos realizados por ela, sua dupla deveria observar sua investigação e buscar usar aquilo que achava que era o norteador da(o) colega para dançar com ela(e).

Por exemplo, se a pessoa escolhesse o quadril como ponto de início dos movimentos investigados, sua dupla deveria perceber esse detalhe e adotar a mesma parte do corpo como ponto de referência, dançando uma improvisação a dois, em relação à outra pessoa. Caso a percepção fosse equivocada, a dança aconteceria da mesma maneira e, após o tempo estabelecido para o estudo, durante a conversa sobre a experiência, cada pessoa iria refletir sobre as conexões estabelecidas e a capacidade de deixar evidente a investigação de movimento definida por ela e pelos colegas.

Identificamos ao longo desses estudos, que algumas pessoas têm a dificuldade de manter um único ponto de investigação, como o quadril, por exemplo. Em algumas situações, a pessoa realizava movimentos com o quadril e passava o protagonismo para um braço, depois para os pés e assim por diante, apresentando dificuldade em descobrir movimentos no ato de realizá-los. Trata-se de uma investigação complexa, por isso foi um ponto estudado em vários encontros. No decorrer da pesquisa, observei que poderiam passar muitos minutos realizando movimentos com os braços ou caminhando pelo espaço, mas, mesmo assim, quando o tempo se estendia, os movimentos dos braços se restringiam a repetição de dois ou três modos de agir e a caminhada acontecia para

frente em círculo expandido, simulando uma grande roda.

O desafio foi estimular a busca por variações a partir de um único norteador, que poderia se modificar em uma próxima investigação. Os comentários dos participantes foram se modificando ao longo dos encontros, em alguns momentos surgiram expressões como: “nossa tem hora que dá um branco, não consigo fazer uma coisa nova, parece que já fiz tudo”; “eu não sei o que fazer”; “eu fiz o que sabia e depois repeti”; “não sou muito criativa”. A sensação de falta de criatividade e de incapacidade foi se reconfigurando no decorrer dos encontros, revelada nas percepções das pessoas participantes: “eu achei que consegui variar mais hoje, mas teve uma hora que parece que cansei, não conseguia mais”; “nossa hoje foi muito bom, consegui dançar o tempo todo, fui criando”; “achei que minha parceira foi muito criativa, ela fez muitos movimentos diferentes e isso me deu ideias para criar os meus movimentos”; “achei difícil, mas muito bom”.

Em outros momentos, pedi para se organizarem duplas e dançarem juntas sem ter um norteador, e, que, durante a improvisação, encontrassem um a ser adotado pela dupla. Essa proposta possui um nível de complexidade um pouco maior, por demandar uma escuta sensível sobre a relação estabelecida entre as e os improvisadores. Certo dia, quando estudamos essa proposta, LM e CR passaram a andar uma atrás da outra, rodando em volta de uma mesa. Ao observar por alguns minutos, aproximei-me a fim de saber qual norteador usavam; porém, não souberam responder. Solicitei, então, que realizássemos a improvisação juntas, compondo um trio. Começamos a nos mover ao redor da mesa, dando prosseguimento às ações realizadas antes; bruscamente LM parou, ao que parei imediatamente e CR fez o mesmo. Voltamos a nos mover, e, em determinado momento, fizemos outra pausa e retornamos ao movimento. A situação de parar juntas e voltarmos a nos mover, também juntas, repetiu-se algumas vezes. Pedi que finalizássemos e questionei: “qual norteador surgiu no experimento que usamos para compor juntas?” Ambas responderam: “a pausa”.

Nesse instante, compreenderam ser possível encontrar um norteador durante a improvisação, pois uma situação surgiu como possibilidade e foi acolhida como um procedimento do coletivo. Ressaltei, nessa oportunidade, que no desenvolvimento da

escuta acionamos uma atenção que é ampla e ao mesmo tempo é capaz de selecionar um acontecimento e colocá-lo em evidência, que precisamos aprender a identificar sinais corporais, de si e da outra pessoa, que revelem nossas intenções de movimentos para que consigamos antever maneiras de compor com a outra pessoa, tomando decisões compositivas.

Procurei estimulá-los a sentir o outro, a perceberem o que pode surgir do encontro, pois sentir o que fazer pode ser compreendido como uma expressão para convidar as pessoas ao encontro, a estabelecer relações de troca com o entorno. Convidei-os a fazerem uma analogia com uma situação na qual duas pessoas se colocam em diálogo; nesse caso, uma pessoa diz algo e a outra, mobilizada pelo que foi dito, diz outra coisa e assim a conversa se desenvolve. Pedi para pensarem que quando estamos improvisando com alguém estamos estabelecendo um diálogo; assim, se alguém faz algo, aquilo afeta e mobiliza as outras pessoas, que respondem e, ao responder, possibilitam uma contrarresposta, desencadeando a conversa. Disse, ainda, que nesse tipo de relação existe um convite para se atentar ao outro, àquilo que pode ser construído no encontro entre as individualidades, compreendendo que todos têm algo a expressar.

Associados às proposições que criei, inseri nos encontros do 2º semestre de 2022, alguns estudos baseados nos *Tuning Scores*, criados por Lisa Nelson. Fui influenciada pelas aulas que tive com a artista argentina Carmen Pereiro Numer⁵³ e pelos encontros semanais de estudo realizado com o grupo de pesquisa NEID. Ao vivenciar essas práticas, identifiquei que havia muitos objetivos em comum entre o que havia planejado desenvolver, junto aos participantes da pesquisa, e os *Tuning Scores*; por isso, adaptei alguns *Scores* às situações de aprendizado propostas nos encontros. O aprendizado sobre *Tuning Scores* enriqueceu meus conhecimentos no campo da improvisação em dança.

Numer (2016, p. 78) explica que os *Tuning Scores* são uma proposta que “fornece ferramentas para observarmos e nos conectarmos com nosso apetite por compor dança. O que

53 No ano de 2022, os membros do NEID/Substantivo Coletivo, realizaram vários encontros de estudo com a professora e artista Carmen Pereiro Numer, foram duas aulas por vídeo conferência no primeiro semestre, três aulas presenciais em Buenos Aires, duas aulas por videoconferência no segundo semestre. Adotamos ainda, como referência conceitual, um artigo escrito por Numer e cinco textos escritos por Lisa Nelson.

nos move? O que nos chama a atenção? Como é a viagem da atenção no movimento e vice-versa?”⁵⁴. A autora lembra que os *Tuning Scores* possibilitam aos improvisadores se colocarem em relação, sintonizarem-se entre si, observarem seus padrões de vínculos e de ação, identificando potências compositivas e desejos de mudanças.

Segundo Numer (2016), os *Scores* são práticas que possibilitam a cada improvisador observar a si e ao entorno, para que, nesse processo de aprendizagem, cada um encontre modos autônomos de conviver respeitosamente, criando e compondo. A autora lembra que os *Scores* são acordos de foco, espaço e tempo, para compartilhamento de certos marcos, de maneira que “las imaginaciones danzan resignificándose momento a momento” (Numer, 2016, p.119).

Considerando essas particularidades do trabalho com os *Tuning Scores* e buscando intensificar o trabalho de sensibilização da percepção na relação entre olhos abertos e olhos fechados, inspirei-me em uma proposta apresentada por Numer para propor o seguinte estudo: em duplas, uma pessoa de olhos fechados fica em pausa e a outra, de olhos abertos, realiza uma dança em curto espaço de tempo (pequena dança); quando a pessoa de olhos abertos pausa, ela fecha os olhos e a outra pessoa abre os seus e começa a criar sua pequena dança; assim, os papéis eram trocados por determinado tempo. Esse estudo demandava que os improvisadores se mantivessem muito atentos ao presente, às informações que seus sentidos fossem capazes de captar; nesse contexto, as relações se dariam por meio do sentir e do perceber. Depois de um tempo de estudo trocamos o procedimento: a pessoa de olhos abertos ficava parada e a pessoa de olhos fechados fazia a pequena dança; como na proposta anterior, iam alternando os papéis.

Dentre as situações vivenciadas, destaco o comportamento de ZM, ao dançar de olhos abertos, adotando diversas ações para sinalizar à sua dupla, que estava de olhos fechados, se estava em movimento ou parava. ZM alternava entre tocar levemente na pessoa, produzir um som ao respirar e bater o pé no chão durante o deslocamento. Ao perceber sua atitude, me aproximei da dupla, pedi que parassem e expliquei que

a proposta não consistia em gerar sinais para a pessoa de olhos fechados, mas em criar uma dança que seria percebida pela outra pessoa. Após explicar esse ponto, encorajei a dupla a retomar o estudo. Apesar da orientação, o participante persistia na conduta anterior. Essa atitude se repetiu em diversos encontros nos quais adotamos esta atividade. Eu também me repeti, solicitava a pausa, explicava as orientações e, em seguida, perguntava: “Entendeu o estudo?” Ou: “Tem alguma dúvida?” A resposta era: “Entendi” ou “Não tenho dúvida”; mas a situação se repetia.

Esse fato suscitou reflexões e suposições pautadas nas conversas posteriores às práticas, cogitei a possibilidade de minha explicação carecer de objetividade. Contudo, ZM demonstrou, com o tempo, dificuldade para ouvir. Eu oferecia uma orientação, sobre um procedimento de estudo e percebia, por seu comportamento, que não havia me ouvido. Concluí, então, que sua atitude expressava a preocupação de não conseguir ouvir os sons, pois ao tocar no outro ou produzir sons altos, sinalizava para a necessidade daqueles recursos, quando a situação fosse inversa.

A partir disso, refleti sobre o fato de, ao excluir de um estudo o recurso da visão, as pessoas acessam outros sentidos. Numer (2016) argumenta que nos estudos de olhos fechados o sentido da audição passa a ser mais requisitado, por isso, a percepção dos sons fica mais evidente. Diz também que, às vezes, as pessoas começam a produzir sons como um sistema de comunicação elemental. Essa informação fornecida pela improvisadora é importante para se pensar a relação do ouvinte que vivencia um estudo com os olhos fechados. Caso a pessoa tenha comprometimento auditivo, suave ou severo, precisará acessar outros sentidos da percepção – que não seja a visão, nem a audição – para vivenciar as propostas criativas.

Nos estudos com os olhos fechados, há um estímulo a outras capacidades perceptivas, pois o vidente se ancora na visão em grande parte de suas relações com o mundo. Particularmente, considero que desenvolver habilidades que ainda não foram exploradas é uma maneira aprendermos continuamente. É um convite para lidarmos com as dificuldades que se apresentam em nosso caminho, de maneira criativa e buscando desenvolver habilidades importantes para mantermos relações com nosso entorno.

⁵⁴ brinda herramientas para observar y conectarnos con nuestro apetito por componer danza. ¿Qué nos mueve? ¿Qué nos llama la atención? ¿Cómo es el viaje de la atención en el movimiento y viceversa? (Numer, 2016, p. 78).

Em relação a esta particularidade vivenciada pelo participante, expliquei que não era necessário perceber exatamente o momento que a colega fazia a pausa, mas era importante tentar identificar quando isso acontecia; que estava tudo bem se não conseguisse perceber nada nas primeiras tentativas. Pedi que abrisse sua atenção para quaisquer detalhes que chegassem até sua percepção. A partir dessa orientação, o participante foi percebendo diversas sensações, como sinais luminosos, identificáveis mesmo de olhos fechados, e a presença de diferentes temperaturas em regiões distintas da pele, sinalizando o calor de outro corpo – a aproximação de alguém – ou a proximidade com um objeto.

Ademais, apresentei aos participantes o *Score Single Image*; que é um “exercício com duas entradas e uma ação” (Numer, 2016, p. 99), no qual se escolhe um determinado recorte do espaço, no qual ocorrerá a improvisação, e um local onde as pessoas, que participarão do jogo, posicionar-se-ão para observá-lo. A autora diz que os improvisadores são convidados a apreciar as informações do ambiente, como a incidência de luz, a arquitetura, os sons, as formas, etc., ou seja, tudo que chame a atenção de cada pessoa. Esse direcionamento inicial possibilita que as(os) participantes estabeleçam uma relação com o espaço de jogo para, a partir desta conexão, iniciar a improvisação.

Quando deseja entrar para se integrar a essa imagem, ainda do lado de fora, no lugar onde estão todos os observadores, a pessoa deve escolher um lugar para se posicionar e, com os olhos fechados, dirigir-se a ele, assumindo alguma organização física – uma forma – e colocar-se em pausa. A seguir, se instala um momento de escuta, por parte dos demais observadores, a fim de perceberem esta nova informação e o que muda na percepção sobre este espaço. Em seguida, outra pessoa entra adotando o mesmo procedimento e quando se colocar em pausa, deve ocorrer um momento de escuta para que ambas realizem juntas um movimento ou uma ação. Quando terminam esse movimento ou ação, permanecem em pausa até que, entre os observadores, alguém sinta que se chegou a um fim; neste instante esta pessoa diz FIM, encerrando o jogo.

Numer (2016) ressalta que o fato de existir um momento de observação do

ambiente, antes de entrar para compor com ele, gera algum tipo de vínculo entre a informação visual inicial e as demais informações geradas com outros sentidos da percepção, enquanto participa do jogo de olhos fechados. A autora lembra que, quando a segunda pessoa entra, ela o faz mobilizada pela imagem composta a partir da primeira entrada e que esta informação estimula, de alguma maneira, sua ação. Sendo assim, a primeira pessoa, apreende informações do entorno sobre a entrada do segundo participante e, a partir desta escuta comum, ambas buscam acessar seus diferentes sentidos, para estabelecerem relações e realizarem o movimento/ação em conjunto.

Nas primeiras vezes que estudamos esse *Score* nos encontros da pesquisa, fiz uma adaptação: as pessoas deveriam entrar com os olhos abertos e, após posicionadas, fechá-los. Tomei esta decisão por estarem se adaptando à ação de se moverem com os olhos fechados; até então, sempre que isso acontecia, em outros estudos, havia alguém por perto, cuidando e amparando em caso de desequilíbrio ou vertigem. Após algumas semanas, durante as quais se familiarizaram com os estudos de olhos fechados, sugeri que o *Single Image* fosse realizado da maneira original, ou seja, entrando com os olhos fechados. Essa mudança suscitou perguntas nos participantes, como: “Como vou saber onde estou? E se eu trombar com a pessoa que já está lá? Se for bater em alguma coisa, vocês que estão de fora vão me avisar?”

Frente a tais questionamentos, expliquei para o grupo que, ao conduzir estudos similares, Carmen orientava-nos a indagar sobre qual era nossa motivação para entrarmos no espaço de jogo. “O que nos movia? Uma ideia? Uma imagem? Uma sensação? Um mapa?”. Assim, pedi que considerassem estas perguntas associadas a estratégias de resposta às próprias questões formuladas. Se questiono como me localizar em um deslocamento às cegas, isso implica acionar simultaneamente minha percepção e atenção para mover-me com as informações disponíveis na ausência da visão. Se encontro um norteador, uma motivação ou uma direção para me auxiliar na construção desse percurso, incorporo ferramentas à minha ação e enriqueço a relação estabelecida na experiência.

Em suma, tranquilizei-os, garantindo que se houvesse a menor possibilidade de

esbarrarem em algo, seriam prontamente avisados. Gradualmente sentiram-se mais à vontade, compreendendo a importância de acessar suas percepções e diferentes tipos de atenção para vivenciarem a proposta contida no *Score*.

Em alguns momentos, aconteceu de uma pessoa entrar e, antes de terminar de se posicionar, outra pessoa entrar também. Esse fato gerou reflexões sobre o que significa instalar uma imagem no espaço. Permitiu-nos refletir acerca dos agenciamentos acessados pela corporeidade para deixar claro que está em pausa ou que o jogo pode prosseguir. Pudemos refletir sobre a sensibilidade daquele que está no papel de observador; sobre como a participação dessas pessoas precisa ser ativa, engajada com o que está em jogo. Questionamos como o observador pode aprender a ler os sinais corporais daquele que se colocou no jogo.

A esse respeito Numer (2016) afirma que os observadores, na realidade, estão dentro do jogo, mas a participação deles é diferente ao ampliarem a escuta e se colocarem como colaboradores anônimos do jogo que está se instaurando. A autora relata que há intenções colocadas no espaço tanto pelos participantes diretos do jogo, como pelos observadores; já que estas intencionalidades podem ser identificadas por uma percepção ativa que as lê no ambiente.

Com o tempo de estudo, alguns participantes passaram a perceber diversas informações presentes no ambiente, seja com os olhos fechados, seja como com os olhos abertos. Ao assumir a posição de observadores, começaram a realizar as leituras corporais, identificando os processos de instauração das imagens. Ao fecharem os olhos, para se colocarem em relação com o espaço e compor com ele, começaram a se abrir para sinais que surgiam à sua sensibilidade: sons, luzes, ventos, cheiros, sensações, etc. Essa ampliação da percepção e da escuta possibilitou a adoção de uma variação do *Single Image*, criada por Lisa Nelson. A nossa versão foi: a entrada de até três pessoas no jogo; seja porque duas pessoas entram juntas na segunda etapa, ou por surgir o entendimento de que havia espaço para uma terceira entrada.

Estudamos também o *Score Blind Unison Trios*. Segundo Numer (2016), o Trio Cego em Uníssonos (*Blind Unison Trios*) é uma das ferramentas criadas por Lisa Nelson

para o estudo da improvisação como campo de composição em dança. Sua proposta inicial é de que três pessoas se posicionem em um local, buscando uma organização corporal, na pausa, cuja forma/postura/imagem é idêntica para todos; após instaurada esta imagem, as pessoas se observam para checar se estão todos iguais e, um a um, vão fechando os olhos. Quando a última pessoa fecha seus olhos, ela diz VAI e, a partir desse momento, começa o jogo do trio cego no qual cada um busca criar algum tipo de uníssonos para dançarem juntos. Os demais membros do encontro, participam observando a dança que surge das relações. Esse jogo criativo pode durar 1, 2, 3, 5 ou 7 minutos, dependendo do que for acordado entre as partes e dos objetivos de estudo.

Quando uma pessoa é apresentada a esse tipo de proposta, facilmente surge um estranhamento sobre dançar em uníssonos com os olhos fechados. Em um dos encontros, quando apresentei esta proposta de estudo, o *Blind Unison Trios*, EB perguntou se seria possível dançar com mais duas pessoas, em uníssonos, pois de olhos fechados não veria a ação dos demais. Ela disse que quando participou do coral da Universidade, cantar em uníssonos era unir sua voz à de outros participantes; mas, na situação do trio cego, os olhos fechados inviabilizam checar as ações dos colegas e copiá-las; por isso, não entendia como realizar o jogo proposto em uníssonos.

Em resposta a inquietação levantada, disse-lhe que quando Lisa Nelson [(19-?)] criou esta ferramenta de composição, criou também a possibilidade de levantar perguntas sobre esta questão, tais como: “O que pode ser considerado como uníssonos? É um exercício de imaginação sobre o que as outras pessoas estão fazendo? É uma busca pelas pistas sonoras que podem sinalizar sobre o que está acontecendo ao redor?”.

Além dessas indagações, alguns participantes também questionaram se iriam sentir vertigem, se poderiam colidir um com o outro ou se poderiam cair. Aproveitei o momento para buscar algumas respostas com eles, assim perguntei: “Quais tipos de cuidados podemos ter conosco e com as outras pessoas durante a dança? Vocês acham que como estamos principiando este estudo, é possível se movimentarem rapidamente, seja no lugar ou em deslocamento? Realizar movimentos com muitas mudanças de nível – alto, médio e baixo –, estando de olhos fechados, pode desencadear desequilíbrios

ou até uma crise de labirintite?”. Ou seja, sugeri que deixassem as perguntas surgirem e que procurassem lidar com elas priorizando o autocuidado, de modo a buscar relações com os demais que alimentassem a ideia de uníssono durante a dança.

Na primeira vivência desse estudo, combinei de adotarmos um tempo de duração de dois minutos e que ao ouvirem a palavra PARE, deveriam pausar, imediatamente. Expliquei ser um acordo de segurança. Nesse dia, três trios vivenciaram a proposta. Em um deles, uma das participantes saiu andando pela sala e se separou do grupo, as outras duas pessoas ficaram próximas e uma delas passou a realizar movimentos rápidos com os braços, arriscando bater na colega. Acompanhei a situação atentamente e a situação de perigo eminente não se consolidou; caso houvesse se aproximado demais, eu recorria ao acordo de segurança. Após os dois minutos se esgotarem, perguntei a todos se, de olhos fechados, era seguro realizarem movimentos rápidos. Esta pessoa, que havia realizado os movimentos rápidos com os braços, respondeu que não. Aproveitei a oportunidade e perguntei-lhe: “você realizou movimentos rápidos na sua dança?”. A resposta foi: “NÃO”.

Cito essa situação específica para evidenciar que aquilo que uma pessoa percebe sobre seu fazer pode diferenciar daquilo que efetivamente acontece. Fatores diversos como atenção, fluxo de pensamentos, agitação, preocupação, entre outros, interferem na maneira como a pessoa apreende o que é vivenciado. Assim, fica o desafio, à educadora responsável pelo estudo, de encontrar maneiras de possibilitar que as(os) participantes aprendam a identificar particularidades de suas ações enquanto estas acontecem. Mesmo tendo ciência de que a consciência somática é gradual, detalhes precisam ser ressaltados frequentemente.

Retornando ao experimento, percebeu-se nos demais trios que, ao se mover, se alguém era tocado, ambos procuravam manter o contato durante todo o tempo do jogo. Essa atitude buscava estabelecer uma referência para a localização dos colegas. Ao final, resaltei ao grupo que o toque estava sendo adotado como uma maneira de **ver** o que a outra pessoa estava realizando. No entanto, reforcei que a ideia central do estudo era encontrar uníssonos por outros campos da percepção. Afirmo não ser necessário

saber o que a outra pessoa estava fazendo, ou sua localização, mas buscar modos de conexão com as duas pessoas do trio para sentir que estava dançando em uníssono com elas. Ressaltei que esta busca seria fundamental para a ocorrência de qualquer tipo de sintonia.

Em diversos encontros, nas primeiras semanas de estudo do Trio Cego em Uníssono, além da situação de rastreio da localização daqueles com os quais estavam dançando, conforme apontado, tive a sensação de que cada pessoa estava dançando sozinha. Era difícil para as(os) participantes dançar com outras pessoas, sem vê-las. Esse detalhe é compreensível e natural, visto que o contato com aquela proposta era muito recente. Ao mesmo tempo, há um aspecto especial viabilizado por esse estudo: desenvolver a capacidade de se conectar, de se relacionar com outro ser humano; mesmo estando de olhos fechados.

Conforme repetíamos os estudos, constatei a reincidência das dificuldades vivenciadas, dentre elas, percebi que as conversas, antes e após o jogo, e a oportunidade de assistir, ao vivo, aos colegas dançando em trios com os olhos fechados, não estava interferindo nas atitudes de movimento das(os) participantes, pois moviam os braços tentando tocar nas(os) colegas do trio para saber onde estavam. Assim, o modo de operar se repetia em vários estudos, em diversas pessoas. Por isso, busquei uma estratégia pedagógica que foi eficaz para o grupo: passei a filmar os trios e convidá-los a refletir sobre o que percebiam em sua dança e na dança das outras pessoas.

Em alguns momentos assistíamos juntos em sala e, em outros, o vídeo era disponibilizado no nosso grupo de WhatsApp para que assistissem quantas vezes desejassem, até o dia do próximo encontro. Sempre pedi que fizessem a observação partindo de perguntas. Por exemplo, em determinado dia, pedia que prestassem atenção a si e se perguntassem: “Estou dançando em uníssono com meus colegas? O que estou considerando como uníssono nesta dança?”. Em outra oportunidade, solicitava que, ainda olhando para si, observassem quais tipos de movimentos estavam realizando: “ele era diversificado ou se repetia o tempo todo? O que lhe mobilizava para dançar?”. Em outro momento pedia que observassem os movimentos dos colegas e

identificassem o que desencadeava a dança neles. Também orientei que elessem uma pessoa e observassem se fazia o mesmo tipo de movimentos quando dançava com o Trio A e quando dançava com o Trio B: “pareciam compor com os colegas ou davam a impressão de dançar sozinhos?”. Essas e outras perguntas foram se desenhando durante os encontros, a partir do percebido ao assistir os trios dançando e dos diálogos sobre as possibilidades de estudo sobre improvisação que o jogo do Trio Cego em Unísono proporciona.

A observação dos vídeos, associada aos questionamentos, permitiu a vários participantes perceber como seus movimentos se assemelhavam, mesmo ao dançar com pessoas distintas. Relataram a sensação de receio de colidir entre si, por estarem de olhos fechados; por esse motivo, moviam as mãos à frente do corpo para verificar a localização das pessoas. Também mencionaram evitar se deslocar com receio de colisões. Esses relatos corroboraram minha percepção; contudo, apenas ao identificarem esses fatos assistindo a si, ou aos colegas, nos vídeos, essas situações passaram a integrar os processos de ação e reflexão dos participantes.

Quando uma regra de jogo é apresentada, como as diretrizes gerais do *Blind Unison Trios*, por exemplo, as pessoas compreendem os caminhos investigativos que seguirão e, com a recorrência das práticas, diferentes modos de compreensão ocorrerão. Dewey (1979, 2010) e Larrosa (2014) apontam o fato de que o aprendizado se dá na qualidade e na repetição das experiências. Podemos perceber nos relatos, os princípios de continuidade e interação apontados por Dewey, nos quais a experiência é identificada como uma força em marcha, que acentua a vitalidade das relações com o mundo. É possível identificar, ainda, conforme ressalta Larrosa, que ao cultivar o encontro e abrimo-nos para os acontecimentos, aprendizados ocorrem.

Em uma análise preliminar sobre os processos de construção de conhecimento, destaco que, em determinado encontro, os participantes ZM, SP, ME e JC dançaram o Trio Cego evitando os padrões de movimento anteriormente adotados. Foi perceptível uma certa dificuldade na conexão entre os integrantes do trio, no entanto, também houve a tentativa de explorar algo ainda não experienciado. Descrever essas sutilezas é

desafio, pois expressei minhas impressões sobre detalhes subjetivos da corporeidade dos participantes. Essa leitura não é exata, mas serve como caminho para definir estratégias de estudo e compreender como cada participante estava construindo conhecimento. A confirmação ou reformulação dessas impressões ocorre no processo contínuo de observação, considerando as falas das(os) participantes e as situações de aprendizado que se manifestam durante a criação de uma dança.

Isso foi constatado após vários encontros debruçados sobre esse estudo, pois o aprendizado aconteceu gradualmente, na sutileza da experiência, revelando que saberes que envolviam dúvidas foram percebidos como conhecimento. Nesse dia, um trio foi formado por JC, SP e NL. Antes de iniciarem, lembramos os procedimentos de jogo e da possibilidade de se associarem ao questionamento sobre o que seria dançar em unísono com aquelas pessoas, sem enxergá-las. Pela primeira vez, após dois meses de estudos semanais, ao final do tempo estipulado para o jogo, conseguimos perceber alguns momentos de uníssonos na dança, que não havia acontecido em nenhuma formação de trio vivenciada no grupo.

EB, que estava assistindo, comentou haver entendido a ideia de compor em unísono, presente no Trio Cego. HO e CR comentaram sobre algumas situações de unísono que perceberam naquela dança. Cada uma das três pessoas deste trio apontou momentos nos quais se sentiu dançando em consonância com as colegas, a saber:

Teve uma hora que senti que estava no centro e que estava dançando junto com elas, parece que eu sentia o movimento do braço delas. (SP)

Eu também senti, não sei falar direito o que aconteceu, mas parecia que eu ia para um lado e elas iam juntas. (NL)

É difícil falar, né? Eu não tive a sensação de fazer igual, mas tive a sensação de fazer em unísono. (JC)

Nossa, eu vi o unísono na dança delas. Várias vezes. Vi direitinho. (HO)

Esses relatos sinalizam que mais uma camada do processo de aprendizagem ocorreu nesse dia, pois as pessoas participantes identificaram que algo diferente havia acontecido; ainda era difícil nomear as particularidades que permitiam perceber o que

ocorreu em uníssono, mas elas estavam lá. Todas as vivências anteriores, nas quais a sensação de não haver acontecido uma dança em uníssono também foram importantes, pois sentir que algo não ocorreu ou ter dúvidas se aconteceu, foram referências significativas para a sensação posterior de: “agora eu vi um uníssono nessa dança”.

Numer (2016), ao comentar sua experiência com os *Tuning Scores*, destaca que a cada prática do *Blind Unison Trios*, surpreende-se com a sutileza das sincronias ocorridas em cada trio com o qual dança. A improvisadora afirma que cada jogo é único, pois cada trio se sintoniza de maneira distinta, com diferentes temporalidades, sensibilidades, sintonias e presenças⁵⁵. Particularmente, corroboro as afirmações de Numer; percebo que tenho maior facilidade para me sintonizar com algumas pessoas, para senti-las. A prerrogativa desse *Score*, de me colocar em sintonia com certas pessoas para dançar com elas, é significativa para meu processo de aprendizado, tanto como improvisadora quanto como ser humano, representa uma maneira de conviver que pressupõe uma presença e uma escuta diferentes daquelas adotadas em outras situações de vida. Esse contexto de estudo me ensina muito além de dançar, improvisar e ser artista.

Percebo que podemos aproximar algumas terminologias adotadas por Nelson e Numer quando se referem às sintonias que podem surgir entre os improvisadores nos estudos sobre os Scores com as considerações apresentadas nesse capítulo sobre a escuta. Pois para se sintonizar com outros improvisadores é necessário estar atento às mobilizações, às disponibilidades, intenções e possibilidades compositivas surgidas no ato do encontro, na escuta sensível das propostas criativas que são colocadas em jogo.

55 No contexto desta pesquisa, a palavra presença é adotada em consonância com o uso recorrente dado por atoras (es) e dançarinas (os) na intenção de expressar qualidades como: estar atenta (o) ao que ocorre no instante imediato, estar disponível, estar imensa (o) no estudo, técnico, criativo e/ou compositivo vivenciado.



Figura 18 -
Jogo Trio Cego em Unísono.
Foto: Bruna Brunu (2023)

Educação. Radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades de plantar esperanças, amor e liberdade.

(Rufino, 2021)

4. JEITIM DI APRENDÊ

Nesse capítulo, discorro sobre algumas particularidades do que venho pensando sobre processos autoeducativos, refletindo sobre o potencial de aprendizagem que pode ser explorado por cada um, considerando que a aprendizagem pode ser inventiva e que os processos autoeducativos podem ser ressignificados na experiência, assim como procuro observar o mover da aprendizagem na experiência artística.

De início, cabe a explicação sobre o fato de adotar a expressão “processos autoeducativos” e “não processos educativos”, como comumente são denominados os estudos desenvolvidos por sujeitos que buscam ampliar seus conhecimentos no contexto formal ou informal de ensino. Amorim e Bach Jr (2022) argumentam que um dos precursores em estabelecer um conceito sobre a expressão autoeducação foi o filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), que associou, pela primeira vez, o termo à atuação de professores da escola Waldorf.

Entretanto, essa definição e perspectiva ultrapassam a esfera da docência e podem se estender à ideia do desenvolvimento do pensamento autônomo. Ao ter contato com a proposta pedagógica Waldorf – um ano e meio de curso mais a realização de leituras – percebi pontos de confluência entre o pensamento de Steiner e as práticas docentes que desenvolvo. Na pesquisa de doutorado, optei por dialogar diretamente com autores do campo de conhecimento da Dança, Improvisação e Educação Somática, os quais estudo mais profundamente, como Moshe Feldenkrais, que utiliza a palavra autoeducação.

A escolha pela expressão “processos autoeducativos” foi motivada pelo desejo de ressaltar algumas particularidades do processo de construção de conhecimento. Uma delas é a consideração de que no processo de aprendizagem, há agenciamentos que só podem ser administrados pela própria pessoa e de que a aprendizagem é sempre um processo, ela não se esgota, é um constante movimento de experiências.

Na perspectiva de observação que guia minha reflexão, o processo autoeducativo é mais amplo do que considerar o engajamento e interesse das pessoas às situações de construção de conhecimento. Os saberes se edificarão ainda no exercício de: a) ampliar

a autopercepção e atenção a si, nos estudos somáticos e nos processos compositivos (saberes que se edificam no refinamento da sensibilidade cinestésica, proprioceptiva e interoceptiva); b) desenvolver escutas sensíveis ao outro e ao ambiente durante os jogos de improvisação (refinamento da escuta, presença e disponibilidade ativa para a tomada de decisão); c) considerar que as particularidades vivenciadas nas experiências artísticas (relações mais estéticas, poéticas e sensíveis com o mundo) possibilitam expressões pessoais que não são dadas a conhecer em outros contextos. Entendo que nesses processos de aprendizagem, as pessoas terão como foco aprender a se perceber para se colocar em ação, vivenciando situações que chegam à consciência com maior ou menor celeridade, mas que agenciam saberes oriundos das experiências e das relações estabelecidas por cada pessoa com o meio social e cultural em que está inserida.

Nesse sentido, os processos autoeducativos observados dizem respeito às mobilizações corporais, cognitivas, sensoriais, ativas, afetivas, etc., ocorridas a partir das relações estabelecidas por cada participante consigo e com o mundo enquanto vivencia experiências sensíveis, criativas e compositivas em dança. As propostas de estudo apresentadas aos participantes dessa pesquisa, foram elaboradas de maneira a possibilitar que descobrissem potencialidades que não estavam previamente instituídas. Ao apresentar os conhecimentos dos campos da Educação Somática e da improvisação em dança, convidei-os a explorar esses saberes, compreendendo caber a cada um o poder de descobrir e explorar seus potenciais pessoais.

Nos caminhos de estudo propostos, as pessoas foram estimuladas a se moverem ou pausarem atentas às suas particularidades sensório-motoras, buscando identificar seus limites e amplitudes – articulares, miofasciais, criativas – nas investigações sobre sua estrutura corporal e sobre as possibilidades de criação a partir de sua corporeidade. A palavra “auto”, no contexto apresentado, diz respeito a perceber a si, a própria corporeidade e a adotar esses conhecimentos para ampliar suas capacidades investigativa, estética, poética, criativa e compositiva na dança; diz respeito, ainda, a um automover, ao agenciamento de saberes e práticas que se edificam e se refinam na experiência da ação, do gesto, do mover consciente que se expressa como dança.

Fortin(1999, p.42) afirma que “os educadores somáticos reconhecem a interconexão das dimensões corporal, cognitiva, psicológica, social, emotiva e espiritual da pessoa e encorajam seus estudantes a trabalharem no sentido de uma reorganização global de sua experiência”. A autora complementa a observação informando existirem diversos caminhos que levam uma pessoa a se transformar, mas os educadores somáticos acreditam que a vantagem de possibilitar a mudança pela via corporal reside no fato desta ser mais concreta. Ressalta, ainda, que, para que as alterações persistam, os educadores somáticos apostam no trabalho de uma reorganização global da experiência que proporcione interconexões entre suas diversas dimensões. Aposto na visão adotada pelos educadores somáticos de que vivenciar mudanças por meio da concretude do corpo, observando as sensações surgidas nos micro ou macro movimentos, é acessar algumas das diversas dimensões que constituem o humano.

Neste contexto, o aprendizado é fortemente impactado pela atenção dada às coisas e às relações estabelecidas, de maneira que: a atenção é, ao mesmo tempo, um radar que capta informações, e um farol que ilumina um panorama de possibilidades de ações; e as relações, são edificadas pelas interações entre o que se vivencia, enquanto sensação, corporeidade, ideias criativas, e o que se percebe subjetivamente no ambiente e nas ações de outras pessoas. Nesse tipo de proposta, a improvisação acontece a partir da relação entre a manifestação de cada individualidade e as forças criativas colocadas em jogo pelo coletivo; os improvisadores compõem suas danças tentando agenciar desejos, possibilidades compositivas e criatividade.

Nessa perspectiva, o improvisador transita entre a gentileza de acolher o que vem do outro e a atitude propositiva; ele se coloca em jogo procurando ativar uma escuta que permita em algumas ocasiões apresentar determinada proposta criativa – qualidade de movimento, tipo de interação com o espaço, etc. – e, em outras, acolher as proposições apresentadas pelas pessoas. Assim, a gentileza é a disposição de enxergar a potência da ideia compositiva apresentada por alguém; e a atitude propositiva é o ato de mobilização da pessoa tanto para conferir qualidades à própria ação como para apresentar ideias.

As proposições de estudo apresentadas aos participantes desta pesquisa se fundamentaram em perspectivas artístico-educativas que tenho vivenciado, assim como dialoga com as práticas de diversas(os) autoras(es) e artistas citados ao longo do texto. Por acreditar na potência deste tipo de estudo como um campo fértil de construção de conhecimento, busquei encontrar junto ao grupo de pessoas que abraçou este processo comigo, caminhos de investigações criativas que ressoasse no interesse de aprendizado de cada um. Percebo que conseguimos sintonizar interesses, compartilhar saberes, criar caminhos, descobrir potenciais, encontrar ressonâncias. Assim como, vivenciar relações criativas por meio de atenções, percepções e escutas próprias do estudo do movimento consciente e da improvisação como prática de composição na cena, considerando a cena no contexto expandido da arte e da vida.

4.1. Refletindo sobre potenciais de aprendizagem

Ao buscar observar as interlocuções entre os estudos da improvisação e os processos autoeducativos dos dez adultos, pude identificar a diversidade de caminhos que cada pessoa percorre quando se dedica a aprender algo e o amplo potencial de aprendizado presente em cada uma. Nessa direção, apresento a perspectiva de alguns autores sobre as possibilidades de aprendizagem dos seres humanos. Começo essa discussão com o posicionamento de Moshe Feldenkrais, apresentado no livro *Consciência pelo Movimento*, no qual o autor afirma que, durante o processo de aprendizagem motora, a autoimagem de cada indivíduo é menor do que sua capacidade potencial pessoal.

Quando Feldenkrais (1977) fala sobre a autoimagem, toma como parâmetro alguns estudos sobre neurociência a que teve acesso, apontando que a formação da autoimagem acontece a partir das experiências sensório-motoras e seu respectivo registro no córtex cerebral. Afirma ademais a ocorrência, na maioria dos grupos sociais e culturais, de um intrincado processo de limitação das habilidades das pessoas, de maneira que estas acabam desenvolvendo apenas 5% de seu potencial, sem se dar conta disso, pois, “as necessidades da sociedade são satisfeitas por um desenvolvimento

mínimo do indivíduo” (Feldenkrais, 1977, p. 33). O autor complementa:

A tendência biológica de qualquer organismo para crescer e desenvolver-se plenamente, tem sido grandemente governada pelas revoluções sociais e econômicas, que melhoraram as condições de vida para a maioria e capacitaram um maior número a conseguir um mínimo de desenvolvimento. Sob tais condições, o desenvolvimento potencial básico cessa no início da adolescência, na medida em que a demanda da sociedade capacita os membros da jovem geração a serem aceitos como indivíduos úteis. Os treinamentos posteriores a esse período, estão de todo confinados à aquisição de conhecimentos práticos e profissionais em algum campo, e o desenvolvimento de base é continuado apenas por acaso e em casos excepcionais. Somente pessoas não comuns continuarão a melhorar sua autoimagem até se aproximarem da habilidade potencial inerente a cada indivíduo (Feldenkrais, 1977, p.33-34).

Refletindo sobre esse apontamento a respeito do desenvolvimento da potencialidade humana, podemos considerar que a autoimagem é um sistema dinâmico de registro dos processos cognitivos – ações sensório-motoras, memórias, raciocínio lógico, linguagem, experiências artísticas, por exemplo – que sofrem interferência direta das relações socioculturais e das experiências vivenciadas. Ainda nesta linha de raciocínio, se considerarmos que os dez participantes dessa pesquisa são de uma geração na qual os papéis sociais para cada gênero eram muito demarcados, podemos ponderar que, ao longo da vida, os participantes do gênero masculino foram estimulados a determinados tipos de ações sensório-motoras e as participantes do gênero feminino tiveram outros tipos de estímulos. Outros fatores que interferiram nas experiências foram as situações socioeconômicas e profissionais.

Neste momento, pretendo demarcar que as ações sensório-motoras específicas de cada gênero, profissão ou condição econômica, embora diferentes, possuem como ponto comum a “utilidade”. As pessoas, normalmente, são educadas para fazerem coisas úteis; entenda-se por úteis tudo o que atende às necessidades econômico-sociais imediatas – criar filhos sadios e disponíveis ao trabalho, oferecer mão de obra compatível às necessidades de seu grupo social. Porém, o processo de “treinamento de indivíduos úteis” (Feldenkrais, 1977), demanda apenas uma ínfima parte do potencial de aprendizado de um ser humano. Ou seja, não temos considerado, na maioria das

vezes, o processo de desenvolvimento da pessoa como aquele capaz de aprendizados de diversas ordens e complexidades, pois o entendimento sobre o que é importante aprender, ainda é limitado à utilidade.

Essas considerações buscam contextualizar que a Educação propagada por pais e tutores, por instituições de ensino, pela sociedade brasileira em geral, ressaltam as construções de conhecimento do âmbito da racionalidade e praticidade, desvalorizando propostas com foco diferente. Essa informação não pode ser generalizada, pois sabe-se de profissionais como John Dewey, Moshe Feldenkrais, Rudolf Steiner, Rubem Alves⁵⁶, por exemplo, responsáveis por outras visões sobre educação. Entretanto, identifico em conversas informais com conhecidos e desconhecidos, em afirmações oriundas de políticos, comunicadores e pessoas em geral, a defesa por processos educativos voltados unicamente ao mercado de trabalho, de maneira que os conteúdos estudados são apenas conhecimentos técnicos sobre determinada função, sem espaço para reflexões sobre o próprio fazer, sobre a posição do sujeito como cidadão no mundo, sobre as relações criativas possíveis na ação profissional. Todos esses aspectos tornam evidente a dimensão utilitária e tecnicista da Educação.

Acredito na relevância de aprendermos a fazer coisas úteis. Porém, um processo de aprendizado que tem como principal objetivo somente a utilidade, mostra-se reducionista. Há um imediatismo na busca por resultados, como aprender a cozinhar para poder alimentar a si e aos seus, por exemplo. A alimentação é importante, mas apenas aprender a cozinhar alimentos saborosos não é suficiente para a saúde das pessoas; assim, mesmo que o fato de saber cozinhar seja útil, são necessárias outras aprendizagens para que os atos de cozinhar e comer tenham repercussões saudáveis para o ser humano.

Nesse sentido, Feldenkrais faz um convite à reflexão: “O que são experiências úteis? O que pode o ser humano?”. Em minha opinião, essas são indagações pertinentes a qualquer grupo social, pois podemos aprender a conhecer o mundo também por

meio de sutilezas e aprofundamentos apenas identificados na convivência estreita e sensível com algo. Quando essas duas perguntas são direcionadas especialmente a determinados grupos de pessoas, tais como idosos, pessoas com deficiências ou síndromes, as reflexões se tornam mais desafiadoras e complexas, em especial, diante da falta de conhecimento para compreender as necessidades e potencialidades dessas pessoas.

