UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-graduação em Artes

JUSSARA BRAGA BASTOS

A improvisação em dança como espaço de formação do artista pelo cultivo da autonomia-alteridade

Belo Horizonte
2025

JUSSARA BRAGA BASTOS

A improvisação em dança como espaço de formação do artista pelo cultivo da autonomia-alteridade

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerias, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Artes

Área de concentração: Artes

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Artes

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro

Belo Horizonte

2025

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

793.307 B327i 2025

Bastos, Jussara Braga, 1989-
A improvisação em dança como espaço de formação do artista pelo cultivo da autonomia-alteridade [recurso eletrônico] / Jussara Braga Bastos. – 2025.
1 recurso online.

Orientadora: Mônica Medeiros Ribeiro.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.
Inclui bibliografia.

1. Improvisação (Dança) – Teses. 2. Dança – Estudo e ensino – Teses. 3. Dança – Teses. I. Ribeiro, Mônica Medeiros, 1970- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Luciana de Oliveira Matos Cunha – Bibliotecária – CRB-6/2725

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ATA DE DEFESA DE TESE

ATA DE DEFESA DE TESE DE JUSSARA BRAGA BASTOS - NÚMERO DE REGISTRO 2021704259.

Às nove horas do dia dez do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco, reuniu-se remotamente, por meio de mídias digitais, a Comissão Examinadora aprovada em reunião do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes, para julgar, em exame final, a tese intitulada **"A IMPROVISAÇÃO EM DANÇA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO ARTISTA PELO CULTIVO DA AUTONOMIA-ALTERIDADE",** requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em ARTES - Área de concentração: ARTES. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro, orientadora, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares de Defesa de Tese, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelas examinadoras, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu remotamente, sem a presença da candidata, para julgamento e expedição do resultado.

Pelas indicações, a candidata foi considerada: APROVADA

Considerações finais da banca:

A banca ressalta a relevância da temática escolhida para o campo da Dança, com ênfase na improvisação como ação ética, estética, política, manifestando sua potência formativa e transformadora em processos de ensino-aprendizagem em contexto não formal. A banca destaca a importância do contexto da pesquisa – Mergulho Treino Intenso – METRI – com a discussão acerca da autonomia-alteridade, correlacionando conceitos, referenciais e artistas – Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima. A doutoranda apresentou o trabalho e respondeu às arguições da banca com excelência. Diante da consistência da pesquisa, recomenda-se a publicação.

O resultado foi comunicado à candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou e lavrou a presente ATA, que será assinada digitalmente por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, dez dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco.

Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro – Orientadora – EBA/UFMG

Profa. Dra. Lenira Peral Rengel – Titular – UFBA

Profa. Dra. Luciana Mourão Arslan – Titular – UFU

Profa. Dra. Evanize Kelli Siviero Romarco – Titular – UFV

Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófaro – Titular – EBA/UFMG

Obs: O Colegiado comunica à aluna que ela terá 60 dias para apresentar a versão final da tese.

Profa. Dra. Rita Lages Rodrigues

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes

Documento assinado eletronicamente por **Monica Medeiros Ribeiro**, **Professora do Magistério Superior**, em 10/10/2025, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Evanize Kelli Siviero Romarco**, **Usuária Externa**, em 13/10/2025, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Lenira Peral Rengel**, **Usuário Externo**, em 13/10/2025, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro**, **Chefe de departamento**, em 13/10/2025, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Luciana Mourão Arslan**, **Usuária Externa**, em 14/10/2025, às 00:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Rita Lages Rodrigues**, **Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 14/10/2025, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4559207** e o código CRC **9DCD1D0E**.

Referência: Processo nº 23072.245169/2025-13 SEI nº 4559207

À Marlene, nossa borboleta sempre presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Mônica Ribeiro, que além de orientadora deste trabalho, foi parceira, ética, confidente, certeira e exemplo. Com você aprendi muito mais que pesquisar. Obrigada por tanto!

A Carla Gontijo, que me apresentou, ainda criança, a dança na qual acredito!

Agradeço a banca pelo aceite e acolhida generosa com a pesquisa desde a qualificação, com Lenira Rengel, Gabriela Christófaro e Evanize Siviero, até a defesa, com Luciana Arslan, Raquel Pires Fátima Wachowicz. É uma honra tê-las contribuindo com a pesquisa e com meu percurso formativo.

Aos participantes da pesquisa, Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar a arte-vida de vocês comigo.

A todos os amigos que fiz e refiz nos METRI 2023 e 2024, em especial a Melissa Guimarães, pela partilha de seu acervo pessoal, e Letícia Oliveira, recepção e família que tenho o prazer de dividir a caminhada desde 2007.

Agradeço aos meus pais, Beatriz e Antonio, por serem luz, guia, porto seguro e referência. Que sorte a minha ser filha de vocês! A minha irmã, Rosana, a minha pessoa no mundo. A você: tudo e mais o que vier. Vocês três são alicerce, impulso e proteção.

Aos meus tios, Clésio e Nei, pela paz, tranquilidade e conforto de um teto seguro e afetuoso. Pela segurança, suporte e presença. Vocês são incríveis!

A minha família, que nunca duvidou que eu seria capaz. É lindo me reconhecer nos olhos de vocês. Muito obrigada por toda proteção emanada!

Aos amigos e amigas do percurso: cruzamos a linha de chegada e sem vocês, esse percurso seria dolorido. Obrigada por tanto, mas principalmente, por compreenderem minha ausência.

Agradeço aos estudantes do curso de Dança da UFV que compartilharam comigo o espaço revolucionário da sala de aula, respeitando, acolhendo e vivenciando comigo o processo final de escrita desta tese. Nunca vou me esquecer dos olhares atentos e curiosos de vocês todas as vezes que falei desta escrita. Vocês me inspiram coragem.

A todos que, de alguma forma, estiveram e ainda estarão ligados a essa pesquisa de forma direta e indireta.

A todos os professores/as e técnicos da Escola de Belas Artes da UFMG, em especial a Natália Arruda, que me guiou com tranquilidade, afeto, segurança e transparência nos percursos administrativos da pós-graduação. Obrigada por tudo!

As professoras e técnicos do Departamento de Artes e Humanidades da UFV, que me encorajaram diariamente a seguir quando o cansaço era visível. É um prazer imenso dividir os dias com vocês!

A CAPES, que possibilitou por muitos meses que eu me dedicasse de modo mais digno ao exercício diário da pesquisa.

“Afinal, o que faz um passarinho voar:
Um par de asas ou coragem?”

Vitor H Machado, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a improvisação em dança como um espaço de formação e cultivo da autonomia-alteridade do sujeito que dança. Com a abordagem cognitiva da enação e da teoria embodied mind, de Thompson, Rosch e Varela (1993), que assume a cognição como um processo que se dá por meio do aparato sensório-motor, e a partir do corpo imerso na experiência, pergunto: Como a ação improvisacional dançada se torna espaço de elaboração de si? Qual o papel do outro no processo do ensino-aprendizagem da improvisação em espaços não formais de ensino de dança? De quais maneiras a improvisação se configura como espaço formativo e de cultivo da autonomia-alteridade do sujeito que dança? O objeto de investigação deste estudo é a continuidade autonomia-alteridade argumentada como elemento inerente à improvisação e essencial ao seu processo de ensino-aprendizagem. O corpo é situado como cerne dos processos de formação, destacando-se a improvisação em dança como um espaço de produção de saberes. Buscou-se argumentar sobre os modos como a autonomia-alteridade é mobilizada pelo fazer artístico-formativo da improvisação em dança e, mais especificamente, nos trabalhos de Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima exercitados no METRI – Mergulho Treino Intenso nos anos de 2023 e 2024. O percurso metodológico foi formado por pesquisa bibliográfica, a partir dos conceitos operadores da improvisação em dança; experiência, ensino-aprendizagem, autonomia e alteridade; entrevistas semiestruturadas com os 3 artistas-formadores supracitados; pesquisa documental em arquivos de entrevistas, vídeos, sites e escritas dos participantes da pesquisa; e pesquisa participante realizada na vivência imersiva METRI. Definiu-se por artista-formador o/a artista que elabora seu trabalho a partir da pesquisa improvisacional e propõe, em espaços não formais de ensino, vivências em improvisação em dança. São participantes deste estudo os/as artistas-formadores Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima, para investigar se e de quais modos a autonomia-alteridade é articulada no fazer artístico-formativo da improvisação em dança orientada pelos participantes. A vivência METRI foi selecionada pela natureza de sua proposta, que se baseia em uma vivência artístico-formativa imersiva de improvisação em dança proposta anualmente pela artista Dudude em Casa Branca, Brumadinho – MG, com a intenção provocar um espaço coletivo de mergulho na pesquisa corporal por meio da improvisação em dança ao longo de 6 dias consecutivos em um espaço afastado do fluxo cotidiano urbano. A escrita se estrutura em quatro capítulos, abordando o alinhamento conceitual, o estudo da autonomia e da alteridade e o espaço de ensino não formal da improvisação em dança como importante espaço de percepção e trabalho sobre si do artista que dança. Afirma-se pela pesquisa que a improvisação em dança constitui um espaço formativo de cultivo da autonomia-alteridade orientado pela percepção e trabalho sobre si de modo relacional na ação dançada permeada pela escuta sensível e ética, afirmando o fazer improvisacional em dança como um fazer político, potencializando espaços que exercitam modos de existência, responsabilidade, produção das diferenças e modos singulares de ser e de vir a ser junto ao coletivo. É proposto que a improvisação possa vir a ser considerada como terreno de transformação sociocultural que resiste às normatizações sociais e afirma a dança como exercício sociocultural-político, democrático e de fortalecimento subjetivo e coletivo.

Palavras-chave: Autonomia-alteridade; Dança; Ensino-aprendizagem; Experiência; Improvisação

ABSTRACT

This research investigates dance improvisation as a space for the formation and cultivation of the autonomy-alterity of the dancing subject. Based on the cognitive approach of enaction and the theory of the embodied mind by Thompson, Rosch, and Varela (1993)—which conceives cognition as a process that arises through the sensorimotor apparatus and the body immersed in experience—this study asks: How does improvisational dance become a space for self-elaboration? What is the role of the other in the teaching-learning process of improvisation in non-formal dance education settings? In what ways does improvisation configure itself as a formative space and as a field for cultivating the autonomy-alterity of the dancing subject? The object of this investigation is the continuity between autonomy and alterity, argued here as an inherent element of improvisation and as essential to its teaching-learning process. The body is positioned as the core of formative processes, highlighting dance improvisation as a space for knowledge production. The research reflects on how autonomy-alterity is mobilized through the artistic-formative practice of dance improvisation, focusing in particular on the works of Dudude, Morena Nascimento, and Eduardo Fukushima, as explored in the program METRI – Mergulho Treino Intenso, in 2023 and 2024. The methodological path encompassed a literature review addressing the operative concepts of dance improvisation; experience, teaching-learning, autonomy, and alterity; semi-structured interviews with the three artist-educators; documentary research in archives of interviews, videos, websites, and written materials by the participants; and participant observation conducted during the immersive METRI experience. For the purposes of this study, an artist-educator is defined as one who develops their work through improvisational research and proposes dance improvisation experiences in non-formal education contexts. The participants in this study are the artist-educators Dudude, Morena Nascimento, and Eduardo Fukushima, with the aim of investigating whether and in what ways autonomy-alterity is articulated in their artistic-formative practices of dance improvisation. The METRI program was chosen for its distinctive immersive proposal, annually organized by the artist Dudude in Casa Branca, Brumadinho – MG, Brazil. The six-day retreat in a setting removed from urban daily life fosters a collective space of deep engagement with corporeal research through dance improvisation. The dissertation is structured into four chapters, addressing conceptual alignment, the study of autonomy and alterity, and the role of non-formal spaces of dance improvisation as crucial contexts for self-perception and self-work of the dancing artist. The findings affirm that dance improvisation constitutes a formative space for cultivating autonomy-alterity, oriented by relational self-perception and self-work within danced action, permeated by sensitive and ethical listening. Improvisational dance is affirmed as a political practice that fosters spaces for exercising modes of existence, responsibility, difference-making, and singular ways of being and becoming within the collective. Finally, this research proposes that improvisation be considered a terrain of sociocultural transformation that resists social normativities and affirms dance as a sociocultural-political practice, democratic and strengthening for both individual and collective subjectivities.

Keywords: Autonomy-alterity; Dance; Experience; Improvisation; Teaching-learning

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema perceptivo da autonomia-alteridade na improvisação em dança.....101
Figura 2 - Parte interna do Atelier Dudude 104
Figura 3 - Cartaz de divulgação do Mergulho Treino Intenso – METRI 2023 109
Figura 4 - Cartaz de divulgação do Mergulho Treino Intenso – METRI 2024 110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

EaD – Ensino à distância

GAPA – Google, Apple, Facebook e Amazon

METRI – Mergulho Treino Intenso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 11
2. ACORDOS PRÉVIOS 17
2.1 Trilha de pertencimento 17
2.2 Corpo, experiência e ensino-aprendizagem 24
2.3 Processos de ensino-aprendizagem em espaços não formais 34
3. AUTONOMIA-ALTERIDADE NA IMPROVISAÇÃO EM DANÇA 42
3.1 Autonomia 42
3.2 O outro em mim: empatia, ressonância e emoção na improvisação em dança. 51
3.3 Alteridade 54
4. VIVÊNCIAS ARTICULADORAS DA AUTONOMIA-ALTERIDADE NA IMPROVISAÇÃO EM DANÇA 64
4.1 Dudude 65
4.2 Morena Nascimento 74
4.3 Eduardo Fukushima 78
5. A IMPROVISAÇÃO EM DANÇA COMO ESPAÇO FORMATIVO 93
5.1 A improvisação como espaço formativo do sujeito 93
5.1.1 A improvisação em dança como processo transformador 96
5.2 Contextualizando a Imersão METRI – Mergulho Treino Intenso e seu contexto artístico-formativo 103
5.3 O fazer-se na prática improvisacional: percepções construídas durante o METRI por meio da improvisação em dança 110
5.3.1 A convocação do espaço pela coisificação de si 110
5.3.2 Mover o espaço 113
5.3.3 O ar sutil entre as coisas 115
5.3.4 Confluências artístico-formativas no METRI 118
6. CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS 129
REFERÊNCIAS 133



1. INTRODUÇÃO

Por vezes, e com frequência nos últimos 4 anos, algo em mim perguntava de quê uma pesquisa é feita. É fato que, neste momento em que finalizo a pesquisa de doutorado, tenho uma resposta aceitável e devidamente estruturada para essa pergunta, que vai levar em consideração o percurso metodológico, organizado previamente em sua etapa inicial. Entretanto, ao desenvolver a pesquisa e ao me colocar em estado de pesquisa, percebo que o que se aponta inicialmente são pistas possíveis para o que se pretende junto ao tema investigado. Ainda nesse percurso de 4 anos, diferentes contextos compuseram o meu percurso do doutorado, o que me possibilitou conhecer minha pesquisa por diferentes perspectivas.

Em determinado momento da escrita desta tese, passei a atuar como docente em Dança na Universidade Federal de Viçosa nos anos de 2024 e 2025, enquanto integrava, como discente o Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Atuei como artista de dança, mas fui também espectadora por incontáveis vezes. Escritora e leitora de autores que admiro e compõem o meu percurso formativo e de autores que descobri no percurso da escrita. Todas essas vivências organizaram este trabalho e cada uma delas me proporcionou formas de identificar as maneiras com que a dança e, mais especificamente, a improvisação em dança, me elaboram, me formam e apontam caminhos nas minhas atuações no mundo em diferentes esferas. Percebo o imbricamento do tema deste estudo com a vida e as estruturas socioculturais do sujeito que dança, compreendendo que a dança se apresenta como elaboração de modos possíveis de existência.

Desse modo, esta tese investiga a improvisação em dança como lugar de formação e de prática da autonomia e da alteridade do dançarino. Juntamente com a abordagem cognitiva da enação e da teoria embodied mind de Thompson, Rosch e Varela (1993), na qual a cognição é compreendida como um processo sensório-motor, ou seja, através do corpo em movimento em interação com o mundo, pergunto de que maneira a improvisação em dança forma o dançarino? Como ela se configura como um espaço de ensino-aprendizagem? Quais são os saberes produzidos no ato de improvisar em dança? Seria a autonomia um saber inerente à improvisação? A improvisação em dança articula a prática da autonomia do dançarino? Seria, ainda, a alteridade um aspecto necessário à improvisação? Como autonomia e alteridade se relacionam nos processos de ensino-aprendizagem na improvisação em dança? Como se dá a articulação entre ambiente improvisacional e o exercício da autonomia e alteridade nas práticas artístico-formativas de Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima e como essas contribuem para a formação de dançarinos?

É a partir destes questionamentos que localizo o objeto de investigação na continuidade autonomia-alteridade articulada pela formação improvisacional em dança identificada em minha trajetória artística profissional e, mais especificamente para o recorte desta tese, nas práticas artístico-formativas improvisacionais dos artistas-formadores Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima, experienciadas por mim na vivência METRI – Mergulho Treino Intenso, nos anos de 2023 e 2024.

A improvisação é assumida como espaço de investigação e de produção de saberes por meio do corpo na ação dançada. Juntamente com Martins (1999), Ribeiro e Muniz (2012) e Ribeiro (2012, 2009), apresento a improvisação como uma composição no instante que se dá de modo relacional com o outro – corpo, sonoridade, visualidade, público. A escuta ativa (Muniz, 2004 apud Ribeiro e Muniz 2012), a inventividade (Ribeiro 2009), o estado de presença e o continuum aqui-agora (Ribeiro, 2020) e sua potência formativa (Miller e Laszlo, 2016; Martins, 1999) são elementos articulados na reflexão desta pesquisa. Aqui, o sujeito que dança é situado como participante dos seus processos de formação e busco apresentar e argumentar a improvisação em dança como lugar de formação do indivíduo e de exercício da continuidade autonomia-alteridade. É a partir do entendimento de que este é um espaço de problematizações, transformação, investigação, inventividade e criatividade que o afirmo como espaço formativo, como espaço de aprendizagem. A necessidade de olhar para a importância formativa de processos inventivos e criativos em dança, como a improvisação, se dá pelo fato de que esse ambiente promove relações específicas de ensino-aprendizagem por meio corpo em movimento.

Para esta pesquisa, denominei como artista-formador o(a) artista que elabora seu trabalho em dança a partir da pesquisa corporal da improvisação e oferece vivências, imersões artísticas, palestras, cursos livres e outras formações em espaços não formais de ensino. Já o(a) artista que busca elaborar sua formação pela via do trabalho improvisacional em dança em contextos não formais de ensino-aprendizagem, nomeei como artista-improvisador. Ambos são abordados como sujeitos imersos no ambiente improvisacional de dança, mas que partem de contextos diferentes para elaborarem juntos o ambiente de ensino-aprendizagem na improvisação.

A metodologia foi organizada por 1) pesquisa bibliográfica, tendo como conceitos fundamentais a improvisação em dança, experiência, ensino-aprendizagem, autonomia e alteridade, estudados a partir das referências de Ribeiro (2015, 2012, 2011, 2009), Dudude (2018), Martins (1999), Miller e Laszlo (2016), referente à improvisação, Dewey (2010) para experiência, Dewey (2010), Freire (2023) e bell hooks (2013) para ensino-aprendizagem, Feire

(2023) para autonomia e Barbosa (2015), Christófaro (2018), Barros (2005), Carvalho (2016) e Lévinas (1980) para alteridade; 2) pesquisa participante com vivência *in locu* da pesquisadora na vivência METRI – Mergulho Treino Intenso, espaço formativo de imersão e vivência artística de improvisação em dança nos anos de 2023 e 2024, observação participante com registros em diário de bordo como coleta de dados para estudo crítico-reflexivo em correlação com os demais dados da pesquisa; 3) entrevistas semiestruturadas com artistas-formadores participantes do METRI no referido período, Dudude, Morena Nascimento, Eduardo Fukushima. As entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivo a investigação de quais saberes esses artistas-formadores compreendem que suas ações artístico-formativas possibilitam para os artistas de dança e localizar em suas falas as ideias e proposições que sugiram o exercício, intencional ou não, da prática da continuidade autonomia-alteridade nos processos de ensino-aprendizagem em dança por eles guiados e, 4) pesquisa documental por meio do estudo crítico reflexivo de registros de entrevistas, sites, textos e escritos dos participantes da pesquisa e sobre seus trabalhos formativos na improvisação em dança.

Os participantes da pesquisa se destacam pela relevância e singularidade de suas trajetórias na dança contemporânea**.** Dudude, artista do corpo e derivantes, improvisadora, coreógrafa e professora mineira, integrou inicialmente o Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, sob a direção de Marilene Martins. Tem sua pesquisa autoral centrada na improvisação, que se desdobrou em práticas artísticas e pedagógicas de grande impacto na cena da dança. Reconhecida como referência nacional na improvisação, seu trabalho articula corpo, espaço, autonomia, alteridade e natureza, sendo titulada Doutora em Artes por Notório Saber pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2024. Já Morena Nascimento é bailarina, coreógrafa e professora, construiu parte significativa de sua trajetória no exterior, destacando-se como dançarina integrante da companhia de *Tanztheater Wuppertal* dirigida por Pina Bausch, na Alemanha. Essa atuação profissional impactou sua pesquisa corporal e marcou significativamente sua atuação pedagógica. Desenvolve projetos autorais e pedagógicos que exploram a improvisação, a criação coletiva e a relação entre linguagens artísticas. Sua prática enfatiza a escuta, a atenção ao instante e a construção de sentidos compartilhados na dança. O terceiro participante é Eduardo Fukushima, bailarino, coreógrafo e pesquisador, cujo trabalho em dança se destaca pela pesquisa em técnicas corporais japonesas e chinesas há mais de 20 anos. Seu trabalho explora estados de presença e uma escuta refinada das tensões do corpo[1].

[1] Mais informações sobre o trabalho de Dudude disponíveis no link https://coisasdedudude.blogspot.com/; do trabalho de Morena Nascimento no link https://spcd.com.br/verbete/morena-nascimento/; e de Eduardo Fukushima no link https://fukushimaeduardo.wordpress.com/.

A tese se estrutura em uma trajetória gradual de escrita, de modo a propor alinhamentos iniciais de entendimentos acerca de conhecimentos que situam o leitor e dão base ao estudo. Sigo em direção aos estudos dos conceitos-chave dessa pesquisa para desenvolver as problematizações propostas e, juntamente com as propostas crítico-reflexivas acerca da autonomia-alteridade na improvisação e dos dados coletados, direciono o diálogo para as considerações e possíveis apontamentos finais.

Assim, tem-se no capítulo 1 a apresentação do surgimento do tema desta pesquisa, um alinhamento conceitual acerca do corpo, da experiência e da aprendizagem para localizar as bases teóricas e conceituais da pesquisa e das problematizações propostas. A experiência é abordada sob uma perspectiva do corpo e de modo subjetivo, bem como os processos de ensino-aprendizagem, de elaboração do conhecimento a partir do corpo imerso na experiência, para então situar o ambiente formativo da dança em espaços não formais.

O capítulo 2 é voltado ao estudo da autonomia no contexto formativo da improvisação em dança, explorando a relação entre autonomia e alteridade como princípios complementares. Visa investigar, junto à articulação da autonomia, a alteridade na prática improvisacional entendida como o reconhecimento da presença e da relação com o outro na elaboração de si. A partir do entendimento da necessária participação do outro na prática subjetiva da autonomia, abordo o conceito de alteridade para seguir argumentando sobre a importância das relações interpessoais na celebração e manutenção das diferenças, da pluralidade e dos contornos de si a partir do outro. Assim, sob a compreensão de um processo formativo em dança que busque a liberdade e a criticidade, aponto para a impossibilidade de compreensão de autonomia e alteridade como habilidades apartadas, uma da outra, propondo que ambas se dão necessariamente em continuidade a partir da proposta de autonomia-alteridade.

O capítulo 3 aborda a improvisação como espaço de formação para o artista da dança a partir do espaço não formal de ensino. Nele, é abordada a vivência METRI – Mergulho Treino Intenso, detalhando a metodologia, a proposta artístico-formativa e como a experiência imersiva improvisacional articula saberes específicos por meio da ação dançada. O METRI é uma proposta imersiva de estudos em improvisação em dança, organizada pela artista Dudude no distrito de Casa Branca, Brumadinho-MG. A imersão é composta por uma semana de vivências práticas imersivas onde Dudude convida um(a) artista que também articula seu fazer profissional a partir da improvisação em dança para compor a programação. A partir dos trabalhos de Dudude e do/a artista convidado/a são tecidos estudos e pesquisas corporais que desembocam em um momento de compartilhamento do processo de pesquisa com a comunidade local. Esta etapa da escrita tem por objetivo relacionar o espaço formativo da

improvisação em dança com a pesquisa experimental *in loco* no METRI, apontando relações de empatia, ressonância e afetos organizadas pela ação artística da improvisação em dança e orientadoras da localização de si e percepção de mundo do artista de dança.

O quarto e último capítulo da pesquisa é voltado aos trabalhos artístico-formativos experienciados junto aos artistas-formadores participantes desta pesquisa como propostas formativas improvisacionais onde identifico a articulação da continuidade da autonomia-alteridade proposta nesta tese. Aqui os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica, pesquisa participante *in locu*, pesquisa documental delineiam como os trabalhos propostos por Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima mobilizam a autonomia-alteridade para o coletivo de artista-improvisadores que se dispõem de modo engajado na vivência METRI nos anos de 2023 e 2024[2] e em seus trabalhos com a improvisação em dança de modo geral.

Por fim, a trajetória deste estudo alcança considerações sobre o tema abordado sem a pretensão de findá-lo. Dito isso, há ainda o esforço de desenhar apontamentos futuros e indicar possíveis desdobramentos de continuidade desta pesquisa, ressaltando a importância na continuidade de estudo que abordem o corpo enquanto centro da experiência formativa, cognitiva, da elaboração de si e do outro no mundo. Ainda apresenta a dimensão ético-política que as ações artístico-formativas em improvisação em dança organizam, além da possibilidade de relação e interferência direta com os contextos das políticas públicas de cultura e com a manutenção do direito cultural na contemporaneidade

[2] As fotos que separam os capítulos são do acervo pessoal de Melissa Guimarães (artista-improvisadora presente no METRI de 2023 e 2024).



2. ACORDOS PRÉVIOS

Para iniciar essa escrita, compreendo ser importante situar não apenas o tema investigado, mas a construção e a percepção de como ele se entrelaça com minha trajetória como pesquisadora em dança, dançarina, educadora e cidadã. Faço isso também por acreditar que as pesquisas desenvolvidas em nosso campo de conhecimento, bem como em outros campos das artes, abordam temas e problemáticas que, de alguma forma, já nos acompanham em nossos processos artísticos-formativos ao longo da nossa trajetória. Considero ainda que resgatar os contextos em que possivelmente o interesse pelo tema escolhido se manifestou concretiza — tanto para quem escreve quanto para quem lê — uma trilha de pertencimento que me mobiliza como pesquisadora de modo tão inquietante a ponto de fazer com que sejam dedicados, apenas no doutorado, quatro ou mais anos de construção de pesquisa.

Bem como alguns aspectos que serão desenvolvidos ao longo desta pesquisa, percebo que este tema e as problemáticas propostas me acompanharam e acompanham desde muito cedo como saberes corporalizados. É como se já habitassem meu corpo e minha percepção, mas em um "ponto cego" ou talvez de modo não intencional sob a análise de uma reflexão. Afirmo isso, pois ao fazer o exercício de localizar de que modo se dá o interesse em pesquisar a autonomia na dança, percebo-me precisando dar sempre mais um passo atrás no tempo para rememorar aspectos que, apenas hoje identifico como pertencentes a esse desejo de pesquisa.

Enfatizo ainda que a escrita alterna entre a primeira pessoa do singular e do plural e ressalto nesta característica uma identificação direta com o objeto de estudo no qual me debruço, a autonomia-alteridade, pois assumo como pesquisadora determinados apontamentos e direcionamentos organizados ao longo dos quatro anos de pesquisa, porém sem perder de vista os teóricos e/ou artistas que caminham conjuntamente na elaboração argumentativa da tese.

2.1 Trilha de pertencimento

Em 1998, entre oito e nove anos, comecei a dançar *jazz dance* com a professora Carla Gontijo[3] e percebo hoje que, ao longo de toda a minha trajetória artística na dança, questões

[3] Carla Gontijo é pesquisadora e artista de dança há mais de 30 anos nas cidades de Ouro Preto e Mariana-MG, diretora, fundadora do Estúdio ID Investiga Dança, espaço não formal de formação, criação, produção e intercâmbio em dança em Ouro Preto-MG. É doutoranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Tem pós-graduação em Estudos Contemporâneos em Dança pela Universidade Federal da Bahia, mestrado em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais e especialização em Técnica Klauss Vianna pela PUC-SP. É formada em

que orientam o meu fazer prático-didático têm sustentação no período inicial da minha formação em dança guiada por ela. Carla foi uma professora que buscava envolver ativamente seus estudantes no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma lógica não bancária de ensino, quando tomamos por referência o legado de Paulo Freire para a educação. Ela incentivava, a partir da corporeidade dos estudantes, um ambiente de investigação de soluções para as dinâmicas propostas por ela em sala de aula. Notei, em sua corporeidade, as palavras e as ideias que ela expressava e a percebia muito próxima e em uma relação horizontalizada junto aos estudantes em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Suas aulas contavam com atividades coletivas e lúdicas, e me recordo que eram acompanhadas de exemplos e elucidações conectadas ao contexto sociocultural no qual estávamos inseridos.

Assim, durante nove anos, vivenciei diariamente as práticas do balé clássico, jazz, neoclássico, dança contemporânea, tecido acrobático, contato-improvisação e improvisação e percebo, atualmente, como as diferentes práticas eram interligadas por alguns objetivos em comum em sua didática de ensino: o retorno para si, a autoescuta e a relação com o outro. Orientações como "perceba isso que você está fazendo", "você dá conta! Encontre o seu jeito", "você tem força suficiente, ajeite o seu corpo para isso", "o que vocês entendem de...?" entre outras, eram frequentemente utilizadas nas aulas e nos processos de criação coreográfica.

Apesar dos ideais estereotipados que direcionam o perfil ideal de corpo e de comportamento para uma bailarina e que permeiam o universo das academias de dança, tive desde muito cedo o incentivo ao reconhecimento de que "sou mulher antes de ser bailarina". Carla costumava nos dizer essa frase no intuito de guiar nossa compreensão de que o corpo que dança não está necessariamente atrelado a padrões estéticos específicos. Ela se atentava à necessidade de valorizar e validar os corpos a partir de suas diferenças, não incentivando que apenas um perfil anatômico-corporal fosse valorizado ou desejado entre suas alunas. Recordo-me de ouvir essa frase por volta dos meus treze ou quatorze anos. O corpo feminino sofre alterações significativas nessa faixa etária e trata-se de um momento importante de fortalecimento da autoestima, dos vínculos sociais, da confiança e da valorização e potência das diferenças. Era nesse contexto de ensino que experimentávamos a dança a partir de improvisações em dinâmicas corporais individuais e coletivas voltadas à investigação e pesquisa de movimentos. Pesquisávamos a dança em um ambiente não formal de ensino a partir

---

Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança pela UFMG. Bailarina, coreógrafa e diretora da Rés Cia. de Dança de Ouro Preto-MG, atual Cia Di Ninguém - Núcleo de Investigação em Dança, com mais de 20 anos de atuação e pesquisa na área da dança contemporânea. É diretora geral do Estúdio ID Investiga Dança, nome atual da escola não formal onde são ofertados cursos livres de diferentes abordagens em dança, onde iniciei minha formação em 1998.

da nossa própria corporeidade e expressividade. Compartilhávamos impressões, escutas e percepções e trabalhávamos coletivamente a partir das nossas criações a cada dinâmica corporal de dança vivenciada em aula. Compreendo hoje a potência formativa dessas trocas e percebo que se articulava naquele espaço de ensino-aprendizagem um tipo específico de percepção, de escuta e de incentivo à autonomia e à alteridade dos sujeitos ali envolvidos, proporcionado pelo corpo imerso na ação dançada.

De forma muito coerente à sua proposta didática, Carla foi abandonando o ensino do balé clássico e direcionando nossos fazeres para outras práticas. Entretanto, por compreender que o balé clássico é uma abordagem de dança muito procurada nas academias de dança e que esta proporciona aprendizados específicos, nossas aulas de balé clássico passaram a ser ministradas por outra professora. Foi por meio do contato com a nova professora, Tânia Suares, que comecei a perceber o balé pelo viés mais rígido e padronizado de ensino, onde o processo de ensino-aprendizagem é pautado na técnica e no conteúdo dos passos codificados, acessados a partir da repetição mecânica e de um contexto afetivo que valida a correta execução dos passos em detrimento dos erros. Lembro-me de um ensaio onde, ao direcionar algumas correções a mim – não me recordo com exatidão do que foi dito, mesmo tendo a compreensão de que não foram palavras inapropriadas – senti um aperto no peito e uma imensa vontade de chorar preenchida por uma sensação de vergonha, angústia e incapacidade que eu escondi até o último instante. Essa experiência inaugurou para mim afetamentos e percepções no campo da dança que eu ainda não havia vivenciado, o que reconfigurou a minha autopercepção nas formas adequadas ou não para ocupar aquele espaço. Também nesta época comecei a frequentar competições de dança clássica renomadas no estado de Minas Gerais, onde me apresentei diversas vezes sozinha e, simultaneamente, lembro-me de perder completamente o interesse em seguir participando de competições de dança. Compreendo que sensações como insegurança, medo – de errar, de cair, de "dançar feio" – cresceram de modo tão significativo a ponto de tomarem o espaço criativo e de apropriação expressiva do movimento dançado, pois eu não conseguia encontrar nos espaços competitivos uma relação empática e de acolhimento com as demais bailarinas que dividiam os bastidores comigo momentos antes de entrarmos no palco e cada uma se apresentar individualmente. A minha sensação no contexto competitivo era de não pertencimento e insegurança, mesmo que, por vezes, fosse contemplada com premiações.

Alguns anos mais tarde, descobri a existência do curso superior em Dança na Universidade Federal de Viçosa, no qual ingressei em 2007. Afirmar que a universidade expandiu minha percepção sobre a dança já é algo, de certa forma, esperado ao se analisar o impacto de um curso superior no processo formativo de uma aluna de graduação. Porém,

percebo que para quem inicia sua formação acadêmica em dança, isso pode se dar de modo ainda mais significativo pelo fato de muitos estudantes que ingressam no curso não compreenderem a dança como campo do saber, como área específica de conhecimento, e comigo não foi diferente. Cursar bacharelado e licenciatura em Dança possibilitou investigar na dança a elaboração de ideias e pensamentos acerca do corpo e de suas relações no mundo. Enquanto graduanda de bacharelado e licenciatura em Dança durante quatro anos de estudos, fui bolsista de iniciação científica, atuei como voluntária em diferentes projetos voltados à ludicidade no ensino de dança para a educação básica, participei ativamente de cursos de extensão universitária e da produção cultural de diferentes eventos e espetáculos. Estar envolvida nesses espaços de pesquisa me possibilitou ter acesso ao ensino de dança dentro e fora do espaço escolar e aos desdobramentos socioculturais a partir do contexto educacional formal e não formal. Foi a partir dessas experiências que tive contato com teóricos como Paulo Freire, Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Ana Mae Barbosa, entre outros, que abordam o sujeito e o seu contexto no processo educacional e no ensino de dança.

Em 2009, fui convidada a integrar o Grupo Êxtase de Dança, companhia profissional de dança da cidade de Viçosa, onde atuei como dançarina até 2012. Trabalhar junto ao grupo me possibilitou ter acesso ao contexto profissional como dançarina e ter contato com diferentes propostas criativas em dança com diferentes coreógrafos. O processo de me apropriar corporalmente de diferentes propostas em dança a cada novo trabalho coreográfico dançado me possibilitou praticar ainda mais a minha autopercepção e autoescuta. No ano de 2010, trabalhamos com um coreógrafo convidado para a remontagem de uma obra de sua autoria e, durante este período, foi possível testemunhar o processo de aprendizagem do elenco frente àquela proposta coreográfica específica. Deste contexto nasceu, então, meu tema de monografia, que buscava investigar a possibilidade de existência de engramas de movimentos específicos e possíveis hábitos motores nos dançarinos do Grupo Êxtase, compreendendo os engramas a partir do que aponta Domingues (2007). Os neurônios se organizam em feixes para que o estímulo seja devidamente conduzido de neurônio a neurônio através das sinapses. Com a estimulação, esses feixes se organizam formando circuitos específicos para cada estímulo e, quando um mesmo estímulo é acionado repetidas vezes, os feixes se modificam fisiologicamente fazendo com que o circuito a ser percorrido por esse estímulo ou, muitas vezes, por um estímulo semelhante, seja facilitado, encurtado e acessado rapidamente, formando assim o engrama: uma modificação anatômica das redes neurais que causa uma facilitação na condução de um determinado estímulo sensório-motor para que este tenha sua resposta facilitada. Esse processo acontece de modo subjetivo e singular, considerando as condições e

disposições organizadas por experiências anteriores, e, com isso, percebo que, neste momento da minha trajetória, a subjetividade e a autonomia começam a ser os conceitos orientadores do meu desejo de investigação, tanto no campo de atuação profissional quanto na minha pesquisa no ambiente acadêmico em dança.

Já em 2012, fui aprovada no mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia, onde pude me aproximar dos diálogos entre ciências cognitivas, corpo, processos de ensino-aprendizagem e dança, e compreender melhor como o conhecimento se dá mediado pelas experiências, pela via sensório-motora. No processo de pesquisa da minha dissertação, investiguei, junto à minha orientadora, Lela Queiroz[4], o fazer profissional de companhias brasileiras de dança que não possuíam coreógrafos residentes e como a formação e prática profissional diária dos bailarinos orientava seus fazeres corporais na cena artística.

Como pesquisadora, acadêmica e dançarina, passei a me interessar cada vez mais pela subjetividade do corpo que dança, pelo encontro de subjetividades nos coletivos de dança e pelo trânsito de saberes corporais possibilitados no fazer profissional do dançarino. Subjetividade é assumida nesta escrita, junto ao pensamento filosófico de Michel Foucault, como uma prática processual da relação do sujeito com o mundo inscrita no tempo-espaço e, portanto, passível de elaboração e transformação por meio do corpo imerso na experiência, ou seja, os modos pelos quais o sujeito cultiva a experiência de si mesmo. Desse modo, a subjetividade não trata de um elemento pré-existente ao sujeito, mas de uma constituição contínua do sujeito a partir dos dispositivos sociais, culturais e políticos que ele experiencia, elaborando modos de existência singulares (Foucault, 1984).

Contudo, não foi possível aprofundar a discussão nessa direção no mestrado, o que me moveu, alguns anos mais tarde, em direção ao doutorado com uma proposta de pesquisa inicialmente voltada ao tema dança e cognição e, mais especificamente, a dança como espaço de conhecimento de si, de autopercepção e como potência de transformação do sujeito.

Ainda antes do meu ingresso no doutorado, voltei a atuar profissionalmente como dançarina do Grupo Êxtase e me percebi uma profissional diferente da minha atuação anterior nesta mesma companhia. Compreendo que meu percurso formativo acadêmico no mestrado me possibilitou ter contato com teorias e conceitos acerca do corpo imerso na experiência dançada, instigando-me a pesquisar corporalmente como algumas teorias estudadas habitavam a ação do

[4] Lela Queiroz é pesquisadora na área de Dança, *performer*, bailarina e coreógrafa com graduação em Língua e Literatura Inglesa/Tradução pela PUC-SP. É Mestre e Doutora em Comunicação e Semiótica pelo Programa em Comunicação e Semiótica também pela mesma instituição. Por meio da parceria e da orientação de Lela Queiroz, desenvolvi minha dissertação de mestrado intitulada *Adaptações corporais de dançarinos em contexto de Cias profissionais com coreógrafos não residentes* (Bastos, 2014).

corpo. Assim, ao retornar para o Grupo Êxtase, percebi uma mudança significativa na minha atuação como dançarina, o que me motivou a pesquisar o contexto da prática não formal em dança como ambiente formativo do sujeito, pois o grupo se configura como um espaço não formal de ensino-aprendizagem em dança em suas ações artístico-formativas, que contavam com rotinas diárias e extensas horas semanais de aulas de balé clássico, dança contemporânea e processos de composição e remontagem de obras coreográficas, além de apresentações e turnês.

