

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

Andrea de Azevedo Anhaia

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA CONTEMPORÂNEA:  
Deslocamentos e Perturbações na práxis de Marise Dinis**

Belo Horizonte

2024

Andrea de Azevedo Anhaia

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA CONTEMPORÂNEA:  
Deslocamentos e Perturbações na práxis de Marise Dinis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção de título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Arte

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófaró.

Belo Horizonte

2024

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

793.307  
A596p  
2024

Anhaia, A. A., 1975-  
Processos de ensino-aprendizagem em dança contemporânea  
[recurso eletrônico] : deslocamentos e perturbações na práxis de Marise  
Dinis / Andrea de Azevedo Anhaia. – 2024.  
1 recurso online.

Orientadora: Gabriela Córdova Christófaro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Escola de Belas Artes.  
Inclui bibliografia.

1. Dinis, Marise. – Teses. 2. Dança – Estudo e ensino – Teses.  
3. Dança – Técnica – Teses. 4. Criação (Literária, artística, etc.) –  
Teses. I. Christófaro, Gabriela, 1972- II. Universidade Federal de Minas  
Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **ANDRÉA DE AZEVEDO ANHAIA** - Número de Registro **2022685991**.

Título: **“PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA CONTEMPORÂNEA: deslocamentos e perturbações na práxis de Marise Dinis”**

Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófaró – Orientadora – EBA/UFMG  
Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga – Titular – EBA/UFMG  
Prof. Dr. Arnaldo José de Siqueira Junior – Titular – UFPE

Belo Horizonte, 08 de agosto de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 13/08/2024, às 14:22, 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 **Arnaldo Leite de Alvarenga, Professor do Magistério Superior**, em 20/08/2024, às 19:50, 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 **Arnaldo José de Siqueira Junior, Usuário Externo**, em 21/08/2024, às 14:09, 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 23/08/2024, às 09:55, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3454471** e o código CRC **0DAFF373**.

Dedico esta pesquisa aos meus amados pais, Norma e Milton Anhaia.  
Voar só é possível quando sabemos que temos para onde voltar e pousar com segurança.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida Marise Dinis, pelas entrevistas, observações, cadernos de anotações, e inúmeras questões trocadas. Daqui e de onde eu estiver, muita admiração e respeito para sempre!

Agradeço à minha mestra orientadora Prof. Dra. Gabriela Christófaró, pela ajuda para montar o quebra-cabeças a ser inventado.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Arnaldo Alvarenga, agradeço o cuidado em ler esta pesquisa e a disponibilidade para estar conosco; e ao Prof. Dr. Arnaldo Siqueira, agradeço o passeio por Sitges e pelas referências tão importantes.

Agradeço à minha família querida, por ter suportado este processo obsessivo que é o da pesquisa acadêmica. Kiko Klaus, Tom e Isadora, de alguma maneira isso tudo terá seu motivo desvendado algum dia.

E, por último, agradeço a Recife e a Belo Horizonte, cidades nas quais minha dança nasceu e floresceu enquanto profissão. Aos mestres, bailarinos, professores e à comunidade da dança desses lugares, minha reverência e respeito sempre! É uma honra e um privilégio ter dedicado minha vida a esse fazer em lugares tão especiais.

## RESUMO

A pesquisa que originou a dissertação intitulada *Processos de ensino-aprendizagem em dança contemporânea: deslocamentos e perturbações na práxis de Marise Dinis* aborda o ensino-aprendizagem em dança contemporânea, ancorando-se na articulação entre formação técnica e criação artística. Nessa perspectiva, a pesquisa, de caráter qualitativo, segue a abordagem do estudo de caso e tem como foco a prática artístico-docente desenvolvida pela artista mineira Marise Dinis. Tivemos como objetivo identificar aspectos estruturantes, modos de fazer, referências e arranjos no trabalho artístico-pedagógico de Dinis, discutindo-os na perspectiva de possíveis relações entre técnica e criação em dança. O estudo se desenvolveu considerando os seguintes referenciais: a conceituação de dança contemporânea, a partir de Banes (1993), Fazenda (2012), Rocha (2016) e Silva (2005); discussões sobre técnica e criação em dança, a partir de Mauss (2017) e Geraldi (2007); a noção de aprendizagem inventiva, em Kastrup (2007, 2008); e a noção de experiência no campo da arte, em Dewey (2010). Foi possível verificar que Marise Dinis reúne experiências artísticas e docentes no campo da dança contemporânea belorizontina a partir dos anos 2000. Constatou-se que a artista, de forma independente, participa de eventos importantes, como dançarina, coreógrafa, diretora e professora de dança contemporânea, atuando junto a companhias profissionais de dança, coletivos de artistas e escolas de referência da capital mineira. Além disso, a partir das noções de deslocamento e perturbação em dança, foram elencados arranjos, modos de fazer em sua práxis e suas contribuições para discussões relativas a metodologias de ensino-aprendizagem de dança contemporânea na atualidade.

**Palavras-chave:** dança contemporânea; técnica de dança; criação; ensino-aprendizagem em dança.

## ABSTRACT

The research entitled *Teaching-learning processes in contemporary dance: displacements and disturbances in the praxis of Marise Dinis*, addresses teaching-learning in contemporary dance, anchored in the articulation between technical training and artistic creation. From this perspective, the research, of a qualitative nature, follows the case study approach and focuses on the artistic-teaching practice developed by the artist from Minas Gerais, Marise Dinis. The objective was to identify structuring aspects, ways of doing things, references and arrangements in Dinis' artistic-pedagogical work, discussing them from the perspective of possible relationships between technique and creation in dance. The study was developed considering the following references: the conceptualization of contemporary dance, based on Baner (1993), Fazenda (2012), Rocha (2016) and Silva (2005); discussions about technique and creation in dance, based on Mauss (2017) and Geraldi (2007); the notion of inventive learning, in Kastrup (2007, 2008); and the notion of experience in the field of art, in Dewey (2010). It was possible to verify that Marise Dinis brings together artistic and teaching experiences in the field of contemporary dance in Belo Horizonte, starting in the 2000s. It was found that the artist, independently, participates in important events, as a dancer, choreographer, director and teacher of contemporary dance, working with professional dance companies, artist collectives and leading schools in the capital of Minas Gerais. Furthermore, based on the notions of displacement and disturbance in dance, arrangements, ways of doing things in their praxis were listed and their contributions to discussions regarding contemporary dance teaching-learning methodologies today.

**Keywords:** contemporary dance; dance technique; creation; teaching-learning in dance.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2 ALGUMAS NOTAS SOBRE MIM (OU DE ONDE PARTE A PESQUISA)</b> .....	<b>11</b>
<b>3 REVISÃO TEÓRICA</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 Dança contemporânea e a problemática pós-moderna</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Por uma tecnologia do corpo</b> .....	<b>39</b>
<b>3.3 Deslocamentos e perturbações em práticas de ensino-aprendizagem em dança contemporânea</b> .....	<b>43</b>
<b>3.4 Experiência e invenção na busca de novos entendimentos sobre o corpo</b> .....	<b>46</b>
<b>4 CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	<b>51</b>
<b>4.1 Do artista ao professor na dança da vida</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2 Por que Marise Dinis?</b> .....	<b>62</b>
<b>4.3 Quem é Marise Dinis?</b> .....	<b>66</b>
<b>5 DA ANÁLISE: DESLOCAMENTOS E PERTURBAÇÕES NA PRÁTICA DE MARISE DINIS</b> .....	<b>75</b>
<b>5.1 Metodologia do Pensar/Fazer</b> .....	<b>75</b>
<b>5.2 Modos de fazer a partir dos deslocamentos de referências</b> .....	<b>79</b>
<b>5.2.1 Criação de sequências de dança em diálogo com a tecnologia para dançar</b> .....	<b>80</b>
<b>5.2.2 Criação do espaço-corpo na aprendizagem em dança</b> .....	<b>85</b>
<b>5.2.3 Improvisação como lógica para a criação</b> .....	<b>89</b>
<b>5.3 Perturbações para o cultivo da invenção em dança</b> .....	<b>91</b>
<b>5.3.1 Criação de metáforas e dança como matéria em fluxo</b> .....	<b>92</b>
<b>5.3.2 Professor-aprendiz-artista: crise como potência para uma aprendizagem inventiva</b> .....	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>
<b>APÊNDICE A – Fórum Internacional de Dança FID – Território Minas</b> .....	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B – 1, 2 na Dança</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C – Horizontes Urbanos</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE D – Relatório da Observação</b> .....	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa *Processos de ensino-aprendizagem em dança contemporânea: deslocamentos e perturbações na práxis de Marise Dinis* buscou identificar e compreender arranjos e articulações em ensino-aprendizagem, no âmbito da dança contemporânea. O objeto desta pesquisa é a práxis desenvolvida pela artista e professora Marise Dinis, atuante no contexto de companhias de dança, grupos, coletivos independentes e escolas de dança em Belo Horizonte.

O estudo se desenvolveu no âmbito da educação não formal, em que, segundo Gohn (2006, p. 28), se aprende “via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Nesse espaço de atuação, se encontram as escolas de dança e espaços de coletivos e grupos profissionais onde são desenvolvidas práticas e aprendizagem de dança no contexto da dança cênica.

O interesse pela dança contemporânea surgiu e ganhou potência a partir de minha experiência como artista e professora, durante o longo caminho percorrido como profissional desse campo, em escolas de dança, projetos sociais e outros programas no contexto da educação não formal, como também a partir de meu percurso como bailarina profissional em companhias e coletivos de dança.

Repleta de memórias dessa minha trajetória, fui à procura desse novo desafio da escrita acadêmica, a partir do que afetou meu corpo, imaginando o que poderia surgir desse encontro entre passado e presente, e entendendo que a minha construção como professora vem do lugar de artista de espetáculos, como bailarina e criadora. O estudo seguiu também como desdobramento do trabalho de finalização do curso de Graduação em Dança – Licenciatura da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizado anteriormente, que abordou a experiência da pesquisadora como artista-professora e o papel do professor como agenciador no processo de ensino-aprendizagem de dança.

Esta pesquisa seguiu seu percurso com o objetivo de discutir a perspectiva de ensino-aprendizagem em dança contemporânea da artista e professora Marise Dinis, a partir de possíveis relações entre técnica e criação em dança. Nesse sentido, interessou-nos identificar elementos, aspectos, modos de fazer, referências e arranjos que estruturam o trabalho da artista. Outras perguntas surgiram no processo, tais como: quais estratégias de ensino-aprendizagem

são organizados por essa artista e professora? Referências oriundas da sua formação surgem como ressonâncias em suas propostas pedagógicas? E, acompanhando Rocha (2016, p. 53), “O que o corpo herda? Como ele herda? Como se posiciona diante do que herda?”.

Nesse caminho de ponderações, lendo a obra de Klauss Vianna<sup>1</sup> (2005) e as reflexões do autor sobre o balé clássico, observei que um de seus objetivos ao ministrar aulas de dança era discutir a técnica, e não replicar ou transmitir apenas seus códigos e formas. Entende-se o balé como uma técnica clássica e formal, porém Vianna refletia tanto seus modos de fazer durante a prática que as discussões levantadas nas suas aulas continuam a ser pautadas nos dias de hoje, em outros contextos de dança. A partir dessas ideias, outras questões surgiram e se tornaram importantes: as técnicas, ao serem guiadas por perguntas sobre elas, podem ser transformadas no corpo daquele professor, de modo a gerar uma dança outra? Seria possível, numa aula de dança, ter a técnica como meio para tornar aqueles sujeitos autônomos em seu potencial de criação de novos vocabulários de dança?

Rocha (2016), ao tratar sobre perspectivas de ensino-aprendizagem e autonomia no campo da dança contemporânea, nos fala da importância de considerar o campo da dança profissional como um espaço de invenção e, nesse caminho, a importância de chamar o aluno a participar junto ao professor da construção desse campo. Em Rocha (2016, p. 97), temos:

[...] convocar sua responsabilidade, seu lugar de protagonista de seu processo de aprendizagem. Em um jogo de estímulos e respostas, procurar fazer com que ele deduza o novo que está em pauta na aula e também os modos como aquele novo se alinha com o resto. É um trabalho de pesquisa, desde sempre.

Levando em conta esses aspectos, os quais relacionaram a experiência da artista, a experimentação e a articulação entre técnica e criação em dança contemporânea, definiu-se por estudar a práxis desenvolvida por Marise Dinis, considerando o contexto de dança contemporânea em Belo Horizonte, no qual a artista realizou sua formação e profissionalização. A escolha por Dinis está relacionada também à sua extensa formação em cursos livres, sua experiência como artista independente e também em grupos e coletivos profissionais de dança,

---

<sup>1</sup> Klauss Ribeiro Vianna (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1928 – São Paulo, São Paulo, 1992). Preparador corporal, coreógrafo, professor, bailarino. Vianna desenvolveu um trabalho corporal com base em estudos anatômicos e também perspectivas metodológicas para o estudo do corpo e do movimento, influenciando tanto a dança como o teatro no Brasil. Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349623/klauss-vianna>. Acesso em: 20 mar. 24.

além de seu trabalho continuado como professora de dança, em espaços profissionais, como companhias de dança e em escolas de referência da capital mineira.

Para o desenvolvimento do estudo, considerando a perspectiva metodológica adotada, foram realizados procedimentos, como: pesquisa de referência; pesquisa documental em materiais, como cadernos de registro, programas de eventos artísticos, matérias jornalísticas, registros audiovisuais, entre outros; observação da prática artístico-docente de Marise Dinis; entrevista semiestruturada; e análise crítico-interpretativa dos dados coletados.

A partir desta Introdução, segue a apresentação dos capítulos.

No capítulo 2 – Algumas notas sobre mim (ou de onde parte a pesquisa) –, discorremos sobre a trajetória de dança da pesquisadora, desde o início da formação até a atuação profissional no campo da dança, com a intenção de relacionar sua experiência e os caminhos que levaram à escolha do tema.

No capítulo 3 – Revisão Teórica –, com o objetivo de realizar a análise crítico-interpretativa que se apresenta no capítulo 5, abordamos a noção de dança contemporânea, relativa ao contexto artístico da pesquisa, a partir de Banes (1993), Fazenda (2012), Rocha (2016) e Silva (2005); também são abordadas as noções de experiência, em Dewey (2010), e de aprendizagem inventiva, em Kastrup (2007, 2008), como aspectos estruturantes para discutir práticas de ensino-aprendizagem em dança; e ideias sobre técnica de dança, a partir de Mauss (2017) e Geraldi (2007). Neste capítulo também buscamos definir os termos deslocamento e perturbação e sua relação com a análise dos dados apresentados.

No capítulo 4 – Contexto da Pesquisa –, abordamos o cenário de dança contemporânea, com foco na cidade de Belo Horizonte, no período em que se situa a prática da artista e professora, Marise Dinis. Nessa parte, também apresentamos a artista e sua formação e experiência em dança contemporânea.

No capítulo 5 – Da Análise –, apresentamos a análise crítico-interpretativa dos dados, coletados por meio da observação de prática docente em aulas de dança, de cadernos da artista e de entrevistas em articulação com os referenciais da pesquisa e sua relação com as ideias de deslocamento e perturbação relativas à experiência pedagógica da artista Marise Dinis.

Após o capítulo 5, seguem as Considerações Finais.

## 2 ALGUMAS NOTAS SOBRE MIM (OU DE ONDE PARTE A PESQUISA)

Considero escrever sobre a minha trajetória na dança como um elemento fundamental para iniciar esta dissertação, pois, ao redigir esse relato inicial, identifico e dou a perceber a dança como uma experiência transformadora no processo de formação e construção de minha personalidade desde os tempos de infância.

Sobre a noção de experiência, Bondía (2020) considera ser a situação que nos exige um momento de pausa e atenção. Segundo o autor, para que a experiência aconteça, ela precisa se instaurar no corpo, com o auxílio do tempo. O filósofo e educador espanhol nos conta que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2020, p. 25).

Ainda sobre experiência, o filósofo norte-americano John Dewey (2010) nos conduz a entender como algo que ocorre continuamente aos seres vivos e no processo de se relacionar com o ambiente, sugerindo que a interação do sujeito com o ambiente está envolvida no próprio processo de viver. Dewey (2010, p. 110) considera a vida como uma coleção de experiências: “Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com o seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico e particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro”.

Desafio-me agora a narrar as primeiras experiências transformadoras de que meu corpo se recorda, no campo da dança, no intuito de articular toda essa recordação com minha prática artística e docente e com a discussão pretendida na pesquisa. Nesse caminho, considero abordar algumas noções sobre memória, as quais serviram de inspiração para a escrita desse relato. Entendo como memória uma situação que marcou meu passado e que se atualiza sempre em função do que me acontece no presente. A lembrança toma forma, contorno, cores, valores e intenções outras, a partir do meu percurso e por ser atravessada por ele. Ao acompanhar Rocha

(2016, p. 25) sobre a noção de memória, temos:

A memória é no corpo um motor sempre pronto a atualizar a lembrança, tornando-a atual, fazendo dela uma outra, uma outra, uma outra...A memória dá a vida sempre uma nova chance. Do ponto de vista da memória o passado nunca passou; o passado está passando e, como tal, sempre a passar, a se modificar. O passado é matéria plástica.

Nesse sentido, me implico a considerar que a lembrança vinda do passado é atravessada pelo presente para se tornar memória, e que, para nomear um acontecimento de experiência, o momento presente é atravessado pelo passado absorvendo dele uma sequência de marcas e domínios impressos no corpo. A partir dessa perspectiva e demarcação de territórios de exploração, o relato de minhas experiências com a dança que trago aqui encontra inspiração no olhar que Duarte e Nunes (2020, p. 11) lançam sobre a obra de Conceição Evaristo:

A autora inicia o livro com o que parece ser uma dedicatória às suas personagens e à Escrevivência, revelando “o quase gozo da escuta”, de gostar de ouvir a “voz outra”, de sentir, de fazer as histórias se (con)fundirem com sua própria história, de inventar e de continuar no “premeditado ato de traçar uma escrevivência”.

Minha trajetória como bailarina é fundada na formação continuada em escolas de dança, em cursos de longa duração, e outros, oferecidos de forma sazonal, com mestres contratados para ministrar cursos livres nessas instituições. Esses espaços nos quais iniciei meus estudos em dança eram frequentemente chamados de academia. Segundo Navas (2010, p. 59), denominam-se dessa forma as escolas de dança cujo caráter “[...] remonta à ‘academia helênica’, onde o treinamento dos corpos em busca de saúde e performance física era meta [...]”.

Nesse universo das academias, iniciei minha relação formal com a dança aos nove anos. Nessa época, morei por dois anos em outra cidade, Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Lá, principiei meus estudos em balé clássico, em 1984, técnica que me trouxe uma distensão<sup>2</sup> na musculatura adutora da perna direita, logo nos primeiros meses, por excesso de treino. Além disso, como mudei várias vezes de cidade, ao estudar o balé clássico encontrava na dança um

---

<sup>2</sup> O termo distensão é relativo ao estiramento muscular, uma lesão indireta que se caracteriza pelo alongamento excessivo das fibras musculares, ou alongamento além dos limites normais, também chamados de fisiológicos. Disponível em: <https://cepe.usp.br/tips/estiramento-muscular-durante-a-pratica-de-atividade-fisica/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

refúgio e uma identificação de linguagem. Os *pliés*<sup>3</sup>, e os *port de brás*<sup>4</sup> eram sempre os mesmos passos em qualquer lugar que eu estivesse. Por outro lado, os sotaques de cada região do Brasil, que variavam muito, bem como a comunicação com os colegas, se tornaram desafios.

Além disso, os espaços de dança eram predominantemente femininos, e estar entre mulheres era outro alívio para uma menina tímida. Depois de um tempo em Campo Grande, voltamos novamente para Recife, e, aos dez anos, realizei a minha primeira apresentação em um palco. Na ocasião, eu dancei uma coreografia chamada “Bruxinhas”, parte da programação do festival de fim de ano da Academia Monica Japiassú<sup>5</sup>. Esse foi o primeiro de muitos espetáculos que viriam a fazer parte da minha trajetória como bailarina.

Dáí, seguimos os quatro membros da família para Porto Alegre e a mais aulas de balé, com Isabel Beltrão Brandão, professora e proprietária do Studio Redenção, escola especializada em balé clássico, que utilizava o método Vaganova<sup>6</sup>. Lá, comecei a passar as tardes fazendo aula de dança, e os tempos em sala se estendiam por horas, até que algum familiar ou professor viesse me tirar de cima das sapatilhas.

Depois de quatro anos em Porto Alegre, no sul do Brasil, a família teve que se mudar novamente, voltando para Recife, cidade situada no nordeste do país. Ali, dei continuidade aos estudos de balé clássico na Academia Mônica Japiassú, onde havia tido uma experiência anterior como aluna. A professora Mônica tinha uma estratégia: os alunos que se destacavam poderiam ficar na turma mais adiantada e fazer a aula de balé clássico do Eduardo Freire<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada no âmbito do balé clássico para se referir a movimentos básicos de flexão das pernas (Faro; Sampaio, 1989).

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada no âmbito do balé clássico para se referir a movimentos dos braços (Faro; Sampaio, 1989).

<sup>5</sup> Mônica Japiassú (São Paulo, 1941). Coreógrafa, professora e bailarina. Com formação em balé clássico e dança moderna, em São Paulo, muda-se para Pernambuco na década de 1970, onde funda a Academia Mônica Japiassú, em 1976, que se constitui como importante espaço de formação em dança de Recife. Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa479009/monica-japiassu>. Acesso em: 24 nov. 2022.

<sup>6</sup> Método Vaganova é o nome do método de balé clássico de referência mundial criado pela bailarina e pedagoga russa, Agrippina Vaganova (1879-1951). Disponível em: <https://www.valmeida.pro.br/blog-dinamico/38-o-metodo-vaganova>. Acesso em: 24 nov. 2022.

<sup>7</sup> Eduardo Freire (1954-2015). Bailarino, coreógrafo e professor de dança. Conhecido como Kuka, atuou como dançarino e coreógrafo em companhias brasileiras, como o Balé Armorial do Nordeste, o Balé Guaíra, de Curitiba (PR) e a Companhia dos Homens. Como professor de balé clássico com reconhecimento nacional e internacional, foi uma importante referência para a dança no Recife, atuando na formação de dançarinos e professores de dança. Disponível em: [http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Eduardo\\_Freire\\_\(Kuka\)](http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Eduardo_Freire_(Kuka)). Acesso em: 24 nov. 2022.

Porém, para isso, nós alunos do avançado teríamos que fazer aula de dança moderna duas vezes por semana, pelo menos. A regra da academia seria essa.

Aceitei a proposta, mas confesso que meio a contragosto. Com esta obrigação em realizar as aulas de dança moderna com a tia Mônica, como a chamava, tive a oportunidade de vivenciar outras formas de se fazer dança, não tão vinculadas às *pirouettes e fouettés*<sup>8</sup> do balé clássico, mas para além desses passos. Conduzida por Japiassú, conheci Martha Graham<sup>9</sup>, Alvin Ailey<sup>10</sup> e Kurt Jooss<sup>11</sup>, coreógrafos representantes da disruptiva Dança Moderna, como também Pina Bausch<sup>12</sup>, relacionada com o período pós-moderno da dança os quais modificaram o cenário da dança mundial, bastante dominado pelo balé clássico, até o início do século XX. Sobre o modernismo, movimento de vanguarda do início do século em questão, Silva (2005, p. 51) explica:

Além da sua autonomia e liberdade criativa, seja ela em termos temáticos ou técnicos, o modernismo de fato configurou-se como uma quebra absoluta de paradigmas estéticos que vinham vigorando durante muitos séculos. A expressão no momento propunha-se a exercer um papel até político. Não era mais possível, na virada do século, perante tantas mudanças sociais, científicas e econômicas, produzir uma arte ilustrativa, com finalidade apenas de fruição estética. O conteúdo inserido na forma era de crucial importância.

Entendendo a importância de nos oferecer tal conteúdo de dança que promoveria mudanças na nossa trajetória como estudantes, tendo em vista nossa paixão pelo balé clássico, a professora promovia lanches em sua casa, regados a muita conversa e à fruição de repertórios clássicos,

---

<sup>8</sup> Nomenclatura do balé clássico utilizada para nomear tipos de giros diferentes.

<sup>9</sup> Martha Graham (EUA, 1894-1991). Pioneira da dança moderna norte-americana, desenvolveu um vocabulário próprio de movimento, trazendo contribuições importantes para a dança cênica (Silva, 2005).

<sup>10</sup> Alvin Ailey (Texas, 1931 - Nova York, 1989). Dançarino, coreógrafo e diretor, fundou o Alvin Ailey American Dance Theater, uma companhia formada exclusivamente por dançarinos e dançarinas negras. Disponível em: <https://www.danza.es/multimedia/biografias/alvin-ailey>. Acesso em: 16 jan. 2024.

<sup>11</sup> Kurt Jooss (Wasseraffingen, 1901 - Heilbronn, 1979). Professor, dançarino e coreógrafo alemão. Tendo estudado com Rudolf Laban, fundou uma escola e a companhia *Ballets Jooss*. Sua obra *A mesa verde* marcou a dança expressionista alemã e o que viria a se instituir como Dança-Teatro. Disponível em: [https://www.wikiwand.com/es/Kurt\\_Jooss](https://www.wikiwand.com/es/Kurt_Jooss). Acesso em: 16 jan. 2024.

<sup>12</sup> Pina Bausch (Alemanha, 1940-2009). Bailarina e coreógrafa. Foi diretora do *Wuppertal Tanztheater*, de 1973 a 2009. Com sua obra, firmou-se nos anos de 1980 como um dos marcos da dança do século XX (Silva, 2005).

como *Paqueta*<sup>13</sup> ou *Dom Quixote*<sup>14</sup>, para introduzir o que viria a seguir e conquistar as adolescentes. Além dos filmes de balés clássicos, a professora introduzia outros, os tais modernos, de que ela gostava tanto, de forma displicente, quase como quem não quer nada. Esses momentos de troca e fruição foram extremamente importantes na minha formação como bailarina e professora, e se constituíram em experiências transformadoras.

Foi, então, que me deparei com um momento difícil no processo formativo em dança – o vestibular estava chegando e, junto a essa realidade, a pressão da família por me tornar uma profissional preparada para o mercado de trabalho. No caso, a dança não era vista como uma possível profissão.

O financiamento das aulas de balé foi cortado e a compra das sapatilhas de ponta também, pois todo o recurso seria destinado apenas para cursinhos pré-vestibulares. Nesse momento, relatei para Mônica Japiassú que deveria deixar a dança, pois não poderia mais arcar com a mensalidade. A professora então propôs: “Se você monitorar minhas turmas de dança expressiva para crianças, você ganha uma bolsa integral na escola. Faça quantas aulas quiser”. Estava dada a largada para o “para sempre dança”. Com dezessete anos, estudando para prestar vestibular para Direito e Educação Física, ou seja, um campo profissional dentro dos parâmetros da minha família, saía do colégio e ia direto para a academia.

Realizava as aulas de alongamento, balé e dança moderna, monitorava duas turmas de crianças, e seguia fazendo aulas e ensaiando até muito tarde da noite. A esse momento, soma-se a participação em festivais amadores pelo nordeste e sudeste, além de cursos livres de curta duração com diversos profissionais do Brasil e de fora do país, e ainda, a participação em elencos de grupos semiprofissionais de Recife, como o Grupo Vias da Dança<sup>15</sup>.

No final de 1994, passei no vestibular para cursar Educação Física e, nesse momento, sentindo

---

<sup>13</sup> *Paqueta* (1846). Balé de dois atos, com coreografia de Joseph Mazilier (1801-1868) e música de Édouard Delvedez (1817-1897) e Ludwig Minkus (1826-1917). Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/paquita/>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

<sup>14</sup> *Dom Quixote*. Balé com prólogo e quatro atos, produzido por Marius Petipa e com coreografia do russo Alexander Gorsky. Disponível em: <https://www.espacoamebh.com/post/dom-quixote-repertorio>. Acesso em: 16 jan. 2024.

<sup>15</sup> A Cia. Vias da Dança é um grupo de dança contemporânea brasileiro, com sede em Recife/PE, fundada por Heloísa Duque, em 1992. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/cultura/2021/03/12044082-cia-vias-da-danca-aborda-a-violencia-contr-a-mulher-em-novo-trabalho.html>. Acesso em: 17 jan. 2024.

o dever cumprido perante a família, tranquei a faculdade e migrei para São Paulo. Nessa cidade, tive a oportunidade de estagiar no grupo Cisne Negro<sup>16</sup>, dançando no elenco principal das montagens clássicas do grupo, os chamados balés de repertório. Viajamos por algumas cidades do interior do estado e continuei aprendendo as coreografias de dança contemporânea, como integrante do segundo elenco do grupo. Com dezenove anos, dava aulas no Estúdio Cisne Negro pela manhã, sendo assistente das aulas de Royal, método inglês de balé clássico. O cotidiano na capital paulistana envolvia, além da atuação no Grupo e no Estúdio Cisne Negro, como bailarina e professora assistente, das oito horas da manhã até três horas da tarde, outros estudos de dança. Assim, diariamente, seguia para o Studio Ismaell Guiser, onde tive a chance de fazer aulas de balé clássico com o próprio Ismaell Guiser<sup>17</sup>, além de YoKo Okada<sup>18</sup>, Suzana Yamauchi<sup>19</sup>, entre outros professores importantes do cenário da dança paulista. Nos outros dias, partia para o espaço do Ballet Stagium<sup>20</sup>, outro grupo de dança paulista, onde descobri a aula de balé de Liliane Benevento<sup>21</sup>, mestra de balé clássico do grupo na época.

A experiência em São Paulo foi assim: dança, distância da família e dos amigos, e, somado a isso, o tempo urgente de São Paulo travando enorme guerra com o tempo lento dentro de meu corpo jovem e inexperiente, provocando saudade e muitos incômodos.

No ano seguinte, 1996, depois de muito me aventurar pela selva de pedra, desisti de São Paulo. Voltei para Recife, a fim de retomar os estudos acadêmicos em Educação Física e meu lugar no grupo Vias da Dança, dirigido por Heloísa Duque<sup>22</sup>. Nesse momento, começavam a surgir

---

<sup>16</sup> A Cisne Negro Companhia de Dança é uma companhia de dança brasileira criada em 1977 na cidade de São Paulo. Atualmente é dirigida por Danielle Bitencourt. Disponível em <https://cisnenegro.com.br/a-companhia/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

<sup>17</sup> Ismael Guiser (Buenos Aires, 1927 - São Paulo, 2008). Coreógrafo, bailarino, diretor, professor. Em 1978, junto com Yoko Okada, fundou o Ballet Ismael Guiser e, em 1979, a Escola de Dança Ismael Guiser. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/ismael-guiser/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

<sup>18</sup> Yoko Okada é bailarina, coreógrafa e professora. Junto com Ismael Guiser fundou o Ballet Ismael Guiser, estando até os dias de hoje à frente desta companhia. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/yoko-okada/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

<sup>19</sup> Susana Takayama Yamauchi (São Paulo, 1957). Bailarina, coreógrafa e professora de dança. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa109042/susana-yamauchi>. Acesso em: 30 nov. 2023.

<sup>20</sup> O Balé Stagium, com reconhecimento nacional e internacional, foi fundado na cidade de São Paulo, em 1971, por Marika Gidali e Décio Otero. Disponível em <https://spcd.com.br/verbete/ballet-stagium/>. Acesso em 30 nov. 2023

<sup>21</sup> Liliane Benevento é mestra de dança na cidade de São Paulo, desde os anos 80, atuando como professora de balé clássico nas principais companhias de dança do estado.

<sup>22</sup> Heloísa Duque é pernambucana e atua como bailarina, coreógrafa, psicóloga e professora.

as Leis de Incentivo à Cultura, e, com esse mecanismo de fomento às artes, a companhia, que era amadora até então, pôde dar início à profissionalização. A técnica principal desenvolvida pelo grupo era o *modern-jazz*, pouco experimentada por mim no meu percurso formativo anterior. Sobre essa técnica, que teve Katherine Dunham<sup>23</sup> com uma das precursoras, podemos dizer que é baseada em elementos da dança africana e de dança moderna. O *modern-jazz* utiliza movimentos isolados de partes específicas do corpo, em que o ritmo e as dinâmicas estabelecidas entre o passo e a música se apresentam de maneira fluida, produzindo novos vocabulários e, em consequência disso, novas caligrafias para a dança. No intuito de me aprimorar nessa técnica, passei dois meses em Nova Iorque, em 1997, realizando aulas de *jazz* na Broadway Dance Center e na Steps On Broadway, ambas escolas de dança localizadas em Manhattan.

Voltando para Recife após essa viagem, estimulados pelo escritor Ariano Suassuna, então Secretário de Cultura do Estado de Pernambuco no Governo de Miguel Arraes, o grupo Vias da Dança, do qual eu fazia parte, produziu um espetáculo intitulado *Do Barroco ao Armorial*. A proposta se constituiu em um mergulho no universo das danças populares nordestinas, em parceria com os alunos e mestres do Balé Popular do Recife<sup>24</sup>.

No ano seguinte, com o auxílio das Leis de Incentivo, o Vias da Dança precisou rever o ambiente de dança ao qual o grupo estava inserido, e por entendermos que os sujeitos do elenco eram diversos, com formações técnicas diferentes, como o balé clássico, o *jazz* e as danças populares, fazia sentido, assim, criar obras de dança contemporânea. A partir daí, trabalhamos com alguns coreógrafos brasileiros e circulamos com trabalhos de dança contemporânea pelo nordeste e sudeste. Terminado esse período, na volta dessa turnê, decidi parar de insistir na profissionalização em dança, pedindo uma licença junto ao grupo. A Faculdade de Educação

---

Fundou a Cia. Vias da Dança, em 1992. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/cultura/2021/03/12044082-cia-vias-da-danca-aborda-a-violencia-contra-a-mulher-em-novo-trabalho.html>. Acesso em: 01 dez. 2023.

<sup>23</sup> Katherine Dunham (EUA, 1909-2006). Bailarina, coreógrafa e criadora da Técnica Dunham sendo conhecida como a “matriarca e rainha mãe da dança preta”. Também foi autora, educadora, antropóloga e ativista social afro-americana. Disponível em [https://artsandculture.google.com/entity/m047fm\\_?hl=pt](https://artsandculture.google.com/entity/m047fm_?hl=pt). Acesso em: 24 nov. 2022.

<sup>24</sup> Balé Popular do Recife. Idealizado por Ariano Suassuna, foi fundado, em 1977, pelo coreógrafo André Luiz Madureira, sendo um dos primeiros grupos profissionais de dança do Recife. Em 2018, recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial do Recife. Disponível em [http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Bal%C3%A9\\_Popular\\_do\\_Recife\\_\(1977\)](http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Bal%C3%A9_Popular_do_Recife_(1977)). Acesso em: 24 nov. 2022.