Um aspecto que me mobiliza significativamente nos encontros de pesquisa é convidar os Adultos 50+ a perceberem o próprio potencial de aprendizado ainda inexplorado e a encontrarem caminhos para visitarem suas potencialidades. Os estímulos que proponho são pertinentes ao meu campo de estudo, mas as suas possibilidades ultrapassam esses saberes. Nos encontros de estudo há entendimentos pragmáticos sobre os cuidados que cada um pode aprender a ter consigo, mas há concomitantemente investigações sobre sutilezas, sensibilidades, atenção, percepções estéticas e poéticas do mundo.

Uma particularidade que considero importante na vida de uma pessoa é que se torne atenta e sensível a si, para ser capaz de identificar quais são suas necessidades e saber encontrar caminhos para que sejam atendidas. Faço essa observação levando em consideração meu campo de atuação profissional, ou seja, considerando que as práticas somáticas e os estudos sobre improvisação realizados nos encontros, possibilitaram aos praticantes desenvolverem percepções sensíveis sobre si e maneiras criativas de relação com pessoas e com seu entorno.

O artigo *Dança e neurociência*, de Patrícia Santos, oferece outra perspectiva de reflexão sobre os processos cognitivos envolvidos na criação, execução e observação estética. Santos (2012), aponta que na perspectiva biológica das ciências cognitivas, desenvolvida por autores considerados pós-conexionistas, como Francisco Varela, Humberto Maturana, Gerald Edelman e António Damásio, o indivíduo organiza o mundo à sua volta a partir de sua própria auto-organização, ou seja, algo exterior é produzido pelo organismo, na ação de auto-organização. Assim, a partir da emergência (ação de emergir) das redes neurais, a percepção, as reações à percepção e ao que é

56 Em dezembro de 2023, Clarice Ortiz, após ler este texto, indicou dois artigos de Rubem Alves que tratam desta questão da utilidade. Eles podem ser acessados nos seguintes links: <https://balaiocaotico.com/2020/06/17/da-inutilidade-da-infancia-rubem-alves/> e <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>.

percebido, organizam-se em conjunto; de maneira que as redes neurais que emergem dependem das ações do organismo no mundo e do efeito dessas ações no próprio organismo. A autora complementa, afirmando que o organismo, que se auto-organiza, é portador de uma autonomia razoável com relação ao meio e, também, constrói um percurso próprio, no que tange ao seu desenvolvimento. Isso porque “cada cérebro vai se organizar de modo absolutamente peculiar e pessoal, embora com estruturas morfológicas comuns” (Santos, 2012, p.06).

Esse texto, fez-me pensar sobre as diferentes construções de conhecimentos percebidas em cada uma das pessoas participantes da pesquisa; ou seja, uma proposta é apresentada ao grupo, mas cada pessoa constrói uma experiência particular, pelo fato de se relacionar com as situações de maneira própria. Aquilo que é criado em si e no entorno se encontra com o que é criado por outras pessoas. No entanto, o “resultado” dos processos de aprendizagem são diferentes, pelo fato de cada pessoa se relacionar com os saberes de modo próprio.

O antropólogo e educador Tim Ingold, na obra *Antropologia e/como educação*, ao refletir sobre as relações entre o conhecimento e sua correspondência com a vida social, traz uma perspectiva que se assemelha ao que foi apontado por Santos (2012), sobre o ponto de vista de biólogos e neurocientistas. Ingold (2020) traz o olhar de antropólogo e de educador, afirmando que em algumas situações ocorre uma comunhão entre ambos – pessoal e social – e, em outras, as pessoas buscam saberes distintos daqueles vinculados ao seu grupo social. Para o autor, todo modo de saber é uma linha de vida distinta, uma trajetória biográfica, pois os modos pelos quais cada pessoa busca conhecer algo, são o que a faz tornar-se o ser humano que é. Nessa perspectiva, as pessoas pensam, falam, escrevem de maneiras únicas, revelando as particularidades de suas experiências e de sua individualidade. Acrescenta ainda:

A educação democrática, em suma, é a produção não do anonimato, mas da diferença. Não é o que nos torna humanos, pois como criaturas nascidas do homem e da mulher somos todos humanos desde o início. É o que nos permite que os seres humanos coletivamente se façam, cada um em seu caminho. É um processo não de se tornar humano, mas de devir humano. [...], isto significa que devemos deixar de considerar a educação como um

método de transmissão, e pensar nela como uma prática de atenção (Ingold, 2020, p. 37).

Segundo seu ponto de vista, a prática da atenção é o ato de estar presente (ou entrar em presença) de maneira que o encontro de conhecimentos de uma e outra pessoa não gera uma terceira coisa, pois o processo de conhecer emerge de maneira particular para cada pessoa. O encontro entre o que a pessoa A e a B portam de conhecimento, possibilita um outro saber para a pessoa A e outro saber ainda para a pessoa B; o que cada uma venha a aprender se difere (na totalidade) daquilo que a outra pessoa aprendeu. Aquilo que a pessoa A sabia, ao se juntar com o que a pessoa B sabia, não gerou um produto X que pode ser compartilhado entre as duas; mas possibilitou que cada uma construísse o seu caminho de entendimento das coisas, particulares ao modo como cada uma consegue, no momento presente, se relacionar com aqueles conhecimentos que trouxe para o encontro e com aquele que encontrou nele.

Esses pontos de vistas, biológico e antropológico, exemplificam o que busquei trabalhar nos momentos de estudo dessa pesquisa de doutorado. Os aprendizados sobre o refinamento da percepção, os diversos modos de direcionamento da atenção e os processos de escuta, aconteceram de modo particular para cada participante. Os convites foram comuns, mas as maneiras pelas quais cada um caminhou em seu processo autoeducativo, foram particulares. Podemos dizer que a potência do estudo é comum às pessoas, mas o alcance é particular, pelo fato de a experiência repercutir de maneiras próprias em cada ser.

Nessa direção, as aprendizagens que os tornaram cidadãos úteis, à sua família e ao grupo social, passaram a dialogar com aprendizagens cujos pontos centrais são as percepções sensíveis de si, do outro e do entorno, acontecendo por meio de “atentividades” diferenciadas, em processos criativos e compositivos que priorizaram tanto a escuta a si como o que construíam coletivamente. As(os) participantes da pesquisa possibilitaram a emergência de novas redes neurais, redes que surgiram das relações e possibilitaram que acontecessem.

O campo de estudo abordado nos encontros, viabilizou que cada um explorasse

construções de conhecimento relacionadas a uma educação sensível de suas capacidades perceptivas, atentas e criativas. O estudo do movimento pautado na atenção da própria corporeidade, nas suas capacidades relacionais e expressivas, assim como os estudos da improvisação em dança que priorizaram um pensamento sobre a composição em tempo real, possibilitou às pessoas participantes acessarem e edificarem entendimentos que perpassaram o âmbito estético, poético, sensório-motor, relacional, entre outros.

Alguns educadores têm defendido a adoção de processos educativos pautados em experiência que abordem aspectos estéticos, poético e criativos. O educador Duarte Jr (2010), em sua obra *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, traz apontamentos de filósofos, físicos, neurocientistas, educadores – Rubem Alves, Fritjof Capra, Michel Maffesoli, Maurice Merleau-Ponty, Antônio Damásio, entre outros –, visando discutir como o processo de educação do ser humano pode e deve se desenvolver por meio de diversas inter-relações com o mundo, seja pela percepção, pela relação com as artes ou pelo acesso aos conteúdos que permitam compreender a vida no planeta. Herbert Read, quando escreveu a obra *A educação pela arte*, em 1943, iniciou seu texto afirmando que a tese ali apresentada não era, de forma alguma, original, pois havia sido formulada por Platão há muitos séculos atrás. Segundo o autor, trata-se da tese: “a arte deve ser a base da educação” (Read, 2001, p. 1).

Autores como Dewey (1979, 2010), Duarte Jr (2010, 1991), Marques (2010, 2007, 1999), Porpino (2018), Read (2001), abordam, por diferentes perspectivas, reflexões sobre a importância da arte no processo educativo do indivíduo, em especial no sentido de possibilitar experiências de apreensão estética e sensível do mundo. Read (2001, p. 9) destaca que o objetivo geral da educação é “propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano”, harmonizando a individualidade “com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence”.

O autor também ressalta que o propósito da arte na educação deveria ser idêntico ao propósito da própria educação, ou seja, possibilitar que o indivíduo desenvolva um modo integrado de experiência por meio da percepção, da sensação, do sentimento

e do pensamento. Ele observa que existem dois modos de experiência, um estético e um intelectual; e enfatiza que o processo de integração ocorre na relação entre essas experiências. Em suas palavras: “a arte e o intelecto são duas asas da mesma criatura viva que, juntas, asseguram o progresso do espírito humano em direção a mais elevada esfera de consciência” (Read, 2001, p.116).

Esse tipo de perspectiva educacional, convida-nos a considerar a pessoa de maneira integral, como alguém que se relaciona com o mundo e constrói conhecimento por meio de inter-relações entre diversas maneiras de perceber, refletir, comparar e sentir. Em consonância com essas considerações de Read, Dewey (2010) destaca a importância de vivenciar experiências estéticas tanto na produção e apreciação de trabalhos artísticos quanto nas situações comuns do cotidiano. Ele refere-se à possibilidade de acionar modos mais integradores de se relacionar consigo, com o outro e com o ambiente. Complementando esses apontamentos, destaco que defendo a experiência estética e poética da dança como potência educativa. Faço essa afirmação sem a intenção de colocá-la como superior a qualquer outra expressão artística, mas para ressaltar sua importância, especialmente em uma sociedade na qual é frequentemente desvalorizada e pouco reconhecida.

Nesse sentido, procurei propor experiências educativas que viabilizassem aos Adultos 50+, participantes desta pesquisa, desenvolver potenciais ainda ignorados. Convidei-os a se tornarem pessoas “não comuns” (Feldenkrais, 1977), se aproximando de habilidades potenciais desconhecidas, mas possíveis de serem estimuladas em pessoas de qualquer idade. Durante os encontros de estudo, cada participante teve a oportunidade de vivenciar situações que não experienciou na juventude, ou mesmo no início da vida adulta, mas que teve acesso nesta etapa de seu processo de envelhecimento.

A atitude de se colocar como criador enquanto improvisa, considerando que o processo de experimentação está acontecendo concomitantemente à composição, demanda do improvisador experimentar seu próprio caminho de descobertas no território da criação da dança. Gouvêa (2012) lembra que, nesse tipo de aprendizado, o orientador dos processos investigativos adota a tarefa de instigar o improvisador a se

colocar plenamente no momento presente. Esses saberes precisam ser construídos na experiência da dança, “criando dança no aqui-agora” (Gouvêa, 2012, p. 55). Fazendo uma analogia com as situações vivenciadas nos encontros, percebi que os participantes foram compreendendo gradativamente as proposições apresentadas por meio da repetição das experiências e buscando se tornar criadores de movimentos, de relações e de danças.

Os estudos de improvisação, com foco na composição, conquistam refinamentos notáveis quando os praticantes conseguem desenvolver relações e percepções sensíveis com outros improvisadores e com o ambiente circundante. Mundim, Meyer e Weber (2013, p.6) destacam que “os processos de improvisação e de composição que operam na instantaneidade exigem dos performers em cena procedimentos e técnicas, bem como a construção de um viver juntos”. As autoras argumentam que o ato de se colocar no momento presente requer mais do que um tipo de “espontaneidade” ou “agir sem pensar”; constitui-se em uma prática de invenção de modos de estar no mundo. Ao nos propormos a improvisar sob esta perspectiva, predispondo-nos, desde o início, a “treinar”⁵⁷ a capacidade de estar no aqui e agora, visamos compor no mesmo instante em que nos relacionamos com o entorno.

As afirmações das autoras reforçam as percepções identificadas nessa pesquisa, indicando que experiências de improvisação em dança podem ser vivenciadas como uma prática de invenção de modos de ser e estar no mundo e que algumas maneiras de inventar mundos precisam ser treinadas, uma vez que não são pré-estabelecidas. Isso se deve, em parte, ao fato de que muitas pessoas foram educadas para perpetuar o mundo criado por gerações anteriores, em vez de ousarem modificar os costumes socioculturais e econômicos estabelecidos.

Durante uma composição coletiva ocorrida no instante da cena, os improvisadores lidam com situações que são colocadas em jogo por um membro do grupo e devem criar algo a partir desse ponto; esses momentos são identificados como proposta de jogo. Uma proposta é apresentada por meio de uma ação e os demais improvisadores podem

ou não acolhê-la. Caso acolham, o grupo desenvolve criativamente aquela proposta, mobilizando elementos apresentados ao coletivo, que se tornam o material cênico da composição. Em alguns casos, o propositor vislumbra um desenrolar para a situação colocada em jogo, no entanto, ao entrarem em contato com a proposta, os demais improvisadores podem direcionar o processo compositivo para uma infinidade de caminhos, nem sempre correspondentes àquilo concebido, de início, pelo propositor.

Nesse tipo de composição, a tomada de decisão em um curto espaço de tempo é fundamental e deve ser cultivada por meio de estudos criativos e compositivos. Da mesma maneira, é importante desenvolver a habilidade de acolher os momentos que não correspondam às expectativas criadas, lidando criativamente com eles; mantendo-se aberta às situações emergentes das relações entre os improvisadores.

Mobilizada por essas considerações, busco explorar situações de estudo que permitam às pessoas estabelecerem relações estreitas com o momento presente, compondo a partir dessa interação. Nesse contexto, as pessoas são mobilizadas por experiências anteriores, abordando-as de maneira criativa. Não se trata de perpetuar algo, mas sim de promover uma abordagem criativa e compositiva, de modo que as relações – entre as pessoas, entre pessoas e ambiente – sejam o ponto de partida para criação.

Em alguns encontros, identifiquei a necessidade de realizar estudos que estimulassem a imaginação e percepções mais sensíveis e abrangentes do entorno, especialmente após dois anos de confinamento devido à pandemia de COVID-19. Algumas pessoas pareciam desconectadas do ambiente e demonstravam receio de interagir com as pessoas. Diante disso, propus uma atividade em duplas, na qual uma das pessoas apresentaria um cenário da natureza à imaginação da(o) colega. Assim, uma pessoa da dupla fecharia os olhos, enquanto a outra, com orientações precisas – como caminhe para frente, pare, gire um pouco para a direita, continue caminhando, etc. –, a conduziria para um local específico, posicionando-a de frente para uma paisagem. Em seguida, a pessoa que guiava descreveria a paisagem à frente para seu par, que permanecia de olhos fechados. Ao término da descrição, a pessoa de olhos fechados

57 As três palavras/expressões com aspas são ressalva das autoras: espontaneidade, agir sem pensar e treinar.

abriria os olhos e verificaria se a descrição correspondia à imagem que criou enquanto ouvia o relato.

Acompanhei as duplas de perto e notei situações interessantes. Na dupla composta por PG e SP, PG ficou de olhos abertos e conduziu SP a determinado local, descrevendo a paisagem da seguinte maneira: “Na sua frente tem uma árvore”. Em seguida, solicitou à parceira a troca de função. Aproximei-me dessa dupla e convidei SP e PG a refletirem sobre o processo de observação, enfatizando a importância de observar algo, desejando desvelar detalhes do que havia ali. Destaquei que alimentar a curiosidade e permitir-se ser guiado por ela era fundamental. Mencionei que o local escolhido estava repleto de árvores e que, ao dizermos ao outro: “na sua frente tem uma árvore”, não nos referíamos especificamente àquela árvore em frente à pessoa, mas a qualquer uma.

Assim, propus uma reflexão: “Como poderia descrever esta paisagem de modo que, ao abrir os olhos, a pessoa soubesse que estava falando exatamente desta árvore?”. Apontei que usar descrições genéricas, como: “na sua frente tem uma árvore com folhas”, ainda seria impreciso. Mesmo ao acrescentar detalhes como: “uma árvore com folhas e caule escuro”, a descrição continuaria genérica. Então incentivei-o a pensar: “O que você percebe sobre este local? Quais particularidades desta árvore deseja ressaltar? O que deseja dizer sobre este local? É possível apresentar à colega um cenário, sensações de volume, textura e cores, por meio da descrição?”.

A partir da nossa conversa, solicitei que PG assumisse novamente a condução, a fim de experimentar outras maneiras de revelar a paisagem à colega. Nesse momento, julguei essencial me distanciar, concedendo espaço para que a construção de conhecimento ocorresse no tempo de cada um. Essas situações levam-me a refletir sobre a melhor atitude para cada situação de aprendizagem vivenciada com os participantes, busco identificar o instante de falar e o de calar, de apontar pontos de reflexão sobre uma situação, como de voltar a atenção para si ou para outra pessoa. Percebo que algumas pessoas sinalizam, de maneira não verbal, que preferem vivenciar um experimento sem minha supervisão direta, enquanto outros esperam que eu permaneça junto, observando. Como educadores, ao identificarmos essas particularidades, podemos contribuir de

modo mais significativa para o processo de construção de conhecimento das pessoas participantes do estudo.

Ao final dessa atividade, PG comentou ser difícil pensar em quais detalhes ressaltar para descrever o lugar, pois não sabia quais palavras usar. Argumentei que era uma questão de fazer aquilo mais vezes, de desenvolver a capacidade de observação do entorno. Outras pessoas também se manifestaram após esse experimento. HO expressou que foi interessante “ver a paisagem pelos olhos da colega”, dizendo que perceber o modo como a colega lhe apresentou o cenário, permitiu que conhecesse um pouco mais dela. ZM disse que, ao ouvir o relato do colega, lembrou-se de uma situação vivenciada com alguns primos, na infância, na fazenda. EB contou que, durante a descrição feita por seu par, a pessoa mencionou que à sua frente havia um angico, de porte médio e frondoso; ao ouvir esta palavra, ela pensou: “O que é isso?”.

Esses relatos corroboram o entendimento dos autores citados, sobre os modos particulares de cada participante vivenciar sua experiência. Detalhes que saltam às percepções individuais compõem um caminho de aprendizado, organizado por elementos diferenciados para cada pessoa, mas que possibilitam um encontro entre as diferentes maneiras de construção de saberes. O conhecimento de um compõe com os saberes e práticas do outro, de maneira que ambos ampliam sua capacidade de conhecer. Por isso, EB ficou sabendo que angico era o nome daquela árvore vista muitas vezes no local e que se trata de uma espécie típica do cerrado brasileiro.

Após as pessoas compartilharem suas impressões, expressei ao grupo que me colocar às cegas diante de um cenário é análogo, em minha visão, ao início de um processo criativo em dança. Quando começo uma composição, apenas com a ideia de algo, como uma temática, uma música ou formas, sinto-me às cegas, e o trabalho artístico se delinea conforme me dedico a ele. Nesse contexto, convidei-os a considerar os jogos de improvisação como momentos para nos abirmos ao que pode surgir da experiência, das relações que construímos juntos enquanto improvisamos.

Aproveitando a situação, destaquei a importância de cada um valorizar suas ideias, suas percepções e criatividade. Reforcei o desejo de que se sentissem seguros

e à vontade para compartilhar suas particularidades, convidei-os a identificar seus estímulos pessoais para o mover, para compor, para estarem presentes nos estudos. Estabeleço uma associação dessa mobilização pessoal ao conceito de Feldenkrais nomeado como “força ativa da individualidade” (Feldenkrais, 1977, p.20). Em outras palavras, cada pessoa acessa essa força ativa individual, influenciada por sua relação com o ambiente, com os seres humanos presentes, com seus traços de personalidade e sua condição de saúde, entre outros. Essa força ativa pode ser entendida como as maneiras pelas quais cada um lida com as situações na vida, algo que o senso comum nomeia como “uma postura frente às coisas”.

É possível fazer uma aproximação entre esse exercício e a capacidade de aprendizagem dos seres humanos em qualquer momento de seu processo de envelhecimento. A partir disso, reafirmo a importância de experiências que estimulem as pessoas a se atentarem para suas potencialidades, a fomentarem sua “força ativa” que se expressa e se faz ouvir, a se colocarem como seres ativos e criativos que compõem com o meio no qual se inserem.

Nesse sentido, o processo de envelhecimento se configura como etapas constantes de observação a si e ao mundo, revisão de conceitos, valores, desejos, relações e interesses; nas quais as pessoas são agentes ativos de sua autoeducação. Sempre há algo a ser aprendido, basta assumir uma atitude porosa e curiosa ao longo de todo o processo.

Há uma palavra que Feldenkrais (1994) adota ao observar o processo integrado de ação de um indivíduo e o que seria uma “postura correta”, a qual considero interessante para refletirmos sobre o processo autoeducativo de uma pessoa. Ele utiliza a palavra *Acture*, que representa a junção dos termos *action* e *posture*. O autor afirma que a *acture* adotada pelo sujeito pode ser percebida como uma ação psicoemocional e sensório-motora, ocorrendo sempre de maneira integrada, em todos os aspectos das particularidades humanas. Para o autor, a *acture* é uma maneira do ser humano se posicionar no mundo e se relacionar com ele, constituindo-se como uma atitude propositiva do sujeito.

Ao estabelecer um paralelo entre o autor e o que estou nomeando como processo autoeducativo, percebo na atitude dos participantes uma interconexão entre o que Feldenkrais nomeia como “força ativa da individualidade” e *acture*. Por exemplo, quando o autor descreve a *acture* como uma ação psicoemocional e sensório-motora expressa pela organização corporal de um indivíduo, podemos compreender que é a *acture* que evidencia o que ele chama de força ativa da individualidade.

Nessa perspectiva, a força ativa individual de uma pessoa é algo movente, organizado e modulado nas interações estabelecidas entre sua condição fisiológica, psicoemocional e relacional imediata; assim, pode-se perceber estas particularidades observando o percurso de estudo da (o) participante durante uma investigação pautada na respiração. Nesse exemplo, ao serem convidadas a prestar atenção à mobilidade de suas caixas torácicas enquanto respiram, várias pessoas relatam que no início do processo sentem suas costelas se moverem pouco e que, conforme são estimuladas (os) a possibilitar que suas costelas se movam livremente, identificam a mobilidade mais fluida do movimento torácico próprios da inspiração e da expiração. Em alguns casos, notam uma mudança em sua disposição para as ações e gestos subsequentes, para além de uma equalização tônica.

Nesse caso, durante a experiência, ocorre a modulação e organização da força ativa individual e da *acture*, em um processo inter-relacional. Em geral, as pessoas participantes da pesquisa conseguem ativar essas percepções com o convite que é feito durante o encontro, mas, com o tempo de estudo, de vivência do direcionamento da atenção e da escuta a si, a pessoa acessa este saber em contextos e situações diversas. O processo de construir determinado conhecimento, revisá-lo e usá-lo em contextos iguais, similares ou diferentes, de acordo com a necessidade, é o que denomino de “processo autoeducativo”.

Feldenkrais (1994) destaca outra questão que identifiquei nos encontros de pesquisa e que está relacionada com o processo autoeducativo. O autor menciona que, ao percebermos outras pessoas realizando algo que não conseguimos, tendemos a atribuir a nós mesmos, como uma forma de autoproteção, uma impossibilidade inata e

acabamos por abandonar a atividade. Complementando as ponderações de Feldenkrais, observo que, no caso dos Adultos 50+ com os quais tenho a oportunidade de conviver nas relações familiares, pedagógicas e sociais, surge um discurso recorrente que sinaliza uma dificuldade ou impossibilidade de aprender algo novo nessa etapa de suas existências; e essa suposta impossibilidade está associada à idade. No contexto que presencio, o indivíduo não nasceu com essa dificuldade, mas acredita tê-la adquirido no processo de envelhecimento. Acreditar que o envelhecimento é restritivo por natureza é perigoso; cada vez mais pesquisadores de diversas áreas do conhecimento têm buscado compreender como e por que ocorrem as situações limitantes vivenciadas pelos seres humanos.

Nesse sentido, nas abordagens de estudo desenvolvidas nessa pesquisa, visei proporcionar às pessoas participantes, por meio da experiência, o entendimento de que a capacidade para aprender é algo inato ao ser humano e que, a qualquer momento, podemos construir conhecimento, mesmo na longevidade e/ou nas situações adversas e restritivas. Esse entendimento, de que o presente é o momento para se aprender tudo ou quase tudo aquilo que se deseja, possibilita às pessoas viverem processos autoeducativos que se atualizam durante sua existência. Uma coisa é identificar um problema crônico no joelho, que poderia existir em qualquer idade, e, por isso, evitar determinados movimentos; outra é acreditar que pelo fato de ter determinada idade não é possível ou correto dançar, praticar esportes ou andar de bicicleta.

Esses apontamentos me conduzem à compreensão de que a organização das propostas de estudo deve possibilitar que as pessoas identifiquem, nas práticas de pesquisa, que são capazes de realizar tudo que está sendo investigado. Por isso, a educadora ou o educador deve estar capacitada(o) para compreender, nas particularidades de seus alunos, o que, como e quanto propor em cada estudo, reconhecendo que o processo de aprendizagem é irregular, com altos e baixos, no passo a passo das situações de estudo. Esse processo é condizente com coisas simples e complexas, como tossir, ler um poema, bordar, cantar, fazer acrobacias ou operar um cérebro. Feldenkrais (1977) nos convida a pensar que “diferentes estágios de desenvolvimento podem ser encontrados para cada

pessoa, quando elas tentam melhorar a si mesmas” (Feldenkrais, 1977, p. 26).

Devido a essas e outras questões presentes nas situações de ensino aprendizagem, as propostas apresentadas pelo educador devem ser norteadas por aquilo que está sob o foco no processo educacional, mas os caminhos adotados para alcançar estes construtos de conhecimento devem ser delineados após olhar nos olhos de cada participante, dar bom dia a cada um e identificar como se apresentam naquele dia. Nesse caso, o objeto da investigação é definido previamente, porém a maneira pela qual se desenvolverá, é definida no momento presente do encontro.

Esse é um ponto crucial no desenvolvimento da pesquisa, posto que demanda um posicionamento aberto e poroso para a proposição da ação, em estado de relação com sujeitos e saberes. Exemplifico: no início de 2022, HO e EB apresentaram dor no ombro direito⁵⁸ e relataram a impossibilitadas de mover o braço. Busquei conhecer o diagnóstico médico e suas recomendações e, em seguida, convidei-as a participarem das proposições cuidando do ombro, porém, sem imobilizá-lo. Fiz o convite respaldada pelos estudos de Moshe Feldenkrais.

O pesquisador aponta que “um ombro que dói toda vez que você tenta mover o braço pode deixar de ser problemático quando você imobiliza o braço e movimenta o corpo na direção dele” (Alon, 2000, p. 71). A reflexão emblemática sobre essa questão é vivenciar o movimento articular por meio de conexões neurais incomuns, pois o tronco possui maior estabilidade e os membros se movem em relação a ele; na subversão apresentada pelo autor o braço se torna o eixo estável e o corpo descobre modos de se mover em torno dele. Nesse caso, o movimento é registrado pelo cérebro como seguro e os músculos que estão sinalizando a dor descansam enquanto outros são acionados para promoverem a mobilidade.

Expliquei que havia uma diferença entre se empenharem para deixá-lo imóvel e realizarem movimentos atentas aos sinais enviados pelo corpo (nesse caso, a dor).

58 HO caiu em casa e desde então sentia dor; EB acordou com dor no ombro doendo. Ambas foram ao médico e tiveram acompanhamento fisioterápico. HO fez exame de raios X e ressonância magnética, o diagnóstico foi de uma tendinite e bursite. EB realizou exame de ultrassom do ombro e o diagnóstico foi: Sinais de ruptura parcial do tendão supraespinhal, associado a tendinopatia difusa do mesmo. Sugeri a ambas que buscassem também orientação nutricional para as auxiliar a lidar com o processo inflamatório e com a capacidade regenerativa do organismo.

Solicitei, a todos, que se sentassem em uma cadeira, com o topo da cabeça direcionado ao teto, os pés bem apoiados no chão, os ísquios apoiados na cadeira, as mãos apoiadas nas coxas, e realizassem a ação de olhar ora para a direita e ora para a esquerda. Sugeri que percebessem qual a amplitude da visão, indagando se enxergavam o que estava ao lado ou na diagonal posterior. Em seguida, convidei-os a perceber quais articulações eram envolvidas na ação de olhar para os lados e para trás. Em coro, apontaram: “O pescoço. A cintura. A articulação coxofemoral”. Até que uma participante exclamou: “Ui, meu ombro!”. Ao ouvir esta exclamação, orientei sobre modos de olhar que não provocassem a dor e o desconforto; auxiliando-a a descobrir, em uma organização corporal dinâmica, a amplitude possível para o movimento da cabeça naquele dia.

Nesse caso, a dor foi o indicador da amplitude do movimento. Aproveitei a situação para ressaltar que o ombro, provavelmente, estava se movendo desde o início da ação de olhar para o lado, mas a amplitude da mobilização não havia agredido o local da lesão; por isso não registrou nenhuma dor nos primeiros olhares. Expliquei que podemos nos mover sem gerar tensões desnecessárias que podem, inclusive, agravar a situação; e convidei-as a realizar os estudos daquele dia, percebendo o que era possível ser feito e como cada investigação poderia se desenrolar. Durante o período de recuperação de ambas, sempre as instiguei a perceber quaisquer resistências físicas ou emocionais que poderiam afetar suas capacidades de mobilização. Elas foram percebendo, no processo de estudo do movimento consciente, que, apesar de algumas restrições momentâneas, podiam dançar, se espreguiçar, realizar uma variedade de ações maior do que previamente, julgaram possíveis.

Importante ressaltar que, na condução dos estudos, procurei estimular que cada participante desenvolvesse *actures* pertinentes a cada situação vivenciada, para que pudessem se desvincular de atitudes que impossibilitassem ou dificultassem o processo de construção de conhecimento almejado. As pessoas foram estimuladas a se tornarem atentas a si e às amplitudes de movimentos que poderiam explorar. As dimensões do mover são pertinentes tanto à mobilização das ações de pensar, imaginar e criar, como às experiências estéticas e poéticas.

O interesse dessa pesquisa foi proporcionar experimentações e procedimentos de investigação no campo da criação em dança, instigando cada participante a encontrar seu caminho para a construção de conhecimento. Assim, propus estudos nos quais as pessoas descobrissem ou escolhessem maneiras de edificar saberes e práticas, compondo seus processos autoeducativos. As pessoas participantes, nesse contexto, foram estimuladas a desenvolver percepções refinadas sobre o movimento de modo que se colocar em ação fosse sinônimo de tornar-se aberta(o) às possíveis movências e às injunções criativas advindas dessa experiência. Também foram convidados a atentar para as relações criativas estabelecidas com o ambiente de sua residência, com as proposições sonoras, com os demais participantes em improvisações dançadas, entre outros. O processo de estudo ocorreu por modos autônomos e inter-relacionais.

4.2. Por uma aprendizagem inventiva

No livro *A invenção de si e do mundo*, Virgínia Kastrup nos convida a pensar a cognição de uma maneira diferente daquela colocada como referência para muitos estudiosos. Ela argumenta que a atividade cognitiva é uma atividade inventiva, considerando que “a invenção implica uma duração, um trabalho com restos” (Kastrup, 2007, p. 27), de maneira que o tempo seja um campo de cultivo de memórias que possam se configurar como materialidades em processos incessantes de composição e recomposição. Conforme esse ponto de vista, a memória não é algo pronto, guardada e acessada a partir de interesses e necessidades, mas sim um processo dinâmico de constituição do sujeito, que se inventa e reinventa continuamente. Nessa perspectiva:

A cognição aparece, então, como um processo dotado de uma inventividade intrínseca, processo de diferenciação em relação a si mesma, o que corresponde pela criação de múltiplos e inéditos regimes de funcionamento. Ela é, assim, seu principal invento (Kastrup, 2007, p. 28)

Na abordagem defendida pela autora, a invenção é “a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites” (Kastrup, 2007, p. 65).

Essa perspectiva é fundamental para compreender que o processo de construção de conhecimento pode ser viabilizado pela inventividade, ampliando esta característica potencial da cognição. Partindo das considerações da autora, estabeleci paralelos com as práticas vivenciadas nos encontros de pesquisa.

A improvisação em dança, objeto de estudo dessa pesquisa, caracteriza-se por realizar atividades inventivas. Ao vivenciar as relações e conexões com o entorno, o improvisador passa a compor danças com os extratos – restos – que colhe-escolhe das ações dos demais improvisadores e dos moveres que emergem de suas memórias de movimentos. Nessa abordagem, a pessoa que improvisa procura estabelecer relações com o mundo enquanto cria, inventa e produz a si mesma; ela se coloca atenta às particularidades e às múltiplas perspectivas de mundo apresentadas por outras pessoas. Os improvisadores buscam se implicar ativamente em relações e conexões criativas, de maneira que as capacidades de autoprodução e autodistinção caminhem juntas, em processos de interação compositiva; procuram, ainda, refinar sua escuta para participar da produção de sentido do outro e, assim, compor a partir dessa escuta. Nessa perspectiva, dançar é mais do que se mover; compor em tempo real é mais do que dançar com outras pessoas em um espaço-tempo comum; improvisar é conseguir criar relações entre individualidades e meio.

Ao tratar da aprendizagem inventiva, Kastrup (2007) considera o processo de aprendizagem permanente como uma “desaprendizagem”, também permanente, pois a ação de aprender se mantém em constante atividade e frescor. Nesse contexto, aquele que aprende se torna aberto a cada situação de aprendizagem, procurando evitar o entendimento de que já aprendeu determinada coisa, o que geraria a sensação de não ter mais nada a conhecer. A autora argumenta que a cognição é uma mescla de regularidade e mutabilidade, de maneira que o conteúdo da aprendizagem é respaldo para algo novo, assim como é conhecimento a ser atualizado na reflexão questionadora sobre si.

Procurando estabelecer uma analogia entre a aprendizagem inventiva proposta por Kastrup e o estudo da dança, apresento duas situações de aprendizado relacionadas à pesquisa de movimento. Embora existam diversas situações vivenciadas nos encontros

de pesquisa, destaco uma das particularidades exploradas com as(os) participantes: investigarmos moveres a partir de norteadores, desafios e curiosidades estabelecidos pela própria pessoa, evitando assim automatizações que levassem às mesmas ações, independente do contexto.

A automatização do movimento, adotada como ponto de partida para novas descobertas, é bem-vinda. Por exemplo, investigar diferentes qualidades de deslocamento a partir das ações de respirar e se manter na posição bípede. Nesse caso, não é necessário aprender a respirar ou a ficar em pé, mas o conhecimento dessas ações abre caminho para a descoberta de diferentes modos de deslocar-se de um ponto a outro ou de transitar por um espaço, revelando maneiras inusitadas de fazê-lo.

Assim, com o objetivo de proporcionar investigações de movimentos para ampliar as experiências dançantes das(os) participantes, certo dia, durante uma videoconferência, propus que cada pessoa apresentasse desafios individuais, investigando modos de realizar movimentos que não são comuns enquanto dança, maneiras de se mover que são novas para si. Mencionei que ao dançarmos, normalmente desenvolvemos um estilo pessoal na exploração estética e poética do gesto, mas que podemos criar estratégias para expandir e diversificar nossos estudos.

Destaquei que isso pode ser feito de diversas maneiras, tal como investigar deslocamentos com o braço, sem movê-lo. Para ilustrar esse comentário, solicitei a colaboração de alguém. JC se dispôs a ajudar, mas disse não saber como. Pedi que ela se posicionasse em pé, de frente para a mesa na qual estava apoiado seu celular, para que pudéssemos vê-la, tendo em vista estarmos em uma videoconferência. Em seguida, solicitei que colocasse a palma de uma mão na mesa e deixasse a outra mão e braço descansarem ao lado do tronco. Após se posicionar, sugeri que deslizasse a mão apoiada sobre a mesa lateralmente, para direita e esquerda, contudo sem mover o braço ou a mão.

Ao ouvir esse convite estranho, de deslizar a mão sem movê-la, JC ficou paralisada. Os demais participantes começaram a rir e ficaram imaginando se se tratava de algum tipo de “pegadinha”. Expliquei que era um convite para realizar uma ação

comum: deslizar a mão sobre a superfície de uma mesa, porém de modo incomum: sem movimentar o braço, punho e mão. A situação causou uma inquietação interessante em todos, pois passaram a buscar conjuntamente a solução. Sobrevieram várias sugestões de como JC deveria proceder, como “mova o ombro”, “mexe o tronco”. Por um período aproximado de cinco minutos, surgiram diversas opiniões de como deveria proceder. Finalmente, JC encontrou uma solução: manteve o braço imóvel e caminhou alguns passos para o lado direito e depois para o esquerdo, conseguindo deslizar a mão sobre a mesa sem mover o braço ou a mão, realizando a ação com os membros inferiores.

Logo após JC resolver o desafio, alguns participantes comentaram que começavam a compreender a proposta de “encontrar modos diferentes para se mover”; nesse tipo de investigação, poderiam imobilizar ou mobilizar partes do corpo, encontrando maneiras inusitadas de dançar. Meu desejo, ao fazer a proposição, era ressaltar que pode haver mais de um caminho para realizar uma ação; destacando, ainda, a importância de se atentarem aos modos como a corporeidade se organizava para percorrer cada caminho.

Nessa situação de estudo, faço um paralelo com o que Kastrup nomeia como cognição inventiva, pois os participantes foram convidados a se colocar em experiência, a construir conhecimento em uma situação de experimentação com o meio, buscando vivenciar “processos inventivos” e “formas inventadas” (Kastrup, 2007). A autora não emprega esses termos na perspectiva de estudo de movimento, mas sim no contexto de estudo relacionado à experiência como docente em cursos da área da psicologia. Entretanto, estabeleço relações entre suas reflexões e as construções de conhecimento que vivenciadas na pesquisa.

A segunda situação de aprendizagem inventiva, que apresento como exemplo, envolve os estudos nos quais convidei as e os participantes a se moverem a partir das relações estabelecidas com seu entorno. Nessas ocasiões, surgiram movimentos representativos do cotidiano e de uma ideia do que seja movimento de dança, não necessariamente de uma relação sensível com o ambiente. Durante os estudos, ao sugerir a investigação de movimentos a partir de experiências pessoais, alguns imitaram ações de cuidado com a casa, de higiene pessoal, de prática de atividade física ou mesmo de

estilos de dança. Não considero as ações de imitação como algo desqualificado, pois os mímicos estudam muito para executá-las. Expliquei que este não era nosso campo de estudo, que nosso objetivo era o refinamento da percepção e da escuta, visando possibilitar experiências sensíveis de relações com o entorno, para criar suas danças.

Trazer para o momento de investigação uma representação de suas ações de vida diária, é uma maneira de acessar repertórios já constituídos. Acolher esses repertórios e buscar reorganizá-los, ressignificá-los, desconstruí-los, são modos de transpor o que se sabe e alcançar algo que se pode aprender. Assim, em determinado encontro presencial, pedi que escolhessem uma palavra e procurassem criar uma improvisação estimulada(o) por ela. Nesse dia, CR pensou na palavra “rotina” e passou a reproduzir alguns movimentos de seu cotidiano, como simular que pegava certos objetos, lavava-os e colocava para secar. Após assistir sua investigação por alguns minutos, acerquei-me e perguntei: “É possível criar uma ordem de reprodução destes movimentos? Depois disso, é possível apresentá-los com ritmos e quantidade de repetições diferenciadas?”. Com estes questionamentos procurei estimulá-la a partir de um material levantado em um primeiro momento de pesquisa e incentivá-la a descobrir algo novo, a buscar algo que não sabia o que era. Disse a CR que poderia partir de ações conhecidas para encontrar, na experimentação, movimentos e expressividades que não havia cogitado antes.

Similar à atitude de CR, PG escolheu a palavra “alongamento” e repetiu posturas de alongamento, na posição em pé, que faziam parte de seu repertório de movimento. No mesmo dia, ZM escolheu a palavra “balé” e reproduziu movimentos que suas filhas realizavam quando dançavam. Observando as situações e refletindo sobre como auxiliá-los a expandir a investigação para além da reprodução de ações conhecidas, propus à turma a organização em duplas, de maneira que uma pessoa começaria a se mover, a partir da palavra escolhida, e a outra pessoa deveria observar seu par por certo tempo e dizer MUDA. Ao ouvir a instrução, a pessoa tentaria mudar um aspecto na proposta realizada, seja a velocidade, amplitude, intencionalidade, etc. Isso demandaria o aprendizado de mudar rapidamente uma proposição improvisacional, estimularia a

criatividade e o estado de atenção dos envolvidos.

Nesse dia, eu e PG formamos uma dupla. Ao perguntar quem se moveria primeiro, ele sinalizou que gostaria de iniciar. Assim, ao identificar que estava se fixando em um determinado tipo de movimento, eu dava o comando MUDA e aguardava sua reação. Era possível sentir sua dúvida: “O que faço agora?”. Após alguns minutos, realizamos a troca e ele passou a me convidar às mudanças. Por ter realizado esse tipo de estudo em outras oportunidades, estava mais familiarizada com os convites para alterar o caráter da pesquisa. A palavra que escolhi para instigar minha criatividade foi DIVERSIFICAR.

Iniciei uma investigação, enquanto PG observava atentamente a maneira como eu explorava ritmos ou o contato com objetos, buscando diversificar minhas possibilidades de pesquisa durante a atividade. Quando chegou o momento de trocarmos novamente, ele disse: “Aaaah! Agora estou entendendo o que você disse sobre mudar... acho que agora entendi” (PG). Assim, ao realizar o estudo pela segunda vez, percebi os desafios que ele criou para si, interessando-se pelo desconhecido. Nos estudos mencionados, os norteadores adotados como ponto de partida para as investigações, viabilizaram que atividades inventivas ocorressem; as pessoas foram convidadas a experimentar, a se arriscar e a transitar entre o conhecido e o desconhecido.

Os comentários das(os) participantes sobre essas vivências revelam diferentes camadas de percepções. No dia da atividade descrita acima, SP comentou ter notado em sua parceira certa insegurança: “Parecia que ela tinha medo de errar, ela fazia mímica de uma coisa e quando eu pedia para mudar, ela mudava o tipo de ação, mas continuava na mímica. Ela fazia alguns movimentos e me perguntava se estava bom, se estava certo” (SP). Em seguida completou: “Gostei muito de fazer com ela, porque pude perceber que eu também faço mímica. Quero aprender a criar mais” (SP). Perceber as dificuldades de seu par foi revelador para SP, pois além de se identificar com as maneiras da colega realizar os estudos criativos, pode refletir sobre modos de expandir suas investigações de movimento.

No mesmo dia, JC comentou que sua parceira foi muito criativa, diversificando bastante seus movimentos; ela mencionou que não considerava que alguém fosse capaz

de fazer tantas coisas diferentes. O que JC nomeou como ação criativa se trata de uma experiência reveladora de novas possibilidades de investigação, ainda não vislumbradas pela participante, mas ao observar sua parceira, cogitou essa possibilidade compositiva.

Os comentários citados possibilitam a percepção do quanto a observação é importante para o processo de construção de conhecimento; ao apreciar um colega criando, surgem ideias, as investigações e os procedimentos de estudo se tornam mais claros. Esse trânsito entre o ato de ser o agente da investigação e o observador, revelou-se como um importante modo de construção de conhecimento para todos os participantes.