Em 2016, fui aprovada como professora substituta no curso de Dança na Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, Minas Gerais. Neste período de atuação como docente ministrante das disciplinas de balé clássico para a graduação, desenvolvi, através de um trabalho multidisciplinar entre dança, anatomia humana, cinesiologia, biomecânica e educação somática, um conteúdo programático que se distanciava do ensino tradicional da técnica clássica. Ao longo de dois anos, trabalhei com as turmas a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem que visava potencializar a autonomia e a percepção de si por meio do trabalho corporal da técnica clássica. Com base em estudos da anatomia humana, cinesiologia, biomecânica, princípios do Pilates e da técnica clássica, o foco central do trabalho, que sigo desenvolvendo atualmente, é que, a partir do reconhecimento de suas próprias potencialidades e limites corporais, os passos codificados da técnica clássica sejam gradualmente investigados no corpo. Parte-se de uma autorreferência do corpo – anatômica, cinestésica, sensorial, afetiva – para, então, o dançarino encontrar estratégias para acessar os passos do balé. Neste trabalho, ainda em desenvolvimento atualmente, também busco proporcionar um investimento na autonomia do sujeito em meio à pesquisa do movimento em seu processo de aprendizagem e, principalmente, à desaprendizagem de hábitos motores para acessar a técnica da dança clássica. É, portanto, o objetivo desse trabalho junto à técnica clássica a busca por uma didática construtivista de ensino de dança. Nessa proposta, é apenas junto ao dançarino e suas próprias percepções de si que se torna possível evoluir com a prática da dança clássica de forma muito particular a cada corpo e, simultaneamente, de forma coletiva em uma partilha com o outro pela via da observação investigativa, do toque, da recepção do toque e da escuta atenta. O dançarino, por sua vez, precisa manter-se engajado, disponível e imerso na proposta prática através de uma repetição atenta e de um estudo investigativo. Há uma busca de um desfazimento de padrões estéticos ideais não apenas do corpo que dança o balé, mas também dos movimentos e do virtuosismo de cada passo codificado. O objetivo é encontrar no corpo os acionamentos necessários à execução da dança clássica, investigando-a a partir do entendimento da nomenclatura, da função, do trajeto, das composições, dos desejos e das sensações que os passos

proporcionam ao dançarino. Inteiramente afetada por vários teóricos com os quais encontrei em meu percurso formativo, me dispus a investigar um trabalho acerca do ensino-aprendizagem do balé clássico que não se mostrasse rígido, seletivo e, guiada por Klauss Vianna, passei a compreender que não se trata de um fazer antianatômico[5], pois ele afirma que "[...] as pessoas no Brasil têm a mania de dizer que o clássico é uma técnica antianatômica, e não é assim: é a coisa mais anatômica que já foi criada na arte ocidental, é a rotação da musculatura no sentido máximo que ela pode atingir" (VIANNA, 2005, p. 30). Assim, ao sair do cargo de professora universitária, segui com essa proposta de ensino de dança clássica para academias, aulas *online* e cursos, diversificando não apenas a minha prática de ensino, mas também a diversidade dos corpos e as interfaces com as quais trabalhava.

Enfim, percebo que meu anseio por investigar a dança como espaço significativo de cultivo de autonomia, lugar potente de formação do sujeito a partir do corpo em movimento e de enfatizar e democratizar a dança como área de conhecimento, está intimamente relacionado à minha trajetória nesse campo, à minha trilha de pertencimento. A alteridade passa a compor esse desejo quando me disponho ao exercício de identificar em meu corpo e na minha relação com a dança os aspectos que organizam significativamente meu entendimento de mundo, o que faz despertar em mim a urgência em pesquisar, produzir e democratizar esses saberes e conhecimentos disponibilizados pelo fazer improvisacional da dança de modo amplo, mas, principalmente, para os que, assim como eu, fazem da dança sua forma mais coerente de vida, de percepção e localização de si no mundo. Saberes estes que contribuem para que eu me aproprie e reconheça os meus modos de fazer-pensar e fazer-dizer (Setenta, 2008) em dança e possa elaborar criticamente minha trajetória de forma autônoma como artista, educadora e pesquisadora do campo.

Em outubro de 2021, ingressei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais e venho, desde então, desenvolvendo esta pesquisa que investigou a improvisação em dança como espaço formativo do sujeito pelo exercício da autonomia-alteridade. Em 2024, retorno ao curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa como professora substituta novamente, no qual permaneço até o momento desta escrita.

[5] Klauss Vianna (1928-1992) foi um renomado coreógrafo, bailarino e preparador brasileiro cujo trabalho teve um impacto significativo no mundo da dança contemporânea e na compreensão do movimento corporal. Sua contribuição para a arte da dança transcendeu fronteiras e influenciou gerações de artistas e profissionais da área. Dedicou grande parte de sua carreira à pesquisa do corpo humano. Ele estudou profundamente a anatomia, fisiologia e psicologia do movimento, buscando compreender o corpo como expressão artística de forma mais ampla. Sua pesquisa culminou na criação da Técnica Klauss Vianna, que teve continuidade após seu falecimento através do trabalho de sua esposa, Angel Vianna, e seu filho, Rainer Vianna, por quem foi sistematizada. A técnica consiste em um sistema de treinamento que enfatiza a consciência corporal, a fluidez do movimento e a busca pela autenticidade na dança.

Retornar à universidade como professora me possibilita um encontro diário com os anseios que deram origem a esta tese. Situar-me junto aos discentes como promotora de um espaço de formação que esteja a serviço do exercício da autonomia, da alteridade e da liberdade, como defendem Paulo Freire e bell hooks, é um reencontro comigo mesma e com as minhas percepções de mundo. Retornar à sala de aula neste momento é, dialogando com Hooks (2013), expor-me numa troca engajada junto aos discentes em prol da construção de um espaço de ensino-aprendizagem como um lugar de narrativas de pertencimento para a elaboração do conhecimento. Ministrar aulas tem me possibilitado articular minha pesquisa no espaço formal de ensino pela atividade docente, algo não planejado a princípio, mas extremamente potencializador para uma escrita enraizada na vivência do tema e dos autores norteadores deste trabalho.

2.2 Corpo, experiência e ensino-aprendizagem

Além de situar o desejo pela pesquisa de doutorado em meu percurso pessoal e profissional, considero importante apresentar um alinhamento conceitual da abordagem de corpo e de como ele, imerso na experiência, aprende e coevolui com o ambiente[6], da abordagem cognitiva e da noção de improvisação em dança assumidas, que embasam as argumentações e pensamentos desenvolvidos nesta pesquisa. Essa contextualização inicial se faz norteadora das problematizações propostas neste estudo, pois reflito criticamente sobre o corpo não apenas enquanto estrutura física, anatômica, biológica e funcional. Faz-se necessário também apresentar o que se pretende abarcar a partir da abordagem do termo sujeito nesta tese. Ao me valer do termo sujeito, busco enfatizar que, ao falar de um corpo em ação, o sujeito, que é corpo, o é sob um entendimento integral.

Dizer do sujeito implica, portanto, dizer das suas estruturas sociais, perceptivas, cognitivas, culturais e biológicas, compreendendo que se é e só se pode ser e estar no mundo de modo situado e não apartado de seus contextos nem do seu entorno. Dizer do sujeito – ou do corpo – nesta tese, ao invés de indivíduo, abraça a percepção da impossibilidade de entender um mundo pré-datado ao sujeito. Neste entendimento, abandonam-se binômios como sujeito e mundo, sujeito e ambiente, corpo e mente, ação e pensamento, dança e pensamento, teoria e prática, entre outros, enquanto dualismos, e são aqui assumidos em continuidade, em fluxo

[6] O que se entende por ambiente são os possíveis contextos com os quais o corpo entra em contato e se insere no mundo e, mais especificamente nesta pesquisa, proponho o entendimento da dança como ambiente do corpo e vice-versa.

inestancável, afirmando que se organizam em coexistência. Portanto, reitero, desde já, a importância desse entendimento para que ele não se perca no horizonte crítico de leitura deste trabalho e nas possibilidades de afetação por ele provocadas.

Pesquisar acerca do ensino-aprendizagem elaborado no corpo imerso na experiência é, necessariamente, compreender a continuidade corpo-mente-ambiente. Situar a potência cognitiva da ação improvisacional dançada, também. Em outras palavras, o que aponto é que o conhecimento é elaborado pelo corpo em ação no ambiente.

Há, contudo, diferentes abordagens cognitivas que se dedicam a explicar como o conhecimento é construído. Ribeiro (2015-2016), ao refletir sobre como o conhecimento é construído pela dança, nos apresenta algumas abordagens teóricas dos estudos da cognição e suas principais diferenciações. Varela, Thompson e Rosch (1993) apresentam em seu livro *The embodied mind: cognitive science and human experience* a evolução dos estudos da cognição. Estes se desenvolveram a partir de distintas abordagens teóricas que, ao longo do tempo, vêm organizando a compreensão da relação entre mente e cérebro. De acordo com Ribeiro (2015-2016), as especificidades atribuídas a essa relação sustentam os diferentes modelos cognitivos e delineiam diferentes concepções sobre os processos cognitivos.

O cognitivismo clássico, perspectiva de maior impacto nos estudos da cognição, foi fundamentado na metáfora do computador. Nesse modelo, a cognição é concebida como processamento de informações externas ao corpo e disponíveis no mundo para serem acessadas em sua integridade, como na lógica do processamento computacional pelas vias de *input* e *output,* estímulos provenientes do ambiente seriam captados, processados e convertidos em respostas adequadas às demandas externas. Nesta lógica, o cérebro seria análogo ao *hardware*, e a mente, ao *software*, funcionando de forma relativamente independente da base física que a sustenta (Varela, Thompson e Rosch, 1993). Essa abordagem computacional da cognição e do processo de ensino-aprendizagem localiza a mente e a atividade cognitiva no cérebro e nos neurônios e pautou de forma hegemônica os estudos da cognição e da mente até meados do século XX, endossando uma compreensão dualista e apartada entre corpo e mente (Ribeiro, 2015-2016; Queiroz, 2011; Varela, Thompson e Rosch, 1993).

Em contraposição às limitações da metáfora computacional, emerge, a partir da década de 1970, a metáfora da rede ou conexionismo. Essa abordagem, inspirada nos avanços das neurociências e da inteligência artificial, compreende o cérebro como um sistema formado por conexões capazes de se modificarem pela experiência (Varela, Thompson e Rosch, 1993). Nesse modelo, a cognição é concebida como um fenômeno emergente da interação paralela de unidades simples (Ribeiro, 2015-2016).

Segundo Ribeiro (2015-2016), diferentemente do cognitivismo, o conexionismo não se fundamenta em representações simbólicas estáveis, mas sim na dinâmica das conexões. A cognição, nesse sentido, não é programada por regras, mas auto-organizada pela plasticidade e pelas propriedades emergentes da operação em redes. Varela, Thompson e Rosch (1993) apresentam que "[...] uma operação distribuída é altamente desejável, uma vez que neste caso há, ao menos, uma relativa equipotencialidade e imunidade a mutilações" (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1993, p. 86).[7]

Ao valorizar a operação paralela e distribuída, o conexionismo ampliou as fronteiras dos estudos da cognição, revelando-se um contraponto importante à abordagem cognitivista clássica.

Em contraste tanto ao modelo representacional do cognitivismo quanto ao modelo distribuído do conexionismo, Varela, Thompson e Rosch (1993) apresentam a abordagem enativa da cognição. A enação sustenta que a cognição não é um processo de manipulação de símbolos nem apenas o resultado de conexões internas, mas sim um fenômeno que emerge da ação do sujeito no ambiente. Nesse sentido, conhecer é inseparável de viver, uma vez que a cognição se dá na interação dinâmica entre corpo, mente e mundo. A enação destaca a centralidade da experiência e do contexto da cognição. O conhecimento não é concebido como uma representação interna de um mundo externo dado *a priori*, mas como a produção contínua de significados que ocorre na relação entre sujeito e ambiente. Trata-se de uma abordagem que rompe com a tradição dualista, pois assume o corpo como dimensão constitutiva dos processos cognitivos, enfatizando que é por meio da ação do corpo que o sujeito se relaciona e se constitui no mundo (Varela, Thompson e Rosch, 1993).

Junto à abordagem cognitiva da enação e da teoria *embodied mind*, de Varela, Thompson e Rosch (1993), assumo a cognição como um processo que acontece via aparato sensório-motor, isto é, via corpo em movimento e em contato com o mundo. Diferentemente do entendimento de mente apartada do corpo, na teoria *embodied mind*, os autores afirmam que a mente é corporificada – *embodied mind* – e localizam o corpo como cerne dos processos de ensino-aprendizagem afirmando que não se deve compreender o corpo físico em separado do corpo experienciado, mas sim como aparato tanto biológico quanto fenomenológico.

Desse modo, o corpo é entendido como resultante dinâmico e momentâneo das estruturas experienciadas e biológicas enquanto estrutura e fluxo, contexto e fisicalidade e, enquanto continuidade, impossível de ser abordado em separado da mente e/ou de modo hierárquico em

[7] "[...] a distributed operation is highly desirable, so that there is at least a relative equipotentiality and immunity to mutilations" (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1993, p. 86).

seus diferentes contextos de abordagem. De outro modo, podemos afirmar que o corpo é inerentemente transdisciplinar, concretude e organização de convergências de modos de ser. Essa forma de compreender o corpo se põe de encontro à compreensão assumida no pensamento cultural ocidental, onde o corpo é tido como armazenamento ou via de atravessamentos de informações prontas *a priori* e disponíveis no mundo.

Juntamente à teoria *embodied mind* (Varela, Thompson e Rosch, 1993), assumo que a percepção e o conhecimento se elaboram pelo corpo em movimento/ação no mundo. É experimentando o mundo que somos capazes de elaborar conhecimento sobre nós e sobre ele. Isso se torna facilmente perceptível no estágio de vida da primeira infância, que acontece aproximadamente do zero aos três anos de idade[8], quando a criança experimenta livremente o mundo e começa a elaborar, a partir não apenas de seu aparato anatômico-biológico, mas também da mediação intencional de um adulto, noções, conceitos e a compreender, a partir da experiência, a si mesma e o mundo a seu redor. Reitero, desse modo, que a percepção depende da relação sujeito-mundo, corpo-mente-ambiente, para se organizar e que a elaboração de conceitos é experiencial e se dá pela via da percepção – habilidade cognitiva que acontece no/por meio do corpo em ação no mundo (Nöe, 2004).

Alva Nöe, filósofo e educador norte-americano que direciona parte de suas pesquisas e obras ao estudo da percepção e da percepção relacionada à dança, afirma que ela não é algo que está em nós e não se trata de algo que temos, mas sim algo que fazemos, de uma ação. É a partir da compreensão de que a elaboração de conhecimento acontece via aparatos sensório-motores em relação ao ambiente sociocultural, que é possível compreender, junto a Nöe (2004), que percepção é ação. Portanto, sendo a elaboração de conceitos um processo que se dá pela ação do sujeito no mundo, as especificidades do corpo e de suas ações vão orientar de um modo ou de outro a elaboração conceitual e o processo de conhecimento do sujeito. A experiência – que vai englobar aparatos contextuais, como os biológicos, sociais, culturais e políticos – tem potência de delinear e orientar perceptivamente os processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos, não excluindo, portanto, os processos de ensino-aprendizagem em dança.

Estudos que abordam os processos cognitivos a partir da ação do corpo e não os reduzem ao cérebro, valorizam e afirmam o sujeito enquanto resultante de suas experiências e enfatizam

[8] Essa fase do desenvolvimento infantil é denominada por Jean Piaget (1970) como estágio sensório-motor, onde a criança se orienta no mundo a partir de sua exploração e contato com ele. O processo de desenvolvimento psicomotor, tanto na primeira infância quanto nas demais etapas do desenvolvimento, compreende questões mais complexas em seus diferentes processos. No entanto, não é objetivo desta tese aprofundar nos estudos do desenvolvimento humano a partir dos estudos da psicomotricidade, mas sim abordá-la de modo a elucidar a compreensão acerca da abordagem de corpo aqui assumida.

a continuidade corpo-mente. A partir do corpo em ação no mundo, o sujeito conhece e aprende pela via da percepção, do contato, do movimento, da ação. É, portanto, no e pelo corpo em movimento que se constrói o conhecimento, a elaboração de conceitos e os diferentes processos de ensino-aprendizagem. Essa compreensão se apresenta como elemento articulador de saberes e de transversalidades entre a Dança e outros campos do conhecimento, como proposto nesta pesquisa, a articulação entre Dança e Educação.

Nessa perspectiva, reitero que não é possível afirmar que o ato de aprender se reduza à atividade neuronal localizada no cérebro, tornando-o o órgão responsável pelo processamento da informação – como se a ação de pensar fosse exclusivamente cerebral – ignorando que o cérebro funciona em interação com o corpo e que também é parte dele. Juntamente com Ribeiro (2012), compreendo que

> A separação entre corpo e cérebro é também uma das heranças cartesianas. No entanto, essa herança pode ser questionada, dado que as células que compõem o cérebro são também corporais. O que diferencia o corpo do cérebro é que este último permite a comunicação do corpo consigo próprio, ou seja, o cérebro comunica-se com o corpo propriamente dito. O corpo envia sinais ao cérebro pelas vias sensoriais aferentes, e o cérebro envia sinais ao corpo pelas vias eferentes e também para suas próprias estruturas, por vias corticais. Essa interação se dá por sinais neurais ─ pelos nervos ─ e químicos, pela corrente sanguínea. Assim, tanto os pensamentos podem induzir estados corporais, como o corpo pode alterar a base neural dos pensamentos. Um recebe sinal do outro e ambos interagem com o ambiente por meio dos sistemas motor e sensorial. As informações resultantes da interação do sujeito com o mundo chegam ao cérebro por intermédio do corpo. O cérebro mapeia o corpo alterado pela interação e comunica-se com o ambiente.
>
> O fundamental é estabelecer a distinção, e não a separação, entre corpo e cérebro. Ao afirmar que ambos constituem um sistema de comunicação não se quer dizer que sejam a mesma coisa, ou redutíveis um ao outro. O cérebro faz parte do corpo, o qual, por sua vez, não é o cérebro, e não é redutível a representações ou mapas cerebrais [...] (RIBEIRO, 2012, p. 61).

É essa compreensão da não separação entre cérebro e corpo que se organiza o entendimento de que a cognição se fundamenta nas capacidades sensório-motoras e no contexto social, cultural e afetivo no qual o sujeito se elabora ao longo da vida. É essa continuidade corpo-ambiente que delineia suas subjetividades e modos de conhecer e estar no mundo: "[...] uma vez que essa atividade (cognitiva) está inserida, simultaneamente, na rede de atividade do corpo, no meio em que se estabelece e em um histórico de relações intersubjetivas" (BAUM e KROEFF, 2018, p. 209). Damásio (2011) afirma que "Corpo e cérebro executam uma dança interativa contínua" (p. 126) ao explicar que estados cerebrais, estados mentais e estados corporais são intrinsecamente correlacionados, evidenciando a continuidade ação-pensamento-sentimento (Ribeiro, 2015-2016; Shusterman, 2012; Damásio, 2011).

O processo de conhecer, de aprender, de se afetar perceptivamente, de elaborar informações e conceitos é tão dinâmico e contínuo quanto o ato de estar vivo. A relação contínua, mútua e de codependência entre corpo e ambiente se estabelece ao longo do tempo-espaço e do fluxo de trocas ininterruptas de informações por meio do corpo imerso na experiência. É no *continuum* espaço-temporal da experiência que se dá o fluxo de informações entre corpo e ambiente num processo de cocriação, de coelaboração e de coexistência (Ribeiro, 2015-2016; Damásio, 2011; Shusterman, 2012; Dewey, 2010). Dizer da corporificação de informações entre corpo e ambiente implica dizer que, uma vez que os aprendizados já corporificados dão base e contexto para outras vivências e aprendizados, configura-se uma dimensão histórica do corpo, em uma relação indissociável entre passado, presente e futuro. Isso faz com que não seja possível compreender a existência de um corpo sem um ambiente no qual ele seja contextualizado e vice-versa, pois "[...] não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente. Ambos são ativos o tempo todo. A informação internalizada no corpo não chega imune. É imediatamente transformada [...]" (KATZ e GREINER, 2005, p. 43).

Ao situar a dança como um ambiente do corpo (Katz e Greiner, 2005), afirmo que danças de diferentes abordagens[9] mobilizam diferentes tipos de informações e conhecimentos, organizando o corpo pela via do movimento dançado e elaborando modos perceptivos a partir das informações articuladas na relação corpo-dança. Deste modo, o corpo se elabora na ação dançada e se forma a partir dos elementos específicos pertencentes ao contexto, à abordagem e a cada modo de fazer artístico em dança. Os conhecimentos específicos, articulados pelos diferentes fazeres em dança e diferentes corpos, são elaborados de modos específicos pelo corpo imerso na ação dançada. Ressalto que, quando me refiro ao corpo, está compreendida a diversidade dos corpos dos sujeitos que dançam e a diversidade de modos de experienciarem a vida e o mundo e se organizarem nele com ou sem deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas. É sempre pela via da relação corpo-mundo e, especificamente corpo-dança, que o sujeito se organiza e acessa continuamente as informações em dança com as quais entra em contato. O corpo com ou sem deficiência acessa a dança e seus saberes a partir das suas próprias maneiras de ser e estar no mundo, a partir do modo como vivencia e elabora as experiências no

[9] Termos variados são utilizados para citar os diferentes fazeres em dança. Escolho aqui o uso do termo *abordagem* a partir de um aprendizado junto a professora e pesquisadora Lúcia Pimentel na situação de uma disciplina de doutorado na Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2022, compreendendo que termos como tipo, estilo ou modalidade não atendem satisfatoriamente a compreensão acerca das práticas em dança por direcionarem um entendimento das danças como ações com características padronizadas, regradas e eficazes, distanciando de cada fazer sua abordagem artística e subjetiva. Dizer de um corpo que elabora uma abordagem em dança aproxima a compreensão de um fazer não engessado, não formatado e corporificado.

seu entorno (Siviero e Ferreira, 2018). Assim, todo e qualquer corpo que experimenta artisticamente a dança o fará de maneira singular a partir de suas corporificações e de forma subjetiva.

Portanto, é o fluxo de informações que transita no corpo-ambiente imerso na ação improvisacional dançada – informações percebidas acerca dos acordos coletivos, de si, do outro, do espaço-tempo, das emoções – que se torna foco ao pesquisar a abordagem formativa da improvisação em dança.

É nos trânsitos corpo-dança, eu-outro, ação-pensamento-sentimento, que as informações entram e são postas em fluxo pela experiência improvisacional elaborada no aqui-agora (Ribeiro, 2015-2016), onde identifico que também se coloca em fluxo a autonomia-alteridade. Essa operação confere à improvisação um caráter cognoscitivo (Ribeiro, 2015-2016; Pimentel, 2015; Ribeiro e Muniz, 2012), pois quando as informações são "[...] capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, [...] passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo" (KATZ e GREINER, 2005, p. 130). Temos, então, o corpo como lugar de seus próprios processos de formação, percepção e conhecimento em diferentes contextos de ensino-aprendizagem e, para esta pesquisa, especificamente, no contexto não formal de ensino-aprendizagem da improvisação em dança. O corpo, imerso na ação improvisacional dançada, atua como orientador da construção do conhecimento por meio da percepção subjetiva e da elaboração de si no mundo.

Nesta tese, o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como um processo de construção de conhecimento e habilidades, e é pelo corpo em ação que o sujeito experimenta esses processos de diferentes naturezas, em diferentes contextos, reelaborando-se continuamente junto a eles.

Partindo do entendimento da improvisação em dança enquanto espaço de formação do sujeito, interessou a esta pesquisa compreendê-la enquanto uma experiência com potência cognitiva. Fez-se necessário direcionar o olhar investigativo para o sujeito que dança e se lança imerso na experiência criativa em processos de ensino-aprendizagem por meio da improvisação, em consonância com o que Dewey (2010) delineia em seus estudos acerca da experiência.

Filósofo da corrente de pensamento pragmatista[10] e educador norte-americano, John Dewey dedicou-se à reflexão da experiência em face da aprendizagem. Como pragmatista, ele

[10] Corrente filosófica que defende que as afirmações e conceitos pertencentes ao campo das ideias dependem de suas consequências no campo da ação e na experiência prática.

buscava dar à experiência concreta a devida importância no processo de elaboração de conhecimento. Indo de encontro a uma concepção dualista de mundo, Dewey não aparta o sujeito do seu entorno, nem dissocia ação e pensamento, situando o sujeito no cerne de seus processos de ensino-aprendizagem, sendo este um aspecto muito caro a esta tese. Ele parte da premissa de que a experiência é inerente ao ato de estar vivo e que esta constitui o próprio processo de viver.

Dewey (2010) difere a experiência em incipiente e singular. Afirma que a experiência incipiente é marcada por interrupções e distrações e que essa é a maioria das experiências que vai se dar conosco ao longo da vida, de tal modo que passa a ser comumente entendida como norma de toda experiência. Trata-se, portanto, de uma experiência que podemos abordar como sendo mais corriqueira, denominada pelo autor experiência inestética.

Em seu pensamento filosófico elaborado na obra *Arte como Experiência*, publicada em 1935, Dewey revoluciona o estudo da estética a partir da não dicotomia entre arte e vida. Ele aproxima a arte do cotidiano afirmando-a como resultante de uma experiência estética entre o sujeito e a obra, entre artista e processo criativo, entre sujeito e seu entorno, de modo que a estética é compreendida não como componente a ser admirado em um produto/obra artística finalizada, mas como componente de um ato significativo humano que só se elabora entre o sujeito e o entorno através da percepção. A experiência estética é situada em Dewey (2010) como um *continuum* entre sujeito e ambiente no ato da experiência, que ele define como experiência singular.

Em contraposição à experiência incipiente, que se esvai e se esvazia, a experiência singular se dá no fluxo de seus acontecimentos de modo a elaborar um sentido em si mesma pela via da percepção estética. Para Dewey (2010), trata-se de uma qualidade ímpar que confere uma unidade às diferentes etapas da experiência. Suas partes se relacionam sempre a partir de uma continuidade, entendendo que o que se sucedeu apenas se fez a partir do que veio anteriormente e contém em si a possibilidade do que virá em sequência (Dewey, 2010). Apesar da identificação das partes, a continuidade do todo da experiência não se desfaz, não se perde a integralidade. A partir do exemplo das pinceladas que um artista executa em uma tela ao iniciar o processo criativo de uma pintura, o autor elucida que, enquanto o artista executa o ato de pintar, ele está engajado esteticamente no processo de modo que vislumbra o seu desejo a ser expresso – no futuro, ao finalizar sua pintura no quadro – enquanto analisa e reconfigura suas ações-pensamento – pinceladas no tempo presente – que dialogam e são orientadas por percepções e conhecimentos já corporificados até o instante em que se pinta – no passado. Fica evidenciado que, apesar de identificadas as partes que compõem a experiência, que

compreendem o tempo passado, presente e futuro, a experiência integral – neste exemplo, o processo criativo de pintar o quadro – contém em si uma continuidade que a configura como unidade que integra todas as suas partes. Para o autor, a experiência, quando singular, não alcança um esvaziamento como na experiência inestética, mas sim uma consumação. Isso ocorre pois o que dela se consumou guarda integralidade, conhecimento e possibilidade de experiências futuras. É o que Dewey (2010) denomina de experiência consumatória: enquanto consumatória, a experiência carrega a potência de continuidade a partir de algo que se elabora nela inclusive sobre si mesma. É a experiência – e apenas ela – que vai ter potência de verificação ou investigação de uma hipótese/planejamento/conceito e conter nela mesma possibilidades de projeções futuras de desdobramento/resolução momentânea, bem como sua completude e satisfação estética.

Assim também se dá a experiência improvisacional em dança. Ao iniciar um processo investigativo criativo na improvisação em dança contemporânea, não é possível afirmar quais movimentos, relações e percepções serão articuladas no ato de dançar. A experiência se delineia, se orienta, se configura e se reconfigura simultaneamente no tempo-espaço do fazer criativo. É a própria ação-pensamento-sentimento (Ribeiro, 2015-2016; Shusterman, 2012; Damásio, 2011) em dança que articula na experiência sua existência e seu acontecimento a partir do engajamento da percepção estética dos sujeitos envolvidos na improvisação. É a partir desse entendimento da improvisação enquanto experiência singular e consumatória, consoante com Dewey (2010), que desenvolvo o tema desta tese.

Ao exemplificar que a arte é uma experiência singular consumatória, Dewey (2010) aponta a estética como sendo o fio condutor da experiência artística. Assim, podemos compreender, portanto, que, a exemplo do processo artístico criativo, a experiência consumatória não se caracteriza de modo linear, controlável e previsível, mas de modo dinâmico, vivo e orientado pela percepção estética. Isso indica que há na experiência uma integralidade em si mesma e uma congruência em seu desenrolar no tempo-espaço de modo a elaborar conhecimento, conceitos, pensamentos e ideias que vão ser base para outras experiências.

É apresentado por Dewey que a experiência consumatória é uma experiência estética onde "A emoção é a força motriz consolidante [...]" (DEWEY, 2010, p. 120), pois é ela quem define o que é congruente na experiência, elaborando um *continuum* entre suas partes e conferindo-a como unidade. É nesse sentido que o autor aponta na experiência um duplo ato relacionado por meio da percepção: o de agir e o de estar sujeito a algo.

> Uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas. Pôr a mão no fogo não é, necessariamente, ter uma experiência. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência. [...] (DEWEY, 2010, p. 122-123).

Dewey não argumenta apenas acerca do aspecto conceitual da experiência, mas sobre o fazer e o sofrer que a compõem em uma ação perceptiva. Fazer e estar sujeito, agir e sofrer – no sentido de ser afetado – elaboram, em relação e pela via da percepção estética, a experiência consumatória.

Aliada a esse pensamento, Pimentel (2015) aponta que o fenômeno da experiência pressupõe a completude do sujeito envolto por completo na ação. Como o conceito de experiência pressupõe um corpo em ação no mundo, faz-se importante ressaltar a experiência enquanto um fenômeno humano. A experiência humana se dá, dessa perspectiva, pela relação sujeito-ambiente através da ação e do contato com o mundo, compreendendo que "[...] essa ação acarreta algo com potência cognitiva, pode-se conceituar experiência como sendo a sedimentação corpórea da interação sujeito-ambiência que impulsiona novas ações" (PIMENTEL, 2015, p. 92).

A experiência também é investigada por Jorge Larrosa Bondía, educador e filósofo espanhol, de modo a compreendê-la a partir de uma abordagem dos diferentes aspectos que a compõem, deixando evidente sua complexidade. Ele reflete sobre o sentido sociocultural da experiência, o saber da experiência, o sujeito da experiência e a etimologia da palavra. Sabe-se que a palavra não é apenas uma ferramenta concreta no sentido de abarcar um significado preciso e imutável para um conceito, mas que comporta em si e é constituída por uma carga socioafetiva-cultural que não se encerra no dicionário (Bondía, 2002). A etimologia da palavra experiência apresenta, segundo Bondía (2002), noções como travessia, atravessamento, exposição e perigo a partir da raiz do seu radical *periri*. Assim, se o sujeito atravessa enquanto é atravessado pela experiência, se há perigo e exposição, ele é, portanto, um componente que a experiência necessariamente pressupõe, como já mencionado anteriormente em diálogo com Pimentel (2015). O sujeito acessa a experiência apenas em tempo presente e, portanto, é impossibilitado de antecipá-la e/ou pressenti-la, assim como o próprio ato de estar vivo. Portanto, a partir da experiência singular e consumatória de Dewey (2010), em diálogo com o que propõem Pimentel (2015) e Bondía (2002), instaura-se um paradoxo acerca do corpo que se situa ao mesmo tempo enquanto sujeito da experiência e sujeito experienciado.

É no diálogo entre o paradoxo da experiência e a abordagem da arte como uma ação perceptiva estética e, portanto, experiência consumatória (Dewey, 2010), que proponho a abordagem da improvisação em dança como experiência formativa do sujeito.

2.3 Processos de ensino-aprendizagem em espaços não formais

> "[...] o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador" (MARQUES, 2007a, p. 25)

Ao olharmos para os diferentes processos de ensino-aprendizagem é natural que, a *priori*, nossa análise se direcione para contextos formais de ensino e, principalmente, para a escola. Porém, Trilla (2008) nos lembra dois aspectos que considero importantes para o horizonte crítico desta pesquisa: 1) escolarização é diferente de educação e 2) a educação não escolar sempre existiu.

Segundo o autor, a escolarização pode ser compreendida como o processo específico pelo qual a educação é institucionalizada e organizada em um modelo formal de ensino, caracterizado pela existência de conteúdos sistematizados e normativos. Difere-se da educação não formal, que abarca ações formativas diversas que não são necessariamente vinculadas ao espaço escolar. Sobretudo a partir do século XIX, há uma generalização da escolarização, a ponto de se elaborar erroneamente uma identificação direta entre escolarização e educação, e que as políticas educacionais progressistas dos séculos XIX e XX foram direcionadas a promover o acesso de todos ao ambiente escolar (Trilla, 2008), garantindo um processo muito mais alinhado ao processo de escolarização do que ao processo educacional.

Essa identificação equivocada entre escolarização e educação, apontada por Trilla (2008), tem consequências significativas para a compreensão das práticas formativas. Ao reduzir a educação apenas ao espaço institucional da escola, corre-se o risco de deslegitimar outros modos de produção de saberes presentes em contextos comunitários, familiares, culturais e artísticos. Isso não apenas invisibiliza a diversidade das práticas educativas não escolares, como também limita a própria concepção de educação ao modelo normativo característico da escolarização. Compreender a distinção entre educação e escolarização é fundamental para ampliar o horizonte crítico das pesquisas em educação, reconhecendo que processos formativos de ensino-aprendizagem se elaboram em múltiplos espaços e por diferentes metodologias.

O processo de ensino-aprendizagem é aqui assumido como um processo dinâmico, contínuo e inseparável entre a experiência de ensinar e a experiência de aprender de modo complexo, multifacetado e não linear, esteja ele no ensino formal ou no ensino não formal. A

escolha de abordar o ensino e a aprendizagem como continuidade processual a partir do termo ensino-aprendizagem se baseia na compreensão de que as funções desempenhadas por quem ensina e por quem aprende não são estáticas nem apartadas entre si. Ensinar e aprender, portanto, não são ações desconexas e podem se dar de diferentes formas, inclusive intencionais ou não[11]. Também não se restringem a um processo formal[12] e institucional, mas dizem sobre uma experiência inerente à própria vida em sociedade. Há, portanto, uma relação não apenas direta, mas intrínseca entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem de modo a evidenciar a necessária relação entre o "eu" e o "outro" para a experiência de elaboração do conhecimento.

Os diferentes processos de ensino-aprendizagem são, em outras palavras, processos de compartilhamento de experiência em que há, a partir da troca entre os sujeitos, a elaboração de conhecimentos de diferentes naturezas. Dessa forma, assumo, juntamente com Freire (2023) e Hooks (2013), o ensino-aprendizagem como sendo necessariamente um espaço político que deve estar comprometido com a liberdade, com o pensamento crítico, com a autonomia, com a diversidade e com a democracia, além de ser um espaço de mobilização de afetos, emoções e de encontro com o outro.

Sob essa perspectiva, é importante reafirmar que o processo educacional não acontece apenas no espaço formal de ensino, mas também em espaços não formais e informais. Esses ambientes de ensino-aprendizagem se diferenciam de modo bastante notável, mas se aliam e se complementam de formas significativas, tendo cada um deles sua importância, sua forma de organização e sua necessidade. Não viso nesta tese elaborar uma hierarquização desses contextos de ensino, mas sim uma diferenciação entre eles a fim de melhor situar o espaço de desenvolvimento do tema desta pesquisa, que está localizado no espaço não formal do ensino-aprendizagem da dança.

---

[11] Ao considerar processos de ensino-aprendizagem não intencionais, podemos abordar os modos e costumes culturais comuns de uma comunidade ou um núcleo familiar, onde hábitos cotidianos e diferentes modos de vida são não apenas realizados, mas mantidos nas diferentes gerações através do contato e do espaço de aprendizado proporcionado pela experiência do convívio coletivo.

[12] Muitos teóricos se dedicaram a estudar os processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e contribuíram significativamente para a elaboração de metodologias e práticas didáticas nos diferentes níveis do ensino formal. Dentre eles estão Lev Vygostsky (2007) e Jean Piaget (1972), que propuseram que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o espaço e com o ambiente sociocultural. Vygotsky (2007) destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo propondo o que denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – espaço em que o sujeito realiza tarefas que ainda não consegue executar de forma independente com a mediação experiente de outro sujeito, evidenciando o caráter colaborativo da construção do conhecimento. Piaget (1972), por sua vez, contribui com a teoria do desenvolvimento cognitivo ao considerar a aprendizagem um processo ativo em que o indivíduo organiza experiências e conhecimentos prévios em esquemas mentais. Para Piaget, o desenvolvimento ocorre em estágios que abrangem diferentes faixas etárias e que influenciam diretamente as capacidades de aprendizado.

Gohn (2006) afirma que o espaço formal de ensino se delineia nas instituições devidamente formalizadas, tanto em sua estrutura curricular quanto em seu espaço físico. São exemplos: creches, escolas municipais, estaduais e privadas de educação básica, universidades, cursos técnicos e APAEs. São instituições regulamentadas por lei que seguem diretrizes nacionais e certificam formal e legalmente o ensino. Atuam a partir de conteúdos sistematizados, de forma metódica, por divisão etária e/ou por área de conhecimento. Os educadores são professores que precisam estar devidamente certificados para atuar em cada uma das instâncias do ensino.

O ensino informal acontece nos espaços de convivência social e familiar. É elaborado no espaço cotidiano por meio das informações disponíveis acessadas nos contextos socioculturais nos quais o sujeito se insere e desenvolve hábitos, costumes e atividades demarcadas pela religião, pela família, pela sociedade e pela etnia de forma espontânea e coletiva (Gohn, 2006).

Já o ensino não formal é campo de processos de aprendizagem em que "[...] o grande educador é o 'outro', aquele com quem interagimos ou nos integramos [...]" (GOHN, 2006, p. 29). O contexto não formal de ensino-aprendizagem compreende processos estruturados que acontecem fora do ambiente formal da escola. Conta com planejamento e objetivos, mas se apresenta de modo mais flexível quando comparado ao ensino formal e está voltado para o desenvolvimento de habilidades socioculturais.

O advento da educação não formal tem sua expansão e fixação nas décadas de 1960 e 1970 e ocorreu a partir de incontáveis acontecimentos espontâneos de ordem social, econômica, tecnológica – como o crescente acesso a meios de comunicação em massa, a necessidade de novas capacitações profissionais para o mercado de trabalho, as modificações na estrutura familiar, o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais – entre outros, que provocaram necessidades educacionais e suscitaram estratégias pedagógicas antes não possíveis no ambiente escolar (Trilla, 2008). O ensino não formal é praticado por meio de cursos livres, palestras, vivências e imersões organizadas por grupos de interesse. Pode estar em diálogo estreito com o ensino formal, e ambos podem estabelecer entre si uma relação de complementaridade e continuidade.

Segundo Gohn (2006), a intencionalidade é um importante elemento de diferenciação do ensino não formal, uma vez que "[...] os espaços educativos (não formais) localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...]" (GOHN, 2006, p. 29). É, portanto, elaborado em um contexto de interação coletiva, com lógicas de funcionamento e articulação de grupos onde a participação é optativa e orientada pela sensação de pertencimento

e pelo potencial reconhecimento de si. O ensino não formal compreende em si a intenção de elaborar o ensino-aprendizagem permeado pelo interesse comum coletivo.

Importa para esta pesquisa o que Gohn (2006) aponta acerca da intencionalidade como um importante elemento do ensino não formal. A autora afirma que, pela via da intencionalidade, elabora-se a sensação de pertencimento, que colabora com a construção da identidade tanto coletiva quanto individual. É por esse viés que identifico o espaço não formal de educação como espaço potente para a prática e o desenvolvimento da autonomia e da alteridade do sujeito, articuladas por diferentes naturezas de processos de ensino-aprendizagem.

Nesta tese, volto-me para os processos de ensino-aprendizagem em improvisação em dança que se organizam em ambientes não formais de ensino como ações artístico-formativas. Sem que se elabore uma hierarquização entre os contextos educacionais formal e não formal em dança, a investigação se volta para o ensino-aprendizagem da improvisação em dança, desenvolvido em contextos educativos não formais enquanto importantes espaços formativos, de produção de conhecimento e pensamento crítico junto ao corpo na ação dançada. Mais especificamente, a improvisação em dança contemporânea é praticada em contextos não formais de ensino enquanto espaços de formação que podem articular autonomia e alteridade do sujeito que dança. O espaço não formal de ensino configura-se como um importante ambiente formativo, e destaco que este seja entendido como continuidade de formação do sujeito a partir de elementos mobilizadores, como a intenção e o desejo de integrar este espaço coletivamente (Gohn, 2006).

Fortalecer o ensino-aprendizagem em dança, elaborado em espaços não formais, não apenas é um dos objetivos desta pesquisa, como também se faz crucial para o fortalecimento do ensino de dança em todos os contextos, uma vez que esse se manifesta como expressão artístico-cultural em todo o território nacional de diferentes formas, independentemente de sua lógica de estruturação, fomento e permanência de suas ações. Por meio de iniciativas como escolas de dança, projetos sociais, cursos livres, festivais, mostras, *workshops*, imersões artísticas e residências, o ensino não formal em dança se desenvolve continuamente e se sustenta de diferentes modos, sob diferentes estruturas organizacionais e em diferentes espaços, ambientes, com ou sem parcerias profissionais e/ou institucionais. Essa ampla forma de organização articula uma gama de possibilidades de fazeres profissionais e artísticos em dança, que elaboram conhecimentos específicos e autorais a partir das particularidades de seus modos de estruturação e das propostas de trabalho nas diferentes abordagens de dança. Os(as) artistas-formadores(as) que se dedicam a elaborar seus trabalhos em dança em espaços não formais de ensino-aprendizagem estão também formando sujeitos e seus modos de existência em dança

em um contexto educacional tão significativo quanto o da escola e o de outras instituições formais que já são validadas e reconhecidas socialmente.

Isabel Marques, pedagoga, doutora em Educação e referência na área de educação em artes, especialmente no contexto de dança, escreve sobre dança e educação buscando problematizar não apenas o ensino de dança no ambiente formal e não formal, mas também a formação e a atuação do que define como artista-docente (Marques, 2015; 2007a; 2007b; 1998). Alinhada ao pensamento freiriano, Marques aborda o processo educacional inseparável do fazer político, ainda mais quando se trata do ensino de dança. Em consonância com esta tese, a autora compreende a dança como um importante processo formativo do sujeito imbricado no mundo, como ator social e atuante crítico a partir de suas subjetividades.

> [...] No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2007a, p. 24).