Física teria prioridade naquele momento, pois, com mais seis meses de presença em disciplinas, estaria graduada. Eu havia escolhido Educação Física, pois, na época, em Recife, não havia Curso de Graduação em Dança, e, de alguma forma, parecia fazer sentido escolher uma graduação coerente com o meu fazer diário, que trazia o corpo como protagonista.

Nesse mesmo período, organizei uma visita aos ensaios do grupo Vias da Dança, pois, como estava afastada da dança, tinha interesse em saber como andavam os trabalhos. Ao chegar na escola de dança, observei que havia um grupo de outro estado ministrando aula, em uma sala fechada, para os bailarinos do elenco. Gostei da prática e perguntei o nome do professor e do grupo. Eram o professor Tuca Pinheiro e o Grupo Primeiro Ato, de Belo Horizonte, que trabalhava com dança contemporânea. Não conhecia nada sobre o grupo, porém me interessei pela aula. Perguntei então para a diretora da companhia, Suely Machado<sup>25</sup>: “Vocês irão ministrar outra aula?”. Ela respondeu: “Não. Vamos realizar uma audição para homens”. Nesse momento, surgiu uma vontade imensa de pedir para fazer a audição. Suely, a princípio recusou, pois disse que o teste não era para mulheres. Por impulso, insisti: “Não tem problema, você não precisa nem olhar para mim, adorei a aula e gostaria de experimentá-la. Fico no cantinho...”. Não sei se pela ousadia, ou se intrigada com a minha insistência, ela permitiu. Dois meses depois, eu chegava a Belo Horizonte, a convite do Grupo.

A experiência vivida no Primeiro Ato foi intensa e transformadora. Foram exatos sete anos, em que pude me dedicar à criação, às várias turnês e às inúmeras trocas com artistas das mais variadas áreas. Participei da criação de alguns espetáculos e dancei outras tantas obras coreografadas anteriormente. Nesse cenário, em um grupo de dança reconhecido nacionalmente, dei continuidade a uma formação mais específica em dança, em contexto como o descrito por Navas (2010, p. 59):

[...] nas companhias/grupos de dança, para onde convergem profissionais e não somente. Para elas acorrem pessoas com talento e vocação, que na nucleação de *metiers* e conhecimentos de que se compõem estes *locus*, ali encontram oportunidade para a sua formação, na prática da dança de todo o dia.

---

<sup>25</sup> Suely Machado é bailarina, coreógrafa e diretora. Em 1982, fundou o grupo de dança Primeiro Ato e o Centro de Dança que leva o mesmo nome, ambos com sede em Belo Horizonte. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/suely-machado/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

Vários anos mais tarde, no ano de 2006, submersa a esse processo de formação e profissionalização imbricados, fundamos o Movasse, coletivo de dança independente, no qual desenvolvo minhas produções artísticas até os dias de hoje, juntamente com Carlos Arão e Ester França.

O grupo surgiu em meu percurso de artista como uma iniciativa independente na experiência de compartilhar a criação coletiva. Desde a nossa ética administrativa até nossa forma de gerir, os processos sempre foram colaborativos. Entendo que isso se deve ao fato de termos, cada um de nós, experiências anteriores em outros grupos profissionais, onde o papel do diretor era hierarquicamente indiscutível, e isso nos incomodava como artistas. Na nossa construção, preferimos inventar um espaço de criação diferente, no qual a escuta é a base para toda e qualquer escolha, mesmo que o processo para dar efetividade a essa proposta seja árduo e demorado.

Outra característica do Coletivo é ter a improvisação<sup>26</sup> em dança como base para a construção dos espetáculos, seja no processo de criação ou como proposta cênica. Ideias como experiência, conexão e colaboração são até hoje bastante exercitadas entre nós. Tais reflexões são cultivadas e apresentadas como referências para os alunos que habitam nossa sede para realizar nossas aulas, ou para os bailarinos convidados a estarem conosco nos trabalhos artísticos. Com esse pensamento, foram construídos quinze trabalhos cênicos em dezessete anos de existência, a partir dos quais nos reinventamos a cada nova obra produzida.

Com a criação do Movasse, a minha experiência como artista e professora ganhou outros contornos. Ao deixar de compor o elenco de uma companhia de dança estruturada com financiamento regular, que conta com uma equipe formada por professores, diretores, coreógrafos, produção, além de acompanhamentos específicos com fisioterapeutas, e apostar em maneiras independentes de se criar e se manter em dança profissional, partimos para uma rotina onde nós mesmos propúnhamos nossa preparação corporal. As aulas de dança que tinham esse objetivo aconteciam de modo rotativo. Assim, a cada semana um de nós criava uma prática de dança, dentro de uma perspectiva contemporânea, e compartilhávamos dessas práticas entre nós. Essa ação se ampliou, e começamos a abrir as aulas para profissionais de dança da cidade,

---

<sup>26</sup> Considera-se aqui o termo improvisação em dança como em Martins (2007, p. 184) “Não apenas como um recurso, mas como a própria dança realizada no instante de sua execução”.

que participavam junto a nós desses encontros práticos. Além disso, para a manutenção financeira do espaço e com o objetivo de criar um público para nossas ações de dança, passamos a oferecer aulas de dança de maneira regular para vários tipos de público, para várias faixas etárias e pertencentes a diversos contextos. Dessa maneira, cada um de nós teve a oportunidade de, a partir da experiência até então, criar perguntas que orientavam a criação dos planos de aula e nos faziam experimentar em nosso próprio corpo e nos corpos de outros sujeitos que nos acompanhavam, propostas pedagógicas de dança que refletiam nossas perturbações.

Com a chegada de financiamento público na forma de patrocínio para a criação de espetáculos, além das aulas criadas para os profissionais e das aulas regulares para o público variado que nos acompanhava, passamos também a criar treinamentos específicos para cada trabalho artístico – considerando que o processo de criação de cada um deles propunha novos modos de se mover e novos vocabulários de dança, o que implicava um tipo de aquecimento vinculado a cada processo. Dessa maneira, pudemos nos demorar nas experimentações e nos aprofundar na pesquisa corporal durante esses anos, ampliando o nosso entendimento de dança contemporânea. Acredito ser no espaço de sala de aula que o processo de escrita de uma ambicionada linguagem autoral acontece. É no pelear das perguntas que fazemos ao nosso corpo em movimento e na prática diária que os novos vocabulários de dança são construídos e, com eles, a escrita se aprofunda e se apura.

Fluindo em conjunto com toda essa trajetória dos bastidores da cena e como artista-professora, as experiências como ensaiadora e produtora de espetáculos aconteceram concomitantemente em minha vida, para somar, agregar e ampliar meu conhecimento e visão de mundo, enquanto artista dançarina.

Alguns anos mais tarde, depois de algum tempo distante do universo acadêmico, ingressei no Curso de Graduação em Dança da UFMG, a fim de organizar toda essa experiência e tentar colocá-la em caixinhas separadas, mesmo que ela teime em escorrer pelas fissuras, escapando da minha ânsia em entendê-la. Compreendo essa escolha por me dedicar à Universidade, depois de tantos anos de experiência prática profissional como bailarina e professora, como parte de um processo evolutivo significativo na minha trajetória de artista, que entende a potência da dança como um campo de conhecimento e de pesquisa, nos ambientes formal e não formal de ensino-aprendizagem.

A escolha em pesquisar sobre processos de ensino-aprendizagem, cujas questões se fundem à minha prática como artista-professora, deu-se em consequência a esse percurso e pautada na ideia de que a educação continuada e o aprendizado permanente são necessários na contemporaneidade. Dessa forma, considero que esse retorno à pesquisa acadêmica, depois de tantos anos me dedicando a pesquisas artísticas na dança e de construção de espetáculos, une instâncias de minha vida que, até pouco tempo, se cruzavam de forma subliminar.

Encontrar um modo de escrever no campo da pesquisa em arte no contexto acadêmico surge como outro desafio, porque as regras nesse ambiente possuem particularidades. Contudo, depois de anos dedicada à prática profissional de dança, compreendo que a beleza de qualquer processo de criação, como compreendo que seja a pesquisa e este texto, se encontra no que escorre das frestas, no que surpreende, naquilo que desvia o curso, mas que, ainda, e por causa disso, carrega o processo consigo.

Articulando a minha experiência de formação como artista a essa intenção de pesquisar no campo acadêmico, proponho uma pesquisa que considera o estudo de práticas de ensino-aprendizagem em dança, as quais tenham por base as relações construídas entre técnica e criação, para a construção de vocabulários de dança. Essa proposta conecta os meus processos de elaboração intuitivos e experimentados por anos de pesquisa prática a uma perspectiva teórica, e almeja revelar artistas-professores atuantes na cena mineira de dança, na medida em que estudo a prática de ensino-aprendizagem criada por um deles.

Algumas questões guiam o estudo e sugerem outros recortes para além desse, pois se trata de uma pesquisa sobre uma proposta de ensino de dança contemporânea, desenvolvida por uma artista que possui em seu percurso experiências práticas em grupos e coletivos profissionais de dança. Considerações sobre a noção de técnica de dança como espaço de revisão e de perguntas para o corpo surgem como importantes aspectos a serem analisados. Em Geraldini (2007, p. 81) encontramos,

Em território específico da dança, as noções de corpo e técnica variarão conforme revisões, crises, preocupações quanto aos modos de usar o corpo e seu movimento por parte de gerações estéticas sucessivas[...]. Espera-se, portanto, que diferentes treinamentos conduzam diferentes formas de organizar o corpo, suas formas e movimentos, criando hábitos e condutas peculiares aos seus sistemas.

No caminho desse processo de ressignificação de experiências e contato com outros sujeitos, pretendo contribuir para o campo de conhecimento da dança ao trazer para a discussão acadêmica outra proposta de ensino, contemporânea à época em que me constituí como artista, escolhendo a artista professora Marise Dinis para esse desafio. O recorte determinado como o estudo de caso das propostas pedagógicas da artista, se deu por considerar sua longa experiência em processos autorais de ensino, perceber uma continuidade em seu trabalho e por observar que sua experiência está baseada na dança contemporânea como perspectiva fundante, campo de pesquisa em que atuo como artista, professora e pesquisadora.

A partir dessas considerações, propus este estudo na busca de bordar esse caminho também na pesquisa acadêmica, um campo bastante novo para escrever minha coreografia, agora com palavras. Entretanto, suspeito que a ousadia e a insistência, qualidades que trago desde os tempos de juventude, unidas ao meu corpo sensível e atravessado pela experiência da dança, se constituirão em um farol, pois acredito na força de um corpo presente e na sua potência para mover mundos.

### **3 REVISÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, abordaremos a noção de dança contemporânea relativa ao contexto artístico da pesquisa, e as noções de experiência e invenção, como aspectos estruturantes para discutir práticas de ensino-aprendizagem em dança e ideias sobre técnica de dança. Além disso, nos interessou articular ideias sobre deslocamentos de referências e perturbação em processos criativos, as quais orientam o olhar da pesquisadora, ao propor relações entre elas no capítulo 5, que se refere à análise crítico-interpretativa da abordagem de ensino-aprendizagem de dança contemporânea de Marise Dinis.

#### **3.1 Dança contemporânea e a problemática pós-moderna**

Partindo do desafio de identificar, compreender e analisar uma perspectiva de ensino-aprendizagem em dança na atualidade, pretendeu-se abordar o termo dança contemporânea, lançando luz às características e questões relacionadas a essa terminologia, considerando o campo da dança e identificando o recorte de referências para embasar a pesquisa sobre o objeto estudado. De maneira a entender o ambiente artístico em que a pesquisa se insere, a discussão incluiu características do ambiente em que se situa a dança contemporânea, ressaltando aspectos relativos à prática artística e ao ensino-aprendizagem no contexto não formal de dança.

Ao abordar a dança contemporânea, partimos de Silva (2005), que ressalta o uso do termo para se referir à dança pós-moderna, um movimento iniciado no final da primeira metade do século XX. Nesse sentido, coube aqui abordar as discussões sobre esse contexto de dança, sob aspectos artísticos e de ensino-aprendizagem.

Na profusão de dança, em meados dos anos de 1940, surge o dançarino e coreógrafo norte-americano, Merce Cunningham, que, conforme Silva (2005), marca o início da chamada dança pós-moderna norte-americana. Stuart (2006) relata que Merce Cunningham já expressava em seus trabalhos uma dança focada no corpo humano e nos movimentos que ele é capaz de desempenhar. Sobre o trabalho do coreógrafo americano, que abriu inúmeras possibilidades para a dança, encontramos em Silva (2005, p. 110) que “O traço em comum continuava sendo, pois, o foco absoluto nas qualidades e na forma do movimento. Este era o objetivo principal: chamar a atenção para o corpo, mais precisamente para como o corpo se movimentava”.

Para Banes (1993), o termo pós-moderno foi cunhado por Yvonne Rainer, dançarina e coreógrafa, que produzia uma mescla de movimentos ordinários com técnica de dança tradicional, levando o corpo a sequências coordenadas até seu limite, e testando os extremos de liberdade e controle no mesmo processo. Rainer integrou o Judson Dance Theater, um coletivo de artistas que atuou de 1962 a 1964, em Nova Iorque. Esse grupo, que possibilitou a formação de diversos artistas, teve início no espaço da Judson Memorial Church, quando um grupo de jovens coreógrafos decidem apresentar um Concerto, a partir de um curso ministrado por Robert Dunn<sup>27</sup>. Segundo Banes (1993), com o Judson, inicia-se um processo histórico que transformaria o modelo de dança existente até então, e estruturaria a dança pós-moderna, o primeiro movimento de vanguarda da dança teatral, desde o surgimento da dança moderna no início do século XX. Ressalta-se aí não apenas as ideias, discussões e produção artística, mas o fato desse espaço se estabelecer também como ambiente formativo, em que novos modos de fazer dança eram criados, experimentados e aprendidos.

Banes (1993) também se refere a Cunningham como sendo um artista que afetou a chamada dança pós-moderna e o movimento encabeçado pelos artistas do Judson, trazendo para ele vários elementos, como a descentralização do espaço, a não hierarquização do ritmo – desvinculando-o dos passos de dança produzidos nas coreografias –, além de aspectos técnicos de dança, como o de combinar a coluna vertebral flexível usada na dança moderna com o trabalho de pés oriundo do balé clássico, em uma técnica precisa e articulada. Ainda o trabalho de colaboração de Cunningham com o músico John Cage<sup>28</sup>, colocando a dança e a música em um mesmo espaço hierárquico na composição, foi uma importante influência para a dança que surge no movimento do Judson Dance Theater, e, também, para a dança que se seguiu a partir dela, já que a dança pós-moderna foi marcada pela intensa colaboração entre as artes.

Artistas, como James Waring<sup>29</sup> e Anna Halprin<sup>30</sup> também serviram de inspiração para o movimento ocorrido no Judson (Banes, 1993). A autora considera que Waring, assim como

---

<sup>27</sup> Robert Dunn foi um músico e coreógrafo americano, que integrou o período de surgimento da dança pós-moderna nos EUA. O trabalho desenvolvido por Dunn enfatizou o processo criativo e coreográfico, a partir do princípio de que “todo o movimento é dança” (Ribeiro, 2011, p. 2).

<sup>28</sup> John Cage (Los Angeles, 1912 - Nova Iorque, 1992). Compositor da vanguarda norte-americana, cujo trabalho influenciou a música e a dança, a partir de meados do século XX. Disponível em <https://www.britannica.com/biography/John-Cage>. Acesso em: 10 jul. 2023.

<sup>29</sup> James Waring. Coreógrafo com formação em balé clássico na Escola do American Ballet, em Nova Iorque (Banes, 1993).

<sup>30</sup> Anna Halprin. Coreógrafa, bailarina e uma das representantes da dança pós-moderna norte-americana. Disponível em <https://elestadomental.com/diario/anna-halprin-por-que-bailar>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Cunningham, foi uma influência relevante no Judson, tanto na prática e na produção de vocabulários de dança, quanto na estética. No caso de Halprin, a artista marcou o período com “[...] um outro tipo de liberdade na dança: liberdade de seguir a intuição e o impulso na improvisação, a proximidade com a natureza e com a anatomia e cinesiologia” (Banes, 1993, p. xxii). Outros dançarinos e coreógrafos, cujos trabalhos surgiram a partir desse movimento nos Estados Unidos, também foram determinantes para os processos de mudança na concepção de dança da época, como Steve Paxton, Robert Morris, Lucinda Child’s e Trisha Brown (Banes, 1993).

A partir de Banes (1993), ressaltamos os desdobramentos das novas ideias e práticas artísticas em processos formativos e de ensino-aprendizagem de dança. Sobre Waring, a autora destaca que, além da prática artística, seus ensinamentos levavam para os estudantes um tipo de colagem de técnica de dança, música, teatro e artes visuais. Com Steve Paxton, criador do Contato Improvisação, temos uma dança cuja aprendizagem acontece na experimentação de elementos, como o sentido do tato, a relação com a gravidade e os diálogos que surgem relacionando esses elementos e os corpos dos sujeitos envolvidos no movimento (Banes, 1993; Pizarro, 2022).

Cabe considerar, conforme Banes (1993) e Silva (2005), que, anteriormente, na chamada dança moderna, muitos artistas já trabalhavam de forma individual, tendo como objetivo comum o desenvolvimento de técnicas, metodologias de criação e filosofias de trabalho. Os artistas que marcaram essa época criaram práticas coreográficas conciliadas à construção de novos vocabulários e ao ensino-aprendizagem de dança. Em Ribeiro (1994, p. 77) temos:

A capacidade própria dos coreógrafos americanos de serem capazes de elaborar um discurso acerca de seu próprio trabalho. Tal situação é consequência também do facto de a maioria destes coreógrafos conciliarem a sua prática de criadores com a de professores ( por questões econômicas, mas também de estudo e experimentações) não é só relativa ao uso das suas técnicas, mas também da linguagem coreográfica e das pedagogias experimentais que estão aliadas as suas investigações coreográficas [...] ideias e não só estilos, autores e não só danças, sistemas e não só experiências, representações do mundo e não só exercícios.

Entre os artistas desse período, temos Martha Graham, pioneira da dança moderna americana, que procurou uma linguagem coreográfica que lhe permitisse refletir o espírito de seu tempo (Ribeiro, 1994). Na urgência de organizar esse vocabulário, Graham também criou uma técnica

que apontava para a necessidade de expressão existencial por meio da dança. Mesmo trazendo grande rigor no vocabulário criado a partir de sua pesquisa, para Graham, o bailarino era peça fundamental nessa nova escrita de movimentos, constituindo-se no aparato que prolonga essa caligrafia e a torna visível através dos traços que os corpos em movimento deixam.

Outra coreógrafa bastante atenta à combinação e recombinação de sequências de dança, à interpretação pessoal e à abertura para a criação, a partir de princípios básicos, foi Doris Humphrey, contemporânea de Graham. Ainda mais aberta para o diálogo com os alunos, segundo Silva (2005), Humphrey buscou inventar uma técnica em suas práticas de ensino-aprendizagem que, além do treinamento corporal, possibilitava uma ampla capacidade criativa aos alunos. De acordo com Silva (2005), suas práticas se transformavam em verdadeiras aulas de composição e criação, pois, paralelamente ao ensino da técnica de dança desenvolvida por Doris Humphrey, eram utilizadas diversas estratégias coreográficas.

Essas artistas da dança moderna não só antecederam, mas também se fizeram presentes na formação de dançarinos, coreógrafos e professores do período seguinte, que, por sua vez, questionaram a estética da dança, tanto em suas danças quanto nas discussões que a envolviam (Banes, 1993). A partir do Judson, foram questionadas a rigidez das regras e modos tradicionais de fazer e aprender dança presentes nas danças de períodos anteriores, como o balé clássico e a dança moderna, e, assim, foram criados outros vocabulários de movimento, perspectivas e processos artísticos.

Além disso, os artistas liderados por Robert Dunn também descobriram um modo cooperativo de produzir seus concertos de dança e, interessados em explorar a natureza da dança enquanto performance, influenciaram de forma determinante a dança no que se diz respeito ao uso da improvisação, como relata Fazenda (2012, p. 39):

Alguns elementos deste grupo, entre os quais estavam os protagonistas Yvonne Rainer e Steve Paxton que, numa atmosfera cooperativa e sem líderes, estavam a trabalhar com Dunn, tinham também estudado improvisação com Anna Halprin cuja atividade, desenvolvida nos anos 1950 em São Francisco, designadamente através do Dancer's Workshop, um grupo multidisciplinar frequentado por muitos dos que iriam fundar a geração Judson, os influenciará de forma determinante, no que diz respeito ao uso da improvisação, à realização de tarefas e à apresentação das danças em espaços não convencionais.

Cibele Ribeiro (2011) também ressalta a importância do grupo que se formou no Judson, como

um fomentador da criação autoral, aspecto intimamente relacionado com proposições cênicas observadas atualmente no âmbito da dança contemporânea mundial:

O Judson Dance Theater pode ser chamado de um coletivo de dança independente, já que se trata de um grupo unido por interesses espontâneos e não hierárquicos sem a presença de um diretor. Constituiu talvez o primeiro grupo de dança a considerar bailarino e criador a mesma pessoa, imprimindo aí uma profícua marca e impondo a importância de um tema que até hoje é atualíssimo na dança: o bailarino-coreógrafo ou, o criador-intérprete. (Ribeiro, 2011, p. 2)

Banes (1993) considera que o Judson propôs um compromisso com processos democráticos ou coletivos, e levou a perspectivas que prezavam pela liberdade, como aspectos encontrados na improvisação em dança e elementos, como a determinação espontânea e o acaso, embora houvesse também uma consciência refinada do processo de escolha coreográfica. Essas ambiguidades nos discursos e na maneira de criar são aspectos característicos desse período, como considera Christófaró (2018, p. 44), quando diz que “Contradição e criticidade na convivência fundamentam o pós-moderno, que recusa as ideias universais, inaugurando um período pautado na pluralidade de discursos, demandando novos posicionamentos”. Essa autora reúne aspectos característicos desse período marcado pela colaboração criativa e pela experimentação:

A flexibilidade das regras e a ruptura com estruturas hierárquicas geraram novas relações entre os artistas, considerando suas funções dentro e fora da cena. A criação e a composição estenderam-se para os dançarinos, em dinâmicas coletivas e colaborativas nos processos coreográficos. Também os papéis de solista deixaram de ser específicos de determinados artistas. O pós-modernismo enfatizou a experimentação como modo de fazer e proporcionou, além dos diálogos entre diferentes tipos de danças, atravessamentos da dança com outras artes e áreas de conhecimento. (Christófaró, 2018, p. 47)

Podemos observar essas características do movimento pós-moderno da dança norte-americana em Silva (2005, p.109), quando a autora relata que se estabeleceu nesse período uma imensa variedade de estilos e, principalmente, novos métodos de criação:

A dança poderia ser montada ao acaso, surgindo de improvisações em cena aberta; danças geradas a partir de tarefas cotidianas e movimentação funcional; danças criadas a partir de scores previamente concebidos; de brincadeiras infantis; de atletismo; danças construídas a partir de outras danças; de livre associações; de rituais; de jogos; de literatura; de artes visuais; de situações comportamentais; da manipulação de objetos; enfim de um

universo absolutamente amplo e permissivo. Não havia homogeneidade estilística ou temática.

Relativo a essa questão, encontramos em Banes (1993, p. xvii):

A estética da Judson nunca foi monolítica. Em vez disso foi deliberadamente indefinida, irrestrita. Estilos de coreografia cresceram a partir do trabalho de base feito em Judson, mas a riqueza das danças criadas pelo Judson Dance Theatre mostra, acima de tudo, uma notável diversidade.

Considerando essa afirmação, podemos entender que havia diversidade na composição coreográfica, composta por sujeitos dançantes, com diferentes formações técnicas, sendo essa uma marca desse período, como em Christófaró (2018, p. 47): “Ressalta-se na dança pós-moderna, o intenso interesse pela corporalidade em um contexto fundado na diversidade”.

Importante considerar também o que acontecia no continente europeu, mais especificamente na Alemanha. Nesse contexto, o ambiente pós-moderno de dança teve como referência anterior o movimento moderno iniciado por Rudolf Von Laban<sup>31</sup> e seus discípulos Mary Wigman<sup>32</sup> e Kurt Jooss, expoentes da dança expressionista alemã. Silva (2005, p. 104) sobre esses artistas nos conta que,

Jooss, juntamente com Mary Wigman, foi um dos líderes do movimento da dança moderna na Alemanha, tendo estudado teatro e dança, assim como teoria do movimento com Rudolf von Laban. Fundou a Essen Folkwangschule, importante centro de estudos de música e dança.

Pina Baush, uma das mais consagradas artistas do período pós-moderno, mesclou referências de sua formação na escola de dança moderna alemã, criada por Kurt Jooss, com estudos realizado em Nova Iorque, possibilitando para seu trabalho “Uma interessante fusão entre a tradição da dança expressionista alemã com a dança pós-moderna americana” (Silva, 2005, p. 123). Entre outros nomes expoentes desse período no continente europeu, estão Suzanne

---

<sup>31</sup> Rudolf Von Laban (Bratislava, 1879 - Weybridge, Surrey, 1958) Dançarino, coreógrafo e um dos teóricos mais influentes da área de Dança. Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/labam.htm> . Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>32</sup> Mary Wigman (Alemanha, 1886-1973). Bailarina, coreógrafa e uma das pioneiras da dança expressionista alemã. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/mary-wigman/>. Acesso em: 31 mai. 2024.

Linke<sup>33</sup>, Johan Kresnic<sup>34</sup> e a francesa Maguy Marin<sup>35</sup>, expoentes do movimento Danse Nouvelle<sup>36</sup> da França. Tanto o que acontecia na Alemanha quanto o que emergia na França e outras regiões da Europa reforçavam o caráter diverso da dança pós-moderna, já que também possuía suas particularidades e aspectos próprios e “firmavam-se como tendências fortes e eminentemente diferentes do movimento americano” (Silva, 2005, p. 122).

Fundada em reflexões sobre a dança produzida a partir dos anos 1960, para pensar a dança que acontece no presente, Cerbino (2006, p. 77) considera que no pós-modernismo a intensidade da experiência da incerteza vinda do período moderno se acentua, e a estética que deriva dessa condição expõe a “fragmentação, a pluralidade e o fluxo caótico que a compõem”.

Refletindo, pois, sobre o mundo contemporâneo, Cerbino (2006) entende que vivemos num momento marcado pela intensidade e velocidade de troca de informações, sendo esse fato determinante no nosso cotidiano, moldando o perfil do sujeito que produz e consome essas informações. Em um cenário no qual a acumulação de experiências e o atravessamento de informações se constituem como realidade, esse corpo inventa modos de fazer dança, como considera a autora:

Um corpo que vive o caótico e a dispersão, assim como o tempo e o espaço por ele vivenciado, para no instante seguinte, surgir com uma nova formação. É esse contínuo estado de recriação, gerado por um incessante processo de renovação, que possibilita o entendimento do ambiente em que essas ações se desenvolvem. (Cerbino, 2006, p. 76)

A autora afirma que afetados por essa realidade caótica, onde o tempo-espaço não encontra repouso no corpo do sujeito que dança, há uma dificuldade de nomeá-lo, pois estamos num tempo caracterizado pela espera e pelo devir. Em Cerbino (2006, p. 190), temos que “Ao tentarmos nomear o tempo e o espaço em que vivemos, encontramos dificuldades, pois esse

---

<sup>33</sup> Suzanne Linke é dançarina e coreógrafa e uma das expoentes da dança-teatro alemã. Disponível em: <https://www.susanne-linke.com/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>34</sup> Johann Kresnik (Áustria, 1939-2019). Dançarino e diretor de teatro, Kresnik desenvolveu seu trabalho no contexto da dança-teatro alemã. Disponível em: <https://www.impulstanz.com/en/artist/id881/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>35</sup> Maguy Marin (Toulouse, 1951). Dançarina e coreógrafa e uma das expoentes da dança contemporânea francesa. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20201016/484107555742/maguy-marin-coreografa-danza-mercat-de-les-flors.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>36</sup> Danse Nouvelle. Movimento de dança contemporânea surgido na França, na década de 1970, que, em 1981, foi institucionalizado pelo Ministério da Cultura de França, resultando na criação de centros coreográficos neste país (ALCOFRA, 2016, p. 4).

momento caracteriza-se pela insatisfação, pelo transitório, e por um eterno estado de busca e espera – e que está por vir”.

Nesse sentido, ancorada na concepção de contemporâneo proposta por Agamben (2009), que propõe o acontecimento como disparador de intenções – uma quebra no tempo que se desdobra em passado-futuro –, Xavier (2011) articula essa noção com o contemporâneo na dança, entendendo outra forma de tratar o tempo, não de maneira a reduzi-lo a um valor cronológico, mas a entendê-lo como algo com potencial de transformar esse tempo. De acordo com Xavier (2011, p. 38),

Tal formulação é pertinente para situar o contemporâneo na dança. Os termos remetem à força da percepção, uma postura inquietante de questionamento e descoberta, um modo especial de relação com o tempo. Trata-se da possibilidade de ver o que se manifesta de modo potencial e que ao oferecer-se arrasta uma maneira de ação inventiva.

A autora continua desenvolvendo suas reflexões, trazendo alguns exemplos de artistas que se fundam nessa perspectiva no processo de proposição de danças contemporâneas, tais como Willian Forsythe<sup>37</sup>, artista com trabalho conhecido por ressignificar o balé clássico, ao entendê-lo como língua viva passível de modificações, conectadas com o presente, deslocando-o temporalmente, discutindo suas combinações de movimentos, e ainda relacionando-o com outras formas de arte (Xavier, 2011). Como nos conta Xavier (2011, p. 35): “São tempos-espacos potenciais para manifestações artísticas elaboradas e extremamente heterogêneas que entrelaçam corpo e ambiente, modificando-os”.

Outras referências se sucedem a esse período em décadas posteriores onde o corpo aparece cada vez mais em evidência e onde a experimentação e a estética da liberdade se configuram como aspectos encontrados nas práticas de dança, como também em trabalhos cênicos. Em Silva (2005, p. 142), temos:

A dança dos nossos dias poderia ser classificada como aquela que aceita a estética da liberdade, sem, contudo, deixar de exigir intensa experimentação.

---

<sup>37</sup> Willian Forsythe (EUA, 1949). Dançarino e coreógrafo estadunidense reconhecido internacionalmente por obras que integram repertórios de companhias, como a New York City Ballet, Nederlands Dans Theater, Joffrey Ballet, Royal Swedish Ballet, Les Ballets de Monte Carlo, Batsheva Dance Company, entre outras. Disponível em: <https://www.danza.es/multimedia/biografias/william-forsythe>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Seguramente, nenhuma outra corrente da dança, antes, lidou tanto com a experimentação e pesquisa como a de nossos dias. Pelo contrário, as correntes anteriores se formularam através de um vocabulário de movimentos restrito, de fórmulas coreográficas pré-estabelecidas e uma certa falta de liberdade criativa.

No cenário brasileiro, a partir de Mundim (2010), podemos dizer que a dança contemporânea que surge se contamina com essas referências conferindo-lhes apropriações e transformações ao deslocá-las, tendo em conta o contexto brasileiro e suas particularidades. Sobre essa questão, encontramos em Mundim (2010, p. 2):

Por mais que estejamos em um contexto globalizado, as danças brasileiras contemporâneas serão contaminadas por fatores externos sob o ponto de vista dos valores que as compõem nesse imaginário local. O entendimento das danças brasileiras contemporâneas parte de dentro para fora, da imagem de que elas só existem porque são corpo em movimento, corposujeito e não objeto. E só são brasileiras porque são corpo-cultura, corpo em experiência.

Mundim (2010) afirma que a produção de dança contemporânea no Brasil está vinculada a esse ir e vir de informações e referências, inserido dentro de um contexto mundial. A autora esclarece que “Não podemos isolar o estudo do corpo e da dança brasileiros de todo um contexto mundial. Assim como não podemos isolá-lo de nosso processo histórico, que pressupõe a miscigenação” (Mundim, 2010, p. 3). A autora ainda considera que o modo como nos apropriamos dessas referências se dá a nosso modo, como em passagem adiante,

Este conjunto de comportamentos imaginários, que nos difere de outros povos pela maneira como se organiza em nós, inevitavelmente interfere no modo como antropofagizamos a dança que vem do exterior, especialmente dos Estados Unidos e da Europa, digerindo-a e recriando-a, como pensamos a manifestação criativa, como nos movemos, como lidamos com o corpo, como conduzimos nossos trabalhos artísticos. Somos uma sociedade inventada nesse processo de intervenções (Mundim, 2010, p.4).

No contexto da dança contemporânea, vê-se em todas as regiões do Brasil diversos artistas, eventos e espaços dedicados à produção e divulgação dessa perspectiva de dança, como apresentado por Greiner, Espírito Santo, Sobral e outros autores (2010). Nesse panorama, Rizek (2010) menciona práticas tanto artísticas como pedagógicas nas experiências dos sujeitos envolvidos e nos procedimentos desenvolvidos por eles.

A partir de Greiner, Espírito Santo e Sobral (2010), organizadoras da publicação *Mapas e Contextos: Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010*, nota-se um panorama amplo e diverso de dança contemporânea no país, que abrange todas as suas regiões. Esse levantamento identifica, além das produções artísticas e sua divulgação, atividades relacionadas à aprendizagem e à formação em dança desenvolvidas também por artistas, no âmbito não formal.

Podemos trazer como exemplo o artista da dança, bailarino e pesquisador Alejandro Ahmed, coreógrafo do Grupo Cena 11<sup>38</sup>, sediado na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. Ahmed funda seus processos artísticos em estudos calcados na sua condição submetida a osteogênese imperfeita – doença que causa a fragilidade dos ossos, entre outras patologias. Alejandro desenvolve, desde os anos 2000, uma dança onde as relações com a gravidade definem o vocabulário criado em suas composições. Em entrevista à publicação *Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010*, o artista diz: “Considero o corpo humano como um sintetizador gravitacional, onde a nossa modulação muscular, ou seja, as tensões que operamos e escolhemos ao dançar/mover reorientam a relação proposta com a gravidade, propondo novos vocabulários de dança” (Ahmed, 2014, s/p).