Durante a pesquisa, procurei elaborar propostas que pudessem instigar as(os) participantes a expandirem seus conhecimentos, tanto pela observação direta do que faziam e como faziam algo, quanto na observação das ações realizadas por um colega. Essas situações colocaram cada participante diante de facilidades e dificuldades que precisaram ser observadas e analisadas, para, depois, considerá-las como material a ser adotado nos processos criativos; visto que é daquilo que já sabemos e daquilo que desejamos conhecer que podemos encontrar material estético e poético para a dança. Assim, as ações de cada improvisador foram concebidas com base nas relações compositivas que poderiam ser estabelecidas com os diversos elementos presentes, como pessoas, sonoridades e objetos, no contexto espaço-temporal da improvisação.

No âmbito dessa reflexão, o exercício da improvisação se delineou como uma prática autoeducativa, na qual o ato de emergir dança é também um processo de autocriação e emersão do sujeito. Os improvisadores agem, ao mesmo tempo, experimentando, criando e compondo; buscando transitar entre a porosidade de se deixar afetar e a atitude propositiva do criador. O princípio norteador dessas investigações foi concebido com a perspectiva de a composição surgir a partir de negociações criativas entre os improvisadores. Não se estabeleceu uma dinâmica hierárquica em que, uma pessoa conduzisse e outras seguissem a proposição; em vez disso, houve a apresentação de propostas com pessoas criando a partir das relações estabelecidas com as ideias apresentadas. A cena era criada durante o ato de dançar, nos encontros entre

semelhantes e diferentes, gerando mundos por meio de suas interações. As ações de conhecer, viver, dançar, criar e compor desdobraram-se de maneira concomitante.

Nesses processos coimplicados, o improvisador vivencia situações paradoxais de relação entre a fluidez do que sente, percebe, pensa, cria e a dinamicidade das texturas que são apresentadas por outros na ação improvisacional.

4.3. Resignificando os processos autoeducativos

Com frequência, nas situações em que pessoas se deparam com a tentativa de realizar ações diferentes das habituais, como aprender uma nova dança, iniciar a prática um esporte ou aprender a andar de bicicleta, observa-se o sentimento de estranhamento e dúvida quanto à capacidade de adquirir essa nova habilidade. Expressões como “não estou conseguindo fazer isso” ou “não consigo fazer” são recorrentes nesse contexto. Conseqüentemente, se o conhecimento em questão não desperta um real interesse, algumas pessoas desistem do aprendizado ainda em suas fases iniciais. É pertinente explorar abordagens que estimulem aqueles que se aventuram no contato com o novo a enfrentarem as dificuldades iniciais, com a mesma curiosidade e perseverança de um bebê diante dos desafios de se virar ora de barriga para baixo, ora de barriga para cima. A criança busca o mover sem considerar adversidades ou a ponderação sobre o que sabe a respeito da ação; ela investiga, repete, tenta de diferentes maneiras, até alcançar seu objetivo, como colocar algo na boca, se virar, segurar o pé, etc.

Martins (2002) aborda, em sua tese, as relações integradas presentes no processo de desenvolvimento cognitivo humano. A autora destaca a pesquisa de Thelen com crianças que, ao analisar as experiências de aprendizado nos primeiros anos de vida, especialmente por meio das ações motoras, refere-se à cognição incorporada. Nesse contexto, o aprendizado de controlar a força muscular, para interagir com o meio, conduz a criança a estabelecer relações que envolvem aspectos mentais, cognitivos e sensório-motores de modo simultâneo. Martins (2002) ressalta a existência de um sentido vinculado à força empregada a cada ação, que, no caso da criança, se configura

por tentativas e erros até encontrar a medida adequada de controle motor, que permita manipular ou descartar um objeto.

Na sociedade ocidental, quando se chega à idade adulta, muitos se desinteressam pela exploração do mover e se dedicam, apenas, a outros desafios, com frequência, relacionados ao fazer laboral. Dessa maneira, se a ação de trabalho envolve movimentos especializados, o adulto busca aperfeiçoamento; se a rotina de trabalho demanda poucos e restritos movimentos, permanecem por bastante tempo com ações básicas de cuidado pessoal e trabalho. Em várias situações, nas rotinas de adultos, o momento de lazer está associado ao repouso, tal como a ideia de ficar sem fazer nada para descansar.

Ao longo do processo de envelhecimento do ser humano, as pessoas que abraçaram a imobilidade como sonho de consumo, podem vivenciar dois tipos de situação: descobrir os perigos da imobilidade e se dedicar às atividades físicas; ou, continuar acolhendo um imaginário de descanso constante e atribuir os desconfortos decorrentes desta escolha, à idade. Não desejo simplificar as questões às quais a sociedade precisa se ater para a promoção de melhor qualidade de vida e saúde, mas aponto a importância de cada pessoa estar atenta ao seu autocuidado fisiológico e psicoemocional, adotando atividades que realmente contribuam para seu bem-estar.

Nessa direção, quando os adultos, participantes desta pesquisa, manifestaram interesse em integrar um grupo de dança com o propósito de criar apresentações cênicas para o público, optaram por enfrentar desafios cujas dimensões não estavam completamente claras para eles. Essa escolha os colocou em situações de autocuidado e expansão de suas capacidades cognitivas.

Ao associarem-se ao Grupo de Dança da UNAI, criaram expectativas sobre o que significava dançar, estar diante de espectadores, participar de um processo criativo e compositivo. Suas expectativas foram reconfiguradas ao entrar em contato com as propostas apresentadas. Ao serem convidados para participar desta pesquisa de doutorado, imaginaram vivenciar situações semelhantes às dos dois anos anteriores de participação no grupo de dança. Durante os estudos desta pesquisa, se depararam com novidades e situações desafiadoras. Não apenas enfrentaram propostas inéditas, mas

também lidaram com a complexidade de viver em meio a uma pandemia na qual um número expressivo de pessoas perdia a vida diariamente, enquanto eles próprios eram considerados grupo de risco.

Assim sendo, a decisão de participar dos encontros, a decisão de lidar com recursos tecnológicos que achavam/acham complexos e envolver-se em processos investigativos e compositivos, foram atos de se colocarem em aprendizado, de enfrentarem desafios físicos e psicoemocionais. Diferente do bebê, que se relaciona com um repertório ainda limitado de movimentos, os participantes dessa pesquisa escolheram se posicionar diante do vasto conhecimento construído, ao longo de anos de experiências, alimentando curiosidades e aprendendo a perseverar no desconhecido. Além de se dedicarem a aprender algo novo, buscaram descobrir abordagens distintas para atividades já conhecidas. Isso demandou a identificação de hábitos, reflexões sobre atitudes a serem incentivadas e a percepção de comportamentos que demandavam mudanças.

Ademais, precisaram refletir sobre alguns pressupostos educacionais de sua (nossa) geração, como: seguir cegamente regras pré-estabelecidas; acreditar que o conhecimento é decorrente, unicamente, de alguém mais experiente; ser submisso a figuras consideradas autoridades; entre outros. Nesse sentido, devido a minha experiência mais extensa com dança, em comparação com a delas(es), em muitos momentos esperavam que eu apresentasse algo pronto para ser reproduzido ou que indicasse a maneira correta de dançar. Fui questionada várias vezes com frases como: “Qual é a maneira certa de fazer isso?”, ou “Mas assim é certo?”, ou “Como você quer que façamos isso?”, ou ainda “Achei que não podia fazer isso”.

Quando essas perguntas surgiram, procurei convidá-las(los) a uma mudança de perspectiva sobre o processo de estudo em dança, sugeri que ressignificássemos a referência, desconsiderando a ideia de um modelo de ação e de movimento que precisasse ser copiado, buscando modos de mover a partir de parâmetros adotados como provocações para a investigação criativa. Nessa nova perspectiva, a ideia de certo e errado não ajudava na construção de conhecimento. Disse que precisaríamos

traçar parâmetros de pesquisa e observar se os estávamos perseguindo e alcançando, refletir sobre esses parâmetros verificando se com eles alcançávamos nossos objetivos de estudo, identificar a necessidade de mantermos esses parâmetros ou traçar outros. Apontei que essas atitudes eram mais solidárias ao nosso processo de estudo do que as referências de acerto e erro.

Expliquei que minha experiência como improvisadora, docente e pesquisadora iria nos ajudar a observar particularidades do estudo, a desenhar propostas investigativas, a refletir sobre a prática de pesquisa, a correlacionar nossa pesquisa a contextos e estudiosos nacionais e internacionais de improvisação em dança. Porém, o processo investigativo precisava ser uma ação conjunta, na qual cada um de nós procurasse construir uma autonomia e protagonismo propositivo.

Cada participante se dedicaria a edificar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de certa *expertise* como improvisador(a). Pontuei a importância de convivermos com paradoxos, pois no mesmo instante em que procuraríamos descobrir o que desejávamos falar/dançar, precisaríamos aprender a escutar o outro. Afirmei que, mesmo não querendo ser percebida como a pessoa que decide todos os caminhos de investigação criativa, gostaria que acolhessem algumas propostas, ainda que causasse estranhamento.

Durante o processo de construção de conhecimento, os participantes se depararam com sentimentos conflitantes a respeito das propostas apresentadas, entretanto, dispuseram-se a **experimentar sugestões** que julgaram **diferentes**. Percebi que acolheram, estranharam, duvidaram, experimentaram, se espantaram com as propostas, e, independentemente do sentimento, colocaram-se em pesquisa e vivenciaram as proposições da melhor maneira para sua condição psicofísica imediata, pois durante os anos de pesquisa enfrentaram diversas situações em suas vidas. Buscando esclarecer essas considerações, trago como exemplo algumas situações vivenciadas em um dos encontros.

No final de 2021, durante a conversa inicial de uma videoconferência, percebi que todos estavam incomodados com o calor. Ao identificar essa situação, decidi deixar

de lado a aula que havia preparado e propor uma experimentação pautada na relação com a água. Expus a ideia e perguntei se concordavam. CR e EB, ao escutarem a proposta, disseram que a acharam muito esquisita, mas que aceitariam fazer. Agradei a confiança e pedi que pegassem uma vasilha com água, um pano de chão, uma toalha e escolhessem se iam fazer o experimento sentados ou em pé. Todos optaram por realizar o experimento sentados. Solicitei também que deixassem o pano de chão e a toalha por perto para usarem no final do estudo e que a vasilha com água deveria ficar ao alcance de suas mãos. Ao identificar que todos estavam preparados para iniciar, pedi que molhassem a ponta do dedo indicador na água e, em seguida, colocassem em algum lugar do corpo; que fossem fazendo isso por determinado tempo, tocando em diferentes partes. Poderiam alternar entre o indicador direito e o esquerdo, dependendo de onde desejassem tocar.

Depois de um tempo de experimentações, pedi que molhassem a ponta de três dedos e fizessem o mesmo processo de tocar na pele, aumentando assim a superfície que trazia a água às diversas partes de seu corpo. Ampliando a investigação, sugeri que molhassem as pontas dos cinco dedos e fizessem um chuveirinho espirrando água em si mesmos. A essa altura todos estavam totalmente envolvidos na proposta e a água passou a ser um estímulo de pesquisa tanto para ativar diversas percepções sensoriais como para deixar surgir movimentos inusitados. Diversificando ainda mais a proposta, convidei-os a experimentar a ação de molhar a mão na água e levar ao corpo, ou investigar moveres enquanto molhavam a mão, deixando o movimento reverberar pelo corpo, sentindo a temperatura da pele e as sensações surgidas ao longo da ação. Caminhando para o final da atividade, dividi a turma em dois grupos e sugeri que alguns dançassem essa dança da água, para os outros assistirem; depois trocamos, possibilitando a todos apreciar a investigação dos colegas.

No momento do diálogo sobre a vivência, os comentários foram unânimes sobre o quão desafiadora e prazerosa foi a experiência. CR e EB mencionaram que, ao contrário do que haviam sentido ao ouvir a proposta, a experimentação foi muito mais agradável do que esquisita. EB complementou apontando que, além das sensações

vivenciadas, percebeu o surgimento de movimentos que não se lembrava de haver realizado anteriormente. Os relatos sinalizaram que a atitude de acolhimento das propostas consideradas diferentes e esquisitas (como dito por CR e EB), possibilitaram a vivência de experiências inovadoras. As ações constituem estímulos sensorio-motores e psicoemocionais que estimulam novos padrões de atividade neural e conexões entre as células nervosas. Além da reverberação na estrutura neuromotora, observa-se alterações comportamentais significativas, como a receptividade diante do que é percebido como estranho, a adoção de uma postura investigativa e a construção de experiências.

Além das descobertas sobre a possibilidade de dançar com a água, a maioria acessou memórias afetivas como: a ida à fazenda do irmão que tinha um rego de água, a ida com a família para uma cachoeira ou rio, a sensação de sentar-se à beira de um riacho, a lembrança de momentos agradáveis ao lado de pessoas queridas. A revisita às memórias, durante o período de isolamento social, proporcionou a sensação de não estarem sozinhos. Além de estarmos juntos em uma videoconferência, eles trouxeram simbolicamente para o momento pessoas que não viam há anos, ou que encontravam raramente devido às restrições impostas pela pandemia. Essa prática permitiu que revisitassem momentos de alegria, confraternização, afeto e acolhimento. Dessa maneira, a sensação de frescor não se limitou a uma resposta fisiológica relacionada à mudança de temperatura corporal; foi, sobretudo, um sentimento de estar e ser humano.

As situações relatadas permitem considerar que, quando o estranhamento está associado à confiança, as pessoas se arriscam e se dispõem ao inusitado. As relações que construímos ao longo do tempo, possibilitaram que compreendessem o cuidado e o respeito que tenho por cada um deles. Ademais, compreenderam que os conhecimentos construídos por mim, no campo da dança, oferecem subsídios para propor experimentações diferentes daquelas que vivenciam em outros contextos. Percebo que, conforme têm contato com situações diferentes de suas rotinas e costumes, o acolhimento ao que é desconhecido ocorre com menor estranhamento. Isso se dá porque o contato com o desconhecido torna-se parte integrante da construção autônoma de conhecimento. Nesse sentido, o processo autoeducativo viabiliza que a

pessoa se coloque em situações propícias a novos aprendizados, assumindo uma atitude investigativa durante o estudo, que refresque memórias que não ficarão suspensas pelo saudosismo, mas que alimentarão a experiência criativa imediata.

Gouvêa (2012) destaca que os estudos de dança podem possibilitar uma real modificação nos modos habituais e cotidianos de perceber o mundo, de vivenciar e sentir as experiências. Segundo a autora, essas mudanças dizem respeito ao engajamento consciente dos sentidos corporais e da atenção, definidos por uma espécie de mistura de sensações, que transformam a própria experiência. O engajamento consciente, citado por Gouvêa, é significativo tanto para a apropriação e especialização de movimentos como para processos compositivos em dança. Trata-se de uma maneira de construir relações diferenciadas com o mundo, ressignificando o processo autoeducativo das pessoas.

Esse tipo de engajamento, conforme proposto pela autora, possibilita descobertas a respeito da própria corporeidade, das capacidades expressivas, de possibilidades criativas e compositivas, seja nos estudos sobre dança, seja nas situações de vida diária. Nesse sentido, trago a seguir situações que sinalizam a **apropriação** que os participantes fizeram **dos conhecimentos construídos**, nos encontros de pesquisa, em processos de observação de si, uma delas durante o estudo e outras em suas rotinas particulares.

Cito primeiramente uma experiência vivenciada por NL, na qual, deitou-se em decúbito dorsal, apoiou a cabeça com as mãos e foi realizar um movimento simples com um dos pés; no entanto, sentiu dificuldade de movê-lo. Ao perceber a limitação, tirou as mãos debaixo da cabeça, apoiando-a no chão, colocou as mãos ao lado do tronco e voltou a fazer o movimento. Ao mudar a organização corporal, sentiu facilidade para mover o pé. NL expressou surpresa ao identificar que um apoio diferente da cabeça interfere na facilidade ou dificuldade para realizar um movimento. A prática de experimentar uma abordagem diferente, durante uma atividade, para verificar o resultado, foi uma habilidade construída ao longo do tempo de pesquisa. Sempre enfatizei a necessidade de permanecer atentos aos sinais que o corpo manifesta enquanto se movem, pois

essas percepções são fundamentais para a organização motora.

Em outro momento, SP relatou que, em um final de semana, ao sentir dor nas costas, decidiu fazer um rolo com o cobertor para se deitar sobre ele, conforme vivenciado em alguns encontros do grupo. Ao fazer isso, seu marido falou que ficaria pior. Ela disse que não, que já havia realizado essa prática nos encontros e que sabia como fazer. Ficou deitada alguns minutos, depois virou-se para o lado, retirou o rolo, e constatou o alívio da dor. Questionada pelo marido se realmente havia melhorado, SP confirmou, afirmando que não sentia mais o desconforto nas costas.

Importa destacar que SP não adotou esse mesmo procedimento para todos os momentos que sentiu dor nas costas, por considerar que aquele tipo específico de dor poderia ser minimizado com aquele cuidado. Com isso, demonstrou estar atenta ao que sente para decidir ir diretamente ao médico, se deitar sobre o rolo ou mudar de posição, seja sentada ou em pé. A participante relatou que desenvolveu a habilidade de perceber diferentes gradações e particularidades nas sensações vivenciadas.

Em determinado período da pesquisa, CR também comentou sobre os cuidados que realizou consigo por meio do uso da bolinha para massagear o pé. Relatou que deixava a bolinha ao lado do sofá, tornando esse tipo de atenção a si um cuidado quase diário. Comentou que, cansada de algumas atividades realizadas, pegou a bolinha para fazer massagem nos pés; em seguida, percebeu uma sensação diferente, de leveza, nas pernas. Assim, passou a fazer a automassagem quase todos os dias. Alguns meses depois, após algumas propostas realizadas em sala, perguntei se ela continuava usando a bolinha em casa. CR respondeu que não, pois havia se esquecido desses autocuidados. Insisti na questão e lembrei-a de que havia se mostrado satisfeita com os resultados da automassagem, indagando se havia algum motivo especial para não se cuidar. Ela reforçou a resposta anterior sobre ter se esquecido. Identifico que o esquecimento, nesse caso, deve-se à inexistência do hábito do autocuidado, situação que pode ser revertida.

Essas confidências mostram muitas camadas do processo de aprendizagem. Dewey (1979) sinaliza que cada experiência é uma força em marcha e Feldenkrais (1977)

discorre sobre uma força ativa da individualidade. Em seus processos de observação, consideram a potência de aprendizado que é desencadeada por uma experiência significativa (Dewey, 1979) e pelo engajamento consciente do indivíduo (Feldenkrais, 1977). Refletindo sobre os relatos das(os) participantes, à luz do pensamento dos autores, é possível afirmar que os estudos desenvolvidos nos encontros de pesquisa desencadearam e colocaram em curso algumas forças. Nesses casos, a pessoa percebeu a construção de conhecimentos que possibilitou adotar práticas simples em favor do seu bem-estar, realizando ações de autocuidado independentemente de haver um professor ou instrutor para instigá-la(lo) a isso. Também permitiram identificar a existência de situação que requeriam o acompanhamento de profissionais, de determinada área de conhecimento, e, conseqüentemente, buscar ajuda. Assim, o processo autoeducativo se associa a um processo de autocuidado e autopercepção.

Em relação à mudança de comportamento, relato uma situação interessante envolvendo uma das participantes. Em certo dia de estudo, fomos trabalhar com o *Score Single Image*; como estávamos iniciando o contato com este *Score*, fazíamos as entradas de olhos abertos e só fechávamos os olhos ao chegar no local escolhido para realizar a movimentação. SP foi a primeira pessoa a entrar, fez algumas movimentações, encontrou uma pausa e ficou. Dentre os que estavam assistindo, eu e HO entramos juntas para compor com SP. Ao percebermos a coincidência de entrar em ação, mantive-me em meu propósito de jogo e HO titubeou, fez menção de voltar para assistir, mas resolveu permanecer, continuou se deslocando, encontrou sua pausa e prosseguimos com a proposta até a finalização da improvisação. Quando estávamos voltando para junto dos demais espectadores, ME perguntou: “Mas não era só duas pessoas? Vocês fizeram em três...”.

Aproveitei a situação para esclarecer que Lisa Nelson [(19--?)] havia criado variações deste *Score*, que possibilitava que mais pessoas entrassem em composição; fiz alguns esclarecimentos nesse sentido e complementei, perguntando se haviam percebido outra situação diferente que havia acontecido: a atitude de HO ante ao fato de fazer algo diferente do que havia sido combinado como norteador do estudo.

A reação de HO diante da situação ocorrida foi diversa de eventos anteriores. Em processos de estudo ou ensaio vivenciados anteriormente, em 2018 e 2019, quando fazia algo diferente do que havia sido combinado como diretriz de ação, HO expressava verbalmente sua percepção sobre o que havia ocorrido, ou seja, ela falava: “Nossa, errei!”. Mantinha-se, por um tempo, paralisada, falando em voz alta o que havia sido feito diferente e saía de cena sem saber o que fazer. Em seguida, queria voltar e “fazer tudo certo”. HO pedia para repetir visando “corrigir o erro”.

Durante o período de criação e ensaio dos trabalhos híbridos, que reuniam partes coreografadas e partes com composição em tempo real, o *Muda: até brotar flor* e o *Pó Pô*, ressaltai que o importante era nos atentarmos ao processo compositivo. Dizia ao grupo que os trechos coreografados poderiam ser vivenciados como um exercício de memorização e criação, que o importante era estarem atentos à experiência compositiva, que não precisavam se preocupar em lembrar tudo. Explicava que, se a pessoa esquecesse alguns movimentos previamente combinados da parte coreografada, poderia dançar compondo em tempo real até se reintegrar à coreografia. Ressaltava a todos que a coreografia havia sido elaborada com pessoas fazendo movimentos diferentes para viabilizar que o esquecimento de um movimento não fosse notado pelo público, assim a(o) dançarina(o) poderia compor com a situação, realizando uma pausa ou se movimentando, até retornar à coreografia. Elucidava que mesmo a parte coreografada poderia ser vivenciada como uma experiência de composição em tempo real. Entretanto, HO tinha a preocupação de não errar nunca, ela dizia que desejava se lembrar dos movimentos e fazer como havia ensaiado.

Nessas ocasiões, eu apontava que lembrar de ações, gestos, movimentos ensaiados é algo almejado por bailarinos e dançarinos, que o próprio processo de repetição vivenciado nos ensaios oferece a possibilidade de criação de uma memória somática. Sempre pedia a todas e todos que tentassem se desvincular da ideia de acerto e erro para se atentar aos modos como sua corporeidade construía conhecimento e às possibilidades de compor dança, tanto com movimentos pré-acordados, quanto por meio da improvisação.

No dia dessa vivência com o *Score*, HO não deu espaço ao sentimento de errar; ela percebeu uma situação diferente da previamente combinada para o estudo, pensou em fração de segundos: “vou ou não vou?”. E foi! Decidiu continuar e compor com as demais participantes. Houve uma alteração na maneira de perceber a situação e enfrentá-la. Isso significa que não se tratava mais de acertar ou errar, mas sim de adotar uma atitude compositiva diante de situações inesperadas. Além da mudança de atitude, observou-se uma agilidade na ação responsiva.

O processo de tomada de decisão é fundamental para o improvisador, ocorre numa ativação da atenção para as situações que emergem da experiência compositiva, ou seja, o improvisador observa o que está acontecendo, toma decisões que condizem com as possibilidades compositivas identificadas durante a ação e compõe com elas. No exemplo anterior, HO revelou mudanças em sua atitude como improvisadora. Meses após esse fato, HO confidenciou estar aprendendo que existem momentos nos quais precisa lidar com situações imprevistas, acolhendo o inusitado e compondo com ele.

Outra questão proveniente dos comentários e de minha observação sistemática nos encontros é o **trânsito entre os conhecimentos recentes e os hábitos antigos**. Durante a pesquisa, notei dois tipos de situações a respeito dos conhecimentos construídos. Uma delas revelava que alguns participantes incorporavam os conhecimentos construídos em diferentes situações, transpondo o saber e aplicando-o em contextos distintos como, por exemplo, adotar o estudo sobre a verticalização da coluna enquanto vivenciavam uma improvisação. A outra sinalizava que a atenção era restrita ao foco de uma experimentação; ou seja, ao participarem de um estudo como a criação em duplas, deixavam de se atentar para a verticalização da coluna, recorrendo a hábitos posturais, concentrando-se apenas no processo criativo.

Mesmo compreendendo que, de maneira geral, adotamos determinados modos de agir sem nos atentarmos a eles, guiados por nossos hábitos, destaquei aos participantes que as mudanças que nos colocam em relações mais harmoniosas conosco e com nossos objetivos efetivamente ocorrem quando nos empenhamos em estar atentos a nós mesmos e às nossas ações. Isso implica em buscar, repetidamente, aquilo ou aquela

organização corporal, expressiva, criativa ou compositiva, que almejamos transformar em um novo hábito.

Podemos refletir sobre essa situação estabelecendo relação com o que Feldenkrais nomeou de *acture*, isso é, cada pessoa precisa acessar o que o autor chama de força ativa da individualidade, atentando-se para as construções de conhecimento desenvolvidas e procurando conectar-se a elas nas diversas situações vivenciadas. Se passarmos trinta minutos estudando os apoios dos pés no chão, as transferências de peso, o processo de verticalização do tronco, os alinhamentos entre membros inferiores e cinturas pélvica e escapular, em ações de movimento e pausa, é necessário que haja uma mobilização pessoal para acessar esses saberes em outros e diversos contextos, mesmo quando não são o foco principal de nossa atenção. Apropriar-se desses entendimentos ao longo dos encontros, possibilitou às pessoas imprimirem qualidades expressivas a seus movimentos, de acordo com seus interesses de composição.

A ideia não é pensar em determinadas qualidades de movimento e treinar para encontrá-las; mas sim realizar a improvisação em dança a partir de organizações corporais e relações compositivas, ciente das expressividades que imprimem à performance. Não defendo, aqui, um tipo específico de qualidade expressiva de movimento, como, por exemplo, uma corporeidade para a cena a ser apreciada por espectadores e outra do cotidiano. Mas procuro provocar uma reflexão sobre a expressividade que pode se fazer presente na dança de cada um, de modo que o improvisador desenvolva conhecimentos sobre sua corporeidade e o próprio mover, a ponto de expressar o que deseja.

Houve momentos em que conversamos sobre um experimento realizado e, a maneira como se expressaram sobre o que sentiram e perceberam, comportou mais qualidades expressivas do que a dança que realizaram. Em outros, o ato de colocar-se em cena dançando gerou um estado de apagamento da pessoa, talvez em decorrência de timidez ou da atenção à ação de compor. Cito essa questão para elucidar que, conforme se colocaram presentes na ação, apropriando-se dos conhecimentos sobre composição e sentindo-se mais familiarizadas(os) com as propostas criativas e compositivas, as corporeidades que sinalizavam certa introspecção, distração ou desconexão, passaram

a construir expressividades e qualidades cênicas em suas danças.

Há uma questão emblemática relacionada à **expressividade do mover** referente à importância de a pessoa perceber que precisa e pode se expressar, reconhecendo que todos temos algo a dizer e que, em determinadas circunstâncias, precisamos nos fazer ouvir independentemente se o outro se dispõe a escutar. Acredito que estimulá-los a encontrar temáticas que desejaram abordar artisticamente, despertou ações concretas de expressão e comunicação em cada um deles.

Quanto ao estudo de processos criativos em dança, percebo que, nos momentos de conversa, as e os participantes revelam compreender algumas particularidades sobre os estudos da expressividade do movimento dançado, tais como: a) perceberam que a expressividade corporal é uma potencialidade de todas as pessoas; b) identificaram que essa expressividade não precisa ser apenas espontânea, mas pode comunicar detalhes por meio das organizações corporais e espaciais definidas por quem dança; c) entenderam que expressar-se é uma maneira de ser ouvida(o) e de se colocar no mundo. Nessa perspectiva, o processo autoeducativo do improvisador possibilita encontrar maneiras de expressar-se, seja para um público que assiste uma apresentação artística ou, quiçá, para aqueles com os quais convive.

A habilidade de expressar o desejo, durante as relações estabelecidas com outras pessoas, é importante em qualquer fase do processo de vida de um ser humano. Porém, em algumas dessas etapas depende-se maior ou menor atenção aos desejos e necessidades. É possível identificar situações familiares nas quais uma pessoa de idade avançada⁵⁹ tem dificuldade para se fazer ouvir por parentes ou cuidadores. Por isso, os estudos desenvolvidos durante os encontros os estimularam a se expressarem, a descobrirem o que desejam dizer ao mundo e a buscarem meios de fazê-lo.

Nesse sentido, o processo autoeducativo individual tem o potencial de contribuir para a **reavaliação de conceitos e preconceitos** internalizados nas relações familiares e socioculturais. Esses devem ser explorados e adotados como ponto de reflexão na

⁵⁹ O entendimento de qual idade é avançada tem mudado no tempo, espaço e cultura dos povos. Para evitar qualquer tipo de pré ou pós conceito, escolhi não apresentar qualquer referencial etário para o termo idade avançada. Deixo a cargo do leitor refletir sobre qual idade pode ser considerada como avançada e os convivo, inclusive, a identificar os critérios adotados.

construção de conhecimento. Entre eles, destacam-se as reflexões sobre o processo de envelhecimento e a velhice, por exemplo, a atenção dedicada ao que a pessoa idosa expressa e suas possibilidades de realizar planos e sonhar. Incluem-se reflexões sobre a artesanaria da composição em dança, bem como sobre o que se conhece quando se estuda dança. Diante dessas situações, acolhi as diferentes visões de cada participante, promovendo reflexões sobre cada posicionamento. O objetivo foi possibilitar que o exercício de observar uma ideia por distintos pontos de vista resultasse em construção de conhecimento, auxiliando a(o) participante a sustentar ou modificar sua opinião.

O estudo da dança pode se configurar como um espaço de construção de conhecimento bastante diversificado, pode possibilitar saberes relacionados aos aspectos estéticos, poéticos e compositivos do movimento, sobre o modo como a pessoa reconhece a diversidade de conhecimentos pertinentes a essa manifestação artística, sobre quem pode ou não se tornar um dançarino, por exemplo. Pensando nas situações que revelaram conceitos e preconceitos edificadas nas relações sociais, destaco em primeiro lugar aqueles relacionados aos conhecimentos identificados pelo senso comum, como decorrentes desse campo de saberes.

Em um encontro, iniciei o trabalho pela leitura do seguinte trecho do livro de Laurence Louppe: “Ser bailarino é escolher o corpo e o movimento como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão” (Louppe, 2012, p. 69). Após a leitura, pedi que estabelecessem uma comparação entre o que a autora dizia e o conteúdo estudado sobre movimento consciente e improvisação. Indaguei: “improvisar sozinha(o) a partir de um roteiro, ou de um procedimento de jogo qualquer, é igual a improvisar com outra(s) pessoa(s)? O que será que é escolher o movimento como de campo de relação com o mundo? O que se escolhe enquanto se dança?”.

Em face dessas perguntas, SP respondeu que “escolher é ter amor por aquilo que faz”. Diante dessa afirmação, solicitei que ponderassem sobre sua própria compreensão em relação à resposta de SP. Após alguns segundos de silêncio, perguntei: “Se uma pessoa ama a dança, mas não se dedica à sua prática, ao aprendizado de seus meios e

caminhos, ela se torna um(a) apreciador(a) ou um(a) bailarino(a)? Se ela ama o que faz, como expressa SP, então, há algo mais do que um sentimento implícito nesta resposta. O que é?”.

SP, defendendo seu ponto de vista, repetiu que dançar é amar o que se faz, e complementou: “É sentimento e ação”. No fluxo do diálogo, outras duas opiniões foram compartilhadas: EB mencionou acreditar que algumas pessoas nascem com o dom para dançar, tocar instrumento ou cantar; e NL influenciada por EB, afirmou que a dança é “um dom de Deus, ele concede o dom como presente a algumas pessoas” (NL).

Pode-se perceber que as participantes apresentaram diversas perspectivas sobre o entendimento dos saberes agenciados por aquele que dança. Com o intuito de estimular a ação reflexiva, utilizei essas opiniões como ponto de partida para introduzir mais perguntas: “se a dança é um dom concedido a alguém, então aquele que não recebe esse dom nunca irá dançar?”. Diante dessa indagação, vários responderam que qualquer pessoa poderia dançar, embora acreditassem que algumas são mais habilidosas para dançar que outros, justificando a ideia de que algumas pessoas possuem o “dom”, enquanto outras não. Disse a eles que compreendia a perspectiva apresentada, questionei se acreditavam que não se pode aprender a dançar, por ser uma habilidade inata, um dom concedido por Deus. Perguntei: “Se alguém não tiver o dom, azar dela, nunca vai dançar bem?”. A resposta unânime foi: NÃO.

Em meio aos risos de várias(os) participantes, fiz outra pergunta provocativa: “Então, dança é um dom, algo que se nasce sabendo, ou é algo que podemos nos dedicar a estudar e aprender? Só quem ama a dança pode dançar? Ou alguém que não gosta pode aprender a dançar também?”. A apresentação das perguntas suscitou diversos debates no grupo e culminou em alguns posicionamentos da parte deles, tais como: quando as pessoas fazem algo que gostam, tendem a se dedicar mais; algumas pessoas parecem ter mais facilidade que outras para realizar determinadas ações; o sentimento de gostar de dança pode estar relacionado a assistir danças, a dançar ou a ambos; há muitas maneiras de dançar; todos que sintam vontade, podem dançar.

Esse relato exemplifica como os movimentos do pensar aconteceram nos encontros.

Pode-se perceber as interconexões entre os conceitos que construíram no senso comum, influenciados por parâmetros sociais a respeito da dança, os saberes vivenciados nas práticas de pesquisa e os processos de reformulação de suas visões sobre o que é dança, a partir de questionamentos como: “O que se aprende quando se estuda dança? Que transformações acontecem ou não naqueles que dançam?”.

Convidei-os a considerar que fazer algo porque se gosta é ótimo, mas que a concretização do conhecimento, em determinado campo do saber, demanda a vivência das situações de aprendizado, para além de gostar. Convidei-os a considerar o estudo da dança como maneiras de construir pensamentos sobre o mundo, um pensar diferente daquele mobilizado na lembrança das contas a pagar; um pensar que expressa relações, que se associa a diferentes saberes. Argumentei, por fim, que falar sobre a dança que assisto, mas nunca fiz, é um tipo de experiência, ao passo que falar sobre a dança que faço ou já fiz articula saberes e particularidades de outra ordem.

Ainda nesse diálogo, perguntei novamente: “O que se escolhe enquanto se dança? É necessário que tipo de mobilização na/da pessoa quando decide escolher algo?”. Eles responderam: “vontade, tem que ter vontade para escolher; tem que estar atento às opções; tem que decidir”. Concordei com eles, pois compreendo a escolha como a mobilização da vontade e da atenção; e, complementei afirmando que, na dança, a escolha compreende uma ação, seja de movimento (mover, pausar, aumentar ou diminuir a velocidade, deslocar o corpo próximo ao chão, saltar, se aproximar ou afastar de alguém) ou de composição cênica (dramaturgias do corpo no espaço, sonoridades e silêncios, elementos cênicos). Afirmei também que o processo de escolha se afina com a subjetividade das pessoas e se amplia de acordo com a diversificação e aprofundamento do conhecimento.

A respeito dessa última afirmação, há um exemplo fornecido por Thompson, Lutz e Cosmelli (2005) ao refletirem sobre aspectos do caráter subjetivo da experiência. Os autores ilustram que quando o objeto de percepção é uma garrafa de vinho em uma mesa observada por várias pessoas com acuidades visuais semelhantes – boa acuidade visual – a ação perceptiva é intersubjetivamente acessível a todos. Isso ocorre porque

qualquer pessoa pode vivenciar uma experiência perceptiva a partir do ponto de vista de seu assento à mesa e da iluminação do ambiente.

Os autores destacam que a experiência perceptiva da garrafa ocorre de maneira direta para cada um, pois apesar das pessoas poderem perceber a mesma garrafa de vinho, cada uma delas possui suas percepções próprias e distintas, influenciadas pelo ponto de observação e pelas experiências anteriores com garrafas de vinho. Além da garrafa em si, há o que se compreende existir em seu interior. Portanto, se alguém é um apreciador de vinho, sua experiência perceptiva se expande à memória do sabor daquele líquido; caso já o tenha provado, ou à imaginação de como seria este sabor, a partir das informações no rótulo sobre o tipo de uva, local de plantio, vinícola produtora, ano de fabricação, etc. Se a pessoa nunca bebeu vinho, ela não tem referência anterior sobre aquele líquido, talvez sua relação seja mais com o formato da garrafa ou com a beleza do rótulo. Nesse exemplo, observar uma garrafa de vinho pode ser uma ação de apenas alguns segundos, na qual se vê uma garrafa, ou uma experiência de horas, enriquecida por anos de estudo e memórias de diversas ordens.

Partindo do exemplo, considero que as escolhas compositivas vivenciadas na improvisação em dança tornam-se mais diversificadas e substanciais conforme o/a improvisador(a) aprende a se tornar poroso(a) às possibilidades de composição que são colocadas em jogo e a se relacionar com os elementos – pessoas, objetos, ideias, ambientes – que emergem das situações criadas. Acrescentando uma camada de reflexão aos apontamentos dos autores, a condição psicofísica dos improvisadores e o local no qual acontece a improvisação também impactam nos direcionamentos dados à composição.

Outra situação de preconceito vivenciada nos estudos, tem relação com determinadas sensações físicas – desconfortos, dores, sons articulares – que afirmam serem **próprias da idade**. Compreendo que há características e particularidades comuns em cada etapa do processo de envelhecimento, infância, juventude, vida adulta, velhice. Entretanto, considero que acolher esse entendimento para justificar algumas situações e não se dispor a encontrar outros modos de vivenciar cada etapa de vida,

impede a construção de novos conhecimentos e a vivência com mais qualidade, da época identificada como velhice.

Nos estudos sobre corpo, movimento, criação, improvisação, associamos as discussões específicas sobre esses temas a outras, sobre vida, relações, envelhecimento, saúde, cuidados de si, dentre outras. Essas inter-relações surgiram espontaneamente no decorrer dos diálogos e nos ajudaram a (re)pensar nossos entendimentos sobre esses assuntos. Como exemplo, cito o fato de, em determinado encontro, estarmos conversando sobre como os processos criativos e compositivos estavam sendo vivenciados por eles nas situações de vida cotidiana e NL afirmar que estava aprendendo coisas que nunca imaginou fazer e que, por isso, repensava sobre o que uma pessoa de idade mais avançada pode ou deve fazer.

Compreendo que essas experiências são processos educativos vivenciados por este coletivo, que perpassam o contínuo processo autoeducativo de cada um. Rufino (2021), ao refletir sobre a educação, afirma que somos seres de experiência e que, por isso, tudo que acontece na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um seja único, mas habitado por muitos. Afirma, ainda, que nessa multidão singular tecemos uma rede de aprendizagens. Logo em seguida, aponta alguns processos de ensino-aprendizagem e nos convida a desaprender. O ato de desaprender é, segundo o autor, um ato de rebeldia que nos convoca a compreender que há maneiras diferentes de se alcançar objetivos comuns. Assim, considerando tanto as potências do aprender como do desaprender, entendo ser importante colocarmo-nos atentos às situações do presente e a nós mesmos, como parte destas, para identificarmos aquilo que desejamos aprender e aquilo que necessitamos desusar, desvestir, desligar, desconectar, desaprender.

As atividades de estudo experienciadas nos encontros semanais, apresentaram-se como oportunidades, a cada participante, de revisão de seus limites e potencialidades, de descoberta sobre os tipos de movimentos que conseguiam e desejavam realizar, sem que ninguém dissesse o que deveriam ou poderiam fazer. Os movimentos que fazem parte de algum tipo de desejo pessoal, mas que não são possíveis por algum

motivo⁶⁰, são observados, estudados, reavaliados e criam-se estratégias para viabilizar sua realização, em consonância com os recursos possíveis (tempo, espaço, dedicação, condição fisiológica). Continuamos lidando com limitações e impossibilidades, como em diversas situações da vida, mas elas são percebidas por cada um nos estudos vivenciados, não são definidas por um terceiro. E, em muitos casos, são convites para superações e descobertas, para outros modos de ser e estar no mundo.

Ao perceberem como estão, são convidados a vivenciarem os estudos com toda a potencialidade possível para aquele dia, buscando descobrir criativamente maneiras de se relacionarem com as propostas e criarem caminhos próprios de movimentação dançada. Na direção de pensarmos movimentações que surgem das questões provocadas pela própria corporeidade do improvisador, Lepkoff (1999) aponta que o processo de aprendizagem no *Contact Improvisation* ocorre por meio de perguntas que são formuladas e respondidas pelo corpo, no ato de dançar. Ele diz que:

Fazer isso demanda uma habilidade adquirida e requer um empenho especial. A pessoa precisa interessar-se por sua própria experiência corporal e pelas associações e imagens que surgem no corpo quando ele se move. O dançarino precisa ter curiosidade sobre seu padrão único de respostas (Lepkoff, 1999, p.261).

Compreendo que essa afirmação se aplica também ao contexto de estudo da dança que desenvolvemos nessa pesquisa. Em especial, o fato de demandar do participante um tipo de atenção e envolvimento de ordem pessoal, particular às percepções que decorridas do ato de se mover. Mover sentidos e sensações. Mover ossos, músculos, órgãos, memórias, histórias. Assim, o participante que não consegue fazer algo hoje e encontra meios de fazê-lo amanhã, compreende que os estudos do mover, pautados no sentir, são modos potentes de criar danças.

⁶⁰ Durante os anos de realização dos encontros EB passou por uma situação de dor em um dos ombros, que limitou seus movimentos por algum tempo, mas que foi tratada e, conseqüentemente, retomou sua mobilidade; passou ainda por um tratamento de câncer que interferiu em sua condição psicofísica, mas após o tratamento foi readquirindo sua potência participativa. HO também sofreu o desconforto em um dos ombros após uma queda em sua casa e se recuperou. LM passou por um tratamento dentário (implante) longo que afetou sua capacidade de se alimentar e se comunicar, impactando por certo período sua condição psicofísica. ZM realizou uma cirurgia em um dos ombros e precisou ficar com o braço imobilizado por 45 dias, impactando no modo como se movimentava durante as improvisações. PG realizou uma cirurgia de catarata. CR faz um tratamento continuado para a visão.

Nessa perspectiva, as referências idealizadas do que seria um movimento de dança – difundidas em canais de telecomunicação e nas mídias sociais – passam a ser revistas e a dança, finalmente, surge das experiências de movimento daquele que, no ato de pesquisar, dança. Ela surge do potencial de cada um e não de modelos criados em outros corpos, em outras histórias de vida. Nesse contexto, o processo autoeducativo viabiliza que a pessoa entenda e vivencie suas potências criativas.