Ao falar sobre a dança que deve ser ensinada no ambiente escolar, ela afirma que a escola tem o papel de "[...] construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social" (MARQUES, 2007b, p. 24). Marques assume o corpo em seu caráter sociopolítico-cultural para, juntamente a ele, argumentar sobre o ensino de dança no contexto escolar frente às políticas educacionais nos diferentes segmentos do ensino.

Em sua obra *Ensino de Dança Hoje* (Marques, 2007b), a autora aborda a figura do artista-docente, integrando as dimensões de criação artística e prática pedagógica na atuação profissional do professor de dança. A autora discute as implicações e desafios desse profissional, destacando a mediação do conhecimento em dança com a experiência criativa e artística. Fica claro para o leitor que o que Marques propõe para o ensino de dança extrapola o ensino de técnicas corporais, envolvendo também a mediação de experiências artísticas, estéticas e socioculturais. O artista-docente, assim, se torna articulador da construção de processos criativos e da formação integral do estudante pelos processos de ensino-aprendizagem em dança. O ensino de dança deve, portanto, estimular processos de investigação, experimentação e expressão, nos quais o artista-docente atua como facilitador de processos criativos, promovendo a autonomia e o senso crítico do dançarino, contribuindo para a

construção de práticas educativas que dialogam com as demandas contemporâneas, abrindo espaço e escuta para a diversidade, a subjetividade e o reconhecimento de si e do outro.

Desse modo, o fazer artístico e o fazer pedagógico em dança, tema desta tese, não são apartados e dissonantes. Portanto, sala de aula, sala de ensaio e cena artística são espaços que se articulam mutuamente e concomitantemente, pois nelas o fazer criativo deve ser estimulado e mobilizado.

> Portanto, o papel de artista, revisto neste final de século, faz com que o espectador não seja mais na realidade um espectador, mas um participante, um interlocutor, um cocriador do trabalho artístico que está sempre em processo. Instaura-se, no campo da arte, aquilo que na área de educação Paulo Freire chamou de dialogicidade, que Ana Mae Barbosa propôs como releitura da obra, que psicopedagogos entenderam como construção do conhecimento e que o próprio universo da escola ainda não conseguiu absorver completamente na prática do dia a dia.
> [...] Como vimos anteriormente, o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais (MARQUES, 2007b, p. 112).

Considerando que as questões educacionais são inerentes à prática artística, negligenciá-las equivaleria a negar a própria constituição do artista-docente (Christófaro, 2018). Christófaro (2018) ressalta que na Classificação Brasileira de Ocupações[13] – a CBO – a ocupação do artista da dança é definida pelo Ministério do Trabalho como uma ocupação que não exige formação formal. Em contrapartida, aponta ainda uma tendência mundial à formação superior específica na área. Esta orientação evidencia que a formação do artista de dança não se localiza apenas no contexto do ensino formal e reconhece o campo não formal de ensino como importante espaço de atuação profissional e que ambos os contextos – formal e não formal – proporcionam aprendizagens e saberes específicos e significativos à formação social e à atuação profissional do artista-formador. Considero crucial que isso seja reconhecido e orientado pela CBO, uma vez que ainda não há regulamentação específica e atualizada[14] da profissão de artista de dança no país.

---

[13] A Classificação Brasileira de Ocupações é uma ferramenta utilizada pelo governo e tem por finalidade organizar e identificar as diferentes ocupações do mercado de trabalho no Brasil. Através da classificação dos registros é possível obter um melhor mapeamento e dados mais concretos para a elaboração de políticas públicas, dentre elas, as políticas públicas culturais. A pesquisa das diferentes ocupações, como a de artista de dança, está disponível na página do Ministério do Trabalho em: https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/home.jsf.

[14] A lei 6.533/1978 regulamenta as profissões de artista e de técnico em espetáculos de diversões, definindo diretrizes para o exercício dessas atividades. Ela estabelece parâmetros para contratos e jornadas de trabalho, orienta sobre o registro profissional e delimita os direitos e deveres que asseguram a atuação desses profissionais no campo artístico e técnico. Por ser generalista e ampla, esta lei não se torna aplicável frente à informalidade do setor da Dança e não aborda suas especificidades em suas diferentes frentes de atuação. A lei está disponível para acesso no link https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm.

Reconhecer e ressaltar o aspecto formativo dos espaços não formais de ensino-aprendizagem em dança é reconhecer que são espaços nos quais pode ocorrer a construção de conhecimento pela via sensório-motora. Com base na não dicotomia entre corpo e mente, teoria e prática, valorizar e validar esses espaços como espaços de produção de conhecimento, permite situar no corpo-ambiente que dança a elaboração de conceitos, a construção de conhecimento e de pensamento crítico de modo específico ao fazer artístico em dança em suas diferentes abordagens.



3. AUTONOMIA-ALTERIDADE NA IMPROVISAÇÃO EM DANÇA

3.1 Autonomia

Investigar e argumentar acerca da autonomia em processos de ensino-aprendizagem em dança direciona para uma abordagem interdisciplinar entre Dança e Educação, que orienta para um diálogo necessário e coerente com os escritos de Paulo Freire (2023). Importante educador e filósofo recifense, Paulo Freire escreveu acerca da autonomia em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual afirma que "[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2023, p. 24).

Como pedagogo, Freire (2023) escreve a partir da pedagogia democrática e progressista, que ele afirma não poder ser exercida sem o respeito às diferenças, ao próximo, sem disponibilidade à mudança, persistência e abertura à justiça. É ponto central de seu trabalho como educador e filósofo a compreensão de que as práticas de ensino-aprendizagem precisam ser entrelaçadas com os modos de vida dos discentes. Freire assume que é impossível haver um processo de ensino-aprendizagem em uma prática educativo-crítica em que o sujeito – educando, em suas palavras – não esteja ativamente inserido e seja encorajado a praticar sua autonomia a partir da sua realidade social e cultural, a partir de sua percepção de mundo. Contudo, identifico que o contexto pedagógico-formativo democrático e progressista que fundamenta o trabalho de Paulo Freire se manifesta em processos de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, em processos de ensino-aprendizagem em improvisação em dança.

De modo abrangente, Freire (2023) afirma que o ato pedagógico de ensinar a partir de uma lógica emancipatória de ensino faz uma exigência aos professores: a de reconhecimento e assunção da identidade cultural de si e do discente, estratégia que é cara ao diálogo aqui proposto no ensino-aprendizagem em dança. Freire (2023) explica a assunção da identidade cultural como prática radical de assumir-se, sendo que o sujeito é, portanto, quem pratica o ato de assumir – identificar, investigar, perceber – e é também o objeto a ser assumido – percebe-se inserido em seu próprio contexto. Ele se localiza simultaneamente como o sujeito que pratica o ato de assumir e como objeto de assunção. Enquanto exigência do ato de ensinar, o professor – ou, no contexto desta pesquisa, o artista-formador – deve incentivar o educando – ou o artista-improvisador – a elaborar seu pensamento e criticidade a partir de seu próprio contexto socioafetivo-cultural.

É importante retomar a compreensão apresentada inicialmente neste texto de que pensamento e movimento são indissociáveis em sua elaboração e estão imbricados no corpo e

que, portanto, o sujeito compreende o mundo a partir dos modos e contextos pelos quais se move e se situa nele. Desse modo, em diálogo com Freire (2023), proponho pensar que a ação de assumir/realizar/mover corporalmente as possibilidades criativas no contexto da improvisação em dança compreende a assunção socioafetiva-cultural do dançarino. Como mediador do processo improvisacional em dança, o artista-formador deve incentivar a assunção cultural de si em meio ao processo de ensino-aprendizagem e instigar o sujeito que dança à curiosidade e à inquietude durante a pesquisa corporal. Assim como a elaboração de percepções, conceitos e ideias está atrelada à consciência de onde o sujeito está situado no mundo, também a ação de mover-se expressivamente emerge desse contexto, que afeta diretamente a criação em dança. Pensar criticamente e mover-se expressivamente pela dança são ações que têm como ponto de partida o recorte perceptivo de mundo no qual o sujeito está e/ou se percebe parte integrante.

Juntamente com Freire (2023), afirmo que a assunção de si é uma ação-base para a prática da autonomia, pois é compreendendo, investigando e revisitando a si que será possível estabelecer seus próprios modos de ser e estar no mundo e, na improvisação em dança, é treinando, investigando e pesquisando a ação dançada que se faz possível encontrar modos diversos de mover-se expressivamente. É nesse processo de revisitação de si que se elaboram transformações, sensibilizações e mudanças de percepção de si, o que vai permitir ao sujeito o reconhecimento do que ele próprio vai identificar como “eu”.

> [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. [...] (FREIRE, 2023, p. 40).
>
> [...] Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2023, p. 42).

A assunção cultural de si, para Freire (2023), é um processo crucial para que seja possível uma ação formativa orientada à emancipação do sujeito. Assim, educar com o comprometimento de transformar o mundo pela liberdade, pela emancipação crítica do sujeito e pelo incentivo à sua autonomia é marca do trabalho de Paulo Freire. Desse modo, o exercício da assunção do sujeito de seu próprio contexto histórico, social, cultural e político é elemento

basal para a prática educacional progressista, sendo ela "[...] incompatível com o *treinamento pragmático* (grifo do autor) ou com o *elitismo autoritário* (grifo do autor) dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado" (FREIRE, 2023, p. 43).

O incentivo à assunção cultural de si se revela como característica de uma educação não bancária, não dominadora, que não deposita saberes no discente (Freire, 2023). Ao contrário, faz dele seu protagonista e estabelece, junto aos demais colegas e ao professor, uma prática democrática de compartilhamento e diálogo. Nesse contexto, não há a presença de um professor soberano, detentor do conhecimento, da verdade e da razão face ao estudante que adquire o conteúdo transmitido, estabelecendo, desse modo, uma relação de soberania. Há, ao contrário, um processo em que ambos, professor e estudante, a partir de suas próprias assunções, tecem conhecimentos possíveis em um contexto dialógico e democrático de ensino-aprendizagem, estabelecendo relação entre autonomias. Não pretendo, contudo, excluir a responsabilidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, seja tomando decisões, estabelecendo limites e orientando ações formativas. O professor, segundo Freire (2023), deve ter sua prática delineada pelo bom senso:

> [...] É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 2023, p. 60).

Nessa perspectiva, a assunção de si e o encontro de autonomias não rompem radicalmente com diferentes responsabilidades tanto do professor – orientar debates, mediar conflitos, exercer limites, incentivar o pensamento crítico – quanto do estudante – desejar aprender, expressar criticamente, ser corresponsável com a construção de uma sala de aula segura e acolhedora, dedicar-se às tarefas – que entendo não apenas serem necessárias, mas naturais e favoráveis ao processo formativo. Refiro-me à importância do exercício da autonomia e da corresponsabilidade de ambos na construção continuada do processo formativo sem que os papéis – professor/estudante ou artista-formador/artista-improvisador – se confundam e a relação de autoridade seja apagada em meio à prática educativa, seja ela formal ou não formal.

Deste modo, a assunção da identidade cultural se apresenta como uma ação autorreflexa que engloba ainda um componente crucial para o processo formativo: a emoção (Freire, 2023).

> [...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da

> insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado" vai gerando a coragem.
> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica [...] (FREIRE, 2023, p. 45-46).

Assim, sobre a improvisação em dança, percebo, a partir das palavras de Paulo Freire, que para imaginar, intuir, relacionar, explorar, inventar e, a partir de então, elaborar pensamento crítico, faz-se necessário uma dose de confiança e coragem: confiança no que vejo, no que percebo, no que sinto, no que intuo e confiança para imprimir tudo isso expressivamente no mundo – seja pelo movimento, pela escrita ou pelo diálogo. As emoções em trânsito no processo de ensino-aprendizagem delineiam a experiência formativa, que Freire afirma dever ser democrática, com valorização das diferenças e incentivo à criticidade e ao diálogo.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a consequência máxima da falta de diálogo, que provém da falta de convivência saudável e democrática das diferenças que, por sua vez, provêm da falta da prática do pensamento autônomo, é a guerra. É a partir da homogeneidade de pensamentos, da falta de estímulo à diversidade e à criticidade que se instaura a dominação. Se a autonomia consiste na prática saudável de existência entre as diferenças, a heteronomia, em oposição, objetiva igualar os pensamentos, o que só se faz possível pela lógica da dominação.

É a partir dessa conjuntura que o filósofo, que cresceu na Alemanha e desenvolveu suas obras entre as duas Grandes Guerras Mundiais no século XX, aponta que o primeiro e mais primordial papel da educação é a emancipação por meio da prática da autonomia. Para ele, quando a educação não tem a capacidade de estimular a autonomia do discente, ela se transforma em um perigoso instrumento de manipulação (Zambel e Lastória, 2016).

As reflexões acerca da formação do artista-improvisador aqui elaboradas ressoam com as ideias propostas por Paulo Freire (2023) e por Adorno e Horkheimer (1985). O processo formativo, em quaisquer contextos, deve se voltar intencionalmente ao processo de emancipação crítica do sujeito. Os processos de ensino-aprendizagem que se dão por meio do corpo engajado no movimento improvisacional dançado têm potencial ainda mais significativo de elaboração de autonomia e criticidade, pois localizam o corpo como cerne do processo para, a partir de suas percepções de mundo, propor caminhos, soluções provisórias e sugerir apontamentos corporais, sempre em relação ao ambiente circundante.

Adorno e Horkheimer (1985) cunham o conceito de indústria cultural, que será retomado no capítulo 4, e desenvolvem uma crítica à organização escolar estruturada segundo a lógica da indústria. Para os autores, o espaço destinado ao indivíduo é ilusório, pois só lhe é permitido existir na medida em que atende aos interesses produtivistas. Dessa forma, para os autores, não há possibilidade de autonomia fora de uma coletividade dominante, que é organizada justamente para a manutenção de sua dominação.

> A divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. A dominação defronta o indivíduo como o universal, como a razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada. Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos realiza-se sempre como a subjugação dos indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade. É essa unidade de coletividade e dominação e não a universalidade social imediata, a solidariedade, que se sedimenta nas formas do pensamento (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 30-31).

Tal coletividade orienta sujeitos voltados ao consumo e à reprodutibilidade acrítica de normas sociais estabelecidas junto a práticas alienantes que homogeneízam o pensamento, objetivando, portanto, a preservação de um modo dominante em favor de uma pequena parcela da sociedade, que neutraliza as diferenças e desencoraja processos de tomada de consciência e de emancipação capazes de questionar a ordem social vigente. Nesta perspectiva, é em face desse processo acrítico de desencorajamento do sujeito à sua corresponsabilidade da construção sociocultural que a improvisação em dança, em sua dimensão crítico-política, organiza tensionamentos. Ao promover experiências artístico-formativas que incentivam e encorajam as diferenças, o sujeito é convocado a mover/pensar de modo sensível, expressivo e aberto à escuta e ao diálogo, potencializando transformações de si. Assim, ao favorecer processos de criação que articulam autonomias de modo relacional, a improvisação mostra-se um espaço de formação que resiste à lógica da indústria cultural e visa à liberdade e à emancipação crítica, ao modo do pensamento freiriano (Freire, 2023), do sujeito que dança.

Em oposição à autonomia, o modelo industrial da educação objetiva a heteronomia, que organiza a massificação do conhecimento e o direcionamento dos desejos. Adorno e Horkheimer (1985) apontam, assim como Freire (2023), que a única alternativa possível a esse processo de massificação e seus desdobramentos – como a guerra – é a educação emancipatória a serviço da autonomia do sujeito, evidenciando que o processo formativo não pode se dar de modo intencionalmente despolitizado.

Deve ser objetivo fundamental da educação, seja ela formal ou não formal, compreender e assumir a natureza política que compõe seus processos formativos. Toda ação formativa elabora aspectos sociais, culturais e simbólicos que afetam e constroem modos possíveis de ser, pensar e agir no mundo. Reconhecer essa dimensão política não equivale a reduzir a educação a um exercício de doutrinação, mas implica assumir que formar sujeitos é sempre um ato ético e político. Nessa perspectiva, a improvisação em dança se configura como prática formativa constituída por essa dimensão. Ao incentivar a escuta, o diálogo do corpo e a criação relacional, a improvisação revela sua potência política, pois nela são ensaiados/praticados modos de convivência e de elaboração das diferenças que se projetam como experiências de autonomia, emancipação e cidadania.

Retomo aqui o diálogo com Dewey (2010) acerca da experiência consumatória e do duplo lugar do sujeito na experiência assumido no início desta escrita para apontar que, no processo formativo, seja no contexto pedagógico ou artístico, o sujeito é afetado pela experiência formativa ao mesmo tempo em que a compõe. E, estando imerso, engajado e disponível, sua afetividade – dimensão constituinte da percepção – delineia seu modo de experienciar o processo de ensino-aprendizagem. Ao reafirmar a afetividade como dimensão do processo de ensino-aprendizagem, viso evidenciar a raiz sensório-motora da percepção e demais processos cognitivos.

Segundo Ribeiro (2012), os afetos e a cognição são indissociáveis dos processos de ensino-aprendizagem e estão presentes na construção do conhecimento. Quando reflito sobre o corpo que se movimenta pela ação dançada da improvisação, refiro-me, portanto, a um corpo engajado que constrói conhecimentos através do trânsito de seus afetos e conhecimentos corporificados. Os afetos compõem o processo inventivo em dança e delineiam as escolhas corporais elaboradas em tempo presente pelo dançarino (Damásio, 2011).

Como artista de dança, percebo que o ambiente improvisacional se apresenta como um espaço de acolhimento onde o erro não é tratado de modo pejorativo, mas sim como um desvio, como uma possibilidade inventiva do movimento. Esse ambiente afetivo se faz importante para processos artístico-formativos em improvisação em dança ao incentivar o sujeito ao engajamento e possibilitar uma abertura à proposta investigada pelo corpo em movimento que, a meu ver, demanda certa sensação de vulnerabilidade, buscando desprender-se dos modos organizacionais sociais assumidos como corretos, bonitos e/ou adequados para que a experiência improvisacional seja, de fato, imersiva e corporalmente engajada. O acolhimento e a afetividade se apresentam como uma rede de suporte para que o sujeito se disponha de forma engajada em um caminho errante, disponível às proposições e inventividades resultantes das

relações construídas consigo mesmo e com o outro. Isso não quer dizer absolutamente que improvisar seja sempre uma ação prazerosa. Aqui me refiro à disponibilidade do sujeito para ser afetado, organizando sensações positivas ou negativas, como possibilidade de afecção, conforme Espinosa, que compõe o ato perceptivo e organiza as ações (Ribeiro, 2012). Podem evocar da experiência improvisacional sentimentos como frustração, angústia, tristeza, entre outros, que são, por vezes, desconfortáveis.

A subjetividade do dançarino delineia o processo de improvisar em dança, bem como o encontro dessas subjetividades. Pensar o trânsito dos afetos nos processos de ensino-aprendizagem em dança nos direciona ao necessário reconhecimento do outro que comigo se relaciona. Juntamente com o incentivo à autonomia e ao encontro entre autonomias através do ato de improvisar, é explícita a necessidade de olharmos para o que se produz enquanto alteridade nessa interação.

Como já apontado anteriormente, esta pesquisa está circunscrita ao espaço não formal de ensino, ainda que ressalte a necessária e importante relação entre os contextos formal e não formal de ensino, visto que a formação do sujeito acontece de modo amplo e não hierarquizado entre estes contextos. Isabel Marques argumenta sobre os trabalhos acerca da improvisação e da composição coreográfica no ambiente escolar, afirmando que ambos são processos formativos que convidam o sujeito a "[...] experimentar, sentir, articular e pensar a arte como criadores e sujeitos do mundo" (MARQUES, 2007b, p. 32). Interessa-me, no diálogo junto à autora, o seu apontamento sobre a dimensão formativa da improvisação em dança acerca da formação ética[15] do sujeito, evidenciando-a como experiência artístico-corporal que incentiva a criticidade. Segundo a autora, o processo de improvisação requer habilidades que conduzem o sujeito a lidar com escolhas individuais, necessidades internas de movimento e sua relação espacial, ao mesmo tempo em que se relaciona com o outro, com o coletivo. Esse processo pode ser encorajador para os improvisadores, pois os instiga a se conhecerem corporalmente e emocionalmente e a elaborarem pensamento crítico, impactando simultaneamente na sua esfera social individual e coletiva (Marques, 2007b).

As interações interpessoais desempenham um papel crucial nos processos de improvisação em dança. Questões corporais sobre quando e como contribuir, ceder ou impor, escutar ou propor e/ou encontrar uma alternativa entre essas possibilidades de ação são atitudes constantemente exploradas por meio da ação improvisacional (Marques, 2007b). Parte-se do corpo imerso nessa experiência que, além de se elaborar artística e esteticamente, é tecida por

[15] Em sua obra *Dançando na Escola*, Marques reflete sobre o ensino de dança face a um dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): a ética. (Marques, 2007a)

uma percepção de si no mundo e pelos papéis desempenhados socialmente. Exercita-se, portanto, formas e modos de ser, de pensar, de expressar e de se relacionar, praticando, assim, a autonomia.

Marques (2007b) também afirma que as reflexões geradas a partir dessas experiências podem ser particularmente enriquecedoras quando discutidas e elaboradas em sala de aula. Ao comparar as atitudes e escolhas observadas durante a ação dançada com as interações sociais cotidianas, os improvisadores podem desenvolver uma compreensão mais profunda sobre como suas ações individuais afetam o coletivo e vice-versa. Isso pode contribuir para uma maior consciência social e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, que são essenciais para uma convivência harmoniosa, democrática e colaborativa na sociedade. Experiências artístico-formativas em improvisação em dança não apenas promovem a sociabilidade e o respeito mútuo na tomada de decisões, mas também fornecem uma base para a interação criativa no mundo, evidenciando esse espaço criativo como um espaço de exercício de si mesmo.

Ao tratar do processo formativo da improvisação em dança no ensino não formal, considero necessário abrir uma breve reflexão sobre o ensino formal de dança no Brasil. Essa abordagem tem o propósito de reforçar a relevância da dança como campo de conhecimento, evidenciando como, no contexto escolar e universitário, o campo conquistou legitimidade no cenário das políticas educacionais. Tal reconhecimento se configura como um avanço não apenas para o ensino formal, mas para o fortalecimento da dança em suas diferentes frentes de atuação, que se estruturam amplamente no campo não formal de ensino. Apartar ambos os contextos de ensino-aprendizagem em dança seria reforçar dicotomias – como teoria e prática – e hierarquizar conhecimentos – invisibilizando saberes e conhecimentos elaborados na cultura popular e nas práticas corporais socioculturais, por exemplo.

A presença da dança no espaço escolar permite que os estudantes a acessem como parte constitutiva de sua formação, relacionando corpo, contexto social e experiências subjetivas na construção de autonomia e criticidade. Diversos estudos apontam a conexão entre dança e autonomia, desde práticas voltadas a grupos especiais (Lobake, Mann e Kleinpaul, 2016), passando pela formação docente (Caruso, Topfstedt e Bertho et al., 2018), pela autonomia artística de dançarinos (Miller e Lazlo, 2016; Bezerra, 2022), até a autonomia da própria dança como campo de saber (Aquino, 2008; Silva, 2018). É a esse último aspecto que dedico maior atenção, pois evidencia a dança como área produtora de conhecimento específico.

Compreender a dança como campo de conhecimento implica reconhecer que o corpo, engajado na ação dançada, elabora saberes singulares. Nesse sentido, a estruturação da dança no espaço formal de ensino, respaldada por bases legais e políticas educacionais, confirma seu

valor formativo e cognitivo. Marques (2007b) ressalta que a dança, como via de educação do corpo criador e crítico, torna-se essencial para a formação de sujeitos participativos e conscientes de seu papel social.

Esse processo de legitimação também se expressa na trajetória institucional da dança no Brasil. O primeiro curso de graduação em Dança foi criado em 1956 na Universidade Federal da Bahia e, somente a partir de 2006, foi estabelecido o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Dança, sendo ampliado em 2018 com a criação do doutorado na área (Aquino, 2008). Até então, as pesquisas em dança eram abrangidas por áreas como Educação Física, Educação e Comunicação (Aquino, 2007).

Já no ambiente escolar, o debate sobre qual conteúdo deve ser trabalhado, de quais formas e com quais finalidades continua a mobilizar pesquisas relevantes. Inspirada em Paulo Freire, Isabel Marques afirma o processo formativo especificamente orientado pela dança como inseparável do fazer político, compreendendo a dança como experiência formativa e transformadora do sujeito em sua dimensão crítica e social.

> [...] No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano: educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2007a, p. 24).

É nessa perspectiva que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aponta para a dança como espaço de construção de autonomia, criticidade e alteridade, legitimando e oficializando, mesmo que ainda de modo discreto, sua dimensão formativa na educação formal. Ainda que de modo incipiente, por não atender especificidades da dança como área de conhecimento e não abordá-la como componente curricular, ter registrado em alguma medida a potência cognitiva e formativa da dança em um documento político-educacional que orienta os conteúdos curriculares da educação básica no país reafirma sua importância como um fazer artístico-corporal não apenas para a escola, mas também para os contextos não formais de ensino-aprendizagem. Afinal, sendo a dança uma área de construção de conhecimento, ela se configura como ação formativa mesmo quando realizada fora das instituições formais de educação. A potência formativa da dança, evidenciada pela articulação indissociável entre autonomia e alteridade, é aprontada pelo corpo imerso na ação dançada não dependendo, portanto, das abordagens e discursos – sejam escritos, em movimento, situados em contexto

formal ou não formal – que serão elaboradas sobre o seu fazer, para se firmar como um processo formativo significativo para o sujeito que dança.

Pensar e propor a formação do sujeito a partir do seu corpo no mundo e da assunção de si demandam uma educação politizada, a partir das abordagens freiriana e adorniana de pensar os processos educacionais. Validar o corpo engajado na ação dançada como potente foco de pesquisa e como produtor de conhecimento permite-nos entender que este, mesmo estando fora do ambiente formal de ensino e dos olhares científicos, continua produzindo e elaborando conhecimento. Se a produção de saberes é aspecto inerente ao corpo que dança, ao estar engajado nessa ação complexa, o corpo se configura como lugar de atravessamento de importantes processos formativos e de aprendizagem, mesmo que o sujeito que dança não tenha ciência disso.

3.2 O outro em mim: empatia, ressonância e emoção na improvisação em dança

É importante ressaltar que, ao argumentar sobre a autonomia nesta pesquisa, não assumo sua conceituação sob uma abordagem singular pertencente à independência ou à individualidade. A noção de independência orienta a exclusão da implicação do outro, delineando uma experiência que engloba um só sujeito de modo isolado. O que proponho acerca da autonomia se organiza no exato sentido contrário, de modo que não seja possível elaborar a autonomia sem que o outro esteja diretamente envolvido nesse processo de elaboração. Esse outro delineia contornos, percepções e limites de modo inerente às relações e, por sua vez, também elabora sua autonomia nesse processo. Passamos a olhar, portanto, novamente, para a alteridade.

É crucial nesta reflexão a relação – que afirmo intrínseca – entre autonomia e alteridade. Não compreendo que seja possível que a autonomia se estabeleça e se fortaleça para o sujeito sem que o outro seja parte desse processo. Entendo que só é possível localizar-se no mundo enquanto sujeito, compreender o que lhe cabe, seus desejos e estabelecer suas regras próprias de existência a partir do contato com o outro. É com a noção de alteridade – da contribuição do outro na elaboração de si – que proponho abordar o contexto formativo no ambiente da improvisação em dança.

Ao assumir a presença do outro e dos corpos em relação na improvisação, compreendo a interação entre duas ou mais autonomias no processo de ensino-aprendizagem. Esse encontro dá suporte a percepções e processos que só podem se estabelecer com, pela e na presença do outro. Neste contexto, o sujeito que improvisa é posto em relação com o outro – demais

dançarinos, ambiente, luz, som, gestos, cheiros – ao mesmo tempo em que também se torna o outro para eles.

Barbosa (2015) afirma essa complementaridade no fluxo conceitual entre autonomia e alteridade pautando sua argumentação na filosofia adorniana, uma vez que a autonomia valoriza o sujeito e sua forma subjetiva de estar no mundo, certificando o direito de ser quem se é ou aquilo que se pretende ser, ao passo que a alteridade garante espaço para a existência e para o desenvolvimento das diferenças, que só podem existir através da prática da autonomia do sujeito e da não aceitação de uma homogeneidade de modos de ser, pensar e agir. Desse modo, o exercício da autonomia é constituído de alteridade, pois, quando me elaboro no mundo, faço-o pela relação eu-outro, no e pelo contato com o outro. São as diferenças em fluxo relacional pelo contato eu-outro que vão organizar a continuidade entre autonomia e alteridade e incentivar a manutenção da heterogeneidade.

> Adorno enfatiza que, o olhar para esse "outro" – e sua não supressão – se torna possível pela via crítica. E, por esta via, também se torna possível valorizar as sensibilidades individuais, promovendo a saída do si interior em direção ao exterior, sem submeter o primeiro ao segundo e vice-versa. Torna-se fundamental pensar esse trânsito, visto que, tanto os processos artísticos como os processos educacionais em dança (que deveriam acontecer de modo inseparável) se dão em um âmbito coletivo. Nesse sentido, o sujeito, no ato da não adaptação, produziria alteridades, tornando-se um indivíduo crítico na relação com os "outros" de si e com os "outros" externos a si mesmo. Por esta via de tensões, o conceito de alteridade está diretamente ligado à questão da autonomia em Adorno.
> Para o autor, a autonomia existe pelo fortalecimento do indivíduo frente ao poder do coletivo, pelo pensamento crítico. Pensar o próprio pensamento vira condição para a autonomia. Tal engajamento coloca o próprio sujeito como produtor de alteridades, já que a lógica da sujeição diante dos processos coletivos de perpetuação do sempre-idêntico pode, então, ser quebrada (BARBOSA, 2015, p. 57).

É com Adorno que Barbosa (2015) ressalta a importância de que a autonomia seja sempre incentivada em meio a processos artístico-formativos em dança, mesmo quando estes se estruturam em fazeres técnicos codificados e tradicionais. Adorno e Horkheimer (1985) dialogam acerca da importância da autonomia para o exercício da criticidade como combate à opressão, homogeneização e dominação das massas. Eles afirmam que "[...] É na autonomia e na incomparabilidade do indivíduo que se cristaliza a resistência contra o poder cego e opressor do todo irracional" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 198).

Na obra *Dialética do Esclarecimento* (Adorno e Horkheimer, 1985), os filósofos argumentam que o esclarecimento[16], enquanto promessa de emancipação e autonomia do sujeito pelo uso da razão, acabou se convertendo em seu oposto, elaborando novas formas de dominação e heteronomia.

> Mas isso, mais uma vez, é levado em conta pelo pensamento esclarecido: aparentemente, o próprio sujeito transcendental do conhecimento acaba por ser suprimido como a última reminiscência da subjetividade e é substituído pelo trabalho tanto mais suave dos mecanismos automáticos de controle. A subjetividade volatizou-se na lógica de regras de jogo pretensamente indeterminadas, a fim de dispor de uma maneira ainda mais desembaraçada. O positivismo[17] – que afinal não recuou nem mesmo diante do pensamento, essa quimera tecida pelo cérebro no sentido mais liberal do termo – eliminou a última instância intermediária entre a ação individual e a norma social. O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 36-37).

Portanto, o incentivo à manutenção das subjetividades e à produção das diferenças, a partir do exercício do pensamento crítico, precisa ser objetivo quando se visa uma construção sociocultural emancipatória e democrática sem os perigos e as consequências da opressão e da dominação. O incentivo à autonomia do sujeito, que pressupõe a necessária assunção cultural de si (Freire, 2023), pressupõe também a presença do outro, pois "[...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu"* (FREIRE, 2023, p. 42). Ribeiro (2014) também contribui para a compreensão da importância do outro em uma dimensão socializada da experiência para a construção do conhecimento no treinamento da rítmica[18], enfatizando a necessidade da consciência de si para reconhecer-se no outro e vice-versa.

---

[16] Guido A. de Almeida, responsável pela tradução brasileira da obra de Adorno e Horkheimer (1985), apresenta, em nota preliminar ao leitor, a razão de ter escolhido o termo *esclarecimento* para a tradução. Em vez da tradução literal do termo – iluminismo ou iluminação –, optou-se por *esclarecimento* porque o termo alemão *Aufklärung* não se restringe à época histórica das Luzes, mas designa também, no uso comum e cotidiano da língua alemã, o processo de superação da ignorância e do preconceito. A tradução *esclarecimento* mantém essa dupla dimensão — cotidiana e filosófica —, evitando associações religiosas ou meramente pedagógicas. Atualmente, o termo *esclarecimento* vem sendo percebido socialmente sob um cunho pejorativo e racista, sendo importante elucidar a escolha para a tradução tanto na obra dos filósofos quanto nesta tese.

[17] O positivismo, formulado por Auguste Comte no século XIX, constitui uma corrente filosófica que defende a ciência como única via legítima de produção de conhecimento. Fundamentado na observação empírica e na busca por leis gerais que regem os fenômenos, o positivismo valoriza a objetividade, a neutralidade e a previsibilidade como critérios científicos. Nessa perspectiva, o conhecimento deve orientar o progresso social e a organização racional da vida coletiva, reduzindo a complexidade do real e eliminando subjetividades e contextos.

[18] Estudo elaborado em sua tese de doutorado intitulado *Corpo, afeto e cognição na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros: entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas*. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/JSSS-8ZBHP9. Acesso em 12 de mai. de 2022.

> Assim proponho que essa dimensão socializada da experiência seja condição para a construção do conhecimento no treinamento da rítmica, que mais se refere à um aprender a renovar a atenção na instabilidade. Podemos acrescentar que tanto a observação quanto a imitação podem ser viabilizadas pela empatia cinestésica que, segundo Stueber (2008), refere-se à tendência de se ter sensações de movimento similares às observadas. Esse espelhamento entre eu e o outro possibilita para Gallese (2001) a constituição de relações intersubjetivas sem que se perca o eu no outro. Ao contrário, é necessária a consciência de si para reconhecer-se no outro e para reconhecer o outro em si próprio (RIBEIRO, 2014, p. 6).

É no encontro do corpo com outros corpos na experiência que se pode localizar as bordas, os contornos – mesmo que borrados e porosos – e as distinções possíveis do que vou denominar como sendo "eu" e como sendo "o outro" em uma percepção sensível do fluxo autonomia-alteridade. É no encontro e apenas dele que surgem as diferenças, a diversidade e a pluralidade de modos de ser. E é celebrando a pluralidade que acredito, inspirada pela pedagogia progressista[19] de Paulo Freire, na improvisação em dança como uma prática formativa capaz de exercitar e fortalecer a continuidade autonomia-alteridade em um ambiente democrático, pois ele se elabora como um espaço de escuta, partilha e acolhimento das diferenças.

3.3 Alteridade

O processo de perceber e se relacionar com o outro na dança e, mais especificamente, na improvisação em dança, é tarefa bastante investigada tanto no fazer artístico-corporal fora da universidade quanto no contexto acadêmico de pesquisa. Mais que uma abordagem interrelacional entre o *eu* e *o outro*, em minha pesquisa de doutorado busquei investigar a alteridade elaborada na ação dançada da improvisação, a fim de dar enfoque ao que se cria e constrói colaborativamente no espaço da improvisação que só pode se dar com a presença intencional[20] do outro.

O que se buscou investigar está situado no encontro de autonomias e subjetividades expressas pela ação dançada e pelo movimento criativo articulado pela improvisação, de modo a compreender que o que emerge corporalmente do instante criativo da improvisação apenas se dá por atravessamento e afetamento do outro, mediados pela alteridade.

---

[19] Compreende abordagens educacionais voltadas à transformação social, fundamentadas na liberdade, no pensamento crítico e na participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Ao propor o rompimento com modelos autoritários, aproxima-se do que reconheço, na improvisação em dança, como exercício de autonomia-alteridade: a possibilidade de se cultivar em relação, de se validar no encontro e elaborar, pela experiência coletiva, modos ético-políticos de existir.

[20] Proponho que seja intencional, considerando que o estado de presença e de escuta ativa, já apresentados como elementos de criação e sustentação da improvisação em dança, pressupõem a intenção do dançarino improvisador.

A alteridade não possui definição única nos diferentes campos de estudos que se dedicam a investigá-la – como a psicologia, a filosofia, a educação, os direitos humanos, a sociologia, entre outros – e aqui, em relação à dança improvisacional, é assumida como força mobilizadora no instante criativo pela presença do outro. Para desenhar essa possibilidade de pensar a alteridade na improvisação em dança, caminho junto a Christófaro (2018) e a Carvalho (2016), que pesquisam dança e alteridade, e junto a Lévinas (1980), que se dedicou a conceituar a ética da alteridade.

No campo da ética, o filósofo francês Emmanuel Lévinas desloca a centralidade do sujeito individualizado para a presença incontornável do outro, afirmando que a ética só se inaugura na relação intersubjetiva. Essa perspectiva desloca também os modos de elaboração da subjetividade e de percepção de si, pois, em vez de pensar o sujeito como centro da ação, Lévinas afirma o sujeito em relação ao outro pela alteridade. Portanto, para ele, a subjetividade se constitui como responsabilidade por outrem, sendo que essa responsabilidade não é opcional nem contratual: ela constitui o sujeito desde sempre. Dessa forma, antes de escolher racionalmente por ser responsável pelo outro, já estou implicada nessa relação. Antes de agir, já sou convocada. Portanto, para Lévinas, a responsabilidade pelo outro não pertence ao campo da razão, mas ao campo do sensível, e é ela que instaura a ética e a humanidade (Lévinas, 1980).

Para Lévinas, é o rosto do outro que vai romper com a individualidade e instaurar a alteridade, não sendo ele algo objetivo, mas sensível e anterior à razão. Sendo esse um dos pensamentos centrais de sua filosofia, ele afirma que o rosto nos interpela e nos convoca à responsabilidade para com o outro. Não se trata de conhecer o outro, mas de ser por ele convocado. É esse rosto que rompe o mundo do eu e inaugura a dimensão da alteridade como origem da subjetividade (Lévinas, 1980). Nesse sentido, a alteridade não é um conceito periférico, mas a base da experiência relacional que organiza a possibilidade de um viver ético. Por sua vez, a ética não emerge como sistema de normas, mas como sensibilidade que coloca o sujeito em relação assimétrica[21] com o outro. É, segundo Lévinas, a ética que inaugura a humanidade e é na sua ausência que a violência se instaura.

Lévinas propõe que a relação com o outro não se dá a partir de uma assimilação ou projeção, mas por meio de uma abertura radical, sendo o outro infinito e irredutível à totalidade do meu saber. Em outras palavras, o outro escapa à possibilidade de categorização e não é passível de compreensão, pois excede qualquer representação que se tente fazer. É essa

[21] Assimétrica, nesse contexto, diz de uma relação em que a reciprocidade não é uma premissa para a responsabilidade se instaurar. O sujeito não se sente responsável pelo outro a não ser que este outro também seja responsável por ele, pois, segundo Lévinas (1980), não se trata de algo racional ou contratual.

exterioridade absoluta que constitui a alteridade levinasiana: um chamado que precede o eu e que o desestabiliza, exigindo do sujeito uma ação ética (Lévinas, 1980). O autor apresenta uma ruptura com a lógica totalizante ao sustentar que o verdadeiro encontro ético acontece na abertura ao externo, ao infinito e, portanto, à diferença, no acolhimento do que é estranho e imprevisível. Isso significa que uma sociedade ética e justa não se constitui apenas a partir de contratos ou leis formais, mas a partir da responsabilidade incondicional pelo outro, sobretudo pelo mais vulnerável. Trata-se de um horizonte profundamente humanista que desloca o eixo da convivência social para o cuidado e para a assimetria.

Junto à conceituação da ética da alteridade de Lévinas, percebo a improvisação em dança como uma prática ético-estética na qual os artistas-improvisadores, afetados pela alteridade, criam e recriam modos de estar no mundo. É nesse espaço sensível e formativo que ética e estética se imbricam, pois improvisar em dança com o outro é, antes de tudo, afirmar sua existência, reconhecendo-o como legítimo em sua subjetividade relacional, em sua autonomia não ensimesmada.

Especificamente em relação ao campo da improvisação em dança, a alteridade é pesquisada por Gabriela Christófaro, que aborda em sua tese de doutorado a alteridade no trabalho da artista Marilene Martins[22], investigando o encontro das diferenças e o que é provocado a partir delas nos processos criativos do Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, dirigido pela artista. A autora afirma que é o caráter perturbador do encontro e das relações entre as diferenças, que por sua vez eram valorizadas e incentivadas no trabalho de Martins, que orientavam os processos criativos e os organizavam "[...] como processo de conhecimento em dança [...]" (CHRISTÓFARO, 2018, p. 205).

A abordagem da alteridade na pesquisa de Christófaro se faz terreno fértil para esta tese, pois volta seu olhar para o que é articulado no momento criativo da improvisação em dança em um intrínseco fluxo de afetação eu-outro. Isso presume que o que se move criativamente no tempo presente da improvisação apenas se dá pela perturbação e pela assunção (ato de assumir) da presença do outro junto a si e sem hierarquia. Desse modo, assumo que o eu da ação inventiva

[22] Nascida em Teófilo Otoni-MG, em 1935, foi bailarina, professora e coreógrafa, com formação em dança clássica e moderna sob orientação de mestres como Klauss Vianna e Rolf Gelewski. Marilene Martins, também conhecida como Nena, é apresentada em Christófaro (2018) como uma figura central para a dança moderna em Minas Gerais e no Brasil. Fundou sua própria escola em Belo Horizonte e criou o Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, que se tornou um importante espaço de experimentação e formação, influenciando diretamente a dança mineira. Sua atuação orientou práticas corporais inovadoras e uma visão autoral de dança, deixando um legado pedagógico e artístico que reverbera na cena cultural brasileira. Nena é reconhecida por sua contribuição na dança e por formar gerações de artistas.

improvisacional não existe sem o outro e que é essa interrelação, essa articulação eu-outro no tempo presente, que elabora a alteridade na improvisação em dança.