O referido artista, ao mesmo tempo em que se dedica à criação de coreografias, a partir desse corpo atravessado pelo presente, articula propostas de ensino-aprendizagem na companhia de dança que dirige e em diversos eventos e festivais brasileiros e no exterior. Como referência, temos sua participação no Festival Panorama<sup>39</sup>, em 2015, com a oficina intitulada “Percepção Física e Composição Generativa”, ministrada por ele e por Mariana Romagnani<sup>40</sup>. Para Ahmed (2015), tais oficinas são oportunidades de compartilhar a técnica desenvolvida há mais de quinze anos junto ao Cena 11. O artista nos conta que “[...] momentos de ensino-aprendizagem são atravessados pelas propostas atuais de definição de coreografia e como isso se desenvolve em contextos de dança onde há investigações de continuidade” (Festival Panorama, 2015). O artista considera ser também um momento de partilha, em que se pode criar um momento de encontro e em que seu conhecimento se expande a partir dos alunos e devolve para eles

---

<sup>38</sup> O Grupo Cena 11, dirigido por Alejandro Ahmed, surgiu, em 1995, e tem sede na cidade de Florianópolis/SC. Disponível em: <https://www.corporastreado.com/grupocena11>. Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>39</sup> O Festival Panorama teve sua primeira edição em 1992. Ao longo de 30 anos, marcou a dança no Rio de Janeiro, com a apresentação de companhias e artistas nacionais e internacionais. Disponível em: <https://panoramafestival.com/o-festival/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>40</sup> Mariana Romagnani é bailarina e assistente de direção do Grupo Cia Cena 11 (Bianchi, 2021).

ferramentas para fomentar sua própria autonomia na dança.

Ao abordar a dança contemporânea nos estados de Pernambuco e Paraíba, no nordeste do Brasil, Siqueira (2010, p. 62) observa similaridade entre esses e outros estados brasileiros, no que tange o contexto de dança contemporânea, envolvendo eventos de apresentações de obras de dança, discussões e “[...] residências de cunho artístico e formativo[...]”.

Na cidade de São Paulo, na década de 2000, Guimarães (2010) observa uma profusão de propostas artísticas e pedagógicas envolvendo a dança contemporânea. Sobre esse cenário, ao se referir ao Estúdio Nova Dança e a artistas que fizeram parte desse espaço, Rochelle (2023, p. 255) ressalta a relação entre prática artística e processo pedagógico na dança contemporânea:

De 1995 a 2007 funcionou o Estúdio Nova Dança, que deu destaque para uma notável geração de dança contemporânea em São Paulo, também trabalhando a formação de gerações seguintes. De lá, saíram importantes grupos como a Cia Nova Dança 4, de 1996, de Cristiane Paoli Quito (reconhecida na cena teatral com propostas de pesquisa a partir de *commedia dell'arte*) e Isabel Tica Lemos (que trabalha com a técnica de Contato Improvisação, sendo uma de suas maiores divulgadoras no Brasil), com destaque para o trabalho a partir do improvisado na construção de uma dramaturgia de intérprete, e a Cia Oito Nova Dança, de 2000, de Lu Favoretto, que trabalha técnicas somáticas tanto em processos pedagógicos quanto em investigação artística. A lógica da proximidade com uma escola faz parte da repercussão dos trabalhos dessas artistas, que se tornaram referências da formação e do pensamento em dança.

A dança contemporânea, a partir de uma prática autoral e de ideias sobre o próprio fazer nessa perspectiva de dança, além da relação entre processos artísticos e pedagógicos, também aparece no trabalho desenvolvido pelos artistas Ângelo Madureira e Ana Catarina Vieira, como visto novamente em Rochelle (2023, p. 258):

Outro caminho da experiência da personalidade é o que vemos, por exemplo, no Grupo Ângelo Madureira e Ana Catarina Vieira. Formado em 2000, o grupo une as diversidades de dois artistas: Ângelo Madureira, da tradicional família de artistas do Recife, veio das danças populares e foi solista do Balé Popular do Recife, que passou a dirigir e coreografar, até criar, a partir de uma Bolsa Stágium, um solo em 1998; Ana Catarina Vieira foi bailarina clássica, dançou na Cisne Negro até conhecer Ângelo Madureira, com quem abriu a escola Brasília Música e Dança, quando iniciaram sua parceria de trabalho, numa pesquisa que mistura clássico e popular, mas intensamente pautada pela discussão do que é e do que pode ser a dança contemporânea.

No campo da dança contemporânea brasileira de Minas Gerais, encontramos no trabalho de

Dudude Herrmann<sup>41</sup> forte referência desse pensamento em suas proposições cênicas e pedagógicas. Em entrevista ao programa “Retratos da Dança”<sup>42</sup>, a artista, coreógrafa e professora de dança relata sua crença na mistura de linguagens como premissa para se criar em dança contemporânea, a partir de uma contaminação com a experiência. Nas palavras da artista:

Tudo que lhe é estranho[...] porque esse novo e a novidade para mim é uma somatória do fazer; de como cada um pega todas essas informações e faz por si mesmo, não é? Sabendo que todos nós somos distintos, e temos o universo conectando corpo mundo, mundo corpo [...] essa mistura de linguagens [...] essa aproximação e interesse com outras formas de expressar (Rede Minas, 2019).

Encontramos em Murta (2014), o relato de Herrmann sobre a importância da sua formação com Marilene Martins<sup>43</sup>, no espaço que inicialmente levava seu nome – Escola de Dança Moderna Marilene Martins<sup>44</sup> –, e posteriormente passou a se chamar Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea. Murta (2014) ressalta a importância do contato com os artistas que circulavam pela escola para a trajetória de Dudude, como artista e professora. A autora nos conta que passaram por lá nomes como Klauss Vianna, Angel Vianna<sup>45</sup>, Rolf Gelewski<sup>46</sup>, Ivaldo Bertazzo, Carmen Paternostro, Mercedes Batista e Graciela Figueiroa. Christófaró (2018) compreende

---

<sup>41</sup> Dudude Herrmann. Bailarina, coreógrafa, diretora e professora. Dudude dirigiu o Estúdio Dudude Herrmann – Núcleo de Estudos Corporais por 15 anos, contribuindo para a formação de artistas e professores de dança. Em 1992, fundou a Benvinda Cia. de Dança, que manteve suas atividades até 2010. Atualmente, atua em espetáculos solo e em parcerias com outros artistas, além de manter o Atelier Dudude Herrmann, espaço dedicado à arte contemporânea, especialmente a dança. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/dudude-herrmann/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

<sup>42</sup> A série Retratos da Dança traz nomes de referência da dança em Minas Gerais. Com produção da Rede Minas, em parceira da TV Brasil, teve seu primeiro episódio em 2017. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/retratos-da-danca>. Acesso em: 01 dez. 2023.

<sup>43</sup> Marilene Martins (Minas Gerais, 1935). Dançarina, professora e coreógrafa. Em Belo Horizonte, em 1969, fundou a Escola de Dança Moderna Marilene Martins e o Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, exercendo um papel fundamental para a formação de artistas e professores de dança. Disponível em <https://spcd.com.br/memoria/figuras-da-danca/page/2/>. Acesso em: 20 mar. 2024

<sup>44</sup> A Escola de Dança Moderna Marilene Martins foi fundada por Marilene Martins, em 1969, em Belo Horizonte. Em 1981, a escola passou a se chamar Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea. (Christófaró, 2018).

<sup>45</sup> Angel Vianna (Belo Horizonte, 1928). Bailarina, professora, coreógrafa, pesquisadora. Angel Vianna é uma das precursoras do trabalho de consciência corporal no Brasil. Na cidade do rio de Janeiro, fundou, em 1983, o Espaço Novo – Centro de Estudos do Movimento e Artes, e, em 2001, a Faculdade Angel Vianna. Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa108953/angel-vianna>. Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>46</sup> Rolf Gelewski (Berlim, Alemanha, 1930 - Feira de Santana, Bahia, 1988). Professor de dança, dançarino, coreógrafo, gestor cultural e fundador da Casa Sri Aurobindo. Com formação na Escola de Dança Expressionista de Mary Wigman e na Staatliche Tanzschule Berlin, em 1960 aceita o convite para dirigir a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa482511/rolf-gelewski>. Acesso em: 20 mar. 2024.

que o espaço criado por Marilene Martins, embora reconhecido como a primeira escola de dança moderna de Belo Horizonte, apresenta uma perspectiva pós-moderna de dança, já que seu contexto artístico e pedagógico se caracteriza por diversidade de referenciais técnicos e artísticos e por uma metodologia marcada pela articulação entre diferentes referenciais.

Foi dentro desse espaço, como aluna, que Dudude Herrmann foi convidada por Nena, como também Marilene Martins é chamada, para dar aulas: “Dessa forma, a princípio obedecendo a algumas regras pré-estabelecidas, Dudude foi aprendendo a dar aulas na medida em que ela exercia a docência nessa escola até que alcançou autonomia” (Murta, 2014, p. 67).

Considerando sua formação, referências desse período foram deslocadas para a sua prática artística e de ensino-aprendizagem atual, como a não utilização do espelho para abrir outra percepção do corpo nas aulas (Murta, 2014). Reverberações dessa busca de sensibilização do corpo a outras espacialidades resultam em aspectos como a eleição do espaço como elemento ativo e mediador para sua dança, e outras ideias como as que relacionam mundo e corpo e que ressoam na prática de ensino-aprendizagem de Dudude. Sobre o trabalho que se iniciou com Nena e que encontra eco em sua prática, temos em Murta (2014, p.66) a seguinte consideração:

No entendimento de Dudude, à Nena interessava o projeto de uma dança brasileira. Brasileira no sentido de “uma dança nascida aqui mesmo”. Inferimos que era também o projeto de uma (possível) dança contemporânea brasileira, configurada a partir de interesses locais em diálogo com o mundo.

Ainda no âmbito artístico de Minas Gerais, o artista e coreógrafo Tuca Pinheiro considera-se influenciado por Dudude no que concerne ao seu pensar/fazer em termos de ensino de dança. Em Murta (2014, p.77) temos que a artista o instigou a pensar que “[...] na prática de ensino de dança não importa apenas qual habilidade de dança você está ensinando, mas o que você coloca em discussão.”

Pinheiro, atuante no cenário da dança mineira desde a década de 1980, considera a dança contemporânea conectada com o tempo presente. Em Murta (2014, p. 86), temos que, para Tuca Pinheiro, “[...] se partirmos do pressuposto de que ser contemporâneo é estar em sintonia com o tempo, o entendimento de dança, de contemporâneo, e consequentemente de dança contemporânea é flexível e mutável. Não há assim certezas e as verdades são sempre provisórias”.

Seguindo essa perspectiva, sobre a maneira como o artista-professor entende seus modos de fazer e a noção técnica de dança, temos em Murta (2014, p. 77) que:

Hoje, ao invés de técnica de dança contemporânea considera técnica contemporânea de dança, e ao invés de passos de dança (contemporânea), sugere dispositivos contemporâneos de dança. E dos possíveis dispositivos contemporâneos, para Tuca o mais veemente, o mais forte, é a observação do cotidiano.

Dessa maneira identificamos que vários aspectos da construção artística da geração de criadores dos anos de 1960 reverberou em artistas da dança atuais, inspirando a elaboração de suas práticas artístico-formativas em dança, como observa Fazenda (2012, p. 41):

O interesse por parte de alguns coreógrafos e bailarinos atuais pelas ruturas empreendidas por esta geração de criadores e performers, que, nos anos 1960, numa atmosfera otimista, lúdica, mas simultaneamente tenaz, alteraram as intenções da dança, alargaram a definição de seu vocabulário e do treino considerado necessário para definir um intérprete, traduz-se também, à semelhança do que fizeram os seus colegas no passado, no abandono da dança virtuosa – a que assenta os seus princípios estéticos e a sua intencionalidade expressiva em competências técnicas de exceção.

A autora afirma que na dança contemporânea atual, ancorada na trajetória e perspectivas da dança pós-moderna, devemos considerar as diferentes percepções, ideias e práticas de dança,

[...] cabendo também ao observador e ao investigador, no âmbito da realidade que estuda, expandir as suas concepções do que é dança, de modo a compreender, histórica, ideológica e culturalmente, a forma como um grupo de indivíduos conceptualiza e define as suas atividades performativas (Fazenda, 2012, p. 42).

Considerando esses aspectos, Rocha (2016) nos aponta para uma reflexão acerca da busca da autonomia na criação, presente em práticas contemporâneas de ensino de dança, ao afirmar que uma aula de dança se alinha com uma perspectiva contemporânea quando não apenas repassa conteúdos e os cobra, mas sim, agencia oportunidades e sugere apropriações. Nas palavras dela, “[...] dançar é inaugurar no corpo uma ideia de dança” (Rocha, 2016, p. 31), pensando uma filosofia que se diz dança. A autora afirma que:

Se a dança é contemporânea, é porque sempre e a cada vez, a cada nova obra, ela deambula na direção da origem, daquilo que lhe deu sentido, para se

perguntar agora: - o que é dança? O que constitui algo em dança como arte?  
A obra é a *mise-en-scene* da pergunta, e não da resposta. (Rocha, 2016, p. 28)

Rocha (2016) nos conduz a implicar os atores do ato da criação em dança a se responsabilizarem pelo processo, sendo protagonistas da ação. No campo do ensino-aprendizagem em dança contemporânea, ela considera essencial convocar os professores a perceberem se o aluno apenas ouve ou se desenvolve sua escuta, entendendo a possibilidade de pesquisa corporal, de criação de vocabulário e de devir em dança. Dessa maneira, Rocha (2016, p. 97) comenta sobre a prática docente: “Em um jogo de estímulos e respostas, procurar fazer com que ele deduza o novo que está em pauta e os modos como aquele novo se alinha com o resto. É um trabalho de pesquisa desde sempre”.

Relacionando essas ideias com propostas pedagógicas de artistas-professores no campo da dança contemporânea, ressalta-se a atuação desses artistas mais como propositores de experiências do que como alguém que define *a priori* regras e movimentos a serem executados.

Portanto, ao situar o artista-professor como um propositor de experiências no campo da dança surgem as perguntas: A partir dessa perspectiva, quais os procedimentos utilizados por esse professor?; Quais elementos e particularidades encontramos em sua proposta pedagógica que a tornam singular?; Como ele organiza a experiência da práxis artística e relaciona com o seu trabalho como docente?; Diferentes contextos desviam o percurso e propõem novas elaborações?

A autora nos coloca a pensar sobre a educação em dança, no âmbito da dança contemporânea, como um lugar de futuros artistas e sujeitos dançantes, e de que, a partir desses pressupostos, educar em dança significaria formar um criador capaz de desenvolver uma ideia de técnica imbricada na estética,

Uma técnica que permita a artistas em formação aprenderem de modo correlato ao passo ou ao movimento, a negociar e a escolher a partir de si. Em pauta, a formação estética e ética do professor formador, com quais conceitos ele filosofa espontaneamente em sala de aula, qual mundo está interessado em inaugurar com sua prática pensamento. (Rocha, 2016, p. 33)

Nesse sentido, os direcionamentos e indicações do artista-professor podem vir da proposição de uma sequência de movimento e de códigos de movimentos existentes em técnicas de dança,

sem a exigência de reproduzi-los, mas como disparadores de pesquisa e invenção de dança.

Em articulação com essas reflexões, podemos considerar que a noção de dança contemporânea que serve de base para essa pesquisa parte do princípio de que ela não se conjectura a partir de modelos ou de elementos fixos para o ensino-aprendizagem, para a criação e a composição. A dança contemporânea que abordamos neste estudo é terreno instável, movediço e em constante transformação. Assim, vamos ao encontro de Xavier (2011, p. 35), que diz:

O contemporâneo na dança reflete uma visão particular de mundo e não se restringe a um único modo de composição no corpo e na cena. Tampouco carrega a missão unívoca de negar uma técnica ou movimento artístico qualquer. Se ocupa em perguntar, conhecer e escolher. Tal liberdade criativa permite desde a apropriação da poética etérea da dança clássica à qualidade expressionista da dança moderna, à variedade das danças populares, de salão e de rua, até o uso de gestos cotidianos e a própria recusa do movimento enunciada pela dança pós-moderna americana nos anos 60.

Elementos que constituem essa dança contemporânea e que servem de base para as articulações propostas em nossa pesquisa se pronunciam sob o pensamento de entendê-la como um campo aberto, capaz de nomear uma infinidade de realizações artísticas e pedagógicas, fundadas na experimentação e na invenção.

Fundada nas perspectivas abordadas nesse capítulo, entendemos que a dança contemporânea proposta aqui está fundamentada na experiência dos sujeitos envolvidos e em sua relação com seus contextos, sendo possíveis inúmeras formulações e entendimentos do que ela seja, ou em outras palavras, do que ela pode ser. Xavier (2011, p. 44) nos ajuda a compreender tal perspectiva quando diz:

A dança aqui compreendida como contemporânea tem vida na experiência e, sobretudo, existe no acontecimento. Está na ordem de um fazer que produz efeitos de estranhamento em relação ao familiar, da ação que gera deslocamentos, que suscita desvios, que provoca a percepção. O acontecimento é vibração que reside na contemporaneidade. Assim, a dança contemporânea enquanto acontecimento oferece uma experiência em que a vida é intensificada, é transformada num tempo e espaço que lhe são únicos. Arte suspensa, sem começo, meio e fim, num tempo em que passado, presente e futuro se atravessam.

Considerando os aspectos e articulações levantadas neste capítulo, a dança contemporânea é tomada nesta pesquisa como uma forma de pensar a dança, de propor caminhos, recheados de

deslocamentos e perturbações resultantes do encontro dessa dança com o mundo, entendendo que os tensionamentos propostos por essa escolha indicam maneiras de compor, criar e sugerir propostas cênicas e processos pedagógicos nesse campo. Um lugar onde as problematizações sobre técnica de dança e as perguntas lançadas a ela pelo artista e professor, ao desenvolver seus processos de ensino-aprendizagem, colocam essa dança em uma condição de crise.

### **3.2 Por uma tecnologia do corpo**

Ao abordar o fazer dança contemporânea na perspectiva do artista e do professor, tornou-se importante tratar de questões relativas às técnicas corporais. Nesse sentido, abordamos discussões sobre técnica corporal, técnica de dança e tecnologia em dança.

A noção de técnica associada a um pensamento sobre cultura, em Mauss (2017), vai ao encontro do entendimento de que aprender e reproduzir sequências de movimentos de dança envolve também a apreensão de contextos culturais. O sociólogo e antropólogo francês entende “técnica do corpo como um modo como os homens, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (Mauss, 2017, p. 5). O autor continua em sua reflexão quando considera o corpo humano o seu mais natural objeto e ao mesmo tempo meio técnico, o qual é adaptado às necessidades inerentes a vida em sociedade. Em Mauss (2017, p. 14) temos que:

Essa adaptação constante a um objeto físico, mecânico, químico (por exemplo, quando bebemos) é efetuada numa série de atos montados no indivíduo não simplesmente por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa.

Segundo Vitor Rosa (2019), ao menos três eixos atravessam o olhar de Mauss no seu estudo sobre técnicas do corpo sendo: primeiro, as técnicas do corpo não se limitam a usá-lo como instrumento; segundo, as técnicas do corpo se diferenciam de cultura para cultura; e, terceiro, as técnicas do corpo sofrem transformações com o tempo. Ainda seguindo as reflexões de Rosa (2019), podemos pensar que a dimensão da técnica, em Mauss (1934), não diz respeito apenas ao conhecimento preciso do gesto, mas à “[...] evidência de coerências entre certas categorias de gestos e, sobretudo, a cumplicidade entre as gestualidades e as mentalidades [...] colocando em evidência a dimensão social e cultural” (Rosa, 2019, p. 342). O autor segue:

As diferentes técnicas corporais são adquiridas por cada indivíduo no decurso da sua socialização. Para Mauss (1936), a transmissão das técnicas assenta, em grande parte, no processo de imitação: a criança imita espontaneamente os gestos dos seus modelos, nos quais ele identifica a razão da sua autoridade ou do seu prestígio, reproduzindo, assim, as mesmas técnicas de maneira mais ou menos inconsciente. (Rosa, 2019, p. 346)

Seguindo essa lógica, para Ferreira (2009), a noção de técnica corporal de Mauss (1934) respeita e guarda uma dimensão de carnalidade do corpo, estando este em diálogo com a concretude da realidade social, cultural e material que o rodeia, enquanto matéria viva e em devir nas suas propriedades, sejam elas potencialidades fisiológicas, neurológicas, motoras ou sensoriais. Para Ferreira (2009), o texto de Mauss (1934) ajuda a perceber que o corpo está na base de toda a experiência social, enquanto mediadora das relações, das práticas, dos discursos e das apropriações do outro e do mundo.

De acordo com Oliveira (2013), considerando essa perspectiva e articulando-a com a noção de técnica na área da dança, podemos pensar que mais do que modos de agir, a técnica pode favorecer um processo de autodescoberta, que nos habilita a identificar afinidades gestuais, dificuldades em processos de execução de movimentos, bem como alargar a dimensão e entendimento do corpo. Para Oliveira (2013, p. 26),

A técnica, pois é compreendida aqui pensamento-corpo, cuja base libertária e emancipatória deforma a ideia de corpo ideal (presentes em inúmeros processos de construção gestual em dança, como o balé clássico) e não permite um pensamento de exclusão, mas de valorização à alteridade e de fomento às inúmeras genealogias corporais.

Sobre a questão da técnica de dança no contexto da dança pós-moderna americana, o processo de aprender por imitação deixou de ser uma regra. No Judson Dance Theatre, conforme Stuart (2006), os alunos aprendiam os movimentos de dança por apropriação de um desenho ou de uma contagem musical manifesta corporalmente por eles. Podemos considerar que esse aspecto observado pela autora acontece na medida em que artistas de outras áreas, com outras influências em seus movimentos se integravam às composições de dança. Já não se tratava apenas de bailarinos produzindo dança, mas outros corpos e influências no jogo da composição cênica. Em Stuart (2006, p. 158), temos que, “o tema da técnica foi retomado de outra forma: não era mais um fim, mas um instrumento conveniente apenas na medida em que auxiliasse a alcançar uma determinada qualidade de movimento desejada”. Assim, no Judson, questões de técnica e seu aperfeiçoamento foram consideradas menos importantes do que problemas de

composição.

Por outro lado, na dança que se faz nos dias atuais, há que se considerar a relação entre técnica de dança e imitação como invenção, conforme tratado por Ribeiro (2014), ao se referir a uma imitação verdadeira. A autora considera a possibilidade de ver o treino corporal em dança mediado pela imitação, não apenas como repetição mecânica e descomprometida, mas ao contrário, como exercício corporal em um fazer atento. Nesse caso, a atenção está voltada para si próprio, para o outro, para o ambiente e para a própria experiência do fazer. Ribeiro (2014) aponta, ainda, que na imitação verdadeira, o objetivo mais profundo não estaria apenas na execução do ato observado, mas na compreensão da ação motora do outro e no estabelecimento do encontro que implica a produção, não de semelhanças, mas de miscigenações. Ribeiro (2014) acrescenta que, nesse processo, a empatia tem um papel fundamental. No caso, a empatia sugere o reconhecimento do outro e de si próprio, atuando como facilitador no processo de distinção entre o sujeito e o mundo e, ao mesmo tempo, possibilita ações de compartilhamento, de convívio e de pertencimento, como explica Ribeiro (2014, p. 12):

Por agora, reitero que imitar de modo verdadeiro, engajado, parece-me propiciar misturas apaixonadas, resultantes das possibilidades de mobilidade, de borramento de fronteiras, de operações de apropriação simbólica, de invenção, de processos de circulação de objetos culturais e de formas experienciáveis.

Assim, a partir de Ribeiro (2014), compreende-se a aprendizagem da técnica de dança, por imitação, também como um processo de invenção.

Também pensadora da dança, Geraldi (2007) afirma que se o trabalho técnico considerar os vínculos entre a percepção que o sujeito tem do interior do corpo e o seu exterior, será possível ao bailarino perceber-se como um todo relacional. Assim, Geraldi (2007, p. 83) considera que a pessoa “[...] ao se mover é capaz de sentir, pensar, afetar-se, envolvendo-se de maneira harmoniosa com o movimento que está executando”.

Geraldi (2007) nos provoca, ao perguntar: o que seria propriamente possuir uma técnica no campo da dança? Ela segue seu raciocínio indicando que a ideia de possuir uma técnica se encontra relacionada ao balé clássico e, embora com menor frequência, à dança moderna. Porém, a autora nos conta que com a chegada do pós-modernismo na dança essa perspectiva se modifica, no sentido de fugir de um modelo determinado *a priori*. Para Geraldi (2007, p. 80),

Tal postura será, entretanto, abandonada pelos representantes do período subsequente convencionalmente conhecido como pós-modernismo, num movimento gradual de aproximação entre diferentes tendências estéticas e experimentação de novas possibilidades, tanto no que concerne aos padrões de treinamento técnico, quanto de estrutura coreográfica e dramaturgica.

Para a autora, no campo da dança, as noções de corpo e técnica são mutáveis e “[...] variarão conforme revisões, crises, preocupações quanto aos modos de usar o corpo e seu movimento por parte de gerações estéticas sucessivas” (Geraldi, 2007, p. 81). Dessa maneira, diferentes treinamentos podem conduzir a novos modos de organização corporal e vocabulários.

No âmbito do ensino-aprendizagem em dança, segundo a autora, outro fator que interfere na qualidade de organização técnico-corporal se relaciona com o modo como ela é abordada. Geraldi (2007) menciona dois paradigmas ainda dominantes nas aulas de dança: um deles está intimamente relacionado ao uso de práticas corporais ligadas à representação e à figura do professor como imagem de referência principal; o outro modo estaria ligado a outras práticas associadas à experiência que existe em cada sujeito, a partir de suas vivências corporais.

Geraldi (2007) acredita que as propostas pedagógicas marcadas pela utilização exaustiva da cópia, repetição de vocabulários e rotinas pré-determinados não serão capazes de assegurar a tecnologia necessária para dançar. Sobre a noção de tecnologia empregada pela autora, Geraldi (2007, p. 83) considera ser a lógica que envolve a técnica:

Se, ao contrário, o trabalho técnico considerar os vínculos entre interior/exterior do corpo será possível ao dançarino perceber-se como um “conjunto em relação” atuando no tempo-espaço: sujeito que à medida que se move, é capaz de conscientemente sentir, pensar, julgar, apreciar, afetar-se, enfim envolver-se de maneira coesa e harmoniosa com seu movimento.

Essa afirmação vai ao encontro do entendimento de que os vocabulários de dança produzidos por um fazer atento e conectado ao próprio corpo e ao corpo do outro, incluindo aí, a imitação verdadeira, em Ribeiro (2014), permite perceber o ambiente em que vivemos. Assim, Geraldi (2007, p. 81) afirma que “Uma representação é sempre uma forma de imaginar o mundo, de organizá-lo internamente dando-lhe forma, significado, existência”.

Ponderando sobre essa perspectiva, interessa a essa pesquisa entender os elementos que compõem uma lógica para a experiência técnica de dança, considerando-a, junto com Geraldi (2007), como tecnologia para dançar, e menos dentro da ideia de técnica como habilidade. Nesse sentido, considera-se novamente Rocha (2016), para quem a dança contemporânea pode ser um operador transversal, entendendo-a menos como modalidade e mais como campo de descoberta e invenção.

A partir dessa premissa, nos perguntamos: de que maneira a perspectiva de uma tecnologia para dançar se apresenta na prática de ensino-aprendizagem escolhida como recorte para esse estudo?

Assim, a partir das discussões sobre dança contemporânea, experiência, invenção, técnica e tecnologia do corpo na dança, seguimos para a próxima seção, em que serão abordadas as noções de deslocamento e perturbação em dança, e em como elas se retroalimentam e provocam estados de ensino-aprendizagem em dança contemporânea.

### **3.3 Deslocamentos e perturbações em práticas de ensino-aprendizagem em dança contemporânea**

Consideramos como deslocamento neste estudo a reelaboração de referências provenientes da formação desse artista-professor e a introdução desses aspectos na proposta pedagógica inventada por ele. Os deslocamentos, por vezes, são perceptíveis a experiência de iniciados em dança, em alguns contextos, por outras vezes se tornam o único contato daquele aluno com determinada referência.

Esses deslocamentos podem trazer o código de movimento de uma técnica de dança, como também de outras referências gestuais que atravessam a vida desse artista-professor, como nos conta Dória (2017) a partir de Sontag (2017), quando relata que os artistas da dança do período pós-moderno se utilizavam de diversas referências de movimentos vindos do seu cotidiano para criar seu vocabulário como as ações de caminhar, correr, escalar e rolar. A autora articula essa noção de *ready made*<sup>47</sup> com o deslocamento do vocabulário de movimentos cotidianos na dança. Em Dória (2017, p. 95) temos,

---

<sup>47</sup> O termo *ready made* foi utilizado pelo artista francês Marcel Duchamp, que se refere à transposição de objetos do cotidiano em obras de arte (Dória, 2017, p. 95).

De fato, Sontag (1987) aponta para uma anacronia interessante. Em tais criações os artistas da dança valiam-se de diversos *ready mades* corporais, provenientes do cotidiano, do cidadão comum[...] Ações ordinárias do ser humano passaram a ser atividades emblemáticas do repertório coreográfico pós-moderno, acontecendo cenicamente de forma ainda não previamente explorada, o que, em minha tese de doutorado, denomino de “*ready mades* coreográficos”.

E, nesse garimpar dentro de sua própria experiência para construir sua proposta pedagógica, o artista-professor toma um posicionamento e estabelece uma visão de mundo – o que ele escolhe para deslocar tem a ver com o que ele é e qual o seu objetivo.

Articulo essa perspectiva de deslocamento de referências em ensino-aprendizagem de dança contemporânea com a noção de coisa, elaborada por Ingold (2012). O autor entende coisa como um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam, e não chegam a definir algo, pois a coisa seria um ambiente de processos vitais de transformação e, cada um de nós, participantes dessa reunião de coisas que compõem o mundo em movimento. Nas palavras do autor,

Se pensamos cada participante como seguindo um modo de vida particular, tecendo um fio através do mundo, então talvez possamos definir a coisa como um “parlamento de fios” [...] Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas. (Ingold, 2012, p. 29)

O autor afirma que esse mundo de coisas que a humanidade tenta controlar tem vida própria, pois é constantemente composta de outros elementos que se alinham no processo, e nos convoca a destampar as coisas e observarmos seu fluxo. Sobre o trabalho no campo da arte, Ingold (2012, p. 38) considera que:

Um trabalho de arte, insisto, não é um objeto, mas uma coisa – e, como argumentou Klee, o papel do artista não é reproduzir uma ideia preconcebida, nova ou não, mas juntar-se a ela e seguir as forças e fluxos dos materiais que dão forma ao trabalho.

E o autor continua inferindo sobre a noção de seguir algo:

Seguir não é o mesmo que reproduzir: enquanto reproduzir envolve um procedimento de interação, seguir envolve itinerância. O (ou a) artista – assim como o artesão – é um itinerante, e seu trabalho comunga com a trajetória de sua vida. Além disso, a criatividade do seu trabalho está no movimento para frente, que traz à tona as coisas. Ler as coisas “para frente” implica um enfoque não na abdução, mas na improvisação. (Ingold; Hallam 2007, p. 3)

O autor segue sua linha de raciocínio ao considerar a importância de mesclar as coisas do mundo, deslocando-as e misturando-as para enfim dar forma a elas. Em Ingold (2007, p. 11), temos:

Na cozinha, as coisas são misturadas em combinações variadas, gerando nesse processo novos materiais que serão por sua vez misturados a outros ingredientes num processo de transformação sem fim. Para cozinhar, devemos abrir recipientes e retirar seus conteúdos. Temos que destampar coisas. [...] o que o cozinheiro, o alquimista e o pintor fazem não é impor forma à matéria, mas reunir materiais diversos e combinar e redirecionar seu fluxo tentando antecipar aquilo que irá emergir.

A dança contemporânea tratada nesta pesquisa encontra relação com Ingold (2012) quando entende essa dança como algo em fluxo, sempre em transformação, onde a ambiguidade, a mistura de referências e o caos presentes em sua construção edificam um devir em dança. Também articula essa perspectiva com o que diz Dewey (2010, p.147) sobre esse recriar em arte a partir de referências:

A junção entre o novo e o velho não é uma simples composição de forças, mas uma recriação em que a impulsão atual ganha forma e solidez, enquanto o material antigo “armazenado” é literalmente ressuscitado, ganha vida e alma novas por ter de enfrentar uma nova situação.

O deslocamento de referências em dança contemporânea acontece, pois, em um processo de edição atrelado à transformação dessas referências, como nos afirma Rocha (2016, p. 31): “Se editar é cortar, escolher e dar sentido, podemos também dizer que editar é constituir design de futuro”. A autora nos coloca, então, a pensar em uma pergunta: “A que ideias, palavras e conceitos está sujeito o nosso design de futuro?” (Rocha, 2016, p. 31).

Essa apropriação a que estamos chamando de deslocamento, que tem a intenção de promover misturas de referências a partir de escolhas do artista-professor, que partilha a prática e acaba por retratar sua visão de mundo, pode promover perturbações no corpo de quem partilha da experiência. Essa perturbação estabelecida no corpo, absorvida e transformada por ele, é pergunta incorporada e se transforma em ato, resultado desse encontro. Em Kastrup (2007, p. 171), acerca da articulação acima, temos:

A aprendizagem, como aprendizagem acerca de algo exterior, só existe para o observador. Como observadores, tendemos a pensar que os estímulos externos são determinantes. No entanto, uma perturbação externa só adquire o estatuto de estímulo a partir do constante ir e vir dos balanços internos. [...] Aprender

é coordenar mente e corpo, fazer com que organismo e meio entrem em sintonia. Isso significa encarnar ou inscrever a cognição no corpo.

Considerando essas ideias de deslocamento e perturbação no campo da dança, compreendemos, como Rocha (2016, p. 96), a dança contemporânea “[...] como um campo de invenção e, portanto, um convite a participação”. Dessa maneira, não há escolhas aleatórias, mas intencionais e relacionadas entre si, as quais produzirão obras artísticas e processos pedagógicos que estarão articulados com a experiência e visão de mundo dos atores envolvidos nos processos criativos.

A partir dessa consideração, entendemos toda a experiência que acontece na prática de dança como uma experiência presente e integrada ao modo Dewey (2010). Sobre as noções de criação numa perspectiva de invenção (Kastrup, 2007) e de arte como experiência (Dewey, 2010), nos aprofundaremos no próximo capítulo.

### **3.4 Experiência e invenção na busca de novos entendimentos sobre o corpo**

Nesta seção, aspirou-se discutir a noção de criação em dança, na perspectiva da invenção (Kastrup, 2007; Rocha, 2016), da ideia de experiência vinculada à experimentação e, também, da experiência artística, a partir de Dewey (2010), considerando esses aspectos como básicos para a compreensão da perspectiva abordada na pesquisa.