Pelo fato das(os) participantes da pesquisa terem iniciado um estudo sistemático sobre improvisação em dança durante os nossos encontros semanais, o fato de se perceberem no início de um processo de aprendizagem gera, em várias pessoas, a sensação de não saber o que fazer; mas o contato recorrente pôde transformar essas percepções. Ao questionar sobre como se sentem ao improvisar, as respostas são diversas:

Não tenho muita criatividade, eu procuro prestar atenção nos meus colegas pra ver o que estão fazendo, aí eu consigo dançar com eles. Isso me ajuda na improvisação (LM).

Adoro dançar em grupo, me sinto à vontade. Quando a gente tava improvisando em casa (no auge da pandemia) não me sentia muito estimulada pra criar, mas quando viemos pra UFU, adorei (SP).

O que me ajuda a criar minha dança é ficar olhando as pessoas dançando ou ouvir uma música... haa, os acordos (roteiros, pautas) também me ajudam, me dão ideias (NL).

Bem, eu sou tímida, então dançar junto com outras pessoas é mais fácil do que dançar sozinha. Quando era pra dançar dentro de casa (na pandemia), achei muito difícil. Acho mais fácil completar ou mudar alguma coisa que alguém esteja fazendo, do que compor do nada, das minhas ideias. Os estudos com as fotografias me ajudaram a pensar a criação, sabe, eu gosto de fotografar então eu conseguia relacionar com o que você tava falando sobre processo criativo (EB).

Quando eu ouço uma música que eu gosto, me sinto com liberdade pra dançar. Faço isso com muito prazer. Eu danço sozinha em casa. Coloco uma música e danço, não tem ninguém pra me ver. Faço o que sinto vontade. Agora aqui, nos encontros, eu gosto quando combinamos alguma coisa, pode ser quando você fala pra gente se conectar com o ambiente ou com as pessoas, ou quando a gente dança com um par. Pra mim é mais fácil (HO).

Essas falas revelam que as/os participantes identificam caminhos particulares de construção de conhecimento na improvisação em dança. Além das facilidades e dificuldades, percebo o quanto o processo continuado de investigação criativa e compositiva substancia o aprendizado e possibilita que se surpreendam com entendimentos diversificados sobre assuntos abordados durante o tempo de estudo.

Acerca do processo autoeducativo do improvisador, Nachmanovitch (2019) afirma que improvisar significa vir preparado, mas sem se apegar à preparação, pois tudo flui no ato criativo em andamento. O autor complementa: “Venha preparado, mas esteja disposto a aceitar interrupções e convites. Confie nisso o produto de sua preparação, não são seus papéis e planos, mas você mesmo”⁶¹ (Nachmanovitch, 2019, p. 12-13). Associo esse entendimento aos estudos sobre improvisação em dança que desenvolvo.

Essa consideração do autor permite pensar na importância de se dedicar frequente e sistematicamente ao estudo da improvisação, pois o aprendizado conquistado na ação de improvisar é o material que o improvisador tem como repertório para suas performances. Podemos considerar, ainda, que as/os participantes foram, cada um em seu tempo e à sua maneira, se colocando em estado de relação criativa uns com os outros, apoiadas(os) nas construções de conhecimento, expressando sua individualidade, sem se impor a outro. Compreenderam a importância de se colocarem como participantes de um processo compositivo coletivo, nos diálogos criativos estabelecidos entre os improvisadores.

A ação de se dedicarem semanalmente às atividades realizadas, propiciou que os participantes conjugassem mudanças comportamentais, cognitivas e fisiológicas, tendo em vista as três esferas serem imbricadas. O modo como apresentei as propostas de estudo, viabilizou os processos de aprendizagem. Esse aspecto é identificável nas reverberações das experimentações com olhos fechados na corporeidade dos participantes, pois a sensação de insegurança ao dançar de olhos fechados foi substituída pela atenção investigativa, a capacidade perceptiva e atencional se diversificaram e os ajustes relacionados ao equilíbrio corporal se reconfiguraram. As situações vivenciadas

61 “Come prepared, but be willing to accept interruptions and invitations. Trust that the product of your preparation is not your papers and plans, but yourself”.

nessas atividades, ofereceram estímulos diferenciados aos sentidos proprioceptivos e sensório-motores, possibilitando a realização de novas conexões neurais, além da ampliação da demanda dos outros sentidos a partir da supressão do sentido da visão.

Observando o processo de aprendizagem pela perspectiva da neurociência, Cosenza e Guerra (2011) explicam que a ação de aprender pode acarretar a criação de novas sinapses neuronais, assim como o aumento da complexidade das ligações em um circuito neuronal e/ou a associação de circuitos antes independentes. Os autores afirmam que em experiências repetidas, ocorre uma facilitação progressiva da passagem da informação ao longo das sinapses, resultando em aprendizagem. Levando essas afirmações para as práticas dos encontros, procurei elaborar propostas que viabilizassem novas conexões sinápticas e a revisitação de algumas conexões, por experiências repetidas, buscando a facilitação progressiva do impulso elétrico.

Essa situação de aprendizagem se aplica a pessoas de qualquer idade, com Sistema Nervoso não comprometido por patologias. Entretanto, durante certo tempo, o senso comum e profissionais da saúde acreditaram que, com o processo de envelhecimento, as pessoas fatalmente sofreriam perdas cognitivas. Essa visão está se modificando, devido às diversas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, em especial as relacionadas à neuroplasticidade cerebral (Filippo *et al.*, 2015; Haase, Lacerda, 2004; Ribeiro Sobrinho, 1995). Tais descobertas no campo da neurociência proporcionaram a compreensão de que o Sistema Nervoso pode envelhecer mantendo a capacidade de aprendizado.

Katz e Rubin (2000, p. 11) afirmam que, durante todo o processo de envelhecimento, o Sistema Nervoso preservado “possui uma capacidade extraordinária de crescer, adaptar e mudar padrões de conexões”. Os autores afirmam existirem diversas pesquisas comprobatórias de que “neurônios velhos podem desenvolver *dendrites* para compensar as perdas” (Katz e Rubin, 2000, p. 11) e ressalta os estudos de Stephen Buell e Paul Coleman (1979) que descobriram que neurônios, em processo avançado de envelhecimento, localizados no hipocampo humano desenvolveram *dendrites*⁶² mais

62 Katz e Rubin (2000) informam que as *dendrites* são os prolongamentos ramificados das células nervosas (neurônios) que recebem e processam as informações (através de conexões chamadas sinapses) vindas de outras

longas. Para isso, são necessários estímulos e situações repetidas. Ou seja, desde que situações sejam revisitadas por vivências constantes, a pessoa pode desenvolver novas habilidades, assim como pode refinar saberes já constituídos.

Partindo dessas considerações, percebo que as atividades propostas nos encontros de pesquisa, que trabalharam a percepção, a atenção e a escuta por meio das práticas somáticas e dos processos criativos e compositivos, ofereceram aos participantes experiências que combinavam capacidades anteriormente adquiridas com novas aprendizagens. O que se constituía como um saber antigo servia como ponto de partida para algo ser descoberto, criado ou vivenciado. As pessoas foram estimuladas a reconhecerem os conhecimentos construídos ao longo de sua experiência, a considerar os caminhos inexplorados e a buscá-los, atitude tão importante quanto reviver alguns dos antigos.

4.4. O mover da aprendizagem

Durante os estudos, alguns assuntos suscitaram reflexões para as quais as conversas coletivas e as práticas foram insuficientes para proporcionar um entendimento significativo aos participantes. Diante disso, em determinados momentos recorreremos à apreciação e discussão de trabalhos artísticos de grupos mais experientes. Um dos tópicos que nos conduziu a esse tipo de estudo, foi a minha afirmação de que “qualquer movimento pode fazer parte da dança de um improvisador, mas um improvisador não deve fazer qualquer coisa”⁶³. Essa declaração gerou muitas dúvidas no grupo. Convidei-os a refletir sobre as ações de andar, sentar e levantar que realizamos em nossa rotina diária, e perguntei: “Esses movimentos podem se transformar em uma dança?”. Após alguns minutos de diálogo entre eles, para que expressassem suas opiniões e gostos pessoais; propus que assistíssemos alguns vídeos para nos auxiliar a aprofundar essa questão. Assim, enviei no grupo do WhatsApp o link de um vídeo do artista Alexander

Ekman⁶⁴ e solicitei que o assistissem até o próximo encontro, considerando as discussões levantadas até então.

Na semana seguinte, propus que assistíssemos ao vídeo juntos, para conversarmos sobre: qualidade e expressividade do movimento, movimento funcional e movimento dançado, captura de imagem, processo criativo e compositivo em dança, poética do movimento e o que mais surgisse durante o diálogo relacionado aos nossos estudos. O exercício de fruição do vídeo de Alexander Ekman, possibilitou diálogos sobre as corporeidades adotadas pelos bailarinos em movimentos presentes nas ações cotidianas, como se sentar e se levantar, caminhar, cruzar as pernas. Pudemos perguntar: “Qual expressividade desejo para uma dança que se apropria desse tipo de movimentos?”.

Ao refletir sobre a relação corporeidade e expressividade, SP apontou ter notado algo nos bailarinos da Cia de Ekman que não identificava nos movimentos dos membros da pesquisa. Embora não pudesse descrever claramente, percebeu nuances no modo como os bailarinos se moviam: “Haan... acho que estou percebendo algumas coisas... tem alguma coisa no jeito deles se sentarem, levantar, olhar para o lado, que a gente não faz. Não é o movimento em si, é outra coisa” (SP). Disse ainda: “Eles são tão expressivos!” (SP). Durante a conversa pedi que dessem mais detalhes sobre suas percepções e SP procurou demonstrar em seu próprio corpo, as particularidades que achava difícil nomear. Utilizando expressões como: “Eles fazem mais assim”, e organizava seu corpo de determinada maneira, e “nós fazemos assim”, se organizando de outro modo.

Nesse momento, deixei que se expressasse da maneira que conseguisse, pois estávamos apenas iniciando as reflexões sobre aquelas questões. Pedi que explorasse as perguntas e sensações surgidas das impressões que não sabia como nomear, considerando-as como impressões preliminares. A percepção de SP, ao identificar diferenças nos modos de organização corporal e nas qualidades expressivas dos dançarinos, sinalizou que alguns aprendizados relacionados aos conteúdos estudados estavam se construindo. Ela estava identificando que um mesmo desenho ou trajeto de movimento, como andar

células nervosas. Na literatura brasileira sobre o assunto, usa-se mais comumente a denominação: dendritos.

63 Este fato aconteceu no primeiro ano de encontros, 2021, nos encontros por videoconferência.

64 O vídeo pode ser encontrado no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=qscNDdZ8s70>

para frente ou se sentar, pode assumir expressividades particulares, dependendo da corporeidade adotada pelo dançarino.

Assim, busquei estimular o levantamento de perguntas, deixando evidente a existência de mais de uma resposta para cada uma delas, ressaltando que as perguntas levariam à busca de respostas e que esse processo de investigação poderia estimular a encontrar diversos modos de pensar, criar e compor. Trabalhamos durante muito tempo com as dúvidas, deixando que os assuntos estudados ressoassem em nossas sensações e pensamentos.

Como complemento a essas aprendizagens, ao longo dos meses subsequentes, propus a apreciação de diferentes vídeos de dança e videodança com o objetivo de refletirmos sobre as escolhas compositivas presentes nos processos criativos. Em consonância com a ideia de considerar movimentos e ações que fazem parte de uma situação de vida e que podem se configurar como material de composição em dança, como passear em uma praia, beijar na boca, sentar e levantar de uma cadeira, entre outros, apresentei vídeos para estudarmos juntos, foram eles: *Animais me percebem, paisagem me escuta* (2021), de Ana Carolina Mundim com direção de Morena Nascimento e imagens de Igor Cavalcante⁶⁵; *Duo do Beijo – Trecho do espetáculo As Canções Que Você Dançou Pra Mim* (2011), da Focus Cia de Dança, coreografia de Alex Neoral, bailarinos Clarice Silva e Marcio Jahú⁶⁶; *Echad mi Yodea* (1990), de Ohad Naharin, performance da Cia Batsheva – the Young Ensemble⁶⁷; cena do espetáculo *To Be Straight With You* (2008), do DV8 Physical Theatre⁶⁸; obra em vídeo *Mrs Tati* (2021), da Cia Artesãos do Corpo⁶⁹; *DEEP* (2018), de Ana Carolina Mundim⁷⁰.

Esses trabalhos apresentam uma diversidade de perspectivas de criação em dança importantes para as discussões e para evitar a concepção de formatos únicos de

65 Disponível em: <<https://anamundim.46graus.com/danca/videodanca-animais-me-percebem-paisagem-me-escuta/>>

66 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fTEozNbA-Bg>>

67 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7v6tY_u-MIs>

68 Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=PvctLx8H8xs&list=RDFzQ_6Fq2AiA&index=16>

69 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=25wLJ85e3uw>>

70 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=viRr9fVGXvU>>

processos criativos. Faço essa observação porque, ao assistirmos um dos trabalhos e buscarmos refletir criticamente sobre as escolhas dramáticas presentes nele, alguns dos participantes da pesquisa elaboraram verbalmente uma síntese sobre o que haviam percebido. Isso deixou evidente que buscavam uma “fórmula de criar” que pudesse ser repetida depois, tanto na experimentação criativa individual, quanto na apreciação de outras obras.

Quando assistíamos a outro trabalho, alguns diziam assim: “Acho que não tô entendendo mais nada. Este é muito diferente daquele outro”. Em resposta a esses comentários, afirmei ser ótimo terem percebido que as propostas compositivas eram diferenciadas e convidei-os a navegar nas diferentes abordagens, visando perceber como cada um apreendia as escolhas compositivas dos artistas criadores.

Convidei a artista visual e improvisadora Luciana Arslan para participar de um dos encontros por videoconferência. Ela possui experiência com mediação de obras em Museus e desenvolveu ações de mediação partindo de roteiros de perguntas elaboradas com base nos estudos de Abigail Housen e Michael Parsons, sobre os estágios de apreciação estética. Com base nessa experiência profissional e nos estudos em dança, a artista se dispôs a elaborar perguntas direcionadoras para disparar discussões e reflexões sobre o vídeo de dança Duo do Beijo, citado acima), revisitado por meio da mediação da convidada.

Identifiquei nos comentários dos participantes a tentativa de entender a cena, como uma narrativa: “Esta coreografia lembra sincronia, simpatia entre duas pessoas” (HO); “Eu entendi que a coreografia lembra reencontro e saudade” (NL); “A coreografia lembra reencontro e despedida, conexão. A música me lembrou de minha adolescência.” (SP). Esse exercício de apreciação de uma dança repercute de maneira diferenciada em cada um deles. Em alguns casos, percebe-se que, se compreendem, tendem a gostar; se não compreendem, tendem a desgostar. Em outros, a ação de tentar entender pela aproximação com enredos e histórias é o único movimento de apreciação de uma obra já vivenciado, por isso, recorrem a ele.

Importante ressaltar que, nos exercícios de apreciação dos vídeos, a percepção se

deu por camadas. Alguns identificaram mais camadas dramáticas, outros menos. Por exemplo, quando foram convidados a refletir se o Duo do Beijo era uma dança difícil de ser executada e se os bailarinos precisaram de muito tempo de ensaio, uma das participantes disse que achava que não teve muito treinamento por parte dos bailarinos, pois eles pareciam ter química, por esse motivo havia sido fácil dançarem se beijando o tempo todo.

Motivada por esse posicionamento, apresentei algumas perguntas para o grupo: “Para dois bailarinos dançarem bem juntos é necessário algum tipo de química? E se um dia eles brigarem, ou estiverem tristes, ou preocupados com as contas a pagar, nesse dia não poderão dançar?”. Perguntei ainda: “Se vocês forem para casa, se encontrar com uma pessoa com a qual têm química e gostam de beijar, conseguiriam dançar esta coreografia? Se formos para a sua casa para assistir o beijo que dará nessa pessoa, teremos a mesma experiência visual da cena que vimos no vídeo?”.

Essas perguntas provocaram percepções diferenciadas em cada participante e possibilitaram outras camadas de reflexão que, no primeiro momento, não foram acessadas. Avalio como extremamente significativo, no processo de autoeducação, o exercício de olhar com curiosidade para determinada situação, considerando o que ali se percebe de imediato e o que ainda não foi visto. A experiência ocorre, exatamente, na abertura para que algo aconteça à capacidade de perceber de cada um, no entendimento de que, ao dedicar tempo e atenção para apreciar e reapreciar obras, coisas, situações, pessoas, sentimentos, sensações, cultivando o encontro, vou conhecendo e reconhecendo particularidades apenas perceptíveis pelo contato recorrente com algo.

Dois anos após esse experimento, NL comentou que, se pensa somente nas pautas de improvisação, dança de determinada maneira; ao considerar que está compondo uma cena a ser apreciada por outras pessoas, dança com outras qualidades. Embora não soubesse explicar a diferença, sentia-as. Em suas palavras:

“Quando eu penso que estou criando uma apresentação parece que eu fico mais concentrada, fico mais criativa. Meu corpo fica diferente. Quando estou só pensando no jogo, me distraio (risos). Aqui eu tenho que pensar em tudo junto, criar a dança e me apresentar. Aí fica diferente”. (NL)

Por essa argumentação, é possível perceber que as percepções de NL se expandiram, pois, com o tempo de estudo, passou a identificar sensações diferentes no próprio fazer e sentir; que o processo de construção de conhecimento possibilitou, gradualmente, a identificação de particularidades não vivenciadas no início da pesquisa.

Outra situação que gerou discussões no grupo foi a apresentação da ideia de criar uma videodança. As pessoas participantes demonstraram interesse e questionaram se reuniríamos todos os vídeos produzidos individualmente, nos encontros por videoconferência, para compor a videodança. Expliquei que criar uma videodança não se resume a juntar pedaços de vídeos, destacando características do processo de criação desse tipo de obra, em seguida, salientei a importância de compreendê-las. Aproveitando a situação, perguntei se percebiam a diferença entre uma videodança, um vídeo de dança e vídeos que mostram pessoas dançando, mas cujo foco não é a dança, como em filmes de curta ou longa-metragem, videoclipes, documentários, vídeo de propaganda, etc. Esse questionamento os alertou para possíveis diferenças, embora ainda não conseguissem nomeá-las. Dialogamos um pouco sobre essas particularidades antes de encerrar o encontro, com o compromisso de que a discussão continuaria em outras ocasiões.

No dia seguinte, mobilizada pela conversa, HO me enviou o videoclipe⁷¹ oficial da cantora Marie Gabriella, *Força do Vento* (2021), no WhatsApp, questionando se ele era uma videodança. Devolvi a pergunta para ela: “O que você acha?”. Orientei que refletisse sobre a resposta até o nosso próximo encontro. No encontro subsequente, informei a todos que apresentaria um vídeo e que, durante sua exibição, deveriam avaliar se poderia ser classificado como videodança. Após a reprodução, propus duas perguntas iniciais: “Neste vídeo tem pessoa(s) que dança(m)? Há um processo criativo na elaboração do vídeo?”. Responderam afirmativamente a ambas as questões. Em seguida, perguntei: “Esse vídeo é uma videodança?”. Enquanto HO e outras participantes disseram que sim, SP, por sua vez, expressou que não concordava. Diante dessa discordância, pedi que

71 Disponível em: <https://youtu.be/QOj7DUj3JBk>

cada pessoa defendesse seu posicionamento, apresentando argumentos para convencer as demais sobre porque aquele vídeo seria ou não, considerada uma videodança.

HO argumentou a identificação de um processo criativo no vídeo, notando elementos como dança, música e poética, razão pela qual o classificava como videodança. SP, por sua vez, opinou que a peça era um videoclipe pois “a moça estava cantando a música e nos videoclipes que conhecia o cantor ou a cantora sempre cantava e, algumas vezes, dançava também”. Aproveitando os argumentos de ambas, levantei as seguintes questões: “Se considerarmos como critérios para uma videodança estes que HO apresentou, podemos pensar que nos outros tipos de vídeo que citei não existe este conjunto de características? Pois se tudo for a mesma coisa, por que tantos nomes diferentes?”. Sugeri que refletissem sobre a filmagem da apresentação do Espetáculo *Muda, até brotar flor*, realizada em 2018, e indaguei: “Essa filmagem contém as características apresentadas por HO?” Tomemos outro exemplo: “O filme *Cantando na chuva*, também contém essas características?”.

Quando apresentei essas considerações, NL observou que as características mencionadas estavam presentes, mas que havia diferenças notáveis; a filmagem da apresentação do espetáculo que dançaram não era um filme, enquanto o filme citado era um musical. Nesse movimento do pensamento, HO expressou que seus argumentos pareciam insuficientes e sentia não saber identificar ou classificar esses exemplos. Ela manifestou a sensação de que, quanto mais pensava, menos certeza tinha. Nesse momento, surgiram comentários relevantes para o processo de aprendizado: SP e CR sugeriram que ela “sentisse a diferença”, enquanto ZM aconselhou-a a “não se preocupar em descobrir nada, só observar”. Essas observações foram significativas por enfatizarem a importância do sentir e do perceber, exatamente os parâmetros estudados ao longo dos encontros.

Continuando a reflexão, sugeri que sentissem as particularidades de cada um dos exemplos apontados. Ao exercitarem a percepção, JC disse que o vídeo do Espetáculo *Muda, até brotar flor* era o registro de uma apresentação. Em contrapartida, o vídeo enviado por HO era um vídeo clipe, pois, além da artista cantar uma música autoral, o

título apresentava as palavras: clipe oficial. JC ainda destacou que o filme *Cantando na chuva* não se limitava à dança, contava uma história e apresentava momentos em que a dança estava presente. Aproveitando as considerações de JC, adicionei uma dica: “A videodança não é o registro de uma dança criada para palco ou outro espaço cênico como praça, galeria”. Diante dessa afirmação, ME concluiu que o vídeo da apresentação deles não se enquadrava como uma videodança, mas como o registro de uma dança.

Descrevi o movimento reflexivo do grupo para salientar que as considerações sobre “o que é uma videodança” não foram apresentadas como um conceito pronto, mas sim construídas no movimento de reflexão, observação, ação e confronto de particularidades distintas e semelhantes. As conversas não se esgotaram em um encontro, estenderam-se por meses, discutindo sobre as particularidades estruturais, dramáticas e compositivas de diferentes trabalhos em vídeo. Após esses episódios, foi importante ouvir as considerações da Cecilia sobre o estudo a respeito de videodança que desenvolveu em seu TCC, assim como assistir o trabalho criado por ela. Foi necessário também vivenciar o processo de filmagem de um videodança e verificar, após a edição, a roupagem que a obra assumiu. Todos esses movimentos de aprendizagem possibilitaram a construção de saberes.

Ainda assim, mesmo após a criação da videodança *O (re)nascer do meu existir*, alguns participantes apresentaram dificuldade em definir verbalmente uma videodança. Não por incapacidade de compreender, mas sim pelo fato de existirem muitas camadas no processo de aprender algo, algumas da ordem do saber executar, outras do saber falar sobre o que se compreende, outras do saber falar sobre aquilo que se fez ou que viu alguém fazendo, entre outras. Mesmo diante da dificuldade de verbalizar o entendimento sobre as particularidades de uma videodança, alguns membros do grupo comentaram que, após a experiência de filmagem e de assistir *O (re)nascer do meu existir*, sentiam menos dúvidas ao observarem os vídeos apresentados como exemplos para a discussão dos diversos assuntos abordados nos estudos.

Westbrook et al. (2010), ao analisar os pressupostos sobre aprendizagem e experiência contidos na obra de Dewey, aponta algumas condições pelas quais se

processa a aprendizagem integrada diretamente na vida. São elas: a) só se aprende o que se pratica; b) é necessária uma intenção consciente para aprender, pois aprende-se pela (re)construção consciente da experiência; c) aprende-se por associação; d) aprende-se várias coisas ao mesmo tempo, associadas; e) toda situação de aprendizagem deve ser integrada a experiências reais de vida. Essas condições, contidas na obra de Dewey, que consideram a integração entre aprendizado e experiência, podem ser observadas nos exemplos que trouxe no decorrer do texto.

Identifiquei, nos laboratórios criativos, que a construção de conhecimento se dava por camadas, às vezes sobrepostas, às vezes interpostas, cujos atravessamentos eram diferentes para cada participante. Por exemplo: havia aquilo que era dito como orientação para realização do estudo; havia a ação de vivenciar o processo criativo; havia os movimentos de observar, refletir, ajustar, fazer de novo, pensar sobre; havia uma ação de relembrar outro experimento e buscar associações que auxiliassem no processo mais recente; havia o ato de observar o que é feito por outra pessoa e isso gerar ideias criativas para o próprio processo. Esses movimentos do aprender estiveram presentes em todos os estudos desenvolvidos durante os encontros.

Faço um parêntese, no que diz respeito a afirmação de Dewey de que a aprendizagem deve ter uma relação direta com as situações vivenciadas no cotidiano. Partindo dessa afirmação, pode-se pensar em estudos direcionados a situações práticas de aplicabilidade, como aprender as operações de soma e divisão para pagar as contas ou receber o que é devido. Entretanto, além desse tipo de aplicabilidade pragmática, relacionada à utilidade de algo, acredito que essas relações podem ser mais abrangentes e complexas, em especial no que diz respeito aos conhecimentos que são construídos enquanto se estuda uma expressão artística, como canto, dança, encenação, pintura, escultura, etc. Estes saberes são normalmente associados ao descanso e à diversão, por isso, muitas pessoas encontram dificuldade para identificá-los nas relações com as situações cotidianas daqueles que não atuam como artistas.

Há algumas décadas, no campo da improvisação em/na dança, alguns artistas-pesquisadores têm questionado as relações arte e vida seja para a composição

de trabalhos artísticos, seja para ampliar as reflexões sobre sujeito e sociedade. Na publicação *Contato Improvisação: conceitos, princípios e ensino*, do Núcleo Improvisação em Contato, encontra-se a pergunta: “Qual a relação entre improvisar e a vida?”⁷². Esta questão faz parte de uma lista de vinte e cinco perguntas sobre improvisação recolhidas de professores e estudantes durante um curso de verão, em junho de 1985, no *Theaterschool Modern Dance Department*, em Amsterdam, na Holanda. A pergunta extrapolou o tempo-espço do verão holandês e passou a permear o imaginário de diversos improvisadores, até o momento atual. O campo de investigação sobre a improvisação, e as questões surgidas destas experiências, expandiram-se ao longo das últimas décadas e atualmente, no Brasil, encontramos teses, dissertações e artigos sobre essa temática, com recortes e aprofundamentos específicos.

Uma particularidade interessante na pergunta acima é que, acredito, não há apenas uma resposta para ela, mas inúmeras. O que modifica, em cada contexto, é aquilo que o indivíduo coloca em evidência durante uma experiência. Por exemplo, ao participar de uma improvisação em dança podemos nos conectar de maneira sensível ao ambiente e às pessoas, buscando compor com os elementos que percebemos, com a escuta às forças relacionais emergidas na ação. Nesse exemplo, compreende-se que durante a improvisação vários modos de pensar e de se relacionar acontecem, pensamentos e relações sensório-motores, racionais, irracionais, etc.; essas diversas maneiras ocorrem com maior ou menor incidência de acordo com o contexto.

Elias (2015) nos convida a considerar o improvisador como “uma força relacional”, “um ser de intensidades” que interage com os elementos presentes em cada situação do jogo de improvisação. Ela propõe um “modo de sujeito” cujas “ideias e escolhas se tornam mais fluidas, em uma via de mão dupla na qual ele faz, mas também se deixa fazer, improvisa, mas também se deixa improvisar: um improvisador que não só compõe a cena, mas também se decompõe nela” (Elias, 2015, p. 175). Na observação da autora, pode-se identificar o reconhecimento de que aquele que se dedica ao estudo da improvisação não apenas refina seus saberes sobre a prática em si, mas também se

72 Texto original publicado na revista *Contact Quarterly*, vol 14, 1989. Na publicação *Contato Improvisação: conceitos, princípios e ensino*, pode ser encontrada na p.100.

modifica por meio de aprendizados construídos no exercício de compor.

Gouvêa (2012) é outra autora que aborda sobre intensidades, forças e relações que o dançarino pode construir e desconstruir. Ela destaca a importância de um indivíduo em estado de criação se abrir às “conexões virtuais imponderáveis e imprevisíveis que habitam o invisível, o plano microscópico da experiência” (Gouvêa, 2012, p. 82). Complementa afirmando que o improvisador que consegue estabelecer essas conexões, é por elas afetado e modificado de forma consciente ou não. Perceber essas conexões virtuais, que habitam o plano da experiência vivenciada, demanda horas de estudos dedicados à sensibilização do improvisador.

Ao conectar a observação das autoras mencionadas com a pergunta sobre a relação entre improvisar e a vida, considero que os estudos de improvisação não apenas facilitam a criação de danças, mas também promovem a criação continuada de pessoas que se refazem no contato com o outro e com as situações vivenciadas. O exercício de buscar conexão com o presente, envolvendo-se com o que está ocorrendo no aqui e agora, procurando relações sensíveis com pessoas, lugares, objetos, viabiliza aprendizados que podem ser adotados em diferentes contextos. Na perspectiva da composição em tempo real estudada, as ações de observar, compartilhar, expressar, relacionar(se) são educativas e compositivas.

Ingold (2020, p. 19) esclarece que para que o ato de compartilhar seja educativo, a pessoa deve realizar um esforço imaginativo para vincular sua experiência à de outra pessoa, a fim de que possam, ambas, percorrerem “os mesmos caminhos e, ao fazê-lo, criar sentido juntos”. Considero que os posicionamentos, de se colocar em criação e composição com o mundo, de se conectar com pessoas e desenvolver empatia e respeito por modos de pensar e viver semelhantes ou diferentes aos seus, de agenciar proposições para que algo criativo surja, são uma postura política e social importante aos seres humanos.

As propostas de estudo da improvisação em dança, desenvolvidas nos encontros de pesquisa, podem ser observadas por uma perspectiva política, por congregarem uma diversidade de posturas em seu modo operacional de investigação, possibilitarem

revisões e reformulações de pensamentos e atitudes. Um exercício educativo, de perspectiva política e social, foi o fato de as(os) participantes vivenciarem processos de criação e composição em dança, fundamentados em poéticas de agenciamento de diversidades. Dessa maneira, as ideias propostas durante a improvisação tinham o intuito de estimular ações compositivas colaborativas, promovendo a responsabilidade e autoria mútuas. Durante esse processo, buscou-se desvincular a corporeidade de padrões estigmatizados sobre um corpo dançarino; os consensos e dissensos foram acolhidos como material de composição, demandando dos improvisadores agenciar as diferenças.

Essas perspectivas de estudo, abrem espaço para experiências de recriação das maneiras como cada um se percebe e se posiciona em relação ao grupo social e familiar ao qual está vinculada(o). Isso possibilita que aqueles que têm contato com as(os) participantes da pesquisa repensem conceitos sobre a pessoa idosa e suas potencialidades. Suzane Weber, artista da dança, menciona o posicionamento da professora e pesquisadora de dança Andrée Martin que afirma que, quando corpos velhos se colocam em cena, ajudam a questionar o corpo, o gesto, a motricidade, a percepção e certos status socioculturais. Martin defende que:

Mostrar corpos velhos na dança ainda hoje é ter um posicionamento crítico, político e de certa maneira, subversivo. Instalar a velhice em cena é deixar o lugar comum e apresentar certos aspectos biológicos, sociais e evolutivos do ser humano, da vida – aspectos não permanentes. É revisitar certas categorias biológicas e simbólicas, entre a carne e a poesia. Finalmente, trazer à cena senhores e senhoras é um modo de diversificar a paisagem de corpos na cena da dança contemporânea. (Martin *apud* Weber, 2016, p. 58-59)

Weber (2016) aponta dançarinas(os) e coreógrafas(os) – Renée Gumiel, Marika Gidali, Décio Otero, Angel Vianna, Ana Laguna, Martha Graham, Mercê Cunningham, Mikhail Baryshnikov, Anna Halprin, Steve Paxton, Nancy Stark Smith, Nitta Little, Mark Thompkins – que colocaram em discussão as potencialidades de corpos maduros em cena, tanto pela elaboração de obras com esta temática quanto pelo fato de permanecerem dançando ao alcançarem idades nas quais a maioria dos profissionais

não dança mais. Suzane Weber, juntamente com as(os) artistas da dança Eva Schul, Eduardo Severino, Robson Duarte, Luiza Trevisan, Mônica Dantas e Rossana Scorza, são profissionais que mantêm vivos esses questionamentos sobre corpos maduros na cena ao circularem com o espetáculo *Novos Velhos Corpos 50+* (2019).

Além deles, na cidade de São Paulo, no ano de 2023, o bailarino e coreógrafo Luís Arrieta, convidou um grupo de artistas, que há anos tem colaborado com o campo da dança, para compor o espetáculo idealizado e dirigido por ele, nomeado *Corpos velhos – pra que servem?* (2023). Fazem parte deste elenco Célia Gouvêa, Décio Otero, Iracity Cardoso, Luíz Arrieta, Lumena Macedo, Marika Gidali, Mônica Mion, Neyde Rossi e Yoko Okada. Tais exemplos sinalizam a continuidade, e uma possível ampliação, do movimento desses artistas, que se colocam em cena por acreditarem no potencial artístico que construíram.

Seja pela ação dos profissionais citados, ou de amadores, como as(os) participantes dessa pesquisa de doutorado, é importante ressaltar as reverberações sociopolíticas dessas atuações em nossa sociedade. Cada pessoa ou grupo encontrou caminhos para a criação de danças que subverteu e colocou em xeque referenciais e expectativas atribuídas às dançarinas e dançarinos em cena. Entretanto, mesmo apresentando esses exemplos, tenho consciência de que o número de pessoas que passou dos cinquenta anos e que continua dançando ainda é pequeno, assim como sei de preconceitos a respeito de inúmeras questões envolvendo o corpo que dança.

Nesse sentido, desejando colaborar com esse movimento de reflexão sobre as potencialidades do corpo maduro em cena, acredito que os estudos sobre improvisação, desenvolvidos ao longo da pesquisa, possibilitaram a exploração de corporeidades plurais para a criação de danças, em processos de agenciamento do sentir, sem a necessidade da uniformidade de padrões anatômicos, de biotipos, de modelos de movimento. Assim, o processo compositivo se deu tanto como um meio para o aprendizado do improvisador, como para referendar um modo de descentralizar o poder na dança, de fortalecer micropoderes e de garantir autonomia ao desejo de criação.



Figura 19
Jogo Trio cego em uníssono.
Foto: Bruna Brunu (2023).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta maneira de Gaiarsa (1977) se referir à ideia de aprender a amar o corpo para, do mesmo modo, aprendermos a nos amarmos, é interessante mesmo apresentando uma ideia dual de corpo e indivíduo. Trago-a, nesse instante, visando apresentar uma releitura desta reflexão. Considero que ao aprendermos a desenvolver diversos tipos de atenção em nossa corporeidade, priorizando a delicadeza e o autocuidado, acionamos a capacidade de amar, respeitar e cuidar. Acredito que esses aprendizados possibilitar-nos-ão atitudes mais respeitadas conosco, com o meio e com os seres vivos.

Ressaltando a importância de atentarmos-nos às relações estabelecidas conosco e com nosso entorno, apresento a seguir considerações a respeito desse processo de pesquisa, compreendendo que não se chegou a um fim, mas ao momento de organizar, no formato de texto, reflexões sobre as práticas desenvolvidas em três anos de encontros. No exercício de redigi-lo, procurei manter vivo o objetivo de analisar as possíveis interlocuções entre as construções de conhecimento oriundas dos processos de criação e composição em dança e os processos de autoeducação dos participantes.

As situações de aprendizagem possibilitaram a vivência das temporalidades necessárias a cada estudo, assim como modos diferentes de atenção e o cultivo do encontro, para gerar abertura às relações criativas e compositivas com pessoas, lugares e objetos. Acredito que as pessoas participantes continuarão estudando dança e ampliando suas construções de conhecimentos sobre o assunto. É difícil precisar até quando os estudos de dança farão parte de seus processos autoeducativos, mas percebo que alguns entendimentos sobre as temáticas estudadas já compõem seu cabedal de saberes e outros chegarão às suas consciências ao longo do tempo. Faço essa afirmação, como uma constatação do que normalmente ocorre nos processos de aprendizagem: cada pessoa tem modos e temporalidades particulares para se relacionar com os conteúdos estudados.

Ressalto que todos os modos de aprender são importantes por serem exercícios de construção de conhecimentos realizados pelas pessoas, são conexões neurais que

Feldenkrais nos ensina a amar o corpo – na maneira de tratá-lo.
E depois de aprender a tratar o corpo com atenção, delicadeza e cuidado,
e de vê-lo responder fácil e claramente ao que se fez por ele,
descobrimos – circularmente –
que aprendemos a amar o que está “dentro” dele:
nós mesmos.
(Gaiarsa, 1977)

estão se ativando, são movimentos do aprender que perpassam diversos tipos de percepção, atenção, concentração e envolvimento. São deslocamentos das maneiras de perceber-se e de reconhecer o mundo à sua volta. Nesse sentido, cada uma das pessoas participantes colaborou significativamente para os processos de estudo vivenciados em grupo, consideradas as suas particularidades, frequência nos encontros e acolhimento das propostas.

Como um modo de organizar os pensamentos surgidos dos inúmeros aprendizados vivenciados, compartilho as reflexões a partir de cada pergunta levantada como problema de pesquisa. A primeira delas questiona como os conhecimentos desenvolvidos, a partir de focos específicos, puderam ser percebidos na corporeidade dos improvisadores. Conforme relatei ao longo dos capítulos, os encontros de pesquisa foram organizados com dois focos de estudos que se interconectavam, pois ambos buscavam fomentar vivências de corporeidades dançantes; um deles direcionava a atenção para o movimento consciente e o outro para os processos criativos e/ou compositivos da improvisação.

Nesse sentido, as ponderações dos autores das áreas da filosofia da educação, da neurociência, das práticas somáticas e da improvisação em dança, auxiliaram a conjecturar que as situações vivenciadas se configuram como marcas que cada pessoa imprimiu em si, de acordo com os tipos de relações estabelecidas com os estudos.

Dewey (1979, 2010) ajudou a considerar que a experiência é uma “força em marcha” e que esta força interfere no processo educativo pela maneira como as pessoas lidam com as situações vivenciadas. Feldenkrais (1977, 1994) apresentou a existência de uma “força ativa da individualidade”, que pode ser percebida ao observar as maneiras pelas quais as pessoas exploram suas potencialidades, lidam com as situações da vida, atentam-se a si e ao próprio mover. Merleau-Ponty (1999) e António Damásio (1996, 2000, 2004, 2011) cada um por uma perspectiva diferente, identificaram a existência da memória corporal, isto é, o que se percebe da ação executada no presente está conectado com o que foi vivenciado no passado, pois a estrutura psicofísica e as relações espaço-temporal e sociais interferem na percepção. Katz e Rubin (2000) pontuaram que estímulos e situações repetidas geram adaptações e mudanças nos padrões de conexões

do Sistema Nervoso humano.

Essas particularidades apresentadas pelos autores podem ser perceptíveis ou imperceptíveis, podem permanecer por pouco tempo na corporeidade ou fazer parte das experiências de uma pessoa por longo tempo, a depender das relações de sentido estabelecidas com as práticas. Nessa linha de raciocínio, a qualidade e a frequência com que esses conhecimentos são revividos impactam nos saberes construídos. Quando me refiro à qualidade, quero sinalizar os nexos de sentido que cada pessoa vivencia nos estudos, assim como a capacidade de se envolver de maneira tão significativa com certo estudo, a ponto de rever seus modos corriqueiros de ação.

Compuseram o processo de estudo, observações constantes sobre o próprio fazer, de maneira que cada participante pudesse se perceber enquanto realizava as ações, assim como refletir sobre o que já havia construído de conhecimento, identificando consonâncias e dissonâncias entre o que percebia sobre si e o que realmente realizava. A percepção da própria ação ocorreu em diversas camadas: sentir o que fazia enquanto realizava a ação; ver o que fez observando os registros imagéticos; refletir sobre suas ações e percepções.

Perceber as dissonâncias, entre o que imagina que está acontecendo e o que realmente ocorre, ajuda a colocar a imaginação e a percepção lado a lado; seja sinalizando que o aprendizado está em processo, que ainda há construções de conhecimento a serem revisitadas e fortalecidas; seja para identificar as conquistas. Nas situações dissonantes, a pessoa objetiva vivenciar o novo conhecimento ancorada em sensações e percepções familiares, isso é, a pessoa vivencia sensações sobre seu corpo em movimento e imagina estar ciente de tudo que está acontecendo. Entretanto, perceber todas as particularidades em jogo durante a improvisação – organizações corporais, atenção às pautas de composição, percepção das informações que circulam no ambiente, etc. – é um exercício de grande complexidade. Demanda tempo de estudo e o desenvolvimento da capacidade atenta para transitar por diversas dimensões perceptivas.

No tempo de estudos que tivemos, construímos camadas de entendimento,

vivenciando momentos de consonâncias e dissonâncias em diferentes construções de conhecimento. É importante ressaltar que, mesmo quando acontecem as consonâncias entre o que se percebe e o que se concretiza em ação, é imprescindível um tipo de envolvimento com as situações vivenciadas que busque uma atenciosidade curiosa durante a construção da experiência. Precisamos acessar uma atenciosidade que vagueie com a corporeidade dançante, associada à escuta sensível dos estímulos que circulam no ambiente, pois sem elas – a atenção e a escuta sensível – perdemos a oportunidade de aprender e entregamo-nos aos automatismos que fazem parte das experiências.

Feitas essas considerações, sinalizo que identifiquei na fala e nas ações das(os) participantes momentos de identificação dos aspectos estudados, mas que ainda não estavam sendo plenamente vivenciados. Também percebi momentos nos quais as pessoas sentiam realizar algo pela primeira vez, ou de novo. As pessoas participantes foram estimuladas a se atentarem para as possíveis dissonâncias e consonâncias vivenciadas, de maneira a acompanhar as aprendizagens oriundas de seu processo autoeducativo e se responsabilizar diretamente pelo modo como se relacionam com cada saber.

Nesse sentido, identificar as diversas gradações de seu processo de construção de conhecimento auxiliou no desenvolvimento de estratégias de aprendizado, tanto para verticalização de alguns saberes como para a busca de outros. Nessa perspectiva, o processo de aprendizado é paradoxal, pois a autonomia e a auto-observação caminham em paralelo às propostas procedentes de outras pessoas e ao que é construído na relação com o outro.

O segundo problema de pesquisa convidava a refletir sobre o que podia ser identificado nos discursos orais e corporais de cada participante, que sinalizava que as construções de conhecimento oriundas dos encontros de pesquisa foram identificadas por eles como parte de seu processo continuado de autoeducação. Essa questão levou-me a pensar sobre o que cada participante acredita que ainda pode aprender na vida, pois pode passar por determinadas situações de maneira descompromissada, sem dar importância àquilo, ou as acolher como oportunidades de aprendizado. Assim, de acordo com meu ponto de vista, se as pessoas participantes conseguissem acolher as

propostas de estudo como parte de um processo continuado de autoeducação, seria uma maneira de apostar no potencial de aprendizagem que detêm como seres humanos.