Percebo, seja no exercício criativo da improvisação, seja na pesquisa bibliográfica, que a alteridade se apresenta como elemento motor da própria dança improvisada e como mais uma habilidade para possibilitar que o dançarino improvisador se mantenha em estado de improvisação. Seja na improvisação em dança solo ou coletiva, a alteridade é elaborada no encontro com o outro, podendo ser esse outro um objeto cênico, o figurino, o público e/ou todas as coisas que, quando postas em estado de improvisação, têm potência disparadora na ação criativa. Dessa maneira, compreendo que a alteridade não se restringe aos sujeitos ou aos corpos humanos, mas se estende a todos os elementos que se apresentam no contexto da improvisação. Nesse processo, o próprio dançarino é coisificado, tornando-se ao mesmo tempo sujeito e objeto na experiência dançada, sendo que tudo aquilo que é posto em estado de improvisação contribui para a construção de um espaço relacional em que se experimenta a alteridade.

Afirmo isso pela compreensão de que a alteridade é mais uma aliada para manter os contornos da criação no presente sempre permeáveis ao outro, ou seja, aos afetamentos possíveis do espaço, do som, da temperatura, do cheiro, das coisas, dos demais corpos, das intenções, das leituras, das brechas de movimento, das linhas de força (informação verbal)[23] e das ressonâncias[24] (Ribeiro, 2014).

É a alteridade que "[...] potencializa o fazer do intérprete no momento da ação viabilizando espaços de conexões múltiplas [...]" (CARVALHO, 2016, p. 19), conexões essas que serão percebidas e alimentadas no mesmo instante em que se fazem coletivamente no espaço da improvisação e que também se transformam e/ou se desfazem de forma efêmera. Com Carvalho (2016) afirmo a alteridade como força operante na própria criação em dança, articulada à autonomia do corpo e à habilidade de auto-organização na ação improvisada. Desse modo, a continuidade autonomia-alteridade articula modos expressivos singulares do mover, e também modos de escuta e reorganização sensível frente ao outro. As interações produzidas nesse campo são atravessadas por emoções, memórias, imagens, percepções e sentidos que, ao emergirem, tensionam e alargam os modos de estar em cena (Carvalho, 2016), constituindo um campo de criação marcado pela presença do outro como potência formativa.

[23] Fala de Dudude em sala de aula, em 24 de janeiro de 2023.

[24] Segundo Ribeiro (2014), ressonância se refere à operação pela qual se estabelece uma conexão sensível entre corpos em processos de ensino-aprendizagem em dança pela estratégia da imitação verdadeira. Esse processo não se limita à imitação, mas envolve a afecção em uma relação intersubjetiva da experiência dançada em sincronia temporal, sintonia afetiva e empatia cinestésica, possibilitando uma experiência de enação.

Essa dimensão relacional continuada da autonomia-alteridade experimentada intensamente na improvisação em dança mobiliza não apenas o que a autora denomina como "[...] sutilezas das interações [...]" (CARVALHO, 2016, p. 22), mas também, acrescento, as potências formativas e transformadoras de si mesmas. Sutilezas, por habitarem o campo do sensível e por tratarem de aspectos que não são passíveis de serem planejados e/ou preservados de forma imutável no tempo-espaço da improvisação, pois são da ordem do acontecimento, e potências porque carregam em si a força arrebatadora da experiência com potência de transformação e de afetação.

Percebo, como improvisadora, que a presença do outro no encontro da ação dançada organiza, orienta, mobiliza e afeta em minha dança algo da ordem do que Ribeiro e Fonseca (2011) definem, assim como Godard (1995), de empatia cinestésica. A ressonância, que é elaborada antes do processo de consciência e das tomadas de decisão, medeia a percepção do dançarino por meio da simulação interna dos estímulos do ambiente. Com isso, ao tomar decisões na improvisação em dança, os autores afirmam a participação da emoção e da intuição, uma vez que "[...] emoções, afetividade e empatia são preponderantes na modulação dos movimentos na improvisação em dança" (RIBEIRO e FONSECA, 2011, p. 81)[25]. Esse processo possibilita elaborar um mapeamento prévio à ação motora consciente, conferindo a ela um certo grau de adequação ao contexto. Por "certo grau de adequação", quero dizer que há produção de sentido coletivo com potência de continuidade de algo percebido na improvisação. Pela ressonância, torna-se possível identificar no ato improvisacional uma contextualização efêmera na qual me movo porque me sinto/percebo convocada e que é tão duradoura quanto o próprio acontecimento.

Esse compartilhamento coletivo afetivo – que é cognitivo – é, segundo o que propõem os autores, mediado pela empatia, sendo ela um processo que qualifica a produção do ato de improvisar.

> Na improvisação em dança, os dançarinos precisam identificar os estímulos e sinais do contexto, usar a memória cinestésica na integração de novos planos motores em reação a estímulos, antecipar movimentos durante a estruturação compartilhada e avaliar sua própria resposta e a dos outros para manter o jogo de improvisação em andamento. Muitas vezes, eles tomam decisões com base no que simulam dos outros;

[25] "[...] emotions, affectivity and empathy are preponderant in the movements' modulation in dance improvisation [...]" (RIBEIRO E FONSECA, 2011, p. 81).

> ou seja, fazem decisões motoras tomadas de maneira inconsciente. Sugerimos que sejam decisões empáticas (RIBEIRO e FONSECA, 2011, p. 78). [26]

Sendo, portanto, a cognição engendrada na improvisação em dança mediada pela empatia, os artistas-improvisadores compartilham intenções e desejos na ação improvisacional pela via perceptiva da empatia disponibilizada pela ressonância. Não há nesse processo o uso da linguagem falada, pois ele se elabora no corpo em ação coletiva no instante, organizando campos de imanência, como proposto por Dudude (informação verbal)[27] e apresentado mais adiante no capítulo 3.

É a partir dessa dinâmica que se produz uma compreensão corporal recíproca, capaz de sustentar escolhas coletivas e ampliar a complexidade da improvisação. São essas escolhas partilhadas em ressonância e pela empatia cinestésica que vão orientar, por exemplo, a duração de uma improvisação em dança. Na vivência METRI, Dudude nos orienta que o início, assim como o fim de uma improvisação, acontece no espaço e que é preciso estar atento para perceber. Há um esvaziamento de sentido que se apresenta no/para o coletivo e é a essa percepção coletiva que todos os integrantes de uma improvisação devem se disponibilizar pela via da percepção de si mesmo, do outro, da manipulação consciente dos impulsos, dos desejos, pela escuta ativa e pelo "farejar" do espaço (informação verbal)[28].

Neste momento em que escrevo sobre as sutilezas das interações e suas potências formativas, meu corpo seleciona uma lembrança vívida de um treino de improvisação que experienciei em 2024 com Dudude, no *Dance UP Dance*[29].

O *Dance UP Dance* trata de um encontro mensal aberto à comunidade interessada em mover, e me recordo de estar imersa em uma dinâmica coletiva onde buscava, com atenção e escuta, conexões criativas dentro da proposta investigada coletivamente que, àquela altura, pareciam não se efetivar para mim. A minha percepção era de que algo acontecia entre os demais integrantes do coletivo – gestos em relação, diálogos corporais se construíam – enquanto

---

[26] "In dance improvisation, dancers need to identify the stimuli and signs of the context, to use kinaesthetic memory in the integration of new motor plans in reaction to stimuli, to anticipate movements during the shared structuring and to assess their own response and that of the others in order to maintain the improvisational game in progress. Often they make decisions based on what they simulate from the others; that is, they make motor decisions taken in an unconscious manner. We suggest that they are empathic decisions" (RIBEIRO E FONSECA, 2011, p. 78)

[27] Fala de Dudude em sala de aula, em 24 de janeiro de 2023.

[28] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

[29] O *Dance UP Dance* é uma ação idealizada por Dudude e artistas parceiros que tem como objetivo a abertura do campo sensível para pessoas da dança (ou de fora dela) se encontrarem uma vez ao mês em sessão livre de improvisação em dança com duração de duas horas no Centro de Referência da Dança de Belo Horizonte-MG.

eu me colocava disponível, observadora e atenta, sustentando o campo da criação, mas sem ainda me ver criativamente nele implicada[30].

Em determinado momento, no entanto, esse estado de suspensão se rompeu. A aproximação com uma mulher, até então desconhecida, instaurou uma mudança de qualidade na experiência. Nossos pés iniciaram um diálogo dançado que nos conduziu a um processo de criação compartilhado. Sentia-me atravessada por uma proposta criativa na qual eu era tão propositora quanto receptora, que era nossa, elaborada em um engajamento mútuo. Não era um mover meu, tampouco dela, mas uma dança eu-ela, numa tessitura compartilhada em que a autoria se diluía na própria experiência relacional que nos constituía. Havia ressonância, havia sintonia, havia uma disponibilidade sensível e afetiva em um estado de presença e escuta ativa (Muniz, 2004).

Essa vivência permanece em mim como conhecimento corporificado, convocável. Enquanto escrevo estas linhas, posso revivê-la, não apenas em imagens ou lembranças, mas corporalmente, como um saber em dança construído na e pela improvisação e sustentado na articulação da autonomia-alteridade do momento criativo. Um saber que não se fixa, mas que reverbera, que pulsa, que se deixa tocar pela experiência e por ela se transforma.

Experiências como a descrita acima são orientadas pela alteridade em direção a um sem-fim de possibilidades criativas e formativas delineadas pelo ensino-aprendizagem da improvisação. A alteridade amplia, afeta e contribui para possibilidades inventivas pelo exercício relacional no movimento dançado, ao passo que é o encontro das autonomias em exercício na ação improvisacional que sustenta o espaço fértil para o exercício ético da alteridade. É essa continuidade que nomeio como autonomia-alteridade na improvisação em dança.

A abordagem do corpo em alteridade na improvisação em dança é permeada pelos afetos e atravessamentos de modo que algo em nós se faz, acontece, se elabora de modo perceptível, porém em uma zona de compartilhamento. Percebo que elementos como a intencionalidade, o pertencimento, a partilha, a confiança, os acordos e os desejos transitam no campo do "entre" no espaço da improvisação e da criação compartilhada, de modo que operam conjuntamente nas ações em dança sem que seja possível uma identificação fixa e/ou singular no contexto

[30] Há implicado no ato de esperar e observar na improvisação uma ação de esvaziamento do artista. Pude, em diferentes situações, ser orientada tanto por Dudude quanto por Gabriela Christófaro sobre a importância desse esvaziamento quando, na ação improvisada, algo parece não se organizar e/ou não fazer sentido. Esse ato de esvaziamento diz de uma abertura à escuta e à percepção dos acordos em operação no instante da cena para, só então, encontrar espaços/brechas de proposição e inserção para si mesmo. Diz também de um ato de silenciar o movimento para conseguir acolher o que está acontecendo no acordo coletivo da improvisação.

criativo. Como dançarina-improvisadora, penso que o ambiente da improvisação possibilita instaurar um campo específico de percepção que se faz comum aos corpos, onde as ações e as operações se engendram e se organizam de modo dinâmico, vivo e sensível aos acontecimentos e saberes em dança.

> De certo modo, assemelha-se a um pacto corporificado momentâneo em dança, onde é possível estabelecer comunicação, diálogo, escuta pela via do movimento dançado. Nesse sentido, Carvalho descreve uma percepção bastante aproximada do ambiente improvisacional da dança:
> [...] A comunicação estava em constante relação direta com a alteridade, no sentido de que perpassam pela comunicação todos os envolvidos, para que juntos resolvêssemos um problema poético na cena emergente. Pressionados por intencionalidades mútuas que evidenciam o fazer do corpo dançarino, a confiança se instaura e estabelece o ambiente propício para troca de informações.
> Os afetos em rede nas relações existentes para essa pesquisa se dão refletindo como o outro é encontro-disparador e potencializador de poéticas possíveis para criação em dança em improvisação. A alteridade aflora como experiência em dança, em seu fazer corporal/estético na composição/improvisação coletiva, associada todo o tempo ao modo de fazer junto ao outro, aos acordos e cumplicidades que são organizados no convívio da experiência e que diluem as hierarquias durante o processo compositivo (CARVALHO, 2016, p. 24-25).

É na ação dançada, relacional, artística, expressiva e dialógica que emerge a matéria da qual a dança trata, as informações, os elementos compositivos e os saberes que se materializam no corpo no campo sensível dos afetos e atravessamentos. Essa porosidade, que possibilita e permite o trânsito das diferenças e a troca de informações, elabora um campo potente de acontecimentos em dança que se revelam tão transformadores quanto efêmeros.

> O ambiente criado em dança é intensificador das relações, quando há a proposta de adentrar esse espaço junto a outros corpos. Esse espaço é um espaço onde alteridades co-habitam, formando então um campo possível de afetos. Onde deixar afetar e afetar acolhe a intensidade do próprio ambiente formado por esse múltiplo campo virtual de alteridades. Tornam-se possíveis nesses ambientes complexos de coexistências de espaços, outros seres e o próprio lugar da experiência de criar em dança. É um exercício de com-viver e de com-por continuamente o ambiente (CARVALHO, 2016, p. 31).

Essa experiência imersiva dos sujeitos em estado de improvisação elabora uma rede ativa de composição em cumplicidade que se reverbera e se elabora por diferentes e infinitas ações corporais – como olhares, vestígios, sonoridades, pausas, fluxos, proximidades, distanciamentos, sussurros, entre outros – que são alimentadas e retroalimentadas empaticamente pelos sujeitos em alteridade. Estão implicados nesta operação em dança modos de ser, de existir e de expressar dos corpos envolvidos com abertura e convite à possibilidade de transformar, inventar, criar e reformular outros modos possíveis. Trata-se de um campo de

compartilhamento de trajetórias, de vivências e de saberes para que, na potência do encontro, no trânsito entre as diferenças e na possibilidade do "vir a ser", outras trajetórias, vivências e saberes possam ser ventilados pelo campo criativo da improvisação. Improvisar em dança elabora, portanto, modos de fazer-se, refazer-se, ser feito e fazer no e com o outro.

Afirmar a ética da alteridade no contexto formativo da improvisação em dança implica abordar politicamente o corpo por meio do exercício da autonomia-alteridade como modo de cultivo de si, tomando-o como eixo para refletir, argumentar e problematizar as relações entre corpo, dança e sociedade na contemporaneidade.



4. VIVÊNCIAS ARTICULADORAS DA AUTONOMIA-ALTERIDADE NA IMPROVISAÇÃO EM DANÇA

Como já apontado nesta escrita, a escuta ativa é um importante elemento na improvisação em dança e, junto a Muniz (2004), tem-se a escuta ativa também como recurso metodológico de pesquisa. Desse modo, o percurso deste estudo apontou a necessidade de me aproximar do contexto improvisacional que se faz foco desta tese. Somado à minha vivência artística e aos saberes corporalizados pela dança, senti uma profunda necessidade de estar atuante nesta abordagem de dança enquanto me dispunha ao trabalho da escrita. Estar em ação dançada na improvisação não apenas rememora em meu corpo os saberes corporalizados, mas também me convoca ao exercício presente da autonomia-alteridade em contextos únicos de ensino-aprendizagem pela e na improvisação, articulando percepções e transformações sutis e potentes, como apresentado no capítulo 2.

A partir dessa necessidade revelada pela escuta ativa do percurso de pesquisa, o METRI foi o espaço escolhido como campo de vivência e exercício da problemática em estudo. Pautada na não dicotomia corpo-mente, teoria-prática e ação-pensamento, passou a não fazer sentido elaborar a escrita desta tese sem que me dispusesse ao contexto artístico-formativo da improvisação. E, pela vivência do METRI 2023 e 2024, em mais um processo de escuta da pesquisa, compreendi a necessidade e a importância de entrevistar os artistas-formadores que orientaram as vivências com as quais tive contato. Dessa forma, Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima foram os participantes selecionados para que, através de entrevista semiestruturada, pudéssemos abordar seus percursos formativos em dança, a presença da improvisação em seus trabalhos, o exercício da autonomia-alteridade e da afetividade em suas ações artístico-formativas tanto em suas carreiras quanto no percurso dos artistas-improvisadores que se dispõem a vivenciar seus trabalhos.

Ressalto a importância das vivências com os três artistas e das entrevistas realizadas, pois foi através delas que pude coletar dados cruciais tanto pela via do saber do corpo *in loco* na improvisação, quanto pela troca sensível, afetuosa e disponível das entrevistas. Aponto que não se trata de dados abstratos, mas que se concretizam no saber do corpo que dança e se corporificam em conceitos e percepções.

As entrevistas, conduzidas individualmente com cada participante, revelam, a partir de perspectivas subjetivas, modos singulares de compor em dança, compreendendo o trabalho com a improvisação como campo de escuta, percepção e presença. Evidenciam também as afetações e atravessamentos que perpassam seus percursos formativos e profissionais, manifestando

modos de existência como artistas do corpo, cujas presenças, tanto em cena quanto nos trajetos construídos ao longo da carreira, se manifestam como políticas do corpo em ação dançada.

4.1 Dudude

A vida e a obra de Dudude têm sido objeto de diferentes pesquisas acadêmicas, artigos e entrevistas que permitem compreender a amplitude de sua atuação artística e pedagógica. As investigações evidenciam tanto a singularidade de seus processos quanto sua contribuição para o campo da dança contemporânea no Brasil, especialmente no fazer improvisacional. A seguir apresentarei algumas dessas pesquisas.

Pimenta (2021) investigou, em sua tese de doutorado, a improvisação em dança a partir da multiplicidade que marca sua presença na poética da dança contemporânea. A autora elaborou uma didática da invenção inspirada no poema *Uma didática da invenção*, de Manoel de Barros, articulada à noção de invenção como política da cognição. A pesquisa envolveu entrevistas com as artistas mineiras Dudude, Margô Assis e Thembi Rosa, e com o artista Tuca Pinheiro, além de revisão de literatura, análise de registros videográficos e do percurso artístico-docente da doutoranda. A improvisação em dança foi interpretada como um saber cultivado em rizoma, no qual emergem concepções como arte nômade, saber-improvisação, professor improvisador e improvisador aprendiz. A pesquisa também distinguiu objetivos didático-inventivos, como cultivar atitudes experimentais e propositivas, modos atentos de repetição e processos de avaliação contínua.

Rettore (2010) se dedicou, em sua dissertação de mestrado, a estudar o modo de composição através da improvisação na dança de Dudude, analisando três obras de sua autoria. O trabalho observou desde a preparação do improvisador até a utilização da improvisação como exercício de elaboração de material ou como o próprio núcleo criativo da obra. O estudo abordou o percurso criador da artista a partir de três temas principais: memória, desaparecimento e estrutura.

Vieira (2014) analisa, em sua tese de doutorado, a relação entre performance, autoria e cura, examinando trajetórias e obras de Lygia Clark, Dudude e Enrique Diaz. O estudo destacou como os trabalhos desses artistas revelam um pensamento voltado à transformação da imagem corporal, concebendo a recriação de si como dimensão curativa. A pesquisa indicou que a ação criativa corresponde a uma necessidade humana fundamental presente em todas as idades e culturas. Nesse contexto, as obras de Dudude, assim como as de Enrique Díaz e Lygia Clark, foram analisadas por seus aspectos autorais, pelo estímulo ao potencial individual para a criação

e por seus diálogos com o grupo Judson Dance Theater, de Nova Iorque, e seus desdobramentos, como os sistemas *Viewpoints* e *Six Viewpoints*.

Murta (2014) também buscou compreender a articulação entre dança contemporânea e práticas de ensino de artistas-professores em sua pesquisa de mestrado. Entre os artistas investigados, estão Carlos Arão, Dudude e Tuca Pinheiro. Por meio de entrevistas e observação participante, a pesquisa identificou que, apesar da pluralidade das práticas, alguns pontos de confluência se revelaram, como a atitude investigativa como princípio e o diálogo constante com a contemporaneidade e o cotidiano.

Lima (2009), em sua dissertação de mestrado, refletiu acerca da imposição de uma estética tradicional na cena artística e da limitação na duração da carreira de mulheres na dança. Nesse contexto, foram analisadas produções de intérpretes criadoras com mais de quarenta anos, entre elas Claudia Palma, Dudude e Márcia Rubin. A pesquisa problematizou a centralidade dos corpos jovens na dança, reforçada pela cultura midiática, e refletiu sobre a valorização do corpo maduro como outra possibilidade estética e política no campo da dança contemporânea.

Há também investigações que dialogam com a improvisação publicadas em periódicos científicos, como o artigo *Poiesis* (Falcão, 2019), que discutiu as indefinições de fronteiras entre vida e arte e corpo e espaço, destacando reflexões sobre o *Treino Poético* e a improvisação a partir das práticas de Dudude e Lisa Nelson. *Abordagens do movimento: o contato-improvisação e o toque nas práticas da dançarina Dudude Herrmann* (Belém, 2011), que analisou o percurso do Estúdio Dudude Herrmann (EDH), espaço dirigido pela artista por quatorze anos em Belo Horizonte, ressaltando práticas ligadas ao contato-improvisação e à Educação Somática, evidenciando a importância do toque, da percepção e da experimentação coletiva. Ademais, como escritora e pesquisadora, Dudude já produziu livros, artigos científicos e materiais digitais sobre seu trabalho[31].

Dudude é uma artista cuja trajetória se constrói a partir de um contínuo movimento entre práticas de ensino, criação, direção e performance. Autodeclarada "não especialista em nada", ela afirma transitar em um campo expandido da dança, que denomina de dança borrada. Relata que, primeiramente, se identificava como professora, depois como empresária e, posteriormente, como artista. Iniciada entre os anos de 1969 e 1970 junto ao Trans-Forma

[31] Dentre suas produções escritas estão o livro *Ela sentou na cadeira* (2019), o artigo *Dramaturgia na linguagem da improvisação em dança* (2018), publicado na Revista do Laboratório de Dramaturgia da Universidade Federal de Brasília, disponível em https://periodicos.unb.br/index.php/dramaturgias/article/view/14971, e o e-book *Zona Indeterminada: uma pesquisa poética* (2024), disponível em https://drive.google.com/file/d/1xTGW86AA0f24uPg-q_-rGD1yT45Vl81T/view?usp=drive_link.

Grupo Experimental de Dança, sua formação se deu em um contexto em que o uso do espelho como ferramenta tradicional do aprendizado técnico da dança era mínimo e foi continuamente sendo deixado de lado, favorecendo uma formação e um fazer criativo em dança sensível e aberto à invenção.

O Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, fundado na década de 1970 por Marilene Martins, constituiu-se como espaço pioneiro de renovação estética em Belo Horizonte, rompendo com as práticas acadêmicas clássicas da dança, como explorado na dissertação de mestrado de Danielle Márcia Fernandes intitulada *A política da sensibilidade na trajetória artística do Trans-Forma Grupo Experimental de Dança* (Fernandes, 2019).

> Ao longo de sua trajetória artística, Marilene esteve aberta às múltiplas possibilidades de expressão, encontradas nas diversas técnicas e linguagens artísticas. Desenvolveu uma abordagem humanizada na formação em dança, pois não se limitou ao desenvolvimento técnico e possibilitando, além dele, a percepção de si e a expressão da individualidade na criação em dança. A escola caracterizou-se pela liberdade e pela alteridade, atributos que fundamentaram sua proposta e que demonstram uma atitude da artista pela democratização da dança (FERNANDES, 2019, p. 46).

É nesse ambiente que emerge a proposta de formação e criação em dança que valoriza a sensibilidade artística, a experimentação e a alteridade. Fernandes (2019) investiga esses elementos e identifica, nas rupturas promovidas pelo Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, uma postura política centrada na sensibilidade, entendida como forma de produção artística que rejeita a imposição normativa da dança clássica e introduz novos modos de criação e cena em Belo Horizonte. A pesquisa apresenta Marilene Martins como pioneira ao introduzir, em sua pedagogia e no repertório do Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, influências modernas e pós-modernas que demandavam dos dançarinos uma abertura para a experimentação do corpo, uma convivência com diferentes corpos e uma disposição artística para o imprevisível (Fernandes, 2019).

Essas características permitem traçar um vínculo direto com a trajetória profissional de Dudude. É possível identificar claramente a herança formativa que Marilene Martins e o Trans-Forma Grupo Experimental de Dança firmaram no trabalho de Dudude a partir de sua abordagem da improvisação em dança, assumindo o corpo sensível, relacional e diverso, e também afirmando sua recusa a fixar bordas entre linguagens artísticas e seu modo de existência arte-vida.

A trajetória profissional de Dudude foi profundamente marcada por uma relação pedagógica experimental e afetiva com o ensino-aprendizagem da dança. Segundo a artista, dar aula sempre foi uma escolha e sua atuação como professora de dança estava diretamente

atrelada à sua manutenção financeira, mas principalmente à sua própria formação, tendo na sala de aula um espaço de ensino-aprendizagem mútuo. Seu percurso foi construído entre diversas atuações, como artista de dança, professora, diretora de movimento para a dança e para o teatro, assistente de coreografia, coreógrafa, *performer* e, sobretudo, pesquisadora de práticas corporais que se afastam de modelos hegemônicos[32].

Durante as décadas de 1980 e 1990, Dudude percorreu intensamente o Brasil ministrando oficinas e vivências, etapa que marca também o início da Bem-Vinda Cia. de Dança. A companhia, nascida da então Cia. Dudude Herrmann, realizou muitos de seus trabalhos sem patrocínio contando com a ajuda de parcerias de diferentes naturezas e recebendo porcentagens da bilheteria das apresentações realizadas. A artista relembra que, com a necessidade de formalização para acessar as leis de incentivo à cultura, que se multiplicaram através de editais culturais neste período em todo o país, a companhia se constituiu enquanto empresa artística e iniciou sua atuação a partir da lógica de trabalho de projetos culturais[33].

A artista conta que, para garantir seu sustento e poder seguir atuando tanto individualmente quanto coletivamente, ministrava aulas não apenas para bailarinos, mas para um público interessado em mover, característica que permanece em seu trabalho. Este se mostra um aspecto que colabora fortemente para a sua pesquisa e seu legado atualmente, pois foi na experiência com a diversidade de corpos e sujeitos que seu trabalho artístico-formativo encontrou espaço para um alargamento muito característico no seu fazer profissional, alcançando pessoas de diferentes campos do saber.

Ela afirma que, embora tenha criado e ainda elabore trabalhos coreografados quando solicitado, há sempre um "vazamento", que ela define como um gesto de liberdade que desloca o foco da obediência ao passo correto para a apropriação do intérprete de seu próprio movimento.

> Eu faço coreografia, se me pedirem eu faço coreografia..., mas tem um lugar que eu vazo. Eu vazo para onde? Para que o intérprete se aproprie dele mesmo. Para que ele não fique preocupado em dançar direitinho. Para assumir o erro como uma válvula

[32] Suas ações artístico-formativas estão registradas em seu site: https://coisasdedudude.blogspot.com/.

[33] Trabalhar em uma companhia de dança que se estrutura a partir da lógica de projetos culturais organiza um modo não continuado de financiamento do trabalho, pois é necessário que o agente cultural – companhia, grupo, coletivo, artista individual – submeta um projeto cultural a um edital específico para que, se aprovado e contemplado, receba um recurso financeiro para elaborar o trabalho que foi apresentado no projeto. A lógica de profissional do trabalho de um dançarino requer um treinamento diário e continuado, algo desafiador para garantir uma estrutura financeira que possibilite esse contexto, pois os editais são ferramentas pontuais de aplicação de políticas públicas de cultura que não garantem a continuidade dos projetos para além do encerramento do seu prazo de execução. Isso faz com que o artista fique submetido ao cronograma dos editais, não havendo nenhuma garantia de que seu projeto (trabalho) seguirá sendo contemplado nos próximos editais lançados.

> propulsora de acertos. [...] A grande diferença é essa: porque o intérprete toma para si o trabalho. E é a potência dele que faz o movimento (informação verbal)[34].

À frente de vários trabalhos de dança como diretora, Dudude diz que sempre buscou trabalhar sob o viés de uma subversão da obediência métrica da partitura coreográfica, pois é, segundo ela, uma forma de fazer com que a dança toque, converse e emerja da potência singular de cada intérprete, reconhecendo o erro como propulsor de acertos e como desvio possível.

Outra estratégia para atuar profissionalmente e se nutrir artística e pessoalmente são as criações solo. Sobre essa atuação, Dudude afirma se configurar como um espaço para explorar suas alegrias e tristezas, em uma lógica que ela denomina econômica, onde é possível dançar sozinha ou em par, abastecendo-se de conhecimento, mas mantendo-se viva no acontecimento. Esse fazer em dança é marcado por um posicionamento em busca de desejos, anseios, inquietações e um modo de existir, e configurou-se, para ela, um campo de profunda pesquisa e aprendizagem. Como estratégia de aprofundamento de suas pesquisas e inquietações, afirma que o estudo em filosofia passou a ser uma de suas bases de sustentação, pois compreende que as questões presentes na improvisação têm fundo ontológico e existencial.

A concepção de improvisação em dança, segundo Dudude, é ampla, filosófica e profundamente conectada com a vida, pois "[...] as questões na improvisação também são de fundo filosófico. Qual é o principal alimento de uma improvisação? É a vida. São os modos de vida" (informação verbal)[35]. Afirma ainda que o fundamento da improvisação é a composição ou, especificamente, a composição coreográfica instantânea, e que a improvisação é um lugar híbrido, destacando que sua fonte é a liberdade e que ela acontece no momento exato da ação.

Como composição no instante não há, portanto, previsibilidade, mas há desejo. Não há métodos fixos, mas sim um treino sensível e um estado de escuta radical do corpo, do outro e do espaço. Quando perguntada sobre o que é treinável na improvisação, ela responde que é importante ensaiar resistência, dramaturgia, estética, estados de presença e qualidades de movimento. Esse ensaio, porém, precisa sempre se reinventar para não se tornar confortável, como destaca a artista.

Dudude ressalta que o aquecimento para a improvisação é o aquecimento da percepção. Quando treinada pelo desejo, essa percepção permite farejar os desejos e os acordos coletivos e operar como "mais um no corpo do espaço". Aqui, a artista evidencia o seu processo de busca por "coisificar" a si e o outro em uma relação de horizontalidade na ação improvisacional.

[34] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.
[35] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

Acrescenta ainda que a improvisação exige uma disposição para escutar as demandas que surgem da "somatória dos eventos", o que implica colocar-se no mundo do não saber, deixando a mente social à deriva. Dudude explica que se o artista já sabe tudo, ele se encerra em si mesmo e não há a troca e a afetação necessárias para a improvisação, por isso é caro ao improvisador não saber, não ter verdades prontas e "farejar o espaço".

A improvisação, para a artista, fortalece a autonomia não egóica e a alteridade, uma vez que ela pede escuta, acordo, negociação, generosidade e compromisso com o que está sendo desvelado no espaço coletivo. Trabalhar com a improvisação é trabalhar com a multiplicação de questões e não com a oferta de respostas, sendo cada aula, cada prática, um campo de experiência singular. "Todo dia que nasce é o primeiro dia que nasceu", afirma Dudude (informação verbal)[36], evidenciando uma abertura e um investimento intencional ao instante.

Nessa perspectiva, não há um reconhecimento de algo que seja definido como erro em sua ação artístico-formativa, mas possibilidades outras. Ela afirma que o erro, quando reconhecido como potência, alimenta a criação, pois "[n]a improvisação, tudo é de propósito"[37] desde que haja consciência e escuta. É nesse ponto que Dudude afirma que o treino da improvisação se torna vital, já que fornece as "cartas na manga" necessárias para lidar com o inesperado.

Ainda refletindo sobre a possibilidade do erro como potência, o artista trabalha com a ideia de que a noção fixada do eu precisa ser dissolvida em um "mim" poroso, afetado pelas múltiplas forças de diferentes naturezas que o atravessam na ação improvisacional em dança, sejam humanas, ambientais, temporais ou sensoriais. Há, segundo ela, uma decisão compartilhada entre todos os envolvidos e é a escuta desse "humor do espaço" que orienta a ação do improvisador. Trata-se de uma prática de coisificação, não no sentido de objetificação, mas de transformação do corpo em coisa sensível, ativa, em trânsito e sem julgamento normativo social prévio. Em outras palavras, para Dudude, na improvisação em dança "tudo pode", desde que faça sentido no coletivo.

Ao falar do ensino-aprendizagem da improvisação, Dudude aponta para a necessidade de que ele ofereça coragem para que as pessoas coloquem seus corpos em experiência. Como estratégia de trabalho em sala de aula, ela relata que orienta "deixar o corpo fazer para você", não querer demais, com a proposta de não pré-organizar desejos em dança para possibilitar que a ação no instante seja, de fato, porosa e permeável. Em busca do que ela define como "amaciamento dos corpos", relata que explora situações de leveza, gravidade, oposições,

[36] Fala de Dudude em sala de aula, em 24 de janeiro de 2024.
[37] Fala de Dudude em sala de aula, em 25 de janeiro de 2023.

contato, percepção e mapeamento do espaço, ver-se como espaço e ocupar um estado de não saber. Nesse sentido, percebo uma evidência da política do corpo em seu trabalho, pois constrói espaços de prática de liberdade onde os corpos se percebem capazes de afirmar sua expressão singular sem que se submetam a normas sociais estabelecidas que, muitas vezes, se impõem silenciosamente aos corpos.

Sob uma percepção muito clara do contexto arte-vida, Dudude alerta que mesmo o que é treinável na improvisação pode se perder em situações de afetamento social, com "a cabeça mapeada com o que vem de fora" (informação verbal)[38], referindo-se a uma possível perda de subjetividade e de reconhecimento de si para além dos papéis sociais. Essa afirmação se organiza em um campo sensível que delineia os desejos do sujeito que dança e que Dudude põe em reflexão os atravessamentos do desejo em uma sociedade contemporânea onde o saber é imediato e superficial, atravessando o tempo de vivência e duração das coisas no espaço. Ela afirma que se o corpo social do artista quando é rígido, maior é a urgência e a necessidade em amaciá-lo para que seja possível acionar o trânsito entre a autonomia a e alteridade, instigando todas as percepções que transitam nesse espaço, como o desejo, a coragem, a potência, o atrevimento e o risco, que, segundo ela, arejam o corpo em ação dançada no espaço.

Dudude conta sobre o seu ingresso na faculdade de Educação Física na UFMG ao final da década de 1970 e do seu contato com uma lógica rigorosa de ensino-aprendizagem, orientada por militares durante a ditadura militar no Brasil. Relata que, após um período inicial curto de estudo, desligou-se do curso. É importante perceber, através deste breve e específico relato da artista, que seu vasto percurso formativo em dança se deu no contexto não formal de ensino-aprendizagem em dança. Outro fato que reforça o contexto não formal de ensino-aprendizagem em dança como importante campo formativo do sujeito é a concessão do título de Doutora em Artes por Notório Saber pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2024. Este reconhecimento não apenas evidencia a relevância de sua trajetória e construção de conhecimento em dança, mas também aponta para a importância da colaboração entre os espaços formais e não formais de ensino-aprendizagem em arte. A concessão desse título permite identificar, no percurso denso e singular de Dudude, uma potente dimensão formativa e política, revelada na elaboração de modos plurais de existência e percepção de mundo por meio da experiência improvisacional em dança. Trata-se, portanto, de uma ação institucional

[38] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

de uma das dez melhores universidades da América Latina em 2025[39], que valida e valoriza uma prática artística cuja pedagogia se dá no encontro entre saberes vividos, ações corporais e elaboração ético-política em dança.

Frente à necessidade de manter o seu fazer artístico libertário, Dudude encerra o seu espaço onde ministrava aulas e, em 2010, dá início ao Atelier Dudude, localizado em sua residência, na cidade de Brumadinho, no distrito de Casa Branca-MG, em um momento de reinvenção de seu percurso profissional no qual ela decide investir verticalmente na criação de um campo de atuação que desse conta de abarcar o seu perfil autoral de trabalho em improvisação e afirma que "[...] um dos desejos do ateliê é fortalecer a comunidade sensível através de relações de afeto, por isso que tem comida aqui" (informação verbal)[40]. A artista se refere à alimentação oferecida como parte integrante da programação das ações em dança movidas no ateliê, que é pensada como um momento coletivo de partilha e afeto, feita apenas com ingredientes naturais e preparada por Joseane Jorge, arquiteta que explora o potencial de interação entre arte, alimentos, sociedade, território e paisagem – tudo isso já explorado no capítulo 3.

O ateliê é, para ela, um laboratório de vida, um espaço de travessia e invenção onde a presença do outro – improvisadores, colaboradores, visitantes, artistas – é sempre elemento constitutivo. Ela insiste na ideia de que criar é, acima de tudo, saber escutar e sustentar o vazio, o intervalo, o silêncio. Revela, portanto, que a improvisação, nesse sentido, é o que acontece quando se confia no tempo da experiência e quando se habita o risco e se acolhe o desconhecido. Nessa perspectiva, Dudude afirma que a afetividade é elemento condutor das práticas e que, para ela, é também um termômetro que vai indicar a sua permanência ou não em determinadas vivências. A afetividade é apresentada como uma ferramenta de seleção para a artista, que afirma que nem todos os espaços e contextos são acolhedores para todos e que é natural não se sentir à vontade para seguir junto ao coletivo, Dudude recorda algumas ocasiões em que percebeu, como artista-formadora, que os participantes não se adaptavam à proposta coletiva e explica que se trata de uma seleção natural guiada pelo afeto.

Essa seleção orientada afetivamente que permeia as relações articuladas pelo espaço de ensino-aprendizagem da improvisação em dança tem potência de continuidade para além das ações mobilizadas pela artista em seu ateliê. Ela relata que inúmeros contatos, parcerias e

[39] Informação acessada no portal de comunicações da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-e-uma-das-10-melhores-universidades-da-america-latina-em-ranking-britanico. Acesso em 28 de jul. de 2025.
[40] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

amizades nasceram desses encontros de improvisação ou se reforçaram a partir dali, desencadeando trabalhos, trocas e criações em outros lugares. Dudude aponta essa perspectiva de criação de rede do seu trabalho com entusiasmo e diz que se sente feliz em saber dessa multiplicação de relações entre os participantes, pois acredita que isso possibilita discussões outras, em outras territorialidades, a partir de outros atravessamentos.

Para falar de suas ações e de seu trabalho com a improvisação, Dudude elabora uma fala permeada por metáforas que evocam a natureza, o terreno, os rastros, os vestígios. Fala de conduzir o invisível, de criar topografias, de desenhar o tempo com o corpo. Essas imagens não apenas compõem uma poética do movimento, mas fundamentam um campo sensível em trabalho. Nesta proposta, improvisar não se trata apenas de compor em dança, mas de estar presente na ação de forma implicada, de modo que a dança possa surgir como dobra entre corpo, ambiente, natureza, entorno e mundo. Essa presença exige atenção, escuta, discernimento e, sobretudo, disposição para ser afetada.

Dudude compartilha também sua crítica ao produtivismo que atravessa o campo da arte e da formação contemporânea, denuncia a precarização dos tempos de políticas públicas de cultura orientadas por editais e reafirma a necessidade de cultivar espaços que sustentem a experiência, que valorizem o processo, a escuta e a relação. A sua concepção de formação não se reduz a momentos pontuais, mas se inscreve como campo expandido que abrange o modo como se vive, como se escuta, como se compartilha. Em sua visão, formar-se é criar mundo, é alargar as fronteiras do possível, é manter ativa a capacidade de se afetar pelos encontros.

Ao longo da entrevista, Dudude vai delineando, com sensibilidade e precisão, uma perspectiva de formação que dialoga profundamente com os eixos desta pesquisa. Sua trajetória evidencia que a improvisação é, ao mesmo tempo, linguagem artística e ação ética, espaço de invenção e campo de transformação, e de exercício de autonomia e de alteridade. O sujeito que se forma pela improvisação não se fecha em si mesmo, mas se expande na escuta do outro e do mundo. Sua autonomia não é isolamento, mas potência de relação. Sua ética não é norma, mas disposição para sustentar o encontro. Sua experiência confirma que, no terreno da dança, é possível formar-se não apenas para a cena, mas para o mundo, para a vida, e proponho a compreensão de que é na articulação da continuidade autonomia-alteridade que essa formação se elabora de modo subjetivo para o sujeito que dança. O trabalho de Dudude incentiva o cultivo da autonomia-alteridade de modo ético-político a partir de sua ação intencional de elaboração de uma comunidade sensível e relacional que ela afirma buscar em todas as suas ações artístico-formativas, enfatizando a continuidade sujeito-dança-mundo como característica de seu fazer em dança.

4.2 Morena Nascimento

Morena Nascimento, artista e pesquisadora da dança e do corpo, revelou em sua entrevista uma trajetória entrelaçada àquilo que se entende como formação pelo viés da experiência, em que a improvisação aparece não apenas como recurso técnico ou estético, mas como uma linguagem formadora que potencializa a escuta, a alteridade e a autonomia. A artista, cuja atuação se estende por múltiplas linguagens e contextos, reitera, desde o início, uma percepção de não se enquadrar em categorias fixas de atuação profissional. Define-se como uma artista multifacetada e, em suas palavras, tentacular, cuja formação e atuação atravessam a dança, o teatro, o canto, a música e o cinema. Afirma uma recusa à hierarquização entre linguagens artísticas no seu fazer profissional e apresenta que essa convergência se dá no corpo em cena/sala, o que revela uma percepção política do corpo. Para ela, não se trata de estabelecer fronteiras entre os diferentes fazeres, mas de compreender que as práticas artísticas coexistem, se afetam e se transformam mutuamente na experiência artística. Assim, revela uma escolha consciente de um modo de estar no mundo em que o corpo se faz trânsito, fluxo, abertura e invenção.