Buscando a discussão de Kastrup (2007), a autora considera ser a invenção uma noção que atua sob a tutela do tempo. A capacidade de inventar está relacionada a tempo e experimentação.

Em suas palavras:

A invenção implica numa duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado com a matéria. [...] A invenção implica no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum “invenção” e “inventário”. Ela não é corte, mas composição e recomposição incessante. (Kastrup, 2007, p. 27)

Esse trabalho de construção se assemelha à montagem de um quebra-cabeças, porém sem o objetivo de chegar a uma imagem modelo. Assim, o resultado seria “necessariamente imprevisível” (Kastrup, 2007, p. 27).

A partir dessa perspectiva marcada pela imprevisibilidade, o mecanismo para a efetivação da invenção seria experimentar em ato, produzindo problemas e soluções, que se tornariam temas para novos problemas. Kastrup (2007, p. 238) explica:

A chave da política inventiva é a manutenção de uma tensão permanente entre a ação e a problematização. Trata-se de seguir sempre um caminho de vaivém, inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação. A opção por esse caminho implica em ter a coragem de correr os riscos necessários de uma prática, mas também de suspender a ação e pensar. [...] É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e, portanto, inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reavaliados.

Essa concepção de invenção, em Kastrup (2007), associada primordialmente à produção de problemas, é cunhada a partir das perspectivas do filósofo francês Henri Bergson:

Tomando como referência a filosofia de Bergson (1907/1948), a invenção caracteriza-se por dois aspectos. Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar, para Bergson a invenção, em sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas. (Kastrup, 2001, p. 18)

Nessa articulação proposta por Kastrup (2001), encontra-se uma relação intrínseca entre a experimentação e a invenção, e é a partir dessa consideração que a articulação com a criação em dança encontra terreno fértil.

Rocha (2016) entende a dança contemporânea como um espaço para a pergunta. Essa pergunta viria do lugar de quem não sabe e de um corpo aberto a experimentar e propor, de um sujeito presente e atento à sua dança. A autora considera que o corpo que se pergunta instaura o interesse de pesquisar:

Se o corpo faz uma pergunta a si, é porque nele já se inaugurou uma vontade de pesquisa e, nela, uma mutação subjetiva que dificultará o corpo continuar gostando de repetir sotaques de dança já dados por uma técnica em particular. [...] A aula que eu faço não é mais necessariamente a dança que eu danço, pois o corpo passa a inventar movimento. (Rocha, 2016, p. 114)

Nesse sentido, a dança contemporânea é aquela que entende a desconstrução de modelos, que foge da imagem proposta *a priori* (Kastrup, 2007), que propõe a descoberta durante o processo

e prevê que as consequências do fazer não são da ordem do previsível e da programação. De acordo com essas ideias calcadas na invenção, no contexto de dança contemporânea, a criação tem o seguinte caráter:

Dependendo do ambiente em que seja convocada, a criação pode muito facilmente pressupor um produto que já está dado como fim desde a partida do processo. A invenção, diferente desta noção de criação capturada pela lógica do produto, não prevê uma finalidade anterior à produção, o que levará a dança a descobrir, por seus próprios méritos, procedimentos, rigores e critérios, todos eles imanentes ao processo. (Rocha, 2016, p. 115)

A partir de Rocha, e considerando, em Kastrup (2007), que a invenção é o principal aspecto do fenômeno cognitivo e se caracteriza por estabelecer a experimentação como base para o processo de ensino-aprendizagem, compreendemos a invenção como aspecto estruturante na criação e no ensino-aprendizagem no contexto da dança contemporânea.

Na experiência em dança contemporânea, interessa também a noção de experimentação, em que temos o tempo como um fator determinante no processo de experimentar, como discutido por Kastrup (2007). Essa perspectiva nos coloca a refletir sobre a qualidade dessa experiência. Considerando esse aspecto, o filósofo e educador John Dewey (2010), em seu livro *Arte como experiência*, explica que a arte promove experiências nos sujeitos, pois tem íntima relação com a produção de emoção. Ele denomina essa característica da experiência produzida na arte como qualidade estética, estabelecendo uma relação direta com a emoção. Para Dewey (2010, p. 120),

A emoção é a força motriz e consolidante. Selecciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes. Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência. Quando a unidade é do tipo já descrito, a experiência tem um caráter estético.

O teórico continua sua reflexão afirmando que, na Arte, o ato de inventar uma obra artística, quando guiado pela finalidade de criar algo, tem qualidades de caráter estético, pois, segundo o autor, “[...] a experiência estética está ligada à experiência de criar” (Dewey, 2010, p. 129). Segundo o autor, o trabalho do artista se constitui na construção de uma experiência que seja coerente e perceptiva e se modifique a partir das mudanças constantes em seu desenvolvimento. Desse modo, a experiência possui qualidade estética quando é constituída por uma qualidade de intensão que toma aquele sujeito e perpassa a experiência vivida por ele (Dewey, 2010, p. 112). Além disso, os elementos que fazem parte da experiência se sucedem, intercalam-se e se

incorporam ao momento vivido, provocando o sujeito que a vivencia a se interessar por todas as fases deste percurso. Na linha de chegada dessa experiência é gerada uma percepção de movimento contínuo, gerando territórios afetivos na relação do sujeito com essa experiência.

Esse movimento de construção de experiência, segundo Dewey (2010, p. 144), se inicia com uma impulsão: “Diferentemente de impulso, impulsão designa um movimento para fora e para adiante”. O autor continua em seu raciocínio levando-nos a considerar que quando a experiência é organizada e refletida, em busca de recriação onde a impulsão é matéria prima, a ação se converte em ato expressivo. O ato expressivo é, então, o resultado dessa transformação que necessita de incorporação e de sentido, oriundos de uma ação intencional. Esse ato expressivo perpassa a ação artística.

Consideramos, a partir de Dewey (2010), que, para haver o ato expressivo – o qual relacionamos com a experiência em arte, e logo, em dança –, o processo necessita de trabalho na construção de sentido, fundindo a memória incorporada pelo sujeito com o seu ambiente. Esse processo é construído no tempo da experiência.

Entendendo a criação em dança como experiência artística e articulando-a com a ideia de experiência em Dewey (2010), faz sentido considerar que ao inventar no campo da dança promovemos uma qualidade de experiência nesses espaços de invenção, em que o ato expressivo se integra com a vida desse sujeito. Segundo o autor:

As obras de arte que não são distantes da vida comum, das quais se desfruta amplamente em uma comunidade, são sinais de uma vida coletiva unificada. Mas são também auxiliares maravilhosos na criação dessa vida. A remoldagem do material da experiência no ato expressivo não é um evento isolado, restrito ao artista e a uma ou outra pessoa, aqui e ali, que porventura aprecie a obra. Na medida em que a arte exerce seu ofício, ela também é uma remoldagem da experiência da comunidade em direção a uma ordem e união maiores. (Dewey, 2010, p. 178)

Consideramos então, como Dewey (2010), que essa remoldagem é promovida pelo artista ao elaborar modos de fazer em processos de ensino-aprendizagem a partir da experiência coletiva que ocorre nos processos pedagógicos. Essa remoldagem estaria também relacionada ao que acontece com as referências presentes em sua formação, promovendo deslocamentos a partir de apropriações.

Sobre a noção de experiência em processos de construção de conhecimento em Arte encontramos, em Pimentel (2013), que esse processo acontece com a participação ativa e interagente tanto do sujeito quanto dos outros corpos presentes no ambiente em processos de troca, mediados pela ação e reação. Assim, Pimentel (2013, p. 97) explica que esses processos, “[...] dependem da articulação entre a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão[...]” dos sujeitos envolvidos.

A autora continua sua reflexão ao nos contar que a percepção se refere a ações de reconstrução, a qual relacionamos com a remoldagem, em Dewey (2010), que está intimamente ligada à emoção. De modo que “[...] para que essa operação se realize, é necessário que o sujeito acione suas vivências (o que se viveu por imersão) e experiências (eventos que acontecem durante a vida)” (Pimentel, 2013, p.97).

Dessa maneira, segundo Pimentel (2013), o ensinar-aprender seria estar disponível a “[...] investigar e adentrar os intervalos situados entre os estímulos da ambiência e o desejo interior, é ser impelido a mergulhar nos vãos e interagir com suas potencialidades” (Pimentel, 2013, p.99), donde a autora conclui sobre o processo de ensino-aprendizagem vinculado à experiência:

Sendo assim, a aprendizagem é o foco das ações de construção de conhecimento, uma vez que o percurso a ser feito não é determinado e único, mas se apresenta com muitas vias e possibilidades de trajetória. Um mesmo objetivo pode ser alcançado por diferentes caminhos, e há vários caminhos para uma mesma pessoa. (Pimentel, 2013, p. 99)

A partir dessas perspectivas de invenção e experiência em arte, interessa a esta pesquisa os modos de fazer em processos de ensino-aprendizagem em dança que se apoiem nas experimentações promovidas por seus autores e que estejam ligados à capacidade de promover perturbações em experiências artísticas, e aos deslocamentos e arranjos que surgem no momento da criação de suas propostas pedagógicas atreladas à potência da invenção.

## 4 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordaremos acontecimentos relacionados à produção de dança e às possibilidades de atuação de artistas e professores-artistas de dança contemporânea na cidade de Belo Horizonte, no período de 1998 a 2018, contexto em que se situa a prática da artista e professora Marise Dinis. Nesta parte, também apresentamos a artista e sua formação e experiência em dança contemporânea. É importante dizer que a escolha por abordar o período em questão, no qual destacamos as perspectivas do momento político, econômico e cultural do Brasil, se deu por considerar esse período emblemático na formação e profissionalização de artistas como Marise Dinis, contexto esse no qual germinaram e amadureceram profissionalmente outros tantos artistas-professores de dança, em Minas Gerais.

### 4.1 Do artista ao professor na dança da vida

A década de 1980 no Brasil é caracterizada pela redemocratização do país. Após um longo período de ditadura, surge uma nova conformação política e econômica, com impactos também para a cultura a partir de 1984:

Com o fim do período ditatorial, em 1984, e o início do processo de redemocratização a partir de 1985, o campo cultural foi marcado por uma profunda instabilidade durante o período em que foi fundado o Ministério da Cultura, com orçamento mínimo e frágil estrutura administrativa. Em 2 de julho de 1986, a Lei no 7.505 foi sancionada e, neste mesmo ano, regulamentada. A partir de então a estrutura com base no incentivo fiscal passa a fazer parte da agenda cultural do Brasil. (Hauser, 2018, p. 15)

Segundo Hauser (2018), a criação do Ministério da Cultura durante esse período promoveu reflexões fundadas na Constituição de 1988, considerando o Estado como um fomentador de cultura, e, assim, afiançando a implementação de estruturas responsáveis pelo seu incentivo.

Surge nesse contexto a ideia do Sistema Nacional de Cultura. Nesse espaço de formulação de políticas públicas, são criadas as Leis de Incentivo à Cultura que tiveram como base a Lei 7.505, denominada Lei Sarney<sup>48</sup>. Foi nesse cenário de mudança no país e no setor cultural, e com a

---

<sup>48</sup> A Lei Sarney (Lei 7.505/86) permitiu, até 1990, abater do Imposto de Renda doações (100%), patrocínios (80%) e investimentos (50%) em cultura. A proposta dessa Lei foi apresentada pela primeira vez em 1972 pelo então presidente do Senado, José Sarney. O projeto não conseguiu aprovação, diante das dificuldades de implementar uma parceria público-privada em plena ditadura

chegada das Leis de Incentivo, que as companhias e grupos de dança constituídos nos anos de 1990, viam-se com fôlego para continuar batalhando por patrocínios e incentivos. A primeira delas foi a Lei Rouanet, que instituiu o mecenato no Brasil. A saber:

Com a implantação da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991), que instituiu políticas públicas para a cultura nacional. Conhecida também por Lei Rouanet (em homenagem a Sérgio Paulo Rouanet, secretário nacional de cultura, que criou o Programa Nacional de Apoio à Cultura-Pronac), suas diretrizes para a cultura nacional foram estabelecidas nos primeiros artigos, e sua base é a promoção, proteção e valorização das expressões culturais nacionais. O grande destaque da Lei Rouanet é a política de incentivos fiscais que possibilita a empresas (pessoas jurídicas) e cidadãos (pessoa física) aplicarem uma parte do IR (imposto de renda) devido em ações culturais. (Siqueira Júnior, 2017, p. 152)

Mecanismos de fomento com base na Lei Rouanet foram instituídos nas instâncias municipais e estaduais, tendo a dedução financeira afixada no ISS<sup>49</sup> e o ICMS<sup>50</sup>, respectivamente, diferentemente da Lei Sarney, que possui sua dedução afixada ao IR. Data dessa época de efusão no mercado cultural o desenvolvimento do marketing cultural das empresas interessadas nesse novo momento de fomento e difusão cultural (Hauser, 2018).

Considerando esses aspectos, a contratação de profissionais oportunizando pesquisa, criação de espetáculos e circulação, se deu com a evolução do marketing cultural, que acontece no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Essa tendência fez com que o setor cultural se desenvolvesse e as trocas e experiências entre companhias, nos festivais e encontros promovidos pelo ambiente cultural aquecido promovessem aprendizado e trabalho para os

---

militar, tendo mais duas tentativas frustradas, no ano seguinte, e, em 1980, quando dois projetos similares foram arquivados com a alegação de serem inconstitucionais. Em 1986, o projeto foi finalmente aprovado, mas, em 1990, a Lei Sarney foi eliminada pelo governo de Fernando Collor de Melo. Um ano depois, foi criada a Lei Rouanet, que “Restabelece princípios da Lei 7.505, de 2 de julho de 1986”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/12/20/lei-sarney-foi-pioneira-no-incentivo-a-cultura>. Acesso em: 04 ago. 2023.

<sup>49</sup> O Imposto Sobre Serviços (ISS) é um tributo que incide na prestação de serviços realizada por empresas e profissionais autônomos. Também conhecido como Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN), ele é recolhido pelos municípios e pelo Distrito Federal e Disponível em: <https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/o-que-e-iss-e-como-calcular/>. Acesso em : 26 ago. 2023.

<sup>50</sup> O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) é um tributo estadual que incide sobre produtos de diferentes tipos e que se aplica tanto à comercialização dentro do país como em bens importados. Na prática, este imposto é cobrado de forma indireta, ou seja, seu valor é adicionado ao preço do produto comercializado ou do serviço prestado. Disponível em <https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/icms/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

atores desse processo, como nos conta a dançarina e pesquisadora, Themi Rosa (2010), ao falar do Fórum Internacional de Dança de Minas Gerais (FID).

O FID, que nasce em 1996 com o nome de Festival Internacional de Dança<sup>51</sup>, desde seu início se constituiu em um marcante espaço de trocas de experiências no contexto profissional de dança contemporânea em Minas Gerais, como destaca Rosa (2010, p. 143):

Em Belo Horizonte, o Fórum Internacional de Dança (FID), cuja primeira edição foi realizada em 1996, é uma referência no contexto da dança contemporânea do próprio estado, bem como no contexto da dança nacional e internacional. O FID é um dos quatro integrantes do Circuito Brasileiro de Festivais Internacionais de Dança, estabelecido em 2005. Entre as ações promovidas pelo FID, os laboratórios, oficinas, palestras, seminários e as propostas do Zona Autônoma Temporária (ZAT) são espaços privilegiados para as conversações sobre dança.

A primeira década dos anos 2000, em consequência dessas iniciativas no campo das políticas públicas, tornou-se fértil para propostas artísticas, como relata Rosa (2010), apontando para o surgimento de grupos independentes em Minas Gerais nesse período, e a consolidação de outros grupos que surgiram em anos anteriores.

Se compararmos o mapeamento do *Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010* realizado em Minas Gerais com o anterior, de 2006-2007, chama atenção a concretude de certas ações. Tal solidez se faz notar tanto pela construção e inauguração de novas sedes de companhias de dança quanto pela continuidade daquelas ações que se mantêm e se modificam com o tempo. Isso demonstra uma expansão e uma descentralização da dança, uma invenção de novos espaços nos quais novas conectividades podem se estabelecer. (Rosa, 2010, p. 139)

Essa esperança de continuidade de pesquisa e realização de projetos artísticos fez com que muitos bailarinos com experiência cênica e vivência em grupos profissionais de dança se lançassem às iniciativas de produções individuais e à formação de grupos ou coletivos menores, dentro do contexto da dança contemporânea, no Brasil. Sobre essa realidade, Jaqueline de Castro, criadora e produtora do Festival de Solos e Duos 1,2 na Dança, que se constituiu em um difusor de espetáculos e propostas de formação no contexto da dança contemporânea entre 2004

---

<sup>51</sup> Em 1996, tem início o Festival Internacional de Dança (FID), realizado em Belo Horizonte e São Paulo, com o objetivo de difusão, reflexão e formação de novos públicos e criadores no campo da dança contemporânea. Sua programação contou com oficinas, mostra de vídeo, exposição de artes visuais e apresentação de artistas e grupos nacionais e internacionais. Disponível em: <https://fid.com.br/wp-content/uploads/2021/11/FID-catalogo-2011.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024..

e 2016, relata:

Na época em que eu saí do Primeiro Ato<sup>52</sup>, início dos anos 2000, as pessoas já me procuravam para produzir pequenos espetáculos. Naquela época, as pessoas já trabalhavam em quatro, cinco pessoas, em um grupo, ou então um solo ou um duo [...]. Nessa época, tinha muito projeto e todo mundo trabalhando com trabalhos autorais, com grupos menores, essa parte que eu considero médio porte, né? Que nem eram as grandes companhias e nem era quem estava começando. (Castro, 2023)

Jacqueline relata que o Festival 1,2 na Dança nasceu pela intenção de programar essa efusão de pequenos grupos e coletivos que vinham de outras partes do Brasil e não encontravam lugar aqui para se apresentar. Entendendo a demanda, o Festival também apresentava o panorama da dança contemporânea em Minas Gerais, não havendo um recorte temático para os escolhidos:

A gente tinha que apresentar para as pessoas o que tinha de dança contemporânea no país, [...] não tinha uma curadoria fechada. Tem coisas, por exemplo, que eu levei, que não era o que eu queria levar, se eu fosse escolher, por exemplo, mas era um profissional de referência na área, e eu considerava que a pessoa estava fazendo o melhor que ela podia fazer, e era uma linha de trabalho que acontecia, então eu tinha que levar para as pessoas da cidade de Belo Horizonte. (Castro, 2023)

Em Belo Horizonte conviviam, portanto, companhias profissionais consolidadas, grupos e coletivos menores e bailarinos independentes, propondo projetos e realizando-os com subvenção pública, através de mecanismos como os editais vinculados às Leis de Incentivo. Segundo Siqueira Júnior (2017), essa modificação econômica no ambiente cultural trouxe a inauguração de um novo tempo, como escrito no trecho abaixo:

Apesar de bem-vindo, todo o aclamado manancial de fomento à cultura por meio de leis de incentivo, prêmios e programas de apoio federais e estaduais, que foram sendo implantados a partir dos anos de 1990 e se estenderam até os editais dos anos 2000, sofreu não só as consequências de uma grande demanda reprimida, mas também da inauguração de um novo tempo, uma vez que, antes disso, não havia no país nenhuma tradição de mecenato ou mecanismo de incentivo à cultura. (Siqueira Júnior, 2017, p. 151)

Nesse momento, um problema surge e vai de encontro à potência do impulsionamento econômico ao setor propiciada pelas Leis: a produção cultural passa a ser definida e controlada

---

<sup>52</sup> O Grupo Primeiro Ato, dirigido por Suely Machado, é uma companhia de dança com sede em Belo Horizonte. Com mais de trinta anos de existência, o grupo possui um repertório de espetáculos variados, em que a dança dialoga com outras áreas, como o teatro, a mímica, a literatura, a poesia e a música. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/1o-ato-cia-de-danca/>. Acesso em: 23 de mai. 2024.

pelos editais e os patrocinadores começaram a impor regras para a realização dos projetos artísticos.

Cristine Greiner (2010) revela esse caráter abusivo dos editais, quando diz que: “Eles nem sempre são explícitos, mas insistem em acionar modos de organização que acabam por nortear uma parte significativa dos trabalhos e suas tramas invisíveis. São eles: a descontinuidade, as regras da empregabilidade e a reverência colonial” (Greiner, 2010, p. 21).

Aparecem também outros papéis nesse jogo, responsáveis por intermediar a conversa entre o patrocinador e o artista, como o captador, o produtor executivo e o profissional responsável pelo marketing cultural (Hauser, 2018). Esses novos papéis determinaram, conseqüentemente, novas funções no cenário cultural, funções essas que acabavam por definir os temas dos projetos culturais, os quais passaram a ter de atender mais as demandas de seus patrocinadores e menos aos anseios dos artistas criadores. Cristine Greiner (2010, p. 22), sobre isso, nos conta que:

Um bom exemplo é o das concessões, que aparecem em situações diversas: mudar o cenário da obra para que ela circule com mais facilidade, mudar o tema da pesquisa para que ele se adapte aos critérios de um edital, incluir um elemento étnico na coreografia para ser pautada por um curador internacional, etc.

Também sobre a descontinuidade do trabalho, como apontado por Greiner (2010), a entressafra que ocorria entre os editais, lançados sazonalmente, tornava ainda mais difícil chegar ao momento de mudança efetiva no setor da dança com a esperançada continuidade das pesquisas iniciadas pelos artistas da dança em seus contextos.

Considerando a realidade de financiamento público sazonal, os artistas individuais e os grupos menores se tornaram reféns desses mecanismos, para subsidiar suas pesquisas em sala de dança e na produção de espetáculos. Adriana Banana (2016, p. 5), idealizadora do FID, define essa fase da seguinte forma:

Vinte e um anos passados e o diagnóstico é que nos encontramos em uma situação pior do que em 1996. Além de não terem sido implementadas políticas públicas efetivas para a continuidade e o desenvolvimento da dança, aprofundou-se a cultura dos mecanismos de exclusão através da falsa noção de um rodízio para a inclusão. Processos de auto imunização continuam sendo regra para os profissionais da dança.

Diante desse cenário, o que fazer para a atividade profissional se manter ativa, entre um edital e outro? Como manter o profissional com experiência de anos em cena, especializações práticas várias, cursos livres de dança e processos criativos em andamento?

Embora a irregularidade dos editais de fomento tenha causado prejuízo à produção artística no campo da dança, a atuação docente, em contexto não formal, pode ser identificada como possibilidade de continuidade para vários artistas. Se servindo de suas experiências, esses artistas alinhavam seus processos de escuta em salas de aulas de dança e sua experiência em criação cênica, em partilha com outros grupos e outros bailarinos, gerando assim uma continuidade de sua pesquisa em dança.

Nesse período, foi possível identificar em Belo Horizonte alguns artistas-professores dedicados à dança contemporânea, como Marise Dinis, sobre cuja práxis essa pesquisa se debruça. Esses artistas, que tem seu trabalho desenvolvido nesse momento de transição no cenário cultural, desenvolveram, além de suas produções artísticas, atividades como professores de dança contemporânea. De acordo com o levantamento feito por esta pesquisa alguns nomes como Ester França<sup>53</sup>, Joelma Barros<sup>54</sup>, Alex Dias<sup>55</sup>, Carlos Arão<sup>56</sup>, Margô Assis<sup>57</sup>,

---

<sup>53</sup> Ester França. Bailarina, criadora e professora de dança, Ester França é graduada em Direito, pela PUC/MG, e Mestra em Artes, pela UFMG. Como dançarina, integrou a Sesiminas Cia de Dança e o Grupo de Dança Primeiro Ato. Desenvolveu e coordenou o projeto profissionalizante Dança Jovem, em Belo Horizonte. É co-fundadora do Movasse Coletivo de Criação em Dança, desde 2006. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/ester-franca/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

<sup>54</sup> Joelma Barros. Bailarina, coreógrafa, diretora artística, atriz e professora de dança. Como dançarina, Joelma integrou grupos, como o Primeiro Ato, a Cia Mario Nascimento e a Meia Ponta Cia de Dança. Desde 2007, é professora e ensaiadora do Grupo Experimental da Compasso Academia de Dança. Como arte-educadora e professora, coordenou a área de Dança do Centro Cultural de Contagem. Também foi professora de dança contemporânea no Primeiro Ato Centro de Dança, no Espaço Cultural Ambiente”, na Marcenaria Centro de Criação Cênica e na Escola Livre de Artes ELA Arena da Cultura, da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/joelma-barros/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

<sup>55</sup> Alex Dias. Atua como dançarino, professor e coreógrafo, há mais de trinta anos. Licenciado em Dança pela UFMG, é educador somático formado no Método Feldenkrais e fundador do coletivo Feldenkrais BH. Integra o Grupo de Dança Primeiro Ato. Desenvolve o projeto Corpo Móvel, no qual pesquisa as interfaces entre dança e Método Feldenkrais. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual>. Acesso em: 24 ago. 2023.

<sup>56</sup> Carlos Arão. Paraibano, radicado em Belo Horizonte (MG), desde 1994, iniciou sua trajetória na Paraíba, em 1979, com as danças folclóricas. A partir de 1982, iniciou seus estudos com a dança acadêmica, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Foi integrante do Grupo de Dança Primeiro Ato e é um dos fundadores do Coletivo Movasse. Desenvolve pesquisas cênicas e intervenções em espaços urbanos, além de ministrar aulas e oficinas. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/carlos-arao/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

<sup>57</sup> Margô Assis é bailarina, coreógrafa, performer, diretora e professora de dança. Desenvolve projetos solos e colaborativos com outras áreas artísticas. Disponível em:

Thembi Rosa<sup>58</sup>, além da própria Marise Dinis, são nomes oriundos desse cenário, como tantos outros identificados nas programações dos eventos do FID, especificamente o Território Minas<sup>59</sup>, no período de 1998 a 2019 (APÊNDICE A – Fórum Internacional de Dança FID – Território Minas); do 1, 2 na Dança, no período de 2004 e 2016 (APÊNDICE B – 1, 2 na Dança); e do Horizontes Urbanos, no período de 2009 a 2019 (APÊNDICE C – Horizontes Urbanos). Esses eventos permitiram perceber a atuação de artistas da dança no cenário de Belo Horizonte.

No caso de Dinis, sua participação foi identificada em diversas edições dos Festivais 1,2 na Dança, Horizontes Urbanos e Fórum Internacional de Dança (FID), nos quais atuou como bailarina, artista-professora e produtora cultural.

Foi possível observar, como artista-professora também inserida nesse contexto, que as experiências artísticas desses artistas-professores se entrelaçam à sua prática docente, considerando o ambiente profissional que se inserem. Percebo, como outro elemento que une esses artistas, o contexto pautado pela intermitência entre a produção de espetáculos e os períodos que se intercalavam em estudos em sala de aula para a produção de propostas pedagógicas. Esses aspectos provocavam, mesmo que à primeira vista de maneira contraditória, uma continuidade das pesquisas de vocabulário e do tempo dedicado ao ofício, ao equilibrar esses dois modos de criar em dança.

A partir de 2013, o Brasil entra em crise econômica e política, e a verba destinada ao setor da cultura diminui, principalmente para os artistas com menos acesso a recursos financeiros. Muitos artistas pararam de exercer suas atividades nesse momento pois, como nos conta Adriana Banana (2016, p. 5): “A necessidade de sobrevivência faz com que o artista procure outras ocupações profissionais para buscar seu sustento e, exaurido, não tem condições de exercer de forma adequada sua verdadeira vocação e escolha profissional”.

---

<https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/17201/>. Acesso em: 09 mai. 2024.

<sup>58</sup> Thembi Rosa é bailarina, coreógrafa e pesquisadora. Mestre em Dança, pelo PPG-Dança da UFBA, e graduada em Letras, pela UFMG. Desde 2000, desenvolve projetos solos de dança com o duo musical O Grivo e artistas convidados. Seus trabalhos foram apresentados no FID (BH); Festival Panorama de Dança (RJ); SESC (SP); Bienal SESC de Dança (Santos); Rumos Dança (SP); ENARTCI (Ipatinga); Bienal de Dança do Ceará; Festival Internacional de Dança de Recife; Múltipla Dança (SC); Espaço do Tempo (Portugal); dentre outros. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/thembi-rosa/>. Acesso em: 09 mai. 2024.

Dentro desse contexto no qual se insere nossa pesquisada, muitos artistas contemporâneos a ela tiveram como campo de ação e continuidade de suas pesquisas as salas de aulas de dança, atuando como professores. Poderíamos questionar se as perguntas a serem feitas em processos de pesquisa para espetáculos cênicos de dança contemporânea continuaram a ser feitas em espaços de troca entre os sujeitos, no âmbito do ensino-aprendizagem. Na minha experiência como artista-professora forjada nesse contexto, posso considerar esse momento como crucial para entender o processo de transformação dos profissionais e das funções que passam a ser exercidas por eles.

Percebe-se, ainda, no trabalho desse conjunto de artistas tecidos nesse ambiente de sazonalidade de financiamentos, o quanto a experiência de vida se mistura e condiciona a matéria do que tratam suas questões na dança. Joelma Barros (2021), bailarina e professora de dança, quanto a isso relata:

Meu nome é Joelma Barros, tenho 41 anos, trabalho com dança contemporânea na cidade de Belo Horizonte e acredito na dança e suas infinitas possibilidades de transformação, potencialização, sensibilização e percepção de mundo [...] nesse momento, eu Joelma sou um corpo casa, um corpo família, corpo que percebe o mundo à distância, mas ao mesmo tempo um corpo que se revisita.

Relacionamos essas infinitas possibilidades mencionadas por Joelma às maneiras complementares de a dança se apresentar como campo, tanto na área de atuação artística, como nas áreas de formação e produção, apesar de estar inserida em sistema socioeconômico adverso a essas potencialidades.

Também relacionamos a isso as distintas maneiras como esses artistas constroem seus modos de fazer, apesar de terem vivido contextos semelhantes de formação e experiência no cenário da dança belo-horizontina. Há singularidade no pensamento que guia suas práticas em sala de aula que, ao atravessá-lo como artistas, também interfere no resultado dos seus trabalhos cênicos, promovendo assinaturas autorais nas obras criadas por eles. O processo seria uma via de duas mãos, com os pesos divididos igualmente no “estar bailarino criador”, em cena, e “estar professor criador”, em sala de aula. Nesse mesmo período, embora os empecilhos surgidos no campo da produção artística, a atuação como artista-professor se mostrou como continuidade e espaço para discussões e construção de ideias de dança contemporânea.

Ester França, uma das artistas-professoras citadas, conta, em entrevista ao Jornal O Tempo, em 2013, seu posicionamento como professora e criadora no Grupo Dança Jovem<sup>60</sup>: “Queremos dar a eles um maior leque de informações possível, para que desenvolvam sua própria opinião e seus valores [...] é esperado que cada um dos bailarinos proponha suas ideias, o que fazer com o seu corpo e sua voz” (Mól, 2013). Observa-se aí, uma intenção de promover autonomia, no processo de criação de propostas pedagógicas que dialoguem com o sujeito e suas ideias, o que resulta em uma política desenvolvida em sua práxis, menos como tema e mais como maneira de existir em arte.

É possível relacionar a perspectiva desenvolvida por Ester no Dança Jovem com a sua atuação artística. Em sua dissertação de Mestrado intitulada *Processos de Conexão na Experiência do Coletivo Movasse*, em passagem escrita com a intenção de compreender a relação da política com a maneira de criar, atuar e ministrar aulas, França (2016, p. 61) continua nessa linha de reflexão, ao elaborar aspectos sobre ativismo político na trajetória do Coletivo Movasse quando nos conta que

[...] ainda que esse não seja o foco principal do coletivo e que as discussões políticas não se configurem como ponto de partida para o trabalho de dança, elas estão presentes, pois são inerentes ao fazer artístico em relação a autonomia condicionada da arte.

Observamos, assim, em Ester França, que impõem-se ideias e discussões as quais surgem na íntima relação da dança produzida com a vida, impelindo a artista a criar modos de fazer em dança vinculados à adaptabilidade e à potência da invenção.

Esse aspecto também se apresenta no modo como o artista-professor Alex Dias conduz sua prática. Articulando sua experiência como bailarino e criador com sua formação no método Feldenkrais<sup>61</sup>, Alex desenvolve uma proposta pedagógica, em que a prática somática ancora as

---

<sup>60</sup> O Grupo Dança Jovem surgiu em 2006, com a ideia de preencher uma lacuna na formação de bailarinos que saíam das escolas de dança e desejavam se profissionalizar. A iniciativa foi coordenada por 10 anos, por Ester França e Fábio Dornas, em parceria com o Centro Artístico de Dança, e com a direção de Valéria Bhering. O foco do projeto era a pesquisa em Dança Contemporânea. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/magazine/danca-jovem-instiga-novos-desafios-a-bailarinos-1.285532>. Acesso em: 07 ago. 2023.

<sup>61</sup> Criado por Moshe Feldenkrais (1904-1984), o Método Feldenkrais se volta para a consciência corporal do indivíduo através do movimento, por meio de séries de movimentos coordenados e da

escolhas do artista na condução das suas aulas de dança contemporânea. Nas palavras de Dias (2018, p. 2):

Eu venho da dança e foi através da vontade de me conhecer mais e melhorar meu desempenho como dançarino que encontrei no Método Feldenkrais uma possibilidade única de autoconhecimento. À medida que fui tomando intimidade com o método, fui percebendo que o alcance ia para além do movimento em si, que o movimento era a ferramenta, a via de acesso para uma melhor qualidade de vida. Fui fazendo, então, a passagem da dança para a vida cotidiana. E a vida cotidiana, por sua vez, influenciou minha dança. Virou uma coisa só: eu, o que eu faço, o mundo.

Alex Dias nos fala, em outro trecho do texto do projeto de sua autoria denominado “Corpo Móvel”, que é impossível separar movimento e vida: “Então, como separar o movimento da vida? É inseparável. Movimento é vida, nosso corpo é vida, nós somos vida” (Dias, 2022-23, p. 2). Assim, Alex Dias orienta o fazer e o aprender dança por ideias, estudos corporais e perspectivas de vida.

Murta (2014), ao discutir metodologias de ensino em dança contemporânea, relaciona a prática pedagógica com a atuação artística. Nesse sentido, ao se referir a Carlos Arão, integrante do Coletivo Movasse e professor de dança contemporânea, a autora observa que Arão se fortalece pelo pensar-fazer partilhado do Coletivo Movasse. Nas palavras dela,

[...] é um pensamento em comum aos integrantes do Coletivo Movasse compreender que o movimento é inerente à dança. Ou ainda, que o estudo do movimento e a apuração do como mover-se tem papel central no treinamento e criação em dança. (Murta, 2014, p. 79)

Sobre a perspectiva de ensino de dança contemporânea, em Arão, Murta (2014, p. 87) observa:

[...] sua prática de ensino vem sendo construída como extensão de sua prática artística como bailarino/criador, sobretudo no que diz respeito ao treinamento corporal que estava propondo para ele mesmo a partir de um modo particular de organizar, no próprio corpo, informações técnicas diversas que foi recebendo e reelaborando ao longo da vida."