As propostas de estudo foram elaboradas visando estimulá-las(os) a se desafiarem, a enfrentarem situações inusitadas, diferentes das suas práticas cotidianas, a se colocarem em pesquisa, a descobrirem como poderiam criar movimentos, compor danças, desenvolver relações poéticas e estéticas com seus colegas e com o ambiente. Em nenhum momento propus danças para distrair ou se desconectarem dos problemas. Pelo contrário, os estudos trouxeram convites à conexão, às relações sensíveis consigo e com o mundo. Dessa maneira, para que os estudos fossem realizados em ambiente propício à construção de conhecimento, as estratégias pedagógicas adotadas buscaram possibilitar aprendizados desconectados de qualquer cobrança, sensações de impossibilidade ou incapacidade.

Nas ações de investigar procedimentos de composição, por meio da improvisação, o grupo foi estimulado a refletir sobre suas potencialidades, a perceber que ainda tem muito a aprender e que os conhecimentos edificados ao longo dos anos já vividos podem ser aproveitados, descartados, revistos, fortalecidos, etc. Todos somos influenciados pelos valores e saberes difundidos em nosso grupo sociocultural e familiar, por isso, em certos momentos, quando percebia que justificavam determinada dificuldade com a idade – “Na minha idade, será que consigo fazer isso?” – procurava mostrar que a dificuldade era, na maioria das vezes, decorrente de um imaginário social que a pessoa havia acolhido para si, sobre se mover ou dançar, do que a uma real impossibilidade de criar seus movimentos dançados.

Durante o processo de observação, identifiquei que diversas construções de conhecimento suscitadas pelos encontros de pesquisa foram acolhidas pelas(os) participantes como parte de seu processo continuado de autoeducação. Dentre os estudos do movimento consciente, fizeram referências a duas questões em especial: a compreensão de algumas organizações posturais – afastar ombros das orelhas, verticalizar coluna, alinhar as articulações do tornozelo, joelho e coxofemoral – considerando seu impacto nas organizações corporais do dia a dia; e, ao uso de

alguns recursos – espreguiçar-se, usar a bolinha ou o flutuador de piscina, nomeado de macarrão, prestar atenção na respiração deixando as costelas se moverem – para minimizar tensões musculares e certos desconfortos físicos. Algumas participantes relataram situações de cuidado vivenciadas em casa, conforme citado no texto, outras reiteraram a tentativa de mudança das ações de cuidado e de reorganização corporal. Procurei incentivá-las(os) a pensar, por exemplo, que a ação de pisar em uma bolinha ou se deitar com as costas ou quadril sobre o macarrão era uma ação de cuidado que poderia fazer parte da rotina, assim como se banhar e escovar os dentes.

No momento da escrita desse texto, identifiquei em suas falas que compreenderam as situações apontadas acima, mas poucos adotaram regularmente as práticas, fora das situações dos encontros. Quando sentem desconfortos físicos, cuidam-se mais. Mudar o hábito de cuidar da dor, para uma corporeidade que não está acusando incômodo é uma mudança bastante significativa de posicionamento frente à vida. No grupo, percebi que requer um pouco mais de tempo para que as ações de autocuidado, de criar e compor com as circunstâncias, se tornem os novos hábitos. Por isso, reafirmo que precisamos permanecer juntos, estudando, por vários anos, para que estas práticas se fortaleçam em todos nós.

Percebi também que, dentre as questões relacionadas aos processos criativos e compositivos, alguns pontos foram ressaltados pelas(os) participantes no processo autoeducativo: os estudos com os olhos fechados, porque além de ampliar outros sentidos da percepção, possibilitando diferentes experiências de atenção, interferiram de maneira positiva no equilíbrio; o convite para compor a partir das conexões estabelecidas com as pessoas, por auxiliar na percepção de certas automatizações, como realizar sempre os mesmos movimentos, e pela necessidade, de alguns, de ouvir mais os colegas e, de outros, tornarem-se mais propositivos e menos submissos nas relações.

Repetidas vezes, ouviram sobre o potencial criativo que cada um pode explorar e sobre o quanto já existem aprendizados em curso, bastando alimentá-los. Ressaltei que os saberes conquistados podem respaldar novos aprendizados e que sempre é tempo de abraçar oportunidades e desafios. Destaquei que, aproveitar uma aposentadoria

relacionada a um trabalho que não deseja mais realizar ou a uma rotina que não quer mais repetir, pode ser muito bom; no entanto, penso que nunca devemos aposentar a capacidade de aprender, de viver, de conviver. É sempre oportuno encontrar e se dedicar a projetos de crescimento pessoal.

O terceiro e último problema de pesquisa, questionou como os conhecimentos oriundos do processo continuado de autoeducação chegam e aparecem nos processos criativos. Vejo a questão como um processo de retroalimentação, no qual as pessoas, com certos conhecimentos, dedicam-se aos estudos propostos e constroem novos saberes, refinando antigos. Esses conhecimentos, possibilitam entendimentos diferenciados sobre o que é familiar e sobre o que se apresenta como novo. Nesse sentido, não identifiquei que o processo de conhecimento tenha uma direção linear, como, por exemplo, algo que surge do processo continuado de autoeducação e chega no processo criativo ou vice-versa. Percebo que os diversos processos de aprendizado alimentam as experiências das pessoas que, ao lidar com novas situações, a cada dia, referendam os conhecimentos construídos, para então se configurarem como ações de aprender e reaprender.

Assim, nesse processo de interconexão de saberes, identifiquei como relevante para as(os) participantes o entendimento de que, mesmo tendo iniciado o estudo da dança quando adultos, puderam e podem desenvolver conhecimentos significativos no campo da criação e composição e que, além das temáticas que desejem tratar em algum trabalho artístico, há tensionamentos e discussões que podem surgir da simples ação de pessoas idosas se colocarem em cena dançando.

Quando Adultos 50+, que não são, e nunca foram, dançarinos profissionais, decidem se dedicar de maneira séria e comprometida aos estudos de dança, eles subvertem e desestabilizam um *status* artístico e cultural sobre o corpo dançante que se coloca em cena, no contexto brasileiro. Dedicar-se a processos de estudo de dança que, durante quatro horas por semana, provocam diversos questionamentos sobre a própria corporeidade, sobre suas capacidades e limitações, sobre arte, estética, criação, composição, configura-se como um posicionamento pessoal, social e político a respeito

de si e de todos que adentraram a etapa do processo de envelhecimento conhecida como velhice. A atitude de investir tempo de vida para se colocar como agente criador de movimentos de mudança em seus processos de aprender, é uma ação potente que suscita debate de vários conceitos instituídos em nossa sociedade acerca do que **PODEM** e **DEVEM**, aqueles que vivenciam o envelhecimento por muitos anos.

Cada uma das pessoas teve seus motivos para aceitar o convite de compor o grupo de participantes desta pesquisa de doutorado, assim como para se manter por muitos meses investigando a criação e composição em dança. Assim como elas e eles, tive os meus, que ultrapassam o comprometimento com o desenvolvimento desta pesquisa. Um deles foi a possibilidade de estar a caminho com estas pessoas, observando-os, conversando com cada um, registrando suas observações sobre algum estudo, dançando com eles. Sinto que escolheram fazer algo para si, para o processo continuado de constituição pessoal como seres humanos no mundo. Identifico que essa decisão reverbera em mudanças nos papéis que têm assumido em seus círculos familiares e sociais.

Durante os três anos de pesquisa, as pessoas participantes passaram por muitas situações: perdas de entes queridos, nascimento de netos, cirurgias, recuperação da saúde física e emocional, viagens, doenças, tratamentos dentários, criação de um videodança, dentre outros. Estas situações foram compartilhadas com pessoas mais jovens e mais velhas; passar por tudo isso faz parte da vida, porque na vida tudo se move, se reorganiza. Assim, no exercício de estarem a caminho, buscaram deslocamentos nos quais cada corporeidade procurou se colocar flexível, trabalhando as atenções e escutas possíveis; mobilizando-se para compor com as situações percebidas; apresentando propostas de relações para serem edificadas em parceria; considerando que sempre tem-se algo a aprender, com alguém ou com alguma situação; olhando para o mundo de maneira curiosa, como nunca haviam olhado antes; colocando-se como criadores e compositores da própria vida.

As práticas de improvisação possibilitaram refinamentos da percepção e da escuta para estabelecermos relações mais empáticas com pessoas, meio ambiente, sensações,

ideias; evitando qualquer tendência em fixar ideias e modos de ser e estar no mundo. Assim, no contexto dos estudos desenvolvidos, a vivência dos procedimentos de estudos da improvisação como composição em tempo real, viabilizou que as(os) participantes buscassem estabelecer relações criativas e compositivas mais relacionais e coletivas, de maneira que o ato de compor se configurasse como um exercício de perceber as potências criativas colocadas em jogo no ato do encontro.

Nesse contexto, a ação de desenvolver uma escuta ao que ocorre em tempo real é tão importante quanto propor algo. O ato compositivo se edifica no encontro entre o que já se construiu como visão de mundo e os espaços deixados para reflexão sobre esta visão. Assim, a pessoa investiga como manter seus pensamentos – corporais, racionais, emocionais, etc. – aerados, com espaços vazios para serem preenchidos por novas experiências, nas pequenas percepções daquilo que foi imperceptível, em tempos passados.

Em consonância a essas ideias, identifico, ao final desse processo de observação, que os conhecimentos sobre as organizações corporais e a percepção do próprio corpo, estudados nas práticas somáticas, encontraram ressonância em alguns dos participantes, pois elas(es) sinalizam em suas falas e em suas ações o exercício constante da atenção ao próprio mover. Alguns participantes expressaram que levam esta atenção aos seus fazeres cotidianos, outros sinalizaram a dificuldade de se relacionar com o conteúdo estudado para além do instante no qual a investigação acontecia. Esses fatos foram identificados na observação direta desses corpos durante as práticas, tanto nas organizações posturais como nos processos criativos.

Torna-se evidente, nesse processo de análise, que a capacidade de construir conhecimento é algo possível a todos os participantes, entretanto suas singularidades fazem com que algumas/alguns permaneçam atentas(os) ao exercício constante de conhecer, e outras(os), transitem entre a distração e a atenção, entre aquilo que já foi edificado e aquilo que pode ser construído no presente. Contudo, a pessoa que mantém determinada postura corporal está sustentando muito mais do que uma organização somática; está lidando com questões diversas – psicoemocionais, relacionais, culturais,

etc. – que não buscamos identificar nesse estudo.

Afirmo, nesse sentido, que o fato de uma pessoa se manter no grupo, de ter uma regularidade nos encontros, de se dedicar às investigações propostas, possibilita a ela ter contato constante com os convites feitos semanalmente para o autocuidado e para relações mais criativas e sensíveis consigo e com o próximo. Assim, modificações podem vir a acontecer pelo fato de se colocar em ação, de permitir que experiências ocorram.

As ações de dançar, assistir vídeos, vivenciar práticas somáticas e atividades criativas, discutir sobre determinadas temáticas, estar junto, foram meios para que processos de construção de conhecimento compusessem o campo de experiências dos participantes. O processo reflexivo pode ser intencionalmente multidirecional, de maneira a proporcionar àquele que estuda o *soma*, por meio do movimento, situações de aprendizado que demandam uma atenção diferente a si, mas também uma escuta do que foi vivenciado por outras pessoas, compreendendo aspectos particulares e coletivos, aprendendo pela dinâmica de transitar entre diversos pontos de vista.

Nessa direção, durante a elaboração das propostas de pesquisa que seriam vivenciadas nos encontros, tive em vista em proporcionar oportunidades autoeducativas que desvelassem oportunidades de crescimento a cada um. Li uma história na obra de Costa (2004) que coaduna com o que desejo expressar:

Certa feita, alguém que caminhava pela vida com os passos de desesperança entrou em uma loja sublimemente iluminada, quando deslumbrado viu um anjo no balcão. Com alegria perguntou: “O que vendes aqui?” “Todos os dons de Deus”, respondeu o anjo. “E são muito caros?”, “Não, é tudo de graça”. Entusiasmado, o andarilho contemplou a loja e pôde ver pacotes de esperança, caixas de sabedoria, potes de fé, de amor, jarros de compaixão, de misericórdia, de sabedoria. E entusiasmado pediu: “por favor, quero muito amor, perdão, paz, fé, felicidade, não só para mim, como para minha família, meus amigos, meus colegas de trabalho, a humanidade”.

Então o anjo, sorrindo, preparou um pequeno pacote que cabia na palma da mão do andarilho, que surpreso perguntou: “Está tudo aqui? Não é possível.” O anjo serenamente respondeu: “Meu querido irmão, na loja de Deus não fornecemos os frutos, apenas as sementes”. (Costa, 2004, p. 38)

Nessa perspectiva, procurei apresentar as propostas de estudo de criação e composição em dança, por meio da improvisação, como **sementes** a serem cultivadas por cada um em situações imediatas e futuras. Essas sementes são variadas e tanto podem dar origem a danças como a outros tipos de relações. Urge o momento de intensificarmos a edificação de uma sociedade para todas as idades, uma sociedade que compreende e acolhe as particularidades de cada idade, uma sociedade que verdadeiramente respeita e coexiste com as diferenças.

Precisamos, prontamente, promover ações que auxiliem a mudar a forma como pensamos, sentimos e agimos com relação à idade e ao envelhecimento; precisamos desenvolver ações comunitárias que promovam as capacidades das pessoas idosas; transformar o paradigma do envelhecimento, de problema a oportunidade; inserir/incorporar o envelhecimento na agenda de desenvolvimento sustentável (ODS). Essas são maneiras de ampliar, para todas as pessoas, as possibilidades de informação e compreensão sobre o envelhecer.

Tanto por imaturidade, quanto por desconhecimento, muitas pessoas não sabem lidar com o processo de envelhecimento de pais, avós, tias e tios, amigas e amigos, vizinhos, etc. É comum, infelizmente, atitudes desrespeitosas e preconceituosas com pessoas acima dos sessenta anos, e elas se agravam na mesma proporção que a idade aumenta. Por amor, repetimos atitudes que comprometem o bem-estar daqueles que envelhecem ao nosso lado. Por falta de empatia, proferimos comentários que abalam a autoconfiança de nossos familiares. Por falta de hábito, não cuidamos de nós. Por descuido, repetimos conceitos e pré-conceitos que não desejamos que se perpetuem. Torna-se imperativo encontrar novos modos de nos relacionarmos em qualquer etapa do processo de envelhecimento, buscando amadurecimento pessoal e buscando relações respeitosas com aqueles e aquelas que caminham conosco, ou que, simplesmente, passam por nós, enquanto seguem sua trajetória.

Por acreditar que todo processo educativo é contínuo e de longo prazo, sei que as construções de conhecimento vivenciadas nesse processo de pesquisa são sementes que, ao serem plantadas, geram ações de curto e médio prazo; algumas, inclusive, são

apresentadas nesse texto. Entretanto, para persistirem no tempo-espaço da existência das pessoas, necessitam revisitações e recriações das experiências artísticas, criativas, compositivas e reflexivas.

Podemos pensar em processos educativos nos quais a ação de criar e compor com o mundo, por meio de relações sensíveis, estéticas e poéticas, edificadas pela escuta a modos de produção de vida, passem a fazer parte de nossos objetivos imediatos como sociedade. Precisamos, realmente, compreender que infligir mal a outrem é atingir a nós mesmos. Nessa perspectiva, seres humanos são pessoas que precisam ser respeitadas em qualquer idade, situação socioeconômica, psicoemocional e/ou de saúde. A reverência à vida é primordial em qualquer reino: hominal, animal e vegetal.

Espero, com esta pesquisa, difundir ideias sobre a importância de a pessoa idosa buscar modos de convivência e experiências que sejam estímulos para aprender a criar vida saudável em sua existência. E que, agindo assim, cuidará e colaborará com o grupo social a que está vinculada.



Na página anterior:
Figura 20
Experimento realizado por LM, em 2021.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, G. **Eutonia**: um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ALON, R. **Espontaneidade consciente**: desenvolvendo o método Feldenkrais. Tradução de M. S. Mourão Netto. São Paulo: Summus, 2000.
- ALVISI, T. C. **Baila comigo**: os velhos que dançam na praça de Poços de Caldas. 2007. 230 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- AMORIM, S.; BACH JUNIOR, J. **Toda educação é autoeducação**: formação docente e saberes pedagógicos. *Revista Triângulo*. v. 15, n. 2, Rio Claro, SP, p. 102-113, maio/agosto 2022. DOI <https://doi.org/10.18554/rt.v15i2.6260>
- AZEVEDO, S. M. de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARDET, M. A atenção através do movimento: o método Feldenkrais como disparador de um pensamento sobre a atenção. *Revista Brasileira Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/2237-266049243>
- BERTAZZO, I. **Cidadão Corpo**: identidade e autonomia do movimento. São Paulo: SESC/Ópera Prima, 1996.
- BIANCHI, P.; NUNES, S. M. A Coordenação Motora como dispositivo para a Criação: uma abordagem somática na dança contemporânea. *Revista Brasileira Estudos da Presença*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.148-168, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/2237-266047456>
- BIANCHI, P. Abordagens somáticas em dança: uma outra perspectiva em pesquisa e criação. *DAPesquisa*, Florianópolis, v.9, n.12, p.33-44, dezembro 2014. <https://doi.org/10.5965/1808312909122014033>
- BOCALINI, D. S.; SANTOS, R. N.; MIRANDA, M. L. J. Efeitos da prática de dança de salão na aptidão funcional de mulheres idosas. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.15, n.3, p.23-30, 2007. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/issue/view/72>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- BOLSANELLO, D. Pilates é um Método de Educação Somática? *Revista Brasileira Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 101-126, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/2237-266046815>
- BOLSANELLO, D. A educação somática e o contemporâneo profissional da dança. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 7, n. 9, p. 01-17, 2012. <https://doi.org/10.5965/1808312907092012001>
- BOLSANELLO, D. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. *Revista Motriz*, Rio Claro, v.11, n.2, p.99-106, mai/ago 2005. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf. Acesso em: 08 fev. 2011.

BUELL, S.J.; COLEMAN, P. D. Dendritic Growth in the aged human brain and failure of growth in senile dementia. *Science*, v.206, n.4420, p. 854-856, nov. 1979. <https://doi.org/10.1126/science.493989>

CEPEDA, C. P. C. **Efeitos de um programa de danças de salão sobre o equilíbrio, função muscular, controle postural e funcionalidade associados ao risco de quedas em idosos**. 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CATIB, N. O. M.; SCHWARTZ, G. M.; CHRISTOFOLETTI, D. F. A.; SANTIAGO, D. R. P.; CAPARROZ, G. P. Estados emocionais de idosos nas danças circulares. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v.14, n.1, p. 41-52, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1266> Acesso em: 20 jun. 2020.

CAPOZZOLI, Y. B. **Mãos que abrem caminhos do corpo**: uma vivência do método Bailarino - pesquisador - intérprete (BPI) com pessoas na Terceira idade. 2020. 269 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

CARVALHO, N. C. A. **Autoconceito do Idoso e Biodança**: uma relação possível. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

CORAZZA, D. I. **Influência de um programa sistematizado de danças circulares em aspectos psiconeuroimunológicos de idosos cuidadores de indivíduos com doença de Alzheimer**. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

CORRÊA, D. A. **Tessituras de um lugar, o bailar e o envelhecer**: o significado da dança para idosos ao redor do coreto em Poços de Caldas, MG. 2017. 128 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CORRÊA, M. M. M. A. A. **Participação dos idosos nos desfiles carnavalescos e o pertencimento à comunidade do samba**: Aspectos educativos e os benefícios para o bem-estar na velhice. 2021. 254f. Tese (Doutorado em Gerontologia) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

COSTA, L. C. **Jesus, o Educador**. Viçosa/MG: Tribuna Editora gráfica, 2004.

COSTAS, A. M. R. **Abrigos poéticos**. Sala Preta, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 2-16, 2011. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v11i1p2-16>

D'ALENCAR B. P. **Biodança como processo de renovação existencial do idoso**: análise etnográfica. 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. Adaptação para o português do Brasil: L. T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Adaptação para o português do Brasil: L. T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução L. T. Motta; Revisão técnica: L. H. M. Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução D. Vicente; G. Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANIEL, M. **(Re)descobrimo o corpo na dança: ações educacionais emancipatórias com grupos da terceira idade**, UFBA, 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

DANTAS, M. F. Escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. In: Congresso da Associação Brasileira de Artes Cênicas, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais do [...]**. Belo Horizonte, 2008, p. 1-4.

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

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3 ed. Tradução A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, B.; IRWIN, R. L. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DIAS, B. Prefácio. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n.2 (62), p.69-85, maio/ago 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200006>

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5 ed. São Paulo: Criar Edições, 2010.

DUARTE JR, J. F. **Por que arte-educação?** 16 ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

EDDY, M. Corporalização dinâmica: uma abordagem somática para a educação, as artes, a saúde e a interconectividade. In: CUNHA, C. S.; PIZARRO, D.; VELLOZO, M. A. (Org.). **Práticas somáticas em dança: Body-mind Centering™ em criação, pesquisa e performance**. Brasília, DF: Editora IFB, 2019.

EDDY, M. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança. Tradução: C. Trigo, D. Pizarro, I. Tornagui. **Revista Repertório**, Salvador, ano21, n.31, p.25-61, 2018.2. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/28997/17285> . Acesso em: 12 fev. 2019.

ELIAS, M. Improvisação como possibilidade de reinvenção da dança e do dançarino. **Revista Pós**, Belo Horizonte, v.5, n.10, p. 173-182, nov.2015 - abr.2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15689/pdf> Acesso em: 20 mar. 2017.

FELDENKRAIS, M. **O poder da auto-transformação: a dinâmica do corpo e da mente**. Tradução D. M. Bolanho. São Paulo: Summus, 1994.

FELDENKRAIS, M. **Vida e movimento**. Tradução C. Cavalcanti. Revisão técnica: M.M. Oliveira. São Paulo: Summus, 1988.

FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo movimento**. Tradução D. A. C. Souza. 4 ed. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, C. Somática como pesquisa: autonomias criativas em movimento como fonte de processos acadêmicos vivos. In: CUNHA, C. S.; PIZARRO, D.; VELLOZO, M. A. (Org.). **Práticas somáticas em dança: Body-mind Centering™ em criação, pesquisa e performance**. Brasília, DF: Editora IFB, 2019.

FERNANDES, C. Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração. **Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Arte**, [s.l.], v. 1, n.2, p. 76-95, Jul./Dez. 2014. DOI <https://doi.org/10.36025/arj.v1i2.5262>

FERREIRA, F. R. **A intervenção da dança em mulheres pós-tratamento de câncer de mama e sua relação com a qualidade de vida**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia Biomédica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FILIPPO, T. R. M., ALFIERI, F. M., CICHON, F. R., IMAMURA, M., BATTISTELLA, L. R. Neuroplasticidade e recuperação funcional na reabilitação pós-acidente vascular encefálico. **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo, v.22, n.2, p. 93-96, jun. 2015. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v22i2a114512>

FONSECA, A. M. G. da. O processo de envelhecimento: conceitos fundamentais. In: CAMPOS, A. C. V.; BERLEZI, E. M.; CORREA, A. H. da M. **Envelhecimento: um processo multidimensional**. Coleção Envelhecimento: saberes e vivências. v. 1. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2014.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista CENA**, Porto Alegre, v.7, p. 77 – 88, 2009. DOI <https://doi.org/10.22456/2236-3254.11961>

FORTIN, S. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT: Estudos do Corpo**, Salvador: Editora da UFBA, n.2, p.40-55, fevereiro, 1999.

FORTIN, S. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), 79-96, 1998. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/26-artigos-fortins.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2012.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. Tradução do francês: M. C.G. Carneiro; D. M. de Lima. **Art Research Journal - Revista de Pesquisa em Arte**, v.1, n.1, p. 1-17, Jan/Jun de 2014. <https://doi.org/10.36025/arj.v1i1.5256>

GAIARSA, J. A. Apresentação da edição brasileira. In: FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo movimento**. Tradução D. A. C. Souza. 4 ed. São Paulo: Summus, 1977.

GERALDI, S. Aprendizagem orgânica: a contribuição do método Feldenkrais à educação da dança e do movimento. In: WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org). **O Averso do avesso do corpo** – Educação Somática como práxis. Joinville: Nova Letra, p. 97-109, 2011.

GINOT, I. Para uma epistemologia das técnicas de Educação Somática. Tradução de J. R. S. Tavares; M. Olsson-Forsberg. **Revista O Percevejo**: Dossiê Corpo Cênico, Rio de Janeiro, v.02, n.02, p.1-17, julho-dezembro, 2010. Disponível em: <https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/1446/1281> Acesso em: 20 ago. 2012.

GODARD, H. Gesto e percepção. In: SOTER, S.; PEREIRA, R. **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, p.11-35, 2001.

GOUVÊA, R. V. **A improvisação de dança na (trans)formação do artista-aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das Artes Cênicas, Filosofia e Educação**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

GUERRERO, M. F. **Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança**. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador, 2008a.

GUERRERO, M. F. Formas de improvisação em dança. In: Congresso da Associação Brasileira de Artes Cênicas, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais do [...]**. Belo Horizonte, 2008b.

GUIDARINI, F. C. S. G.; SCHENKEL, I. de C.; KESSLER, V. C.; CARVALHO, T.; BENEDETTI, T. R. B. Dança de salão: respostas crônicas na pressão arterial de hipertensos medicados. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 155-163, 2013. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2013v15n2p155>

HAASE, V. G.; LACERDA, S. S. Neuroplasticidade, variação interindividual e recuperação funcional em neuropsicologia. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v.12, n.1. p. 28-42, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a04.pdf> Acesso em: 18 mar. 2023.

HANNA, T. Somatology: Somatic Philosophy and Psychology. **Somatics**: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, v. VIII, n. 2, Spring/Summer 1991, pp.14-19.

HANNA, T. What is Somatics? Parte IV. **Somatics**: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, v. VI, n. 3, Autumn/Winter 1987-88.

HANNA, T. What is Somatics? Parte III. **Somatics**: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, [S.l.], v. VI, n. 2, spring/summer 1987.

HANNA, T. What is Somatics? Parte II. **Somatics**: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, [S.l.], v. VI, n. 1, autumn/winter 1986-7.

HANNA, T. What is Somatics? Parte I. **Somatics**: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, v. V, n. 4, spring/summer 1986. Disponível em: <https://somatics.org/library/html-wis1>. Acesso em 20 mar 2015.

HANNA, T. The Somatic Healers and The Somatic Educators. **Somatics**: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, Volume I, No. 3, Autumn 1977.

IMBASSAÍ, M. H. Conscientização corporal: sensibilidade e consciência no mundo. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (org.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo** – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KATZ, L. C.; RUBIN, M. **Mantenha o seu cérebro vivo**: exercícios neuróbicos para ajudar a prevenir a perda de memória e aumentar a capacidade mental. Tradução de A. B. P. de Lemoskatz. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução: J. W. Geraldi; C. Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, C. L. L. **A competição de dança de salão e o envelhecer**: narrativas das pessoas idosas atletas. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Envelhecimento) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2023.

LIMA, C. L. S.; CABO VERDE, E. J. S. R.; CORRÊA, L. S. Idosos e a dança: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 3, p. 108-120, set./ dez., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/11371/7748> . Acesso em: 20 fev. 2021.

LIMA, J. A. de O. Educação Somática: limites e abrangências. **Revista Pro-posições**: Dossiê Entrelugares do Corpo e da Arte, Campinas, v. 21, n.2 (62)-maio/ago, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200005>

LIMA, M. S. **Corpo, maturidade e envelhecimento**. O feminino e a emergência de outra estética através da dança. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de teatro. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LIMA, T. M. A noção de escuta: afetos, exemplos e reflexões. **ILINX Revista do LUME**: Núcleo interdisciplinar de pesquisas teatrais, Campinas, n.2, Nov 2012. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/issue/view/14> . Acesso em: 12 abr. 2020.

LOPES, A. F. A. **Representações da Dança e os seus benefícios na saúde: percepção dos idosos.** 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicomotricidade) - Escola de ciências e Tecnologia, Universidade de Évora, Évora, 2020.

LOWEN, A. **Bioenergética.** 3 ed. Tradução: NETTO, M. S. M. São Paulo: SUMMUS, 1982.

LOUPPE, L. **Poética da Dança Contemporânea.** 1 ed. portuguesa. Tradução: Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARQUES, I. A. **Linguagem da Dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, C. **Improvisação Dança Cognição: os processos de comunicação no corpo.** 2002. 129 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Faculdade de Comunicação, PUC-SP, São Paulo, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento - As bases biológicas do entendimento humano.** Tradução J. P. dos Santos. Campinas/SP: Editorial Psy II, 1995.

MEIRA, R. B. Conversando, dançando e recriando histórias: processo de criação colaborativo com a terceira idade. **Revista Rascunhos: Corpo, Cultura e tradição: diálogos transdisciplinares sobre performances culturais e artes da cena,** Uberlândia, v.3, n.2, p. 128-135, 2016. <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v3n2a2016-13>

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2 ed. Tradução C. A. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. de S. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Revista Ciência & Saúde Coletiva,** v.5, n.1, p. 7-18, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100002>

MONTENEGRO, Z. M. C. **Prática regular de dança: relação com qualidade de vida, autoimagem, autoestima e sintomas depressivos em mulheres pós-menopáusicas de um grupo de convivência.** 2014. 102 f. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica) - DINTER PPGeronbio/ETS-UFPB. Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MORAIS, F. C. **Impacto das danças de salão na pressão arterial, aptidão física e qualidade de vida de idosas hipertensas.** 2011. 50 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Humana e Meio Ambiente) - Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2011.

MUNDIM, A. C.; MEYER, S.; WEBER, S. A Composição em Tempo Real como Estratégia Inventiva. **Revista Cena 13,** Rio Grande do Sul, v. 1, p. 1-14. 2013. DOI <https://doi.org/10.22456/2236-3254.42090>

MYERS, T. W. **Trilhos anatômicos: meridianos miofasciais para terapeutas manuais e do movimento.** Tradução M. I. F. Lopes. 3 ed, Barueri, SP: Manole, 2016.

NACHMANOVITCH, S. **The Art of is: improvising as a way of life.** Novato, California: New World Library, 2019.

NASCIMENTO, F. D. S. **De volta aos embalos de sábado à noite: a dança de salão na terceira idade.** 2011. 235f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

NUMER, C. P. **Cuerpo Contexto – Edición de notas de libretas personales.** In: BARDET, M.; TAMPINI, M.; ZUAIN, J. (org.). **Improvisación em danza – Traducciones y distorciones.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2(DA) En Papel Editora, p. 236-253, 2022.

NUMER, C. P. **Experiencias con los Tuning Scores de Lisa Nelson: jugando en la red invisible.** In: CADÚS, María Eugenia. **VI Jornadas de Investigación en Danza 2012 - Más allá (o más acá) de la representación,** Publicación del Departamento de Artes del Movimiento, Universidad Nacional de las Artes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p.74-127, 2016.

OLIVEIRA, L. C.; PIVOTO, E. A.; VIANNA, P. C. P. Análise dos resultados de qualidade de vida em idosos praticantes de dança sênior através do SF-36. **Revista Acta Fisiátrica,** São Paulo, v.16, n.3, p. 101-104, 2009. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v16i3a103184>

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PENA, N.; BARBOSA, J.L.; FRAGA, J. C. L.; MATTAR, M.; LEITE, C. Eficácia de um programa de dança para prevenir quedas entre idosos. **Revista Baiana de Saúde Pública,** v.32, n.2, p. 168-176, mai-ago 2008. <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2008.v32.n2.a1427>

PESSOA, R. F. **Dança e Envelhecimento: uma investigação qualitativa.** 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física e Desporto. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

PIZARRO, D. **Contato-Improvisação no Brasil: trajetórias, diálogos e práticas.** Brasília, DF: Athalaia Gráfica e Editora, 2022.

POEMA PRESO – Viviane Mosé, [s.l.], 2016. 1 vídeo (2 min, 05 s) Publicado por CELP Lindaura Pinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qP8-3D2f1XE> Acesso em: 05 set. 2021.

PORPINO, K. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética.** 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2018.

RAMOS, J. S.; SILVA, P. C. V. da. A improvisação em dança como ato político. **Revista Rascunhos,** Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 140-154, jul.|dez 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/RR-v2n2a2015-11>

READ, H. **A educação pela Arte.** Tradução V. L. Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RENAULT, L.; RAMOS, J. C. Participar da Análise, Analisar a Participação: Aspectos metodológicos de uma Pesquisa-Intervenção participativa em Saúde Mental. In: **Entre clínica e política: produção de conhecimento e de cuidado em saúde**. Rio de Janeiro: NAU EDITORA, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019190699>

ROSÁRIO, R. L. A sensibilização corporal nas aulas de dança clássica. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 443-468, Jan/abr 2019. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2019.v23.26045>

ROSÁRIO, R. L. **Conexões em movimento**: o ensino da técnica do Ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis®. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ROQUET, C. Ler o gesto: uma ferramenta para a pesquisa em dança. Tradução TAVARES, J. e OLSSON-FORSBERG, M. **Revista Cena**, Porto Alegre, n.22, p.15-27, jul/out 2017. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.73754>

ROQUET, C. Análise do movimento e análise de obras coreográficas. In: TAVARES, J.; KEISERMAN, N. (org.). **O Corpo Cênico entre a Dança e o Teatro**. São Paulo: Annablume, 2013, p.249-255.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: Educação e descolonização. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.

SADE, C.; KASTRUP, V. Atenção a si: da auto-observação à autoprodução. **Estudos de Psicologia**, v 16, n.2, p. 139-146, maio-agosto, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000200004>

SANTOS, M. S. C. Composição Instantânea: formação coreográfica do artista da dança e de seu corpo-realidade. **Revista Brasileira Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 08, n. 1, p. 167-193, jan-mar 2018. <https://doi.org/10.1590/2237-266063624>

SILVA, B. C. S. da. **A tessitura de sentidos na composição improvisada em dança**: como o dançarino cria propósito para a cena. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, K. M. **A dança circular no cotidiano da promoção da saúde da pessoa idosa**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, S.; RESENDE, F.; NETO, M.; TEIXEIRA, R. Dançar, atuar e escutar com novos velhos corpos. In: FAGUNDES, P.; DANTAS, M. F.; MORAES, A. (org.). **Pesquisa em Artes Cênicas em Tempos Distópicos**: rupturas, distanciamentos e proximidades. Porto Alegre: PPGAC-UFRGS/Faixa Design Jr., Cap.10. p. 182-201, 2020.

RIBEIRO SOBRINHO, J. B. Neuroplasticidade e a recuperação da função após lesões cerebrais. **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo, v.2, n. 3, p. 27-30, dez. 1995. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v2i3a101980>

SOTER, S. A educação somática e o ensino da dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. **Lições de dança 1**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 141-148, 1999.

SOUZA, A. S. **O envelhecimento na Dança em revisão, 2000 a 2015**. 2016. 78 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, B. A. A. de. **Corpo em Dança**: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, F. E. V. **Senhora pressão arterial, me conceda essa dança?** Os efeitos de uma sessão aguda de dança de caráter lúdica sobre a pressão arterial e frequência cardíaca em idosas. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, G. G. Q. de. **Improvisar-se dançando**: cognição e investigação da experiência. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

SPINK, M. J. P. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. In: SPINK, M. J. P., FIGUEIREDO, P., BRASILINO, J., (org.) **Psicologia social e personalidade**. Rio de Janeiro, 2011, p. 1-22. <https://doi.org/10.7476/9788579820571>

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STRAZZACAPPA, M. **Educação Somática e Artes Cênicas** – princípios e aplicações. Campinas/ SP: Papirus, 2012.

STRAZZACAPPA, M. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório: Teatro & Dança**, Salvador, Ano 12, n. 13, p.48-54, 2009.2. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013/2935> . Acesso: 02 set. 2011.

THOMPSON, E.; LUTZ, A.; COSMELLI, D. Neurophenomenology: an introduction for neurophilosophers. In: BROOK, A; AKINS, K. (Ed.). **Cognition and the Brain**: the Philosophy and Neuroscience Movement, Cambridge: Cambridge University Press, p. 40-97, 2005. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610608.003>

TODARO, M. A. **Dança**: uma interação entre o corpo e a alma dos idosos. 2001. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VASCONCELOS, A. M. C. **Dançando no salão da vida**: apontamentos sobre a experiência de dançar a dois de idosos na cidade de Fortaleza-CE. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.

VASCONCELOS, C. S. **Atenção a si**: da auto-observação à auto-produção. 2009. 178f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

VENANCIO, R. C. de P. **Influência de um programa sistematizado de dança sênior na cognição e na capacidade funcional de pessoas adultas e idosas**. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

VIEIRA, F. M.; VIEIRA, A. S.; FERNANDES, G. J. R. C.; REICHOW, J. R. C. A respiração como ferramenta de intervenção da psicoterapia corporal. In: VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. **Psicologia Corporal**, Curitiba: Centro Reichiano, 2018. Disponível em: <http://centroreichiano.com.br/artigos-cientificos-em-psicologia/> Acesso em: 15 mar. 2022.

VISHNIVETZ, B. **Eutonia**: educação do corpo para o ser. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). **John Dewey**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WEBER, S.; DANTAS, M. F.; SCHUL, E.; SEVERINO, E.; DUARTE, R.; TREVISAN, L. I am/We are: Contemporary dance, somatics and new older bodies. **Journal of dance & somatic practices**. [s.l.], v.12, n.1, p. 141-153, 2020. https://doi.org/10.1386/jdsp_00018_3

WEBER, S. Em cena, senhoras, senhores: poesia do tempo no corpo. In: ALEIXO, F.; LEAL, M. (org). **Teatro, ensino, teoria e prática** - Processos de criação: experiências contemporâneas. v.3. p.53-69. Uberlândia: EDUFU, 2016.

WITTER, C.; BURITI, M. de A.; SILVA, G. B.; NOGUEIRA, R. S.; GAMA E. F. Envelhecimento e dança: análise da produção científica na Biblioteca Virtual de Saúde. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p.191-199, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232013000100019>

WOODRUFF, D. Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT**. Estudos do Corpo. Salvador, Editora da UFBA, n. 2, janeiro, p.31-39, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS

Inicialmente elaborei quatro questionários, conforme esclareço no item 1.2 Delineamento da pesquisa. Eles estão apresentados abaixo. Posteriormente fui apresentando perguntas que surgiam dos momentos de estudo, tais como: “Ao realizar este estudo de movimento, o que você sentiu?”, “O que me move?”, “Durante a improvisação compus com quem?”, “Com o que?”, “Estou me movendo por saber fazê-lo, ou por estar compondo?”, “Quando componho de olhos fechados, o que me guia?”, “Como é dançar em uníssono de olhos fechados?”. Outras questões foram apresentadas no corpo do texto e outras se perderam na organicidade das situações vivenciadas nos encontros. No entanto, todas, sem exceção, ecoaram nos saberes desenvolvidos nas práticas de pesquisa.

Questionário 1 – Triagem inicial – dever ser aplicado na primeira quinzena de encontros (julho de 2021).

- 1) Como você conceitua a palavra EDUCAÇÃO?
- 2) No contexto familiar, foi educada por quais pessoas? Fale um pouco sobre isso.
- 3) Considera que foi educada em outros contextos além do familiar? Se sim, em quais? Fale um pouco sobre isso.
- 4) Nos contextos educacionais que vivenciou foi estimulada a criar? Conte um pouco sobre isso.
- 5) Já estudou algumas das seguintes manifestações artísticas:
 DANÇA
 TEATRO
 ARTES VISUAIS – Pintura (), Escultura (); Fotografia (); Outro ()
 MÚSICA – Canto (); Instrumento () Qual (is)_____
- 6) Se já estudou, diga por quanto tempo. Conte um pouco sobre sua experiência.

Questionário 2 – Triagem inicial – dever ser aplicado uma semana após o anterior. Esse questionário foi aplicado duas vezes, com um intervalo de seis meses.

- 1) Por que você quer participar desta pesquisa?
- 2) Neste momento de sua vida, acha que tem algo que pode aprender? Discorra sobre esse assunto.
- 3) Como você tem vivenciado seu processo de envelhecimento nos últimos cinco anos?
- 4) Acredita que pode se autoeducar? Discorra sobre esse assunto.

APÊNDICE B - BIOGRAFIAS

Questionário 3 - Esse questionário foi elaborado para ser aplicado três vezes durante o desenvolvimento da pesquisa, sempre ao final de um período de seis. Ex: Dez/2021, Jun/2022, Dez/2022. No entanto, foi aplicado apenas duas vezes, em Dez/2021 e Jun/2022.

- 1) O que você entende por escuta sensível de si?
- 2) O que você entende por poética de movimento?
- 3) O que você entende por educação estética?
- 4) A partir de sua experiência, o que é processo de criação/composição em dança?
- 5) A partir de sua experiência, o que é improvisação em dança?
- 6) Que tipos de conhecimentos você tem construído nos laboratórios de criação e composição em dança?
- 7) Comente algo que não foi perguntado, mas que você vivenciou durante os encontros e que ache importante compartilhar.

Questionário 4 - dever ser aplicado sempre uma semana após o anterior.

Esse questionário foi elaborado para ser aplicado três vezes durante o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, assim como o anterior, foi aplicado apenas duas vezes.

- 1) Que elementos de um processo criativo em dança você percebe que é importante vivenciar nos laboratórios de estudo?
- 2) Quais as similaridades e diferenças que você percebe entre os laboratórios de criação e os de composição em dança?
- 3) Quando você participa dos laboratórios de improvisação, que tipos de estratégias de composição você utiliza?
- 4) Você se lembra das experiências criativas e compositivas vivenciadas, nos momentos do seu dia e/ou semana que realiza outras atividades? Fale um pouco sobre isso.
- 5) Você sente que alguns dos estudos desenvolvidos nos processos criativos e compositivos são aplicáveis em sua vida cotidiana?
Se sim. De que maneira faz isso?
- 6) É possível adotar os parâmetros utilizados nas improvisações em dança no dia a dia?
Se sim. De que maneira?
- 7) Comente algo que não foi perguntado, mas que você vivenciou durante os encontros e que ache importante compartilhar.

Estas são biografias mais ou menos inventadas por cada pessoa participante da pesquisa. Muitas histórias foram revividas a partir de um fato vívido na memória, ou por ouvir a narração de uma situação ocorrida com um(a) colega. Os fatos apresentados revelam aquilo que a memória achou pertinente lembrar, assim como aquilo que foi criado, pelo desejo inconsciente de cada um, para ser perpetuado como narrativa. Provavelmente, diversos detalhes foram reescritos pelo desejo de conferir peso ou leveza aos acontecimentos.

Ao lado da palavra Biografia está apresentada a idade da pessoa, tomando como referência o ano de 2023.

Biografia 1 - idade 70 anos

Não lembro de nada do que vivi antes dos 7 anos. Minha mãe teve 4 filhos, um atras do outro, de 2 em 2 anos. Depois ficou 10 anos sem ter filhos. Aí ela teve mais 3, de 2 em 2 anos. Ficou mais 4 anos sem ter filhos, depois veio eu. Na verdade, minha mãe teve 9 filhos, mas o primeiro morreu quando era bebezinho, se chamava J., mas ninguém sabe nada dele. Todos os outros foram batizados com nomes começando com a letra E ou com H com som de E.