Morena (informação verbal)[41] destaca que, embora seu percurso profissional tenha se iniciado pela dança, sua prática sempre foi movida pelo trânsito entre diferentes linguagens artísticas, entendendo a arte como um sistema de afetações em que corpo, voz e imagem se coimplicam. Desde muito cedo, foi atravessada por experiências sensoriais e expressivas que se elaboram em seu contexto familiar no qual a arte fazia parte do cotidiano. Conta que sua mãe – bailarina, costurava figurinos, fazia maquiagens, desfilava e dava aula para crianças –, junto ao padrasto – capoeirista, coreógrafo e professor universitário – e seu pai biológico – ligado à imagem, ao desenho e à música –, proporcionaram a ela um ambiente familiar onde a criatividade, a fruição artística e a formação sensível compunham o espaço de convívio cotidiano. A potência dessa formação na família se desdobra em sua prática artístico-pedagógica, em que o fazer artístico é compreendido como prática de mundo, como forma de viver e de se relacionar com o outro. Assim como foi possível identificar no trabalho de Dudude, a relação com o outro também se faz presente na investigação em dança no trabalho de Morena. Ambas compreendem e identificam como suas experiências interrelacionais organizam e compõem suas trajetórias, bem como o incentivo ao exercício relacional pela dança – cultivo de autonomia-alteridade – é objetivo em suas ações artístico-formativas.

[41] Fala de Morena Nascimento em entrevista com a autora em 08 de março de 2025.

Como formação acadêmica, cursou duas graduações em Dança, sendo uma na Unicamp, em Campinas-SP, em 2001, e seu segundo curso na *Folkwang Hochschule*, em Essen, na Alemanha, em 2007. Mais tarde, em 2022, cursou o mestrado em Dança na Universidade Federal da Bahia[42]. Morena ressalta como suas duas graduações em Dança lhe apresentaram contextos formativos, artísticos e culturais muito diferentes entre si e como ambas as vivências constituem sua percepção e compreensão sobre a formação em dança como campo ético, sensível e político. Reitera que a experiência do ensino superior de Dança no Brasil aborda um terreno da dança a partir de diferentes abordagens corporais, ao passo que a formação alemã se pautava na técnica *Yoss-Leader*, da colaboração dos trabalhos de Kurt Jooss e Sigurd Leeder, sendo que

> Jooss foi um dos fundadores da Folkwang Hochschule, em Essen, na Alemanha. Lá, desenvolveu, junto a Leeder, sua própria metodologia de trabalho. Acreditava que o bailarino não devia estar preso a moldes fixos de movimentação e encorajava a busca de aspectos pessoais no desenvolvimento da dança de cada bailarino (MOTTA, 2019, p. 40).

O trabalho específico da técnica *Yoss-Leader*, orientado pela formação em dança na Alemanha, era almejado por Morena com o objetivo específico de se aproximar do trabalho da companhia de Pina Bausch, que também cursou seus estudos de dança na *Folkwang Hochschule* e afirmava que sua formação na instituição tinha forte influência em seu trabalho (Motta, 2019).

De 2007 a 2010, Morena integrou a *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch* como bailarina integrante da companhia de dança e até 2019 como bailarina convidada para trabalhar pontualmente em algumas obras. Neste percurso profissional, Morena destaca a importância de Dominique Mercy, primeiro como professor e depois como colega de trabalho e padrinho, como o define carinhosamente. Em sua entrevista, a artista relembra que Dominique Mercy era bailarino integrante da companhia de Pina Bausch e que, além de ter sido uma pessoa acolhedora e um grande mestre em sua formação, tornou-se um grande amigo com quem compartilhava seu cotidiano e seus pensamentos sobre dança.

[42] Em sua dissertação de mestrado intitulada *Cartografia transatlântica: mapeamento reflexivo de encontros e afetos em um percurso autoral com a dança entre Brasil e Alemanha*, Morena organiza criticamente a sua trajetória em uma sucessão de encontros e afetos a partir de experiências artísticas que compõem seu percurso como bailarina, coreógrafa e diretora. O trabalho acompanha desde o início de sua formação até a atuação como intérprete em companhias no Brasil e na Alemanha, chegando ao momento em que sua criação passa a se caracterizar por parcerias interdisciplinares e relações artístico-pedagógicas. Com referenciais em Deleuze e Guattari (1980), Rolnik (1989) e Salles (2006), a pesquisa propõe um Diário Reflexivo de Artista como exercício cartográfico e autobiográfico, cujo objetivo é mapear processos e contextos da produção em dança, repensando modos de fazer e contribuindo com reflexões para o campo artístico-pedagógico autoral em dança.

Ao recordar o trabalho como bailarina, Morena revela a sua percepção do fazer da dança como um fazer teórico-prático ao relembrar também que sentia falta de exercitar o "[...] porquê das coisas" (informação verbal)[43], explicando que entende que o campo acadêmico de pesquisa em dança viabiliza de modo específico essa investigação.

> Então, assim, eu sempre tive um pouco dessa inquietação de querer saber o porquê das coisas, entender os meus caminhos, rever os caminhos, voltar atrás, ver se é isso mesmo, e sabe? É, eu acho que eu me considero uma buscadora de mim, assim, do meu caminho. Então, acho que a academia ela traz para a gente essa possibilidade de rever o rumo sempre. Mas também sou uma apaixonada pelo fazer, pelo suor, pela repetição, de estar em sala trabalhando e torneando os músculos, porque é na carne que eu acho que se faz os conceitos. Os conceitos se fazem na nossa carne, do nosso corpo, assim. Mas falar sobre isso depois é muito bom, ajuda a gente a sentar as ideias. Então, para mim esse trânsito entre prática e teoria é uma coisa natural, é um fluxo natural, sabe? De retroalimentação mesmo. Eu falo muito disso no meu mestrado (informação verbal)[44].

Assim, ao retornar ao Brasil, inicia uma etapa de intensos processos criativos[45], parcerias e também seu percurso pedagógico em dança que se ancora nas experiências formativas vividas e nas urgências sentidas no presente, ministrando aulas e residências artísticas. Destaca a importância destas como espaços de formação compartilhada em que o tempo e o cuidado com o outro são centrais, e em que o tempo da escuta e da convivência é compreendido como tempo da formação. A artista reconhece nesses espaços uma potência formadora que resiste à lógica da produtividade e do virtuosismo técnico que, muitas vezes, captura os processos artísticos e educativos.

Morena expressa seu desejo de estar em diálogo com o ensino superior, pois compreende que a universidade pode ser espaço de experimentação, desde que se abra às práticas e aos saberes que emergem da experiência também fora dela. A produção de pensamento, para ela e para esta pesquisa que afirma o espaço não formal como importante espaço formativo, nasce

---

[43] Fala de Morena Nascimento em entrevista com a autora em 08 de março de 2025.
[44] Fala de Morena Nascimento em entrevista com a autora em 08 de março de 2025.
[45] Dentre os trabalhos realizados nesse período, Morena ressalta como os mais relevantes *Clarabóia*, em 2010, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qKfDxOuiAEQ; o dueto *Um diálogo entre música e dança*, em 2010, com o pianista Benjamin Taubkin, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SrEWQ-yQpas; *Estudos para Clarabóia*, em 2012, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZDIXDa15oss; *Rêverie: sonho de desastre cósmico com final feliz*, em 2013, em parceria com a dramaturga Carolina Bianchi com entrevista sobre o espetáculo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=yKawJQt01dg, e, como coreógrafa, *Antônia*, em 2016; *Um jeito de corpo*, em 2018, para o Balé da Cidade de São Paulo-SP; *Lalangue*, em 2018, para a Cia. de Dança do Palácio das Artes, em Minas Gerais; *O vento*, em 2021, para a cia. de dança francesa Ópera de Metz, com mais informações disponíveis em: https://opera.eurometropolemetz.eu/fr/o-vento_-d.html, e *Treasures*, em 2022, criada para a cia. alemã *Folkwang Tanzstudio*. Mais trabalhos criados e/ou dançados pela artista constam em sua dissertação de mestrado, disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/40188/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Morena%20Nascimento.pdf.

do corpo e dos conceitos se fazem na carne e, portanto, há uma recusa à cisão entre teoria e prática.

Em uma reflexão acerca do seu percurso formativo e alguns modos contemporâneos de formação em dança[46], Morena chama a atenção para o fato de ter tido uma formação muito pautada no compartilhamento e nas vivências coletivas. Como artista e pesquisadora, também percebo essa importância do outro na minha vivência em dança a tal ponto que me dedico ao desenvolvimento desta tese de doutorado acerca de um tema que aborda a importância do outro no ensino-aprendizagem da dança de forma muito nuclear.

Junto à importância da formação coletiva, um ponto que emerge da fala de Morena é o tangenciamento das políticas públicas de cultura na efetivação e na permanência de espaços não formais de formação em arte e, consequentemente, na manutenção dos coletivos artísticos. A artista aborda o projeto Núcleo Luz, em São Paulo, e comenta que seu encerramento finaliza um espaço formativo que promovia o encontro e a convivência de jovens em processo de formação artística ao longo de três anos.

> [...] acabou de ser desmontado um projeto maravilhoso em São Paulo, que é o projeto Núcleo Luz, que era um processo de formação de jovens periféricos, onde a prefeitura dava subsídios de alimentação, de transporte e era um curso gratuito, para que a pessoa ficasse nele acho que três anos num processo de formação com profissionais super capacitados e acabou de desmontar isso. Do Núcleo Luz saíram inúmeros bailarinos e bailarinas incríveis com quem eu tive a chance de trabalhar em vários projetos meus. Então, eu vejo pouco isso acontecendo, sabe? Assim, então na Unicamp eu tive essa possibilidade de ter essa formação com profissionais maravilhosos, diversos, mas que a gente ia junto, que era um processo continuado. Continuado, quatro anos seguidos, período integral, a gente ali junto fazendo e pensando, né? Na *Folk* [*Folkwang Hohrschule*] também teve essa coisa assim [...]. Então eu tenho uma certa ressalva sobre os processos de formação hoje em dia, assim. Será que existe uma consistência, né? (informação verbal)[47].

A fala de Morena vai ao encontro do que considero fundamental na formação em dança no que se refere à necessidade e à importância de espaços que promovam o encontro, a convivência e o atravessamento entre pessoas e saberes em dança. Espaços de residências e imersões artísticas, como o METRI, têm sua importância destacada pela artista justamente por

[46] Morena assume ter certo receio e preocupação com processos formativos atuais que ela define como diluídos e soltos. A artista exemplifica sua percepção indicando que há cursos superiores em artes nos quais todas as disciplinas são eletivas e afirma que essa estrutura curricular acaba por desarticular a possibilidade de o aluno caminhar conjuntamente com uma mesma turma ao longo de seu processo formativo, o que, segundo a artista, impossibilita que se aprofunde nas relações interpessoais e se elabore uma certa cumplicidade no fazer artístico-formativo. Sua fala é contornada pela afirmação de que estes são aspectos que contribuem para um contexto formativo onde o sujeito se sinta mais seguro, mais pertencente e mais corajoso para se colocar criativamente em processos de ensino-aprendizagem em dança.

[47] Fala de Morena Nascimento em entrevista com a autora em 08 de março de 2025.

sua capacidade de sustentar processos formativos nos quais a escuta, o tempo da partilha e a alteridade sejam centrais. São espaços que afirmo, junto a Morena, a convivência e a coletividade; em nossa visão, os saberes em dança são articulados em processos democráticos de ensino-aprendizagem e percepção de mundo.

A escuta como estratégia formativa aparece ao longo de toda a entrevista como um dos aspectos mais caros à sua prática. A improvisação é compreendida como um exercício de atenção ao que está sendo vivido, como a possibilidade de construir junto sem a necessidade de controlar, dominar ou homogeneizar. Essa abertura ao outro — outro corpo, outro tempo, outra percepção — se revela como uma prática ética que desloca o sujeito da centralidade de si e o convoca à responsabilidade da relação. Trata-se de uma escuta que não se orienta pela espera de respostas prontas, mas que se funda na disposição do sujeito em ser transformado no e pelo encontro.

4.3 Eduardo Fukushima

Eduardo Fukushima, quando perguntado pela forma que se identifica profissionalmente, responde com prontidão que se vê como dançarino, depois como coreógrafo e como professor. Imediatamente ele completa: “se bem que é tudo junto, né?” (informação verbal)[48], indicando que sua atuação profissional na dança se elabora em contextos artístico-formativos.

Diz-se encantando, desde sempre, pela dança, que queria ser professor desde pequeno e que por volta dos cinco anos assistia filmes de dança, pois sua mãe e sua irmã praticavam dança por *hobby*. Fukushima recorda que, nessa época, aprendia dança escondido, pois havia muita resistência e preconceito por parte do seu pai. Encontrou na ginástica artística uma forma de se aproximar da dança e, ainda com 12 anos, começou a colaborar ativamente na composição coreográfica dos solos das demais ginastas junto à treinadora. Mais tarde, entre os 18 e 20 anos, Fukushima relata que retoma o contato com a dança durante uma fase de depressão e que, com o incentivo de sua mãe, começou a buscar estudos que se relacionassem com o corpo e com a dança.

No início dos anos 2000, Fukushima começa a fazer diferentes aulas de dança de abordagens variadas que eram ofertadas gratuitamente em São Paulo, cidade onde morava, e recebe ofertas de bolsa de estudos para estudar balé clássico. Ele relata que, nessa época, conseguia fazer cerca de três aulas por dia e que isso possibilitou uma vivência em diferentes

[48] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.

abordagens de dança, inclusive de improvisação em dança. Relembra que quando ouviu esse nome pela primeira vez, ele compreendeu que já fazia aquilo "a vida inteira" e afirma: "Eu improvisei a vida inteira sozinho, às vezes, escondido. Então, era uma prática minha de criança, de adolescência também, de dançar, [...] acho que criei gosto desde muito pequeno mesmo por me mexer, né? Enfim" (informação verbal)[49]. Quando perguntado por mais detalhes, ele complementa:

> Eu lembro bastante. Acho que a minha primeira aula de improvisação foi a através de improvisação do Forsyte, que era através de uma aula do Luiz Fernando Bongiovanni. Ali que me apareceu pela primeira vez a palavra improvisação. E aí depois acho que a segunda vez que eu ouvi essa palavra em improvisação mesmo, foi a partir do contato improvisação mesmo, através de práticas do Steve Paxton, da Lisa Nelson, né? Na época aqui tinha aqui em SP tinha o estúdio Nova Dança, né? (informação verbal)[50].

A formação de Fukushima é fortemente marcada pelo ensino não formal de dança em espaços que se abriam democraticamente para a ampla experimentação e o acesso público à dança. Esse ponto específico de sua entrevista revela a importância não apenas dos espaços não formais de ensino-aprendizagem em dança, mas a importância da democratização e do acesso ao fazer artístico da dança na formação de crianças e jovens. Ao relembrar seu percurso formativo, o artista revela em diferentes momentos o quanto a sua formação inicial em dança está intrinsicamente vinculada às políticas públicas de cultura em um período bastante produtivo para as artes, principalmente na cidade de São Paulo, que é um grande polo cultural no país com numerosas ações artístico-formativas em dança e em outros setores culturais. Isso é confirmado por Fukushima ao afirmar que ele não tinha condições financeiras para investir na sua formação em dança e que foram esses espaços de acesso gratuito a essa forma de arte que possibilitaram sua inserção no mundo da dança e sua aproximação a importantes nomes e pensamentos nesse campo.

> Então, o estúdio Nova Dança, eu não tinha dinheiro para pagar as aulas, mas eles abriram *jam sessions*[51] de graça. [...] E aí, nessas *jam sessions,* que eram guiadas às vezes pela Tica Lemos, pela Lu Favoretto, pela Lívia Seixas, muitas artistas importantes aqui no nosso contexto, né? E, de alguma maneira, eu ia em todas as jams. Era um lugar que eu pesquisei muito também, como que é dançar junto, né? Acho que as minhas práticas de contato e improvisação foram mais nas jams mesmo, assim, né? Foi aí e depois da minha terceira vez que eu vi essa palavra aí, improvisação foi numa companhia que chamava que se chama Key Zetta e Cia, né?

[49] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.
[50] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.
[51] *Jam sessions* são sessões de dança onde dançarinos e/ou pessoas com interesse em dançar se encontram para improvisar coletivamente. Com referência à tradição musical do *jazz*, a sigla *Jam* significa *Jazz After Midnight*, que indica um momento de entrega e mergulho na composição coletiva no tempo presente.

> Key Zetta e Cia[52] em 2005, eu fiz um workshop lá com eles, uma oficina e aí eu tive uma grande honra, sorte de ser convidado para montar um espetáculo com eles como intérprete, né? E aí de alguma maneira ali é que eu comecei também a entender a improvisação como um processo de pesquisa para levantar materiais para um espetáculo, né? E que era algo que eu também fazia já, porque antes de tudo, depois de dois meses de aula lá em 2004, no comecinho, eu já fiz o meu primeiro solo também, rápido né!
> Mesmo cru, começando, eu já fiz meu primeiro solo. Se chamava saídas, 2004, né? E ele, com certeza, eu comecei a partir de improvisação, não partindo de montagem de partituras ou de frases coreográficas, né? Não foi assim, acho que as minhas escolas de dança primeiras, não foram de aprender sequências, né? Foi mais através mesmo da improvisação, né? [...] Assim, eu entrei na dança, ela já me abraçou. Aí eu caí nessa companhia, aí a Key Sawao, ela é uma bailarina e uma coreógrafa, diretora. Então, para mim também teve uma identificação também cultural de origens assim, né? A origem da minha avó por parte de pai é japonesa. E aí com ela que me abriu, acho que o primeiro lugar que me foi apresentado práticas corporais do Oriente, assim, da Ásia, né? Tipo Butoh, tipo Tai Chi, Ti Kung, tipo práticas japonesas.
> Enfim, aí foi uma identificação muito grande assim, né? E então aí, a partir da Key Sawao, do Ricardo e da Zeta, né? Eles que me abriram esse portal de estudo sem fim dessas práticas, dessas técnicas, mais do Oriente, né? E aí eu, de lá para cá, nunca eu parei de estudar isso, assim, né? Mas ao mesmo tempo, na época, eu não estudava só isso, né? Eu estudei balé clássico, eu estudei contato-improvisação, estudei danças mais do Brasil, digamos: Frevo, Maracatu, fiz muitos anos de capoeira angola, é, que mais? Sou do forró, adoro samba desde pequeno (informação verbal)[53].

O próprio artista relaciona a sua chegada à dança com uma época em que as políticas públicas de cultura se multiplicaram no país através de ferramentas como editais de fomento às artes, o que possibilitou que sua atuação na dança fosse reconhecida como trabalho e que recebesse remuneração financeira por isso.

A entrada na universidade marca um novo momento de sua formação. No curso de Comunicação das Artes do Corpo da PUC-SP, ele tem acesso a novos pensamentos, fazeres e modos de criação. Tem como interesse o investimento na sua atuação como coreógrafo e encontra na universidade uma estrutura favorável a esse trabalho, tanto espacial – pela estrutura e disponibilidade das salas de dança – quanto intelectual. Reconhece na universidade um espaço de acesso e de encontro, ressaltando, sobretudo, a importância dos professores que o marcaram e que atravessam seu trabalho até hoje, como Toshi Tanaka, Marta Soares, Vera Sala, Zélia Monteiro, Rosa Hércules, Helena Katz e Christine Greiner.

Fukushima incrementa sua formação com a influência da performance e de seus modos de criação vivenciados na academia. Pontua que, pelo viés criativo da performance, investigou

---

[52] "KZ&C - key zetta e cia., companhia de dança de São Paulo, criada pelos diretores Key Sawao e Ricardo Iazzetta, parceiros artísticos desde 1996, no sentido de construir um espaço que possa agregar outros dançarinos e artistas colaboradores em torno de propostas e criações, viabilizar diálogos e pesquisas de linguagem com foco no pensamento em dança e suas possíveis interrelações. O corpo, a fisicalidade e suas potencialidades [...]". Trecho disponível no site da companhia de dança. Disponível em: https://www.corporastreado.com/keyezetacia. Acesso em: 26 de jul. de 2025.

[53] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.

questões temporais da cena e da relação arte-vida em processos criativos que se dedicava a pesquisar. A fala de Fukushima é constantemente atravessada por um profundo senso de atenção e por uma autopercepção que a busca investigativa em dança pode operar. Enfatiza que o seu fazer em dança sempre foi orientado por esse viés investigativo de si, que se aprofunda com a sua entrada na academia e com o encontro com a improvisação, a performance e as práticas somáticas e orientais que, para ele, são práticas que não separam saúde, arte e espiritualidade.

Reconhece em seu percurso na dança o atravessamento que a sua herança cultural e familiar orienta, afirmando que se percebe, muito influenciado pelos artistas japoneses com os quais teve contato, como um profissional que mantém algumas práticas corporais asiáticas vivas, não apenas no Brasil, mas também no Japão. Ele relembra que, ao ministrar um *workshop* na cidade japonesa de Quioto, os bailarinos japoneses jovens não conheciam as técnicas corporais japonesas que ele introduzia em suas aulas, mesmo que seus mestres que lhe apresentaram essas práticas fossem também residentes de Quioto e dividissem o mesmo território com eles. Com isso, percebo, junto a Eduardo Fukushima, a importância política de seu trabalho em dança, que orienta a percepção de si na relação com o outro e que proporciona, por vezes, um processo de transformação na autorreferenciação do artista-improvisador. Na improvisação em dança, pela via da escuta ativa e pela articulação da autonomia-alteridade, o trabalho de Fukushima apresenta uma ação importante de resgate cultural e expressivo, pois contribui para a manutenção e a permanência de um fazer do corpo, mantendo viva uma cultura que, aparentemente, está passando por um apagamento frente à globalização, pois, segundo ele, os bailarinos japoneses "[...] estão muito interessados pelo balé clássico e pela cultura ocidental europeia [...]" (informação verbal)[54].

Sobre a sua atuação enquanto artista-formador, seja em residências como o METRI ou em outras ações em dança, Fukushima reconhece que em seu trabalho "[...] uma das premissas é cada participante ter contato consigo mesmo e como criar campo para cada um poder, antes de qualquer coisa, se escutar, e aí depois escutar o outro, concomitantemente. Como estar na escuta de si e estar na escuta com o outro" (informação verbal)[55]. Ele também aponta para a necessidade de encontrar estratégias para construir junto aos artistas-improvisadores o que ele chama de comunidade temporária, na busca de orientar que cada corpo/sujeito integre o coletivo a partir da sua própria autonomia e do reconhecimento de si em um espaço que incentiva a

[54] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.
[55] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.

liberdade, a exploração e a descoberta e proporciona uma dança vinculada ao cuidado. Ele detalha seu entendimento, afirmando que, na sua percepção,

> [...] não se separa muito o dançar e o se cuidar e o cuidar do ambiente e das relações [...]. Um espaço de formação para mim tem a ver com isso: [...] se respeitar, respeitar o outro, conviver junto, de poder exercer uma liberdade compartilhada, se cuidar, não se machucar, entender os próprios limites. [...] O principal antes é cuidar de cada um e cuidar desse grupo, assim, sabe? E que as pessoas se cuidem também. (informação verbal)[56].

O exercício da autonomia-alteridade nas ações artístico-formativas de Fukushima fica evidenciado neste ponto da entrevista, com destaque também na elaboração do processo de ensino-aprendizagem em dança pela ética da alteridade ao modo de Lévinas (1980). O artista não está interessado em transmitir um saber codificado e orientado ao perfil do coletivo com o qual vai trabalhar, mas em criar condições para que algo com potência de transformação aconteça entre os artistas-improvisadores. Compreender que esses são objetivos intencionais de sua prática reitera não apenas as minhas percepções e aprendizados elaborados em sala sob a orientação de Fukushima, mas também a importância em afirmar a necessidade de que os artista-formadores em dança busquem incentivar a autonomia-alteridade e as diferenças em um diálogo plural e democrático pela via do corpo no movimento criativo em dança.

Seu corpo em cena, como ele mesmo afirma, é o lugar de uma experiência intensa na qual ele pesquisa o que de expressão emerge da sua prática improvisacional e, a partir de uma escuta atenta a seu próprio fazer em cena, segue orientando seu trabalho coreográfico. Dispõe-se de práticas improvisacionais que auxiliam uma ultrapassagem do que ele chama de barreiras mente-corpo para perceber o que vai se mostrando recorrente e coerente em sua pesquisa de movimento e passa a compor seu vocabulário.

> [...] tem trabalhos como ‘Homem torto’, como ‘Como superar o grande cansaço’, que parece que ele só tem, para mim, começo, meio, fim. Entre o começo e o meio, entre o meio e o fim, eu posso fazer o que eu quiser, parece. Não é marcado também, mas tem marcações de gestos. Eu não posso fazer qualquer coisa, mas porque tem um vocabulário específico, mas na hora H me aparecem outros gestos, outros movimentos.
> Então, eles são, de alguma maneira, sendo compostos há muitos anos que eu apresento, né? O ‘Grande cansaço’ é um trabalho de 2010. Eu tenho a apresentação dele esse ano. Eu já apresentei mais de 200 vezes, eu acho. No Brasil, no mundo, vários lugares e ele é um trabalho que toda vez que eu apresento, parece que me vêm movimentos novos, eu vou acumulando. Tem alguns movimentos que às vezes eu esqueço e não aparece. Então, eu gosto muito dessa de liberdade também, né? Dá um frio na barriga, mas ao mesmo tempo é muito gostoso! Você se abrir para compor na hora a partir de um vocabulário que você conhece muito, né? Daí, desse vocabulário,

[56] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.

> aparecem seus derivados. Outras palavras a partir dessas palavras (informação verbal)[57].

Nessa busca, o artista investe em estruturas e repetições de gestos que compõem seu vocabulário, que querem permanecer e que ele afirma não conseguir explicar verbalmente o porquê. Essa forma de criação se vincula ao que Dudude relata em sua entrevista sobre o seu trabalho na improvisação em dança e a busca de um certo apagamento do eu social que dá lugar a uma pesquisa do eu coisificado, em uma proposição de retirada das normas sociais e de abertura de um espaço criativo livre, coletivo e sensível.

Quando perguntado sobre o que ele considera que seja treinável na improvisação em dança, Fukushima apresenta elementos que considero importantes não apenas para o processo criativo em dança, mas como uma relação muito intrínseca com a vida e com o autoconhecimento. Aparecem em sua fala aspectos como a autoescuta, o raciocínio rápido, a elaboração de escolhas no presente, a escuta do público, a localização e o direcionamento no espaço, a permanência e a duração em cena pela busca do que ele chama de "o seu motor de movimento", a duração das coisas, tudo isso pela percepção e escuta do início e do fim dos acontecimentos. Ele entende que a improvisação evidencia quais são os padrões de movimento e percebe que este é um dos trabalhos mais importantes desta prática. Isso tende a se repetir, não como algo ruim, mas no intuito de se identificar, de se apropriar e de possibilitar romper com ele, caso isso seja um desejo do improvisador. Ele diz de uma apropriação do seu próprio gesto, de uma aceitação das diferenças, do humano, de quem se é e que "[...] improvisar na dança abre para você se conhecer. É um treino de autoconhecimento de apropriação do seu próprio movimento" (informação verbal)[58].

Fukushima segue elaborando seu pensamento ao localizar o contexto de bailarinos que atuam como intérpretes em companhias de dança e reconhece a improvisação como uma abordagem importante para essa atuação. Pautando sua fala na sua vivência profissional junto a cias. de dança, afirma que a improvisação é um treino que articula subjetividade ao dançarino, mesmo quando este precisa aprender e se apropriar de movimentações organizadas previamente por outro corpo. Ele afirma haver, neste processo de imitação do movimento que está sendo aprendido, um espaço para emergir expressividades e aspectos únicos à corporeidade daquele artista em questão. Junto a Ribeiro (2024), compreendo que Fukushima identifica o espaço do

[57] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.
[58] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.

vir a ser a partir do outro, possibilitado pelo processo de ensino-aprendizagem em dança quando mobilizado pela imitação.

A improvisação segue sendo afirmada pelo artista como um treino de decisões no tempo presente e que isso, de fato, confere à dança e ao movimento mais realidade e mais sensibilidade pela possibilidade de ver "corpos pensantes na ação" (informação verbal)[59] em um estado de vivificação da cena dançada.

Ao pensar na possibilidade de erro na improvisação, o artista fala sobre a ascensão do ego como bloqueio da criação e possibilidade de uma dança ensimesmada, perdendo sua vulnerabilidade e a possibilidade de troca com o outro. Fechar os olhos, respirar profundamente e buscar se conectar com a proposta coletiva são estratégias que ele apresenta para desfazer essas situações. Em diálogo com o artista, penso que se trata de um processo de se abandonar, em que ele complementa que abandonar suas crenças e suas convicções para se abrir à possibilidade do infinito pela dança, sem a necessidade de afirmações do ego.

A afetividade é ponto emergente na entrevista, em que o artista expõe que o afeto é capaz de desinibir e acolher as vulnerabilidades dos corpos. Há novamente evidenciada uma preocupação com o incentivo à diversidade, à diferença e à expressão subjetiva dos movimentos que podem ser criados no processo improvisacional. Assumir a importância dos afetos em processos de ensino-aprendizagem em dança reforça e afirma, junto a estudos como Arslan (2020), Hooks (2013) e Freire (2023), a necessidade da atenção à afetividade em espaços de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, percebo a afetividade como um recurso necessário para dar espaço à elaboração da alteridade de forma segura e potente. A afetividade em processos de ensino-aprendizagem abre espaço para o que, podendo a princípio ser identificado como um erro, seja reorientado como uma possibilidade e que componha o percurso formativo individual e coletivo, sem que emoções como o medo ou sentimentos como a insegurança se apresentem como um risco à experimentação, a tal ponto que o sujeito bloqueie ou cerceie sua criatividade pelo receio de se expor e de errar. Pela afetividade, é possível, portanto, construir um espaço onde, nas palavras de Fukushima, "as diferenças não se tornam desigualdades" (informação verbal)[60].

Esses aspectos do pensamento de Fukushima acerca do seu próprio trabalho são claramente vivenciados e identificados em suas aulas. No METRI 2024, pude experimentar corporalmente o que ele apresenta em palavras. Ouvir o artista elaborar verbalmente aspectos norteadores da sua pesquisa e de seu percurso criativo após bastante imersão em seu trabalho,

[59] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.
[60] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 11 de março de 2025.

me gera, como artista, professora e pesquisadora da dança, uma sensação de pertencimento e de necessidade de perpetuação das minhas diferentes atuações na dança.

4.4 Diálogos e convergências entre os artistas-formadores e o fazer político da improvisação em dança

As entrevistas realizadas com os três artistas-formadores, Dudude (no dia 25 de fevereiro de 2025), Morena Nascimento (no dia oito de março de 2025) e Eduardo Fukushima (no dia 11 de março de 2025) revelam, de modos singulares, importantes pontos de convergência acerca de suas percepções e modos de elaboração de seus processos artístico-formativos em improvisação em dança. Identifico, nas três trajetórias, o compromisso ético-político com processos que convocam o artista-improvisador à escuta sensível de si e do outro, valorizando o estado de presença, a atenção ao instante e o espaço da intersubjetividade. São recorrentes as referências à improvisação como lugar de disponibilidade para o encontro, em que as decisões são continuamente reconfiguradas a partir das relações que se estabelecem com o ambiente, com o outro e consigo. Percebo a improvisação sendo abordada como campo de exploração e invenção, que requer do artista aprofundamento, engajamento, coragem, respeito e entrega.

Outro ponto de convergência entre os depoimentos diz respeito à dimensão formativa da improvisação, compreendida por todos os artistas-formadores como experiência geradora de pensamento crítico, percepção de si e constituição de subjetividades. Em seus relatos, os entrevistados destacam a potência da ação improvisacional como modo de estar no mundo, capaz de promover deslocamentos, desierarquizações e reencantamentos tanto na trajetória artística quanto na vida. A experiência improvisacional é percebida como uma travessia que desafia padrões sociais instituídos, convoca a escuta radical e promove encontros que reverberam e se desdobram para além da sala de aula. Percebo, portanto, a formação pela improvisação em dança como processo de implicação ética e sensível possibilitada pela articulação da autonomia-alteridade.

Há, portanto, evidenciada uma dimensão político-formativa no fazer da improvisação em dança, do corpo em estado de criação de modo relacional no tempo presente, que tem potência de produção de sentido, mobiliza redes de afeto e elabora sensação de comunidade e de pertencimento, incentivando a colaboração entre os sujeitos e a permanência em seus modos de existir. Junto aos participantes da pesquisa, reforço a importância desses aspectos, que são articulados no contexto artístico-formativo da improvisação em dança, não apenas para integrar modos de compor, criar e formar em dança, mas como elementos que compõem a vida e os

modos de viver pautados na democracia, na liberdade e na responsabilidade, reafirmando a autonomia-alteridade como operadora de possibilidades de existência ética em uma política da convivência.

Assim, a improvisação em dança emerge não apenas como abordagem ou técnica de dança, mas como posicionamento diante do mundo, elaborando e inventando modos possíveis de agir, sentir e pensar de modo relacional, configurando um espaço formativo onde se experimenta a possibilidade de ser em conjunto, de se abrir ao imprevisível, de se reconhecer e de se transformar no encontro.

Para que esse processo artístico-formativo do sujeito e de elaboração de si seja possibilitado e de amplo acesso, é necessário que se desenvolvam políticas públicas de cultura descentralizadas e efetivas que visem garantir não apenas a construção de espaços com condições e estruturas para a realização de atividades sócio-artístico-culturais, mas também sua permanência. Tais espaços são os chamados equipamentos culturais, que visam a produção e a fruição artístico-culturais, tão importantes na formação de sujeitos culturalmente críticos. Os equipamentos culturais públicos são espaços físicos destinados à produção, à fruição, à difusão e à preservação cultural, geridos e mantidos pelo poder público para garantir acesso facilitado e qualificado à população, com infraestrutura, acessibilidade, programação e estrutura técnica adequadas previstos no Plano Nacional de Cultura.[61] Ele estabelece a necessidade de instalação, manutenção, requalificação e integração em rede desses equipamentos, bem como de sua acessibilidade técnica, arquitetônica e estética, fomentando a democratização do acesso e direito à cultura que é garantido pelo artigo 215 da Constituição Federal[62].

A exemplo de museus, bibliotecas, centros culturais, teatros e arquivos públicos, os equipamentos culturais públicos são cruciais para que processos de ensino-aprendizagem em artes possam se efetivar em todo o território nacional para viabilizar uma formação cultural democrática, sensível, crítica, estética, criativa e expressiva. Botelho (2016), ao escrever sobre o papel dos equipamentos culturais na democratização cultural, explica a importância do espaço educativo não formal possibilitado pelos equipamentos culturais públicos. A autora afirma que esses espaços promovem a experiência artística em um ambiente onde os laços de identidade e de pertencimento são reforçados e dão mais sentido à experiência.

---

[61] O Plano Nacional de Cultura (PNC) é um instrumento que orienta o poder público na formulação de políticas culturais previsto no artigo 215 da Constituição Federal, criado pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, com o objetivo de estabelecer um programa de ação para o Sistema Nacional de Cultura (SNC).

[62] "Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 1988). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art215%C2%A73. Acesso em: 17 ago. 2025.

> Como espaço de socialização secundária, a educação oferecida fora da escola, por ser possível em qualquer etapa da vida dos indivíduos, tem caráter complementar e continuado. É essa a esfera que se dá a maior possibilidade de intervenção dos centros e institutos culturais e dos museus. Quando a mediação com o público é bem trabalhada, essas instituições podem ter uma atuação propositiva para formar públicos e ampliar as possibilidades da vida cultural dos indivíduos [...] (BOTELHO, 2016, p. 267).

Desse modo, o vínculo e a permanência do sujeito em espaços não formais de ensino de arte e cultura e, portanto, de dança, se dão pela via do interesse e do desejo em se tornar parte integrante de um coletivo e dos aprendizados específicos mobilizados ali, impactando diretamente o fortalecimento do senso de pertencimento cultural e, consequentemente, do desenvolvimento da identidade do sujeito. É nesse sentido que os equipamentos culturais públicos se apresentam como estruturas importantes para a democratização da formação via processos de ensino-aprendizagem em improvisação em dança, bem como em outras abordagens de dança e outros fazeres artísticos-formativos.

Os argumentos apresentados por Botelho (2016) evidenciam uma relação estreita e direta entre as ações artístico-culturais-formativas em equipamentos culturais públicos, o cultivo de si, o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento da autonomia-alteridade. Assim, junto à autora, proponho compreender tais equipamentos como espaços de fortalecimento de identidades, de exercício da criticidade e de valorização da diversidade. Esses aspectos se mostram fundamentais para que o sujeito, em sua atuação cidadã, possa refletir sobre seus direitos culturais tanto de forma individual quanto coletiva, ampliando sua capacidade de compreensão e de participação na formulação de políticas públicas de cultura mais efetivas, ancoradas em sua percepção do contexto e do território artístico-cultural em que está inserido. Além disso, essa participação crítica contribui para o acompanhamento e a fiscalização da adequada execução e continuidade dessas políticas, orientando uma aproximação concreta ao seu direito à cultura e, por consequência, ao direito cultural coletivo de sua comunidade.

Teixeira Coelho, filósofo, professor e pesquisador brasileiro da cultura, apresenta o direito cultural como um instrumento com a funcionalidade de assegurar o acesso democrático à cultura. Para o autor, os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, destacando a necessidade de reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. O direito cultural, assim entendido, transcende o âmbito legal, sendo uma condição essencial para o pleno exercício da cidadania (Coelho, 2021).

Nessa perspectiva, a democratização da cultura implica na garantia de que todos os cidadãos tenham igualdade de oportunidades para participar e contribuir para a vida cultural da

sociedade e não apenas ter acesso a ela. Os direitos culturais abrangem, portanto, o direito de acesso à cultura, à identidade cultural, à participação na vida cultural da comunidade e à criação cultural. Coelho (2021) enfatiza que esses direitos não devem ser percebidos apenas como prerrogativas individuais, mas como elementos essenciais para a construção de sociedades democráticas e igualitárias. Destaca ainda que os direitos culturais não são estáticos, mas evoluem dinamicamente às transformações sociais e tecnológicas. Além disso, ressalta que a garantia desses direitos não deve ser restrita a um grupo específico, mas direcionada a todos sem qualquer distinção.

Em sua palestra intitulada *A Divina Loucura na era digital (Internet e Direitos Culturais)*[63], Teixeira Coelho discursa sobre o entendimento não estático dos direitos culturais a partir da contextualização do que ele propõe serem as três eras da cultura. Ele apresenta argumentos para traçar uma crítica na qual a tecnologia muda a cultura mais do que qualquer outra ferramenta. Logo, afirma que a tecnologia com a qual temos contato/acesso atualmente evoluiu e se transformou, a cultura é outra e, portanto, os direitos culturais são outros.

Compreendendo que, assim como o sujeito e a sociedade, a tecnologia se transforma ao longo dos anos, Coelho (2021) afirma que, com o advento da internet na terceira era cultural – a era atual –, estabelece-se o que ele define como déficit cognitivo que nos impede de enxergar os quatro contextos criados pela própria internet. São eles: 1) apropriação indébita (indevida) do que é de cada um: a perda dos direitos do cidadão para aqueles que têm direitos auto-outorgados, que Coelho define como GAFA a partir das iniciais das empresas Google, Apple, Facebook e Amazon. Ou seja, tudo ou quase tudo que acessamos na internet parece ter acesso gratuito, mas a moeda de troca são os dados pessoais e registro dos modos de comportamento e interesse digital dos internautas que ficam em posse das grandes empresas; 2) assimetria no acesso à informação: o que o internauta pode e/ou consegue saber sobre os sites e algoritmos acessados frente ao que eles têm acesso sobre o internauta, seus interesses e comportamentos virtuais; 3) desinformação no lugar da informação: *fake news* e o descompromisso com a realidade, e 4) ataque aos nossos direitos culturais: a autonomia final de escolha e seleção da informação à qual se tem acesso sendo do algoritmo e não do internauta de fato. A internet passa a direcionar os cliques e visualizações possíveis, ditando desejos e forçando escolhas sem que, muitas vezes, o internauta sequer se dê conta.

[63] Palestra proferida no Seminário Internacional de Direito à Cultura ocorrido no 15º Festival de Verão da Universidade Federal de Minas Gerais, transmitida *online* no dia 04 de março de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7ftEa0rPrRM. Acesso em 19 de set. 2025.

Tais contextos, por sua vez, se tornam lacunas que nos distanciam da possibilidade de encontrar soluções coletivamente para contorná-los, enfraquecendo as políticas públicas culturais e anulando os direitos culturais (Coelho, 2021). Como possível alternativa a esse impasse atual, Teixeira Coelho afirma que apenas a educação com cultura se apresenta como uma solução possível. É a esse pensamento que acresço o importante papel da educação com cultura elaborada pela via do ensino não formal de artes e, particularmente, em dança, articulado em equipamentos públicos culturais e fomentado por políticas públicas culturais estruturantes e de continuidade.

Os direitos culturais são fundamentais para assegurar não apenas a preservação do patrimônio e dos modos de fazer culturais, mas também a participação ativa e igualitária de todos na construção e na transformação da cultura, contribuindo para o desenvolvimento social individual e coletivo. Assim, o sujeito é protagonista de seu fazer cultural, bem como é ele quem precisa agir e se perceber protagonista e corresponsável na construção das políticas públicas culturais, destacando a importância de considerar a cultura e as artes como direitos humanos fundamentais, afetando diretamente o desenvolvimento sociopolítico que o cerca, seja em âmbito local, regional e/ou nacional.