Murta (2014, p. 94) acrescenta: “Além da investigação de si mesmo, como já dito, essa ideia está imbricada na condução de seus processos de criação junto ao coletivo Movasse, que é levada de forma aproximada aos alunos”.

Ainda em Murta (2014), encontro outros aspectos que relacionam a dança de Arão à vida e ao movimento cotidiano que o inspira e transforma a sua experiência em práxis. Segundo a autora, a qualidade de movimento que o artista persegue se aproxima da relação do corpo no cotidiano, percebida no trecho:

Hoje eu vejo que aula de dança contemporânea para mim tem muito a ver com as minhas ações cotidianas. De como eu me sento, de como eu me levanto... de como eu ando [...] eu fico muito atento ao meu dia a dia[...]você está é em trabalho o tempo inteiro. (Arão, 2013 *apud* Murta, 2014, p. 81)

Na busca por compreender a atuação de Marise Dinis, esta pesquisa apontou para um cenário constituído por outros artistas-professores de dança contemporânea em Belo Horizonte, no qual foi possível identificar alguns aspectos importantes, dentre eles a relação da prática artística articulada a perspectivas de aprendizagem em dança contemporânea e a condição de artistas reunidos em coletivos ou trabalhando individualmente, cujos trabalhos se assemelham à produção de dança independente. Também foi possível observar o importante papel das leis de incentivo fiscais na produção desses artistas e de eventos artísticos, já que a existência ou não desses incentivos se mostrou determinante para a continuidade dessas iniciativas.

Interessante observar no trabalho desses artistas-professores o fato de que eles lapidam suas questões sobre o corpo, no corpo e para o corpo. É a partir do que o corpo filtra no ambiente que as respostas chegam à tona, ou outras perguntas são elaboradas no processo de busca, como ressonâncias do que resta após as perturbações provocadas pelas experiências vividas por eles. Além disso, tais investigações corporais tanto fundamentam o fazer artístico como orientam as perspectivas pedagógicas desses artistas-professores.

Tendo em vista as questões apontadas aqui sobre o campo de trabalho e a atuação desses artistas, e percebendo que suas vidas e obras se atravessam em seus processos artísticos-pedagógicos, qual contexto absorve suas práticas pedagógicas vinculadas à dança contemporânea? Vida e obra se atravessam de que maneira dentro de sala de aula de dança? Quais modos de fazer e quais vocabulários surgem, considerando esses aspectos?

Na busca por responder essas perguntas e considerando esse cenário, escolhemos abordar a artista-professora Marise Dinis, que resiste, dando continuidade à sua pesquisa artístico-pedagógica. A escolha dessa artista se deu por percebê-la em atividade contínua e oferecendo a oportunidade de observá-la em diferentes contextos. Dessa maneira, a observação e análise dos dados aconteceu de forma mais aprofundada. Essa artista, a qual apresento na próxima seção, mantém-se ativa e inventando dança dentro e fora dos palcos, dentro e fora das salas de aula, desde 1980 até os dias de hoje.

#### **4.2 Por que Marise Dinis?**

Considerando analisar questões sobre práticas de ensino em dança contemporânea, a escolha por Marise Dinis para o estudo de caso se deu por considerar que sua trajetória pode contribuir para o campo da dança contemporânea, especialmente, para reflexões sobre a relação entre o fazer artístico e docente no âmbito da dança, caracterizado por diversidade de modos de fazer. Além disso, foi considerada a real possibilidade de coletar e analisar os dados para a pesquisa.

Os critérios considerados para essa decisão se resumem em: escolher uma proposta pedagógica que traz a noção de dança contemporânea como fundante; a atuação da artista na cidade de Belo Horizonte, em diferentes ambientes de ensino, como no âmbito da educação não formal, em instituições públicas e privadas, curso de nível técnico e junto a grupos e companhias profissionais; além da continuidade de sua atuação, como artista da dança e professora. A saber, Dinis possui trabalho artístico autoral em dança contemporânea e é reconhecida por seus pares dentro da cena da dança em Minas Gerais.

Antes dessa escolha, foram levantados dados das edições de três Festivais de dança que marcaram o período estudado nesta pesquisa, em Belo Horizonte. Foram eles o FID, já mencionado na seção anterior, o Festival 1,2 na Dança<sup>62</sup> e o Festival Horizontes Urbanos<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> “Um na dança, dois na dança. Algo essencial: um corpo que dança, que se articula no espaço; dois corpos que dançam, que se confrontam em suas articulações pelo espaço. Olhem em volta, e vão verificar que tudo o que se fez ao longo da história da dança foram variações em torno dessas duas possibilidades. É em torno dessa essência, dessa síntese, que gira o Projeto 1, 2 na dança. Mas ele vai além. A dança, em si mesma, é pensamento, um pensamento peculiar, entre outras coisas, porque visível por terceiros. A partir dessa visibilidade daqueles um corpo e, eventualmente, outro corpo, o 1, 2 na dança da continuidade a esse pensamento: pensa a própria dança, pensa o próprio pensamento. E, assim, entrega ao mundo ainda mais ideias e conceitos que os apresentados em suas atividades.” (Usiminas, 2006, p. 2).

<sup>63</sup> Horizontes Urbanos – Mostra Internacional de Dança em Espaços Urbanos. Mostra de

Nos catálogos desses eventos, a partir das programações de suas edições, foi possível identificar a efusão de artistas que fez parte do panorama da dança contemporânea em Belo Horizonte durante esse período, além das funções que exerceram nesses eventos, como de dançarino, professor ou produtor.

Presente em todos esses festivais, em diversas funções relacionadas à dança, como artista, professora ou produtora, Marise Dinis segue em prática profissional de dança constante, desde o início da escolha por esse campo profissional, que aconteceu nos idos dos anos 1980, e se põe em continuidade até 2024.

É importante ressaltar que essa escolha não se deu de forma desengajada e aleatória. Além dos aspectos apontados acima, acompanho sua trajetória de perto, durante muitos anos em trabalho na cidade de Belo Horizonte, num mergulho em processos criativos e em estado de experiência, ao modo Dewey (2010, p. 136), onde há identificação e percepção imbrincados:

A fase estética ou vivencial da experiência é receptiva. Envolve uma rendição. Mas a entrega adequada do eu só é possível através de uma atividade controlada, que bem pode ser bem intensa. Em grande parte de nossa interação com o que nos cerca, nós nos retraímos, ora por medo – ora por preocupação com outras questões – como no caso do reconhecimento. A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção de energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela.

Somado a essa rendição ao trabalho de Marise Dinis, é justo iniciar a apresentação da artista-professora considerando outro critério não menos importante: a sincera admiração que tenho pela artista que Marise Dinis é. Portanto, de maneira a articular propositadamente o texto que aqui se inicia ao modo de escrever do capítulo 2 desta pesquisa, relato uma passagem sobre minha chegada a Belo Horizonte, quando conheci a artista-professora.

Cheguei a Belo Horizonte, no início dos anos 2000, para integrar o elenco do Grupo Primeiro Ato, em que tive a oportunidade de trabalhar como criadora-intérprete. É importante dizer que a noção de criadora-intérprete surge em minha vida profissional nesse momento, pois, antes de

---

performances em espaço público, com espetáculos de dança concebidos para o ambiente urbano. O evento pretende criar no público um novo olhar sobre a arquitetura da cidade. Disponível em: <https://acoesunimedbh.com.br/circuito/programacao/horizontes-urbanos/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

passar pela experiência do Primeiro Ato, mesmo dançando em companhias profissionais, em outros estados do Brasil, nunca havia sido provocada a criar meus próprios movimentos e propor articulações para coreografias construídas em processos de criação de espetáculos.

No grupo Primeiro Ato, a noção de criador-intérprete é base para a composição das obras. Para Nunes (2013), o criador-intérprete é aquele que articula linhas de pensamento e práticas corporais com a intenção de criar vocabulários, utilizando seu corpo de maneira investigativa, na busca por novas possibilidades de movimentos e dramaturgia corporal. Esse processo acontece na abertura para diálogos com outras áreas artísticas, como o teatro, a poesia e a performance. Nas palavras de Nunes (2013, p. 84):

Reafirma-se hoje a figura do “criador-intérprete” – nomenclatura que referencia um percurso de pesquisa do profissional em seu próprio corpo em busca de uma espécie de resolução investigativa. Este formula novas perguntas com o seu corpo para que possam caminhar em algum tipo de procedimento técnico e metodológico.

Foi nesse grupo de dança que conheci Marise Dinis. Por ocasião da passagem que venho a relatar aqui, estávamos em uma aula da Betina Bellomo<sup>64</sup>, professora de balé clássico da companhia e responsável pelas aulas diárias do grupo. Nova no elenco, comecei a observar meus colegas e o desempenho deles nas aulas para me situar no ambiente e, então, entender quais os desafios que teria pela frente para ser aceita no grupo. Lembro que observei Marise e fiquei tranquila, pois ela não girava grande número de *pirouettes*, não levantava a perna tão alto e realizava uma aula comedida, sem as habituais demonstrações técnicas que a grande maioria dos bailarinos profissionais costuma promover. Refleti que ela poderia ser estagiária, devido a essa percepção anterior, pois ainda ninguém havia me apresentado aos meus colegas bailarinos e suas funções. Seguindo a rotina do dia, após a aula de aquecimento e treinamento, Suely Machado, a diretora do grupo, me chamou para assistir ao ensaio de *Beijo...nos Olhos na Alma na Carne*, trabalho do coreógrafo Tuca Pinheiro<sup>65</sup> baseado na obra de Nelson Rodrigues, para

---

<sup>64</sup> Professora de Balé Clássico e bailarina, desde a década de 1970, Bettina Bellomo é argentina e tem atuado junto a companhias de dança, como Grupo Primeiro Ato, Grupo Corpo e Cia de Dança Palácio das Artes. Como bailarina, tem passagem pelo Teatro Cólón (Argentina), Ballet Nacional de Cuba, Ballet Clássico do México, e, no Brasil, integrou o corpo de baile da Fundação Clóvis Salgado. Recebeu o título de Cidadã Honorária de Belo Horizonte, pela suas importantes contribuições à dança. Disponível em: <http://www.agendabh.com.br/curso-de-ballet-classico-com-bettina-bellomo/>. Acesso em: 08 set. 2023.

<sup>65</sup> Tuca Pinheiro é bailarino, diretor coreográfico, criador, professor e pesquisador em dança contemporânea. Desenvolve seus estudos junto a profissionais no Brasil e exterior. Sua pesquisa

que eu começasse a me apropriar visualmente do repertório do grupo.

A tarefa proposta por ela era que eu escolhesse o papel feminino com o qual eu me identificava e, depois do ensaio, aprendesse os movimentos de dança desse papel. Sentei-me e comecei a assistir o trabalho, crendo que Marise se sentaria ao meu lado. Afinal, pelo seu desempenho técnico na aula de balé, supunha que ela seria do segundo elenco. Nesse momento, a música começou a tocar, todos os bailarinos começaram a dançar e Marise Dinis surge como bailarina do elenco principal. O trabalho tinha momentos cômicos, em que ela se destacava. Eu, tentando entender o que estava acontecendo, tive algumas revelações naquele momento, desfazendo-me de cristalizações provocadas por anos e anos de experiência no balé clássico como técnica formadora. A primeira delas foi a de perceber que, no grupo Primeiro Ato, o balé clássico servia mais como um meio de preparação corporal e menos como uma técnica para adestrar corpos, como sugere Sirimarco (2009, p. 84), em estudo dedicado ao grupo:

[...] Não que o balé clássico tenha sido a ferramenta necessária para garantir o nível técnico desejado, ou fundamental para se tornar parte do elenco, mas assim como várias outras companhias de dança contemporânea, o Primeiro Ato faz do balé clássico mais um instrumento eficiente, que busca preparar os corpos, ao contrário de adestrá-los, no sentido que Foucault, por exemplo, se refere.

A segunda foi a de observar o quanto a possibilidade de criar para a cena expõe o artista e lhe confere autonomia e autoralidade, de maneira que sua participação na obra artística depende das articulações e descobertas criadas por aquele artista. Assim, compreendemos que espaços de dança que possuem a noção de criador-intérprete atrelada a seus processos criativos acabam por conferir a esse artista uma significância diferente daquela observada em outros ambientes coreográficos. Sobre essa questão, considera Nunes (2013, p. 95):

O criador-intérprete busca uma assinatura a partir de seu próprio corpo, num processo investigativo. Articula novas hipóteses que estabelecem possibilidades de relações entre movimentos até então não previstas num corpo que dança. Sua dança ganha um aspecto “figural”. O que construído em seu próprio corpo não é facilmente transferido para outro corpo.

Os anos passaram, saímos do elenco do grupo Primeiro Ato em circunstâncias diferentes e, com o passar do tempo, aproximei-me muito da trajetória artística de Dinis. Dividi o palco com

---

artística tem foco voltado à pesquisa teórico/prática da dramaturgia de dança e na composição coreográfica. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/tuca-pinheiro/>. Acesso em: 06 set. 2023.

Marise em trabalhos de improvisação do Coletivo Movasse, onde ela também dirigiu e coorientou alguns trabalhos. Também fomos parceiras no Mulheres em Dança, ajuntamento de mulheres que, desde 2018, cria ações de improvisação em dança e composição no instante.

Assim, considerando o fato de acompanhar sua trajetória como artista há vários anos, observando o seu trabalho como professora que resiste e se transforma com o tempo, e também a continuidade de sua pesquisa em dança, dentro e fora dos palcos, foi crucial o interesse pelo seu percurso como artista-professora de dança. Partindo da noção de invenção em Kastrup (2014), considero que as reflexões provocadas em processos formativos, como os inventados por Marise Dinis, podem promover renovações no campo da dança.

Entende-se aqui que os caminhos de artista e professor de dança correm em linhas que se atravessam e se alimentam, e como conectados que estão, faz-se necessário trazer à tona a noção de artista-professor, que interessa à pesquisa:

O artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, também tem 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, 2014, p. 231)

Na próxima seção, nos debruçamos sobre a formação de Marise Dinis e os caminhos que a levaram à prática pedagógica em dança.

### **4.3 Quem é Marise Dinis?**

Para iniciar o processo de conhecer o trabalho de Dinis como artista-professora, entendo como importante revelar dados de sua biografia. Através desse ponto de partida, referências de sua formação e de que maneira essas referências influenciaram seu percurso profissional ajudam a compreender sua atuação no contexto da dança contemporânea.

Marise nasceu em Divinópolis, em Minas Gerais, em 17 de maio de 1968. Em entrevista concedida à pesquisa, Dinis (2023) nos conta que veio para Belo Horizonte no período da adolescência. Ao chegar na cidade, em 1983, já com quinze anos, a artista iniciou seus estudos

de dança no Ballet Nahra Azevedo<sup>66</sup>, realizando aulas de jazz, por meio de uma permuta pelo seu trabalho como datilógrafa. Seguidamente, deu prosseguimento aos estudos em aulas de balé clássico e de dança moderna. Em um período de quatro anos nessa escola, Marise foi aluna de Virginia Coimbra<sup>67</sup>, Marcos Tó<sup>68</sup>, Paulo Babreck<sup>69</sup>, Saiô Pereira<sup>70</sup>, Janete Guenca<sup>71</sup> e Andréa Faria<sup>72</sup>. Ela conta que a experiência com a dança moderna, em cursos livres ministrados na escola, lhe deu uma perspectiva de futuro na dança, caso ela resolvesse se profissionalizar. Nas palavras da artista:

Os dois professores de dança moderna, Paulinho Babreck e Saiô, me marcaram muito nesse início, não pela técnica, mas pelo que isso significou para mim, de me deparar com uma possibilidade fora da dança clássica... Fora do balé clássico, que eu fazia porque as pessoas diziam: “Olha, é importante você ter uma base clássica.” [...] Eu percebi, pela minha idade, que era algo que eu não ia me profissionalizar, e achava meio maçante. Eu era super dedicada, mas... Quando eu fiz os cursos de dança moderna, percebi que era algo que me cabia, que fazia mais sentido para mim se eu fosse me tornar artista. (Dinis, 2023)

Após esse período, Marise integrou o grupo amador da Escola de Dança Primeiro Ato, tendo aulas de balé clássico, dança moderna e preparação teatral com os professores Bettina Bellomo, Paulinho Babreck e Paulinho Polika<sup>73</sup>, respectivamente. Na década de 1990, iniciou sua carreira profissional como bailarina e professora de dança, trabalhando em grupos, como o Grupo de

---

<sup>66</sup> Nahra Azevedo é professora de balé e proprietária de escola com seu nome, em Belo Horizonte, na década de 80. (Informação verbal)

<sup>67</sup> Iasmim ASham. Dançarina de dança do ventre. (Informação verbal)

<sup>68</sup> Marcos Tó. Professor de Jazz, nos anos de 1980, atualmente trabalha como professor de ginástica elementar. (Informação verbal)

<sup>69</sup> Paulo Babreck. Bailarino, coreógrafo e professor com especialização na técnica de Marta Graham. Atuou em importantes escolas, companhias de dança e festivais de dança brasileiros. Disponível em: [https://sid.art.br/2018/wp-content/uploads/2018/03/regulamento\\_cursos.pdf](https://sid.art.br/2018/wp-content/uploads/2018/03/regulamento_cursos.pdf). Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>70</sup> Sayonara Pereira. Professora do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/sayonara-pereira/>. Acesso em: 08 dez 2023.

<sup>71</sup> Jeanete Guenka. Paulista formada pela Escola Municipal de Bailados de São Paulo. Dançou na Victor Navarro Cia de Dança, Cia Artha de Dança e Sylvio Dufreyer Cia de dança. Disponível em: [www.balletcidadedeniterói.com.br](http://www.balletcidadedeniterói.com.br). Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>72</sup> Andrea Faria. Atuou como bailarina, intérprete e criadora da Cia de Dança Palácio das Artes, de 1987 a 2019. Atualmente, trabalha com o Gyrotonic Expansion System. Disponível: <https://www.gyrotonic.com/trainer/17157/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>73</sup> Paulo Roberto Nacif Campos é ator e diretor, nascido em Belo Horizonte/MG, em 1957. Tem especialidade em trabalhos com formas animadas. Sua trajetória artística é marcada pelo trânsito entre diferentes linguagens e pelo vínculo com importantes grupos da cena mineira, como o Grupo Galpão, Grupo Giramundo, Grupo de Dança Primeiro Ato e Armatrix. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa402409/paulinho-polika>. Acesso em: 08 dez. 2023.

Dança Camaleão<sup>74</sup>, Meia Ponta Cia de Dança<sup>75</sup> e Grupo Primeiro Ato. Nesse último, esteve no elenco por onze anos, participando da criação de muitos espetáculos e das turnês do grupo dentro e fora do território brasileiro. Nesse período, Marise teve aulas com Dudude Herrmann, com quem descobriu a técnica de improvisação em dança, e Babaya, de preparação vocal. Participou ativamente da criação de espetáculos, como *Tigarigari*, sob direção de Sônia Mota, *Desiderium* e *Beijo nos olhos...na alma...na carne*, ambos com o coreógrafo Tuca Pinheiro, *A Breve Interrupção do Fim*, dirigido por Gerald Thomas, além de estabelecer contato com outros professores e artistas da dança que ofereceram cursos livres ao grupo.

Em 2001, Marise saiu do Grupo Primeiro Ato e participou da criação do longa-metragem de dança brasileiro denominado *As Cinzas de Deus*, produzido pela Zikzira Physical Theatre<sup>76</sup>, com direção de Fernanda Lippi<sup>77</sup> e André Semenza<sup>78</sup>.

Após esse momento, a artista passou dois anos na Alemanha, onde iniciou o trabalho como bailarina independente, marcado por pesquisas práticas em improvisação em dança, área de interesse da artista, bem como diferentes abordagens de dança contemporânea. Além disso, Marise tinha vontade de entender outras maneiras de existir como artista, que não aquela vinculada a grupos e companhias de dança. A artista relata sobre esse período:

---

<sup>74</sup> O Camaleão Grupo de Dança foi fundado em 1984, em Belo Horizonte, pela bailarina e professora Marjorie Quast. Com mais de trinta e cinco anos de atuação, o grupo possui cerca de dezessete montagens assinadas por treze profissionais nacionais e internacionais e mais de cinquenta prêmios. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/camaleao-grupo-de-danca/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>75</sup> A Meia Ponta Cia. de Dança foi criada em 1989 pelas bailarinas Marisa Monadjemi e Juliana Grillo. O grupo belo-horizontino circulou com seus espetáculos pelo Brasil e exterior, em eventos como a ECO 92, no Rio de Janeiro, e na Mostra Internacional de Dança Contemporânea, em Lausanne, na Suíça. Disponível em: <https://www.ufmg.br/festival/35/noticiasant.htm>. Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>76</sup> A companhia anglo-brasileira Zikzira Physical Theatre foi fundada em 1999 por Fernanda Lippi e André Semenza, e produz performances *site-specific* e teatrais, intervenções urbanas e filmes. Disponível em: <https://zikzira.com/about/>. Acesso em: 06 set. 2023.

<sup>77</sup> Fernanda Lippi. Artista fundadora do Zikzira Physical Theatre e do Zikzira Action Space, onde cria trabalhos para cinema, teatro e produções *site-specific*. Teve trabalhos exibidos no The Barbican, The ICA, The Laban Theatre, entre outros, além de colaborar rotineiramente com algumas das companhias de teatro mais influentes da América do Sul, como Teatro da Vertigem e Lot. Disponível em: <https://zikzira.com/founders/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>78</sup> Andre Semenza. Cofundador do Zikzira Physical Theatre e fundador da Maverick Motion (Reino Unido/Brasil). O artista é diretor de filmes e performances. Disponível em: <https://zikzira.com/founders/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

Antes de ir, eu havia feito um curso com o bailarino Josef Nadj<sup>79</sup>, uma aula muito maravilhosa. Logo em seguida, eu vi um espetáculo da Maguy Marin<sup>80</sup>, [...] que eu adorei. Então, tudo isso me fazia ter vontade de ter essa experiência. Eu queria estudar improvisação, em 2002, mas eu ficava com vontade de estudar outros modos de existência, porque eu achava que de fato depois da minha experiência com o Primeiro Ato, talvez eu não quisesse me vincular a um grupo [...]. Eu queria poder estar em lugares diferentes. Então, eu pensava que na Europa eu conseguiria encontrar lugares, modos de funcionamento, foi um pouco isso o que me levou a viajar. (Dinis, 2023)

Ao chegar na Europa, a artista relata que teve mais experiências com professores e professoras em aulas de dança do que em trabalhos artísticos, e conta que isso aconteceu por vários motivos, incluindo a sua não identificação com tais trabalhos artísticos:

Eu não sentia uma personalidade, às vezes do diretor, sim, a sensação que eu tinha era que era tudo mais ou menos a mesma coisa. Então, eu gostava de ver os trabalhos de DV8, da Sasha Waltz, a Pina, emocionante [...], mas eu não me identificava, artisticamente, não tinha tanto a ver comigo. (Dinis, 2023)

Dentro dessa realidade, uma das aulas que mais influenciou Marise nesse período foi a da francesa Michèle Murray<sup>81</sup>, sobre a qual ela relata: “Eu trago a aula dela na minha aula, o modo de pensar chão e centro, que me dava estrutura. E a coisa da improvisação, que era mais livre, mas o próprio exercício me estimulava” (Dinis, 2023).

Na França, Inglaterra e Bélgica, pôde realizar cursos livres com Katie Duck<sup>82</sup>, Fin Walker<sup>83</sup>,

---

<sup>79</sup> Josef Nadj (Sérvia, 1957). Diretor, coreógrafo, bailarino, artista visual e fotógrafo. Disponível em: <https://josefnadj.com/biography/?lang=en>. Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>80</sup> Maguy Marin (França). A artista é bailarina e coreógrafa, e, juntamente com Daniel Ambash, em 1978 fundou o Ballet-Théâtre de l'Arche, que mais tarde se tornou a Companhia Maguy Marin. Disponível em: <https://www.festival10sentidos.com/el-festival/may-b/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>81</sup> Michele Murray. A artista, de nacionalidade franco-americana, desenvolve o seu trabalho pessoal dentro da Michèle Murray/Brosch Productions, em colaboração artística com Maya Brosch. Seus projetos são dedicados sobretudo à dança e à coreografia. Disponível em: <https://www.play-michele-murray.com/en/2016/11/15/michele-murray-en/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>82</sup> Katie Duck. (Califórnia, 1951). A artista é dançarina, coreógrafa e professora. Disponível em: <https://katieduck.com/about/bio/>. Acesso em: 06 set. 2023.

<sup>83</sup> Fin Walker. Diretor, coreógrafo e educador. Investiga o comportamento humano e como as experiências passadas impactam o presente, trabalhando com o corpo em movimento. Disponível em: <https://www.finwalker.co.uk/about> . Acesso em: 06 set. 2023.

Khosro Adibi<sup>84</sup>, Pierre Droulers<sup>85</sup>, Hisako Horikawa<sup>86</sup> e Felix Ruckert<sup>87</sup>, além de participar de espetáculos em solo e em grupo de coreógrafos, como Lourenço Homem<sup>88</sup> e Constanza Macras<sup>89</sup>.

No período em que esteve na Europa, a artista buscava se aprofundar no tema da improvisação em dança, e conta que procurava artistas com essa experiência, com quem pudesse trocar. Essas referências se mostraram importantes para a estruturação do trabalho de Marise Dinis, como professora:

Eu acho que foi isso assim... Eu fiz o que eu queria fazer nesses dois anos, tem isso aqui, eu vou lá conhecer. Às vezes, era bom, às vezes, não era tanto, mas eu ia desbravando... E acho que fui colhendo devagarinho esse material e esses modos de trabalhar a improvisação que são tão diversos, e foi o que acho que mais consegui trazer como experiência quando voltei para o Brasil. (Dinis, 2023)

Outro dado relevante no percurso de Marise na Europa foi o de entender o quanto sua experiência formativa no Brasil era importante e significativa para as vivências no exterior. Mais ainda, para perceber como colonizados que somos, como damos importância ao que vem do estrangeiro, em detrimento da formação que temos no Brasil. Sobre isso, a artista conta:

Foi importante compreender isso, assim... A gente muito colonizado, muito

---

<sup>84</sup> Khosro Adibi (Irã, 1963). Bailarino e coreógrafo, o artista atua na área de dança, do teatro e da arte performática e desenvolve diversos projetos artísticos, educativos e sociais na Europa e na América Latina. Disponível em: <https://www.khosroadibi.com/cv>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>85</sup> Pierre Droulers (França, 1951). Coreógrafo e dançarino. Estudou na Escola Mudra, de Maurice Béjart, com Jerzy Grotowski, Bob Wilson e Steve Paxton. Em 2005, passa a codirigir o Charleroi/Danses, o Centro Coreográfico da Comunidade Francesa, com Michèle Anne De Mey, Thierry De Mey e Vincent Thirion. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Pierre\\_Droulers](https://en.wikipedia.org/wiki/Pierre_Droulers). Acesso em: 06 set. 2023.

<sup>86</sup> Hisako Horikawa (Japão.) Coreógrafa e cofundadora da Body Weather Laboratory, de Tokio, juntamente com o coreógrafo japonês Min Tanaka. Disponível em: <https://www.lacaldera.info/es/personas/hisako-horikawa>. Acesso em: 06 set. 2023.

<sup>87</sup> Felix Ruckert (Alemanha, 1959). O artista trabalha como dançarino, coreógrafo e curador. Disponível em: <http://felixruckert.de/news/biography/>. Acesso em: 06 set. 2023.

<sup>88</sup> Lourenço Homem. Dançarino e coreógrafo brasileiro, o artista atua no Brasil e na Alemanha. Criou a Cia. Lourenço Homem, pela qual produziu os espetáculos *Over Seas*, *Turbo* e *Benefitz*. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/agenda/dancarino-lourenco-homem-celebra-diversidade-na-danca-qu4tro-sp/>. Acesso em: 08 set. 2023.

<sup>89</sup> Constanza Macras. A artista e coreógrafa nascida na Argentina, fundou em 1997, a companhia TamaGotchi Y2K. Anos mais tarde, em 2003, juntamente com a dramaturga Carmen Mehnert cria a companhia de dança-teatro Constanza Macras|DorkyPark. Disponível em: <https://teatrocolon.org.ar/pt-br/node/2976>. Acesso em: 01 dez. 2023.

subalternizado, nessa coisa da dança que a gente mira muito (ou mirava), no meu caso, acho que eu mirava muito para essa referência europeia. Então, eu entendi que isso era importante e comecei a dizer das pessoas que estavam aqui, fazendo o quê. Antes disso, eu não tinha muita consciência sobre essa realidade... Você chegava ali, via as pessoas que você via nos vídeos, via as referências nos livros da história da dança, como Pina Baush, e as nossas referências não valiam nada, porque a gente não chegava lá. E eu fui vendo que era muito estranho que isso acontecesse, porque aqui também se produzia algo de muita qualidade, de muita inteligência e muita sofisticação. Então, eu comecei a falar sobre nossas referências lá. (Dinis, 2023)

Em 2004, Marise Dinis voltou ao Brasil e iniciou um período em que se dividiu entre o trabalho como produtora, professora de dança e bailarina independente. Trabalhou como assistente de direção na Cia de Dança do Palácio das Artes e como bailarina junto à Benvinda Cia. de Dança, dirigida por Dudude Herrmann. Sobre sua experiência como aluna de Dudude, Marise define a artista como uma importante referência,

Eu percebi na volta, com relação ao trabalho da Dudude, que a gente tinha aqui com a Dudude uma pessoa com uma experiência muito consistente, e que na verdade não deixava nada a desejar às experiências que eu tive na Europa [...]. Então, quando eu chego de volta e me reaproximo da Dudude, foi muito importante, porque eu fiquei no estúdio dela fazendo aula, substituindo às vezes ela, produzindo os eventos que tinham lá, dançando [...]. E num modo que para mim era muito importante, pois, apesar de fazer parte daquele grupo, eu também tinha trânsito livre para outros lugares, então isso me interessava. (Dinis, 2023)

A artista conta que nessa época já estava muito interessada na possibilidade de dar aula de dança como algo que a aproximasse da criação, e via essa reaproximação com Dudude Herrmann como uma oportunidade de reinventar e fortalecer sua experiência como professora:

Na Alemanha, quando fui convidada para dar aula por um professor brasileiro chamado Lourenço Homem, para preparar as aulas, eu pegava as aulas que eu fazia, e eu ficava no estúdio repetindo as sequências, estudando aquelas aulas, mas já sugerindo modificações. Então, eu fui percebendo que o lugar de dar aula também era um lugar de criação, porque por mais que eu tivesse uma base de uma outra pessoa que me trouxe aquele material, eu acabava inventando algo no processo. E eu acredito que Dudude me inspirou muito nesse processo também, porque ela tinha exercícios que eram coreografados, mas eu a via fazendo aquele exercício durante anos, e eu pensava assim: nossa, mas parece que não acaba nunca... Ela faz esse exercício durante muitos anos, e parece sempre que estamos fazendo pela primeira vez [...]. Algumas sequências eu sentia que eu poderia fazer para sempre, que sempre haveria algo a ser descoberto e prazeroso. Então, eu via no modo dela compartilhar as aulas essa potência da criação, como quando ela dizia a sequência era assim, mas hoje mudou, já não é mais. Isso me inspirava muito, além do trabalho de improvisação e a ousadia e irreverência que ela tinha em suas propostas

artísticas. (Dinis, 2023)

Além dessa aproximação com Dudude e dos outros trabalhos, Marise iniciou sua carreira de artista solo criando os trabalhos *Solo Sem Fim* e *Dos seus olhos saem rosas*, este último inspirado em pesquisa anterior desenvolvida sobre o não ver, subvencionada pela Bolsa Vitae<sup>90</sup>. Desde então, atua como criadora, bailarina e diretora de vários projetos artísticos. Seus trabalhos artísticos em dança flertam com outras áreas, como a poesia, a música, a fotografia e o vídeo, como a obra *Incerto Instante*, em parceria com o poeta Ailtom Gobira<sup>91</sup>.

Na área de ensino-aprendizagem, atuou como professora de dança na Escola de Dança Primeiro Ato, no Estúdio Dudude Herrmann, no Espaço Cultural Ambiente, no curso profissionalizante do Centro de Formação Artística e Tecnológica (CEFART) do Palácio das Artes e na supervisão do Núcleo de Formação em Dança do SESC Cenário, curso de formação para crianças de sete a doze anos. Desde 2018, Dinis é professora de dança da Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA) da Fundação Municipal de Cultura (FMC) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), onde também atuou como coordenadora da área de dança. Na ELA, assume várias oficinas de dança e percepção corporal.

Ao ser perguntada sobre em qual contexto ela se sente mais à vontade para construir modos de fazer em dança, ela responde:

Estar em lugares não profissionais de dança, onde a inclusão social é objetivo, na perspectiva do encontro, reabastece a afirmação da importância da dança na sociedade. Faz sentido para outras pessoas – a dança se apresenta de uma maneira muito genuína dentro do contexto de espaços como esses. São tantas diferenças, que quando a pessoa se engaja no processo de formação como esse, realmente está fazendo diferença para ela. São 3 horas de aula[...]revejo nesse lugar muitos padrões, muitos preconceitos. (Dinis, 2024)

---

<sup>90</sup> A Bolsa Vitae de Arte foi criada pela Fundação Vitae em 1987. Por duas décadas, a iniciativa foi referência de seriedade e de critério para concursos de desenvolvimento de projetos artísticos, em países, como Brasil e Chile. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/174312/fundacao-vitae-encerra-programa-de-bolsas>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>91</sup> Ailtom Gobira é artista arte-educador, poeta e pesquisador. Atua também como coordenador da área de Patrimônio e Memória Cultural da Escola Livre de Artes ELA Arena da Cultura Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. Disponível em: [https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=EEC14307CB30FA6EA84146749DE354B1.buscatextual\\_0#](https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=EEC14307CB30FA6EA84146749DE354B1.buscatextual_0#). Acesso em: 22 jan. 2023.