Minhas memória são a partir do dia que minha mãe morreu, não lembro de nada que aconteceu antes.

Quando eu tinha 3 anos se casou um irmão e uma irmã, minha irmã mais velha nunca se casou. Quando minha mãe morreu morávamos juntos, todos os solteiros, com meu pai e minha mãe. Então eu sou 4 anos mais velha do que meus primeiros sobrinhos. Desses, eu não fui prima, irmã ou tia... Eu tinha a idade deles, mas não era irmã, não era nada...porque eu morava na minha casa e eles na deles. Não tinha nada a ver.

Com a minha sobrinha mais velha, eu brinquei. Eu falo que ela me jogou, literalmente, do galho. Porque dizem que quando eu era pequena, eu era uma bonequinha. As fotos também mostram isso e eu tenho que confessar que era verdade. O cabelo era muito louro, dourado, todo cacheado, o olho muito azul. Dizem que eu encantava todo mundo. Isso, inclusive, acho que foi um problema para o relacionamento da minha mãe e do meu pai. Porque dizem que meu pai me pegava e saia andando comigo pelas ruas da cidade. Acho que ele saia pra me exibir e a minha mãe morria de raiva disso.

Teve uma vez que teve uma complicação lá em casa... tudo porque eu descobri uma amiga que era filha do homem/médico que fez o meu parto. Isso foi por acaso. Eu estava fazendo terapia de grupo e aí, no grupo, quando a menina falou o nome do pai dela... eu falei: Como seu pai chama? Quando ela falou, eu disse: não é possível.

Porque eu tenho aquele caderninho que registra os dados do bebê, sabe, bem simples... e nele tem o nome do médico. Então, quando a menina falou o nome do pai eu pensei: mas não é possível, será que é o médico que fez o parto da minha mãe? Aí eu falei: eu tô achando que o seu pai fez o meu parto. Aí ela falou: não... meu pai já está aposentado a muito tempo. Eu disse: não, não um parto meu, mas o parto do meu nascimento. Aí eu fui pra casa olhei no caderninho, liguei pra ela e falei que era esse mesmo. E pedi para vê-lo. Aí ela me levou na casa dele para eu conhecer o homem.

Aí falei para ele que tinha necessidade de ver alguém que estava perto naquela ocasião, no momento do meu nascimento. Alguém que me contasse alguma coisa..., mas eu sei que o senhor não vai se lembrar de nada, são tantos anos... Só queria vê-lo.

Aí ele falou assim: Se você tivesse vindo aqui 6 meses antes, eu te daria todos os detalhes de como foi o seu nascimento. Porque até 6 meses atrás eu ainda tinha tudo registrado, só que há 6 meses eu chamei meus filhos e queimei todas as fichas de minhas antigas pacientes. Então eu iria encontrar todos os detalhes de como foi o seu parto.

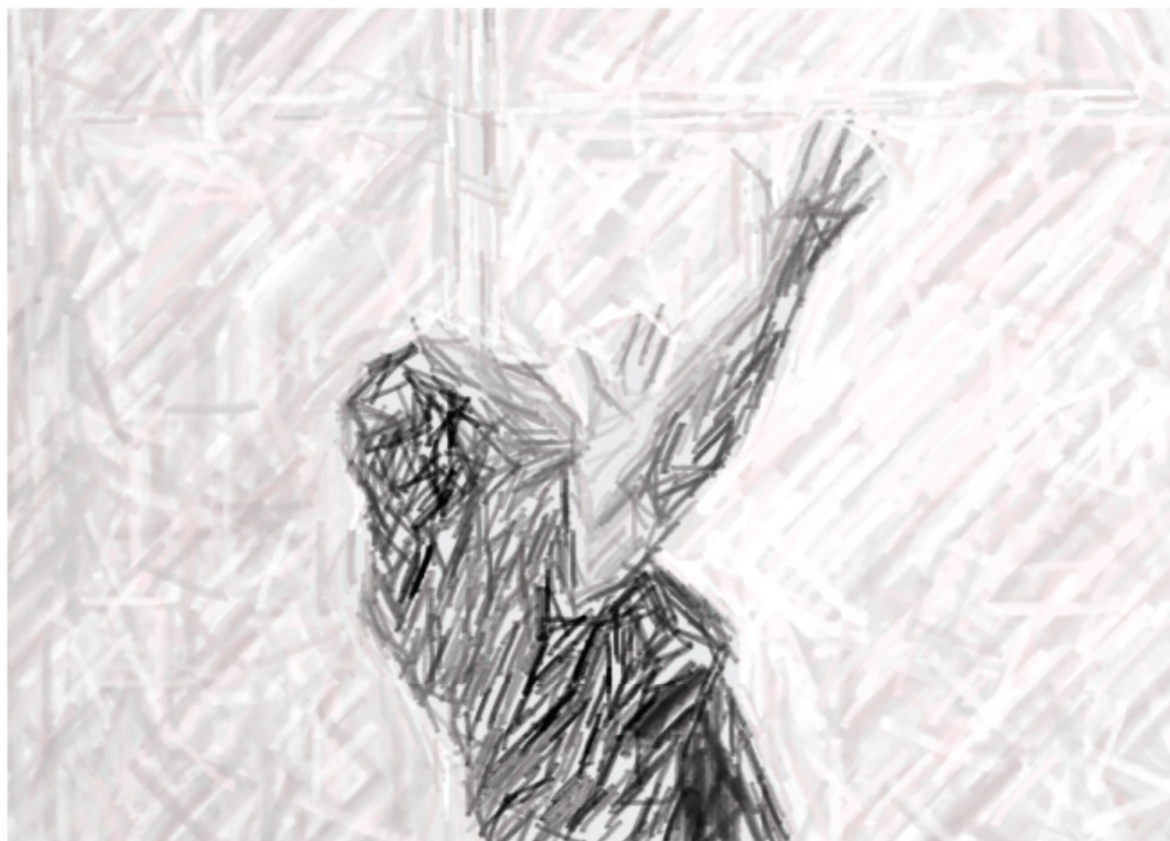


Figura 21
Imagem de participante dançando
(2021).

É porque existe uma história da minha irmã falar para os filhos mais velhos dela que lembrar da minha infância é lembrar do sofrimento da minha mãe. Mas nunca ninguém me contou por quê. Eu já tentei saber, mas não consegui.

No dia que fui visitar o médico eu tirei uma foto com ele. Aí cheguei em casa e mostrei a foto para a minha irmã solteira e perguntei: Você conhece este homem?

Minha irmã falou: Credo que homem feio, de onde você tirou este homem?

Aí eu expliquei, falei o nome do médico... é o Dr. Tal que fez o meu parto. Por que você está falando que ele é feio?

Aí ela perguntou por que eu fui atrás desse homem. Eu falei que não fui atrás. Que tinha sido uma coincidência da vida e expliquei a história como aconteceu. Aí passou uma semana e minha irmã casada foi lá em casa. Aí eu quis fazer um teste. Peguei a foto e levei para a minha irmã casada: Você conhece este homem?

Ela nem olhou para o homem, para a foto e falou: credo que homem feio.

Aí eu falei: Você sabe quem é este homem?

Ela falou: Eu sei. É o Dr. R. C. P.

Mas não falou mais nada...E eu fiquei com muita raiva, com aquela reação delas que... eu quis provocar....

Lá em casa todo mundo é de direita, na política... e eu trabalhei na U. a vida inteira e todo mundo sabe que o povo da U. é de esquerda. E eu convivi com estas pessoas. Me aposentei na U. Trabalhei lá 25 anos. Mas eu não sou PT, não sou nada. Só que eles achavam que eu era, porque convivia com as pessoas que eram. Aí eu fiquei com tanta raiva que eu me aprontei e falei pra minha irmã: Vou sair.

Ela perguntou: Aonde você vai?

Eu falei: Vou pra uma reunião do PT.

Foi a primeira coisa que me veio na cabeça. Eu queria agredir. E sai...

Como sempre, lá em casa, o que desagrada, não se comenta. Eu cheguei em casa, tarde, meus irmãos tinham ido embora e minha irmã não falou nada. No outro dia meu sobrinho que é quase da minha idade me liga e fala assim: Maninha, quero te pedir uma coisa... não fala mais de PT, nem faz mais perguntas da sua infância pra tia E e pra minha mãe, não.

Aí eu perguntei: Por quê?

Aí ele falou: Eu não sei por que, só que quando eu cheguei na casa da tia E, eu tive que voltar em casa para pegar o aparelho de pressão e remédio para medicar as duas, por que as 2 estavam com a pressão nas alturas. Um nervo. Que não se falava nada do que tinha acontecido. Eu custei a saber que é porque você fica falando da sua infância e é porque você vai para o PT.

A minha vida inteira foi assim... um mistério.

Essa diferença de idade fez uma diferença muito grande. Dos meus irmãos eu não fui irmã porque eles eram bem mais velhos, dos meus sobrinhos eu não fui irmã porque eles moravam em casa diferente. Quando minha mãe morreu minha irmã ficou cuidando de mim e dos meus 3 irmãos mais novos. Só que um morava no seminário. Quando ele tinha 7 anos, ele cismou

que queria ir para o seminário... naquela época podia ir com esta idade. Ele foi para ser padre e ficou lá até os 18 anos, só que resolveu que não queria mais ser padre. Veio embora e casou. Fez concurso no Banco do Brasil. Passou e mudou para Rondonópolis. Então eu nunca tive convivência de irmão com ele. Os outros dois, um tinha 13 e o outro 15 anos, começaram a trabalhar logo que minha mãe morreu, porque as coisas não estavam fáceis lá em casa. Quando minha mãe morreu, meu pai vendeu a fazenda e veio para a cidade. Aqui ele ficava na frente da TV o dia inteirinho.

Quando eu nasci, meu pai tinha 51 anos e minha mãe 47. Então quando minha mãe morreu ele tinha 58 anos. Como meus irmãos achavam que ele não podia ficar na fazenda sozinho... ele podia machucar lá... e também tinha que fazer o inventário, aí ele vendeu a fazenda e ficou sem fazer nada...

Minha mãe morreu de trombose, exatamente o que eu tenho agora... falam que é hereditário. Quando ela fez cirurgia, ela morreu do coração... na cirurgia de trombose. Eu lembro desse dia nos mínimos detalhes: Nós estávamos todos os filhos no hospital, eu era pititinha ainda, aí de repente começou uma correria no hospital... médico e enfermeira entravam tudo na mesma porta e meus irmãos estavam querendo saber o que estava acontecendo. Aí veio o médico, chamou meu irmão mais velho e foi pra lá com ele. E demoraram lá.

Quando ele voltou, ele falou: Ela está muito mal. Mas olhou para o meu pai e piscou. Mas eu entendi a piscada. Aí meu pai sentou.

A minha irmã falou: Chama um médico.

Ele respondeu: tem muitos lá com ela.

Aí minha irmã falou: Chama um padre.

Ele disse: Não adianta mais.

Aí foi aquela confusão toda. Foi a partir daí que eu comecei com a história de não chorar. Porque quando eu vi todo mundo chorando, eu abri a boca no mundo. Eu chorava alto. Aí minha irmã me chamou e deu uma bronca: Cala a boca. Não pode chorar aqui.

Aí saímos de lá e fomos para casa. Quando chegamos em casa, a casa estava vazia. Os vizinhos tinham vindo e tirado os móveis de 2 salas, estava vazio esperando o corpo chegar. Foi aquela coisa de morte lá e naquela época ninguém ligava pra criança...

Então eu e minha sobrinha, que era 4 anos mais nova que eu, fomos na cozinha procurar nossa boneca. Lá em casa tinha 2 geladeiras e colocaram uma boneca em cima de cada geladeira. Aí fui lá, arrastei uma cadeira, peguei as bonecas e ficamos, eu e minha sobrinha, assentadas no degrau da cozinha brincando com as bonecas, caladinhas, só com as bonecas no colo.

Aí chegou a empregada bem perto de nós e falou assim pra mim: Não tem vergonha, não? Sua mãe tá morta lá na sala e você tá brincando de boneca.

Na mesma hora, peguei a boneca da minha sobrinha e a minha, arrastei a cadeira e coloquei as duas em cima da geladeira de novo, do jeitinho que estavam. Minha sobrinha até chorou porque não queria que guardasse a boneca.

E aí minha vida inteira foi muito dentro de casa. Minha irmã que é 25 anos mais velha que

eu, estava com mais de 30 anos. Ela sentia que tinha obrigação de cuidar de nós. Então eu não podia sair. Nós vivíamos com o salário da minha irmã, nos 3 empregos que ela tinha, e o salário dos meus irmãos menores que trabalhavam de boy no escritório de contabilidade de meu irmão mais velho. Minha irmã trabalhava de manhã, tarde e noite. Eu estudava de manhã e a tarde eu tinha que arrumar a cozinha e limpar a casa... e a exigência dela, nós não podíamos por as mãos nas paredes, os pés no sofá.

Quando eu queria alguma coisa, eu falava: Dá pra mim?

Ela dizia: É seu; mas vai ficar lá.

Com relação a limpeza da casa minhas irmãs sempre foram muito exigentes e queriam que eu fizesse tudo muito certinho. Deve ser por isso que hoje em dia eu tenho um quarto da rebeldia, fica tudo bagunçado. Ponho um monte de coisa lá em cima da mesa e vai ficando lá...

Morei com minha irmã até os 40 anos, por aí... e quando me mudei foi um Deus nos acuda... Na casa que nós morávamos tinha 2 quartos. Um nosso e um do meu pai. Meu pai morreu dormindo, aos 75 anos. Na minha casa todos os homens morreram aos 75 anos, foi coincidência, mas foi. Tínhamos ido em uma festa de família, chegamos e fomos nos deitar. No outro dia, eu acordei cedinho com minha irmã batendo na porta e chamando por ele. Mas ele não respondia e a porta estava trancada. Aí me lembrei que o trinco da janela do quarto dele estava estragado. Aí eu corri no fundo e puxei a janela e ele já estava morto.

Aí, como o quarto ficou vago, eu queria dormir nele. Mas minha irmã falava que não, que era o quarto do papai. Minha irmã roncava muito e, as vezes ficava sem respirar quando estava roncando; depois que o papai morreu eu ficava com medo dela morrer também. Teve uma vez que eu passei a noite inteirinha sentada na cama com medo de ir lá constatar que ela havia morrido. Quando o dia clareou, me levantei, tomei um banho e fui medir o outro quarto.

Quando ela acordou, perguntou o que eu estava fazendo lá. Eu falei que estava arrumando ali porque ia me mudar pra lá. Aí ela perguntou por que iria mudar pra lá. Eu falei que não havia dormido a noite, porque ela roncava muito. Mas na verdade havíamos vivido muitas situações compartilhando o quarto. Ai no dia que eu mudei para o quarto foi um luto na casa.

Eu tinha muitas bonecas, as pessoas sabiam que eu gostava e me davam. Quando eu mudei de quarto ela cobriu tudo de branco.

Desse dia em diante fui fazer terapia, fui incentivada a mudar de casa... comprei meu apartamento. Aí quando fui mudar para o meu apartamento pareceu que eu estava fugindo de casa. Não recebi nenhuma ajuda.

Eu tinha um fusquinha, ia colocando os livros, roupas, o material de dar aula e ia levando aos poucos. As pessoas da família demoraram 3 anos para ir na minha casa. Foi no dia do meu aniversário. Chegaram juntos e saíram juntos.

Eu viajei para vários lugares. Depois que mudei para o meu apartamento, viajei muito, pro nordeste, pro sul, tudo de ônibus, de excursão... já fui para a Europa 2 vezes também.

Eu sinto por não ter uma foto com a minha mãe.

Muitas pessoas me perguntam por que nunca me casei. Não sei... Em determinada época não

podia sair, eu estudei em colégio de freira, era só mulher... de vez em quando juntava as alunas da escola e os meninos do colégio de padres e fazíamos excursão juntos. Tinha umas paquerinhas, mas não saia daquilo, quando chegava em casa acabou, ne?

Além disso, quando fiz a escola normal, tive alguns namoradinhos, tudo escondido. Na hora do recreio agente podia sair na rua, e aí tinha uns rapazes lá que iam pra paquerar. Mas meus irmãos estavam lá... vigiando. Eles paqueravam as minhas amigas e depois falavam pra mim: Olha, aquele cara que você tava conversando, não é gente boa. Aquele não.

Depois disso, não podia levar ninguém em casa. Ninguém servia. O único que servia, era o filho de um amigo do meu pai, ele chama A. Ele me paquerava na frente da minha família, porque as famílias se conheciam. Eu era colega de classe da irmã dele.

Aí comecei a namorar com ele. Foi o único que levei em casa. Ele ia lá em casa, ficava comigo, ai de repente ele sumia, ficava semanas... Só que como eu não gostava muito dele, eu não ligava quando ele sumia. Um dia ele foi em casa e ficou lá conversando com meu pai. No outro dia, uma amiga me perguntou se eu estava vendo o A. Eu disse que sim, que no dia anterior tinha ido em casa.

Aí ela perguntou: Depois de quantos meses?

Aí eu falei que tinha uma semana que ele estava indo lá, mas que tinha ficado 2 meses sem aparecer.

Aí minha amiga falou que havia visto ele em um supermercado, no dia anterior, e que ele estava empurrando um carrinho de bebê e com uma mulher grávida de lado.

Aí alguém falou: Deve ser sobrinho.

Eu disse que não, que a irmã dele ainda não tinha casado. Que ele não tinha sobrinho.

Aí minhas colegas descobriram um telefone dele e ligaram, uma mulher atendeu. Elas falaram que queriam falar com o A. e a mulher disse que ele não estava. Perguntou se queriam deixar recado.

Aí a amiga perguntou: O que você é dele?

A mulher respondeu que era esposa.

Aí minha amiga falou que tinha ficado preocupada, porque havia visto ele com o neném e ele estava doentinho. Foi uma desculpa, né...

Aí minhas amigas chegaram pra mim e falaram que não havia dúvida. Ele estava casado e com 2 filhos.

Ai ele ainda tentou falar comigo algumas vezes, mas eu não atendia. Depois um dia eu falei pra ele ir procurar a esposa dele. Depois ele sumiu.

Tive vários namoradinhos, mas nunca durou muito tempo, nunca soube por quê.

Biografia 2 – Idade 71 anos

Nasci em um distrito, perto de Formiga /MG. Meus pais se casaram, minha mãe engravidou de mim e eles foram trabalhar em uma fazenda. Meu pai trabalhava na lavoura e minha mãe era cozinheira. Parece que a gente morava nessa fazenda, eu não lembro. Mas quando eu tinha 7 anos, passei a tomar conta dos meus irmãos. A gente morava perto de onde meus pais trabalhavam, mas não era no mesmo lugar. A gente ia lá pra almoçar e jantar.

Era eu com 7, meu irmão com 6, o outro com 4 e tinha os filhos dos vizinhos, a gente brincava tudo junto. Tinha umas vacas bravas e quando elas ganhavam bezerrinho, eles trancavam o bezerro no curral e a vaca ficava solta no pasto. Ai a gente entrava dentro de casa e ficava berrando igual o bezerrinho, chamando a vaca e ela ficava doida, achando que a gente era o bezerro. Essa era nossa brincadeira.

Aí um dia a vaca bateu a cabeça na porta e quebrou uma parte, quando meu pai chegou, ele perguntou o que tinha acontecido e a gente falou que era a vaca. Aí ele falou que a gente que devia ter ficado atentando a vaca.

Quando chegava de noite eu sonhava que ela estava entrando dentro de casa, andando no corredor e indo na minha cama. Nossa eu morria de medo de vaca.

Na hora do almoço a gente ia na casa da fazenda pra almoçar, era 7 crianças em cima do cavalo, ele chamava canarinho era baixinho e branquinho. A gente montava em pelo. Aí um dia tinha uma vaca brava que correu atrás de nós, foi por pouco que ela não nos pegou. Aí depois disso, cercaram as casas pras vaca brava não entrar no quintal.

Depois a gente começou a ir na escola. Ela era muito longe e a gente ia de a pé. Tinha um lugar que a gente passava que tinha onça, então os pais falavam que não podia separar, tinha que ir tudo junto. Tinha umas 12 crianças mais ou menos. Eu estudei lá o primeiro e o segundo ano, mas não era reconhecido o segundo ano. Quando terminava a primeira série tinha que mudar pra cidade pra estudar, mas meu pai não tinha condição, então eu fiquei lá até os 12 anos. A professora acabava ensinando as matérias da frente e eu também ficava como ajudante da professora, ensinando as crianças mais novas.

Aí quando eu tinha 12 anos meu pai falou com a minha mãe pra comprar uma casa na cidade pra nós estudar, ai já tinha eu e mais 4 irmãos que tinham que estudar.

Na verdade, a gente era em 7 irmãos, mas faleceu 2 e ficamos em 5. Não, a Da. tbm já tinha nascido. Era 8 e ficou 6. Depois nasceu mais 2 quando a gente já estava morando na cidade. Aí ficou eu, com 12 anos, na cidade cuidando de 3 crianças, a minha mãe não podia ir porque tinha que ajudar a pagar a casa, então ficou meu pai e minha mãe trabalhando pra pagar esta casa. Mas com 8 anos eu já cozinhava, até costurava.

De mês em mês eles iam lá, abastecia a casa, comprava o que precisava e voltava pra fazenda. Aí eles foram na escola pra matricular a gente e eu tive que fazer uma prova pra ver se eu ia ficar na segunda ou na primeira, ai puseram eu na segunda, só que na última sala. Tinha a sala A, B, C, D, E. As primeiras eram pros mais fortes, que sabiam mais e as últimas pros mais fracos, que



Figura 21
Imagem de participante dançando
(2021).

vinham da roça. Até a turma C era filho de rico e eu era da quinta turma, a E.

Aí a professora falou que eu não podia ficar lá não, porque tudo que ela passava eu sabia, nem deixava ela dar aula. Aí me passaram pra turma D, a professora também falou que eu não podia ficar lá pois não deixava ela dar aula. Aí fui passando até chegar na primeira, a turma A, a professora era a D. Carmélia. Ela também era de Formiga. Aí ela falou: Essa minha conterrânea não tem jeito não, vamos fazer uma prova pra ela ir pra terceira série e ela vai dar um banho lá. Aí eu fiz a terceira série com 12 anos.

Aí quando eu terminei a quarta série eu tinha que fazer o exame de admissão para ir pra quinta série, mas era pago, era caro e eu não tinha dinheiro. Tinha um livro grossão que tinha que estudar pra fazer a prova. Aí eu não podia fazer porque meu pai não tinha condição de pagar. A filha dos patrões dos meus pais tinha formado no magistério e ela falou que ia dar aula pra mim por 7 dias, de redação e de alguma outra coisa que eu tivesse dúvida. Aí era aqueles nomes de todas as capitais dos países do mundo, nossa a tal da Tchecoslovaquia... nossa não dava conta nem de falar. Você acredita que eu passei em segundo lugar? E eu fui pra sala dos ricos. Eu era a única pobre na sala dos ricos.

Aí na primeira prova que o professor de matemática deu eu tirei 9,75. Aí ele arrumou 4 alunos que tinham dificuldade e me colocou pra dar aula pra eles... eles tinham que ir na minha casa, mas lá não tinha banco pra eles sentar. Meu pai tinha cortado uns tocos de árvore e esses eram nossos bancos. Mas eles foram lá em casa e naquele bimestre eu dei aula pra eles. No dia da prova eles tiraram 10 e eu que tinha esquecido uma virgula, tirei 9,75 de novo...

Aí a sala inteira queria estudar comigo. Só que não tinha condição... na minha casa não cabia. Aí eles arrumaram uma sala na escola pra eu poder trabalhar com mais alunos. Até os pais queriam que fossem, porque melhorou muito a turma.

Aí depois de uns 4 anos meus pais se mudaram para a cidade. Já ia nascer a Do. A minha mãe estava grávida da Do. Ela foi pra cidade pra Do. nascer e já ficou. Aí eu comecei a trabalhar fora, de doméstica. Trabalhava num período e estudava no outro.

Aí minha mãe foi trabalhar também, ela trabalhava muito. De dia trabalhava em um restaurante e de noite fazia espetinho para vender na praça. Ela queria que todos os filhos estudassem.

Teve uma época que trabalhei fazendo pastel na escola que eu estudava, já cheguei a fazer 300 pasteis em um dia, de manhã e de tarde. Foi quando fiz a oitava série. Depois da formatura eu fiz o científico, porque não tinha o magistério. Depois tive que fazer mais um ano pra tirar o magistério, tinha que fazer as matérias pedagógicas.

Aí cheguei a formatura, eu participei só das viagens, por que a gente tinha paraninfo ai ele deu viagem pra nós, eu fui pra BH, Ouro preto, Mariana, pra uma gruta de Maquiné e outra perto de Piumhi. Mas não fui ao baile nem na formatura.

Aí fui pra Formiga, porque minha madrinha era costureira de alta costura e fui aprender com ela, fiquei lá um ano e oito meses costurando. Ai a Da e a Do deu nefrite, ficaram desenganadas. A Do, o médico deu 6 dias pra ela. Aí eu tive que ir pra ajudar a cuidar delas, porque a minha mãe trabalhava fora. A Do estava com 7 e a Da com 8 anos. Aí eu passei a dar aula de costura

lá em casa.

Depois de alguns meses, uma vizinha que tinha uma casa na mesma rua, morava na fazenda e lá tinha uma escola estadual. A filha dela trabalhava lá e ela foi transferida para a cidade aí a minha vizinha veio me chamar para dar aula lá, ela falou que eu iria morar na casa dela, ela ia me buscar na segunda e me trazia na sexta, de carro. Dei aula na roça no ano de 1976, aí perdi a vaga, porque a moça perdeu a vaga na cidade e voltou pra roça. Quando foi em abril, chamaram ela de novo na cidade e eu voltei pra roça. Fiquei lá em 77, 78 e em 79 eu fui convocada pra cidade também, aí fui trabalhar na escola que eu estudei. Fui dar aula para a primeira série. Aí fiquei 79, 80 e 81 na cidade. Em 81 saiu que com o tempo que eu tinha podia jogar pra ver se eu efetivava, tinha que fazer um cálculo do tanto de tempo que eu trabalhei e onde tinha vaga. Aí no meu caso apareceu: Uberlândia com 108 vagas, Justinópolis tinha 102. Como eu tinha uma amiga que fazia medicina em Uberlândia, escolhi Uberlândia. Não conhecia nada daqui. Aí vim em 82, tomei posse; mas eu podia trabalhar como opção em Piumhi. Ainda fiquei 82 em Piumhi, só que em 83 tive que assumir. Só que em 83 saiu concurso para professor do Estado, tinha um tempão que não tinha concurso. Aí eu fiz o concurso e passei. Aí fiquei com um cargo em Piumhi e um cargo aqui. E eles não juntavam os dois cargos. Só que um cargo só não dava pra eu sobreviver em Uberlândia. Eu fiquei 4 meses sem receber e minha mãe me sustentando.

Quando consegui efetivar trouxe mais 4 irmãos para Uberlândia. Eu sempre trabalhei com alfabetização. Eu era muito criativa, em cada escola que eu trabalhava as pessoas gostavam do meu serviço. Eu, minha irmã Darci e um amigo criamos um coral na escola, com crianças de 6 anos até o ensino médio. Eu sempre gostei de trabalhar dança na escola, jornal falado... dança no meio do jornal...

Esqueci de contar que quando a gente era criança, meu pai chegava do trabalho e juntava a gente pra cantar... lembro muito da minha mãe cantando... eles se sentavam naqueles bancos de toco de madeira e nós nos sentávamos no chão e ficava lá um tempão cantando... sempre gostei da parte artística. Isso sempre teve na minha família. Meus pais sempre gostaram de dançar, de cantar... quando tinha festa eles dançavam muito. Eu nunca fui de dançar de par igual eles dançavam, nunca dava conta. Depois na minha adolescência, eu tinha uns 17 anos, a gente ia num tal de Grêmio... Ai meu pai falava que tinha que voltar tal hora. Se não voltasse ele ia atrás. Aí um dia ele foi me buscar... depois nunca mais voltei. A Do e a Da sempre gostaram de dançar. Depois eu entrei na dança de salão, mas sempre tive dificuldade pra dançar.

Quando eu fiz a Biodança isso mudou... eu participei muito tempo da Biodança. Eu acompanho a Biodança, tem uns passeios maravilhosos de biodança; eu ia na festa do Dionísio. Só no Rio Grande do Sul eu fui 10 anos na festa do Dionísio. Depois eu fui no Nordeste, a Biodança de lá é maravilhosa. No Maranhão em 2016, foi a última que eu fui. Essa viagem no Maranhão foi maravilhosa; nós fizemos a rota das grandes emoções, vc já ouviu falar?

Eu tinha muito medo de água, nem sabia que esta viagem seria desse jeito. Porque as meninas contrataram em Belo Horizonte e daqui fomos eu e uma amiga.

Na aula da biodança eu fiquei na sala do I Ching e tinha que tirar umas cartas e cada carta é uma dança que vc vai fazer. Pra mim saiu: trovão e rock. E uma palavra: o que vc quer libertar? Eu escolhi MEDO. Eu dancei esse rock a ponto de desmaiar... eu estraçalhei... eu liberei o medo de água. Nesta viagem do Maranhão eu curti, aproveitei, superei o medo de água. Antes eu não entrava em água por nada, tinha pavor, agora eu entro.

Fico pensando como foi sair esse tema pra mim, da Biodança, foi libertador.

Ai eu comecei na UNAI, ai nos começamos a dança e eu pensei, agora me achei... eu sempre gostei de dança, mas eu não conseguia aquela dança de par. Eu ia nos lugares pra dançar e dançava sozinha. Por isso que eu gostava da Biodança, porque eu dançava sozinha.

Minha mãe fazia as coisas dançando e cantando. Fazer quitandas... aprendi com ela. Aprendi com meu pai a vestir calça, puxa a perna da calça toda, ai veste, depois a outra. O pai ia servir comida e colocava tudo separado... e agora eu tbm estou essa mania... Meu pai sempre comia pouca comida.

No início, minha mãe só comia depois que todo mundo comia. A gente tinha uma vida muito precária, tudo que meus pais faziam era pra pagar a casa que compraram, então foi uma vida muito sacrificada, até a gente começar a trabalhar. Meu irmão com 8 anos começou a trabalhar pra fora. Qdo a gente mudou pra cidade.

Meus pais tiveram pouco estudo, minha mãe só sabia escrever o nome e o meu pai sabia ler e escrever um pouco.

Biografia 3 – Idade 71 anos

Nasci na região de Delfinópolis/MG. A gente morava na roça, a vida era muito simples, meu pai arrendava lá um pedaço de terra. Nos éramos cinco, 4 filhas e 1 filho. Minha irmã mais velha era muito má, ela batia na gente. Aí nós batíamos nela dormindo. Ela deitava e a gente ia bater nela. Era uma pancada de cada um. Aí ela se levantava doida querendo bater na gente e a gente corria e ela não pegava não.

Tem ela, depois meu irmão, depois eu. Depois pra baixo tem mais duas. Eu sou a do meio, dos 5. Minha mãe me chamava de Dirinha. A gente era feliz e não sabia. A gente brincava demais. Brincava com barro, brincava de fazer fazendinha. De passar anel, de roda...

Geralmente, à noite, vinha algum vizinho visitar, aí os adultos ficavam conversando e a gente ia brincar. A gente não tinha muito dinheiro, mas comida não faltava, a gente tinha horta, plantava abobora, quiabo, melancia, algumas coisas nem precisava plantar de novo, as sementes caíam no chão... tinha de tudo...

Uma vez eu subi em um pé de limão, era muito alto, e chupava limão... Depois eu pulava lá de cima. Aí um dia, tinha quebrado um garrafão de vinho e tinha uns cacos embaixo da árvore. Quando eu pulei pra descer da árvore, foi bem em cima de um caco desses que estava com a ponta pra cima. Entrou caco, com mato, terra e tudo quanto era tipo de sujeira. E meu pai estava viajando. Aí a mamãe mandou lavar, mas eu não conseguia nem mexer.

Quando meu pai chegou a minha perna estava preta. Se fosse hoje tinha amputado. O pé estava parecendo vidro. Eu não sentia a perna. E a gente morava nessa roça, no caminho pra Vargem Bonita, era longe... pra ir pra Vargem Bonita de cavalo, era 1 dia. Então não dava pra ir pra cidade. Meu pai pegou um vidro com cachaça canforada, pegou uma navalha e amolou bem. Aí ele falou: Senta aqui. Eu sentei do lado dele e coloquei o pé no seu colo. Aí ele passou a cachaça canforada no meu pé e perguntou se eu estava sentindo alguma coisa. Como eu falei que não estava, ele pegou a navalha e abriu meu pé, bem no corte do caco de vidro e foi limpando, passando a cachaça canforada. Passou xixi também. Pediu pra eu fazer xixi em uma latinha e passou. Foi tirando tudo quanto era tipo de sujeira de lá. Foi fazendo massagem na minha perna, aí eu comecei a sentir ela de novo.

Um dia, estava eu e minha irmãzinha menor, ela tinha 2 aninhos e estava chorando porque queria entrar no corgo, a gente nadava e ela queria entrar também... Eu peguei ela pelo vestidinho e joguei lá dentro, depois fui lá e tirei. Ela saiu de lá berrando. Acho que tomou um pouquinho d'água, né? Aí nunca mais ela quis ir...

Quando a mamãe estava amamentando uma das minhas irmãs mais novas, ela saía pra apanhar café e deixava ela em um cesto e falava pra eu cuidar dela. Quando minha mãe demorava e ela começava a chorar querendo mamar. Eu raspava rapadura, colocava dentro de um pano e



Figura 23
Imagem de participante dançando
(2021).

fazia um biquinho, amarrava um cordão e prendia no cesto, aí dava pra ela chupar. Ela ficava mamando rapadura. Rapadura de picumã. Tinha uma tabua em cima do fogão a lenha onde ficava as rapaduras. Também dependurava linguiça, pele de porco, peixe.

Quando a gente mudou da roça pra Vargem Bonita, fomos de carro de boi. O carro ia cantando... o papai as vezes ia a pé ao lado... porque na roça a gente tinha pouca coisa, tinha banco, aquela coisa de guardar mantimento... fazia uma trouxona com as roupas e ia embora. As coisas de comer iam dentro de um negócio que parecia um bando, tinha tampa, pés e divisórias dentro (tulha). Colocava o feijão, o café que ia ser torrado, o arroz com casca, porque a gente que socava o arroz. A minha irmã que socava, e aí ela me obrigava a socar junto com ela. A gente socava de 2.

Quando no sábado tinha baile, tinha que socar pra sábado e domingo. E aí o papai tocava pandeiro nos bailes, daqueles que ficava a noite inteira, até as 6 da manhã. O papai tocava pandeiro e a gente dormia nos bancos, porque ele levava a gente. A mamãe não ia. Ela não gostava. Mas meu pai ia e levava a meninada toda. A gente dançava com todo mundo, com homem, com mulher, com criança... aí depois dava sono e a gente deitava nos bancos e dormia. Quando o sol tava saindo, ia pra casa. Papai acordava a gente e falava: Vão bora... vão bora... dava um tapinha de leve pra gente acordar e falava, to indo embora... e a gente ia atras, acompanhava... ia dos mais satisfeitos.

Quando a gente mudou eu era pequena, era muito magrinha. La em Vargem Bonita, tinha um rio, então a gente fazia uma cacimba e deixava a água ali, ai ela filtra e fica limpinha. Aí eu ia buscar a água, colocava ela na cabeça e levava. Tinha uma mulher que falava que achava que eu ia quebrar as penas com aquele peso, de tão magrinha que eu era.

Antigamente não tinha sala de diretor, de professor, sala de aula, era tudo junto na mesma sala. Nós tínhamos um caderno para todas as matérias. Se sobrassem alguma folha a gente guardava para o outro ano... e uma professora dava todas as matérias. Mulher não usava calça comprida, lá onde eu estudava, então os meninos se sentavam na frente e as meninas a trás. Andava todo mundo junto. Não tinha uniforme. Era perto de Piumhi, em Vargem Bonita.

Antigamente a gente não tinha lanche na escola, então minha mãe fazia feijão tropeiro, que era feijão com farinha, hoje ficou chique. É feijão tropeiro. Aí tinha aqueles meninos, filhos de fazendeiro que levava aqueles lanches gostosos, aí um dia eu e meu irmão falamos: Vamos trocar as comidas.

Aí nós falamos pros meninos: Vamos trocar a merenda?

E Eles falaram: Não, não como isso não.

Eu falei: Come! Eu como todo dia.

Aí eles falaram: Não, mas eu não como não.

Eu falei: Mas vai comer hoje. E se você contar pro seu pai, amanhã o coro anda...

Aí ficamos muitos dias trocando as merendas, comendo aqueles lanches gostosos... e eles comendo feijão... comendo nada, provava e deixava lá. Estas coisas a agente não esquece, né?... Era eu e meu irmão.

A gente brigava muito, brigava e não podia contar pro pai senão apanhava em casa, ne? Então quando juntava eu e meu irmão a gente batia muito nos meninos, aí ele falava: se você contar pro seu pai, você vai apanhar de novo amanhã. Ai ninguém contava.

A gente tinha respeito pelos professores, quando a diretora entrava na porta, todo mundo ficava de pé, só sentava quando ela mandava. Quando chegava na escola a gente fazia fila e tinha que cantar o hino nacional com a mão n peito. Era um respeito... Naquele tempo o professor tinha autoridade pra chamar a atenção do aluno.

Naquela época, namorado não podia nem pegar na mão e minha irmã era custosa... nós tínhamos uma égua, a manhosa, que a gente montava nela em pelo, só que não podia encostar na virilha dela...ai nós fomos na casa do namorado da minha irmã e ela pegou na mão dele, eu falei que ia contar pro papai. Aí minha irmã me bateu. Aí eu montei na garupa dela e fomos embora. E eu fiquei pensando: eu tenho que bater nela... tenho que fazer alguma coisa.

Nos passávamos num lugar que era um barrancão, aquelas grotas, sabe... e aí tinha uma árvore que o galho dela vinha perto do rosto da gente, quando olhei de longe eu pensei... ham... quando chegou nesse lugar eu meti o pé na virilha da égua e ela deu um arranco. Minha irmã bateu no galho e caiu no buraco. Aí ela quebrou o braço... eu corri em casa e falei pra mãe: Ela tá no buraco... a égua pulou e ela caiu no buraco!

Aí minha mãe foi e chegou lá, ela tinha quebrado o braço. Ela não desconfiou que eu que tinha feito de propósito. Eu nunca contei.

Quando era moça, tinha festa, baile... A gente ia a cavalo pra casa de uma tia que era perto do lugar da festa, tinha que atravessar um rio a cavalo. A gente chegava lá na tia, tomava um banho, colocava a roupa de festa e ia pro baile. No outro dia, colocava a roupa simples de novo e voltava pra casa.

Nós tínhamos uma turma de amigos que ia para os bailes e brincadeiras de carnaval juntos. Eu desfilei de shorts, fui garota de shorts 71, tudo isso no clube...

Nós tínhamos uma turma que gostava de roubar no Sábado de Aleluia... a gente roubava galinha. Nos açougues tinha uma grade e as linguiças ficavam dependuradas, a gente arrumava uma vara e 'pescava' as linguiças. Era só farra... mas a gente tinha vergonha... ninguém podia saber não...

Nesta época eu pensava que a pessoa só não era moça se estivesse grávida... aí estávamos conversando um dia, éramos 3 rapazes e 5 moças, e um deles que me explicou que a pessoa

podia não ser mais virgem e não estar grávida... só fiquei sabendo disso quando tinha 16 anos. Ninguém contava nada pra gente. Era tudo muito fechado. Quando era criança tinha uma moça, que morava em uma fazenda perto, que tinha se perdido. Quando a gente passava perto do curral da casa dela pra ir pra casa da minha avó e a moça aparecia na janela, meu pai não deixava a gente olhar pra ela.

Eu não posso reclamar de nada, porque eu passei, eu namorei, eu brincava os 4 dias de carnaval. Antigamente a gente podia fazer isso porque era uma coisa tão saudável.

Eu casei com 23 anos, porque não queria ficar falada. Eu namorei um ano e casei, se tivesse esperado mais nem tinha casado... Depois que eu casei, eu saía só sozinha, porque ele não saía pra lado nenhum.

No meu casamento não teve festa, nos casamos e viajamos. Foi em Araguari. Detesto Araguari. Tudo de ruim aconteceu lá... perdi minha mãe, perdi um filho e me casei.

Minhas meninas foram criadas em uma padaria que eu tinha lá na Estrela do Sul. Tinha uma pia de inox grande, eu tinha uma menina que cuidava dela, mas na hora que dava birra tinha que ir pra lá. E ela dormia dentro da pia, eu forrava tudo direitinho e ela dormia lá. Peguei muitas vezes ela pelo pé, porque acordava e ia sair... Eu fui mãe de leite de 3 crianças além das minhas. As minhas meninas são 2 anos de diferença de uma pra outra. Minhas meninas estudaram em um colégio das irmãs lá de Araguari e lá não usava short, só saía. A Angelita tem até hoje, a saísta, a boina e gravatinha...

Já rodei o mundo, morei em Betim, BH, Goiânia, SP, Brasília. Teve uma vez, quando eu morava perto de Betim, que eu fui numa igreja que tinha um padre muito bonito, Jesus... que homem lindo... loiro, alto, dos olhos azuis era uma tentação... confessava quase todo dia... (risos)

Aqui em casa estou com um problema sério, porque a A. levanta às 10 horas e aí até que prepara seu café, já é tarde... aí não vai almoçar ao meio dia porque comeu às 11h. Só que eu levantei às 6h, 5 e meia... então eu vou almoçar. Aí eu almoço sempre sozinha. Na janta cada um quer fazer uma coisa... então no domingo que a gente almoça junto.

Aqui as meninas falam: Mãe compra uma televisão e põe no quarto. Eu falo: não! Tem uma TV e a gente já não conversa quase nada. Então a gente vai combinando, agora assiste isso, depois aquilo. Porque o convívio é difícil...

Eu gosto de assistir (na TV) o balanço geral, eu assisto o local pra ver o que está acontecendo aqui em Uberlândia, depois eu passo pra SP. Eu gosto de assistir um reality de culinária. Já a A. gosta de séries em inglês, mas eu não sei inglês; então ela vai para o computador.

Eu durmo na frente da televisão, as vezes estou assistindo o *Que seja doce* e quando vejo já tá passando outra coisa... aí levanto com um olho aberto e outro fechado e vou pra cama.

Adoro viajar. Uma vez viajei pra Fortaleza, outra pra Londres. Já fui em vários lugares.