Para compreender a importância e a necessidade da proteção ao direito cultural, convém refletir sobre o que se estabelece na ausência deste. Frente à perda deste e, portanto, da impossibilidade de o sujeito se perceber e se localizar em meio a esse processo – que Coelho (2021) define como perda de autonomia cultural –, Adorno e Horkheimer (1985) propõem a compreensão do que denominaram como Indústria Cultural. A crítica dos filósofos à Indústria Cultural revela uma reflexão sobre a submissão da cultura à imposição capitalista, resultando na produção de produtos culturais uniformizados, padronizados, endereçados a um público homogêneo e passivo. Neste cenário, segundo os autores, a arte perde sua função transformadora, tornando-se mero objeto de consumo, pronto para ser descartado e substituído por outro produto similar em um momento posterior. A cultura e o fazer artístico, antes provocadores de reflexão e promotores de transformação, são agora reduzidos a repetições incessantes, organizando um público anestesiado e incapaz de questionar e refletir sobre suas experiências estéticas e existenciais.

> Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural. Mas essa tendência já é imanente ao próprio princípio da diversão enquanto princípio burguês esclarecido. Se a necessidade de diversão foi em larga medida produzida pela indústria, que às massas recomendava a obra por seu

> tema, a oleogravura pela iguaria representada e, inversamente, o pudim em pó pela imagem do pudim, foi sempre possível notar na diversão a tentativa de impingir mercadorias, a "*sales talk*", o pregão do charlatão de feira [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 119).

A criatividade passa a ser comprimida pela padronização técnica esvaziada no processo criativo na Indústria Cultural, tendo como resultado obras como produtos planejados para o consumo imediato e sua ágil substituição. Isso resulta em uma sociedade culturalmente estagnada, orientada pelas regras do capitalismo liberal (Adorno e Horkheimer, 1985). Os autores refletem acerca da urgência do esclarecimento, sem deixar de pontuar, em contrapartida, que o próprio esclarecimento apresenta grandes ameaças, como identificado por eles no antissemitismo[64], que culminou nos horrores do Holocausto. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, os filósofos apresentam o antissemitismo como uma manifestação da razão instrumentalizada pela ordem econômica que, paradoxalmente, corrompe os próprios fundamentos do esclarecimento, transformando-se em violência e guerra (Adorno e Horkheimer, 1985).

Diante disso, torna-se urgente repensar o papel do esclarecimento de forma crítica, dinâmica e em prol da não homogeneização de pensamentos. Para isso, faz-se importante promover e incentivar iniciativas artístico-culturais formativas que mobilizem a autonomia-alteridade e o cultivo de si para que seja possível identificar e/ou contrapor os aspectos alienantes que se estruturam no abismo crítico provocado pela própria Indústria Cultural. A educação com cultura, como proposta por Coelho (2021), desempenha papel fundamental nesta empreitada como um espaço seguro[65] para promover uma formação crítica, democrática e emancipatória e, de modo mais específico, a educação artístico-cultural mantida por políticas públicas de cultura e acessível a todos como direito humano assegurado.

Assim como Coelho (2021) aponta para os riscos reais do avanço tecnológico e da concentração de tomada de decisão dos auto-outorgados (GAFA), Adorno e Horkheimer (1985) propõem uma reflexão sobre os efeitos da Indústria Cultural na educação, destacando a televisão como um dos principais meios de comunicação de massa à época. Esclarecem que o problema não se localiza na televisão efetivamente, mas sim em sua apropriação pela Indústria Cultural e em seus interesses alienantes em detrimento das suas possibilidades como ferramenta

---

[64] Preconceito e discriminação direcionados a pessoas de origem judaica, que tiveram sua manifestação mais extrema no regime nazista na Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial, culminando no Holocausto.

[65] Apesar de compreender que a educação e a cultura no Brasil têm sido alvos recorrentes de sucateamento e desvalorização por parte das políticas públicas, compreendo ainda que é no contexto de ensino formal e não formal de arte que é possível promover um espaço seguro em certa medida para o exercício do pensamento crítico e democrático pela arte.

educacional transformadora. Para os autores, a educação crítica capacita o espectador a selecionar conteúdos televisivos com maior discernimento, enfatizando a importância de educar o público para ser mais seletivo e de contar com profissionais críticos na produção de programas televisivos.

Em diálogo com Coelho (2021), Botelho (2016) e Adorno e Horkheimer (1985), ressalto a urgência da proteção dos direitos culturais, bem como da adequada manutenção, construção e utilização de equipamentos culturais públicos, compreendendo-os como fundamentos indispensáveis à consolidação de vida cultural democrática, em que se faz possível o exercício crítico ao esclarecimento como forma de combate à homogeneização de pensamentos. Identifico que estes são alguns modos possíveis para que o sujeito, a partir do exercício da autonomia-alteridade mobilizada por processos formativos de ensino-aprendizagem em artes, e especificamente em na improvisação em dança, possa se perceber corresponsável na construção sociocultural na qual está inserido, elaborando políticas públicas de cultura a partir da participação social efetiva, sendo este um aspecto essencial para o desenvolvimento social mais justo, culturalmente fortalecido e diverso.

Importante ressaltar que as falas dos três participantes desta pesquisa acerca de suas trajetórias profissionais e pessoais são atravessadas por lógicas estruturantes de financiamento, estratégias de manutenção, estruturas institucionais e políticas que orientam seus percursos e modos de atuação profissional. Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima apontam, de modo bastante claro em seus depoimentos, a importância das políticas públicas de fomento às artes, bem como para os desafios enfrentados na sustentação e permanência de seus trabalhos autorais e experimentais em contextos frequentemente precarizados sob lógicas descontinuadas.

Com isso, concluo que a relevância das experiências e dos percursos relatados apresenta não apenas a urgência de se preservar e incentivar os trabalhos artístico-formativos em improvisação em dança já existentes, mas também a necessidade de ampliar e consolidar condições e estruturas para que mais iniciativas artístico-formativas em improvisação em dança possam se estabelecer profissionalmente. Tal empreitada só se torna possível quando acompanhada por políticas públicas que garantam continuidade, dignidade e reconhecimento ao fazer profissional em dança e em artes de modo geral. Mais do que incentivar a criação de espaços e ações pontuais, é papel urgente das políticas públicas de cultura estabelecer estratégias para fomentar e sustentar, a longo prazo e de forma continuada, processos formativos e de produção artística em dança que contribuam para a democratização da cultura e para a formação crítica e sensível dos sujeitos pelo fazer artístico.



5. A IMPROVISAÇÃO EM DANÇA COMO ESPAÇO FORMATIVO

> "O espaço na improvisação é constituído de portas infinitas, às vezes elas se abrem ao mesmo tempo. Às vezes elas abrem cada qual à sua hora.
>
> PS.: A chave da sua casa está sempre com você?"
> (DUDUDE, 2019, p. 44)

5.1 A improvisação como espaço formativo do sujeito

Como já apresentado anteriormente, o tema aqui investigado tem raiz na minha experiência com a improvisação em um percurso de fazeres teórico-práticos em dança há mais de 25 anos. Enquanto dançarina, tenho a percepção e a sensação de que a improvisação elabora um ambiente criativo coletivo onde saberes e conhecimentos específicos da dança são trabalhados e refinados pela ação dançada.

É comum nos processos de ensino-aprendizagem da improvisação que o fazer seja orientado tomando-se como referência um diálogo ou uma conversa coletiva entre duas ou mais pessoas. Sob essa lógica, permito-me abordar o exercício da improvisação em dança como uma prática que se alterna entre escutar o que é dito com atenção, ponderar, elaborar o que se conhece sobre o assunto, expor uma percepção subjetiva sobre ele, aguardar um retorno, abrir-se para a escuta, considerar o que se escutou sobre o que foi dito a respeito do que você havia dito um pouco antes, pensar, hesitar, duvidar, esperar, concordar, ficar em silêncio, não ter nada a dizer, propor um novo assunto, um outro tema — não necessariamente nessa ordem e nem obrigatoriamente passando por todas essas etapas. Nesta abordagem da improvisação, interessa-me, portanto, investigar os aspectos formativos que a constituem e enfatizá-los a partir de seus modos próprios de elaboração pela via da dança, em especial a autonomia e a alteridade.

A improvisação em dança é uma prática que pode ser abordada de diferentes modos e elaborada por distintos processos de ensino-aprendizagem em meio à dança contemporânea. Trata-se de um processo criativo no instante aqui-agora (Ribeiro, 2012) e pode ser praticado como estratégia de criação, estudo, investigação corporal e artística, e/ou ser, em si, a própria obra de dança (Martins, 1999). A improvisação é compreendida nesta pesquisa como um processo artístico de articulação de conhecimentos sobre si e sobre o outro no mundo, por ser uma abordagem em dança que se coelabora junto a elementos e habilidades individuais e coletivas de modos específicos.

A ação improvisacional dançada já diz de uma ação que acontece a partir da contribuição ativa e perceptiva do sujeito que dança em um determinado contexto. O que digo é que o

movimento produzido no instante não diz de um movimento dirigido e formatado por uma outra percepção *a priori* senão a de quem elabora a sua dança em ação engajada com o outro, com o contexto, com o entorno. Contudo, na improvisação, o corpo não assume papel de protagonista, mas busca se equiparar aos demais elementos integrantes em um processo de "coisificação". Coisificar o corpo é uma ação evocada por Dudude em suas ações artístico-formativas improvisacionais, que organiza uma relação não hierárquica entre o sujeito e as coisas, entre o eu e o ambiente, entre o corpo e a matéria, horizontalizando as relações e compreendendo que o todo é quem improvisa (informação verbal)[66]. Há, portanto, na improvisação a necessidade de um processo de assujeitamento, de modo que se elabora não uma dança sobre si, mas sobre o todo. Esse modo de abordar a improvisação é cara a este estudo, pois desvia de uma percepção autocentrada do fazer improvisacional e assume que essa abordagem de dança só se dá no encontro com o outro a partir de uma relação de equidade, sendo esse outro a possibilidade de todas as coisas em relação.

Sob uma perspectiva cognitiva, Dudude situa a continuidade corpo-mente-ambiente da improvisação, evidenciando-a como "[p]ensamento de mundo-corpo e corpo-mundo" (DUDUDE, 2019, p. 21). Nesse mesmo sentido, Ribeiro (2015-2016) nos apresenta a improvisação como uma composição com estruturas provisórias e flexíveis ao investigar suas constituintes cognoscitivas, evidenciando também que não se trata de um fazer ensimesmado, mas relacional e empático, ressaltando a simulação, a atualização e a adaptação[67] como processos cognitivo-afetivos constituintes da improvisação em dança. Estes são processos inerentes ao de improvisar e acontecem de modo relacional, no encontro eu-outro no tempo presente da elaboração inventiva do movimento. Com isso, enfatizo mais uma vez a continuidade inerente entre autonomia-alteridade proposta nesta tese.

A improvisação ocorre no movimento relacional com o parceiro, com aquele que assiste, com o ambiente visual, sonoro, ou seja, com o outro. A ação improvisacional implica uma contínua renovação do olhar de si e dos outros, sendo este um exercício que depende de um ato perceptivo e que, de acordo com Ribeiro e Muniz (2012), é também cognoscitivo. O que as autoras afirmam ao apontarem a improvisação como ação cognoscitiva é que essa abordagem de dança proporciona saberes inerentes ao seu fazer. O contexto improvisacional em dança

[66] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

[67] A simulação é entendida como uma antecipação, pois prevê e intui relacional e internamente, permitindo ao corpo experimentar e projetar possibilidades ainda não realizadas. Já a atualização consiste na reorganização do movimento em resposta ao que emerge no instante, preservando o fluxo inventivo da improvisação. Por fim, a adaptação se refere ao ajuste que garante a continuidade da ação em prol de um consenso coletivo na improvisação (Ribeiro, 2015-2016).

constrói – em tempo presente no e pelo corpo – conhecimento, descoberta e fluxo de saberes, dimensionando a improvisação em dança como espaço de formação do sujeito.

O caráter perceptivo da improvisação também é evidenciado por Muniz (2004) ao apresentar a escuta ativa como um elemento constituinte da improvisação. A escuta ativa é conceituada pela autora a partir da escuta cênica de Layton (1990) de modo a compreender uma necessária disponibilidade cênica do sujeito improvisador ao atravessamento e uma escuta da percepção do outro, organizando ações intencionais. É ativa porque mantém ativo o fluxo de atravessamentos e afetamentos na cena, onde o inesperado e o acaso se apresentam como possibilidade de serem trilhados. Diz de uma abertura e de uma disposição em expor-se e acolher, de um engajamento de fazer leituras corporais possíveis do contexto e propor alternativas provisórias pela via do movimento, de trocas dialógicas e de negociações corporais perceptivas da ação dançada (Bastos, 2014), sendo a escuta ativa uma ação dirigida, intencional e transformadora (Muniz, 2004).

É notório, portanto, que a escuta ativa pressupõe o estado de presença e que a presença também se apresenta como um elemento constituinte da improvisação em dança. A presença diz de uma atenção que se dispõe ativamente em permanência no tempo e que não negligencia a mudança, a possibilidade e o acaso. A presença é aqui

> [...] compreendida como uma possibilidade de consciência da continuidade espaço-tempo. Consciência e existência flexíveis, em um continuum de variações. Impossível então reter, capturar a presença. [...] A composição no instante, característica da improvisação, tende a escapar do previsível indo em direção ao acaso, ao indeterminado (RIBEIRO, 2012, p. 78).

É essa abordagem da presença assumida por Ribeiro (2012), ao pesquisar a improvisação a partir do trabalho da Rítmica de Ione de Medeiros, que vai dar base ao que proponho compreender como corpo engajado na improvisação em dança. A autora apresenta a presença como um estado corporal de percepção que se atualiza em um *continuum* do tempo presente, onde só é possível compor, criar e dançar de modo relacional no aqui-agora. Junto a Ribeiro (2012), proponho o estado de presença enquanto o ato de se engajar e de se dispor intencionalmente e objetivamente com sustentação e atualização continuada desse ato.

Ao improvisar, percebo quando, por motivos diversos, o estado de presença se dissipa ou se esvai. Por ser uma ação com base no engajamento perceptivo intencional, a manutenção do estado de presença conta com uma significativa demanda de investimento de uma atenção orientada na e pela improvisação em dança. Bem como em qualquer outra abordagem de dança, esse sustento ou manutenção da presença é uma prática que demanda esforço, intenção,

aprendizado, treinamento e orientação. Intenciono aqui ressaltar essa presença como importante componente do processo de ensino-aprendizagem na improvisação em dança. Uma aprendizagem atuante, participante e engajada, em que o corpo – com toda sua dimensão social, cultural, biológica e histórica – se apresenta disponível e imerso na construção da ação dançada.

Assim, temos a improvisação como um espaço onde o corpo que dança se dedica a criar e resolver problemas corporais momentâneos a partir do ato engajado de se mover – espaço de inventividade. A inventividade é apresentada por Ribeiro (2009), a partir de um diálogo com Kastrup (2007), como sendo "[...] a própria criação de problemas, um constante processo de problematização que aproveita as desestabilizações momentâneas para gerar transformações" (RIBEIRO, 2009, p. 2). É a inventividade que delineia a improvisação como um processo de composição no instante de criação no tempo presente.

5.1.1 A improvisação em dança como processo transformador

Interessou-me também investigar a improvisação em dança como ambiente gerador de transformação através de problematizações em dança experimentadas pela prática da improvisação. Por problematizações em dança, refiro-me ao próprio ato de improvisar, uma vez que o corpo que improvisa propõe soluções provisórias a questões investigadas corporalmente na ação dançada no tempo presente. É a partir do entendimento de que a improvisação em dança é um espaço de problematização, transformação, investigação e inventividade (Ribeiro, 2009) que o afirmo como espaço formativo, como espaço de ensino-aprendizagem.

Aponto para a importância e a necessidade de fomentar espaços que proporcionem continuamente ações inventivas em dança, como a improvisação, tanto no ambiente formal quanto no não formal de ensino, compreendendo que a improvisação em dança promove saberes específicos por meio do corpo em movimento. Esses saberes não se restringem ao contexto escolar ou ao palco, mas se elaboram pelo corpo engajado na ação improvisacional sempre de modo relacional com o outro e com o entorno. As questões que emergem da sala de aula – ou de ensaio – e da cena compõem e transitam no fazer em dança tanto na sala quanto na cena de forma dinâmica, pois se tornam corporalizadas (Miller e Laszlo, 2016).

Para entender a potência formativa da criação da cena dançada a partir das experiências formativas em dança em sala de aula ou de ensaio[68], é necessário considerar todos os envolvidos. Trata-se de processos criativos que envolvem simultaneamente professor e

[68] Considero como sala de aula o espaço formal de ensino-aprendizagem – escolas e universidades – e como sala de ensaio os espaços não formais que oferecem ações de improvisação em dança.

estudante ou artista-formador e artista-improvisador em estado de presença, em um pensamento de indissociabilidade entre técnica e formação. Essas questões surgem das experiências em sala de aula/ensaio com o intuito de que transbordem para a cena como parte do ensino-aprendizagem da dança, em uma rede de relações dinâmicas entre a sala e a cena (Miller e Laszlo, 2016). Assim, enfatizo que a ação improvisacional dançada, esteja ela localizada na escola, no ateliê, na universidade, no palco ou na rua, possibilita aos sujeitos imersos na ação inventiva lidarem com as informações em trânsito pela via do corpo em movimento relacional com potência de elaboração e transformação de si mesmos.

Luciana Arslan explora em sua obra *Corpo (sentido): corporeidade e estesia nos processos de aprendizagem* (Arslan, 2020) como os processos artístico-formativos em dança – especialmente na sua graduação – transformaram o que ela denomina como corporeidade docente. A autora reflete como o ambiente formal e as instituições de ensino – em especial as universidades – são capazes de docilizar o corpo e propõe modos de ação-pensamento-sentimento[69] para subverter esse *modus professoral* (grifo da autora, p. 14) a partir de conhecimentos em dança. É pela via do corpo em movimento de forma engajada que a autora afirma ser possível a efetivação de transformações que visam um aprimoramento pessoal na atitude docente. Ela ressalta que, junto a Shusterman (2012), aprimoramento pessoal se refere à compreensão de que, por meio da autopercepção e da investigação consciente somática, é possível elaborar significativas transformações de si em todas as dimensões da vida.

Encontro, junto à Arslan (2020), uma conexão entre o tema desenvolvido nesta tese e a minha atuação como docente. Como relatado no capítulo 1, retornar à sala de aula no contexto universitário concomitantemente à elaboração da minha pesquisa de doutorado tem me proporcionado exercitar meu tema de pesquisa no espaço formal de ensino pela atividade docente, pois pude perceber que

> A partir de estratégias das práticas de improvisação, podem ser trazidos à superfície da sala de aula: a criação, a invenção, o frescor e a espontaneidade, a qualidade de

[69] A escolha pelo termo *ação-pensamento-sentimento* se ancora na proposta de saber sentido apresentada por Ribeiro e Hissa (2022). Tal formulação se revela pertinente porque afirma a continuidade entre corpo, reflexão e afeto que constitui a experiência artística e sua dimensão de construção de conhecimento. Para os autores, pensar não se realiza como atividade puramente abstrata, mas se efetiva no corpo. A noção de saber sentido enfatiza que a elaboração de conhecimento em arte não se restringe à sistematização conceitual, mas emerge da experiência que integra ação corporal, reflexão crítica e sentimento em uma rede indissociável de significações. Nesse horizonte, *ação-pensamento-sentimento* se apresenta como ferramenta teórico-metodológica fundamental. A escolha pelo termo tem por objetivo manter a coerência com os pressupostos epistemológicos de Ribeiro e Hissa (2022), que recusam a fragmentação entre sujeito e objeto, razão e emoção, teoria e prática, alinhados a esta pesquisa. Ao trazerem à cena a centralidade da subjetividade, a potência do não saber e a relevância dos afetos, os autores mostram que pesquisar é também sentir e agir e assumem a experiência em sua integralidade, compreendendo o conhecimento como processo vivo, crítico e situado.

> presença, a prontidão, a responsabilidade, a liberdade e a autonomia. Por fim, ressalto que tais princípios da improvisação, orientados pela somaestétca, dependem de uma autoanálise e de uma disposição para a experiência [...] (ARSLAN, 2020. p. 57).

Identifico aspectos comumente experimentados por mim na improvisação em dança: a escuta ativa, a escolha consciente em interferir ou não nos diálogos que se elaboram, sustentar o silêncio e abrir espaço para o risco, sempre de modo imbricado na relação professor-aluno. Nesse sentido, percebo que minha experiência docente tem se constituído como espaço relacional de afetamento e expansão da pesquisa, uma vez que a sala de aula formal se apresenta como território fértil para o exercício do tema investigado. As estratégias das práticas de improvisação, quando transpostas ao contexto formal de ensino-aprendizagem, revelam-se como estratégias potentes para instigar criticidade, promover autonomia-alteridade e estimular a participação ativa dos estudantes.

O corpo vivente é tratado por Arslan (2020) como fundamental nas práticas de ensino-aprendizagem sob o entendimento da continuidade corpo-mente-ambiente, que afirma que os hábitos e/ou as ações voluntárias não podem ser definidos e orientados unicamente por decisões mentais (Arslan, 2020; Shusterman, 2012; Ribeiro, 2015-2016; Dewey, 2010). Shusterman (2012) e Dewey (2010) situam o corpo senciente como organizador central da experiência. Isso significa afirmar que a percepção da experiência não se elabora para o sujeito apartado de seus sentidos e percepções. É junto a essa compreensão que Arslan (2020) propõe uma reconexão subjetiva com os hábitos e modos próprios de o docente agir, lecionar e se relacionar nos ambientes institucionais de ensino que, segundo a autora, embotam os sentidos e encouraçam o corpo em seus *modus operandis*, de modo a revisitar perceptivamente as experiências conectadas ao contexto pedagógico, uma vez que o que corporalizamos delas são percepções que brotam do corpo pela via do sentir. Neste sentido, as estratégias experimentadas na improvisação em dança são apresentadas como dispositivos de revisitação perceptiva à atuação docente, como vivenciei na relação pesquisadora-improvisadora-docente. Percebi que, imbuída do fazer-pensar a improvisação em dança, organizou-se uma ampliação perceptiva dos modos como eu me dispunha à experiência docente, transformando conscientemente e intencionalmente outros modos de agir-sentir em sala de aula, onde sinto convicção em afirmar a não dicotomia entre sala-cena, teoria-prática, ensinar-aprender. Desta maneira, se apenas podemos compreender as relações didático-pedagógicas, institucionais e docente-discente pela via dos nossos sentidos, faz-se crucial uma busca pela amplitude sensorial perceptiva de si para acessar melhor a relação com o outro (Arslan, 2020).

A autora dialoga intimamente com a somaestética de Richard Shusterman (2012) ao considerar o corpo-soma[70] como via central de possibilidade da transformação da experiência docente e destaca aspectos que a compõem como modos de colaborar no trabalho com a estesia nos processos de ensino-aprendizagem. Ela elenca acerca da somaestética de Shusterman a sua dimensão melhorativa que não nega o prazer, seu viés prático nos modos de se exprimir e se comunicar, a valorização das experiências, compreendo experiência juntamente com Dewey (2010), indo de encontro ao produtivismo vazio e o fato de não apresentar procedimentos práticos específicos para que se elabore aprimoramento pessoal, por reconhecer potenciais espaços de aprimoramentos em diferentes fazeres corporais, sendo um deles a improvisação em dança.

O pensamento imbricado no desejo desta pesquisa encontra um forte eco na obra de Luciana Arslan pela proposição de compreender, no fazer improvisacional da dança, um espaço de potencialização da experiência formativa e transformadora do sujeito. Como artista da dança e docente, conjecturo que há na ação improvisacional em dança aspectos que alimentam e incentivam não apenas a ação docente, mas a dimensão ético-política (Lévinas, 1980) de ser e estar no mundo, conforme será explorado no capítulo 4.

Junto à Arslan (2020), isso não apenas se reforça como também se delineia de modo mais concreto a partir da seleção de algumas habilidades desenvolvidas pela improvisação em dança que a autora elenca, sendo elas: tomada de decisão diante do risco e do perigo (medo e vulnerabilidade); responsabilidade na invenção e na sustentação de eventos, que requer uma escuta ampla; habilidade em lidar com o fracasso; confiança no coletivo e relacionamento não hierarquizado; autocontrole e atenção. Entendendo que a improvisação em dança é um fazer inventivo que acontece no instante, como já anteriormente apresentado, aponto estes componentes da improvisação e adiciono a autonomia-alteridade como habilidade passível de cultivo. Por estar sempre aberta ao acaso e ao inesperado de modo dinâmico e inscrito no tempo-espaço, torna-se ainda mais perceptível a relação apontada por Dudude ao afirmar que, ao improvisar, estamos treinando vida.

Em entrevista, quando perguntada sobre o que é treinável na improvisação, Dudude (informação verbal)[71], após certo momento de reflexão, me incentiva ao exercício de localizar

[70] Como definição: "[O] corpo-soma é o lugar onde expressamos nós mesmos através de nosso autocultivo e é por meio dele que formamos nosso estilo de vida e, consequentemente, nosso estilo de vida imprime em nosso corpo alguns modos de estar no mundo. Nosso desempenho depende deste soma: toda ação que propõe seu desenvolvimento possibilita não só o aumento de prazeres em ações pontuais, mas também melhora nossas ações cotidianas" (ARSLAN, 2020, p. 37).

[71] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

quais palavras, ações e sentidos estão imbuídos na continuidade autonomia-alteridade, afirmando haver um universo possível e importante de ser revelado nesta pesquisa de evidenciar a presença do outro na formação subjetiva de si. Esse me parece um pensamento em dança que a artista exercita em seu fazer artístico-profissional, pois, além de nos incentivar recorrentemente sobre as qualidades e tonalidades que "preenchem" a cena improvisada, em seu livro *Ela sentou na Cadeira*, Dudude escreve:

> Um artista que se nomeia improvisador necessita de lidar e praticar certos riscos de certas palavras que o habitam constantemente.
>
> Memória
> Contemplação
> Acervo
> Compêndio
> Desapego
> Possibilidades
> Flexibilidades
> Curiosidades
> Invenção
> Desejo
> Vontades
> Simplicidade
>
> Verbos de ação em constante renovação, insuflando de oxigênio palavras substantivadas, sejam elas verbos, adjetivos, substantivos, advérbios, pronomes, conjunções e daí por diante, um mundo renomado todo o tempo.
>
> Distrair
> Devaneios
> Desistir
> Insistir
> Perseguição
> Perseverar
> Agir
> Desmanchar
> Desenhar
> (DUDUDE, 2019, p. 53-54)

Provocada por suas palavras e aceitando a sua proposta de ampliação conceitual, elaboro esse exercício esquematizado, estando ciente que se atualiza em constante elaboração, pois o percebo tão infinito e passível de transformação quanto a própria improvisação:

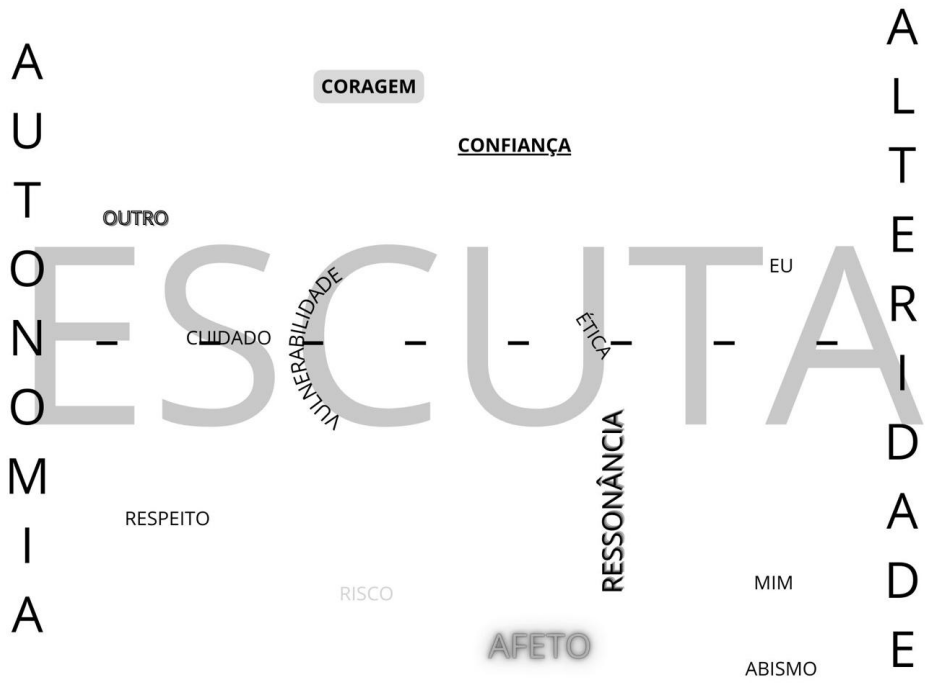


Figura 1 - Esquema perceptivo da autonomia-alteridade na improvisação em dança
Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de representada neste formato, a imagem acima representa um esquema provisório e momentâneo no tempo agora desta escrita, pois o que proponho acerca da continuidade autonomia-alteridade, bem como da improvisação em dança, é seu caráter processual e organizado na e pela experiência. Assim, percebo que o que Dudude me sugere se assemelha à organização da improvisação em dança: alargar a percepção do espaço já habitado para investigar e inventar modos possíveis de seguir habitando-o em transformação relacional.

A improvisação localiza o corpo engajado na ação dançada como foco de investigação, problematizando contextos cênicos específicos no tempo presente enquanto acontece. Compreendo o corpo que dança como aquele que se faz continuamente no mundo pelas suas experiências consumatórias (Dewey, 2010) e percepções singulares orientadas pela ação dançada. Dessa forma, algo potente e com caráter formativo é possibilitado pelo ambiente criativo inerente à improvisação em dança. O conhecimento e o processo de aprendizagem pressupõem o corpo na experiência (Ribeiro, 2012; Damásio, 2011; Meyer, 2010; Dewey, 2010; Bondía, 2002) e que a experiência da prática improvisacional articula conceituações e saberes específicos ao corpo que dança. Apoiada no entendimento de processo inventivo em dança como processo de ensino-aprendizagem e, portanto, formativo (Martins, 1999), enfatizo o estado de presença necessário à improvisação em dança provocado pela inventividade, ressaltando que o processo formativo se dá com o do corpo engajado na ação investigativa improvisacional em dança no tempo presente.

Evidenciando os entrelaçamentos de processos de ensino-aprendizagem em dança e de processos artísticos de criação em dança, Ribeiro e Queiroz (2019) e Pimentel (2015) propõem entender o processo artístico de criação como metodologia de pesquisa. Compreendem que a metodologia é um caminho construído pelo pesquisador a fim de atender seus objetivos de pesquisa e que esse caminho pressupõe uma abertura ao inusitado e ao acaso propostos pelo próprio desenvolvimento do processo. As autoras reiteram a importância de se compreender o processo inventivo e metodológico como errantes e flexíveis durante a experiência a partir da escuta ativa e afirmam que a metodologia mais acertada é a que delineia o caminho para alcançar o sentido projetado, revelando o ponto de vista de quem o escolhe. Desse modo, compreendo que, em meio a processos criativos improvisacionais, a metodologia revela as escolhas do artista-improvisador, evidenciando, assim, a improvisação "[...] como *presença de sujeito afetado pelo mundo* (grifo da autora)" (RIBEIRO, 2020, p. 78). Essas características pertencentes ao percurso metodológico de pesquisa são inerentes a processos de formação do sujeito, seja no âmbito artístico ou no educacional, o que destaca entrelaçamentos dança-sujeito, arte-vida e criação-formação.

Assim, delineio a improvisação como uma pesquisa que se elabora em continuidade com seu percurso metodológico no ato de dançar, orientado por aparatos sensório-motores, ou seja, pela via da percepção a partir das corporificações do dançarino em ação investigativa no tempo presente de modo dilatado. Nesse percurso – sem volta, pois está, assim como a vida, inscrito no tempo-espaço – a ação dançada do corpo engajado se projeta rumo ao desconhecido, preenchido de intencionalidade e sentido.

Em sua pesquisa sobre a rítmica corporal de Ione de Medeiros, Ribeiro (2012) reflete sobre o tempo presente dilatado da seguinte forma:

> Como terreno movediço, o presente traz o regular e o imprevisto, o homogêneo e o heterogêneo [...]. Desse modo, extrapola-se o conceito de presente como ideia fixa do instante. De fato, a ampliação desse instante dissolve as fronteiras entre os denominados passado, presente e futuro, e instaura a continuidade, o aqui e agora do espaço-tempo (RIBEIRO, 2012, p. 223).

A imprevisibilidade é condição da pesquisa (seja ela escrita ou de movimento) e, por isso, os recursos metodológicos precisam ser maleáveis, permeáveis, porosos e provisórios, características que proponho também ao corpo que dança e à improvisação. Deste modo, a escuta ativa (Muniz, 2004) não se apresenta apenas como uma habilidade necessária para a sustentação do fazer improvisacional e da renovação da intenção e da presença, mas também como metodologia de pesquisa desta tese, que se dispõe aberta ao afetamento de seu próprio

percurso enquanto é desenvolvida e atenta aos acontecimentos e indicativos nele apresentados, construindo-se em seu próprio fazer.

Deste mesmo modo, a pesquisa do corpo inerente à improvisação em dança propõe espaços de mergulhos investigativos subjetivos e coletivos, onde possibilita que o dançarino encontre brechas para acessar suas corporificações e percepções de si e do outro. Esse olhar para o percurso criativo improvisacional corrobora a percepção de não linearidade e de que a experiência criativa também se elabora no próprio ato criativo. É esse fazer atento, aberto e poroso que permite pensar a improvisação como experiência transformadora do artista, pela oportunidade de provocar espaços de desestabilização, pois "[é] necessária uma desestabilização para que surjam novos caminhos dentro do ato criativo [...]" (RIBEIRO, 2009, p. 1).

Isso evidencia a improvisação em dança como um espaço de profunda e sutil transformação do sujeito pelo corpo em movimento, pois, quando comparada à experiência cotidiana do corpo – na qual as ações e os hábitos automatizados são condições de acesso na relação corpo-mundo – nota-se um significativo investimento da atenção, da escuta ativa e do engajamento do sujeito na ação a partir de suas percepções. O que afirmo é que o engajamento é passível de treinamento e de cultivo pela ação improvisacionada e que, dada a sua potência formativa, afeta ações cotidianas do artista-improvisador, que são indissociáveis no fazer arte-vida (Dewey, 2010). Aponto, portanto, a improvisação em dança como potente campo formativo e articulador da percepção de si e do outro e, por isso, também formador da autonomia e alteridade do sujeito que dança, compreendendo que ambos são importantes elementos para o desenvolvimento sociocultural, político, individual e coletivo do sujeito no mundo.

5.2 Contextualizando a Imersão METRI – Mergulho Treino Intenso e seu contexto artístico-formativo

À luz dos estudos da cognição que afirmam que o conhecimento se constitui por vias sensório-motoras em relação com o ambiente (cognição corporificada), enfatizo, neste capítulo, a experiência dançada e os saberes que dela emergem. Para tal, faz-se necessário um processo de tradução dos saberes do corpo que esteve imerso na experiência para a escrita verbal, mesmo com as perdas inerentes ao processo de tradução (Katz e Greiner, 2005). No contexto acadêmico em que esta pesquisa se insere, os saberes precisam ser transformados em vocábulos, em linguagem verbal. Isso em nada diminui ou deslegitima os saberes corporificados na

experiência dançada, ao contrário, demanda um exercício de releitura e tradução dos saberes corporais experienciados para o contexto desta escrita.

Minha vivência na dança e, mais especificamente, na improvisação, não começou junto a esta pesquisa. Como apresentado no início desta tese, ingressei na prática da dança em um contexto de ensino não formal aos oito anos. Assim, nesta pesquisa, voltei-me para os saberes e percepções que meu fazer artístico em dança mobilizou em mim ao longo do meu percurso formativo e, como campo prático de coleta de dados da pesquisa participante, escolhi a vivência artística imersiva METRI – Mergulho Treino Intenso. A vivência é uma proposta artística de estudos em improvisação em dança oferecida pela artista do corpo, Dudude, propositora e artista residente da vivência, que é acompanhada por mais um artista convidado que também localiza no corpo e na improvisação sua pesquisa e seu fazer em dança. Esse espaço de ensino-aprendizagem é oferecido anualmente no Atelier Dudude em Casa Branca, distrito de Brumadinho-MG, e é financiado pela lógica privada através do investimento individual dos sujeitos interessados pela vivência.



Figura 2 - Parte interna do Atelier Dudude
Fonte: Acervo pessoal da autora.

O Atelier Dudude[72] é um espaço onde a artista propõe ações em dança ao longo de todo o ano e, em 2025, completa 15 anos de atividades[73] ininterruptas, sendo a vivência METRI uma delas. Trata-se de uma vivência em que as pessoas inscritas precisam se deslocar para o ateliê

[72] [72] O portfólio comemorativo de 15 anos que apresenta o Ateliê Dudude pode ser acessado em https://drive.google.com/file/d/187Tj5kdZ0htxHWZPebPRXg9lOuQa6i42/view?usp=sharing.

[73] No vídeo produzido em 2024 (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8dZc0OnnKvg), Dudude e artistas convidados relatam sobre seus trabalhos no ateliê e é possível visualizar diferentes imagens tanto da parte interna como da externa da sala apresentada na imagem acima. Anteriormente, em 2014, a artista também produziu um vídeo apresentando o Atelier Dudude que, à época, estava atuante há quatro anos (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PUHD1lGAG2M).

e custear sua estada ao longo de uma semana, além do investimento feito no ato da inscrição. Considero importante abordar estas informações para esclarecer que o METRI se apresenta como um espaço de comum intenção, interesse, disponibilidade temporal, financeira e corporal dos participantes. Estes são aspectos que delineiam um tipo de intencionalidade muito específica à vivência do público participante. Demanda, como o nome propositalmente sugere, um mergulho intenso, uma imersão, com plena dedicação à proposta imersiva.

O METRI foi selecionado como campo para a pesquisa participante desta tese justamente por se originar de uma proposta de um mergulho imersivo em improvisação, em uma sede localizada em meio à mata, ao pé da Serra do Rola-Moça, em um espaço onde a experiência imersiva tende, como estratégia intencional, a ser potencializada. Diferentemente de aulas e residências pontuais que acontecem vinculadas a programações de eventos artísticos, mostras e festivais, o METRI demanda dos participantes um desejo inicial de interesse de modo específico e a necessidade de intensificação e de manutenção desse desejo ao longo dos dias e das longas jornadas diárias de pesquisa e troca. Afirmo isso por se tratar de uma imersão com práticas diárias extensas, com duração de seis a oito horas, em que os intervalos também são momentos intensos de trocas e diálogos entre todos os participantes. O tempo dedicado ao que seria o intervalo das práticas corporais é o tempo de alimentação coletiva já incluso no investimento da inscrição. Dudude afirma que, da mesma forma que estamos pesquisando e alimentando o corpo pela improvisação em sala de aula, durante o intervalo precisamos seguir alimentando esse corpo de forma intencional, atenta e acolhedora. Sendo assim, a alimentação é organizada por Joseane Jorge, arquiteta que explora o potencial de interação entre arte e compartilhamento de alimentos como meio para promover trocas sociais e diálogos com o território e a paisagem[74]. Joseane conduz pesquisas e iniciativas colaborativas com artistas, pesquisadores de diversos campos e pequenos produtores de alimentos. Assim como Dudude, ela evidencia em suas falas e em seu trabalho o fluxo inseparável da arte-vida, tecendo as mesmas relações a partir da continuidade arte-alimento-diálogo.

É por esses contextos e propostas que tangenciam a investigação do corpo na dança no fluxo arte-vida que o METRI foi selecionado como ambiente para coleta de dados através da pesquisa participante e espaço de provocação como pesquisadora, professora e artista da dança. Estar imersa nessa vivência permitiu não apenas coletar os dados para esta pesquisa acerca do espaço improvisacional em dança, mas também ser intensamente afetada por ele de tal modo

[74] É possível conhecer Joseane Jorge apresentando seu trabalho no projeto Transmutar, que investiga a relação entre arte, natureza e território, realizado pelo Instituto Inhotim. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6gYu_cXsl-Q. Acesso em 10 de mai. de 2025.

que algumas palavras aqui escritas só foram elaboradas após uma distância espaço-temporal da experiência imersiva, que trata de saberes e percepções que fizeram com que o tema desta pesquisa fosse reavivado em mim, na e pela minha própria corporeidade.

O Atelier Dudude tornou-se um espaço de pesquisa, convivência e troca artística, conhecido nacional e internacionalmente. Em entrevista realizada com Dudude (realizada no dia 25 de fevereiro de 2025), a artista explica que é nesse espaço que nasce o Encontro Prático, que anos mais tarde passou a se chamar METRI – Mergulho Treino Intenso, pois, ainda segundo a artista, o nome dado anteriormente começou a ser utilizado por outros profissionais em ações artísticas compartilhadas. Mais do que uma residência artística, o METRI é um campo de ação e afetação, no qual Dudude afirma que palavras como "encontro", "treino" e "prática" funcionam como ativadoras de ação-pensamento-sentimento. A escolha por alterar o nome original do evento reflete uma preocupação ética com a linguagem e suas ressonâncias políticas, profissionais e interpessoais.