Essa resposta me deixa intrigada, o que me faz voltar a tecer perguntas à artista-professora, considerando também minha observação de uma possível diminuição dos espaços que se dedicam à formação em dança contemporânea na cidade de Belo Horizonte. Observar práticas de ensino em dança contemporânea, em 2023 e 2024, dentro do recorte escolhido, não foi tarefa fácil. Em relação a isso, Marise reflete comigo e levanta questões importantes:

Acho que a Dança contemporânea tem menos espaços, atualmente. Há dez anos eu observava mais espaços com pensamento em torno da Dança Contemporânea, como o Movasse<sup>92</sup>, o espaço Ambiente<sup>93</sup>, o Studio It<sup>94</sup>. Agora eu não vejo tanto esse movimento de dança contemporânea. As escolas maiores continuam tendo aulas de dança contemporânea, mas estou falando de outra cena, dessa cena que é mais alternativa a esse formato escolar. No espaço da Dudude era assim, o Movasse era assim, o Ambiente era assim, fugiam desse padrão de escola de dança que tem vários estilos e no final faz um festival. (Dinis, 2024)

Considerando esse relato, me vem outra pergunta em mente, do porquê desses espaços fazerem diferença e como impactavam na cena contemporânea do início dos anos 2000, ao que a artista responde:

Eu acho que lugares assim são importantes porque esses ambientes eram mais arejados e dialogavam com uma abordagem de pesquisa, de reflexão, de fricção, de provocação que não é aquele formato da escola que tem como finalidade o espetáculo de final do ano. E tem as outras danças que estão em evidência agora, como as danças urbanas, o pole dance, essas outras danças que já não foram tão presentes nessa região (centro sul?), e eu acho que isso é importante também.

Em novembro de 2022, Marise Dinis estreou a peça *m.a.n.i.f.e.s.t.a.*, dirigida em parceria com

---

<sup>92</sup> Diferente da ideia de grupo, o Movasse – Coletivo de Criação em Dança surge no ano de 2005, em Belo Horizonte, com a proposta de ser um coletivo de criação, o que implica em um espaço que pretende manter o trânsito livre de pessoas, de informações e de ideias no que tange a dança contemporânea. Essa iniciativa independente reúne quatro realizadores, que se encontraram enquanto foram bailarinos do Grupo de Dança 1º Ato e que, depois disso, optaram por esse outro formato de agregação artística. Assim, os bailarinos Andréa Anhaia (PE), Carlos Arão (PB), Ester França (MG) e Fábio Dornas (MG), embora com distintas formações, encontraram afinidades que lhes fizeram criar o Coletivo Movasse que também recebe em suas produções bailarinos convidados. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/coletivo-movasse/>. Acesso em: 13 de jun. 2024

<sup>93</sup> Inaugurado em 2004, o Meia Ponta – Espaço Cultural Ambiente tornou-se um lugar de referência para artistas e público da dança em Belo Horizonte. Além de ser a sede da Meia Ponta Cia. de Dança, o Ambiente dedicou-se à formação e aprimoramento de novos criadores da dança, à circulação da produção, à formação de público e à difusão, reflexão e promoção da dança contemporânea mineira. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/espaco-cultural-ambiente/>. Acesso em: 13 de jun. 2024.

<sup>94</sup> Empresa de gestão e produção de eventos culturais, além de cursos e aulas focadas no ensino da dança para promover o bem-estar físico, mental e espiritual. Disponível em: [https://www.studioit.art.br/#:~:text=Fundadora%20e%20Diretora%20do%20Studio,estar%20f%C3%ADsico%2C%20mental%20e%20espiritual](https://www.studioit.art.br/#:~:text=Fundadora%20e%20Diretora%20do%20Studio,estar%20f%C3%ADsico%2C%20mental%20e%20espiritual.). Acesso em: 13 de Jun. 2024.

a artista Kênia Dias<sup>95</sup>, espetáculo que integrou projeto da Fundação Clóvis Salgado em celebração aos cem anos do Modernismo e aos cinquenta anos da Cia. de Dança Palácio das Artes.

Considerando sua formação e seu potente percurso profissional, identificamos o trabalho de Marise dentro do contexto da dança contemporânea, campo de interesse desta pesquisa. Especificamente sobre sua experiência como professora de dança e os atravessamentos que surgem nesse processo e a ajudam a construir seus modos de fazer, dedicaremos o capítulo a seguir.

---

<sup>95</sup> Kênia Dias. Atriz, diretora de teatro e professora. Atualmente trabalha como professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). Como diretora e performer, atuou com diversos artistas e companhias de teatro e de dança, tais como: Grace Passô, Georgette Fadel, Dudude Herrmann, Márcio Abreu, Janaína Leite, Ricardo Garcia, Grupo Galpão/MG, Companhia Brasileira/PR, Companhia de Dança Palácio das Artes/MG. Disponível em: <https://cen.unb.br/graduacao/docentes/kenia-dias>. Acesso em: 10 dez. 2023.

## **5 DA ANÁLISE: DESLOCAMENTOS E PERTURBAÇÕES NA PRÁTICA DE MARISE DINIS**

O artista contemporâneo não cria nem substitui mundos. Cria pequenos paraísos que comportam a ideia de algum futuro. (Ribeiro, 1994, p. 91)

Organizamos este capítulo de maneira a apresentar a trama que compôs seu modo de fazer e a análise crítico-interpretativa dos dados coletados. Assim, para iniciar esta seção, apresentamos a metodologia adotada no estudo, indicando as perspectivas que apoiaram os caminhos da pesquisa. Logo em seguida, nos detemos na análise da prática pedagógica da artista-professora Marise Dinis.

Para esse fim, consideramos importante retomar brevemente as noções de deslocamento e perturbação que guiaram o olhar da pesquisadora ao se dedicar à Marise Dinis, com intenção de definir as perspectivas que orientaram esse percurso.

O termo deslocamento, neste estudo, se refere a como chamamos a reelaboração de referências provenientes da formação dessa artista-professora e a introdução desses aspectos na proposta pedagógica inventada por ela, considerando sua experiência artística profissional e sua trajetória de vida dedicada à dança. O termo perturbação, considerando Kastrup (2012), traz a ideia de pergunta que surge em processos artísticos-pedagógicos, e, ao se converter em experiência, transforma e gera questões às pessoas participantes desses processos.

Apresentamos a seguir a metodologia relativa à análise crítico-interpretativa da prática pedagógica da artista-professora. Tal análise tomou como base entrevistas com Dinis, a pesquisa documental em materiais da artista-professora, além da observação de sua prática pedagógica, a qual dividimos em categorias e subcategorias de pesquisa.

### **5.1 Metodologia do Pensar/Fazer**

Aprender a gostar do mundo através do gosto aprendido pelas ideias que fazem palavras. Que nos transformam e cultivam o nosso desejo de transformar. Que nos fazem acreditar que é possível retirar o terror dos nossos corações. Através da arte da pesquisa que se faz de palavras, aprender a gostar do mundo a tal ponto que o desejo já é mais necessidade de transformar o mundo e de cultivar utopias. (Hissa, 2017, p. 188)

A reflexão sobre como redigir esse estudo, sob a luz da metodologia de pesquisa, se deu tendo por base a perspectiva de Hissa (2017, p. 59), para quem a pesquisa “[...] é aventura sobre um caminho que se vai fazendo ao caminhar”. Portanto, consideramos que a nossa maneira de pesquisar e redigir o texto compôs um todo tecido por argumentações acerca dos elementos que foram surgindo durante o processo de escrita.

Outra característica dessa pesquisa foi a de inserir a pesquisadora em seu texto, ao modo encontrado em Hissa (2017, p. 60):

Descartemos, antes de tudo a possibilidade da ausência do autor no seu próprio texto. Diante disso considera-se que a pesquisa é sempre autobiográfica: lá estão o autor e a sua visão filosófico-científica de mundo, no texto de sua pesquisa, nos seus argumentos, nos variados critérios que adota; lá está um recorte da sua vida.

Para Hissa (2017, p. 126) criar a pesquisa “é criar metodologias”. Dentro dessa perspectiva a metodologia é construída enquanto o pesquisador se aventura, sendo necessário imaginá-la antes de tudo. Considerando esses aspectos encontrados em Hissa (2017), o espaço para a imaginação e criação dos modos de fazer na pesquisa, incluindo aí a redação do texto, erigiu-se em percurso atrelado à perspectiva de crise encontrada em Cerbino (2006), articulando-a com os referenciais de técnica em dança, invenção e experiência levantados em revisão teórica.

Quanto a sua natureza, a pesquisa apresentou caráter qualitativo, natureza exploratória e adotou a abordagem do estudo de caso. Conforme Creswell (2010, p. 50), o estudo qualitativo envolve a abordagem do problema de pesquisa a partir de “[...] pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas [...]”. No viés de um estudo de caso, como estratégia de investigação, o pesquisador explora um processo de um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período (Stake *apud* Creswell, 2010, p. 38).

Considerando a metodologia descrita, os procedimentos escolhidos foram:

- a) Pesquisa de referência, a partir de noções de dança contemporânea (Banes, 1993; Fazenda, 2012; Rocha, 2016; Silva, 2005), do conceito de aprendizagem inventiva (Kastrup, 2007, 2008) e da noção de experiência (Dewey, 2010);
- b) Observação das aulas de dança contemporânea ministradas por Marise Dinis;

- c) Registro escrito das atividades de observação, feito pela pesquisadora;
- d) Pesquisa documental em materiais, como cadernos de registro de Dinis, programas de eventos artísticos, entre outros;
- e) Realização de entrevistas semiestruturadas e análise crítico-interpretativa dos dados coletados.

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, que reuniu os dados por meio dos procedimentos acima descritos, ressaltando entre eles a observação de práticas artístico-pedagógicas e entrevistas com Marise Dinis, além do exame dos cadernos de registro da pesquisada. A observação de aulas ministradas por Dinis foi feita de modo presencial e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas no formato on-line, síncrono, através da plataforma *Zoom*. Portanto, o relatório final da pesquisa, considerando Creswell (2014, p. 50), incluiu “[...] as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura”.

Inicialmente, para subsidiar a análise da prática pedagógica da artista, foi feita pesquisa documental sobre sua formação artística e atuação profissional, através de pesquisa em programas e outros materiais provenientes de eventos importantes do período de sua atuação. Seguindo o processo, a análise crítica da prática de ensino de Marise Dinis considerou a observação presencial de aulas ministradas pela artista-professora em contextos distintos, que somaram 22 horas de assistência. Essas observações foram descritas em forma de relatório que consta no Apêndice D – Relatório de Observação. Sobre estas, a primeira série de observações das aulas foi realizada em práticas de dança, ministradas pela pesquisada na Cia. de Dança do Palácio das Artes<sup>96</sup>, contexto composto por um grupo de bailarinos formado por jovens profissionais, em sua maioria, e com experiência anterior em grupos independentes da cena belo-horizontina.

A segunda e terceira séries de observações das aulas foram feitas na Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA), espaço de ensino não formal de Belo Horizonte, cujo contexto compreende várias faixas etárias e público diverso. No Arena, foram observadas duas turmas.

---

<sup>96</sup> A Cia de Dança Palácio das Artes é uma companhia de dança belo-horizontina reconhecida nacionalmente e referência para a história da dança em Minas Gerais. Foi institucionalizada pela Fundação Clóvis Salgado, por meio da fusão dos integrantes do Ballet de Minas Gerais e da Escola de Dança, ambos dirigidos por Carlos Leite. Atualmente, trabalha sob o viés da cocriação e da transdisciplinaridade. Disponível em: <https://fcs.mg.gov.br/corpos-artisticos/cia-de-danca-do-palacio-das-artes/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

A primeira delas faz parte de um curso de curta duração oferecido pela Escola, cuja turma é composta por um grupo de idosos. A segunda turma se insere em curso com duração de quatro anos, sendo formada por um grupo de pessoas adultas e já iniciadas em dança, que estavam cursando o último ano dessa formação.

A escolha por tais contextos se deu pelas possibilidades apresentadas pela artista-professora no período da coleta de dados da pesquisa. Cabe ressaltar que esses distintos espaços formativos se mostraram importantes para ampliar a observação de elementos, como abordagens de exercícios, vocabulário relativo ao movimento, entre outros. Além disso, a observação nesses diferentes contextos favoreceu a identificação de aspectos importantes da prática artístico-pedagógica de Dinis e de como tais aspectos e ideias, embora reorganizados conforme o contexto, se mantêm como estruturantes na práxis da artista-professora. Foram também importantes os cadernos de registro de Dinis, nos quais foram identificados planos de aula, expressões e palavras utilizadas por Dinis para a criação desses planos.

Para o aprofundamento na perspectiva de Dinis, foram realizadas dez entrevistas síncronas online com a pesquisada, totalizando 450 minutos de duração, através da plataforma *Zoom*, em momentos diferentes da pesquisa. Essas entrevistas abordaram aspectos e referências da formação artística e experiência profissional da artista-professora e elementos da estruturação de suas propostas de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que a possibilidade da realização de entrevistas com Dinis em várias etapas da pesquisa foi crucial para estabelecer um diálogo entre as observações da prática de ensino e as escolhas da artista.

A partir desses pressupostos metodológicos de pesquisa e das características de coleta e tratamento de dados, podemos considerar, segundo (Creswell, 2010, p. 209), que o pesquisador que se lança a uma pesquisa qualitativa, “[...] posiciona-se, coleta significado dos participantes, traz valores pessoais para o estudo, investiga, faz interpretação dos dados, colabora com os participantes”. Então, fundada nessa perspectiva e ancorada em Creswell (2010, p. 209), a análise de dados foi feita de maneira indutiva, na qual

Os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades de informação cada vez mais abstratas [...] isso também pode envolver a colaboração interativa com os participantes, de modo a terem uma oportunidade de dar forma aos temas ou abstrações que emergem do processo.

A análise dos dados, a partir de Creswell (2010), constituiu-se em um processo de reflexão contínua sobre os dados, formulando perguntas e fazendo anotações durante todo o estudo, sendo, por vezes, a coleta e a análise feitas concomitantemente. Considerando essa perspectiva, a análise da práxis de Dinis, a partir dos dados coletados e da articulação com os referenciais teóricos da pesquisa, foi separada em categorias e subcategorias.

A Categoria 1 – Modos de fazer a partir dos deslocamentos de referências – abordou a perspectiva de ensino-aprendizagem em dança, de Dinis, identificando aspectos de sua práxis relacionados à experiência formativa e artística da artista-professora, a partir dos deslocamentos de referências presentes em sua trajetória. Essa categoria se dividiu em três subcategorias, as quais chamamos de:

1. Criação de sequências de dança em diálogo com a tecnologia para dançar;
2. Criação do espaço-corpo na aprendizagem em dança;
3. Improvisação como lógica para a criação.

A Categoria 2 – Perturbações para o cultivo da invenção em dança – referiu-se à observação de elementos estruturantes para construção da lógica de ensino-aprendizagem de Dinis, identificando aspectos que conferem autoridade à práxis da artista-professora. Considerou-se aí as suas escolhas e arranjos metodológicos, apoiados nas suas experimentações. Essa categoria se dividiu em duas subcategorias de análise, as quais chamamos de:

1. Criação de metáforas e dança como matéria em fluxo;
2. Professor-aprendiz-artista: crise como potência para uma aprendizagem inventiva.

Definida a metodologia, os procedimentos e definidas as categorias e subcategorias de análise, iniciamos a apresentação da análise propriamente dita no próximo subitem.

## **5.2 Modos de fazer a partir dos deslocamentos de referências**

Trabalho com improvisação e sequências dentro de um ambiente de estudo de si. Vocês vão se organizando e equilibrando-se – cuidando de si – se percebendo. (Dinis, 2023)

Consideramos os deslocamentos de referências da formação de Marise Dinis e o rearranjo deles

nas propostas pedagógicas da artista-professora, como um movimento crucial para a construção de sua práxis. As camadas que se somam a esse processo resultam na reelaboração dessas referências, provenientes da formação dessa artista-professora e a criação de modos de fazer resultantes desse processo. Na seção seguinte, interpretamos os dados, no sentido de reunir os aspectos que se fundem nesses deslocamentos, inferindo considerações sobre suas escolhas.

### **5.2.1 Criação de sequências de dança em diálogo com a tecnologia para dançar**

Cerbino (2006, p. 75) nos conta que a criação de sequências de movimento em dança está relacionada com a maneira que vemos o mundo, já que a “[...] dança tenta comunicar determinados valores através da construção de uma forma espacial”. A autora segue em sua reflexão dizendo que o “[...] artista, ao criar uma frase de movimentos, busca ligar o tempo e a eternidade, no sentido de torná-la representante desse momento específico” (Cerbino, 2006, p. 75).

Considerando Cerbino (2006) e com base na observação das aulas, percebemos que Marise Dinis se utiliza de sequências de movimentos codificadas como: sequências de rolamentos do corpo pelo chão; sequência de movimentos com foco nos apoios das extremidades do corpo, como mãos e pés; exercícios de improvisação a partir de estímulos diversos; sequências codificadas de movimentos para a ampliação da mobilidade dos membros inferiores e suas articulações, como a coxofemoral<sup>97</sup>; além de sequências de saltos e giros.

Esses exercícios, às vezes, estavam organizados a partir de uma lógica de verticalização do corpo, em uma ordem que buscava a posição em pé. Em outras vezes, estabelecia-se um jogo entre o se movimentar em pé e estar em movimento no chão. A cada encontro, outras camadas de estímulos foram sendo sobrepostas a cada exercício, como também maneiras diferentes de os realizar.

---

<sup>97</sup> Articulação coxofemoral. A articulação do quadril está localizada entre a cabeça do fêmur (osso da coxa) e a cavidade acetabular da bacia. Essa junção desempenha um papel vital na sustentação do peso corporal, na estabilidade durante o movimento e na transmissão de forças entre o tronco e as pernas. Disponível em: <https://grupoarticulacao.com.br/articulacao-do-quadril/>. Acesso em: 10 de jun. 2024.

Ressalta-se uma sequência de rolamentos no chão, em que os alunos deveriam se deslocar de um lado a outro da sala, por meio dos movimentos de estender todo o corpo – tronco, cabeça, membros superiores e inferiores – e, em seguida, fechando o corpo em posição fetal.

Todos os alunos poderiam realizar a sequência de movimentos na sua dinâmica e ritmo, porém o exercício possuía uma ordem de movimentos codificados para acontecer. É possível identificar que esse exercício, oriundo de experiências da artista-professora, se apresenta como referência em deslocamento, já que Dinis (2024) conta que “[...] experimentou e praticou bastante esse tipo de exercício em sua experiência profissional e formativa”. Para Marise, essa relação com o chão é muito importante para o aquecimento inicial e a organização do corpo. Além disso, afirma que o contato com o chão sensibiliza o corpo da forma mais aproximada ao toque e à massagem. Sobre essa escolha, a artista-professora revela:

Os rolamentos são um jeito de iniciar, pois são um modo de chegada mesmo...de assentamento do seu corpo num lugar que a gente se distanciou dele, mas que na verdade a posição horizontal é a nossa base como ser humano. A gente não nasce e fica em pé (risos), a gente precisa dessa base para se organizar para lidar com a gravidade, para lidar com o próprio peso, para entender nossa dimensão. E a gente como bípede vai se distanciando dessa posição fundante para nós como ser humano. Eu uso o chão bastante como início, porque eu considero que assim foi nosso início. (Dinis, 2024)

A atividade se desenvolveu a partir de orientações dadas por Marise, como a de mover membros superiores e inferiores e também de oscilar o tronco, o pescoço e a cabeça entre o movimento de inclinação de um lado para o outro e a posição estática. A ideia do exercício era que os alunos experimentassem essas indicações enquanto faziam o rolamento pelo chão, em uma sequência que seguia repetindo sua forma, mas sem se submeter a ela, em deslocamento de um lado a outro da sala. O centro do corpo permaneceu como âncora para o início da sequência, como força que sustentava o impulso para levar o corpo para a posição fetal, e depois como direcionador para a finalização da sequência de movimento. A pauta de rolar guiou a atividade e houve uma sequência de movimentos pré-estabelecida. Nesse percurso, Dinis tocava as pessoas enquanto realizavam a sequência de movimento e logo depois deixava o aluno seguir seu próprio percurso dentro da pauta sugerida.

A artista-professora considera o toque como uma possibilidade de estímulo à percepção corporal: “Eu acho o toque fundamental, como ativação, como referência, como cuidado... não como uma indicação de uma única possibilidade, mas como uma possibilidade de abrir

caminhos, mesmo que dentro de um toque só” (Dinis, 2024). A partir dessa observação de Marise, consideramos também que as sequências pré-estabelecidas em sua proposta são um percurso a seguir, em que há orientação objetiva e uma forma a ser imitada; porém, a partir do toque realizado por Marise, a mesma sequência está aberta às modificações na movimentação que surgem no processo de sensibilização do corpo e experimentação.

Outro aspecto notado é que houve indicação para a repetição dessas sequências, por parte da professora. Os alunos foram orientados a experimentar a movimentação sugerida por Marise e, depois disso, foram convidados a repetir a pauta, considerando as percepções que surgiram no processo durante as repetições. Portanto, apesar dos alunos terem um modelo a seguir – uma sequência com códigos de movimentos definidos –, eles foram instigados a procurar elaborações individuais para a proposta sugerida *a priori*. Sobre a repetição, temos em Katz (2005) que, mesmo em uma dinâmica de repetição em dança, é possível se deparar com o inesperado. Dentro dessa perspectiva, temos em Rocha (2016) que, uma vez que o corpo não aprende por acumulação, mas por substituição ou recombinação, os aspectos externos ao corpo sempre vão negociar com a dança existente na experiência do sujeito. Essa negociação estaria relacionada a uma práxis que prioriza a indagação. Voltando a Ribeiro (2007, p. 07), temos que observar, imitar e repetir o movimento do outro não implicam uma “[...] reprodutibilidade mecânica, desengajada ou descontextualizada, podendo fazer parte de um treinamento de si na experiência de aprender com o outro aquilo que ‘é’ do outro”.

Considerando essa perspectiva, o resultado dessa combinação entre experimentação e repetição pode gerar outros vocabulários de movimento, e a sequência de movimentos passa a ser disparadora de questões naquele corpo, e não apenas realizada com o objetivo de reproduzir sua forma. Em Marise Dinis, vemos uma práxis que convoca o aluno ao protagonismo da ação, como discutido por Rocha (2016, p. 97):

Dizer que ele [o aluno] sabe, implica convocar sua responsabilidade, seu lugar de protagonista no processo de aprendizagem. Em um jogo de estímulos e respostas, procurar fazer com que ele deduza o novo que está em pauta na aula e também os modos como aquele novo se alinha com o resto. É um trabalho de pesquisa desde sempre.

Seguindo essa pauta relacionada a sequências de movimentos, percebemos algumas referências da experiência formativa de Dinis, como elementos do balé clássico e da dança moderna, presentes nas aulas da artista-professora. Assim, movimentos do balé clássico são identificados

em sequências de saltos e giros; e, em outros exercícios, a dança moderna pode ser percebida em movimentos que evidenciam o tronco como região central do corpo que impulsiona a movimentação. Outras referências técnicas também aparecem nas propostas pedagógicas de Marise – como quando o exercício é composto por vocabulários de movimento de *release technique*<sup>98</sup> e percepções e estímulos vindos de referências de práticas somáticas<sup>99</sup> –, elementos presentes na experiência de sua formação presentes em suas aulas, nos apontam para essa consideração.

Essa malha de referências tecida por Marise sugere uma aproximação com o que diz Ingold (2012), quando este traz a ideia de matéria em fluxo em práticas onde a improvisação em arte está presente, e nos esclarece como essa trama de fios compõe a prática da artista-professora, que tem como forte a lógica de composição a improvisação:

Os caminhos ou trajetórias através dos quais a prática improvisativa se desenrola não são conexões, nem descrevem relações entre uma coisa e outra. Eles são linhas ao longo das quais as coisas são continuamente formadas. Portanto, quando eu falo de um emaranhado de coisas, é num sentido preciso e literal: não uma rede de conexões, mas uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento. (Ingold, 2012, p. 27)

Essa perspectiva leva em conta que a ideia de composição presente nas propostas de ensino-aprendizagem de Marise Dinis orienta-se por uma lógica artística pelo viés da improvisação, à luz da experiência, experimentando e se submetendo ao processo de criação. Ingold (2012, p. 36) relaciona o trabalho do artista com a habilidade de mesclar materiais, se movimentando em devir, como afirma em trecho a seguir:

A alquimia, escreve Elkins (2000, p. 23), “é a antiga ciência de lidar com os materiais, e não entender muito bem o que se passa com eles”. [...] o que o

---

<sup>98</sup> *Release technique*. A técnica criada por Skinner propõe movimentos que parecem de fácil execução. No entanto, seu criador esclarece que ela visa não apenas relaxar o corpo, mas possibilitar para que o corpo esteja disponível para qualquer imagem ou ideia criativa. Foi inicialmente proposta por Joan Skinner na década de 1970, em Washington. Disponível em: <https://www.contemporary-dance.org/release-technique.html>. Acesso em: 28 mar 2024.

<sup>99</sup> Práticas somáticas. “Criado por Thomas Hanna (1928- 1990) o termo *somatics* vem de soma como ‘corpo vivido’, que implicaria o conhecimento mediado pela experiência sensorial sensível, pela propriocepção do indivíduo e por suas narrativas pessoais internas – portanto, o reconhecimento do corpo com algo singular e mutável. Muito diferente, portanto, do conceito de corpo como entidade observável, analisável, passível de ser medida por um terceiro, do ponto de vista de quem vê de fora.” (Santos, 2016, p. 2)

cozinheiro, o alquimista e o pintor fazem não é impor forma à matéria, mas reunir materiais diversos e combinar e redirecionar seu fluxo tentando antecipar aquilo que irá emergir.

Além das técnicas de dança utilizadas de maneira compositiva em devir (Ingold, 2012), Dinis procura entender o contexto em que está desenvolvendo a sua prática, de maneira que compõe frases de movimentos a partir de gestos e símbolos que habitam o cotidiano daquelas pessoas. Um exemplo disso foi a utilização de exercícios que utilizavam o caminhar como pauta de movimentos em suas aulas, observados nos diferentes ambientes em que se realizaram as aulas. Em um exercício com essas características, a professora orientou os alunos que se deslocassem em várias direções e sentidos, utilizando o ritmo da música como guia. Dinis continuou a atividade pedindo aos alunos que, enquanto caminhavam, deveriam estabelecer a construção de várias relações com esse espaço, em duplas, em trios, e deveriam observar o equilíbrio do espaço, de maneira que a sala estivesse preenchida.

Essa mistura de técnicas em composição com vocabulários gestuais caracteriza processos artísticos pedagógicos vinculados a práticas pós-modernas de dança, contexto em que “[...] artistas da dança se utilizam de diversas referências de movimentos vindos do seu cotidiano para criar seu vocabulário como as ações de caminhar, correr, escalar e rolar” (Dória, 2019).

Entendemos, a partir dessa reflexão, acompanhando Oliveira (2013, p. 26), quando diz que: “A técnica é compreendida como pensamento-corpo, cuja base libertária e emancipatória deforma a ideia de corpo ideal e não permite um pensamento de exclusão, mas de valoração à alteridade e de fomento às inúmeras genealogias corporais”.

Logo, articulamos essas duas perspectivas à ideia de técnica como tecnologia do corpo (Geraldi, 2007) observada na proposta de Marise Dinis ao incluir o aluno nas sequências que cria como um “conjunto em relação”, atuando em seu ambiente de maneira que: “À medida que se move é capaz de conscientemente sentir, pensar, julgar, apreciar, afetar-se, enfim envolver-se de maneira coesa e harmoniosa com o seu movimento” (Geraldi, 2007, p. 83). Assim, tanto sob o ponto de vista da experimentação de técnicas e movimentos como das diferentes corporalidades, a movimentação poderá ganhar qualidades diferentes.

### 5.2.2 Criação do espaço-corpo na aprendizagem em dança

A perspectiva ligada à noção do espaço ocupado pelo dançarino é aspecto determinante na construção das propostas pedagógicas de Dinis e, também, se articula com deslocamentos de referências de sua experiência. Ressaltam-se os seguintes elementos nas práticas pedagógicas da artista-professora: a não utilização de espelhos como referência para a percepção do corpo e aprendizagem dos movimentos, já que os espelhos permaneceram cobertos durante a aula; o volume da música no ambiente, que muda constantemente; e a forma como a professora lida com os estímulos dados aos alunos para construção de imagens dançadas. Além disso, Marise Dinis inicia suas práticas numa disposição espacial em círculo, o que traz uma perspectiva democrática à atmosfera na qual alunos e professora estão assumindo a partir dessa escolha, um mesmo status referencial.

Esses elementos interferem de maneira objetiva no ambiente que Dinis propõe ao iniciar uma aula, pois indicam uma tomada de posição em relação ao espaço que se constrói na prática de dança, e à percepção do próprio corpo pelos alunos. Sobre a questão da não utilização do espelho em sala, a artista tece a seguinte reflexão:

A não utilização do espelho é muito reveladora e orientadora. Eu descobri a potência de não recorrer muito fortemente a uma referência visual, no estúdio da Dudude, quando fazia aulas com ela lá. Hoje, para mim, é quase o óbvio não trabalhar com espelhos. É você com você, com aquele grupo que está ali, numa percepção mais realista do espaço – considerando espaço tudo... inclusive nós mesmos. Quando a gente deixa de delegar a construção da percepção que eu tenho sobre mim a uma imagem refletida, ela se torna mais real. (Dinis, 2024)

Dessa maneira, em suas aulas, em vez de estimular a observação do corpo através da imagem refletida no espelho, a professora oferece ferramentas para que ele seja percebido enquanto o movimento acontece, criando um espaço-corpo ao dançar. Como exemplo, temos um trecho de sua aula no ambiente do Palácio das Artes, quando fala: “Como a cabeça responde a essa ideia de movimento? Qual a imagem que eu deixo como rastro?” (Dinis, 2023).

Essa questão do espaço como outra camada a ser descoberta também encontramos no trabalho

de Dudude Herrmann<sup>100</sup>, referência significativa na formação de Dinis<sup>101</sup>, aspecto que, ao ser deslocado para suas propostas pedagógicas, ganha outros elementos de composição em sua práxis.

A música é outro elemento observado que interfere no espaço construído. O seu volume muda dependendo do que a professora escolhe como estímulo na realização do exercício, como em atividade em que ela pede para as alunas cantarem enquanto sensibilizam o corpo com o toque das mãos, ou em outro momento, quando diminui seu volume, e o exercício é realizado prescindindo da música. Percebemos que essa escolha oferece a oportunidade aos alunos de não submeterem sua experimentação corporal ao ritmo da música. Exercícios de improvisação presentes em sua aula, como o exercício em que a movimentação foi guiada por partes diferentes do corpo<sup>102</sup>, são exemplos disso. Mas essa escolha também se modifica dependendo do contexto, pois algumas vezes a professora entende a música como elemento simbólico na construção de imagens para aqueles alunos, e outras vezes a utiliza de maneira a marcar o pulso do exercício.

Outro elemento fundante na formulação dos exercícios que compõem a prática e tem relação com a noção de espaço é a questão da criação da imagem. Para abordar o termo imagem no contexto da aprendizagem em arte, recorreremos a Pimentel (2013 p. 11):

A palavra imagem não tem somente a conotação visual, mas remete à imaginação. Considera-se que várias são as formas de se pensar uma imagem, seja ela sonora, gestual ou gráfica e que a construção de conhecimento em Arte é uma ação corpórea que move tanto quem ensina quanto quem aprende.

Em passagem de sua proposta pedagógica com o grupo de bailarinos profissionais, Marise Dinis pede que os alunos que estão deitados se imaginem em pé, e logo em seguida a artista pede para que eles se levantem do chão e colemb seu corpo na imagem projetada. Refletindo sobre a perspectiva de criação nessa atividade, percebo que nessa proposta o elemento espaço se torna corpo, que também é ambiente para criação, ampliando a possibilidade de invenção de vocabulário que acaba sendo gerada pelo próprio corpo ao imaginá-lo.

Em outra aula, a artista-professora cria mais relações com a imagem, como quando ela orienta

---

<sup>100</sup> Ver capítulo 3.

<sup>101</sup> Ver capítulo 4.

<sup>102</sup> Ver proposta pedagógica (Apêndice D).

os alunos que pintem o ambiente – todos os objetos, a estrutura, o chão, as paredes e outras partes do espaço –, a fim de que tenham sua cor modificada pela ação de pintar o ambiente em que eles estão inseridos.

Outras relações com a imagem são construídas quando Dinis (2023) pede que os alunos se “[...] assistam em movimento” e para que eles “[...] cheguem na vertical implicando mais o olhar. Ao que complementa: “[...] abram o olhar para que se entendam mais como coletivo, para que se conectem como bando”.

Nesses exercícios, encontramos relação entre o aspecto da criação de imagem como princípio de sensibilização do corpo, como quando ela orienta os alunos para “[...] capturar a imagem e desdobrar em movimento” (Dinis, 2023). A fala da artista-professora indica que eles deveriam capturar a imagem com o olhar e construir movimento a partir da imagem.

A relação entre o olhar, envolvendo também o não ver, e a criação de movimento nas aulas de Dinis estão fundadas em uma pesquisa artística subsidiada pela Fundação Vitae<sup>103</sup>, que resultou em seu espetáculo de dança intitulado *Dos meus olhos saem rosas*<sup>104</sup>. Marise conta: “Trabalhei com isso em um momento em que não era assunto. Não havia muitos espaços dedicados a isso, imagem vista e imagem imaginada. Qual a imagem que se cria quando não se vê?” (Dinis, 2024).

Com base nas ideias e elementos que compõem a abordagem do espaço na dança de Marise, percebo que a escolha de tais elementos para a construção do espaço relaciona o processo artístico-pedagógico a processos artísticos, onde a experiência integra conhecimento, construção e expressão. Pimentel (2013, p.101) considera ser “[...] a arte uma atividade humana que consiste em transformar a natureza ou matéria oferecida por ela em cultura”, sendo este também um processo cognitivo. A autora afirma que

Essa operação é possível acontecer por meio de um ato de percepção ou memória de um momento vital para a consciência, confluindo para formalização imagética desse ato, as sensações e imagens, afetos e ideias se correlacionam, formando sentido. Esse sentido é o que se constrói como conhecimento, ou seja, é um fator cognitivo. (Pimentel, 2013, p. 101)

---

<sup>104</sup> Ver seção 4.3, no capítulo 4.

Essa construção de sentido vinculada à imaginação proposta nas aulas de Marise Dinis, incluindo o sujeito em sua práxis, a partir da ressignificação do elemento espaço, cria um ambiente propício para a criação em aprendizagem em arte, pois entendemos como Pimentel (2013, p. 102) que:

O processo de construção do conhecimento em arte precisa ser significativo para o sujeito, de maneira que ele associe, agrupe, separe, entre outras ações que envolvem o cognitivo de forma a operar artisticamente. Considera-se o pensar/ensinar/aprender arte como ação processual, que supõe movimento interno e externo, transversalidade.