Biografia 4 – Idade 70 anos

A minha história é muito especial. Cada um tem a sua... mas a minha tem um docinho a mais. Meus pais tiveram uma pequena separação... um desentendimento de ciúme e aí meu pai ficou em uma cidadezinha pequena de nome Jardinézia. Lá ele era roceiro. Eles tinha 3 filhos e depois nasceu o 4º. Meu pai era sanfoneiro e a turma ajuntava indo de acavalo, o cavalo ficava amarrado lá fora comendo ração e enquanto isso o baile estava a todo vapor. E meu pai com a sanfoninha estava de boa... mas aí tinha aquelas interessadas e minha mãe começou a olhar aquela situação e viu que meu pai estava exagerando da liberdade... e aí aquela menina ficava lá do lado, olhando a sanfona, que a sanfona era linda, mas era meu pai que ela estava querendo. Então minha mãe, que morava numa casa do lado, num rancho, começou a chamar meus irmãos e falar assim: Vai lá ver o que seu pai está fazendo.

Aí eles chegavam lá, olhavam e contavam pra minha mãe: Olha mãe tem a fulana lá do lado, tem a outra...

E aí houve um desentendimento. E minha mãe recolheu os meus irmãos e falou vamos embora pra casa da mãe (minha avó). E aí meus irmãos juntaram as roupinhas, os sapatos... nem tinha... acho que era descalço mesmo. E foi, longe assim, uns 10 km, pra ficar com a minha avó. Foi de carro de boi, de carona... pois umas mandioquinha lá pra ir comendo no caminho...

Aí viajou e chegou na casa da minha avó.

Estes tempos atrás meus irmãos estavam contando que foram muito bem recebidos... minha vó não era tão de boas fortunas, mas eles comiam bastante, minha vó tratava bem os meninos...

E meu pai ficou nessa cidadezinha lá, uns tempos... com a sanfoninha do lado e não faltava gente pra ficar em roda, pra dançar...

Depois de uns meses... ou ano e pouco, meu pai fez as contas lá e pensou: cadê meus filhos?

E aí chegou... chegou de acavalo lá e minha vó recebeu. Pegou meus irmãos com mais de ano de idade, parece... e aí arrendou um sitio lá, perto da minha vó... meu pai era muito trabalhador, roceiro mesmo... ele entrava nas terras assim e logo tinha produção. Daí ele montou um ranchinho, lá, dentro da roça mesmo e foi morar junto com minha mãe de novo. Daí um ano minha mãe ficou grávida de mim. Minha diferença com meus irmãos é de 7 anos... meu pai nunca foi proprietário, só arrendatário.

E quando eu estava com 11 meses, meu pai arrumou outra roça, mas sem moradia... e o que que ele tinha? Naquele tempo tinha uns panos de bater arroz, bater feijão e esse pano foi nossa morada. Tem uma árvore lá que chama Guapé, que tem uma fruta gostosa que parece manga, mas é um pouco menor... doce... gostosa até... e essa árvore era muito enorme, dava um sombrio... E meu pai fez uma barraca de pano pra gente morar. Aí meu pai começou essa lavou lá, começou a plantar, era serviço manual.

Aí quando eu fiquei um pouquinho grandinho, eu lembro que meus irmãos com meu pai começaram a fazer um rancho de uns 4 cômodos mais ou menos, uma casa de pau a pique.

Figura 24
Imagem de participante dançando
(2021).

Tinha muito buritizeiro. O buritizeiro é bem longo e não tem muito galho, então eles cortavam uns 4 metros e faziam uma vala na própria madeira e encaixava os pauzinhos. A casa era coberta com as folhas do buritizeiro. Ficavam uns 4 ou 5 anos sem molhar. O tronco fazia as paredes e as folhas o telhado. E aí, na época da construção, eu já conseguia brincar em volta do rancho, os meninos fazendo as paredes... comprava prego de ripa, prego de caibro e fazia as paredes... enquanto eles estavam lá trabalhando eu ficava martelando os pregos no chão com um martelinho, aí eles falavam que eu era o pá pá, porque ficava martelando os pregos no chão. Aí passou mais alguns anos e eu lembro que meu pai tinha muito porco, porco maior, de engorda, leitão, porca mojando, nascendo... e aí como eles tinham que dar uma volta durante o dia, na pastagem... nós morávamos encostado no rio, o rio aqui, do Bom Jardim, do Caça e Pesca... E aí eu deixei um pouco de brincar com aqueles preguinhos lá e fui crescendo, panhando tamanho e tinha que levar os porcos para passear naquelas cabeceiras naquelas várzeas, onde tinha uns lago, umas moitinhas de capoeirinha, tinha umas lagoas, chovia muito... quando o rio transbordava formava lagoa em volta do rio e os porcos achava bão... Os porco entrava n'água, fuçava e saía. E as minhas irmã me carregam na forquilha da bacia... porque os meus irmãos estavam na roça com meu pai. E durante o dia, enquanto os porcos caminhava, a gente levava uma vasilhinha com o milho e quando eles dispersavam um pouquinho a gente chacoalhava aquela vazinha com milho e eles aproximavam, aí você jogava uns 2 ou 3 grãozinho ali e eles te acompanhavam, não precisava ficar tocando porco, vigiando. Aí eles mesmo se cuidavam, de ficar próximo da gente. Meus irmão ficavam na roça e minhas irmãs iam pra esse lugar lá pra entreter os porco, falava isso...

Depois do almoço, minha mãe ia lavar roupa, varrer a casa com aquela vassourinha de ramo... o chão era de terra batida e à tardinha era hora de voltar... e como juntava estes porco? Cada porco tava lá comendo suas raízes... aí tinha aquelas lagoas... e eu lembro de ver os jacaré tomando sol e porcos lá também e as meninas brincando debaixo de uma árvore chama copaíba... até hoje eu uso o óleo. E aí na hora de vir embora, que a gente já estava cansado de brincar, a gente levava um pano, uma cobertura, punha no chão lá e eu ficava brincando com as minhas coisas e as meninas brincando de subir na árvore... subia, discia, era aquela festa...

E na hora de voltar, de trazer os porco, chacoalhava a vazilhinha, o litrinho de milho... pa, pá, pá, pa, pá... e vinha todo mundo... jogava mais uns grãozinho e pegava o caminho de casa, voltava 1 km mais ou menos... aí chegava no rancho e os porco já sabia, queria entrar pro chiqueiro, meu pai já tava lá, já tinha cascado o milho, debulhado... as meninas chegavam em casa, iam tomar banho... tal, tal, tal... arrumar a janta... e isso foi minha vida um tempão.

Depois meu irmão mais velho, já estava rapazote e eles inventaram de comprar um caminhão pra puxar leite, porque tinha muito leite na região. Aí meu irmão falou, vamos juntar leite. Era leiteiro. Eu lembro até hoje, meu irmão tinha um chevrolet, era o único que tinha, não era nem brasileiro, era importado. Ele usava óleo de peroba pra passar no caminhão. Era azulzinho, tão bonitinho... eu lembro do cheiro, ficava tão cheiroso.

Aí, a partir disso, meu pai teve um dinheirinho pra comprar um sítio, que é perto de onde nós

estamos morando hoje. Aí comprou um sítio de 11 alqueires, aí já não era mais arrendado, era um sítiantezinho pequeno, né? Nisso eu tive que vir pra cidade pra estudar. Porque eu morei com um tio meu, numa fazenda, pra ir na escola.

Os meus irmãos quase não estudaram. Tinha uma escolinha numa fazenda lá, na época, bem retirado, uns 5 km... eles iam a pé, mas eles fizeram um terceiro ano... mais ou menos... um ano só... aquelas professoras que ensinavam a fazer o A, E, I, O, U. Aí, com o decorrer do tempo, eu já tive a oportunidade de vir pra cidade, né?

Minha mãe e meu pai eram analfabetos, mal faziam o nome; mas me ensinaram a lidar com os animais: tratar dos porcos, se virar para não ser comido pelos porcos... aprender a andar a cavalo, a fazer ele te aceitar. Mas a escola da família foi a minha avó, que era o centro da família. Minha vó ensinava a fazer o tecido, a fiar a lã de carneiro, o tear, o algodão. O ensinamento didático da minha avó é diferente desse do papel hoje, era no boca a boca. Olha meu filho, você vai fazer assim... assim... e a gente tinha que fazer e aquilo era a escola nossa. A minha mãe era analfabeta mas tem coisa que ela me ensinou. Ela dizia: Olha, você não faz coisa errada! Procura fazer da melhor maneira. Isso é discernir o bom do ruim, né?

Mas voltando um pouquinho, eu morei com esse tio meu e nós ia de cavalo, era 3, eu e mais dois primo em cima de um cavalo e a gente ia revezando: um na frente, um no meio e um na garupa e tinha que levar ainda mais 1/2 saco de ração de milho moído, pois enquanto a gente ficava na escola, era uma escola numa fazenda, tipo uma venda na beira da estrada, então lá era uma venda com a escolinha do lado. Enquanto o cavalo comia no curral a gente ficava na escola. Então eu fiz lá o pré. Na sala tinha as 4 séries, enquanto um estava no pré o outro estava na terceira ou na quarta série. Aí encerrou o estudo lá na fazenda e eu tive que vir pra Uberlândia mesmo. Encerrou o ano e a gente teve que vir aqui pra cidade. Meu pai comprou uma casa aqui pertinho junto com uma tia nossa. Eu vim com minha tia e minha vó até a casa do meu pai ficar pronta... aqui pertinho do De Ville (supermercado).

Eu chorava pra não ir estudar, porque tinha que ficar longe... eu queria o colo da minha mãe, mas eu tive que desistir do colo da minha mãe pra vir morar com a minha tia, e encarar uma escola. O colégio Bom Jesus. Naquela época tinha um horário novo, tinha que sair 5h de casa pra ir pra escola... só que neste tempo eu ia passar os finais de semana na minha mãe. Eu chorava quando tinha que ir embora, na sexta-feira eu pegava minha bicicletinha, que naquele tempo meu pai tinha me feito um presente e ó... eu achava bom demais andar naquelas estradinhas.

Eu lembro de um abraço inesperado de um tamanduá bandeira... naquela época, no domingo, depois do almoço, quando todo mundo ia descansar ou fazer alguma coisa, eu pegava a bicicletinha e ia na várzea passear. Um dia eu estava numa estradinha e vi um tamanduá muito grande. Quando o tamanduá vê alguma coisa, o que ele faz é levantar e abrir os braços, por que

qualquer coisa ele ataca. Só que eu só vi a mão dele, porque joguei a bicicleta no chão e já fui subir em uma árvore. Fiquei lá até ele ir embora... nem sei o que ele fez com a minha bicicleta.

Tem uma outra história... Naquele tempo atolava muito naquela estrada do Caça e Pesca (clube), não esta estrada, a antiga... Eu não sei se tombou ou pegou fogo um caminhão e ele ficou num atoleiro, ele tava carregado de sabonete de várias marcas e no que ele atolou os sabonetes ficaram enterrados lá na estrada. Nestas idas e vindas p/ casa dos meus pais e pra minha vó, pra escola, eu achava bom passar lá e cavocar pra achar sabonete. Eu achava aquilo bom demais. Tinha sabonete de todas as marcas... palmolive, não sei mais o que... eu achava bom demais, parecia ouro no chão. Demorou pra acabar aqueles sabonete.

Eu lembro que nalgumas brincadeira daquela época minha professora puxou a minha orelha, ela chama dona Dalva... eu extrapolei nas minhas brincadeiras com meus colegas, de certo, né? E até hoje eu vejo a dona Dalva puxando a minha orelha. Ela tinha uns olhos azuizinhos assim. E agora, recentemente, eu encontrei ela na rua. Está veinha, embodocadinha assim.

Ai nessa dificuldade do meu pai ficar lá e eu ficar na casa da minha avó, aí surgiu a ideia do meu pai vender o sítio e vim pra cidade definitivo. E aí meu pai comprou uma casa aqui. Na vinda do meu pai pra cá ele colheu muito arroz, feijão, muita coisa assim que tinha que vim de caminhão. Ai no que ele veio aqui na cidade ele arrumou um fretero pra ir buská as coisa, esse homem estava vendendo uma casa, então o dinheiro do arroz já foi pra pagar a casa. Meu pai vendeu o sitio, pagou o frete, juntou com o dinheiro do arroz e comprou a casa. Aquela casa que a gente morava antes de vir pra esse apto.

Eu já estava rapazotinho... 12 ano, 13 ano, 14...

Ai quando eu já tava rapazotim eu tinha que arrumar um serviço... aí eu pensei: O que podia ser? Um motorista?

Por que eu já dirigia desde a época que meu irmão era leiteiro e ai conversando com um amigo meu ele falou: mas se você estudar, você pode ser muito mais do que camioneiro, porque camioneiro morre camioneiro, mas se você estudar, pode ser um engenheiro. E aí eu não consegui ser um engenheiro, mas consegui ser um mecânico.

Meu pai faleceu com 54 anos, eu tinha uns 13 anos, mais ou menos. Os irmãos eram todos casados. Quando mudamos pra cidade, veio eu, o pai e a mãe.

Ai depois eu pensei que tinha que adquirir minha família.

Primeiramente eu comecei a trabalhar estudando a noite, eu fui trabalhar de borracheiro nos Pneus Triângulo, eu fui pra ser mecânico pra pneus, pra fazer reformas em geral pra pneus. Só que daí eu achei que além do pneus eu podia ir pro motor do carro, ai eu passei a ser mecânico numa concessionária aqui de Uberlândia, a Cardoso & Cia, que era concessionária da Mercedes

Benz. E como eu passei a cuidar do caminhão eu tive que fazer curso em São Paulo na fábrica. Tem o mecânico A, o B e o C. O mecânico A é aquele doutor no motor, o B tem menos capacidade, cuida mais de roda, do serviço mais grosso.

Ai eu já tava com o casamento mais ou menos engatilhado e aí eu comecei a trabalhar no Armazéns Martins e ai, ao invés de cuidar só do caminhão eu comecei a cuidar da mercadoria que o caminhão vendia. Porque o armazéns Martins era revendedor de cereais, aqui em Uberlândia e eles estavam crescendo e ai, como na concessionária nos vendíamos os caminhões pro Martins, eu fui cuidar dos caminhões do Martins. Foi anos dourados. Ai eu comecei na manutenção dos caminhões do Martins, eu fiquei por 10 anos. Ai eu já estava casado.

No ultimo anos dos 10, pro Armazéns Martins, eu cheguei no terceiro colegial e não consegui chegar numa faculdade. Mas aí os filhos já tava com um ano, dois ano. E aí eu montei uma oficina em casa, lá mesmo. Sai do Martins já casado e fui criar minhas meninas lá em casa, naquele lugar que você viu.

Agora as meninas já formou. E recentemente eu vendi tudo lá e troquei por este apartamento aqui. To aqui de barriga pra cima curtindo a chegada do neto.

Conheci a UNAI pela Mary, porque ela trabalhou como bolsista. Eu só conhecia as dança de baile, de quando eu fui, como dançar um forró. Mas com a Mary conheci a dança contemporânea... porque a Mary da cambota, cai... levanta... Ai que eu comecei a ver através do seu trabalho, o outro ângulo da dança.

Biografia 5 – Idade 82 anos

No dia 14 de dezembro de 1941 nasceu a segunda filha do casal A. e E. Menina sapeca, levada da breca, de cabelos cacheados, muito alegre, só sabia rir, brincar, cantar, dançar desde pequena. Acho que a arte está em minha família por meu intermédio. Quando eu e minha irmã éramos pequenas, temos pouca diferença de idade, a gente montava um cenário para o meu pai assistir. Na cama dele nós estendíamos um cobertor, pedíamos para ele colocar um varal com um lençol, colocava uma cadeira e sentava meu pai ali. Minha mãe estava sempre costurando, bordando, ela não tinha tempo. Aí ele se sentava lá para assistir. Ali eu cantava, minha irmã falava poesia, a gente dançava, cantava em duas vozes as vezes... tem uma música que cantamos muito tempo. A letra é assim:

Foi num dia de festa	}	2 vezes
Que nós dois se encontrou		
Eu oiei, você oiô	}	2 vezes
Nós dois oiemo junto		
E nós se gostô		
Outro dia de festa	}	vezes
Foi o nosso casamento		
Você tava tão bonita	}	2 vezes
Vestida de chita		
Que contentamento		
Outro dia de festa	}	vezes
foi na coeita do mio		
tinha doce e bombucado	}	2 vezes
pois foi batizado		
do primeiro fio		

Eu era uma criança que viva alegre. Cantando, brincando de roda com as colegas, já minha irmã era mais retraída. Vivi numa família podre, meu avô que tinha posses e ajudava muito o meu pai. Meu pai não queria ser empregado de ninguém, queria trabalhar por conta própria. E a mamãe trabalhava muito, costurava, bordava... ela ajudava muito ele. Meu pai já trabalhou de açougueiro, depois trabalhou como fotografo... ele aposentou como fotografo.

Depois de seis anos nasceu mais uma irmã, quando eu entrei no quarto pra ver o neném eu peguei ela no colo e sai correndo com ela nos braços. Meu pai foi atrás, pegou ela com jeitinho e falou: Não pode correr com o neném assim. Tenho ainda mais uma irmã que nasceu tempo



Figura 25
Imagem de participante dançando
(2021).

depois. Somos 4 meninas.

Meu avô e avó paterno moravam na mesma vila que nós morávamos, então todo dia, em determinado horário, no final da tarde, a gente ia tomar leite e comer quitanda que a vó fazia. Onde a gente morava era muito frio e meu pai tinha uma capa gaúcha com as fendas para colocar os braços, aí meu pai vestia a capa, eu e minha irmã mais velha colocávamos, cada uma, a cabeça nos buracos da capa de colocar os braços e íamos pra casa da vó.

Eu era muito agarrada com meu pai. Se ele ia no centro fazer alguma coisa eu já pedia pra ir junto. Era na cidade de Celina, no Espírito Santo. A gente vivia mudando, mudamos muito. Quando a gente chegou em Guaçuí, lá eu fiquei até me casar, quando casei fui pra Volta Redonda, no RJ. Na igreja eu fazia parte de peças de teatro, na época do Natal, Dia das Mães, sempre a gente fez isso.

Eu faço parte da 13ª turma do magistério, eu ensaiei tudo para a formatura e não pude comparecer porque minha mãe não pode comprar um tecido para fazer uma roupa pra mim. Então a formatura que eu tive foi na UNAI, foi quando eu realizei meu sonho, quando eu coloquei roupa de formatura, participei, tive festa e tudo. Também pude dançar na apresentação de dança e na festa junina, tudo na UNAI, porque antes eu não podia. Eu adorava festa junina, até fugia pra ver, mas não podia dançar.

A gente era muito pobre, estudei o magistério num colégio católico, eu fui conversar com a diretora porque eu era evangélica, aí a diretora autorizou, eu fiz o curso. Em 2011, essa turma completou 50 anos de formada, aí durante um ano eu e uma amiga que mora nos Estados Unidos ficamos pesquisando onde estava as colegas pra gente fazer um encontro em Guaçuí, no colégio que a gente estudou. E conseguimos. Todas vivas! Mandamos fazer chaveiros, uma placa de homenagem.

O que acho interessante é que no colégio eramos todas muito amigas, mas quando saía do portão da escola e ia pra casa o contato não continuava. No dia do encontro dos 50 anos, nos falamos sobre isso. Elas também queriam saber por que eu não participei da formatura, eu ensaiei as músicas, participei de tudo, mas não fui. Quando contei pra ela que não tinha roupa pra ir, elas perguntaram por que eu não tinha falado isso, elas poderiam comprar o tecido e minha mãe fazia a roupa. Mas naquela época a gente não fazia isso. A gente não falava.

A minha realização foi na UNAI. Nunca aprendi tanto na minha vida que nem aprendi na UNAI... no primeiro ano tinha as suas aulas de dança, o Claudio com aquela apresentação, o coral... Eu estava sentada na sala de televisão lá de casa quando passou na TV anunciando a primeira turma da UNAI, na mesma hora eu liguei, falei com a moça e ela disse que já havia completado as 100 vagas, mas que era pra eu ir fazer a inscrição, pois se tivesse alguma desistência eu entraria. Eu fui a 109.

Dancei quadrilha... era meu sonho. Quando eu era moça minha mãe não deixava por causa da

religião. Ela falava que não era certo. Só podia participar das comemorações na igreja, do Dia das Mães, dos pais, do natal.

Tem uma amiga que fala que lembra de uma peça que eu participei na igreja, que eu era a filha malcriada.

Teve uma vez que era festa de aniversário da cidade, aí de tarde a mamãe vestiu as 2 maiores de um jeito e as duas menores de outro, eram vestidos lindos todo enfeitado, que a mamãe fazia, ela costurava muito bem. As pessoas chamavam pra ver a gente de perto. Todo mundo queria dar serviço de costura pra ela.

E meu nome não sei de onde a mamãe tirou: L M. Minhas irmãs são L, L e L. Eu gosto quando eu escrevo meu nome.

O Pai do meu marido ficou cego quando tinha 13 anos, mas ele casou e criou 9 filhos. Ele tinha uma loja de secos e molhados, ele que entregava as mercadorias, passava troco tudo direitinho, ele conhecia as notas de passar a mão. Ninguém passava ele pra trás. Eles moravam numa cidadezinha lá perto de onde eu morava, aí eles mudaram pra Guaçuí. Eu conheci eles na igreja. O R. já tinha ido morar em Volta Redonda. Eu conheci o irmão dele e namorei com ele dois meses. Nessa época conheci os pais dele e a mãe dele me adorava. Só que eu não gostei muito dele e terminei o namoro. A mãe dele tinha mudado pra cidade pra tratar de uma encefalite, só que ela foi piorando. Um dia ela me mandou um recado que era pra passar na casa dela pois precisava falar comigo, quando cheguei lá ela enrolou, enrolou e depois me mostrou uma foto do R. e falou: Olha o que eu recebi do R. Eu falei: É ele está muito bem nesta foto. Ela me achava uma boa moça, fazia gosto que eu me casasse com um dos filhos.

Quase dois anos depois que namorei o irmão dele, a mãe dele foi internada, tava muito mal e eu fui no hospital visitar; conversei um pouco com ela, aí o R. chegou, ficou um pouco ali e ela dormiu, enquanto estava dormindo, eu e o R. fomos pra varanda do hospital e ficamos conversando um tempão. Depois ele falou assim: vou te levar em casa. Desde esse dia não nos desgradamos mais. Infelizmente ela não ficou sabendo, estava em coma.

Mas nos namoramos, ficamos noivos e casamos.

Quando casei fui morar em volta Redonda, morei 30 anos lá. Criei meus filhos lá. Quando o V. (filho mais velho) arrumou o primeiro emprego, foi aqui em Uberlândia, ele veio pra cá. Aí no outro ano ele trouxe o V (filho do meio) e no outro ano trouxe a A. Quando vieram os 3 e nós ficamos sozinhos, meu marido quase morreu, a pressão dele foi a 25. O médico falou que não sabe como não teve um infarto. Aí a irmã dele me chamou e falou: L. dá um jeito de vocês irem embora pra junto dos meninos senão o R. vai morrer. Ele saía do serviço e antes de ir pra casa, passava na casa dela para chorar. Aí eu decidir vir, tirei minha licença prêmio, depois me aposentei e viemos embora. Eu já estava aqui quando saiu o jornal com a minha aposentadoria.

Meus filhos têm a diferença de idade de 4 anos. O V. nasceu quando eu tinha 26 anos, o V. eu tinha 30 anos e a A. eu tinha 34 anos. Os meninos aprontavam com ela, falavam que ela era adotada. Ela é a mais parecida com o pai, morena, de olhos pretos. E os meninos muito brancos de olhos claros. Eles falavam que tinham deixado um cestinho na porta, com ela dentro. Eles pintam o 7 com ela. Ela era o xodó do pai.

Já tem 26 anos que eu moro aqui. Quando cheguei só conhecia as pessoas da igreja, eu custei a me adaptar. Minha mãe sentiu muito quando eu vim, eu ia a cada 2 meses lá... 2 anos depois que eu mudei pra cá minha mãe faleceu. Eu fiquei casada 42 anos. Quando meu marido morreu eu perdi o chão, eu não conseguia cozinhar, saía para almoçar cada dia em um restaurante. Depois fui morar com meu filho mais velho.

Quando eu tinha uns 3 anos eu caí no rio e quase morri. Antigamente as mulheres lavavam roupa no rio, tinha uma tabua pra bater a roupa, aí como a mamãe costurava muito pra fora, ela arrumou uma moça pra ajudar a cuidar da gente e do serviço da casa. A moça foi lavar a roupa e levou nos duas, eu e minha irmã mais velha, fiquei brincando em volta e cai no rio. A moça me catou pelo vestido.

A gente brincava de brincadeiras de roda.

Hoje tem os meus netos. Adoro estar com eles... a G e o F.

Biografia 6 – Idade 78 anos

Eu tô lembrando do jipe...

Porque nós moramos no centro da cidade, Carmo é uma cidade pequenininha até hoje... Quando eu era adolescente, ia estudar em BH porque no Carmo não tinha o curso normal. Aí de repente apareceu o curso normal lá no Carmo... aí eu fiquei lá, no Carmo... fiz os 3 anos, com freira e tudo.

Na minha adolescência, tinha o clube social que era do lado da nossa casa... meu pai era controlador, e a casa era numa esquina, isso antes de fazer o curso normal, eu tomei bomba na oitava série e meu pai me pôs de castigo pra eu não chegar na porta da rua, mas como minha casa era de esquina, tinha a porta do outro lado, da outra rua... e nestas alturas eu já tinha um namoradinho... não podia chegar na porta da rua, mas ele ficava entretido lá, na sala, dentro de casa, e eu ia no portão do fundo e saía na rua pra jogar bola e o namoradinho ia lá também e ficava lá conversando.

Depois nós mudamos pra uma chácara na entrada da cidade e foi aí que meu pai comprou o jipe... o pessoal lá chateava e meu pai falava assim: Aperta o cinto que eu vou fazer 20... (risos) Depois eu comecei a dar aula, por que tinha contrato também... eu fui efetivada aqui em Uberlândia... eu morei também 11 anos em Brasília.

Terminei o curso normal e dei 1 ano e pouco de aula lá no Carmo. Depois nós mudamos pra Brasília, com meus pais. Uma família de 11 irmãos... 8 homens e 3 mulheres. Eu sou a quarta. Quando meus irmãos iam crescendo, eles iam pra um colégio interno lá em Chapadão. Hoje é Serra do Salitre. Eu lembro direitinho daquela cena lá... Tinha um caminhão e eles colocavam umas tabuas pras pessoas sentarem e minha mãe chorando lá, dando tchau pra eles e eles dando tchau pra minha mãe. Meu irmão falava que, apesar da escola ser particular, não tinha fruta da época lá, então no domingo quando saíam pra ir na missa, eles pulavam o muro pra chupar jaboticaba.

Quando a gente morava no centro ainda, meu pai construiu um prédio lá, que era o cinema da cidade. Em cima do cinema era o clube social. Como era do lado lá de casa, eu aproveitei muito do clube... depois meu pai resolveu vender este clube lá na esquina e comprou esta chácara na beira da cidade... Aí eu logo terminei o curso normal e já comecei a receber meu dinheiro... Aí quando eu comecei a trabalhar... Minha irmã mais velha... nós somos só 3 mulheres, eu, minha irmã mais velha que eu e minha irmã caçula, depois de 6... acho que eles foram tentando... meu irmão mais velho hoje está com 82 e ela com 59...

Eu sei que aí, quando eu comecei a trabalhar, já no Carmo, eu e minha irmã abrimos o presinho... o jardim e o pré, alugamos uma sala no fundo de uma igreja evangélica e abrimos o jardim de infância, lá... depois ela casou com um moço lá de Poços de Caldas e eles foram embora... e meu pai resolveu...eu fiquei lá... trabalhei... dei aula... depois dei aula lá no Carmo também, sem ser no presinho, por um ano, ano e pouco e meu pai resolveu vender tudo e comprar uma padaria



Figura 26
Imagem de participante dançando
(2021).

em Brasília. Com a cara e a coragem. Porque meu irmão mais novo que eu, já tinha mexido com padaria em BH.

Nessa época que eu tava dando aula lá no Carmo eu aproveitei muito a minha vida, porque tinha meus irmãos pra ir pro clube, todo mundo conhecia todo mundo... carnaval então... nosso bloco todo ano é que ganhava... Satânicas, foi o último bloco que nós fizemos...(risos). Até o chifre do demônio nós fizemos. Durante 4 anos nós ganhamos. Nosso bloco ganhava. Não tinha carnaval de rua, só de clube. Tinha 1 dia que não ia de fantasia, só de camiseta... eu lembro desta camiseta, uma camiseta branca e cada um escrevia o seu signo e escrevia atrás outra coisa, então na minha escrevi assim: Sou Virgem. E atrás escrevi assim: Sou de setembro. Mas o padre falou até da nossa camiseta, disse que era um absurdo. Meu pai nunca soube disso.

Como meu pai já pensava em ir pra Brasília, eu fiz concurso pra professor e passei... desde que cheguei na entrada da cidade já gostei...

Aí, lá em Brasília dando aula, tinha uma turma do Carmo, a gente morava... tinha o comercio em baixo e a residência em cima, eu trabalhava no caixa da padaria... a gente tava lá conversando e tinha um moço lá que queria me namorar, era um vizinho... aí chegou um rapaz lá e falou: Eu te conheço, mas parece que você não me conhece.

Aí eu falei: Uai, não to conhecendo mesmo não... quem é você?

Ele falou: Eu sou o T...

Ele tinha saído do Carmo quando tinha 12 anos. Ele foi pra Uberaba, depois foi trabalhar em SP, depois foi morar em Taguatinga e nós fomos encontrar lá em Brasília...

Sei que foi muito bom...ele trabalhava na UNB e eu morava na Asa Norte, então era fácil de encontrar... e por coincidência a família dele tinha vínculo com a minha, então já encontrava... as 2 irmãs dele mais velha eu lembrava lá do Carmo. Meu pai morou só 2 anos em Brasília... não gostou... não deu certo com a padaria... eles vieram pra Uberlândia...

Aí eu passei no concurso em Brasília, pra dar aula e fiquei lá...começamos a namorar e num instantinho ele quis casar... fica noivo... todo domingo a gente ia pra Taguatinga na mãe dele... não tinha um ano de namoro e nós ficamos noivos, em dezembro; depois nos casamos em julho e viemos casar em Uberlândia. Na Igreja Nossa Senhora Aparecida, a velha... Depois voltei e fui morar em Brasília.

Eu demorei pra ter filho, não evitava mas também não engravidava, então em 6 anos de casada nós viajamos muito... nas férias dele, nas minhas... Caxambú, Baipedi... sei que aproveitamos bastante a vida... Depois nos mudamos praqui... eu já tinha a V., que nasceu lá em Brasília, foi em 78 que ela nasceu... A V. era pequena e eu tava grávida do H., a diferença deles é 1 ano e 9 meses. Quando a gente veio pra cá, meu marido veio trabalhar com meus irmãos no Arroz Paranaíba. Ele passou no primeiro concurso da Câmara Municipal e ficou trabalhando lá.

Agora tenho meus netos, a L. e o T. Na sexta a tarde sempre vou ficar com eles.

Biografia 7 – Idade 59

Quando eu era pequena, era tão magrinha que minha tia falava que não sabia se eu ia sobreviver. Nós éramos muito pobres, quando eu era criança nós não tínhamos mesa para sentar. Eu sempre achei que tinha que sentar na mesa... eu colocava toco, ou tijolo para gente sentar, não tinha o que comer... tinha uma padaria que vendia pão e rosca amanhecido. Minha mãe sempre foi muito caprichosa, ela tinha as fronhas branquinhas. Ai quando dava 2 e meia da tarde a gente tinha que ir lá pra pegar o pão velho. As vezes tinha sorte de vir um pudim ou um biscoito. Eles colocavam tudo que não tinha sido vendido num pano forrado no chão e a gente ia lá e pegava. Um tabuleiro preto de madeira que ficava no chão...

Eu sou a 3ª filha, tem o E, o R e eu... eu partia um pão em 7 pedaços, na hora que tava passando um filme, porque eles (personagens) estavam comendo alguma coisa e a gente comia o pão achando que era a comida do filme. A gente sempre morou na cidade. Meu tio que morava na roça sempre trazia fruta pra gente, sou muito grata a ele pois essas frutas mataram nossa fome muitas vezes.

Minha avó era benzedeira, então na época da congada os fazendeiro e congadeiro iam na casa dela, eles trançavam a fita lá, ela rezava, eles faziam procissão e tudo. Eu nunca fui de festa fora da família. As reuniões que tinha era na casa do meu avô, ele era sanfoneiro, meu tio vinha de SP e tocava teclado. Essas coisas de viajar, só depois que eu casei.

Quando meu avô era vivo, todo domingo a família do meu pai se reunia lá... a gente brincava, cantava, comia... Meu tio tinha um caminhão fenemê (FNM), ele colocava os sobrinhos na carroceria e levava pra roça pra apanhar fruta. A gente pegava jatobá. Lembro do meu tio falando pra eu comer jatobá que era bom pra minha saúde.

Na minha época tinha uniforme. A minha mãe passava roupa pra dona da loja e ela comprava a peça de tecido e fazia as roupas nossas de uniforme, de tergal. Ela fazia aquela saia que tinha um peito que vinha até aqui. Saia plissada, conga azul e meia branca.

Tinha um lugar que a gente comprava o calçado mais em conta, só que tinha que ser azul, aí eu fui lá comprar e peguei o vermelho. Era longe da minha casa, aí eu tive que voltar lá e trocar a conga porque eu comprei a vermelha e tinha que ser azul.

Quando chegava na escola a gente fazia fila e tinha que cantar o hino nacional.

O meu irmão gostava de ficar num buracão que tinha no início da Rondon. Meu pai perguntava: Cadê o R? Tava lá no buracão. Apanhava quase todo dia.

Os meus primos davam muito trabalho pra mãe deles, então eu era uma anja... eu cuidava de



Figura 27
Imagem de participante dançando
(2021).

todo mundo.

Minha vó fazia linguiça. Em cima do fogão a lenha dela tinha um pau que ela pendurava as linguiças, pele de porco, nada dava bicho.

O ZL namorando comigo... não tinha dinheiro né... aí ele resolveu: Nós vamos no circo. E a cambada de menino que tinha pra levar? Aí ele desistiu... (ela se refere a irmãos e primos) Ele pagou um sorvete pra cada um. Mas no circo a gente não foi, não tinha dinheiro pra todos.

A minha irmã pulava a janela pra ir no bailão do Black Chike, do Pai Nego; eles tocavam Jazz. Aí meu pai ia buscar ela. Ela fugia junto com meus irmãos. Quando chegava em casa era uma confusão.

Naquela época a gente não podia ter contato com moça solteira que não era mais virgem ou moça que era separada. Na minha família a primeira separação que teve foi da minha prima. Ninguém podia ficar junto dela. A N. tadinha, ela sofreu. Ela virou alcoólatra.

Nós íamos na missa sempre com minha avó, só que minha irmã engravidou e não casou. Quando o bebe nasceu, nós queríamos batizar a criança, aí o padre falou que não podia porque ela não era casada. Desde esse dia nunca mais voltei na igreja.

O meu casamento foi regado a cuba libre e a sacanagem, que era salame bem apimentado recheado com cenoura; por isso esse salame se chamava sacanagem. Casei na igreja Nossa Senhora Aparecida, com 19 anos. Eu casei porque fui preparada para casar. Éramos 7 irmãos. Com 15 anos eu ganhei caixa de enxoval: pano de prato, toalha. Eu namorei 7 anos.

A minha menina está fazendo mestrado agora, ela tem que ler muito. Aí ela senta junto da gente, de mim e do pai dela, e vai ler. Aí as vezes ela pergunta pra mim... eu não sei muito, mas ela pergunta.

Lá em casa a gente procura comer junto, por exemplo o G tá casado, mas ele sempre liga: Mãe, eu vou tomar café com vocês. Aí pelo menos o café a gente toma junto. Mas pra almoçar, a M. esta na fase da dieta, ai já deixo a salada e a carne dela pronta, ela gosta mais de frango. O ZL não tem controle, se ele levantar de manhã e achar que às 8h é a hora do almoço dele, ele vai lá e come. Mas sempre que dá pra gente tenta comer junto.

A M. vai dormir às 3 h da manhã, ela está fazendo o trabalho dela e empolga...e acorda tarde, não tem como. O ZL com o problema da diabetes.

Quando eu tive o R. eu era magrinha, mas eu tive muito leite, então eu tirava e dava pra mais 2 crianças. Eu tinha muito leite. O R. chegou a mamar em pé, já era grandinho. Tive que tomar injeção pra secar. Eu usei fralda de pano nos meus meninos, era meia dúzia de fraudas e só.

Biografia 8 – Idade 67 anos

Eu morava na fazenda e quando completei 9 anos, na roça não tinha escola, tinha assim uma professora que dava até a terceira série, não tinha mais nada... Ai fui morar na cidade, na casa de uma tia, irmã do meu pai. Ai fiquei um ano lá na casa da minha tia fazendo a quarta série. Ai no outro ano, minha irmã mais nova foi fazer a quarta série também. Como ela era mais nova, meu pai ficou com dó e falou: vou comprar um jipe pra levar vocês pra escola. Olha... meu pai era uma gracinha... naquela época, onde a gente morava, ninguém tinha carro. Ai meu pai comprou um jipe, azul, quadradinho, com porta de lona, duro...

Ai eu voltei pra casa, porque ele ia todo dia levar nós pra escola. Ele levantava cedim, ajudava a tirar leite, ai às 7h da manhã ele levava nós pra escola, eu e minha irmã. Por 4 anos. Todo dia, com chuva ou sol. Ai nós chegava na cidade e as pessoas falavam: nossa você veio da roça... Era uma festa. Pra mim e pra minha irmã era uma festa.

Meu pai trabalhou muito. Ele fazia aquilo com o maior prazer.

Quando eu tinha 7 anos, eu cai do cavalo. Eu queria aprender a andar de cavalo; ai meu pai falou: Você está pequena, não alcança o estribo.

Mas eu falei: Eu quero andar, quero andar.

Ele falou: Mas você não pode menina.

De tanto eu insistir, ele falou: Vou buscar um cavalo.

Ai ele me pôs lá (em cima do cavalo) e falou: Segura a rédea e vai até na porteira.

Ai quando o cavalo começou a andar, ele era muito alto, com os passão assim né. Ai eu fiquei assustada e soltei a rédea. Nossa! O cavalo disparou! Quando chegou na porteira, o cavalo voltou. Meu pai disse que até gelou. Mas o cavalo era manso e veio pro lado dele. Ai quando ele segurou o cavalo, eu cai. Mas eu tava perto do meu pai, ainda bem. Mas levei um susto. Ai quando eu tava com 12, 13 anos eu andava de cavalo.

Quando eu fiquei na cidade, com nove anos, ele ia lá na casa da minha tia e eu sentava lá no colo dele. Ele me pegava no colo, me abraçava, ficava lá... Depois ele ia embora. Ele morria de saudade, era muito amoroso.

Por isso que ele decidiu comprar o jipe, pra levar nós duas pra escola. Minha tia era boa, igual ele, amorosa, atenciosa, mas não era a nossa casa.

Eu aprendi a dirigir no jipe. Duro, duro... nossa faz tempo que eu aprendi a dirigir.

Ai quando foi pra fazer o colegial, nós já era grande, ele falou: agora vocês vão ficar na cidade. Ele colocou a gente em um pensionato que tinha freira, era do lado do colégio estadual, em Muzambinho. Mas nós ficamos só um ano lá, porque as freiras eram muito rigorosas. A gente



Figura 28
Imagem de participante dançando
(2021).

era muito obediente, não fazia nada de errado, não aprendi a mentir. Aí depois fomos para outro pensionato, do outro lado. Mas era perto. Aí quando a gente terminou o colegial minha irmã foi fazer um curso de Ciências Contábeis, lá perto, e eu fui pra Alfenas pra fazer farmácia; mas eu não passei no vestibular. Aí fui fazer administração em uma outra cidade lá perto; numa cidade no estado de SP.

Fui, comecei a trabalhar e minha vida já mudou, era trabalhar e estudar. Aí depois arrumei um namorado lá e casei, em 1989. Eu não conhecia Uberlândia. Meu pai não queria que eu casasse.

Eu: Ele não queria que você fosse embora.

Mas até então ele não sabia que eu ia embora. Nós tava pensando que ia ficar lá. Porque ele também era de lá. Ele tinha feito farmácia em Alfenas e a gente ia ficar lá mesmo. Mas aí quando foi em novembro, a gente ia casar em dezembro, apareceu uma proposta de trabalho aqui pra ele. Nossa! Um mês antes do casamento! Foi um transtorno. Meu pai não queria. Aí eu não sabia mais se eu ia casar. Nós éramos muito unidos, muito apegado. Nós 4: meu pai, minha mãe eu e minha irmã. É ruim porque a gente sofre muito com isso.

Ele veio um mês antes de casar e ficou um mês aqui. Aí nós casamos e viemos. Aqui foi até bom, porque eu aprendi assim, a vida, a enfrentar os problemas da vida. Por que antes, eu estava com o meu pai; ele dava a maior atenção, tudo ele resolvia. Apesar de já ter morado fora, já ter feito uma faculdade... eu morei 6 anos fora, em São João da Boa Vista. Mas o tempo da faculdade não era igual agora. O povo não saía pra passear. Eu só encontrava os colegas na faculdade.

Olha o tanto que mudou agora. O povo vai pro bar. Vai viajar. Eu não fazia nada disso, só trabalhava e estudava. Dava umas namoradinhas também de vez em quando. Namorar, eu namorava.

Mas aqui eu fiquei casada 18 anos. Tenho 2 filhas. E já faz 12 que estou separada.

Aí meu marido resolveu que queria estudar mais e resolveu ir lá pro Acre pra fazer faculdade. Ele fez vestibular em um tanto de lugar, ele queria passar. Aqui ele nem fez, porque sabia que não iria passar. Depois de velho já, ele resolveu que não queria mais ser farmacêutico e passou lá na Universidade do Acre, ele fez medicina lá. Ele tinha 44 anos. Fez 6 anos de medicina lá na UFAC.

Eu: Na época você não se animou pra ir junto? Achou muito longe?

Mais ou menos... As minhas 2 filhas estavam na escola aqui, aí minha filha passou na faculdade aqui, ela passou em 5 faculdade. Aí com as 2 estudando não tinha como eu ir. Aí ele foi e ficou 2 anos sem vir cá. Eu fui trabalhar. Montei uma sorveteria, fiquei trabalhando até 10h da noite pra manter elas. Aí ele parou de mandar dinheiro. Ele fez concurso e passou lá, depois de um ano, e começou a trabalhar. Mas aí ele arrumou outra lá.

As minhas meninas já formaram. A E. formou junto com o pai.

A minha mãe hoje tem 86 anos.

Biografia 9 – Idade 75 anos

Eu nasci na fazenda, no distrito de Martinésia. Fui criado lá e fiz até a quarta série primária. Meus pais eram agricultores, pais de 10 filhos... eu sou o número 8. Era longe, mais ou menos 5 km para ir pra escola. Naquele tempo tinha muita criança lá. No cerradão, a vaca corria atrás de nós. Nós subia na árvore e ficava muito tempo lá esperando o gado passar. Tinha dia que vinha brigando com os colegas pelos caminhos... e assim era...