Outro exemplo acerca da atenção e intenção ao uso das palavras para situar seu trabalho no mundo é que a artista denomina por "tiro" de improvisação uma dinâmica improvisacional na qual são feitas experimentações coletivas e compartilhadas, nas quais os dançarinos têm autonomia para interferir na cena improvisada e se afastar dela na medida em que percebem/identificam/se sentem convocados no e pelo espaço criativo. A dinâmica se encerra quando o fim da proposta é entendido ou percebido coletivamente, e o exercício é retomado após uma análise crítica entre os artistas. Sobre isso, Dudude relata que, após um período de ascensão da extrema direita na política brasileira e o aumento das conotações violentas com referências à banalização do uso de armas de fogo, ela opta, então, pela substituição do termo por "toró" de improvisação. Dudude afirma ser este um termo muito mais afeito à improvisação como acontecimento, fenômeno natural e relacionado à força, intensidade e duração, que já preveem a certeza de um fim, uma vez que ela afirma que sobre a improvisação é a certeza de que vai haver um fim.

O METRI se constitui como uma experiência comunitária que aposta na força do coletivo (informação verbal)[75]. Durante as vivências, que já chegaram a durar dez dias, além das aulas com artistas nacionais e internacionais convidados, inicialmente eram realizadas apresentações no período noturno dos trabalhos em processo, em que era possível compartilhar e ter conhecimento dos trabalhos em dança que estavam em curso na vida dos artistas participantes e criar laços para além dos afetos construídos em sala de aula. Também, desde o

[75] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

início, é articulada a vivência da cozinha comunitária e o cuidado com aquele ambiente específico do ateliê e o ambiente circundante, fortalecendo o desejo de incentivo e a manutenção de uma comunidade sensível.

O METRI configurou-se como espaço de mergulho e provocação do corpo, característica reconhecida como assinatura do trabalho artístico-formativo de Dudude com a dança e com a improvisação. Segundo o jornal Estado de Minas, Dudude é "[...] uma das artistas pioneiras no Brasil em utilizar a linguagem da improvisação em dança [...]" (BARBOSA, 2023). Importante ressaltar que, no dia 04 de junho de 2024, a Universidade Federal de Minas Gerais concedeu o título de Doutora em Artes por Notório Saber à artista. Para além da evidência da importância de uma contínua afetação entre os espaços formais e não formais de ensino, a concessão desse título permite identificar no denso trabalho da artista sua dimensão formativa e política a partir da possibilidade de elaboração de modos possíveis de estar no mundo também a partir da experiência improvisacional em dança.

É importante salientar que os modos de organização do Atelier Dudude e dos trabalhos artístico-formativos nele orientados consolidam experiências e modos de fazer não institucionalizados, guiados pela partilha, pelo desejo e pelo acolhimento da diferença. Quando perguntada sobre a sua percepção acerca da influência do METRI na vida dos participantes, Dudude afirma que o número de pessoas que retornam ao METRI a cada ano comprova o impacto profundo do encontro. Na contemporaneidade, quando a arte frequentemente se rende às exigências de mercado, o Atelier Dudude persiste como um espaço voltado à pesquisa, experimentação e criação livre junto à natureza.

Minha primeira vivência no METRI aconteceu em janeiro de 2023 e foi oferecida pelas artistas Dudude e Morena Nascimento[76]. Já no ano seguinte, em janeiro de 2024, o METRI contou com os trabalhos de Dudude e de Eduardo Fukushima.

Atualmente com duração de seis dias, os treinos práticos do METRI acontecem diariamente com duração de seis a oito horas. A programação diária é dividida em dois momentos, sendo um na parte da manhã e o outro na parte da tarde, sendo o primeiro conduzido por Dudude e o segundo pelo artista convidado. Para contextualizar a proposta formativa desenvolvida no METRI 2023, Dudude apresenta a seguinte sinopse:

> Palavras-chave para a construção de um espaço improvisatório, querer, agir, selecionar, capturar, registrar, escolher, ver, perceber, seguir, opor, trazer, escutar, sentir, medir, compor editando via a escuta sensível para com o momento do

[76] Obtive o apoio financeiro do Programa de Excelência Acadêmica – PROEX/CAPES para custear a participação da vivência METRI 2023.

> acontecimento. Através de exercícios físicos ativados pelos sentidos aquecendo o corpo e o espaço para sessões de improvisação. As propostas entre pausa, movimento marcam o ponto zero da improvisação, funcionando como plataforma de acesso, podendo assim fornecer a estrutura de uma improvisação, com o sentido da edição para composição. Ampliar o entendimento de espaço, de lugar, de acontecimento, de ação, de dança. Questões vividas como o acaso, o tempo ao vivo, interatividade, conexão, as emoções, a intuição e a inspiração são materiais básicos e material para experienciar e identificar o modo do fazer danças. O espaço demanda ações, a escuta aquecida e refinada constrói, aparece e desaparece, de maneira que todos que estão nesta ação se tornam espaço, a liberdade é determinante para com o tempo da duração das imagens, podendo mudar, deixar, cair, torcer, escorrer, escorregar, deslizar, levantar o espaço acordados pelos que estão na ação. O espaço dobra, desdobra, gera texturas e assuntos dos mais inusitados, ao estado de dança que é alterado todo o tempo. Cada indivíduo necessita de sua 'individualidade' ao mesmo tempo e paradoxalmente que necessita estar e pertencer a este instante, escolhas são apresentadas, a ordem se apresenta no entre espaço, e todos vivem uma realidade de composição, envolvidos, suportados pela ação guiada via sentidos, pausa e movimento. Uma atividade física experimental reúne os indivíduos, constitui um grupo e o faz reconhecer e perceber que o tempo de um processo criativo passa em diferentes velocidades e que o espaço está mudando em várias dimensões ao mesmo tempo. Esta consciência cria uma presença no espaço. Essa presença constante de espaço acaba sendo colocada nas mãos do grupo. A linguagem da improvisação em dança requer autonomia, na ação da composição em tempo real as escolhas se fazem de acordo com a noção de autonomia de cada figura movente (DUDUDE, 2023).[77]

Também sobre sua proposta formativa, Morena Nascimento – que também trabalha a improvisação, mas a partir de estratégias distintas das utilizadas por Dudude – delineou o conteúdo de suas aulas com os seguintes dizeres:

> Olhar transdisciplinar para O MOVER. Tratar a música, espaço, imagem, movimento, luz, palavra, desejo, como texturas de uma mesma trama. Propor um treinamento técnico-poético alinhado à fisicalidade e encantamento, desejo e organização. Se inspirar por imagens, simbologias e histórias antigas sobre a dança, conduzindo os participantes a experimentarem exercícios que organizam o corpo por meio de princípios de alinhamento, equilíbrio, tensão e relaxamento, suspensão e corte, queda e recuperação, buscando entendimentos mais profundos sobre fluência, especialidade e musicalidade. Experimentar o mover, dançar juntos a partir de pulsos rítmicos e melódicos em uníssono, vivenciando intensidade e vastidão do movimento, em paralelo à busca incessante da subjetividade e singularidade de cada corpo presente (MORENA, 2023).[78]

[77] Sinopse disponibilizada no formulário de inscrição do METRI 2023.
[78] Sinopse disponibilizada no formulário de inscrição do METRI 2023.



Figura 3 - Cartaz de divulgação do Mergulho Treino Intenso – METRI 2023
Fonte: Reprodução digital.

No METRI 2024, Eduardo Fukushima organizou seu trabalho acerca da improvisação pautado nas técnicas orientais de organização de cuidados de si com a seguinte sinopse:

> PRÁTICAS AO AR - Estudos de respiração e criação em dança
> O ar é matéria concreta e invisível, está em constante fluxo, atravessa limites entre o "dentro e o fora" do corpo, nos mantém vivos, é movimento espontâneo do corpo e faz ponte entre o consciente e inconsciente.
> O foco da oficina será no trabalho da respiração aliada ao movimento como treinamento corporal e como gatilho para processos de criação em dança e performance. Serão introduzidos princípios de técnicas corporais chinesas e japonesas que Eduardo Fukushima vem pesquisando a mais de 15 anos, práticas de origens Taoístas, Xintoístas, Zen-budistas, até técnicas mais contemporâneas como o Butoh, o Tai chi Dao yin e o Seitai-ho. Os encontros serão divididos em dois momentos, no primeiro momento serão introduzidos alguns princípios de técnicas corporais orientais como o Tai chi Dao Yin e o Seitai-ho, que apresentam exercícios corporais restauradores para o corpo e trabalham o caminho da respiração aliada ao alongamento, soltura, relaxamento e automassagem. No segundo momento, exercícios de improvisação e criação em dança individual e em grupo (FUKUSHIMA, 2024).[79]

[79] Sinopse disponibilizada no formulário de inscrição do METRI 2024.



Figura 4 - Cartaz de divulgação do Mergulho Treino Intenso – METRI 2024
Fonte: Reprodução digital.

Ao pensar sobre as sinopses apresentadas por cada artista, é notável que os fazeres se entrecruzam em temas convergentes nas pesquisas artístico-formativas propostas, mas também evidenciam estratégias e metodologias distintas entre si, que serão abordadas mais adiante no capítulo 4.

5.3 O fazer-se na prática improvisacional: percepções construídas durante o METRI por meio da improvisação em dança

Na improvisação, os processos de ensino-aprendizagem se dão a partir de parâmetros e acordos comuns propostos pelo artista-formador que guia a experiência artístico-formativa. O corpo engajado na ação de se mover é centro de estudo e investigação. Não se busca um formato ou uma estética específica de movimento, mas a sua reorganização e expressão no tempo presente da ação dançada. O exercício da improvisação trata de perseguir acordos comuns que podem ser estabelecidos previamente, experimentados, revistos e revisitados.

5.3.1 A convocação do espaço pela coisificação de si

Nas práticas orientadas no METRI por Dudude, as propostas corporais eram alinhadas antecipadamente à experimentação do corpo em movimento. A artista dava algumas diretrizes,

lançava propostas e tecia relações com as quais devíamos nos dedicar a investigar pela percepção na ação dançada.

Dudude orienta a improvisação a partir de uma abordagem que integra corpo, espaço e instante presente em uma tessitura inseparável. Suas dinâmicas mobilizam o toque, a percepção sutil e o movimento compartilhado como dispositivos que ampliam a presença e organizam uma experiência sensível em coletivo. É característica marcante do trabalho de Dudude a profunda relação e referência com a natureza e uma constante busca em descentralizar o "eu social" da ação dançada e engendrar modos de se mover em que "algo se faz em mim", "algo move em mim" (informação verbal)[80].

A artista propõe exercícios que estimulam o despertar dos sentidos, convidando o corpo a perceber o ambiente em que se encontra e a reconhecer-se como parte dele. Em seu ateliê, esse processo ganha ainda maior densidade, pois a relação com a natureza se torna eixo estruturante da pesquisa corporal. Com afirmações como "a pedra respira", "a árvore escuta", Dudude sugere que a escuta e a ação do mundo não se restringem ao humano, mas se expande à paisagem e às forças que a atravessam, convocando os artistas-formadores a se perceberem como mais uma coisa em relação às outras coisas. Em sua aula ela explica, tanto verbalmente quanto em ação, sua proposta de coisificar o corpo e retirar da centralidade o eu e a individualidade, reorganizando a percepção do ego e da organização da ação improvisacional, que passa a ser convocada pela materialidade das coisas e pelo espaço.

Com a intenção de mergulho radical do corpo na experiência de mover-se inventivamente no agora, Dudude aponta para a necessidade de que a expectativa dê lugar à disponibilidade e escuta. Essa proposta organiza o entendimento de que a expectativa pré-orienta as intenções e desejos do corpo, antecipando-se à ação relacional da improvisação em dança e individualizando os moveres. Mesmo em exercícios onde nos movíamos sem o contato físico com o outro, éramos conduzidos a manter atualizada a relação com o entorno. Recebíamos orientações para perceber como o trajeto desenhado pelo outro no espaço, uma costura na roupa de algum integrante, o formato de algo, o vento que vem da natureza ou da movimentação de alguém muito próximo a mim, provocam/acionam modos de mover em mim. É deste modo que Dudude conduz a ideia, resgatada em sua entrevista para esta pesquisa, de que não sou eu que me movo na improvisação, algo se move em mim (informação verbal)[81].

[80] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.
[81] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

Identifico neste *modus professoral* (Arslan, 2020) de Dudude dois aspectos significativos para esta pesquisa: o fato de seu fazer didático-formativo em dança ser organizado pela sua trajetória artística, que é caracterizada por um fazer investigativo estimulado por professores e diretores com os quais teve contato, como apresentado neste capítulo, e o cultivo da autonomia-alteridade como interesse central das suas ações artístico-formativas em dança. Neste contexto, enfatizo a dimensão de uma formação ético-política de estar com o outro, com o espaço e com a natureza, em um jogo contínuo de responsabilidade, vulnerabilidade e invenção compartilhada.

Esse modo de fazer dança elabora na experiência estética um território de cultivo da presença e da corresponsabilidade em um campo de afetações recíprocas. Esta perspectiva dialoga com a somaestética de Shusterman (2012), que aponta para a centralidade da experiência somática em um fazer estético e ético do sujeito como instância sensível capaz de ser cultivada e ter ampliada sua capacidade de sentir, refletir e agir no mundo.

A compreensão da improvisação em dança, como proposta por Dudude, se apresenta como exercício de presença que se desdobra em invenção artística pela via sensível. Ao nos orientar com frases como "a vida é improvisação", "retirar o eu. Ele não vai fugir de você!", ou ainda "[a improvisação é uma] linguagem que me ensina a viver", ela aponta para um modo de conceber o mover do corpo que se constitui como linguagem formadora, compreendendo dimensões existenciais e relacionais. Esse entendimento se aproxima da perspectiva de Klauss Vianna, para quem não há separação entre corpo e vida cotidiana uma vez que as tensões, angústias e inquietações do sujeito não podem ser deixadas do lado de fora da sala de aula, pois se inscrevem nos movimentos e nos modos de agir (Vianna, 2005). Portanto, dançar, para Vianna, e improvisar em dança, para Dudude, não é se afastar da experiência cotidiana, mas, ao contrário, mobilizá-la como matéria criativa, reelaborando-a no encontro com o corpo, com o outro e com o espaço. A esse diálogo, soma-se a filosofia de John Dewey, que entende a arte como um processo imbricado ao viver, nascido da interação entre as pressões internas e as condições externas, convertidas em experiências conscientes que ressignificam a relação sujeito-mundo.

Quando Dudude propõe que "trabalhar com arte é esticar as nossas antenas cinestésicas" (informação verbal)[82] e quando Vianna (2005) ressalta a importância de elaborar os sentimentos que emergem no corpo em movimento, ambos partilham da concepção de que a arte se funde

[82] Fala de Dudude em sala de aula, em 26 de janeiro de 2023

nesse entrelaçamento entre o corpo e ambiente, entre a vida e a capacidade reflexiva e inventiva do ser humano.

Assim, a improvisação em dança pode ser compreendida como ação artística que atualiza, no corpo, essa dimensão relacional de que trata Dewey (2010), sendo que, ao mesmo tempo em que nasce das energias vitais, encontra na experiência consumatória consciência e possibilidade de reorganizar o vivido e transformá-lo em experiência artística.

> A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver. O pássaro constrói seu ninho, e o castor, seu dique, quando as pressões orgânicas internas cooperam com o material externo para que as primeiras se realizem e o segundo seja transformado em uma culminação satisfatória. Podemos hesitar em aplicar a isso a palavra "arte", já que duvidamos da presença de uma intenção diretiva. Mas toda deliberação, toda intenção consciente brota de coisas antes organicamente executadas pela interação de energias naturais. Se assim não fosse, a arte se alicerçaria em areia movediça, ou melhor, no ar instável. A contribuição distintiva do homem é a consciência das relações encontradas na natureza. Através da consciência, ele converte as relações de causa e efeito encontradas na natureza em relações de meios e consequência. Melhor dizendo, a consciência em si é a origem dessa transformação [...] (DEWEY, 2010, p. 92).

No diálogo entre Dudude, Vianna e Dewey, a improvisação em dança se afirma como forma de elaboração e cultivo do viver, em que o corpo é lugar de elaboração crítica, de experimentação estética e de transformação existencial. A dança, nesta perspectiva, opera como um exercício crítico de presença ao colocar o sujeito em invenção artística pela via sensível. Neste sentido, o ensino-aprendizagem em improvisação orientado por Dudude incentiva modos de pensar e experienciar o corpo em estado relacional, possibilitando identificar o cultivo da autonomia-alteridade em seu trabalho.

5.3.2 Mover o espaço

> "[...] o que percebo é que, para muito além de contribuições para um campo específico do conhecimento, a dança, quando tratada como caminho de vida, pode fortalecer uma postura autônoma diante da própria existência [...]"
> (NASCIMENTO, 2022, p. 128)

Em sua ação artístico-formativa no METRI, Morena Nascimento conduzia propostas que orientavam a nossa percepção do peso corporal, do espaço, das sensações internas e do compartilhamento do ambiente com o outro, introduzindo uma sonoridade musical que, no decorrer de algumas atividades, ia se organizando em orientações rítmicas para a execução dos movimentos. A artista se valia de recursos coreográficos como a imitação e a formatação de

células de movimento[83]. Porém, enquanto nos guiava pelas movimentações a serem experimentadas em uníssono, Morena expunha, tanto verbalmente quanto corporalmente, um universo de possibilidades expansivas entre os movimentos como brechas possíveis de investigação particular. Esses espaços de mergulho autônomo, que ela chamava de "entre" um movimento e o movimento seguinte, eram, de fato, seus lugares de interesse de pesquisa na sua ação artístico-formativa no METRI.

Para isso, Morena investiu pedagogicamente na proposta relacional com o espaço, o que definiu, no texto de apresentação de sua oficina no METRI, como relação "transdisciplinar com o MOVER" (MORENA, 2023)[84]. Nesse intuito, Morena nos provocava a mover o ar, a lidar com a materialidade do ar para que pudéssemos investigar brechas nos movimentos previamente estruturados ou não. Por diversos momentos, Morena, ao organizar uma célula de movimento estruturada que já havíamos experimentado corporalmente, retoma detalhadamente sua execução para exemplificar a proposta de pesquisa do movimento. Ela nos orientava a investigar, sem que se perca o ritmo e o andamento musical proposto para a célula de movimento, o caminho mais longo para transitar entre um movimento e outro e que notássemos os modos que movíamos o ar.

Nesta proposta da artista, está em orientação um trabalho intencional de se manter em estado de presença no instante da ação dançada, organizando a atenção para as trajetórias que o movimento previamente sequenciado faz no espaço e para as qualidades imprimidas no mover e, a partir disso, pela estratégia da repetição, investigar outras organizações corporais possíveis para este.

A maneira como Morena Nascimento conduz suas ações artístico-formativas evidencia uma perspectiva pessoal marcada por uma atuação que não se fixa, mas que transita e articula diferentes linguagens artísticas, assumindo uma relação contínua entre criação e ensino-aprendizagem. Em sua dissertação de mestrado, a artista organiza um percurso autoral a partir da cartografia como metodologia, concebendo a dança como território vivo, rizomático e em permanente transformação. A cartografia, nesse sentido, não se limita a um método de registro, mas se constitui como modo de compreender e de compartilhar a experiência, elaborada em um *Diário Reflexivo de Artista* que assume a potência da subjetividade e da autobiografia como produção de conhecimento em dança (Nascimento, 2022).

---

[83] Nomeio como *células de movimento* as movimentações organizadas em sequência que orientam uma estrutura base para o mover organizando direção no espaço, duração, percurso do movimento e outros elementos que delineiam propostas sequenciadas de dança.

[84] Informação disponibilizada na sinopse do METRI 2023.

No âmbito formativo, Morena propõe que as aulas se tornem espaços de práticas de existência, em que o movimento se afirma como modos de experimentar a vida, atravessada por afetos, desejos e pela escuta das motivações mais profundas que impulsionam o corpo. Sua abordagem pedagógica valoriza o autoconhecimento e, nesse sentido, ensinar dança implica, para ela, abrir campo para que cada sujeito possa inventar seus próprios modos de existir e criar a partir da experimentação do sensível e da afirmação da autonomia. A artista afirma buscar constantemente um

> aprofundamento no contexto do ensino com a dança, investigando a qualidade do encontro com meus alunos, num objetivo de pautar uma visão de arte e de mundo que possa estar afinada com o interesse de dar autonomia, incitar desejos e inspirar liberdade de escolha, mais do que estabelecer um doutrinamento de dança através de um método de ensino construído sob a ideia de hegemonia de certos conhecimentos. (NASCIMENTO, 2022, p. 128-129).

O modo como Morena aborda sua atuação no ensino-aprendizagem não formal de dança ao longo de sua carreira está intimamente relacionado à pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2023) e à filosofia de Adorno e Horkheimer (1985), ambas acerca da necessária cautela sobre a heteronomia sociocultural dos modos de existência. Isso vem ao encontro do que proponho nesta tese, pois afirma o trabalho em dança como espaço de cultivo da autonomia em relação intencional e assumida da presença do outro na e pela ação dançada, ou seja, espaço de cultivo de autonomia-alteridade. Dessa forma, as ações artístico-formativas de Morena Nascimento se configuram como espaços de exercício e relação entre vida, arte e pensamento, em que ensinar, aprender e criar são ações que não se dissociam. Trata-se, portanto, de uma forma de trabalhar com a dança que assume a experiência no tempo presente como núcleo, compreendendo-a como partilha de um processo em aberto, capaz de gerar ressonâncias críticas, poéticas e existenciais ao sujeito que dança.

5.3.3 O ar sutil entre as coisas

> "[...] os corpos sensíveis naturalmente têm força e são capazes de curar a si mesmos[...]"
> (OHNO, 2007, p. 8)

Com Eduardo Fukushima, as práticas começavam a partir de movimentações com objetivos bem delineados de aquecer e ativar o corpo a partir das práticas orientais tradicionais e contemporâneas, com base em trabalhos corporais como o Tai Chi Chuan, Chi Kung (Qi Gong) e a dança Butoh. Essas práticas estão relacionadas a práticas cotidianas da cultura

oriental que desenvolvem trabalhos orientados aos cuidados do corpo, à atenção aos estados corporais e aos cuidados de si a partir dos movimentos corporais. As aulas eram estruturadas em dinâmicas que transitam entre suavidade e vigor, recolhimento e expansão, conduzindo o corpo a experimentar tanto a estabilidade quanto a fluidez. Há posturas que exigem enraizamento, alinhamento e equilíbrio, e há movimentos contínuos, circulares e modulados que despertam a percepção de fluxos internos e externos, favorecendo um intenso estado de presença.

Para isso, Fukushima trabalhou diferentes *katas* em suas aulas no METRI. *Kata* é um termo japonês que faz referência a uma sequência de movimentos padronizados e coreografados. São praticados em diferentes trabalhos corporais, sendo amplamente conhecidos nas artes marciais. Diferentes *katas* são utilizados por Fukushima em suas ações artístico-formativas com diferentes finalidades ao longo do desenvolvimento do seu trabalho. Um deles é o "*kata* de deitar", no qual o artista deu atenção especial orientando sua execução, enfatizando transições, trajetórias, qualidades e acionamentos corporais. Fukushima nos orientava com informação falada, mas principalmente pela orientação visual na busca de produzir uma percepção sensível em nós acerca da qualidade e do objetivo da execução do *kata*. Orientava verbalmente e visualmente também sobre a densidade do movimento, os acionamentos, a integralidade das partes do corpo, sobre uma manipulação intencional do ar, o fluxo energético e a percepção do ato de se mover para além de um acionamento mecânico.

A pesquisa corporal de Fukushima tem sua base no *seita-ho* que, segundo Ohno (2007), é um trabalho corporal que tem como foco recuperar a vitalidade e a sabedoria natural do corpo. Organizadas em diferentes técnicas que visam sensibilizar e organizar o corpo e manter sua conexão com uma vida plena e em reciprocidade com o meio ambiente, as primeiras formas foram elaboradas na primeira metade do século XX pelo curador japonês Haruchika Noguchi. Criador do *seita-ho*, aplicou seus métodos de cuidado às vítimas de um terremoto ocorrido no Japão quando ainda era adolescente e, a partir disso, seu trabalho se tornou conhecido no país (Ohno, 2007).

Em livre tradução do termo, *seita-ho* carrega o significado de "técnica de reequilíbrio do corpo", pois *sei* significa "equilíbrio correto"; *tai*, "corpo"; e *ho*, "técnica". Ohno (2007) nos conta que Haruchika Noguchi era um mestre bastante ativo, dedicado e que deixou seu trabalho registrado em livros, artigos e palestras, e que ministrou muitas aulas sempre com o objetivo de apresentar o que se pratica em modo imbricado ao que se pensa. A autora revela também que, rapidamente, Haruchika Noguchi percebeu a importância de orientar seu trabalho de cura para a educação, pois compreendeu que "[...] os corpos sensíveis naturalmente têm força e são

capazes de curar a si mesmos [...] era preciso ensinar as pessoas a estabelecer esta nova relação com o corpo através de práticas" (OHNO, 2007).

Seu filho, Hiroyuki Noguchi, deu continuidade ao seu trabalho e percebeu que muitas pessoas enfrentavam dificuldades com as técnicas trabalhadas, pois não conseguiam realizar de forma adequada os exercícios. Desse modo, compreendeu que era necessário resgatar a postura correta naturalmente organizada pelo fundador e a geração anterior, pois "[...] a nova geração tinha perdido com as mudanças radicais implantadas na vida dos japoneses principalmente após a Segunda Guerra" (OHNO, 2007). Foi então que, com base em estudos aprofundados das artes marciais tradicionais e populares chinesas, Hiroyuki Noguchi desenvolveu os *katas* (Ohno, 2007). Ele também desenvolveu suas pesquisas corporais junto a outros artistas, sendo que Toshi Tanaka (Toshiyuki Tanaka) – artista de grande influência no percurso profissional e formativo de Eduardo Fukushima – trabalhou diretamente com ele. O *kata* foi pesquisado não apenas na dança, mas na arte de modo mais abrangente gerando diferentes técnicas:

> O mestre Hiroyuki Noguchi iniciou também várias pesquisas em arte com os artistas que praticavam *seitai-ho*. Toshiyuki Tanaka pesquisou diretamente com ele. Os princípios do *do-ho* com *naikan* foram aplicados em todos os campos da arte, sendo o *do-ho* o elemento aglutinador – é a partir das possibilidades do corpo que se cria; o *fude do-ho* é a própria manifestação do *do-ho* nas artes plásticas; e o *ki in ho* fundamenta o trabalho vocal e sonoro. Atualmente a pesquisa em arte tanto no Japão quanto no Brasil, volta-se para o coletivo – buscando uma maneira de como estar harmônica e sensivelmente juntos. Nomeamos esta pesquisa de *najimi* nas relações (OHNO, 2007, p. 10-11).

O entendimento de *najimi* foi um dos norteadores dos dias de convívio prático coletivo com Fukushima na imersão METRI. O termo japonês *najimi* (馴染み) é traduzido, em seu sentido mais amplo, como "familiaridade, proximidade ou intimidade adquirida pela convivência". No trabalho de Fukushima, *najimi* aparece como conceito que remete à suavização das barreiras entre corpos, à criação de um estado de confiança mútua e de harmonia sensível no estar junto. A busca pelo movimento relacional eu-outro é bastante presente no trabalho corporal proposto por Fukushima e o conceito de *najimi* é um dos recursos aliados na construção das relações entre os artistas-improvisadores. Dizer de algo com *najimi* ou "*najimi* nas relações" (OHNO, 2007) orienta para o entendimento de que o convívio contínuo possibilita uma experiência de presença compartilhada. Com Fukushima, trabalhamos o *najimi* como um espaço próximo que antecede o toque, mas que o permite e autoriza sem que haja a presença da linguagem falada. Um espaço de intimidade, de troca mútua e relacional eu-outro, essencial na improvisação em dança.

Há exercícios que articularam a relação eu-outro em uma partilha íntima e sutil, como na execução de um kata, quando Fukushima nos orienta para que, em duplas, enquanto uma pessoa se coloca no chão, sentada sobre os calcanhares de joelhos dobrados e olhos fechados, a outra se coloque, também sentada sobre os calcanhares de joelhos dobrados, em uma das diagonais atrás de sua dupla. Sem que haja contato ou diálogo verbal, a escolha de qual diagonal a segunda pessoa se posicionará para realizar o kata é definida pela primeira pessoa que se posicionou a partir da interação com *najimi*. Isso implica uma escolha a partir da percepção sutil da pessoa que se posicionou primeiramente, identificando qual a diagonal foi a "melhor" ou a "preferida" por ela, após a segunda pessoa ter se posicionado em silêncio em ambas as diagonais. Exercícios como esse convocam, de modo intencional, a presença de um corpo engajado, estimulando modos sensíveis de percepção e escuta dos estados do corpo, como o ritmo próprio, a presença do outro e a energia em fluxo nas relações. Ao experimentar qualidades como lentidão, intensidade, silêncio, fluidez e conexão, mobiliza-se diferentes graus de tensão e relaxamento, ampliando suas possibilidades inventivas no instante. Nesse sentido, o trabalho, que por vezes demanda fortalecimento e vigor físico, mobiliza também a atenção, a escuta e a habilidade de sustentar estados de presença, organizando conexões que elaboram sentido no ato improvisacional.

Dessa forma, relaciono o trabalho de Eduardo Fukushima com o entendimento da improvisação em dança proposto por Dudude como ação coletiva que elabora campos de imanência, e à noção de ressonância, de Ribeiro (2014), apontando para o cultivo da autonomia-alteridade como presença imbricada em seu trabalho na dança com base nas técnicas japonesas.

O trabalho de Fukushima se revela aliado à improvisação em dança, pois estabelece um corpo disponível a se perceber em constante relação com o espaço-tempo, consigo e com os outros. Nas e pelas práticas que demandam escuta ativa e sensível, o artista-improvisador amplia sua percepção das qualidades de movimento e estados corporais distintos. Assim, o trabalho de Fukushima orienta o corpo tecnicamente, mas, sobretudo, no sentido perceptivo e relacional para que a improvisação em dança se constitua como experiência de invenção em estado de presença.

5.3.4 Confluências artístico-formativas no METRI

Apesar de contarem com metodologias distintas, as estratégias de ensino-aprendizagem recorridas para guiar as propostas artístico-formativas no METRI dos três artistas-formadores – Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima – miram um objetivo comum que se

alinha ao tema deste estudo: elaborar, a partir da subjetividade do corpo imerso na ação dançada improvisacional, um lugar de percepção de si, do outro e de inventividade. Compreendo que essa proposta também orientou um espaço ativo crítico-reflexivo e um exercício de autonomia-alteridade.

Ao longo das aulas, um tempo dedicado à troca de percepções e sensações se fazia necessário entre as experimentações práticas. Ao mesmo tempo em que alinhávamos e atualizávamos nossa percepção do fazer e da ação, era notável que o próprio fazer se atualizava. Era comum, por exemplo, que os três artistas-formadores iniciassem a condução de uma experimentação e a abandonassem em meio à orientação do exercício improvisacional. Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukuhima por vezes optavam por reformular os caminhos orientadores da investigação que propunham na experimentação do corpo e, com isso, reformulavam também a continuidade da aula. Ao experimentarem as propostas corporais trabalhadas – mantendo-se ativos e participantes junto ao coletivo no processo de ensino-aprendizagem imersivo do METRI – identificavam que determinado exercício ou dinâmica não se apresentava como um percurso que contribuiria naquele momento para seguir elaborando suas práticas artístico-formativas. Isso se deu em momentos diversos, de modo que eles testavam corporalmente sua própria orientação da proposta corporal investigada e, com isso, iam ajustando não apenas as orientações verbais, mas também as qualidades corporais da experimentação. Tudo ali, no agora, no tempo presente e no ato do fazer formativo. Nestas ocorrências, percebo que o fazer artístico-formativo dos três artistas é imbuído e organizado pela estesia (Shusterman, 2012) e revela como as estratégias e dispositivos da improvisação organizam suas obras artísticas, mas também suas ações de ensino-aprendizagem em dança.

Presenciar a didática sendo corporalmente questionada e reformulada pelos professores concretizou aspectos já apontados nesta escrita. De acordo com o desencadeamento de sua prática, Eduardo Fukushima anunciava que faria uma alteração na dinâmica corporal seguinte de modo a deixar claro que o ajuste se dava para que a nossa percepção da prática pudesse ser habitada por alguma ação ou experiência específica que, em sua análise, agregaria entendimento ao objetivo daquele momento. O percurso das aulas até determinado momento havia elaborado uma trajetória de percepções, de sentidos e de investigações que pertenciam a uma continuidade desejada e planejada anteriormente pelo artista-formador, e presenciar as alterações e adaptações didáticas nas propostas trabalhadas enquanto eram investigadas coletivamente, sem a exclusão do artista-formador, evidencia duas questões muitos caras a esta pesquisa: 1) o entendimento de que a percepção é um ato e se elabora no e pelo corpo imerso na experiência e 2) a compreensão de metodologia de pesquisa enquanto percurso errante e que se atualiza no

próprio fazer. Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima não guiavam suas práticas distanciados do fazer coletivo. Não havia instaurada uma relação hierárquica entre artista-formador e artista-improvisador, mas horizontal. Eles se dispunham imersos nas trocas conosco sem que perdessem seu papel de orientadores das práticas. Seus corpos habitavam a prática por dentro, no fazer, na elaboração conjunta e não se distanciavam como a figura de um certo tipo de professor que se descola do espaço formativo, como aqueles que pretendem transferir os conhecimentos. O ato de estar junto, de ser participante, gerava uma potência de troca que afetava por completo os sujeitos e os processos de ensino-aprendizagem ali experienciados.

Como estratégia de buscar comunicar as proposições corporais que seriam pesquisadas e as atualizações no direcionamento das práticas individuais e coletivas, os artistas-formadores Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima faziam com frequência o uso de metáforas. Como quando Dudude nos orienta a *manter as orelhas em pé*, Morena pede que encontremos em quais momentos *o movimento acende e apaga* e Fukushima qualifica a execução de um movimento, que deve ser feito com *pernas de lua cheia*. A abertura para o diálogo verbal entre as práticas e a busca de percepções coletivas sobre as atividades eram permanentes e éramos convidados a contribuir com a elaboração das ideias a partir de nossas percepções e, por diversas vezes, a nossa contribuição também se dava pelo uso de metáforas.

Lakoff (1992) desloca o entendimento de metáfora do campo linguístico para o campo cognitivo, afirmando que ela não é apenas figura de linguagem, mas um mecanismo central do pensamento. Ele argumenta que a metáfora consiste em mapeamentos conceituais entre domínios diferentes da experiência. Isso quer dizer, por exemplo, que, ao afirmarmos que o *amor é uma jornada*, o deslocamento de conceitos sobre trajetória, deslocamento e destino passa a organizar a compreensão do que é o conceito abstrato de amor. Segundo o autor, as metáforas conceituais constituem a base de como pensamos, não apenas de como falamos. Elas integram um sistema amplo e recorrente no cotidiano, estruturando conceitos abstratos como tempo, mudança, causa e finalidade a partir de domínios mais concretos e materiais.

Rengel (2007) nos apresenta o procedimento metafórico – a construção do conhecimento pela lógica operacional da metáfora via aparato sensório-motor – não apenas como recurso linguístico, mas do corpo, como "[...] mecanismo cognitivo de comunicação do corpo" (RENGEL, 2007, p. 77). O procedimento metafórico opera como mapeamento, estruturando a experiência de improvisação. Eles situam e projetam a percepção do sujeito no ato inventivo do movimento. Como Lakoff (1992) sugere, o uso cotidiano de metáforas, tal como nesses ambientes formativos, não é figurativo, mas organizacional. O procedimento metafórico lida, portanto, com dimensões sensoriais e afetivas pertencentes a outros domínios conceituais.

Nesta mesma perspectiva, temos que a ação dançada é, de modo geral, um "[...] ato de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação" (GREINER, 2005, p. 131-132). A autora aponta que, quando analisamos e/ou elaboramos uma percepção da experiência, isso se dá em entrelaçamento às experiências sensório-motoras, ou seja, no corpo.

> [...] ao fazermos julgamentos, darmos opiniões, refletirmos sobre questões morais, sociais, econômicas, vivenciamos mais de um modo de experiência: as experiências subjetivas (as múltiplas qualidades de julgamentos abstratos) coatuam, junto, com as experiências sensório-motoras (os sentidos, os órgãos etc.) [...] (RENGEL, 2007, p. 74).

Desse modo, tem-se o procedimento metafórico não apenas como recurso linguístico, mas do corpo, pois "[...] existe também um mecanismo cognitivo de comunicação do corpo que é o procedimento metafórico" (RENGEL, 2007, p. 77).

Percebo que as metáforas que eram recorridas para orientar a qualidade do mover e para comunicar a percepção interna do movimento funcionavam como chaves de acesso/aproximação à experiência do corpo, organizando tanto a execução dos movimentos quanto a abertura para novas percepções. O recurso à metáfora não era apenas uma figura de linguagem, mas um procedimento que estruturava a própria compreensão e atualização da prática, ampliando e afinando coletivamente a escuta e a atenção.

Lakoff (1992) e Rengel (2007) nos mostram que a metáfora constitui um procedimento pelo qual compreendemos e organizamos a experiência, projetando domínios de sentido de uma esfera da experiência para outra, criando caminhos de ação-pensamento-sentimento. Desse modo, ao descrever o movimento com "pernas de lua cheia", Fukushima não apenas sugere uma imagem poética, mas oferece um procedimento metafórico que reorienta e qualifica a percepção, possibilitando que os artistas-improvisadores explorem qualidades para coproduzirem uma coreografia empática (Ribeiro e Fonseca, 2011).

Assim, compreender o papel das metáforas nesse ambiente formativo é reconhecer que elas situam, organizam e projetam a experiência do sujeito em dança, contribuindo para a construção de sentidos na improvisação em dança. Muito interessa a este estudo compreender que é a experiência que situa, organiza e projeta o sujeito no mundo. É através das percepções, sensações e emoções elaboradas pelo sujeito através do corpo em/na ação que os conceitos, ideias e conhecimentos vão elaborando sentido e dando base a outras experiências.

É no ato de criar, de inventar, de problematizar, de improvisar, de dançar (e de viver) que se elaboram os conhecimentos. A experiência da improvisação disponibiliza aprendizados

tendo como base as experiências corpóreas dançadas – ou seja, de um certo modo de viver – que constituem o corpo que dança. A evidência da relação dança-vida se elabora no trânsito da experiência dançada, pois "[a] experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no processo de viver [...]" (DEWEY, 2010, p. 109). Klauss Vianna já dizia ser impossível a qualquer corpo dançar deixando suas questões pessoais para fora da sala de aula, pois compreendia que o sujeito não está apartado de suas relações e de seu entorno e também não estará a sua dança (Vianna, 2005). Como afirmado por Dudude, ao treinarmos a improvisação em dança, estamos treinando vida: "Estamos o tempo inteiro treinando vida!" (informação verbal)[85].

O trabalho de Fukushima se organiza a partir da assunção da sua identidade cultural, ao modo de Freire (2023), e dos seus modos de ser e de se localizar no mundo. Afirmo isso pelo fato de que as técnicas corporais que dão base à sua pesquisa de criação em dança tratam de técnicas de cuidado de si e de práticas corporais taoístas, xintoístas, zen-budistas, Butoh, Tai Chi Dao Yin e Seitai-ho presentes nas culturas chinesa e japonesa. Enquanto o artista-formador nos guia pelas práticas, ele relata com detalhes sobre suas vivências e aprendizados, contextualizando como se inserem na cultura oriental. Apesar de ser um trabalho orientado pelo artista ao longo de todo o seu desenvolvimento, Fukushima esclarece desde o primeiro contato conosco que "cada um é seu próprio mestre" (informação verbal)[86]. Sua fala se dá no contexto de nos esclarecer que as práticas são corporalmente intensas e podem provocar sensações e percepções muito pessoais. Ter clareza de que os modos de lidar com o que surgir é algo que se situa no campo do cuidado do artista-formador denota ainda mais a ênfase na autonomia em sua proposta improvisacional em dança.

Os trabalhos propostos por Morena Nascimento e Dudude para imersão METRI possuem proximidades intencionais, como afirmado por Morena em sua aula (informação verbal)[87]. As artistas propuseram investigações corporais que dialogassem entre si, porém mantivessem as particularidades das estratégias de investigação em dança pesquisadas por cada uma. Morena define sua prática de ensino-aprendizagem como sendo mais física, mais enérgica, com uso de repetições e sequências de movimentos pré-organizadas que se reiniciam e são revisitadas consecutivamente.

Não apenas pela proposta de pesquisa a partir da elaboração de células de movimento, proposta por Morena, mas, principalmente pelo engajamento dos artistas-formadores junto aos

[85] Fala de Dudude em sala de aula, em 26 de janeiro de 2023.
[86] Fala de Eduardo Fukushima em entrevista com a autora em 23 de janeiro de 2024.
[87] Fala de Morena Nascimento em sua aula, em 25 de janeiro de 2023.

estudos práticos em suas aulas, ora nos direcionando, ora investigando corporalmente conosco, é notório o recurso da imitação utilizada como estratégia didática. Imitação verdadeira, como possibilidade de vir a ser a partir do outro (Ribeiro, 2014), como possibilidade de afetação e de ressonância entre os corpos e não de cópia *ipsis litteris*, formatada e replicada.