Considerando esses aspectos, entendemos que a relação que Dinis estabelece com o espaço e a provocação aos seus alunos para a criação de imagens se retroalimentam nas suas propostas, influenciando a construção do corpo que dança, o qual acaba sendo afetado pela prática de dança, transformando o seu ambiente e conseqüentemente sofrendo essa transformação.

Ao ser convocado a imaginar o ambiente e seu próprio corpo, acreditamos como em Pimentel (2013, p. 101) que para “[...] que essa operação se concretize, é necessário que o sujeito/indivíduo acione suas vivências (o que se viveu, por imersão) e experiências (eventos que acontecem durante a vida)”.

A fim de fomentar a construção de uma subjetividade contemporânea, autoral, esse processo convoca a “[...] resistir à sujeição de uma individualização ditada e imposta e recusar-se a ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e reconhecida” (Pimentel, 2013, p. 101), entendendo a imaginação como papel fundamental neste processo:

Nessa confluência de corpo/sujeito e mundo, a imaginação tem papel importante, uma vez que possibilita o pensamento livre e ampliado do devir ligado a uma subjetividade que deixa de depositar a garantia de sua consistência no absoluto para sustentar-se na própria processualidade do ser, cujo único parâmetro é o retorno da diferença, a garantia de que algo vai advir. (Pimentel, 2013, p. 101)

Assim, consideramos que Marise Dinis, ao fomentar a imaginação articulada a percepção de si dentro de sua prática, propõe uma atmosfera fértil para a criação de um espaço-corpo ao sujeito que experimenta sua aula, promovendo um ambiente que agencia subjetividades, e, portanto, uma dança calcada em diferenças e singularidades.

### 5.2.3 Improvisação como lógica para a criação

Marise Dinis se vale da improvisação em dança de formas diferentes em todas as suas propostas pedagógicas. O aprender dança com base na improvisação se mostra como modo de fazer estruturante na proposta artístico-pedagógica da Marise, envolvendo elementos, como percepção do corpo na relação com o espaço, imagem e imaginação na criação do movimento.

Os exercícios de improvisação elaborados na prática da artista-professora possuem diversas formatações, estímulos e maneiras de composição. Há a utilização de verbos como estímulo, a exploração dos níveis do espaço, a relação com a criação de imagens, a relação com o ambiente, como abordado em seção anterior e orientação para composições em duplas, em trios, em solos ou em grupos. Há proposição de exercícios de improvisação com técnica de dança, ou com ações do cotidiano, em variados usos do espaço. Há propostas para experimentar e perceber os movimentos que surgem a partir de investigações com estruturas do corpo, como ossos, músculos e pele. Há exercícios de improvisação vinculados a uma música, articulados com seu ritmo ou com o que ela simboliza, como o que acontece na prática com os idosos<sup>105</sup>. E há exercícios de improvisação sem a música como âncora. Entendemos que a improvisação se constitui em guia e inspiração para as propostas da artista-professora, que nos conta em entrevista o quanto “[...] estudar improvisação em dança, desde sempre, foi desafiador para sua trajetória artística” (Dinis, 2023).

De acordo com Oliveira (2013, p. 31), essa característica se encontra em práticas artísticas que tem como visão a busca da autonomia, da criação autoral e em um caminho que promove a valorização da alteridade:

A improvisação está amplamente situada em contextos de esquemas geradores do processo criativo, habilitando os educandos no desenvolvimento de um corpo-pensamento próprio com os correspondentes elementos de pesquisa, expressão, criatividade e comunicação. O que se faz extremamente relevante no caráter da improvisação em menor ou maior grau é a revelação de uma biografia, a autoria do performer, que não busca estados de representação, mas de experiência; o que aponta, necessariamente para questões políticas entre arte e alteridade.

Observamos também que, durante as experimentações improvisacionais, houve, nas práticas de

---

<sup>105</sup> Ver proposta pedagógica (Apêndice D).

Dinis, sua intervenção em vários momentos em que os alunos estavam explorando os movimentos. Em alguns desses momentos, a professora interferiu na ação para trazer os alunos a uma qualidade de presença, quando percebia que eles estavam se afastando do estímulo inicial dado e cedendo a uma movimentação atrelada ao virtuosismo técnico.

Para esse fim, ela se utilizou de intervenções na atividade, com o uso de frases como “Alguém já olhou para o teto hoje? E para a cortina? E para as árvores?”, interagindo com os alunos e sensibilizando-os através de outros sentidos do corpo, a fim de que realizassem uma movimentação consciente e engajada. Sobre esse estar consciente na ação, Ribeiro (2014, p. 7) discute que “[...] a experiência do corpo não é assunto do mundo privado do sujeito, mas resulta do estabelecimento de vínculos [...]. A experiência opera como transação. Portanto para viver a experiência do corpo é necessário antes estar.”

Portanto, entendemos que essa interferência através da fala se deu, em muitos momentos, para despertar a atenção dos alunos para seu próprio corpo enquanto interagiam com o estímulo recebido e o ambiente, com a intenção de convocar o aluno para chegar ao estado de presença.

Esse estado de presença, que se convoca com o objetivo de chegar ao ato expressivo em dança, propõe mudança na percepção do movimento que está sendo executado, como nos diz Dewey (2005, p. 150): “Uma atividade que era “natural” – espontânea e não intencional – se transforma por ser executada como um meio para atingir uma consequência conscientemente pretendida. Essa transformação marca todo o ato artístico”. O autor segue em sua reflexão ao afirmar que a expressão artística manifestará espontaneidade se esse material tiver sido absorvido de “[...] forma vital em uma experiência presente” (Dewey, 2005, p. 161).

Esse estado de presença se esvaía da prática algumas vezes, sucumbido pelo movimento ininterrupto espontâneo enquanto os bailarinos estavam em ação durante a improvisação. Percebendo o que ocorria, Marise então provocava os alunos para que seguissem se observando – “Sigam se percebendo, como no início”, “Lembrem-se das pausas” –, com a intenção de que sua condução revelasse a espontaneidade do discurso físico e os levasse à consciência do que estavam propondo corporalmente no espaço.

Essa consideração nos remete a Ingold (2012, p. 38), que afirma ser a improvisação uma maneira de “[...] seguir os modos do mundo à medida que se desenrolam”. O autor segue seu

raciocínio e diz que improvisar seria se conectar com a vida: “Juntar-se ao Mundo, misturar-se a ele”.

Entendemos, então, que existe uma lógica improvisacional que se apresenta como perspectiva de ensino-aprendizagem de Dinis, a qual envolve diferentes aspectos e elementos, estando essa lógica relacionada à sua maneira de convocar os alunos para uma ação em dança presente e engajada.

### **5.3 Perturbações para o cultivo da invenção em dança**

Eu dou aula de dança. Eu acho que dança é uma coisa muito grande...eu acho que dentro do ambiente da dança, você pode puxar um monte de fios que podem compor este lugar. Mas, os elementos que compõem essa experiência talvez eu possa dizer que eu facilito processos em que as pessoas se deparam com elas mesmas, preferencialmente com as potências delas, porque as limitações elas mesmas vão perceber já que estão prestando atenção nelas mesmas. Tem o lugar do fortalecimento de si, tem o lugar do coletivo, tem o lugar da partilha, tem o lugar da invenção, da imaginação e do desejo. Eu acho que isso tudo está dentro da dança. (Dinis, 2024)

Esse capítulo pretende analisar os dados levantados, considerando a perspectiva de perturbação em Kastrup (2007), que traz a ideia de invenção de problemas como incômodo inicial em processos artísticos-pedagógicos, relacionando essa noção com ensino-aprendizagem e invenção. Entendemos aqui que a perturbação, como parte da experiência cognitiva, se incorpora e tem o potencial de transformar o ato expressivo proveniente de processos artísticos e de aprendizagem em dança. Sobre aprendizagem e perturbação temos, em Kastrup (2007, p. 171):

A aprendizagem, como aprendizagem acerca de algo exterior, só existe para o observador. Como observadores, tendemos a pensar que os estímulos externos são determinantes. No entanto, uma perturbação externa só adquire o estatuto de estímulo a partir do constante ir e vir dos balanços internos [...]. Além disso, a aprendizagem, como adaptação, é compatibilidade com o meio, e não adequação ao meio ou representação do meio.

Ao considerar a práxis de Marise Dinis, compreendemos que as transformações geradas em seus processos de ensino-aprendizagem em dança promovem a criação de novos vocabulários e se constituem como elementos estruturantes para uma construção artístico-pedagógica autoral, considerando as suas escolhas e arranjos metodológicos, apoiados nas suas experimentações.

Ancorados nessa perspectiva, subdividimos a análise que se segue em duas categorias, as quais descrevemos nas próximas seções.

### 5.3.1 Criação de metáforas e dança como matéria em fluxo

Não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas há, seguramente, uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política. (Kastrup, 2001, p. 27)

A utilização de modos particulares de se comunicar em sala recheados de figuras de linguagem, como analogias e metáforas, é uma prática utilizada por artistas-professores de dança, vinculados à dança cênica e à invenção, em diferentes contextos – tanto no ambiente da dança profissional como em cursos de formação em dança. Pereira (2008, p. 4), acerca do uso de analogias e metáforas no ensino de dança, nos conta que:

As expressões analógico-metafóricas estão ligadas à vivência dos professores, que aprenderam a dançar ouvindo essas expressões. Suas aulas refletem intuitivamente essa prática docente. Isto se justificaria pelo fato de, como alunos, terem vivenciado estas expressões como um recurso facilitador da aprendizagem, utilizando-as hoje porque acreditam no seu potencial didático.

Em Pimentel (2013, p. 100), encontramos acerca do uso de metáforas em processos artísticos:

A metáfora está presente em todos os domínios do conhecimento, mas é principalmente em Arte que fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. O que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética.

Podemos observar o uso de figuras de linguagem, como metáforas, na prática de ensino-aprendizagem de Marise Dinis em vários momentos de suas propostas. Encontramos alguns exemplos disso quando se utiliza de frases como: “projeta o topo da cabeça lá no futuro”, para indicar que o aluno oriente a cabeça para cima; ou em “deixa o joelho disponível”, sugerindo que o aluno não estique tanto as pernas; também em “deixa a notícia do centro da terra chegar no topo da cabeça”, em que a artista-professora sugere que os alunos firmem os pés no chão, conectando-os com o centro do corpo e a cabeça. Em outro momento, a artista professora relaciona um movimento de ativação dos braços e ombros com atividades do dia a dia das

alunas, usando a frase: “puxa a sacola”.

Em outros momentos, a artista-professora orienta os alunos utilizando várias imagens, de maneira a trazer para as partes do corpo sensações diversas, como em “deixa o olho te indicar o lugar que você vai trabalhar”, que sugere que o aluno passeie o olhar pelo espaço da sala e observe-o; ou quando busca uma relação da dança com os sentidos do corpo, como o paladar, quando diz em uma de suas propostas de sequências de rolamento pelo chão: “salivem... boca de manga”, para indicar que os sentidos também tem de estar ativados em movimentações de dança; ou outra passagem, em um exercício de sensibilização, no qual pede para as alunas “passarem um creme bem cheiroso no corpo”, para estimular seu olfato.

Ao mesmo tempo que essas palavras e frases trazem sensações e transportam os alunos para outros momentos da rotina daquele corpo-sujeito, são geradoras de imagens para a composição e criação de novos vocabulários. Estabeleço uma relação entre as figuras de linguagem à criação de um ambiente singular dentro de sala no processo de ensinar-aprender, como diz Kastrup (2001, p.21), ao considerar que “Aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo”.

Vê-se na artista-professora uma perspectiva artístico-pedagógica autoral, através do que está dizendo e, ao mesmo tempo, da relação com o que está sendo feito em forma de movimento. Nesse caminho, a professora afeta a percepção dos alunos, e o que eles sabem acaba se tornando algo novo, ao serem atravessados pelas imagens e pelas figuras de linguagem utilizadas por Marise, como ela mesmo reflete:

Essa construção ela pode ser uma confluência de várias informações, de vários indicativos... e é somática mesmo. Pode ser que aquela pessoa não passe creme no corpo, porque ela não tem dinheiro para comprar um creme, mas talvez ela tenha o desejo, a imaginação; então essa relação do movimento, da dança, da percepção de si, em relação ao mundo eu acho que aqui, para a nossa cultura isso é muito importante. (Dinis, 2024)

Essa lógica de ensino-aprendizagem que busca a atenção dos alunos para que se percebam enquanto estão em movimento, também os perturba no sentido de gerar novos vocabulários em dança. Assim, vemos novamente uma característica da aprendizagem inventiva que fomenta o potencial de criação dos alunos.

Essa busca de fomento à criação, em exposição ao risco, e a invenção fundada na criação de problemas está presente nesse constante recriar de Dinis, como a própria artista-professora diz:

Eu acho que dar aula é um lugar de risco. É sempre um processo de construção. Quando o processo vai se desenvolvendo ele de alguma forma estabelece uma relação de confiança e de compreensão que em geral acaba acontecendo nos lugares os quais eu transito. Nunca chego muito segura... Nesse sentido todo e qualquer ambiente traz desafios. Mas, o processo vai cuidando de deixar... (Dinis, 2024)

Considerando essa reflexão de Marise, na qual a artista-professora assume o espaço de ensino-aprendizagem como um lugar de risco, articulamos os aspectos relacionados a utilização de metáforas à criação de novos vocabulários de dança, acompanhando Kastrup (2001, p. 24), que entende ser “[...] toda aprendizagem inventiva crítica, no sentido de que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo”.

Dessa maneira, entendemos que Marise Dinis se empenha em trazer seus alunos para a construção participativa do saber em dança, como nos afirma novamente Kastrup (2001, p. 26):

O professor é um atrator, embora o atrator não seja necessariamente um professor. O atrator define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo. Um companheiro pode desempenhar esta função, ou a própria matéria para os autodidatas. No caso de haver um professor, ele atrai para a matéria, e não para um saber pronto. Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, para o devir da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez.”

Dinis, assim, atrai seus alunos para a matéria dança e não para um saber pronto onde se pronunciam passos de dança. A artista conduz o processo a partir dos elementos acima descritos a fim de que seus alunos encontrem seu próprio caminho para a criação de vocabulário, a partir da invenção.

### **5.3.2 Professor-aprendiz-artista: crise como potência para uma aprendizagem inventiva**

Cerbino (2006) considera que estamos em um mundo marcado pela crise, crise esta que se traduz pela velocidade e intensidade de troca de informações, as quais interferem diretamente na nossa realidade, moldando os sujeitos e interferindo na maneira que produzem e consomem.

Esse novo mundo, que aceita o fragmentário e o caótico, é “[...] em todos os sentidos, um mundo pós-moderno” (Cerbino, 2006, p.74).

Articulando essa ideia à dança, Cerbino (2006, p. 75) revela que a dança contemporânea, dentro desse contexto de crise, assume o papel duplo de “[...] portadora de realidades e do imaginário do homem, dando visibilidade às suas necessidades”.

A autora segue em suas ponderações ao nos contar que esse tempo, no qual se constrói a dança, é marcado por complexas transformações culturais e sociais da sociedade e necessita de reflexão ao ser inserido nas práticas formadoras, a fim de que estas possam ajudar na construção de perspectivas sobre o presente. A autora nos convoca a perceber que “[...] trata-se decididamente de uma paisagem de mundo que tem exigido modificações profundas no nosso intelecto e sensibilidade. A maneira como reagimos a ela é que nos diferencia” (Cerbino, 2006, p. 81).

A partir de Cerbino (2006), observo aspectos na prática pedagógica de Marise Dinis que apontam para entendimentos sobre a dança, situando-a também nesse lugar de crise e revisão contínua.

O primeiro deles e que denota a sua inspiração na vida cotidiana é a de perceber a dança como espaço de encontro coletivo. Em composição com sua experiência de dança, esse aspecto vem corroborar significativamente na sua prática artística e provoca mudanças na elaboração de suas propostas pedagógicas. Sobre essa consideração, Dinis (2024) nos conta que:

Desde que eu me aproximo dessas experiências que se relacionam com as manifestações afro-diaspóricas, isso cria um alerta para mim. De que uma dança ela se constrói num determinado espaço, mas coletivamente, comendo, bebendo, dançando cantando, que é tudo meio junto e que vem de um ritual muito diferente do que é da nossa formação acadêmica. Eu faço essa relação com muito cuidado porque eu não posso dizer que alguns conceitos e algumas práticas elas estejam incorporadas em meu trabalho, eu acredito que não, mas um pensamento em torno dessas questões, eu acho que talvez estejam mais em mim do que a prática.

A partir desse relato, observo que elementos encontrados por ela em experiências de fora de sala somados a momentos de troca e conversa sobre a realidade dos alunos, por vezes, mudam o curso do plano de aula interferindo na prática do dia, e Marise os incorpora em sua práxis.

Exemplos dessa afirmação são os momentos que se conectam com o presente do sujeito fora daquele espaço, como quando ela orienta os alunos a falarem um pouco de sua vida cotidiana. Ela dispõe a turma em roda, todos no chão e, ao mesmo tempo em que promove a fala, compartilha exercícios de exploração do corpo com as mãos, sensibilizando alguma estrutura como a pele, os ossos ou promove massagens de sensibilização de alguma parte do corpo ativando uma camada de sua estrutura. Nesses momentos, houve situações em que assuntos relacionados à política e problemas na rotina dos alunos vieram à tona, e esses aspectos reverberaram na aula.

Em outros momentos, a artista traz exercícios de improvisação, em um ambiente brincante, enquanto busca nesses elementos de brincadeira e jogos de improvisação maneiras de potencializar a formação de seus alunos. Para a artista, a dança é meio para deleite e, ao mesmo tempo, descoberta:

Eu gosto da brincadeira que tem a ver com o prazer. Eu acho que eu tenho tanto prazer de estar nesse lugar. Para mim é um lugar de invenção, as vezes eu descubro coisas que vão me ativar artística e criativamente a partir de uma prática docente, e as vezes é o contrário. Eu tenho isso em mim, de gostar de brincar e me divertir com o que eu estou fazendo. Ao mesmo tempo, eu acho que tem um rigor que ele é indispensável, principalmente se a gente está num ambiente da escola, ou de um lugar que se pressupõe construção de formação. [...] E eu sinto isso em mim, nas minhas buscas também. Eu fico achando que a gente é um pouco disso, um lugar, um ambiente de múltiplas e infinitas mudanças. (Dinis, 2024)

Contudo, considerando esse enraizamento na vida cotidiana, ao mesmo tempo que a dança leva a pensar no que é a vida lá fora, de maneira ambígua e contraditória, a própria dança nos indica que “[...] vivemos dentro de uma bolha mesmo” (Dinis, 2024). Então, a artista nos conta que tenta equilibrar os dois universos: o de fora da sala, com as dificuldades e imposições da vida, e, ao mesmo tempo, o espaço da aula, que deve ter regras para que a formação aconteça efetivamente.

Sobre essa dança como espaço de encontro, aberta a brincadeiras, mas atrelada a regras para acontecer como processo de ensino-aprendizagem, a artista-professora relata:

Fazer aula de dança é um ritual. Eu talvez seja uma pessoa mais exigente, mais rigorosa com alguns princípios que eu ainda não consigo me desfazer deles, e

que se refere um pouco ao que eu considero um ritual. Então eu fico num lugar muito de pesar as duas coisas, o prazer e o rigor, mesmo entendendo coisas que não negocio. (Dinis, 2024)

Essa perturbação provocada por Marise, e esse incômodo que a atravessa enquanto artista-professora, por vezes coloca em choque essas duas perspectivas – a dança como prazer, mas também como ritual, onde há regras definidas. Essa observação me leva novamente a Kastrup (2001, p. 25) quando diz:

O caráter paradoxal da aprendizagem inventiva é que, além de exigir o “perder tempo” e a errância, ela envolve também, e de modo inelutável, um trabalho, uma repetição, uma disciplina, uma série de experiências, de exercícios e práticas que resultam na formação de hábitos e competências específicas. O hábito responde por um certo ritmo, uma assiduidade na habitação de um território. O desenvolvimento das habilidades e competências se faz quando o comportamento se torna um pensamento corporificado.

A partir dessas considerações, entendemos a prática pedagógica de Marise Dinis articulada a uma práxis aberta aos atravessamentos do cotidiano, sem se desvincular de sua experiência docente e artística, mas compondo camadas de discussão e revisão constantes.

Observo ainda outro aspecto em suas aulas, que me levam a retornar à artista tecendo perguntas sobre o que vejo. A primeira delas é a forma como Marise orienta os exercícios na prática, afinada com a discussão que Cerbino (2006, p. 79) faz sobre características de práticas artísticas pós-modernas caracterizadas por aspectos, como a descrença em metanarrativas construídas de maneira fragmentária, “[...] em que a vida cultural é vista como uma série de textos em intersecção com outros textos, produzindo mais textos”. Relacionado a essa questão, temos em Marise:

Eu tenho me percebido uma orientadora de processos extremamente imprecisa e essa imprecisão, eu tenho tomado consciência de que ela é potência, e que é nesse lugar que eu gosto, talvez, de provocar. Talvez pela minha personalidade de ser afetada por tantas coisas diferentes, de ter uma formação que ela tem um eixo, mas ela de alguma forma não é tão vertical, mas que eu tenho tomado consciência que é uma relação com outros modos de criar, ser, fazer, viver, dançar, mover, cantar. (Dinis, 2024)

Articulo esse aspecto relacionado à imprecisão identificado na prática pedagógica de Marise, como característica fundamental ao de seu modo de fazer em dança, e que confere uma assinatura particular às suas práticas. Além disso, aproximam o aluno-aprendiz do professor-

aprendiz, arrematando com organicidade uma dança que envolve o discurso conceitual tecido por ela e a prática em sala de aula, fundindo esses aspectos e conferindo autoralidade à sua proposta. Ao chegar nessa consideração, encontro repouso nas palavras de (Kastrup, 2005, p. 1280), quando diz:

Aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos [...]. O direito ao inacabamento aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente, pois o verdadeiro artista é aquele que jamais abandona sua condição de aprendiz.

Consideramos, pois, Marise Dinis como uma professora-aprendiz-artista por se rever constantemente e refazer escolhas pedagógicas que se articulam com a vida que se atravessa em sua experiência, permitindo inacabamentos de várias ordens para uma prática pedagógica em devir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E aqui voltamos à concretude não metafórica do que a dança pode fazer politicamente: destrambelhar o sensório, rearticular o corpo, suas velocidades e afetos, ocupar o espaço proibido, dançar na contramão num chão rachado, difícil. É assim que ela cumpre a promessa coreopolítica a que se propõe, quando ativada para a verdadeira ação: “que o absolutamente inesperado [...] performe o infinitamente improvável”. (Lepecki, 2011, p.58)

Para finalizar esse estudo, resumo aqui os passos do processo de trabalho e as reflexões que surgiram a partir de seu percurso. Ressalto a importância dessa iniciativa de pesquisa realizada no âmbito do Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Artes da EBA -UFMG, na Linha de Ensino-aprendizagem em Artes na minha trajetória como artista, professora, pesquisadora e produtora de dança. O primeiro passo para me aproximar desse contexto acadêmico foi a graduação na mesma escola, processo esse que me levou ao aprofundamento de minha experiência em dança, incorporando-a como uma área de conhecimento com abrangência prático-teórica. Entender esse aspecto, que considero divisor de águas na minha trajetória, só foi possível depois de minha travessia pela Graduação em Dança na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Eleger uma pesquisa atrelada à linha de ensino-aprendizagem se deu por entender que é dentro da sala de aula de dança que a escrita do artista da dança se edifica, pois desde sempre enquanto dançarinos, nos formamos e seguimos em prática de aula, na experiência profissional. Considerando esse aspecto, estudar a práxis da artista Marise Dinis me levou a ampliar o entendimento do que acontece dentro do contexto de dança onde me desenvolvi enquanto profissional, como também a realizar um passeio histórico por esse contexto, identificando aspectos e características de uma época.

Entendendo o recorte, algumas perguntas nortearam esse processo e foram a base para a pesquisa, dentre elas: Quais os procedimentos utilizados por esse professor em suas práticas?; Quais elementos e particularidades encontramos em sua proposta pedagógica e que a tornam singular?; Como ele organiza a experiência da prática artística e relaciona com o seu trabalho como docente?; Diferentes contextos desviam o percurso e propõem novas elaborações?

No sentido de acompanhar essas questões, os referenciais que ancoraram a pesquisa na busca por fundamentação teórica para as noções de dança pós-moderna/contemporânea foram Banes

(1993), Fazenda (2012), Rocha (2016) e Silva (2005); para as discussões sobre técnica, criação e tecnologia em dança, Mauss (2017) e Geraldi (2007); a noção de aprendizagem inventiva, em Kastrup (2007, 2008, 2005, 2001), e a noção de experiência no campo da arte, em Dewey (2010) indicaram um caminho a percorrer nos levando às noções de deslocamento e perturbação que pautaram a análise de Dinis.

Importante ressaltar na finalização deste estudo que o contexto em que se inserem a formação e atuação da artista-professora se constitui em um ambiente rico de produção em dança. Além disso, no que se refere às leis de incentivo e demais mecanismos de fomento, esses mecanismos se mostraram como elementos interferentes nas possibilidades de prática artística e docente da artista-professora e de outros artistas identificados. Nesse mesmo contexto em que Marise está inserida, germinaram e amadureceram profissionalmente outros tantos artistas-professores de dança, em Minas Gerais, com modos de fazer distintos e particulares.

Acompanhando a análise da atuação de Marise Dinis, foi interessante observar quais ideias são escolhidas pela artista e transformam o sentido de sua prática, de modo a entender que os atravessamentos da sua experiência produzem escolhas, as quais geram uma visão de mundo traduzida em sua práxis.

Aspectos identificados na primeira categoria de análise de sua práxis, relacionados ao deslocamento de referências de sua formação, reverberam em seu modo de fazer de maneira muito significativa, pois indicam uma genealogia de referência. Os arranjos e transformações que ocorrem no processo de incorporação dessas referências seguem o curso natural da assimilação delas, porém é esse ventilar composto por essas apropriações que tornam a referência viva, presente e promove sua atualização. A partir dessas atualizações surgem misturas, procedimentos e modos de fazer pautados por escolhas pedagógicas, as quais criam o ambiente para uma prática de ensino-aprendizagem novamente singular.

Considerando essa introdução, observamos um primeiro aspecto em relação a esses deslocamentos de referências, no que se refere ao uso das sequências de movimentos pré-estabelecidas. Percebemos nessa escolha da artista-professora, por utilizar sequências, um cuidado para estimular seus alunos, considerando que na prática de Dinis há a busca pela construção individual de vocabulários de movimento, mesmo quando essa construção está ligada à repetição dessas sequências. Isso acontece através do uso do toque, da fala e do

estímulo a outros sentidos, no intuito de sensibilização daquele corpo sujeito enquanto ele realiza a movimentação. Dessa maneira, a professora acessa a percepção de si em meio a execução de células de movimentos pré-estabelecidas, e a forma pré-estabelecida passa a se trans-formar em outra coisa (Ingold, 2014). Assim, a sequência passa a ser entendida menos como técnica a ser reproduzida e mais como tecnologia a ser incorporada e desenvolvida. Dessa maneira, há uma referência principal que é traduzida pela experiência de cada sujeito a partir de suas vivências corporais.

O segundo aspecto identificado em sua práxis de ensino-aprendizagem, relacionado ao deslocamento de referências foi a intenção de construir um espaço-corpo a partir de relações criadas entre percepção corporal e a imagem. A proposta artístico-pedagógica de Marise Dinis se vincula à processos artísticos onde a experiência integra conhecimento, construção e expressão, na busca pela construção de sentido(s). A estimulação da imaginação tem um papel fundamental na construção da subjetividade daquele aluno, o que vai implicar na edificação de sua autonomia.

O terceiro aspecto relacionado ao deslocamento de referências em sua práxis foi identificado na maneira como a improvisação interfere na prática da artista, trazendo cores e significados para o seu modo de fazer, e em uma ação presente. Caráter esse que entendemos acompanhando Oliveira (2013), o qual contribui de maneira significativa para o estabelecimento de um corpo político ao sujeito que sofre a experiência da prática, auferindo-lhe autonomia e fomentando sua capacidade de criação.

Os aspectos relativos à invenção, que associamos à segunda categoria de análise e que articulamos com as perturbações que Marise traz para sua prática, estão relacionados a presença do estímulo à criação de problemas, acompanhando Kastrup (2005) no que se refere à noção de aprendizagem inventiva.

O primeiro aspecto relacionado à criação de problemas que identificamos foi a utilização de figuras de linguagem, como metáforas, em seu vocabulário dentro de sala de aula. Ao mesmo tempo, as palavras e frases criadas por ela carregam sensações e transportam os alunos para outros momentos de sua rotina, os quais geram imagens para a composição. Há, portanto, uma relação entre essa linguagem metafórica e a criação de um ambiente singular dentro de sala no processo de ensinar-aprender, envolvendo a criação de um mundo-próprio, o que vai implicar

no estímulo a invenção e à criação de novos vocabulários de dança. Dessa maneira, a professora atrai seus alunos para a matéria dança e não para um saber pronto onde se repetem passos de dança.

O segundo aspecto ligado a essa categoria de análise relacionado a um ensino- aprendizagem inventivo se refere à consideração de ser Dinis uma professora-aprendiz-artista, ao percebermos sua intenção em retroalimentar saberes na busca de um devir em dança. A artista discute seu entendimento sobre a dança e seus contextos, inserindo seu papel como professora e artista também nesse lugar de crise. A partir dessas considerações, entendemos a prática pedagógica de Marise Dinis articulada a uma práxis aberta aos atravessamentos do cotidiano, sem se desvincular de sua experiência docente e artística, mas compondo camadas de discussão e revisão constantes.

Para finalizar, sigo intrigada com os trechos de entrevista<sup>106</sup> nos quais Marise Dinis aponta para a escassez de espaços que se dediquem à dança contemporânea, com foco em pesquisa artística, em Belo Horizonte, atualmente. Nas primeiras décadas de 2000, esses espaços ajudaram a construir ambientes de reflexão e produção em dança. Ao tentar elaborar questões sobre esse fato, a artista me ajuda a construir parâmetros de perguntas relacionados a criação em dança, às demandas socioculturais da comunidade e a entendimentos acerca de arte e cultura na cidade de Belo Horizonte, nos dias de atuais. Mas isso é talvez a perturbação que esta pesquisa deixa como incômodo, sem resposta, como tantas outras questões sobre se manter vivo, atuante e criando dança contemporânea no cenário brasileiro.

---

<sup>106</sup> Ver seção 4.3, no capítulo 4, “Quem é Marise Dinis?”.

## REFERÊNCIAS

ALCOFRA, Gabriela; ZIVIANE, Júlia. Origens e Heranças da expressão do rosto dos bailarinos na formação da dança contemporânea carioca. *Revista do Lume*, São Paulo, n. 10, p. 66-76, 2016.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.

AHMED, A.; ROMAGNANI, M. *Panorama 2015 | Percepção física e composição generativa*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WNTFxurQan4>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FESTIVAL PANORAMA. *Panorama 2015 | Percepção física e composição generativa: Alejandro Ahmed e Mariana Romagnani*. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WNTFxurQan4>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BANES, Sally. *Terpsichore in sneakers: Post-Modern Dance*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1987.

BARROS, Joelma. Entrevista concedida ao Teatro Feluma. Gravação (2 minutos). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=269618950975908>. Acesso em: 14 ago. de 2023.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

BOLOGNESI, Mario Fernando. Experiencia e história na pesquisa em artes. *Revista. Art Research Journal. Brasil*, v. 1, n. 1, p. 145-157, jan./jun. 2014.

CASTRO, Jacqueline de. Belo Horizonte, Brasil. novembro de 2013. Entrevista concedida a Andrea Anhaia (Gravação plataforma ZOOM, 120 minutos).

CERBINO, Beatriz. Uma cela Pós-Moderna. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). *Lições de Dança I*. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade, 2006. p. 73-82.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Alex. *Corpo Móvel*. Disponível em: <https://corpomovel.com/>. Acesso em: 14 ago. de 2022-2023.

DINIS, Marise. Belo Horizonte. Brasil. Novembro e Dezembro de 2023. Entrevistas concedidas

a Andrea Anhaia. (Gravação plataforma ZOOM, 270 minutos)

DORIA, Gisela. Trisha Brown: Ilhas de sentido. In: NAVAS, Cássia; LAUNAY, Isabelle; ROCHELLE, Henrique (Org). *Dança, história, ensino e pesquisa*: Brasil-França, ida-e-volta. Fortaleza: Industria da Dança do Ceará, 2017. p. 93-101.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FARO, Antônio José; SAMPAIO, Luiz Paulo. *Dicionário de balé e dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

FAZENDA, Maria José. *Dança Teatral, Ideias, Experiências, Ações*. 2. ed. Lisboa: Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa, 2012.

FRANÇA, Ester. *Dança Jovem instiga novos desafios a bailarinos* Entrevista concedida ao Jornal O Tempo. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/magazine/danca-jovem-instiga-novos-desafios-a-bailarinos-1.285532>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FERREIRA, Victor Sérgio. *Elogio (sociológico) à carne: a partir da reedição do texto as técnicas do corpo, de Marcel Mauss*. Lisboa: Coleção Arte e Sociedade, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O mundo, V. 21).

GERALDI, Sílvia. Representações sobre técnicas para dançar. In: NORA, Sigrid (Org). *Humus2*. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007. p. 75-89.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HAUSER, Laura Trachtenberg. *Políticas públicas para a cultura*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018.

HISSA, Cássio E. Vianna. *Entrenotas: Compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun., 2012.

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

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.

KASTRUP, Virgínia. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LEAL, Patrícia Garcia. *Corporeidade e Martha Graham: novos olhares sobre o corpo*. 2004. Disponível em: <https://estudiofiorire.com/wp-content/uploads/2022/02/CORPOREIDADE-E-MARTHA-GRAHAM-NOVOS-OLHARES-SOBRE-O-CORPO.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LEPECKI, André. Coreo-política e coreo-polícia. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 041-060, 2013.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *Ouvirouver*, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, jul./dez., 2014.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ubu, 2017.

MÓL, Mariana. Dança Jovem instiga novos desafios a bailarinos. *Jornal O Tempo*, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/magazine/danca-jovem-instiga-novos-desafios-a-bailarinos-1.285532>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MURTA, Flor. *Danças Contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino*. 130 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MUNDIM, Ana Carolina. Reflexão sobre a brasilidade no contexto da dança contemporânea. *Memória Abrece Digital*, v. 1, p. 1, 2010.