Depois quando eu cheguei no quarto ano meu pai me tirou da escola porque precisava do filho pra trabalhar, né? Eu pedi ele pra estudar mais, mas... coitado.... mas eu reconheço, imagina se fosse eu com 10 filhos. Eu acho que ia suicidar... (risos)

Eu fico olhando, hoje, as vezes, criança na rua precisando das coisas e fico imaginando: já pensou se fosse meu filho? Eu teria condições de oferecer algo pra ele, nesta crise que está, né? Aí é o momento que eu fico feliz de não ter casado até hoje e de não ter filhos. Nestas horas é que me sinto feliz, porque não vejo um filho sofrer. Aí eu lembro do meu pai e da vida difícil que a gente tinha... ia pra escola descalço... mas era feliz.

Aí fui trabalhar na lavoura com meu pai, mas era tudo braçal e não estava produzindo o suficiente. Plantava arroz, milho, feijão. Tinha frutas no pomar e uma horta muito boa, era a base da alimentação. Meu pai sempre gostou de uma horta, todo dia, de manhã e a tarde, cuidava... era bem cuidada. Produzia legumes o ano inteiro.

Meus avós paternos moravam lá também; do outro lado do rio. Era 3 filhos e meu avô dividiu a fazenda, que era grande, em 3. Quando meu avô morreu, a gente continuou.

Olha, a minha mãe eu quase não conheci, ela morreu quando eu tinha 5 anos. Quem me criou foi minha irmã mais velha. Ela está viva até hoje, com 85 anos. Meu pai não casou mais, com 10 filhos, né... a minha irmã falava que veio uns tios lá de Guaxima/MG, quando minha mãe morreu, e queria levar os mais pequeninhos para eles criar. Mas meu pai falou pra minha irmã mais velha: Eles veio pra levar os menino, nós vamo deixar?

Aí minha irmã falou: Ó pai, se for por mim, não leva não, nós ajuda o Senhor a cuidar. Aí meu pai respondeu: Nós vamo cuidar.

Aí ficou todo mundo morando junto. O que eu mais tenho de recordação é a honestidade do meu pai. Isso ele ensinou pros filhos. Ser honesto. Eu acho que é por isso que a gente não ganhou dinheiro, porque ele ensinou a ser honesto e trabalhar. E trabalhar parece que não ganha dinheiro, só trabalhava mesmo. E vivia... mas ganhar dinheiro, não ganhava. Então eu agradeço ele, a honestidade.

Uma recordação que tenho também é do meu tio, irmão do meu pai. Esse tio era vizinho do outro lado do corgo. Interessante porque parece que eu gostava mais do meu tio do que do meu pai. Porque meu tio era mais calmo e tinha mais diálogo com a gente e meu pai era mais rígido, ele não tinha muito diálogo com filho não. Eu tinha vontade de meu pai chegar e me dar um



Figura 29
Imagem de participante dançando
(2021).

abraço. Até hoje sinto isso. Mas meu pai nunca fez isso com um filho. Eu não lembro dele chegar e dar um abraço num filho, elogiar um filho.

Depois de um tempo, eu já estava grandinho, tinha uns 10, 15 anos... não, eu tinha 18 anos, meu pai faleceu... aí ficou só os irmãos solteiros lá, juntos, 2 mulher e 3 homem. A gente plantava milho na beira de um córrego, num lugar húmido; devia ser mês de setembro, tava um calor... Tinha uns capins secos, era final de semana. Domingo. Tava vespano uma chuva e eu fui lá queimar uma sujeira. Quando fica limpo eu vou plantar milho lá...

Aí aparece meu tio: O que você tá arrumando aí?

Eu falei: Oi meu tio...tô queimando porque vou plantar aqui.

Ele falou: Haaa... tá bom... eu vi o fogo e a fumaça e fiquei preocupado.

Ele estava do outro lado do rio e veio lá pra saber o que tava acontecendo... eu pensei: nossa meu tio tá lá do outro lado, nós tamo aqui sozinho, mas ele está com atenção na gente. Aquilo me atraiu mais com ele. Ele tinha 7 filhas e um homem e a mulher dele era louca, ela tinha problema de cabeça e dava trabalho pra ele, mas ele olhava por nós.

Aí eu pensei esse homem é bom demais. Veio ver se tava fazendo arte... Veio vê se o fogo não ia alastrar. Ele veio cuidar, ajudar.

Aí eu analisei: Será que se fosse meu pai ele faria isso?

Meu pai era bravo, ele dava croque. E meu tio zangava com meu pai. Ele falava: Oi til, num pode bater na cabeça não.

Uma vez tava eu e meu pai cascando milho no paiol, cascava na mão e jogava o milho dentro de um caxotão, tinha um moinho que moía o milho pra nós dá pras galinha, pros porco. Aí meu pai falou: Limpa aí.

Era pra catar aquelas palhas que ficavam caídas no chão. E o piso do paiol era de madeira roliça e com casca, e eu passei a mão assim pra catar as palhas e entrou uma casca embaixo da minha unha e doeu. Eu agachei assim e fiquei olhando assim... Eles estavam lá conversando. De repente, um coque na cabeça e meu pai falou: Vamo menino, trabaia!

Meu pai, né... ele tinha uma mão pesada... e eu caí em cima de um monte de milho, perdi até o folego.

Ele achou que eu não tava querendo fazer o trabaio. Mas não era isso, tinha entrado a farpa e eu tava olhando, assim... Eu fiquei lá chorando... acho que foi isso que deu um foco na cabeça. Eu tenho um caroço na cabeça.

Na roça nós ia muito nas festa da igreja. Eu dançava simplesinho, não sabia dançar, mas dava dois passo pra lá e dois pra cá. Aí conforme a música eu sabia... ia eu, minhas irmãs, primos... ia a pé... 3 ou 4 quilômetros, uma turma...

Uma vez, nós foi num baile, uns 7 ou 8 quilômetro de distância a pé, os homens iam de butina, as moças iam com um sapatinho velho e levavam um outro mais novinho numa sacolinha e

chegava lá e trocava. Tirava o calçado sujo e deixava numa moita perto da festa.

Uma vez a gente tava voltando de uma festa e apareceu dois home... ele falou: Ei, você me enjeitou lá. Falou pra minha irmã, que ela enjeitou ele lá no baile. Ela falou que não. Mas deu briga... ele foi pra cima do meu irmão mais velho e a turma já fechou... era um homem forte, já casado, mas era bandoleiro, brigador. Nós era muito, meu irmão deu um empurrão no peito dele... quando ele viu que ia apanhar já afinou... nós era uma meia dúzia e eles eram só 2. Nós não era de briga, mas se eles viessem iam apanhar...

A gente pensou em voltar lá e denunciar eles pro dono da festa. A gente que era de família, se falasse isso, talvez iam até bater nele lá... Acho que ele pensou: esse povo não tem pai... Mas nós era unido.

Eu vim pra Uberlândia adulto. Com 20, 25 anos. Eu tive um problema de saúde. Aí vim pra cidade fiz uns exames e tinha um foco. Aí meu irmão casou e veio morar aqui em Uberlândia, aí eu vim e fiquei com ele, tratando, eu tratei muito tempo. 1 ano e meio, mais ou menos, eu tratei. Tive que tomar gardenal quase um ano, na casa do meu irmão... dormia o dia inteiro. Só dormia e comia. Aí um dia eu falei pro meu irmão que tinha sentido que não tinha mais nada não. Aí ele falou, tá bom. Fui fazer exame e você acredita que não deu mais nada. Eu tinha sarado.

Quando meu pai morreu, ficou eu e meus irmãos solteiro na roça... aí casou as irmãs, meu irmão casou, o outro casou... Aí eu tentei morar um tempo com ele lá, mas mudou tudo. Aí não deu certo. Aí eu vim pra Uberlândia. Morei um tempo com meu irmão casado e depois vim morar sozinho, moro sozinho até hoje. Nunca casei. Tive uma namorada, quase casei, mas depois... Pensei: Nó...vou casar... tirar ela da casa dos pais dela...eu quero estudar... não tenho emprego... cheguei lá e terminei.

Eu resolvi estudar, fui refazer o quarto ano numa escola lá pertinho de casa, Alice Paes (E.E. Professora Alice Paes). Aí arrumei um serviço lá no moinho 7 irmãos, comecei a trabalhar e estudar a noite... aí fiz até o segundo grau. Tava muito difícil... por eu estudar a noite, foi ficando cansativo, o oitavo ano foi ficando difícil, eu consegui, mas eu tive que tratar de novo... fui no médico e ele disse: ó, você tem duas situação, ou estuda ou trabalha. Não tem como você fazer isso mais. Aí parei de estudar. Parar de trabalhar eu não podia. Parei alguns anos.

Aí depois eu voltei. Fiz um ano de cursinho e, no final do ano, me perguntaram se ia prestar vestibular. Aí eu falei que não, eu era um vovô no meio daquela meninada. Aí eles me incentivaram a fazer o vestibular.

Aí eu perguntei: Mas como eu vou fazer.

Eles falaram: nós vamos fazer sua inscrição.

Aí eles fizeram. Teve uma prova de simulação, lá no José Inácio (escola). Aí fiz o ENEM lá no colégio agrícola, na fazenda. Aí fiz a redação... eu conclui ela. Aí chegou o resultado e eu não fui aprovado, mas fiquei na segunda chamada.

Daí alguns dias, lá de Uberaba, me liga um cara: Você quer fazer a matrícula?

Eu respondi: Se eu quero? Mas é agora!

Era licenciatura em computação no IFTM. Eu nem sabia que curso era não. Eles que marcaram lá pra mim. Fiz até o terceiro período. Aí foi ficando cansativo de novo, teve uma prova de programação... eu tinha celular mas... eu devia ter pego outra área... não sei lidar com nada disso. Não sabia ligar o celular. No primeiro dia fiquei em pé num cantinho. Ficava observando... não entendia nada.

Eu trabalhei sem carteira assinada como eletricitista de automóvel, lá no centro... mas depois de um tempo vi que estava ganhando pouco e pensei que merecia mais que isso, ai fui trabalhar na Esso. Na carga e descarga de petróleo. Fiquei 3 anos. Antes trabalhei no Moinho 7 irmãos. Lá na Esso fiz cursos de combate ao incêndio, em Paulinea/SP. Depois fui pra SOTREC, sociedade de tratores. Trabalhei lá 4 anos. Foi a época que me deu estresse. Chegava carreta de peças da Europa e eu tinha que entrar 5h da manhã pra dar entrada nas peças, ai eu estudava até 11h da noite, chegava cansado e ia deitar a meia noite. Não dormia quase nada. Foi 1 ano... 2 anos desse jeito.

Em termos financeiros eu gostei de trabalhar na Esso, mas eu gostei muito mais de trabalhar na parte elétrica de carro. Mas eu não consegui aprofundar.

Não consegui me formar no terceiro grau. Não era só eu que tinha dificuldade, era todo mundo.

Ai depois, tinha uma vizinha lá, de Goiânia, morava em frente de casa, tinha um casalin de filho, ficou viúva. Aí eu comecei a dar umas namorada com ela, depois vi que não deu certo. Larguei. Aí ela tava com dificuldade de pagar aluguel e eu falei pra ela morar na casa na frente da minha. Eu pensei: nossa um filho, uma filha... a filha não casou, é mãe solteira...

O filho desta menina, me chama de vô até hoje. Um dia a moça, tava com um namorado e a criança ficou atrapalhando. Aí quando o rapaz foi embora, ela ficou com raiva e trancou a criança no banheiro. Ele subiu no vaso, ou numa prateleira e ficou olhando ela e a mãe dela conversando lá na cozinha. Quando ela viu, ela zangou com ele, gritou com ele pra ele sair de lá... ai ele ficou rindo, fazendo micagem. Eu sei que ela abriu a porta do banheiro e foi bater nele. Pra fugir dela, esconder, correu pra minha casa, entrou no banheiro e fechou a porta. Eu pensei: Por que ela tá batendo nele?

Aí na hora que vi ela vindo com uma cinta dobrada pra bater nele, eu falei: Opa... Aqui você não vai entrar. Na minha casa não! Se você entrar aqui eu vou chamar a polícia. Aí ela afastou e saiu xingando.

Aí eu falei: B. pode sair.

Ele falou: Minha mãe vai me bater.

Eu falei: Não vai não, agora é comigo, pode sair. E pode voltar lá pra sua casa.

Eu fui com ele; eu falei pra ele: Pode vir.

Aí eu fui lá e falei: Se você ou sua mãe bater nele vocês vão se ver comigo. Encosta a mão nele pra vocês ver.

Desde esse dia pra cá, ele confia em mim pra tudo. Se o chinelo arrebatava ele me falava e eu dava dinheiro pra comprar o chinelo. Quando ele entrou no exército eu que levava ele no quartel. Os segredos dele, ele contava tudo pra mim.

Eu já ajudei ele num monte de coisa... Ajudei a tirar carteira de motorista quando saiu do quartel. Quando decidi ir pra Londres trabalhar, eu paguei o passaporte dele.

Ontem eu estava lá, assistindo uns vídeos, e aí ele bateu na porta... ele disse: Vô, sou eu.

E tem a corrida, né? A corrida foi com a Dra Karina... tinha os trabalhos lá no parque Sabiá... ela me apresentou o Flávio Soares, formado em educação física, e pediu pra ele não cobrar nada de mim... eu comecei com um trotinho e quase não aguentei... ai eu comecei andando 100 metros e correndo 100... isso foi em 2017... ai quando vi tava dando uma volta inteira no trotinho... Hoje dou 5 voltas. Antes eu custava chegar no bebedouro, agora já to acostumado. Nem sinto sede.

Biografia 10 – Idade 65 anos

Nasci no interior de SP, mas vim pra Uberlândia quando era bebê e nunca mais sai. Quando eu tinha 8 dias meu irmão deu uma banana nanica pra mim. Eu sou a filha caçula de 5, e tinha uma amiga da minha mãe que teve neném quase junto com ela, com a diferença de só 15 dias. O bebê dela não mamava, ela não tinha leite... a minha mãe achava ele lindo e eu feia. Ela não queria mais filho e veio eu... e mulher. Ela pensava: Mulher vem nessa vida só pra sofrer. Ai minha mãe saía e ia dar mama pro menino, era longe, mas ela ia... de manhã, a tarde... e pra mim, nada...

Ela saía pra amamentar o bebe e não deixava leite pra mim e ainda falava pro meu irmão que se ela chegasse e eu estivesse chorando ele ia apanhar. Aí meus irmãos falam que eu chorava muito.

Um dia meu irmão olhou e viu um cacho de banana, ai virou pros meus irmãos e falou assim: se nós come, porque ela não pode comer?

Catou a banana e enfiou na minha boca. Aí meu pai chegou e falou que eles estavam fazendo arte com o neném na cama. Quando ele viu que eu estava comendo banana ele ficou P da vida... Cadê a sua mãe?

Aí meu irmão falou que ela tinha ido dar mama pro outro bebe. Meu pai ficou bravo, disse que quem tinha que dar mama pra ele era a mãe dele. Falou pra minha mãe: A sua filha é essa daqui, o bebe é da sua amiga. Se quiser você tira o leite e põe na garrafa, ela que dê mamá pro filho dela. Ou se você quiser, trás ele e dá mamá pros 2 juntos. Você cuide de sua filha.

Nós crescemos todos juntos, somos irmãos de leite.

Teve uma vez que quebrei o braço e levei um cacete. Foi a primeira e a última vez que a minha mãe me bateu. Porque a minha irmã também era fogo, mas eu nunca retruquei. Minha mãe falou: Hoje vocês vão ficar dentro de casa.

Estava um tempo de chuva e era época de manga. E minha irmã falou: Há não, nos vai sair! Porque o pessoal tá tudo chupando manga na porta da vizinha.

Aí eu falei: Não tem como. A minha mãe estava costurando no quarto.

Aí minha irmã falou: Ela vai demorar umas 5h costurando aquelas calças. Pula a janela e vamos.

Aí eu falei: Não vou!

Ela disse: Ela vai acabar te chamando e você vai dar com a linha nos dentes. Ou você vai comigo ou você apanha. E pode pular a janela primeiro.

Aí eu pulei e fui. Fomos chegando no lugar e tinha um abençoado de um caminhão que tinha uma gangorra na carroceria. Puseram uns 3 tijolos e uma tabua em cima. Aí eu sentei e fui chupar manga. Uma menina veio correndo e pulou no outro lado da tábua. Quando fez isso, ela me jogou por cima da mureta do caminhão e cai no chão.

A vizinha viu de longe e veio correndo. Nossa, meu braço tava quebrado e ela falou vou puxar, vou puxar. E eu gritava... uma outra menina falou que ela ia sair com meu braço na mão.

Aí elas falaram pra minha irmã ir chamar a minha mãe. Eu desconfio que nesta época eu bati o

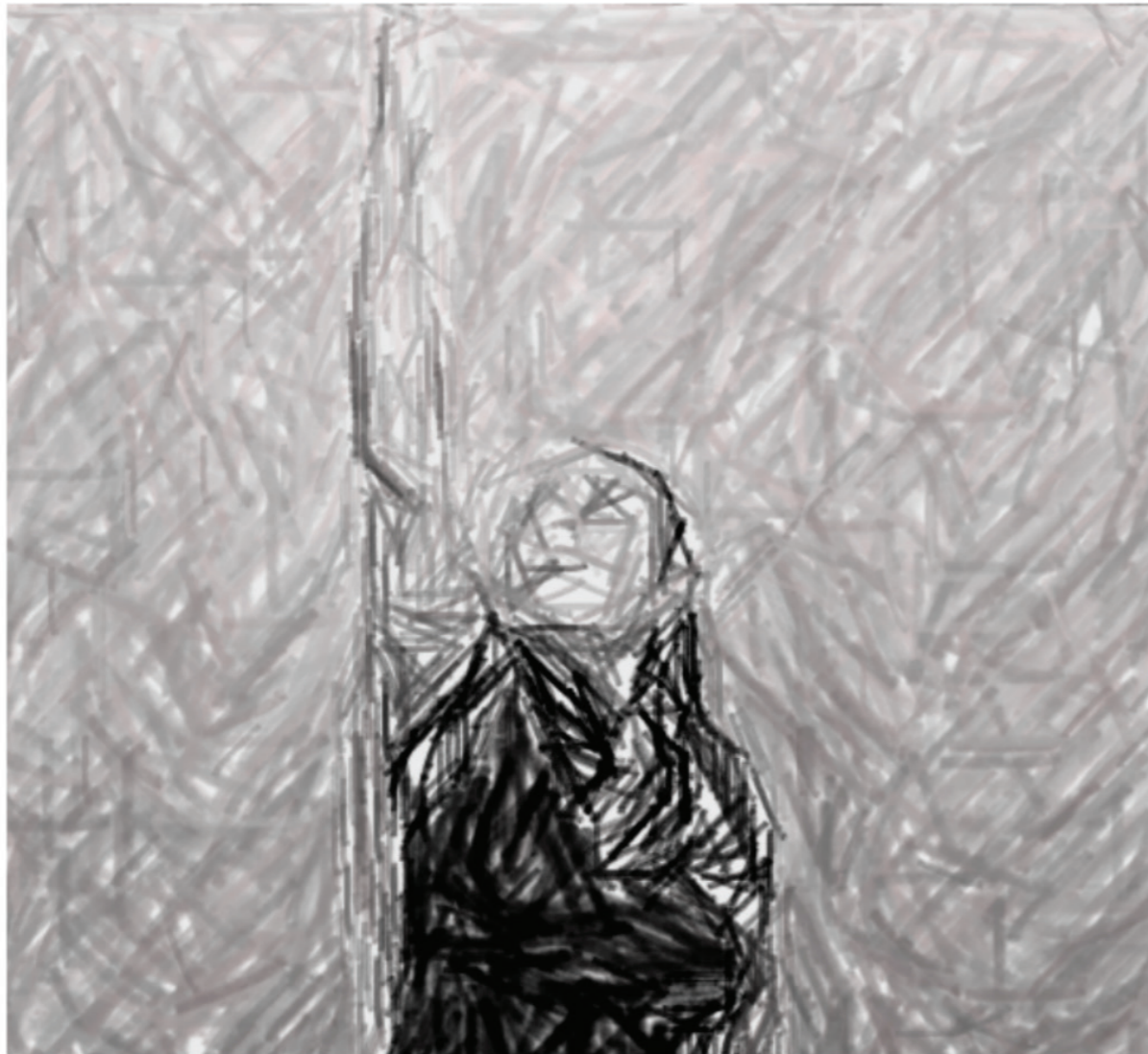


Figura 30
Imagem de participante dançando
(2021).

meu fêmur. Eu sentia muita dor, chorava muito.

Minha irmã falou que não ia chamar minha mãe nem a pau. A vizinha falou que tinha que chamar pra me levar no médico. Aí ela foi. Só que ela conta cada história cabeluda e se sai bem. Eu acho que ela falou pra minha mãe que eu que fiz ela ir, aí minha mãe passou perto de um pé de pêssego da vizinha e pegou uma vara bem boa. Aí ela chegou me batendo nas pernas.

A vizinha falou: Você está doida? A menina está com o braço dipindurado.

Aquele dia minha mãe estava possuída de raiva, porque ela não queria que meu pai fosse numa pescaria e ele tinha ido. Quando todo mundo começou a falar que não podia me bater, ela parou e me levou pra casa e falou: não manca não. Tem uma velhinha ali que benze, vou te levar lá e amanhã seu pai te leva no médico.

Quando chegamos na velhinha ela falou: eu posso benzer de tudo, mas colar braço quebrado eu não colo. A senhora pega sua filha e leva pra um hospital.

Aí minha mãe falou que meu pai que ia levar e que não era pra eu ficar chorando, porque senão eu ia apanhar de novo. Aí minha irmã ficou com a consciência pesada.

Quando foi no outro dia, meu pai chegou e falou, nossa essa menina tinha que ter ido no médico ontem. Aí ele falou como que eu vou levar essa menina no médico com estas pernas deste jeito? Aí ele falou que levava, mas que minha mãe que ia entrar comigo e que ela tinha que falar que ela me bateu. O médico olhou pra pernas todas lambadas, olhou no braço e falou que não dava pra engessar porque estava muito inchado, teve que esperar uns dias pra depois engessar o braço. E aí a vizinha foi lá e falou pra minha mãe: Nossa como que você teve coragem de bater nela assim? Ai nunca mais minha mãe me bateu.

Quando o dia amanhecia a minha mãe falava, vocês somem daqui que eu quero a minha casa limpa. O horário da comida vocês sabem. Aí a gente ia muito longe. Num lugar que tinha chácaras. Lá tinha as melhores mangas rochinhas, as melhores laranjas... só que o homem, dono de lá, era armado e odiava criança. Tinha uma senhora, vizinha nossa que adorava roubar as frutas de lá e puxa nós pra pegar. A minha mãe falava, traz as mangas mais bonitas.

A gente entrava no quintal do homem, quando via era só tiro... Ele mandava os jagunços atrás da gente. A gente corria que ficava com a língua de fora, tinha umas manilhas embaixo da rodovia e a gente entrava lá dentro e ficava escondido até os homi ir embora.

A minha vida inteira eu sempre detestei saia. Então quando eu fui pro José Inácio, na quinta série, era saia com aquelas preguinhas, galinha de angola. Quando a minha mãe falou que tinha que usar saia, eu falei: Nossa! Saia?

Minha mãe disse: É! Saia!

Aí eu olhei pra aquela saia e pensei; Eu não vou pra escola de saia!

Nossa era morte por aquela saia. Aí quando foi na sétima série eles aboliram. Falaram que quem quisesse podia ir de calça.

Aí eu falei: Upa, é comigo mesmo. Eu vou de calça. Mas naquela época tinha preconceito. Os meninos falavam: Nossa, as meninas querem ficar igual homem.

Eu nunca tive professora amiguinha. Elas me odiavam.

Quando eu tinha uns 13 anos, a minha mãe tinha uma amiga que morava na roça, que sempre que ia matar porco, fazê pamonha; a minha mãe mandava eu ir junto pra ajudar... Eu queria ir, porque o filho da mulher era muito bonito... loiro do olho azulzinho. Aí eu ficava quebrada de tanto trabalhar. Ainda tinha que acordar as cinco da manhã, pra ir. Desisti de paquerar fazendeiro... achei que os moços da cidade eram mais interessantes.

Com 14 anos eu fui emancipada, porque surgiu uma herança pra nós recebe. Meu pai já era falecido e a gente entrou como herdeiro. Um advogado falou que se me antecipasse era mais fácil de receber... eu era a única de menor. Quando eu tinha 16 anos, já estava emancipada e eu podia ir pras festas com a minha prima.

Eu queria ir no bailão do Black Chike, do Pai Nego.

Eu e minha amiga queríamos ir na discoteca, mas precisávamos de dinheiro para pagar a entrada, então fomos fazer unha. Colocamos uma plaquinha na porta de casa: Fazemos Unhas.

Como na frente de minha casa tinha um bordel, as moças começaram a aparecer para fazer as unhas. Na minha curiosidade inocente, perguntei o que elas faziam no bordel. Minha mãe teve um chilique. O pai da minha amiga quando viu a situação, falou para as moças irem embora, pois nós não poderíamos fazer a unha delas. A moça disse assim: Então por que colocaram o cartaz?

Ai o pai da minha amiga foi lá e tirou. Nós ficamos sem entender a situação.

Ficamos reclamando: Por que a gente não pode fazer a unha delas? O que elas têm que a gente não tem?

A minha mãe falou que elas eram mulher de zona e mulher da vida arranca dinheiro de homem. Disse que os homens que passavam lá na frente da nossa casa estavam indo pra zona dar dinheiro pra elas.

Ai nós já fez a matemática.... Uai, então não vamos perder tempo fazendo unha, vamos lá pegar dinheiro dos homens também!

Minha mãe ficou doida: Vocês nem pensem em passar perto daquele lugar! Vou ficar vigiando vocês.

Eu era católica bem participativa, ajudava no clube de mães da igreja São Cristóvão, mas ainda era solteira. Eu namorei 10 anos. Aí quando fui casar, tinha uma igreja que eu queria, a da Nossa Senhora das Dores. O padre da igreja que eu ia não queria deixar, ele falava que eu só casaria se fosse lá, na igreja dele. Aí fui na igreja que eu queria e marquei o casamento, o padre de lá era um senhor muito bonzinho; só que ele pediu pra eu trazer uma declaração da igreja do meu bairro.

Aí quando fomos fazer o curso de noivos, o padre falou que ele só ia casar aqueles casais que não tivesse tomando pílula anticoncepcional. Aí pensei: Tô lascada...

Eu não queria ter filho antes de construir nossa casa. Aí fui atras do meu batistério e do meu noivo, consegui o meu e pedi para enviar direto para a igreja que ia casar, mas o do J. não estava

achando. Achamos o do irmão gêmeo dele, mas o dele não. Ai minha sogra não lembrava o que tinha acontecido. Fui conversar com a avó dele e ela falou pra eu procurar a madrinha dele que morava em Uberaba, disse que ela ia lembrar.

A madrinha dele contou que os gêmeos foram batizados na mesma igreja, mas com um ano de diferença. O irmão do J ficou doente e a mãe deles ficou com medo dele morrer, batizou um e não batizou o outro. Só um ano depois que foi batizar o J. Aí consegui o batistério dele.

Aí ainda precisava de meu endereço, tinha que ser em uma casa perto da igreja, no mesmo bairro. Aí dei o endereço de uma mulher que eu tinha trabalhado na casa dela, pedi pra ela confirmar. Só faltava o documento do médico. Fui segurando os convites de casamento pro padre da igreja, que eu ia, não descobrir.

Um dia o meu irmão falou que ia me arrumar um vestido de noiva de uma amiga dele, só que era curto. O padre falou que não podia, tinha que ser longo, com véu, bem fechado na frente. Disse que a dama de honra tinha que ter mais de 7 anos, só que eu já criava minha sobrinha e ela tinha 3 anos, ela que ia ser minha daminha. O padre também falou que tinha alguns tipos de música que não podia por pra tocar na igreja. Eu tinha que levar o LP com a música que queria tocar pra ele aprovar.

Eu falei: Tá bom seu padre...

Aí fiz um monte de faxina, consegui alugar o vestido de noiva que eu queria, arrumei uma mulher para cantar no casamento. Aí pedi pra eles começarem com a marcha nupcial, mas depois era pra cantar *Imagine*, do John Lenon pra mim e depois tocar a do J que é do Simon & Garfunkel e depois a senhora toca Ave Maria na hora das alianças. E na saída a senhora toca aquela música *Casa Blanca*.

Meu sogro e meu irmão falaram que iam dar a festa, lá no Caça e Pesca. Falaram pra eu fazer os convites individuais e tudo. Mas conhecendo os dois como conhecia, sabia que não ia virar nada. Faltando uma semana pro casamento dei uma prensa neles. Falaram que tinha ficado muito caro e que não iam fazer. Eu fiquei puta.

Vocês fizeram eu fazer convite e tudo e agora pulam pra trás.

Tive que correr na gráfica, pedi pra jogar fora os convites da festa e mandei fazer um assim: Agradeço a presença de todo mundo. Meu muito obrigado. Os noivos vão receber os cumprimentos na porta da igreja.

Fomos na fábrica da Erlan, comprei chocolate e coloquei em cada convitinho.

Aí meu sogro veio e falou que ia fazer um almoço, mas não ia chamar minha família porque eles não tinham ajudado com nada. Que era pra ir eu e minha mãe. Nós já estávamos no cartório. Aí eu fiquei tão brava que falei que pra ele que eu não ia na festa dele. Meu sogro falou que eu falava muito, reclamava, era muito brava e ainda ia assinar o nome dele.

Aí eu perguntei pra moça do cartório: Eu sou obrigada a assinar o nome dele?

Ela falou: Não.

Então eu disse que meu nome ia ficar como estava. Não ia colocar a assinatura dele.

Casei no cartório, depois casei na igreja, com 27 anos e fomos viajar. Esse casamento foi uma

novela.

La em casa cada quarto tem a sua televisão. Eu fico P da vida. O L. chega e vai ver as coisas de rap dele, de cemitério abandonado. O J. chega e vai ver batida de moto. Ele e o T gosta.

Aí o L fala: Mãe, agora eu sou obrigado a ir pro meu quarto.

Aí eu vou ver um filme, eles sentam junto e falam: mas que filme chato.

Eu falo: Mas esse é meu! Eu escolhi, dá licença.

Aí eles falam: Olha lá pai, ela tá assistindo aqueles mamãozinho com açúcar.

Em casa a gente almoça junto e na janta também, é na janta que a gente lava a roupa suja.

Quando tive meus filhos eu queria muito dá leite, eu bebia caracu, comia canjica. Mas nada...

O médico falou: A senhora vai ficar de fogo e pesando 100 quilos, mas não vai dar leite.

Como não tinha jeito, o J arrumou uma amiga dele pra dar de mamar, aí meu filho, o L, mamava e vomitava, mamava e vomitava, mamava e vomitava...

Aí o médico falou: Esse seu filho tem algum problema com leite, porque é leite materno... Eu falei: Não doutor, fique tranquilo. Hoje eu vou resolver esse problema.

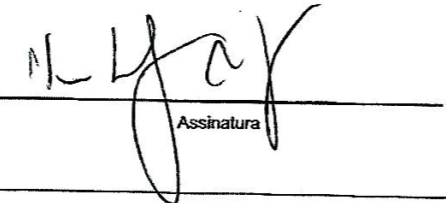
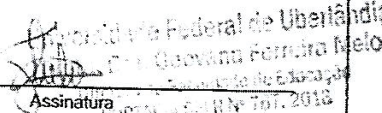
O bebe estava descaindo... Passei no mercado, peguei um saquinho de leite, fervi e fiz um mingauzinho bem ralo de maisena e ele mamou tudo, não vomitou.

O T não pegou nenhum tipo de leite, tentei de tudo, leite de gente, de vaca, de cabra... Pensei até em dar leite da minha cachorra que tinha parido. Mas aí eu pensei: Bom, eu tinha comido banana com 8 dias de vida e não tinha morrido, então eu peguei uma banana maçã bem amassadinha, comprei uma farinha láctea, misturei e dava aos pouquinhos para ele. Ai quando ele dormia, eu fazia o leite mais grosso igual o do L e dava pra ele dormindo. Ele mamava tudo. Meus filhos são 5 anos de diferença de um pro outro.

Quando minha mãe ficou doente, eu que cuidei da minha mãe. Eu, meu marido e meus filhos. Ela teve Alzheimer.

ANEXOS

Plataforma Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A pessoa idosa dançarina-criadora e relações entre processos de criação/composição em dança e processos autoeducativos			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 16			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Narciso Lorangeira			
6. CPF: 008.289.457-48	7. Endereço (Rua, n.º): Avenida João Naves de Ávila, 2180 SANTA MONICA UFU UBERLANDIA MINAS GERAIS 38408290		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (34) 9145-8884	10. Outro Telefone:	11. Email: narcisotelles@demac.ufu.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 30 / 04 / 2021		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Faculdade de Educação - UFU	
15. Telefone: (34) 3239-4163	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Geovana Ferreira Melo</u>	CPF: <u>401.272.061.91</u>		
Cargo/Função: <u>Diretora da Faculdade de Educação</u>			
Data: 30 / 04 / 2021	 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A pessoa idosa dançarina-criadora e relações entre processos de criação/composição em dança e processos autoeducativos

Pesquisador: Narciso Lorangeira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47219521.7.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.862.439

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta de forma consistente os objetivos, metodologia e fundamentação teórica para a realização da pesquisa pretendida. O estudo pretende analisar as possíveis interlocuções entre as construções de conhecimento oriundas dos processos de criação e composição em dança, por meio da improvisação, e os processos de autoeducação dos participantes. Nele, cada participante deverá frequentar dois encontros semanais de 2h para vivenciar processos de criação e composição em dança, pautados na improvisação. O estudo será realizado de forma remota, pelo Google Meet, e cada participante deverá utilizar seus recursos tecnológicos de uso pessoal (celulares e/ou computadores) para participar das reuniões. Além disso, cada participante precisará se dispor a realizar as proposições criativas e compositivas em dança (por meio de fotos e vídeos) sugeridas pela pesquisadora, assim como participar das discussões realizadas durante o encontro. A pesquisadora destaca que as imagens serão utilizadas como dados de pesquisa desde que os participantes aceitem e assinem o Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem; ademais, explica que os encontros nas plataformas virtuais serão gravados e arquivados em HD externo para preservar o conteúdo das discussões e das experiências compositivas.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as possíveis interlocuções entre as construções de conhecimento oriundas dos processos

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.862.439

de criação e composição em dança, por meio da improvisação, e os processos de autoeducação dos sujeitos participantes.

Objetivos específicos:

- Desenvolver, juntamente com os participantes da pesquisa, procedimentos que possam ser adotados em processos de criação e composição em dança, pautados na improvisação;
- Desenvolver parâmetros de análise para identificar SE os participantes da pesquisa estabelecem relações entre os processos de criação e composição em dança e processos autoeducativos. Caso identifiquemos que os participantes da pesquisa estão fazendo interconexões entre os dois processos, ainda cabe o seguinte objetivo específico;
- Identificar COMO cada sujeito adota os conhecimentos adquiridos na experiência artística nos processos autoeducativos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios na participação da pesquisa estão destacados de forma clara no projeto submetido e explicitam os aspectos éticos da pesquisa. Segundo a pesquisadora, o risco que poderá ocorrer ao participar da pesquisa consiste na possibilidade de o participante ser identificado(a), pois apesar do fato que não ter o nome revelado, pelo próprio caráter da pesquisa, o material imagético produzido durante os processos criativos fará parte do texto da tese; visto que o(a) dançarino(a) tem o corpo como meio de expressão de sua arte. Enquanto os benefícios são:

- o protagonismo dos participantes como criadores de processos compositivos em dança;
- o desenvolvimento da criatividade, da percepção sensível de si e do mundo;
- a vivência de elaboração de obras artísticas como meio de expressão pessoal;
- a modificação de conceitos ultrapassados a respeito do processo de envelhecimento e da velhice;
- a vivência de processos autoeducativos por meio da experiência artística.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pretende analisar os processos de criação e composição em dança de pessoas idosas. Para fazê-lo, os participantes poderão vivenciar processos de criação e composição em dança, pautados na improvisação, por meio da participação em dois encontros semanais de 2h. Devido a situação de pandemia do COVID-19, cada participante deverá utilizar seus recursos tecnológicos de uso pessoal (celulares e/ou computadores), para participar das reuniões em sala virtual do

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.862.439

Google meet.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos são claros, objetivos e possuem uma linguagem acessível aos possíveis participantes da pesquisa; além de explicitarem os aspectos éticos em relação a realização do estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências do parecer nº4.785.828 de 16 de Junho de 2021 foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- podrá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.862.439

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: SETEMBRO/2023.

* Tolerância máxima de 01 mês para atraso na entrega do relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1745388.pdf	19/06/2021 17:43:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/06/2021 17:42:28	Patricia Chavarelli	Aceito
Outros	RespostaCEP.pdf	19/06/2021 17:38:21	Patricia Chavarelli	Aceito
Outros	Carta_esclarecimento_CEP.pdf	20/05/2021 17:19:00	Patricia Chavarelli	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.862.439

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/04/2021 16:10:31	Patricia Chavarelli	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao.pdf	29/04/2021 18:56:37	Patricia Chavarelli	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Equipe_Executiva.pdf	29/04/2021 18:25:10	Patricia Chavarelli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	29/04/2021 18:15:22	Patricia Chavarelli	Aceito
Outros	Anexo1.docx	29/04/2021 18:12:59	Patricia Chavarelli	Aceito
Outros	Links_Lattes.docx	29/04/2021 18:10:29	Patricia Chavarelli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 22 de Julho de 2021

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A pessoa idosa dançarina-criadora – relações entre processos de criação/composição em dança e processos autoeducativos**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Patricia Chavarelli Vilela da Silva, Narciso Lorangeira Telles da Silva e Karina do Valle Marques**. Nesta pesquisa, temos como objetivo analisar as possíveis interlocuções entre as construções de conhecimento oriundas dos processos de criação e composição em dança, por meio da improvisação, e os processos de autoeducação dos participantes.

Para participar, você deverá ter disponibilidade de frequentar dois encontros semanais de 2h para vivenciar processos de criação e composição em dança, pautados na improvisação. Devido a situação de Pandemia do COVID-19 vivenciada mundialmente, cada participante deverá utilizar seus recursos tecnológicos de uso pessoal (celulares e/ou computadores), para participar dos encontros, seja as reuniões em sala virtual do *Google meet*, seja presencialmente, no Campi Santa Mônica/UFU, em espaço aberto e/ou fechado (ex: Centro de convivência ou sala de aula do 5U), de acordo com a necessidade.

Também precisará se dispor a realizar as proposições criativas e compositivas em dança sugeridas pela pesquisadora, assim como participar das discussões realizadas durante o encontro. Você precisará se disponibilizar a produzir pesquisas criativas por meio de fotos e vídeos, elaborados por você com o seu aparelho celular e compartilhar no grupo de *Whatsapp*, para apreciação individual e coletiva. Estas imagens serão utilizadas como dados de pesquisa e como produção artística que será incorporada ao texto da tese. Os encontros nas plataformas virtuais serão gravados para preservar o conteúdo das discussões e das experiências compositivas. As discussões e alguns processos compositivos realizadas(os) nos encontros presenciais também serão gravadas (os), seja para análise como para a produção do videodança. Todo o material de som e imagem será arquivado em HD externo para consulta e análise. A pesquisadora irá manter os dados da pesquisa em arquivo (inclusive as gravações originais), físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, em atendimento ao Capítulo VI, Art.28; IV, da Resolução 510/16.

Você terá que se disponibilizar a responder alguns questionários no decorrer dos encontros, do seguinte modo: a) questionário 1 - contendo 6 perguntas, na primeira semana de vínculo à pesquisa; b) questionário 2 - contendo 4 perguntas, na segunda semana de vínculo à pesquisa; c) questionário 3 - contendo 7 perguntas, será aplicado 3 vezes durante o desenvolvimento da pesquisa, sempre ao final de um período de seis (Dez/2021, Jun/2022, Dez/2022); d) questionário 4 - contendo 7 perguntas, que também será aplicado 3 vezes durante o desenvolvimento da pesquisa, sempre uma semana após o questionário 3. Todos serão respondidos no horário do encontro semanal.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado a você pela pesquisadora Patricia Chavarelli, por meio da plataforma de reunião virtual *Google meet* e será entregue pessoalmente; para que você possa assinar e devolver à pesquisadora. O participante tem um período de até 5 dias para decidir se deseja participar da pesquisa e após este período deverá entregar o TCLE devidamente assinado. Recomendamos que guarde em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento.

Uberlândia, ___ de ___ de ___

Rubrica da pesquisadora

Rubrica do participante

Na redação da tese, os participantes serão identificados por duas letras representativas, por exemplo participante EB, participante ZM. As imagens decorrentes dos processos de criação e composição poderão fazer parte do corpo da tese, pois a pesquisa baseada em arte pode utilizar a imagem como texto. Deste modo, **os participantes autorizarão a utilização de uso de suas imagens por meio da assinatura do Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem; possibilitando que a pesquisadora utilize estas imagens para publicações vinculadas a pesquisa.** Esclarecemos que os pesquisadores têm o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV. O participante não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).** O risco que poderá ocorrer ao participar desta pesquisa consiste na possibilidade de você ser identificado(a), pois apesar do fato que não ter seu nome revelado, pelo próprio caráter da pesquisa, o material imagético produzido durante os processos criativos fará parte do texto da tese; visto que o(a) dançarino(a) tem o corpo como meio de expressão de sua arte. Dentre os benefícios podemos citar: a) o protagonismo dos participantes como criadores de processos compositivos em dança; b) o desenvolvimento da criatividade, da percepção sensível de si e do mundo; c) a vivência de elaboração de obras artísticas como meio de expressão pessoal; d) a modificação de conceitos ultrapassados a respeito do processo de envelhecimento e da velhice; e) a vivência de processos autoeducativos por meio da experiência artística.

Você é livre para deixar a pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Patricia Chavarelli, pelo fone (34) 99175 4202 (whatsapp). Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Também poderá entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ___ de ___ de ___

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM – FOTOGRAFIA E VÍDEO

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador (a) de identidade
RG _____, inscrito (a) no CPF nº _____, autorizo o uso de minha
imagem, em tempo indeterminado, como parte da pesquisa de doutorado desenvolvida por
Patricia Chavarelli Vilela da Silva, no PPGED/UFU.

Estou ciente de que a(s) imagem(s) fotográfica(s) e em vídeo poderão ser reproduzidas em
publicações, comunicações de eventos da área, peças publicitárias, registro histórico,
arquivístico e/ou institucional da mostra, relatório de atividades, dentre outros. A presente
autorização compreende o uso em qualquer meio físico ou digital, inclusive impressões e
divulgação na internet. Fica autorizada também a utilização dos materiais para envio para
editais, concursos, festivais, mostras, exposições, entre outros.

Estou ciente que esse termo de autorização de imagem tem início em julho de 2021 e fica
vigente por período indeterminado.

Uberlândia, _____ de julho de 2021.

Assinatura do participante