Ao contrário da imitação mecânica do movimento, a imitação verdadeira, conforme descrita por Ribeiro (2014), envolve um engajamento atento e consciente do corpo, mediado por processos de ressonância como sincronia, sintonia e empatia cinestésica. Para Meltzoff e Moore (1997, apud Ribeiro 2014), a imitação constitui uma forma básica de organização motora visando um objetivo, na qual o sujeito deve estruturar-se cinestesicamente para corporificar aquilo que observa. Nesse movimento, estabelece-se uma conexão consciente entre o aprendiz e o outro, mediada pela experiência das corporificações em relação. Leman (2008, apud Ribeiro 2014) complementa essa compreensão ao indicar que a imitação verdadeira é sustentada por ações intencionais, configurando-se como uma capacidade inata e distintiva da espécie humana. Esses processos permitem uma interação profunda entre o sujeito, o outro e o ambiente, resultando em uma experiência de enação, e se transformam em participação ativa e comunicação. No contexto do *breaking dance*, por exemplo, a imitação verdadeira não é vista como uma ameaça à criatividade ou autonomia do dançarino. Ao contrário, ela é entendida como um meio de cultivar a unidade entre corpo e mente, promovendo um ensino-aprendizagem que é, ao mesmo tempo, sensível e reflexivo (Ribeiro, 2014). A imitação mecânica é caracterizada por uma reprodução desengajada e descontextualizada dos movimentos, sem atenção plena ao processo ou ao ambiente. Ela pode levar à homogeneização e à perda de identidade, pois não envolve a reflexão e a criticidade.

Ribeiro (2014) propõe a noção de estados corporais de ressonância ao estudar os estados corporais envolvidos na aprendizagem do movimento na abordagem do *breaking dance*. Por via da imitação, a autora destaca aspectos intersubjetivos que se dão no processo de ensino-aprendizagem do *breaking,* indo de encontro à ideia de imitação como privação de criatividade e engajamento. A partir da experiência de enação, de cognição corporificada e do dançarino enquanto sujeito sociocultural – pontos basais de articulação das investigações deste estudo –, Ribeiro aponta que o processo de imitação verdadeira na dança envolve o trânsito de sensações, emoções, percepções e cognição motora, enfatizando, junto a outros teóricos, a imitação verdadeira como um processo cognitivo, o que também evidencia uma relação de alteridade e percepção de si a partir do outro.

> A imitação que opera na reorganização das experiências de movimento é resultante do engajamento corporal por via de habilidades miméticas. Novamente o corpo, a corporificação, é a base para a construção da cultura, como propôs Csordas (1993), mediando a energia física e os significados. A mímese é compreendida como tendência de sintonia com movimentos e posturas de outros, mas não como um mecanismo de pouca complexidade, *low-level*, dissociada de processos cognitivos e afetivos. As habilidades miméticas aqui referidas estão imbricadas em processos mais complexos de ressonância. Lipps (1903) dizia que ao imitarmos movimentos relacionados a música, com um ritmo claramente perceptível, como ocorre no *breaking*, compartilhamos imagens de ações e de percepções. Essa operação intersubjetiva promove o trânsito entre sensação, percepção, emoções, cognição motora, e, vale lembrar, numa situação de convívio, de interesses compartilhados sobre ensinar e aprender conjuntamente. A metáfora da ressonância pode ser propícia para se pensar esse circuito de sentimentos corporais e possibilita articulações de movimentos que permitem que a energia percebida visualmente, associada ao desejo e interesse, seja transformada em movimento. A metáfora da ressonância é propícia para se pensar esse circuito de sentimentos corporais e possibilitar a construção de sentido no ato da invenção em dança, permitindo que a energia percebida visualmente, associada ao desejo e interesse, seja transformada em movimento (RIBEIRO, 2014, p. 6).

É nesse terreno que se inscrevem as decisões empáticas, tomadas muitas vezes de modo intuitivo, inconsciente e relacional junto ao mapeamento do entorno e das intenções do outro. A empatia cinestésica sustenta a inteligência coletiva que orienta a improvisação (Ribeiro e Fonseca, 2011).

Corporalmente percebo que esse processo de ressonância abordado por Ribeiro (2014) se estabeleceu em diversos momentos ao longo das vivências METRI. É possível notar, como artista-improvisadora, quando uma dinâmica investigada junto aos demais corpos estabelece uma sintonia mútua e seu desenvolvimento parece acontecer com uma qualidade amalgamada, entrelaçada. Pode-se afirmar que quando dois ou mais corpos investem de modo aproximado suas atenções, intenções, presenças e escutas no ato inventivo de problematizar em dança – ato de improvisar –, estabelece-se um estado corporal de ressonância, como proposto por Ribeiro (2014) no estudo do *breaking dance*.

> O corpo que está na experiência de enação presente no ensino-aprendizagem de danças urbanas pode ser denominado, retomando Dubatti (2010), corpo afetado ou em estado poético. Esse corpo sofre as afecções decorrentes do trabalho sobre si na situação de compartilhamento da experiência. É um corpo afetado pela própria ação exploratória da atenção a si próprio e ao outro numa situação de ressonância. Um corpo poroso, disponível, ativo, que olha para dentro e para fora simultaneamente, precederia o corpo poético que dança a dança aprendida, apropriada pela mirada. Gosto de somar o corpo poético proposto por Dubatti à experiência de enação por considerar que o estar associado ao ser configura tessitura que qualifica o corpo como processo, como partícipe de um espaço-momento configurado por ações as quais deixam restos sob a forma de memórias corporificadas (RIBEIRO, 2014, p. 6).

A tessitura que qualifica o corpo como processo, proposta por Ribeiro ao problematizar o ambiente de aprendizagem do *breaking*, também interessa a esta pesquisa quando

problematizo o ambiente formativo da improvisação. O recurso didático da imitação como possibilidade de vir a ser a partir do outro é estratégia bastante utilizada nos processos de ensino-aprendizagem guiados por Morena.

A ação improvisacional dançada se delineia como multifacetada, onde transitam estados corporais, poéticas, percepções sobre si, saberes, imprevisibilidades e tomadas de decisão em tempo presente. Esse trânsito afeta mutuamente o corpo, o outro, o ambiente, criando uma atmosfera de relações, um ecossistema de vida (Dudude, informação verbal, em 2024).

Considero que, por meio de acordos prévios, de uma intencionalidade comum disponibilizada e construída pela operação do *Dançar Com...* (Siviero e Ferreira, 2018) e da revisitação e atualização desses acordos, constitui-se uma forte rede de corpos em comunicação sincrônica no ambiente da improvisação em dança. O *Dançar Com...* é uma proposta de Siviero e Ferreira que situa o corpo imerso e engajado na ação dançada, apresentada a seguir:

> [...] Também por esta relação, trabalhos de percepção do movimento são desenvolvidos, observando e sentindo as estruturas de funcionamento, provocados por estímulos internos e externos do próprio organismo, para criar cenas, performances, improvisações, contato, emoções, sem menosprezar o ambiente circunscrito, afetado por nós e que também nos afetava.
> É a partir desse Dançar Com... que podem ser criadas uma variedade de oportunidades que vão auxiliar os estudantes conforme suas preferências, empatias e experiências didático-pedagógicas, a ter um contato maior consigo mesmo e ao mesmo tempo perceber o outro em sua matriz cênica. Assim, pelo movimento e na dança, a comunicação se faz e refaz mecanismos que antes não eram entendidos ou sequer compartilhados entre os alunos e entre professor-alunado (SIVIERO e FERREIRA, 2018, p. 183).

Nesta proposta das autoras do *Dançar Com…* estão inseridos o sujeito, o outro e o ambiente. Importante retomar aqui a relação corpo-ambiente para reafirmar a continuidade corpo-mente-ambiente que pressupõe o ambiente como partícipe das relações estabelecidas pelo corpo.

Ao longo das vivências METRI, a ação de perceber o espaço era continuamente lembrada pelos artistas-formadores. Seja o espaço menor, a cinesfera[88], o espaço criado no intervalo entre dois movimentos ou o espaço amplo, ou o macro e expansivo para além da pele. De modo subjetivo ou coletivo, o incentivo à relação e à projeção intencional do corpo nos espaços – macro, micro, fora, dentro, concreto e abstrato – como recurso didático instaura zonas de percepção que configuram ao movimento dançado sentidos e significados.

[88] A cinesfera, também denominada *kinesfera*, é um conceito desenvolvido por Rudolf Laban que designa o espaço pessoal de movimento ao redor do corpo, acessível sem a necessidade de deslocamento. Trata-se de uma esfera imaginária que delimita a extensão máxima dos movimentos corporais de um indivíduo a partir de sua base de apoio, constituindo, assim, o alcance natural do corpo no espaço imediato que o cerca.

Enquanto improvisávamos e pesquisávamos, Morena, Dudude e Fukushima evidenciavam nas ações os aspectos relacionados ao espaço, ao ambiente e ao entorno. Perseguíamos as linhas de intensidade (informação verbal)[89] que eram compostas e possibilitadas apenas pelos corpos em ação improvisacional dançada de modo efêmero. A atmosfera improvisacional elaborava espaços preenchidos de contextos, signos, intenções e comunicação, e os participantes nela envolvidos pareciam manipular essa atmosfera ao mesmo tempo em que ela nos orientava. Construíamos, assim, campos de imanência (informação verbal)[90] transitórios que se erguiam no fazer da improvisação e se findavam também juntamente com ele.

Em sua entrevista, Dudude reflete: "Qual o principal alimento de uma improvisação? É a vida. São os modos de vida. É como você escuta, como você se coloca como mais um no espaço, a relação" (informação verbal)[91]. A artista afirma que o material da improvisação é, portanto, de natureza filosófica, e que por este motivo cultiva o hábito de ler filósofos como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Gaston Bachelard. Neste sentido, ao se referir às linhas de intensidade e campos de imanência para nos orientar nas ações improvisacionais, fica explícita a influência da filosofia em seu trabalho.

Inspirada na filosofia de Deleuze e Guattari, Dudude aborda a noção de linha de intensidade como forças que não se fixam na composição improvisacional, mas se atualizam no corpo em movimento de modo efêmero, instaurando direções, tensões e qualidades de presença. No improviso, essas linhas não apenas conduzem o movimento, mas também configuram o espaço sensível da composição, revelando a dança como acontecimento que se produz no agora. Nessa perspectiva, o campo de imanência se constitui como um plano sustentado pela ação, organizando relações que só se elaboram na duração da ação improvisacional enquanto dura o acontecimento improvisado. Instaura-se e dissolve-se no instante.

No ambiente da improvisação em dança, organizam-se os fluxos energéticos e afetivos que organizam/são organizados no/pelo corpo em movimento, orientando a criação no instante. Acontecem no corpo engajado artisticamente pela ação improvisacional dançada no ambiente. Com isso, afirmo ser apenas a partir da improvisação engajada, do corpo disposto a ocupar ativamente o lugar do "de propósito", preenchido de intenção, que se faz possível a composição efêmera da improvisação em dança.

---

[89] Fala de Dudude em sua aula, em 26 de janeiro de 2023.
[90] Fala de Dudude em sua aula, em 26 de janeiro de 2023.
[91] Fala de Dudude em entrevista com a autora em 25 de fevereiro de 2025.

O fazer intencional de ação improvisacional, pela via do “de propósito”, instaura presença e engajamento no ato de improvisar. Cultivar essa intenção e revisitá-la ao longo da pesquisa inventiva em dança é interessante ao dançarino-improvisador, pois esta parece ser uma estratégia de manutenção e atualização da escuta ativa (Ribeiro e Muniz, 2012). Compreendo que, ao estarmos corporalmente engajados a partir de um investimento da atenção conformada pela disposição proposital do sujeito e do coletivo, o jogo entre as ações relacionais operantes nos corpos imersos na improvisação se torna mais perceptível ao dançarino, o que possibilita explorá-las e compô-las de maneira mais substancial na ação dançada.

É em meio a essa operação que evidencio a abordagem formativa da autonomia-alteridade do artista-improvisador em dança, incentivado nos espaços e nas brechas de descoberta e transformação de hábitos corporais investigados pela via da inventividade. O esforço consciente e atento de não se ater aos hábitos corporais é prerrogativa para um corpo disponível ao exercício da improvisação em dança, bem como da criticidade, da reflexão e da elaboração de possibilidades a partir de percepções singulares.

> A consciência do aqui-agora traz junto a si a percepção da própria existência e com isso queremos finalmente ressaltar a marca do sujeito que dança. Importa nomear o corpo que dança, por meio da corporificação de suas histórias, seus modos de existir. A nomeação a que nos referimos é aquela de reconhecimento do sujeito-corpo, de suas escolhas de movimento, de sua dança em relação ao mundo. Pois, esta reflexão se faz a partir de danças autorais, que carregam marcas de singularidades. Interessa-nos a dança como presença do sujeito afetado pelo mundo [...] (RIBEIRO, 2012, p. 78).

Ribeiro (2012) enfatiza a centralidade da subjetividade na prática da improvisação em dança, destacando o papel do corpo como território de inscrição de experiências e modos singulares de existir. Ao abordar a consciência do aqui-agora, a autora aponta para a emergência do sujeito que dança como presença atravessada por afetos. Nesse sentido, a improvisação é compreendida como um fazer que evidencia a autoria do dançarino, suas escolhas corporais e sua relação sensível com o mundo. Reconhece a dança como manifestação do sujeito-corpo, cuja movimentação carrega traços subjetivos de uma existência situada. Assim, a improvisação se configura como espaço de afirmação subjetiva, no qual o mover-se se torna expressão encarnada e um fazer inventivo que se orienta em direção ao exercício e ao cultivo da autonomia-alteridade.



6. CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Refletir e argumentar acerca da autonomia e da alteridade e suas relações com as políticas públicas culturais faz com que, necessariamente, o sujeito seja situado como participante ativo e central da construção sociocultural de um território. Isso implica também que ele se compreenda como corresponsável nesse processo e se disponibilize crítica e intencionalmente para essa construção ou pode recair, no que parece ser tendência de muitos, de compor o coletivo social de forma passiva e apartada das construções socioculturais.

Nesse sentido, o estudo do cultivo da autonomia-alteridade na improvisação em dança, especialmente em espaços não formais de ensino-aprendizagem, se revela potente para direcionar a reflexão acerca de uma construção macropolítica, uma vez que convoca o sujeito a se perceber como agente ético e político. A experiência formativa da improvisação em dança favorece ao sujeito o desenvolvimento de uma consciência de sua corresponsabilidade diante do contexto sociocultural no qual se insere, incentivando-o a participar ativamente da elaboração, construção e tomadas de decisões coletivas que perpassam sua vida e a vida de sua comunidade.

Com isso, essa pesquisa segue indagando: Há iniciativas públicas estruturantes de fomento à arte e, especificamente, ao ensino-aprendizagem da dança? Em quais territórios elas ocorrem? Quais são os seus critérios de execução? Estão asseguradas por quais leis e decretos? Como ações artístico-formativas em improvisação em dança podem ser ofertadas de modo continuado e descentralizado para que o sujeito possa ter seu direito cultural garantido, no que tange à formação, à fruição e à produção, enquanto direito assegurado no artigo 215 da Constituição Federal Brasileira?

Por meio de diálogos e trocas acerca do tema desta pesquisa em congressos, encontros acadêmicos, disciplinas de doutorado, na atuação do ensino formal de dança na Universidade Federal de Viçosa nos anos de 2016, 2017, 2024 e 2025, em imersões artísticas e na atuação como conselheira estadual de políticas públicas de cultura desde 2021, percebi que a improvisação em dança também pode ser compreendida como terreno de transformação sociocultural, ampliando o diálogo do tema desenvolvido e apontando para a elaboração de pesquisas futuras. Identifiquei, no percurso desta pesquisa, que, ao improvisar, percepções e sensações “se assentavam” corporalmente e me possibilitavam uma percepção melhor orientada não apenas do desenvolvimento da pesquisa, mas também sobre o meu modo de me organizar nas minhas diferentes atuações em dança e no mundo. Percebo ainda que a ação improvisacional dançada, mesmo quando provocadora de uma sensação de vulnerabilidade ou

risco, disponibilizou um "rastro corporal" ativo que parece se organizar para/em mim, de alguma forma, um modo subjetivo e muito próprio de existência possível. Compreendo que, à medida que sigo dançando, sigo elaborando, pela inventividade da ação improvisacional engajada, a minha trilha de pertencimento que apresentei no capítulo 1. Percepções como autovalidação, segurança emocional, acolhimento e pertencimento, que não devem ser confundidas com prazer e bem-estar necessariamente, são alguns aspectos que acesso hoje vividamente em meu corpo ao me recordar das experiências improvisacionais dançadas ao longo da minha trajetória com a dança. Não digo sobre rememorar o que se deu como em uma lembrança passível de tradução narrativa, mas sim de uma revisitação corporalizada com potência de ação e transformação no presente, como experiência consumatória (Dewey, 2010).

É notório, pelos relatos dos participantes desta pesquisa, que esta percepção, além de não ser algo particular ou isolado, é objetivo de sua ações artístico-formativas. Por diversas vezes, Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima reforçaram a importância de possibilitar em suas aulas que os artistas-improvisadores busquem uma aproximação consigo mesmos, um reconhecimento de si em movimento no espaço e modos intencionais de estar em relação com o outro.

Com esta pesquisa, é possível afirmar o cultivo da autonomia-alteridade mobilizado pelo ensino-aprendizagem da improvisação em dança. A partir disso, pode-se apontar a improvisação como um fazer formativo ético-político do sujeito e vislumbrá-la como um possível terreno de transformação sociocultural pelo seu potencial em elaborar contextos artístico-formativos que incentivem acolhimento, respeito, responsabilidade, escuta e diálogo que permitem a permanência e o fortalecimento da diversidade e de subjetividades.

Destaco a percepção da improvisação em dança como um espaço de acolhimento no sentido de poder exercitar quem se é, possibilidades de vir a ser junto ao outro e de se colocar disponível ao risco da experiência com segurança e afetividade[92] junto ao coletivo e junto ao ambiente. Em uma sociedade capitalista, na qual somos continuamente atravessados pelas normativas sociais acerca dos modos de ser e existir, espaços seguros de exercício de cultivo de si e de autonomia-alteridade, possibilitados pela improvisação em dança, são ilhas de encorajamento, de empoderamento sociocultural a partir do encontro e da dança.

Contudo, isso não garante que se trate de um processo sempre agradável e apartado de tensões e/ou incômodos para os envolvidos. Ao contrário, o que proponho ao pensar a

[92] Segurança e afetividade não estão aqui necessariamente relacionadas ao prazer e/ou bem-estar. É possível estar em uma improvisação de modo seguro e afetivo e se tratar de uma experiência incômoda e desconfortável para o sujeito que dança.

improvisação em dança é compreender que esse é um espaço potente de transformações e afetações e seguirá sendo um campo de acolhimento, sendo que o conhecimento que dali emerge se apresenta com potência de continuidade.

Quando Dudude afirma em sua entrevista que o material da improvisação é de base filosófica, pois tem relação direta com a vida, a artista afirma que improvisar mobiliza questões e percepções muito profundas no sujeito que dança. A improvisação como um campo em que *tudo pode acontecer* abre caminhos para o exercício democrático do corpo, onde tudo aquilo que é apresentado, expressado e/ou criado é posto em relação dialógica com o outro em tempo presente.

Neste sentido, aponto aqui para a compreensão do cultivo da autonomia-alteridade, elaborado em processos artístico-formativos, como peça-chave para seu fortalecimento, em que ambos – cultivo de si e autonomia-alteridade – se configuram como estratégias capazes de incentivar e promover a participação sociocultural ativa do sujeito, além de serem aspectos importantes na elaboração da sensação de pertencimento coletivo e, consequentemente, da corresponsabilidade sociocultural. Isso orienta diretamente para a possibilidade de uma atuação coletiva ou individual do sujeito mais assertiva nas construções de caminhos e tomadas de decisão sobre questões acerca da sua identidade, valores, práticas e expressões culturais. Implica ainda na liberdade de praticar e desenvolver manifestações culturais, bem como na capacidade de participar ativamente na preservação, na permanência e na transformação da própria cultura em seu cotidiano.

Torna-se possível vislumbrar, portanto, que, a partir da percepção e elaboração de si e da autonomia-alteridade, a noção de pertencimento do sujeito que se aproxima e permanece junto a grupos, coletivos e manifestações artístico-culturais com as quais se identifica, é afetada e sofre um potente e significativo processo de fortalecimento. Atuar junto a coletivos artístico-culturais pela via da identificação e do desejo do sujeito possibilita a criação coletiva de um espaço de aprofundamento de relações e de compartilhamentos de natureza socioafetiva-cultural e, consequentemente, uma sensação de pertencimento e de localização de si e do outro no mundo. Desse modo, aponto para o entendimento de que a dança, em sua potência sensível, política e formativa, constitui um campo fértil de pesquisa de modos de existência em constante interlocução com outras áreas do conhecimento.

Mais do que oferecer respostas definitivas, esta tese procura abrir frestas e encorajar corpos a um fazer mais engajado e intencional pela relação dança-mundo, arte-vida, enfatizando a ação improvisacional em dança como um fazer ético-político, elaborador de criticidade e como exercício do cultivo de si. Reconheço, portanto, que esta tese não é um ponto de chegada,

e sim um convite a que as reflexões aqui tecidas reverberem para além do campo específico da dança, contribuindo para a construção de modos de existência mais atentos à autonomia-alteridade, à sensibilidade, à ética e à elaboração de si no mundo.

Junto à Dudude, Morena Nascimento e Eduardo Fukushima, destaco a importância de ações artístico-formativas que elaboram metodologicamente questões que não se findam no espaço da sala/cena e que não se deslocam do ato de estar vivo. Nascimento (2022) ressalta que não vê separação entre o ato de ensinar, criar e compor, pois são formas que possibilitam um mergulho investigativo do dançar e revelam experiências sensíveis e transformadoras, proporcionadas em suas ações artístico-formativas. Barbosa (2015) afirma que "[c]omo em um ciclo, a formação afeta a criação, que afeta a produção, que afeta a fruição, que, por sua vez, afeta a formação [...]" (BARBOSA, 2015, p. 57). Dudude (informação verbal)[93] pontua que ao improvisar, estamos treinando vida. Fukushima tem seu trabalho em dança elaborado junto a técnicas asiáticas que têm como objetivo reavivar o corpo e suas relações com o ambiente.

A dança como modo de elaboração de vida e das relações carrega em si a dimensão formativa e política e percebo que as corporalizações que mapeio em percurso particular fazem parte de um modo de existência organizado pela dança. Sendo assim, permito-me pegar emprestado o termo que Nascimento (2022) utiliza para caracterizar sua dissertação como "pesquisa sentimental", sob o apontamento de que se trata de uma pesquisa porosa, mergulhada nos afetos dos encontros e desencontros de sua trajetória, matéria viva, mobilizada e mobilizadora de desejo. Contudo, acresço ainda à percepção dessa pesquisa como sentimental, pelo imbricamento do sentimento na construção de conhecimento, pois esta tese é mobilizadora de emoções e sentimentos corporalizados que passam a me constituir. Escrevê-la, assim como dançar, tem sido exercício crítico do viver situado neste tempo-espaço, que desejo que siga se transformando e se inventando a cada nova oportunidade de diálogo e reflexão crítica com pesquisas futuras.

[93] Fala de Dudude em sala de aula, em 26 de janeiro de 2023.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AQUINO, Rita Ferreira de. **Uma reflexão sobre a autonomia da dança como área do conhecimento.** Anais da IV Reunião Científica da ABRACE. Belo Horizonte, 2007. Disponível em https://ritaaquino.com/portfolio/artigos-publicados-em-anais-de-eventos/uma-reflexao-sobre-a-autonomia-da-danca-como-area-do-conhecimento-rita-ferreira-de-aquino/. Acesso em: 03 de abr. de 2023.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Corpo (sentido):** corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2020.

BARBOSA, Daniel. Dudude Herrmann propõe alargar a percepção do espectador com performance. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 25 fev. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2023/02/25/interna_cultura,1461656/dudude-herrmann-propoe-alargar-a-percepcao-do-espectador-com-performance.shtml. Acesso em: 22 de set. de 2025.

BARBOSA, Viviane Vieira Peçanha. **Individualidades coletivas:** uma reflexão sobre alteridade e autonomia na dança. *Revista Dança*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 54-64, jul./dez. 2015. Disponível em: periodicos.ufba.br. Acesso em: 9 jun. 2022.

BASTOS, Jussara Braga. **Adaptações corporais de dançarinos em contexto de Cias. profissionais com coreógrafos não residentes.** 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BAUM, Carlos; KROEFF, Renata Fischer da Silveira. **Enação:** conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas. *Revista Polis e Psique*, v. 8, n. 2, p. 207-236, 2018. Disponível em: pepsic.bvsalud.org. Acesso em: 9 jun. 2022.

BELÉM, Elisa Martins. **Abordagens do movimento:** o contato-improvisação e o toque nas práticas da dançarina Dudude Herrmann. *Revista Cena: Cultura e Crítica*, Porto Alegre, n. 9, 2011. Disponível em: seer.ufrgs.br. Acesso em: 19 set. 2025.

BEZERRA, Fernanda de Souza. **Técnica Klauss Vianna e autonomia artística em dança.** 2022. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Dança) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:www.scielo.br. Acesso em: 19 set. 2025. ISSN 1413-2478.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura:** políticas culturais e seus desafios. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988.** Art. 215. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 19 set. 2025.

CARUSO, Paulo et al. **O diferencial da atuação de um licenciado em dança na construção da autonomia dos alunos em diferentes realidades.** Conceição/Conception, v. 7, p. 181–228, 2018. Disponível em: doi.org. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARVALHO, Daiana Miranda. **Dança:** campo móvel para pensar alteridade. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: repositorio.ufba.br. Acesso em: 19 set. 2025.

CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. **Convivência e alteridade no processo de conhecimento em dança: a abordagem de Marilene Martins no Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea.** 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

COELHO, Teixeira. **A Divina Loucura na Era Digital** (Internet e Direitos Culturais) (2021). Palestra online. Seminário Internacional de Direito à Cultura. 15º Festival de Verão UFMG. Youtube. Disponível em: 1º dia Seminário Internacional Direito à Cultura | 15º Festival de Verão UFMG. Acesso em: 16 de novembro de 2023.

DAMÁSIO, António R**. E o cérebro criou o homem.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1980.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Organizado por Jo Ann Boydson; tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES, Maria Aparecida. **Desenvolvimento e aprendizagem:** o que o cérebro tem a ver com isso? Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

DUDUDE. **Ela sentou na cadeira.** Belo Horizonte: [Edição do Autor], 2019.

FALCÃO, Olivia. Poiesis. **Olhares,** São Paulo, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: www.olharesceliahelena.com.br. Acesso em: 19 set. 2025.

FERNANDES, Danielle Márcia. **A política da sensibilidade na trajetória artística do Trans-Forma Grupo Experimental de Dança.** 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: Repositorio UFMG. Acesso em: 17 ago. 2025.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. v. 2: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GODARD, H. **Gesto e percepção.** In: PEREIRA, R.; SORTER, S. (ed.). *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1995. p. 11-35.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: Scielo. Acesso em: 15 out. 2023.

HERRMANN, Dudude. **Dramaturgia na linguagem da improvisação em dança**. Dramaturgias, n. 8, p. 100-111, set. 2018. Disponível em: doi.org. Acesso em: 22 set. 2025.

HERRMANN, Dudude. **Zona Indetermiinada.** Edital 2024 Corpo-Território. Belo Horizonte: Centro de Referência da Dança - Fundação Municipal de Cultura da Cidade de Belo Horizonte, 2024. Disponível em: Google Drive. Acesso em: 22 set. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Por uma teoria corpomídia.** In: GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

LAKOFF, George. **The Contemporary Theory of Metaphor.** In: ORTONY, Andrew (ed.). Metaphor and Thought. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

LAYTON, W. **¿Por qué?:** el trampolín del actor. Madrid: Fundamentos, 1990.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** Tradução de José P. Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIMA, Marcela dos Santos. **Corpo, maturidade e envelhecimento:** o feminino e a emergência de outra estética através da dança. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: repositorio.ufba.br. Acesso em: 19 set. 2025.

LOBAKE, Thayla Araújo; MANN, Luana; KLEINPAUL, Julio Francisco. **A contribuição da prática da dança para o desenvolvimento da autonomia funcional de idosos.** EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, v. 20, n. 214, mar. 2016. Disponível em: www.efdeportes.com. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARQUES, Isabel Azevedo. Corpo, dança e educação contemporânea: algumas relações existentes entre conceitos de corpo e de dança. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp – PF-FE, 1998. Disponível em:www.fe.unicamp.br. Acesso em: 21 fev. 2023.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel. **O artista/docente:** ou o que a arte pode aprender com a educação. OuvirOUver, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, out./dez. 2015. DOI: 10.14393/OUV14-v10n2a2014-4. Disponível em: seer.ufu.br. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARTINS, Cleide. **A improvisação em dança:** um processo sistêmico e evolutivo. 1999. 108 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MEYER, Sandra. **A cognição como ação corporificada e a dança como conhecimento**. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, UFBA/PPGAC, v. 24, p. 67-78, 2010.

MILLER, Jussara; LASZLO, Cora Miller. **A Sala e a Cena:** a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n. 36, set. 2016. Disponível em: www.ppgac.tea.ufba.br. Acesso em: 9 jun. 2022.

MOTTA, Fernanda Veiga. **O processo criativo da dança-teatro:** memórias, traços e reconstruções. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, ano 23, n. 43, p. 35-51, 2019.2. Disponível em: Periodicos UFBA. Acesso em: 22 set. 2025.

MUNIZ, M. L. **La improvisación como espetáculo:** principales experimentos y técnicas de aprendizaje del actor-improvisador. 2004. 395 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Facultad de Filología y Letras, Universidad de Alcalá de Henares, Madri, 2004.

MURTA, Flor. **Danças contemporâneas:** articulando concepções e práticas de ensino. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: Repositório UFBA. Acesso em: 19 de set. de 2025.

NASCIMENTO, Morena. **Cartografia transatlântica:** mapeamento reflexivo de encontros e afetos em um percurso autoral com a dança entre Brasil e Alemanha. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

NÖE, Alva. **Action in perception.** Cambridge: MIT Press, 2004.

OHNO, Maria Cecília. **A arte no corpo.** 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em Repositório UNICAMP. Acesso em: 19 set. 2025.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PIMENTA, Verônica Teodora. **Didática da invenção na improvisação em dança contemporânea.** 2021. 336 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: repositorio.ufmg.br. Acesso em: 19 set. 2025.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Processos artísticos como metodologia de pesquisa.** OuvirOUver, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 88-98, 2015. Disponível em: seer.ufu.br. Acesso em: 9 jun. 2022.

QUEIROZ, Lela. **Corpo, dança e consciência:** circuitações e trânsitos em Klauss Vianna. Salvador: EDUFBA, 2011.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade:** comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RETTORE, Paola. **A improvisação no processo de criação e composição da dança de Dudude Herrmann**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: repositorio.ufmg.br. Acesso em: 19 set. 2025.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **Experiência de improvisação em dança**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 162–172, nov. 2015-abr. 2016. Disponível em: periodicos.ufmg.br. Acesso em: 19 set. 2025.

RIBEIRO, Mônica M. **Experiência de enação:** processos afetivos e compartilhamento de saberes. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 8., 2014, Belo Horizonte. Anais da VIII Reunião Científica da ABRACE Associação Brasileira de Pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte, MG. 2014. Disponível em: portalabrace.org. Acesso em: 10 abr. 2023.

RIBEIRO, Mônica M.; FONSECA, Agar. **The empathy and the structuring sharing modes of movement sequences in the improvisation of contemporary dance.** Research in Dance Education, v. 12, n. 2, p. 71-85, 2011. Disponível em: www.tandfonline.com. Acesso em: 5 set. 2025.

RIBEIRO, Mônica Medeiros; HISSA, Cassio E. Viana. **Notas sobre pesquisa acadêmica em Dança.** In: Cristiane Neder; Teresa Norton Dias. (Org.). Corpos que dançam. 1ed.Funchal-Madeira: Universidade da Madeira (UMa), 2022, v. 1, p. 94-108.

RIBEIRO, Mônica Medeiros; QUEIROZ, Dayane Lacerda. **O processo de criação como metodologia:** a sala de aula de estudos corporais para o ator. Repertório, Salvador, v. 22, n. 33, p. 31-53, 2019. Disponível em: periodicos.ufba.br. Acesso em: 9 jun. 2022.

RIBEIRO, Mônica Medeiros; MUNIZ, Mariana. **Aspectos cognitivos e invenção na improvisação teatral e sua influência na criação de movimentos expressivos em dança.** Lamparina Revista De Ensino De Teatro, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: www.academia.edu. Acesso em: 9 jun. 2022.

RIBEIRO, Mônica Medeiros**. A dança que nos escapa** - o instante da presença. RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa, n. 38, 2020. Disponível em: www.rilp-aulp.org. Acesso em: 21 mar. 2023.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **Corpo, afeto e cognição na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros:** entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **Processos de ressonância e imitação verdadeira:** operadores da autonomia e identidade na experiência de ensino-aprendizagem de práticas corporais. **In**: Cultures-Kairós, Paris, 2014. **Dossiê**: Métamorphoses digitales: Expérimentations esthétiques

et construction du sensible dans l'interaction humain-machine. Disponível em: revues.mshparisnord.fr. Acesso em: 21 mar. 2023.

RIBEIRO, Mônica. **Prática da invenção no exercício da improvisação em dança.** In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 5., 2009, São Paulo. Anais da V Reunião Científica da ABRACE Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. São Paulo, 2009. Disponível em: www.portalabrace.org. Acesso em: 9 jun. 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SALLES, Cecília. **Redes da Criação:** Construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo:** dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SHUSTERMAN, Richard. **Consciência Corporal.** Tradução de Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2012.

SILVA, Edna Cristina. **Dança na educação básica:** uma análise da produção do conhecimento à luz da Teoria Corpomídia. 2018. 119 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIVIERO, Evanize; FERREIRA, Lucia Eliana. **Acessibilidade e formação em dança:** reflexões sobre o corpo, alteridade e deficiência. Repertório, Salvador, v. 21, n. 31, p. 165-189, 2018. Disponível em: periodicos.ufba.br. Acesso em: 13 mar. 2023.

TRILLA, Jaume. **A educação não formal.** In: ARANTES, Valeria Amorin (Org.). Educação formal e não formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 1-168

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind:** cognitive science and human experience. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

VIANNA, Klauss. **A Dança.** São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, Elisa Martins Belém. **Práticas para a plenitude do corpo:** aproximações entre performance, autoria e cura. 2014. 286 p. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 18 fev. 2014. Disponível em: bv.fapesp.br. Acesso em: 19 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAMBEL, L.; LASTÓRIA, L. A. N. **Educação e emancipação em T. W. Adorno:** contribuições para a formação de professores. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, out./dez. 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n4.8794. Disponível em: periodicos.fclar.unesp.br. Acesso em: 2 set. 2025.

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "**Autonomia e Alteridade: improvisação como espaço de formação do artista de dança**". Essa pesquisa tem como objetivo investigar a improvisação em dança como espaço formativo e de articulação da autonomia e da alteridade do artista que dança.

Você irá participar de entrevista semiestruturadas, em dia e horário de sua preferência e previamente agendado de acordo com a sua disponibilidade.

A sua participação na pesquisa é gratuita e voluntária. Os participantes desse estudo serão identificados através de seus nomes sociais e artísticos e os dados obtidos serão utilizados somente nessa pesquisa e os resultados de sua análise apresentados em artigos, eventos acadêmicos artístico-científicos.

Você não terá qualquer benefício direto, mas a sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa sobre a improvisação em dança como espaço de formação da autonomia e alteridade, pois se considera que os resultados podem fornecer subsídios para fortalecer e orientar não apenas metodologias de ensino da dança em espaços não formais, bem como enfatizar a importância desses espaços se ensino de dança na formação sociocultural.

DURANTE TODA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO, VOCÊ TEM O DIREITO DE SANAR SUAS DÚVIDAS SOBRE O PROCEDIMENTO AO QUE ESTÁ SENDO SUBIMETIDO. A PESQUISADORA ESTARÁ A DISPOSIÇÃO PARA QUALQUER ESCLARECIMENTO NECESSÁRIO.

Desde já agradecemos a colaboração.
Atenciosamente,
As pesquisadoras.

Baseado neste termo, eu, _Maria de Lourdes Tavars Herrmann de nome artístico Dudude, RG MG 1120694 SSP-MG, CPF 343880526-04, aceito participar da pesquisa "Autonomia e Alteridade: improvisação como espaço de formação do artista de dança" em acordo com as informações acima expostas.

Belo Horizonte, 28 de Fevereiro 2025.

Participante: 

Pesquisadoras:
Profa. Ms. Jussara Braga Bastos
Professora Substituta do Departamento de Artes e Humanidades da Universidade Federal de Viçosa. Tel. (31) 97523-8110

Profa. Dra. Monica Medeiros Ribeiro
Professora Titular do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Tel. (31) 3409-5275

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "**Autonomia e Alteridade: improvisação como espaço de formação do artista de dança**". Essa pesquisa tem como objetivo investigar a improvisação em dança como espaço formativo e de articulação da autonomia e da alteridade do artista que dança.

Você irá participar de entrevista semiestruturadas, em dia e horário de sua preferência e previamente agendado de acordo com a sua disponibilidade.

A sua participação na pesquisa é gratuita e voluntária. Os participantes desse estudo serão identificados através de seus nomes sociais e artísticos e os dados obtidos serão utilizados somente nessa pesquisa e os resultados de sua análise apresentados em artigos, eventos acadêmicos artístico-científicos.

Você não terá qualquer benefício direto, mas a sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa sobre a improvisação em dança como espaço de formação da autonomia e alteridade, pois se considera que os resultados podem fornecer subsídios para fortalecer e orientar não apenas metodologias de ensino da dança em espaços não formais, bem como enfatizar a importância desses espaços se ensino de dança na formação sociocultural.

DURANTE TODA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO, VOCÊ TEM O DIREITO DE SANAR SUAS DÚVIDAS SOBRE O PROCEDIMENTO AO QUE ESTÁ SENDO SUBIMETIDO. A PESQUISADORA ESTARÁ A DISPOSIÇÃO PARA QUALQUER ESCLARECIMENTO NECESSÁRIO.

Desde já agradecemos a colaboração.
Atenciosamente,
As pesquisadoras.

Baseado neste termo, eu, Morena Nascimento Oliveira, RG 43561058-2 CPF 303.250.638-77 aceito participar da pesquisa "Autonomia e Alteridade: improvisação como espaço de formação do artista de dança" em acordo com as informações acima expostas.

Belo Horizonte, 08 de março de 2025.

gov.br Documento assinado digitalmente
MORENA NASCIMENTO OLIVEIRA
Data: 08/03/2025 20:40:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Participante:_____

Pesquisadoras:
Profa. Ms. Jussara Braga Bastos
Professora Substituta do Departamento de Artes e Humanidades da Universidade Federal de Viçosa. Tel. (31) 97523-8110

Profa. Dra. Monica Medeiros Ribeiro
Professora Titular do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Tel. (31) 3409-5275

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "**Autonomia e Alteridade: improvisação como espaço de formação do artista de dança**". Essa pesquisa tem como objetivo investigar a improvisação em dança como espaço formativo e de articulação da autonomia e da alteridade do artista que dança.

Você irá participar de entrevista semiestruturadas, em dia e horário de sua preferência e previamente agendado de acordo com a sua disponibilidade.

A sua participação na pesquisa é gratuita e voluntária. Os participantes desse estudo serão identificados através de seus nomes sociais e artísticos e os dados obtidos serão utilizados somente nessa pesquisa e os resultados de sua análise apresentados em artigos, eventos acadêmicos artístico-científicos.

Você não terá qualquer benefício direto, mas a sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa sobre a improvisação em dança como espaço de formação da autonomia e alteridade, pois se considera que os resultados podem fornecer subsídios para fortalecer e orientar não apenas metodologias de ensino da dança em espaços não formais, bem como enfatizar a importância desses espaços se ensino de dança na formação sociocultural.

DURANTE TODA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO, VOCÊ TEM O DIREITO DE SANAR SUAS DÚVIDAS SOBRE O PROCEDIMENTO AO QUE ESTÁ SENDO SUBIMETIDO. A PESQUISADORA ESTARÁ A DISPOSIÇÃO PARA QUALQUER ESCLARECIMENTO NECESSÁRIO.

Desde já agradecemos a colaboração.
Atenciosamente,
As pesquisadoras.

Baseado neste termo, eu, Eduardo Fukushima Kuroiwa, RG 27.400.939-0, CPF 329.669.358-04 aceito participar da pesquisa "Autonomia e Alteridade: improvisação como espaço de formação do artista de dança" em acordo com as informações acima expostas.

Belo Horizonte, 11 de março 2025.

Participante: Eduardo Fukushima

Pesquisadoras:
Profa. Ms. Jussara Braga Bastos
Professora Substituta do Departamento de Artes e Humanidades da Universidade Federal de Viçosa. Tel. (31) 97523-8110

Profa. Dra. Monica Medeiros Ribeiro
Professora Titular do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Tel. (31) 3409-5275

ANEXO II – Roteiro da entrevista semiestruturada

PERCEPÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM DANÇA

1. Como você se identifica profissionalmente?
2. Há quanto tempo você atua profissionalmente na dança? Há algum outro trabalho corporal que você pesquisa?
3. Para você, qual a relação entre a sua formação artística e acadêmica? E entre o seu trabalho e ensino formal de dança?
4. Tem alguém que você considera que orientou seu trabalho atual na dança?

IMPROVISAÇÃO E FORMAÇÃO

5. Quais são os seus objetivos ao elaborar uma ação formativa em improvisação?
6. O que há na improvisação em dança para essa abordagem se tornar o campo do seu trabalho artístico e formativo?
7. O que há de treinamento na improvisação se essa é uma dança do instante?
8. Como você identifica a autonomia nos seus trabalhos artísticos e formativos? E a alteridade?
9. Como você lida com o erro em suas aulas?
10. Como você percebe a afetividade nas suas aulas, em si e nos participantes?

VIVÊNCIA METRI

11. Como se deu o início do METRI e qual o seu objetivo com essa vivência especificamente? (Específica para Dudude)
12. Você identifica alguma mudança nos dançarinos que participam do METRI após uma semana de imersão?
13. Você percebe alguma mudança em si após a vivência METRI?