NAVAS, Cássia. O que há para além das academias? In: TOMAZZONI, A.; MARINHO, N.; WOSNIAK, C. (Org). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. 1. ed. Joinville/SC: Nova Era, 2010. p. 57-66.

NUNES, S. M. O Criador-intérprete na Dança Contemporânea. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 83-96, 2013.

OLIVEIRA, Victor Hugo. Corpo, Dança e Contexto: Apontamentos sobre a técnica de dança em abordagens plenas. *Revista da Dança*, v. 2, n. 1, p. 22-23, jan/jun. 2013.

PEREIRA, A. C. C. A importância da linguagem analógico-metafórica na formação inicial do artista cênico de dança In: *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Ensino aprendizagem de arte e sua pesquisa. In: ROCHA, Maurílio Andrade; SOUZA, José Afonso M. (Org.). *Fronteiras e Alteridade*. Belém: Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA, 2014. p. 15-24.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Cognição Imaginativa. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, p. 96-104, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640>. Acesso em: 10 maio. 2024.

PIZARRO, Diego. *Contato-Improvisação no Brasil: trajetórias, diálogos e práticas*. Brasília, DF: Athalaia Gráfica e Editora, 2022. 471 p.

REDE MINAS. *Dudude Hermann: Retratos da dança*. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9kQXo29o2c>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RIBEIRO, A. Pinto. *Dança Temporariamente Contemporânea*. 1. ed. Lisboa: Codex, 1994.

RIBEIRO, Cibele. A dança pós-dramática do Judson Dance Theater. In: *Reunião Científica da ABRACE*, Porto Alegre, 2011.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. Processos de ressonância e imitação verdadeira: operadores de autonomia e identidade na experiência de ensino-aprendizagem de práticas corporais. *Cultures-kairós – Revue d'anthropologie des pratiques corporelles et des arts vivants*, Saint-Denis La Plaine, n. 3. jul., 2014.

ROCHA, Thereza. *O que é dança contemporânea?: uma aprendizagem e um livro de prazeres*. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

ROSA, Vitor. As técnicas do corpo em Marcel Mauss e o campo desportivo. *Estudos Sociológicos*, Araraquara, v. 24, n. 47, p. 341-350, jul./dez., 2019.

ROSA, Thembi. Dança expandida em Minas Gerais. In: GREINER, Christine *et al.* (Orgs). *Mapas e Contextos: Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

SANTOS, Maíra. Princípios somáticos no campo da dança: práticas de ver o tempo. *Revista Moringa – Artes do Espetáculo*, João Pessoa, UFPB, v. 7 n. 2, p. 83-96, jul./dez. 2016.

SENADO NOTÍCIAS. *Lei Sarney foi pioneira no incentivo à cultura*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/12/20/lei-sarney-foi-pioneira-no-incentivo-a-cultura>. Acesso em: 04 de agosto de 2023.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

SIQUEIRA JÚNIOR, Arnaldo José de. *Festival de Dança no Recife: enredos e cumplicidades*. Tese (Doutorado em Dança) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto das Artes, 2017.

SILVA, Eliana R. *Dança e pós-modernidade*. Salvador: EDUFBA, 2005.

SIRIMARCO, Gisela Dória. *A teatralidade na dança do grupo Primeiro Ato*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes do Estado de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2009.

STUART, Isabel. *A experiência do Judson Dance Theater*. Lições de Dança I. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade, 2006. p. 151-161.

USIMINAS. *Programa Pró-Dança – Festival 1,2 na Dança*. Belo Horizonte, 2006.

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antônio de (Col.). *A Dança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

XAVIER. Jussara. O que é dança contemporânea. *Revista O Teatro Transcende do Departamento de Artes*, Blumenau, v. 16, n. 01, p. 35-48, 2011.

**APÊNDICE A – Fórum Internacional de Dança FID – Território Minas**

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>			
<b>EDIÇÃO 1998</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Joaquim Elias	X	
	Tarcísio Homem	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Grupo Vis	X	
Cia Wlapkóclin Dança	X		

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>			
<b>EDIÇÃO 2000</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Margô Assis	X	
	Tarcísio Homem	X	
	Thembi Rosa	X	
	Luciana Gontijo	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Grupo Vis	X	
	Marcenaria Centro de Criação Cênica:	X	
	Cia Seraquê	X	
Jambazat	X		

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>			
<b>EDIÇÃO 2001</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Eduardo de Jesus	X	

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>			
<b>EDIÇÃO 2002</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Claudia Lobo	<b>X</b>	<b>X</b>
	Jaqueline Gimenez	<b>X</b>	<b>X</b>
	Luciana Gontijo	<b>X</b>	<b>X</b>
	Margô Assis	<b>X</b>	<b>X</b>
	Renata Rodrigues	<b>X</b>	<b>X</b>
Thembi Rosa	<b>X</b>	<b>X</b>	

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>			
<b>EDIÇÃO 2003</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Joana Carneiro	<b>X</b>	
	Luciana Gontijo	<b>X</b>	
	Margô Assis	<b>X</b>	
	Vanilton Lakka	<b>X</b>	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
Grupo Ideia de Dança	<b>X</b>		

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>			
<b>EDIÇÃO 2005</b>	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Grupo Meia Ponta	<b>X</b>	
	Cia Mario Nascimento	<b>X</b>	
Grupo TM5	<b>X</b>		

EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
EDIÇÃO 2006	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Andrea Anhaia	X	
	Ester França	X	
	Renata Ferreira	X	
	Thembu Rosa	X	
	Tuca Pinheiro	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Grupo Ideia de Dança	X	
Grupo Meia Ponta	X		
Cia Mário Nascimento	X		

EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
EDIÇÃO 2007	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Alex Silva	X	
	Céris	X	
	Cristiano Reis	X	
	Marise Dinis	X	
	Raquel Pires	X	
	Tuca Pinheiro	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
Coletivo Movasse	X		
Grupo Camaleão	X		
Grupo Entre Corpos	X		
Quick Cia de Dança	X		
Cia Mario Nascimento	X		

EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Ana Gastelois	X	
Cristiane Oliveira	X		

<b>EDIÇÃO 2008</b>	Eugenio Pacceli	<b>X</b>	
	Margô Assis	<b>X</b>	
	Paulo Chamone	<b>X</b>	
	Thembi Rosa	<b>X</b>	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Grupo Meia Ponta	<b>X</b>	
	Cia Mário Nascimento	<b>X</b>	
	Corpo Cidadão	<b>X</b>	

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>				
<b>EDIÇÃO 2009</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>		
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>	
		Joana Wanner	<b>X</b>	
		Raul Correa	<b>X</b>	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>			
		Coletivo Movasse	<b>X</b>	
		Grupo Camaleão	<b>X</b>	

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>				
<b>EDIÇÃO 2010</b>	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>		
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>	
		Grupo Meia Ponta	<b>X</b>	
		Cia Suspensa	<b>X</b>	
		Creuza	<b>X</b>	

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>			
<b>EDIÇÃO 2011</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
		Jacqueline Gimenez	<b>X</b>
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		

	Cia Mário Nascimento	X	
	Coletivo Movasse	X	

EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
EDIÇÃO 2012	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Cristiane Oliveira	X	
	Isabel Stewart	X	
	Tana Guimarães	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Cia Suspensa	X	
	Quick Cia de Dança	X	
	Terceira Dança	X	

EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
EDIÇÃO 2013	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Cristiane Oliveira	X	
	Marise Dinis	X	
	Paulo Chamone	X	
	Thiago Gamboji	X	
	Tuca Pinheiro	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Nomeiodeparacom	X	
	Terceira Dança	X	

EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
EDIÇÃO 2014	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Joelma Barros	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		

	Cia Suspensa	X	
	Grupo Entrecorpos	X	

EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
EDIÇÃO 2015	Daniel Jaber	X	
	Joelma Barros	X	
	Ivan Sodré	X	
	Eugênio Horta	X	
	Marcia Neves	X	
	Marise Dinis	X	
	Margô Assis	X	
	Rui Moreira	X	
	Thembi Rosa	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Cia Nóláemcasa	X	
	Cia Fusion	X	
	Cia Suspensa	X	

EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
EDIÇÃO 2016	Margô Assis	X	
	Thembi Rosa	X	
	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Clube UR=H0r	X	
EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID			
	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
EDIÇÃO 2017	Benjamin Abras	X	
	Rui Moreira	X	
	<b>GRUPOS E</b>		

	<b>COLETIVOS</b>		
	Coletivo Multidanças	<b>X</b>	

<b>EVENTO FÓRUM INTERNACIONAL DE DANÇA FID</b>				
<b>EDIÇÃO 2018</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>		
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>	
		Elisa Carvalho	<b>X</b>	
		Flaviane Lopes	<b>X</b>	
		<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>		
	Coletivo Multidanças	<b>X</b>		

### APÊNDICE B – 1, 2 na Dança

FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA			
EDIÇÃO 2004	ARTISTA DA DANÇA BH	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
		Ana Virgínia Guimarães	X
	Aretha Maciel	X	
	Claudia Lobo	X	
	Cristina Machado	X	
	Dudude Herrmann	X	
	Gabriela Christófaro	X	
	Heloísa Domingues	X	
	Kika Brant	X	
	Lair Assis	X	
	Letícia Carneiro	X	
	Luciana Lanza	X	
	Marcia Neves	X	
	Marise Dinis	X	
	Morena Nascimento	X	
	Patrícia Siqueira	X	
	Patrícia Werneck	X	
	Raquel Pires	X	
	Rodrigo Quick	X	
	Rosa Antuña	X	
	Rui Moreira	X	
	Sônia Pedroso	X	
	Wanilton Lakka	X	

FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA			
EDIÇÃO 2005	ARTISTA DA DANÇA BH	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
		Ana Virgínia Guimarães	X
	Eder Brás	X	
	Ilma Silverio	X	
	Ludmila Barros	X	
	Patrícia Siqueira	X	
	Raimundo Costa	X	
	Rodrigo Quick	X	
	Sergio Penna	X	
	Tereza Ricco	X	

<b>FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA</b>			
<b>EDIÇÃO 2006</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA BH</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Andrea Anhaia	X	
	Carlos Arão	X	
	Consuelo Rosa	X	
	Danny Maia	X	
	Dudude Herrmann	X	
	Fabio Dornas	X	
	Violeta Vaz	X	
Rui Moreira	X		

<b>FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA</b>			
<b>EDIÇÃO 2007</b>	<b>EDIÇÃO ESPECIAL MOSTRA RUMOS ITAÚ CULTURAL</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Coletivo Movasse	X	

<b>FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA</b>			
<b>EDIÇÃO 2008</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA BH</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Dudude Herrmann	X	
	Letícia Carneiro	X	
	Marco Paulos Rolla	X	
Rodrigo Quick	X		

<b>FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA</b>			
<b>EDIÇÃO 2009</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA BH</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Andrea Anhaia	X	
	Arnaldo Alvarenga	X	
	Daniel Jaber	X	
	Lina Lapertosa	X	
Tarcísio Homem	X		

FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA			
EDIÇÃO 2010	ARTISTA DA DANÇA BH	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Alex Silva	X	
Beth Arenque	X		
Dulce Beltrão	X		
Ester França	X		
Gil Amâncio	X		
Lívia Espírito Santo	X		
Marise Dinis		X	
Rosa Antuña	X		
Rui Moreira	X		
Tuca Pinheiro		X	
Vanilton Lakka	X		

FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA			
EDIÇÃO 2011	ARTISTA DA DANÇA BH	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Aretha Maciel	X	
Cris Oliveira	X		
Dudude Herrmann	X		
Marcelo Gabriel	X		
Mario Nascimento	X		

FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA			
EDIÇÃO 2012	ARTISTA DA DANÇA BH	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	André Rosa	X	
Aretha Maciel	X		
Ariane de Freitas	X		
Cibele Maia	X		
Ivan Sodré	X		

FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA			
EDIÇÃO 2013	ARTISTA DA DANÇA BH	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Dudude Herrmann	X	
	Isabel Stewart	X	
Rosa Antuña	X		

FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA			
EDIÇÃO 2015	ARTISTA DA DANÇA BH	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Dudude Herrmann	X	
	Raquel Pires		X

FESTIVAL 1, 2 NA DANÇA			
EDIÇÃO 2016	ARTISTA DA DANÇA BH	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Dudude Herrmann		X
	Raquel Pires		X

### APÊNDICE C – Horizontes Urbanos

HORIZONTES URBANOS			
EDIÇÃO 2009	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Dudude Herrmann	X	
	Gabriela Christófaró	X	
	Marcia Neves	X	
	Paola Retore	X	
	Tarcísio Ramos Homem	X	
	GRUPOS E COLETIVOS		
	Cia Elemento X	X	
	Coletivo Movasse	X	
	Dança Jovem	X	
	Grupo Ideia de Dança	X	
	Grupo Pares 65	X	
Quick Cia de Dança	X		

HORIZONTES URBANOS			
EDIÇÃO 2011	ARTISTA DA DANÇA	TIPO DE PARTICIPAÇÃO	
		APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	MINISTRANTE DE OFICINA
	Anamaria Fernandes	X	
	Carmelita Santos	X	
	Catiana Sousa	X	
	Clécio Lima	X	
	Dalila Rossi	X	
	Débora Crispim	X	
	Fernanda Coffers	X	
	Fernando Costa	X	
	Gabriela Christófaró	X	
	Jesus Almeida	X	
	Joyce Caravelli	X	
	Lenise Moraes	X	
	Lourenço Marques	X	
	Marta Luiza	X	
	Raquel Pires	X	
	Samuel Carvalho	X	
	Sérgio Penna	X	
Tuca Pinheiro	X		
Yenny Aroca	X		

<b>HORIZONTES URBANOS</b>			
<b>EDIÇÃO 2012</b>	<b>GRUPOS E COLETIVOS</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
		Cia Mário Nascimento	X
	Coletivo OI	X	

<b>HORIZONTES URBANOS</b>			
<b>EDIÇÃO 2014</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
		Alex Dias	X
	Alex Silva	X	
	Alexandre Mayrink	X	
	Andrea Anhaia	X	
	Carlos Arão	X	
	Cibele Maia	X	
	Dudude Herrmann	X	
	Ester França	X	
	Fábio Dornas	X	
	Fernanda Coffers	X	
	Gabriel Zaidan	X	
	Gabriela Christófaró	X	
	Heloísa Domingues	X	
	Karina Collaço	X	
	Kenia Dias	X	
	Margô Assis	X	
	Marise Dinis	X	
	Patrick Villar	X	
	Raquel Parreira	X	
	Raquel Pires	X	
	Renata Ferreira	X	
	Sergio Penna	X	
	Thembi Rosa	X	

<b>HORIZONTES URBANOS</b>			
<b>EDIÇÃO 2017</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Dadier Ramos	X	
	Daniel Vidal	X	
	Danielle Pavan	X	
	Dudude Herrmann	X	
	Fabiana Dias	X	
	Isabel Stewart	X	
	Margô Assis	X	
Thembi Rosa	X		

<b>HORIZONTES URBANOS</b>			
<b>EDIÇÃO 2018</b>	<b>ARTISTA DA DANÇA</b>	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
		<b>APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>MINISTRANTE DE OFICINA</b>
	Ana Paula Cançado	X	
	Andrea Anhaia	X	
	Cibele Maia	X	
	Ester França	X	
	Guttiele Ribeiro	X	
	Joelma Barros	X	
	Márcia Fabiano Neves	X	
Marise Dinis	X		

## APÊNDICE D – Relatório da Observação

Descrição das propostas pedagógicas nos contextos observados.

### **Proposta pedagógica 1**

Nesse contexto, as práticas de Marise Dinis se iniciaram com uma conversa, alunos e professora dispostos em roda, onde discutiam sobre a vida e em como os fatos da rotina diária afetavam o corpo naquele momento.

Logo depois disso, os exercícios que se seguiram tinham por base a seguinte estrutura: sequências de rolamentos do corpo pelo chão, às quais foram agregadas intenções e vocabulários de movimento gradativamente; sequência de movimentos com foco nos apoios das extremidades do corpo com a finalidade de verticalizá-lo; exercícios de improvisação a partir de estímulos diversos propostos por Dinis; sequências codificadas de movimentos para a liberação de pernas e articulação coxofemoral; além de sequências de saltos e giros. Esses exercícios as vezes estavam organizados em ordem a partir de uma lógica de verticalização do corpo, outras vezes não, estabelecendo um jogo entre o estar movimentando em pé e estar movimentando no chão. A cada encontro, outras camadas foram sendo sobrepostas a cada exercício, como também maneiras diferentes de os realizar.

“Trabalho com improvisação e sequências dentro de um ambiente de estudo de si. Vocês vão se organizando e equilibrando-se – cuidando de si – se percebendo” (Dinis, 2023). A essa orientação, a professora somou outro direcionamento, antes de iniciar o primeiro exercício: “Lembrem-se de respirar e não parar”. Além dessas considerações, outras qualidades, sensações e intenções foram sugeridas por ela no desenvolver de cada exercício, como a utilização de verbos como escorrer, amassar e pousar, como qualidades de movimento.

O primeiro exercício codificado da proposta pedagógica foi uma sequência de rolamentos no chão, que os alunos deveriam realizar se deslocando de um lado a outro da sala, abrindo e fechando o corpo em forma de casulo. Todos os alunos poderiam realizar a sequência de movimentos na sua dinâmica e ritmo, porém o exercício possuía uma ordem de movimentos codificados para acontecer.

Marise orientou: “Quem tem uma musculatura mais tensa, descubra como deixar esse

rolamento mais viscoso. Percebiam que não é um abandono, mas um modo de fazer, uma escolha”. Enquanto o exercício acontecia, ela perguntava aos alunos: “Como a cabeça responde a essa ideia?”; “Qual a imagem que eu deixo como rastro?”. Junto a princípios como esse e orientações feitas por Marise na busca por qualidades individuais e percepção corporal, havia uma pauta coreográfica demonstrada, de maneira didática e formal.

Houve mais dois exercícios de rolamento seguidos a esse, todos eles com a ideia de centro do corpo como princípio para guiar a sequência de movimentos. O centro motor do corpo é elemento constitutivo importante na técnica de Graham<sup>107</sup>, coreógrafa e professora de dança moderna americana. O exercício que se seguiu iniciou com os alunos deitados em posição ventral. A atividade se desenvolveu a partir da orientação dada por Marise para que movessem as extremidades – pernas e braços –, para que se encontrassem, ao mesmo tempo que o aluno mantinha as costas fixas no chão. A ideia do exercício era que os alunos tentassem formar um desenho da letra “C” com o corpo, no solo. Depois disso, o centro reagia resgatando as extremidades e puxando os braços e as pernas para baixo do tronco formando um casulo. Seguindo, o aluno deveria se mover de forma que o tronco e bacia escorressem para a lateral, colocando as costas no chão e deixando novamente os braços e as pernas numa forma de “C”. E, assim, a sequência seguiu repetindo sua forma, em deslocamento de um lado a outro da sala. O centro do corpo permaneceu como âncora para o início da sequência, como força que sustentava o impulso para formar o casulo e depois como direcionador para a finalização da sequência de movimento. Sobre essa força do centro guiando o exercício, Marise comentou: “Eu sou moderna, gente, o que eu posso fazer”.

Os exercícios de rolamentos se seguiram, como se estabelecessem uma continuidade um com o outro. Camadas de estímulos tendo a percepção do corpo como foco foram sendo incluídas, como, por exemplo, “Deixa o joelho disponível”; “Estamos trabalhando a partir do centro, mas sem perder a conexão com as extremidades”. Dinâmicas de ritmo foram sendo estabelecidas, toques pontuais no corpo dos alunos para sensibilizar alguma estrutura corporal, e outro

---

<sup>107</sup> Marta Graham observou que o movimento partia sempre de um centro motor, a pélvis, e que se desenvolvia a partir deste centro seguindo a coluna lombar, torácica e cervical até chegar aos membros e à cabeça. A partir deste princípio de contração e release, Graham desenvolveu toda sua técnica. A bailarina resume o movimento como sendo uma continuidade entre releases e contrações a partir de um centro motor. A espiral é outro princípio atrelado à contração e ao release, que além de significar desenvolvimentos da coluna em espiral, traz o princípio de continuidade crescente do movimento. (Leal, 2004, p. 3)

elemento aconteceu: houve sempre repetição da sequência de movimentos. Ou seja, os alunos foram orientados a se apropriar de uma sequência criada por Marise, investigar essa pauta a partir dos estímulos dados pela professora, a percebê-la e modificá-la. Depois disso, foram convidados a repetir a pauta, encontrando outras percepções.

Outro aspecto observado foi o de que Marise Dinis se utilizou de metáforas e outras figuras de linguagem em suas aulas: “Projeta o topo da cabeça”, “Projeta lá no futuro”, “Deixa a notícia do centro da terra chegar no topo da cabeça”. Ou, a artista-professora orientou os alunos de maneira a trazer para as partes do corpo sensações diversas: “Deixa o joelho disponível”, “Deixa o olho te indicar o lugar que você vai trabalhar”. Essas palavras e frases repletas de imagens, compunham outra camada de sensações aos exercícios.

A aula seguiu para um exercício de improvisação a partir do centro, com o uso dos apoios do corpo para dar suporte à movimentação e sustentar os deslocamentos. Esse exercício não se utilizou de uma sequência fixa com códigos de movimentos pré-estabelecidos, mas propôs a improvisação de movimentos. Durante o desenrolar dessa proposta a professora disse: “Alguém já olhou para o teto hoje? E para a cortina? E para as árvores?”.

O último exercício dessa aula foi uma sequência de saltos codificada, com visíveis referências do balé clássico e da dança moderna, o qual se iniciou com um trote, empurrando o chão para esticar o pé. A professora finalizou o encontro com a seguinte frase: “Vamos terminando e vindo para uma roda de forma a alinhar o corpo, com a potência do nosso ser. Nos conectando com algo que nos rege e nos conduz, com energia, vitalidade e coragem.” (Dinis, 2023).

As aulas que se sucederam a essa primeira, na observação dentro desse contexto, tiveram elementos comuns do plano de aula inicial, porém modificados de maneira a serem inseridas novas camadas a cada exercício, de maneira que a sua estrutura permaneceu a mesma. Na prática seguinte, ao iniciar o momento dos rolamentos, a artista-professora sugeriu que as partes do corpo se alternassem para guiar a sequência, ao qual Marise completou: “Esse início de aula com rolamentos sempre é bom para se perceber, entender como seu corpo está hoje”.

Os outros exercícios de rolamento que se seguiram a este primeiro tinham a intenção, segundo Marise, “de acordar o centro”, expressão relacionada a sensibilizar o centro do corpo. Ela tentou através do toque que os alunos chegassem ao objetivo do exercício, observando atentamente

cada aluno enquanto eles desenvolviam a atividade solicitada. E perguntou, sempre atenta: “Como foi aí? Tem soprinho quente no centro ou não?”.

Seguiu-se a esse o exercício com os apoios, proposto em aula anterior. A orientação dada aos alunos foi a de que eles estabelecessem uma relação entre os níveis alto e baixo, usando os apoios, movimentando-se no sentido de se levantar e voltar ao chão. Ela chamou a atenção para a percepção de outras partes do corpo enquanto realizavam a sequência: “Onde está a coluna”? Onde está o pé, enquanto eu realizo os movimentos?”.

Depois dos três exercícios com sequências codificadas, ela iniciou o momento dos exercícios de improvisação dando a orientação para que se organizassem em duplas. Um dos alunos teria de rolar e o outro se deslocaria percebendo esse rolamento, porém, iniciaria o movimento em pé. Os níveis<sup>108</sup> deveriam se alternar de maneira processual, de acordo com o jogo estabelecido pela improvisação de maneira que eles trocassem de lugar, e assim sucessivamente. “Apostem no diálogo, na parceria, na percepção” (Dinis, 2023).

Após essa atividade de improvisação, seguiu-se uma sequência de movimentos codificados em deslocamento pelo chão e, logo depois, uma sequência codificada no nível alto, com os alunos de pé. Essa última sequência propunha que eles saíssem do fundo da sala, com uma música que marcava o ritmo, lançando as pernas para o alto, semelhante a uma sequência de *grand battement*<sup>109</sup>, movimento de balé clássico.

Depois disso, Marise propôs que todos voltassem para o chão e descansassem um pouco. Após esse momento do corpo descansando no chão, de olhos fechados Marise orientou aos alunos a criarem uma imagem de seu corpo em pé, e projetar essa imagem no espaço. Após a imagem ser criada, eles deveriam levantar-se e colar seu corpo nessa imagem que foi projetada previamente. Esse foi o último exercício desse encontro.

---

<sup>108</sup> Considerando Laban, os níveis do espaço se estabelecem em relação à altura de modo geral são movimentos possíveis do corpo utilizando os espaços acima da cabeça, na altura da cintura ou abaixo dela. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=262>. Acesso em: 23 abr. 2024.

<sup>109</sup> *Grand Battement*. Passo do balé clássico, de nomenclatura francesa, que em português traduz-se como grande lançamento. Um exercício em que a perna ativa é levantada no ar com força e retornada à sua posição original. A ênfase desse movimento é para cima e ambos os joelhos esticados. A função dos *grands battements* é afrouxar as articulações do quadril. Disponível em: <https://www.danzaballet.com/diccionario-de-ballet-2/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

Chegamos à observação da última aula nesse contexto. A prática se iniciou em roda, como vinha acontecendo desde o início das observações, porém nesse dia houve um desabafo sobre questões de ordem política, levantando problemas que estavam acontecendo com a última obra criada pelo grupo e como isso estaria impactando no fazer artístico da companhia. Percebi que Marise Dinis, conectada com esse momento inicial, disse no momento dos rolamentos: “Rolar, respirar e ficar vivo”; em articulação com o que os bailarinos estariam vivendo.

Em outro momento ela pediu que os alunos se “assistissem em movimento”, e pediu para que eles “fossem chegando na vertical” “implicando mais o olhar”. Ela pediu, então para os alunos “Abrirem o olhar para se entenderem mais como coletivo, e se conectarem com o bando”. E, então, Marise Dinis finalizou: “Esse bando se abraça, esse bando se beija, esse bando se movimenta...e a gente vai procurando construir o desaparecimento desse bando”. A música colocada para compor os exercícios, em grande parte das aulas observadas nesse contexto, teve o volume baixo.

## **Proposta pedagógica 2**

A turma nesse contexto era composta por pessoas idosas e cada encontro teve três horas de duração. A prática se iniciou com muito afeto e cuidado, e o primeiro exercício da primeira aula observada foi um exercício de improvisação a partir da música. Nessa turma, Marise colocou uma música como referência para a improvisação, a fim de que os alunos se conectassem com ela. A orientação dada pela professora foi de que os alunos dançassem a música livremente.

No segundo exercício, a professora pediu para os alunos aquecerem as mãos, friccionando uma na outra e ao separá-las perceberem a vibração entre elas. Depois disso, deviam contornar o corpo com as mãos, mapeando a trajetória da cabeça até os pés. Daí, então, a professora orientou os alunos, a perceberem toda a energia acumulada nas mãos durante o processo e transformá-la em uma bola de energia, a qual deveria passear pelo corpo deles. A atividade seguia com os alunos sendo orientados a improvisarem com essa bola, que se deslocava pelo corpo e com a qual foram estabelecidas várias interações.

Outro exercício de improvisação a partir da fricção das mãos, e que a professora propôs nesse contexto foi o de esfregar as mãos, separá-las, perceber a vibração entre elas e imaginar uma cor que eles gostassem e que os acalmassem. Depois disso, pediu para tomarem um banho

“cheiroso e colorido” com essa cor passando as mãos pela pele. Ao finalizarem o banho e vibrarem as mãos, os alunos deveriam se deslocar pelo espaço imaginando que estavam pintando o espaço com essa cor. Tudo deveria ser pintado, todos os objetos, a estrutura da sala, o chão, as paredes e outras as partes desse espaço deveriam ter sua cor modificada pela ação.

Nessa aula, observei que movimentos e gestos do cotidiano foram muito utilizados como tema para a composição de exercícios, diferentemente do outro contexto de alunos profissionais onde havia mais sequências com códigos de técnicas de dança.

Seguiu-se a esse exercício inicial, improvisações que utilizavam o caminhar como pauta de movimento. Marise Dinis orientou os alunos que se deslocassem em várias direções e sentidos, utilizando o ritmo/pulso da música enquanto os completava: “Imagina que o quadril é o volante e o olho é o farol”; “Escuta o som do espaço e preenche esse espaço com presença”.

Dinis continuou a atividade pedindo aos alunos que enquanto caminhavam, deveriam estabelecer a construção de várias relações com esse espaço, em duplas, em trios, e deveriam observar o equilíbrio do espaço. Nesse processo, deveriam definir trajetórias, estabelecer pausas, enquanto a professora os orientava com outros estímulos, como: “Quando caminhamos e paramos em uma pausa, temos que pensar que tem alguém nos assistindo”.

Ao final dessa aula, todos se reuniram em roda novamente e foi organizada uma ciranda<sup>110</sup> onde todos dançaram juntos e de mãos dadas.

Percebi a proposta pedagógica dessa turma bastante vinculada à utilização de exercícios de improvisação como parte fundamental, utilizando músicas e situações cotidianas do universo daqueles alunos, de forma a inseri-los no processo de construção da aula e para que fossem afetados por ela considerando seu ambiente simbólico.

---

<sup>110</sup> A ciranda brasileira é uma dança típica das praias, mais precisamente daquelas situadas ao norte de Pernambuco. Porém, sua origem não se restringe ao litoral. Verificou-se que seu surgimento ocorreu, simultaneamente, tanto na zona litorânea quanto em certas áreas, mais interioranas, da Zona da Mata Norte [...]. Os passos da dança variam com a própria dinâmica da manifestação, não sendo portanto definitivos. Pode-se, porém, destacar os três mais conhecidos dos cirandeiros: a onda, o sacudidinho e o machucadinho. Não existe limite numérico para esta brincadeira. Geralmente começa com uma pequena roda de poucas pessoas, que vai aumentando à medida que outros chegam para dançar. Disponível em: [https://www.pernambucocultural.com/site/?page\\_id=815](https://www.pernambucocultural.com/site/?page_id=815). Acesso em: 23 de abr. 2024.

### **Proposta pedagógica 3**

O contexto da proposta pedagógica de número três se compõe de alunos do terceiro ano de um curso de longa duração de formação em dança. A aula se constituiu de alguns elementos comuns as outras aulas observadas e de aspectos particulares a esse contexto. Tivemos aqui também uma duração de três horas para cada encontro, onde a primeira parte se destinou a prática de ensino-aprendizagem e a segunda parte a processo de criação de trabalho, para a apresentação final da turma.

O início da aula se deu numa disposição de roda, todos assentados tocando seus próprios pés. Marise Dinis conduz o toque nos pés, a partir de vários tipos de estímulos, utilizando verbos como: pentear, massagear, expandir, puxar, alongar, atritar; e ações como: tapinhas com a mão em concha, tapinhas com a mão aberta. Esses toques se iniciaram no pé e seguiram em direção à perna. A música foi utilizada em volume baixo, compondo o exercício e, como em outra proposta observada, não interferindo dinamicamente na atividade.

Depois de aquecer pernas e pés, ainda sentados, Marise conduziu um exercício de torção do tronco para a lateral, enquanto as pernas se mantinham estendidas à frente. O exercício remontou a torções propostas em técnicas de dança moderna, onde o tronco de evidencia (Silva, 2005). Porém, o movimento proposto pela artista-professora em sua aula, convocou os alunos a qualidade particular de movimento, visando estimular mais as estruturas do tronco envolvidas na ação – como a coluna e as costelas – do que a estrutura musculoesquelética do assoalho pélvico. A intensidade do tônus muscular demandada pela professora trouxe uma qualidade intermediária, imprimindo fluidez aos movimentos.

Segue a esse exercício de torção lateral, outra mobilização do tronco e coluna com as pernas presentes no movimento. Enquanto o tronco girava da lateral direita para a esquerda, as pernas se alternavam dobrando e estendendo; movimento que ela chamou de “pisada no freio” – “Impliquem o calcanhar na condução da perna, com o calcâneo projetando lá na frente” (Dinis, 2023).

Seguidos a esses exercícios de aquecimento no chão, se iniciou uma proposta de improvisação a partir de movimentos que começavam a acessar o centro do corpo, e gradativamente, tinham como objetivo colocar aquele corpo em pé, a partir do apoio nos braços e nas mãos. Os alunos

foram orientados a trabalharem um pouco no chão antes de ficarem em pé. Marise Dinis continuava falando enquanto eles improvisavam: “Pensem no fluxo do movimento”, “Qual a qualidade do meu movimento quando ele se aproxima do ar”, “Há um apoio aéreo”, “Quando chegarem na vertical empurrem o chão com os pés, suspendam o abdômen, observem o peso distribuído nos pés e alternem o peso”. Depois de um tempo de improvisação ela finalizou o exercício dizendo: “Agora vamos caminhando para encontrar um fim”.

Seguiram-se a esses exercícios sequências de rolamentos, como observado em prática com grupo profissional de bailarinos. Esses rolamentos se repetiram, com os alunos se deslocando de um lado a outro da sala, em grupos. A cada repetição, uma camada de orientações foi dada e agregados outros vocabulários de movimentos, a fim de que o exercício mudasse um pouco. Com a repetição dessas sequências os alunos iam retirando gradativamente a bacia do chão e ficando de pé: “A pausa sempre em movimento, estamos em trânsito” (Dinis, 2024).

Depois dessa atividade, a artista-professora propôs um exercício de improvisação com as partes do corpo. O exercício começou partindo a experimentação pela mobilização da cabeça, com a seguinte orientação da professora: “Pensamos na cabeça, mas para garantir que minha cabeça se mova, eu tenho que garantir que os pés estejam plantados no chão”. Diniz pediu para que eles acessassem várias partes do corpo ao se movimentarem, e foi sugerindo a qualidade como eles deveriam perceber essas outras partes, numa orientação no sentido de que eles pudessem integrar todas as partes visitadas e que realizassem isso conscientemente, observando suas escolhas.

O exercício que se seguiu a esse foi outro exercício de improvisação, que sugeria aos alunos que se conectassem com um colega, e logo depois se desconectassem, escolhendo partes do corpo para guiar o movimento. Eles desenvolveram esse exercício em deslocamento, em diálogo, com o exercício anterior. E Marise orientou os alunos, chamando a sua atenção para a percepção do olhar, do espaço, da qualidade de presença, e da consciência do movimento que estavam executando.

Nessa turma, observei que a artista finalizava os exercícios pedindo aos alunos para realizarem uma pausa consciente.